

JOÃO NUNO RIBEIRO VISEU

**A MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO BÁSICO E  
SECUNDÁRIO:**

A INFLUÊNCIA DE VARIÁVEIS ORGANIZACIONAIS, INDIVIDUAIS E  
PERTENCENTES À INTERFACE SUJEITO-ORGANIZAÇÃO

(Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – SFRH/BD/89588/2012)



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

2017

JOÃO NUNO RIBEIRO VISEU

**A MOTIVAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO BÁSICO E  
SECUNDÁRIO:**

A INFLUÊNCIA DE VARIÁVEIS ORGANIZACIONAIS, INDIVIDUAIS E  
PERTENCENTES À INTERFACE SUJEITO-ORGANIZAÇÃO

(Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – SFRH/BD/89588/2012)

Doutoramento em Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor Saul Neves de Jesus – Orientador

*Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*

Professora Doutora Claudia Lenuta Rus – Coorientadora

*Universidade de Babes-Bolyai – Departamento de Psicologia*

Professor Doutor José Manuel Canavarro – Coorientador

*Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação*



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

2017



**Declaração de autoria:**

Eu, João Nuno Ribeiro Viseu, declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

**Declaração de *copyright*:**

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

*À Joana e ao Francisco,  
a minha maior motivação nestes últimos meses*

*Success consists of going from  
failure to failure without loss of enthusiasm  
(Winston Churchill)*

## Agradecimentos

Os últimos quatro anos foram recheados de momentos positivos e negativos. Todavia, o acumular dessas experiências conduziu a momentos de aprendizagem profícuos e que transportarei comigo ao longo de toda a minha vida profissional e pessoal. Muitas foram as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta tese e às quais não posso deixar de agradecer todo o seu apoio.

Ao Professor Doutor Saul Neves de Jesus, meu orientador, por me ter dado a hipótese de trabalhar com ele. Durante este caminho ele fomentou a minha autonomia, permitindo-me explorar os vários caminhos possíveis para a concretização deste projeto, e foi crucial nos momentos em que as incertezas pareciam impor-se através do esclarecimento das minhas dúvidas e apaziguamento da minha ansiedade. Só lhe posso estar grato pela evolução que me permitiu.

Aos meus coorientadores, Professora Doutora Claudia Lenuta Rus e Professor Doutor José Manuel Canavarro, por estarem presentes e disponíveis sempre que foi necessário, mostrando grande disponibilidade e interesse em todas as fases deste processo.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) por ter atribuído financiamento a esta investigação, mas também por esclarecer atempadamente todas as questões que foram surgindo durante o período de tempo entre 2012 e 2016.

A todos os Professores do Ensino Básico e Secundário que responderam ao protocolo de investigação, sem eles a realização deste trabalho seria impossível. Quero também deixar um agradecimento especial aos Docentes que se disponibilizaram, desde a primeira hora, para divulgar o nosso projeto entre os seus pares. Espero que os resultados alcançados tenham o retorno merecido, ou seja um aumento da Vossa motivação profissional.

Aos meus pais, Olinda e Moisés, penso não ter palavras suficientes para lhes agradecer ou pelo menos para retribuir tudo aquilo que têm feito por mim ao longo da vida. Obrigado pelos valores, ensinamentos e educação que me transmitiram, mas também pela presença e preocupação constantes. Muito Obrigado.

À Joana, minha mulher, uma pessoa que esteve sempre presente durante esta caminhada e soube ser uma ouvinte atenta e crítica nos momentos mais difíceis. Esta presença foi fundamental, não só pela certeza de ter alguém capaz de criar empatia comigo, mas também por saber que tenho nela uma pessoa capaz de fazer críticas construtivas ao meu trabalho. Nos dias em que os silêncios foram prolongados ou onde os momentos de irritação foram maiores o amor e paciência dela prevaleceram.

Ao Francisco que, apesar de ainda estar no ventre da sua Mãe, me proporcionou um sentimento de felicidade indescritível e cuja existência me facultou a motivação necessária ao longo dos últimos meses.

À minha família, por terem testemunhado o meu crescimento desde o berço. Este é um tributo a Vocês, aos presentes e aos ausentes, pelas vivências e memórias que partilhámos.

Aos meus amigos, por terem percebido que, em muitas e longas fases, a minha ausência foi um mal necessário para o alcance deste objetivo. Quero agradecer toda a Vossa preocupação e carinho.

### Resumo

A motivação no trabalho tem-se assumido como uma pedra basilar para o alcance do sucesso organizacional em vários setores de atividade. No setor da educação tem-se dado grande ênfase à motivação docente, dado que professores motivados têm um impacto positivo na motivação dos alunos, ministram um ensino de qualidade, promovem o bem-estar na sala de aula e estão disponíveis para participar na conceção de implementação de reformas educativas. No entanto, este tema tem uma natureza complexa e multifacetada, sendo que grande parte da investigação efetuada sobre ele se tem focado no impacto dos fatores de mal-estar (e.g., ansiedade, *burnout*, depressão e stresse) na motivação dos professores. Ou seja, os estudos realizados têm apresentado predominantemente um cariz individual e estão ligados à psicopatologia. Assim, podemos verificar que não existe uma visão organizacional para o estudo deste tema. Contudo, as escolas são, na sua essência, organizações e, como tal, é crucial perceber como as dinâmicas organizacionais influenciam a motivação destes profissionais. Além disso, também não tem havido a preocupação em utilizar variáveis ligadas à psicologia positiva como forma de fomentar a motivação dos docentes. Deste modo, através da recolha de uma amostra composta por 1129 professores do Ensino Básico e Secundário, foram realizados um conjunto de estudos que procuraram analisar a relação entre a motivação docente, medida através do *commitment* organizacional, do *engagement* no trabalho, da motivação intrínseca e da intenção de permanecer, e um conjunto de variáveis organizacionais (clima organizacional, cultura organizacional e saúde organizacional), pertencentes à interface sujeito-organização (avaliação de desempenho, justiça organizacional e satisfação no trabalho) e individuais (capital psicológico positivo). Os estudos efetuados procuraram compreender os mecanismos, diretos e indiretos, existentes entre estas variáveis e possibilitaram a elaboração de um conjunto de propostas destinadas a promover a motivação dos docentes portugueses.

*Palavras-chave:* Capital psicológico positivo, motivação docente, variáveis organizacionais, variáveis pertencentes à interface sujeito-organização, visão organizacional



### *Abstract*

Work motivation has become a cornerstone for the achievement of organizational success in several fields of activity. In the education sector a strong emphasis has been placed on teacher motivation, since motivated teachers have a positive impact on student motivation, provide a quality education, promote classroom well-being, and are available to participate in the design and implementation of educational reforms. However, this topic is considered as having a complex and multidimensional origin, the bulk of research performed about it has focused on the impact of malaise factors (e.g., anxiety, burnout, depression, and stress) on the motivation of teachers. That is, the studies realized have predominantly presented an individual nature and are associated with psychopathology. Thus, we can affirm that there is not an organizational framework for the study of this theme. Nevertheless, schools are, in their essence, organizations and, as such, it is crucial to understand how the organizational dynamics influence the motivation of these professionals. Also, there has not been a concern in using positive psychology variables as a way to foster the motivation of teachers. Therefore, through the collection of a sample composed by 1129 teachers of Basic and Secondary Education, a set of studies was performed that aimed to assess the relationship between teacher motivation, measured through organizational commitment, work engagement, intrinsic motivation, and the intention to remain, and a group of organizational (organizational climate, organizational culture, and organizational health), belonging to the subject-organization interface (performance appraisal, organizational justice, and job satisfaction), and individual (positive psychological capital) variables. Our studies allowed to understand the existing mechanisms, direct and indirect, between these variables and enabled the development of proposals destined to promote the motivation of Portuguese teachers.

*Keywords:* Organizational framework, organizational variables, positive psychological capital, teacher motivation, variables belonging to the subject-organization interface

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO 1</b>	
1. Apresentação de conceitos	12
1.1. A motivação e sua avaliação	12
1.1.1. <i>Commitment</i> organizacional	12
1.1.1.1. <i>Commitment</i> organizacional: Porque o devemos valorizar?	12
1.1.1.2. <i>Commitment</i> organizacional e sua definição	13
1.1.1.3. Modelo tridimensional de Meyer e Allen	14
1.1.1.4. Poderá o <i>commitment</i> organizacional ser um componente da motivação?	16
1.1.1.5. Como fomentar o <i>commitment</i> organizacional: Contribuição da gestão de recursos humanos (GRH)	17
1.1.1.6. O <i>commitment</i> organizacional na profissão docente	18
1.1.2. <i>Engagement</i> no trabalho	19
1.1.2.1. <i>Engagement</i> no trabalho: Porque o devemos valorizar?	19
1.1.2.2. <i>Engagement</i> no trabalho e sua definição	20
1.1.2.3. Vigor, absorção e dedicação: As dimensões do <i>engagement</i> no trabalho	21
1.1.2.4. Poderá o <i>engagement</i> no trabalho ser um componente da motivação?	22
1.1.2.5. Como fomentar o <i>engagement</i> no trabalho: Contribuição da gestão de recursos humanos (GRH)	23
1.1.2.6. O <i>engagement</i> no trabalho na profissão docente	24
1.1.3. Motivação intrínseca	25
1.1.3.1. Motivação intrínseca: O quão importante é para as organizações?	25
1.1.3.2. A teoria da autodeterminação no âmbito da motivação intrínseca	25
1.1.3.3. Impacto da motivação intrínseca no funcionamento organizacional	28
1.1.3.4. A motivação intrínseca na profissão docente	29
1.1.4. <i>Turnover</i>	30
1.1.4.1. O <i>turnover</i> nas organizações: Definição, causas e consequências	30
1.1.4.2. <i>Turnover</i> docente: Importância, causas, consequências e medidas a adotar	31
1.2. A organização	33

1.2.1. Clima organizacional	33
1.2.1.1. Clima organizacional: Intemporal e complexo	33
1.2.1.2. Perspetivas de clima organizacional	35
1.2.1.3. Benefícios do clima organizacional	36
1.2.1.4. Clima organizacional nas escolas	37
1.2.2. Cultura organizacional	37
1.2.2.1. Cultura organizacional: Origem, evolução e transmissão	37
1.2.2.2. Perspetivas de cultura organizacional	40
1.2.2.3. Modelo de valores contrastantes	41
1.2.2.4. Benefícios da cultura organizacional	43
1.2.2.5. Cultura organizacional nas escolas: Papel e consequências	44
1.2.3. Clima e cultura organizacional: Que relação?	45
1.2.4. Saúde organizacional	46
1.2.4.1. Saúde organizacional: Origem e evolução	46
1.2.4.2. Benefícios da saúde organizacional	49
1.2.4.3. Saúde organizacional nas escolas	49
1.3. O colaborador na organização	50
1.3.1. Avaliação de desempenho	50
1.3.1.1. Avaliação de desempenho: História, definição e objetivos	50
1.3.1.2. Benefícios e malefícios	52
1.3.1.3. Papel das chefias e propostas de melhoria	53
1.3.1.4. A avaliação de desempenho na profissão docente	55
1.3.2. Justiça organizacional	57
1.3.2.1. Justiça organizacional: Contextualização e definição	57
1.3.2.2. Dimensões de justiça e suas consequências atitudinais e comportamentais	58
1.3.2.3. A justiça organizacional na profissão docente	62
1.3.3. Satisfação no trabalho	63
1.3.3.1. Satisfação no trabalho: Conceito, definição e abordagens	63
1.3.3.2. Teorias de satisfação no trabalho	65
1.3.3.2.1. Modelo de características do trabalho	65
1.3.3.2.2. Teoria bifatorial	66
1.3.3.2.3. Teoria das necessidades aprendidas	67

1.3.3.2.4. Teoria da discrepância	68
1.3.3.3. Associações estabelecidas e como incrementar a satisfação dos colaboradores	69
1.3.3.4. A satisfação no trabalho na profissão docente	70
1.4. O potencial do colaborador	72
1.4.1. Capital psicológico positivo	72
1.4.1.1. O surgimento: Da psicologia positiva ao comportamento organizacional positivo	72
1.4.1.2. Capital psicológico positivo: Uma forma diferente de capital	73
1.4.1.3. Definição e características do conceito	74
1.4.1.4. Antecedentes e consequentes do capital psicológico positivo	77
1.4.1.5. O capital psicológico positivo na profissão docente	80
1.5. Súmula conclusiva	81
1.6. Objetivo geral	84
<b>CAPÍTULO 2</b>	
2. Apresentação dos estudos e metodologia	87
2.1. Estudos de revisão da literatura	87
2.2. Estudos quantitativos	88
2.3. Amostra	89
2.4. Instrumentos	90
2.5. Procedimento	92
2.6. Análise de dados	93
<b>CAPÍTULO 3</b>	
3. Estudos de revisão da literatura	98
3.1. Motivação docente: Estudo bibliométrico da relação com variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais	98
Resumo	98
<i>Abstract</i>	98
3.1.1. Introdução	99
3.1.2. Método	101
3.1.2.1. Unidade de análise	101
3.1.2.2. Materiais	102
3.1.2.3. Desenho e procedimento	102

3.1.3. Resultados	105
3.1.4. Discussão	108
3.2. Relationship between teacher motivation and organizational variables: A literature review	112
Resumo	112
<i>Abstract</i>	112
3.2.1. Introduction	113
3.2.2. Method	115
3.2.3. Results	116
3.2.4. Discussion	122
3.3. Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review	125
<i>Abstract</i>	125
<i>Resumen</i>	125
3.3.1. Introduction	126
3.3.2. Method	129
3.3.3. Results	130
3.3.4. Discussion	136
3.4. (Des)motivação dos professores	140
Resumo	140
3.4.1. Introdução	141
3.4.1.1. Motivação docente: Relação com variáveis organizacionais, individuais e atitudes laborais	142
3.4.1.2. Objetivos	144
3.4.2. Método	145
3.4.3. Resultados	146
3.4.4. Discussão	149
<b>CAPÍTULO 4</b>	
4. Estudos quantitativos	159
4.1. Organizational commitment and work engagement as mediators of the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain	159
<i>Abstract</i>	159
4.1.1. Introduction	159

4.1.1.1. The relationship between organizational commitment, work engagement, intrinsic motivation, and the intention to remain	160
4.1.1.2. Exploring alternative pathways for teacher retention	162
4.1.1.3. Research objectives and contributes	165
4.1.2. Method	167
4.1.2.1. Sample	167
4.1.2.2. Measures	167
4.1.2.3. Procedures	168
4.1.2.4. Data analysis	168
4.1.3. Results	170
4.1.3.1. Descriptive statistics	170
4.1.3.2. Overall model fit	171
4.1.3.3. Measurement model fit	171
4.1.3.4. Common method bias	173
4.1.3.5. Structural model parameters	173
4.1.4. Discussion	174
4.2. The mechanisms between organizational health and the intention to remain	178
<i>Abstract</i>	178
4.2.1. Introduction	178
4.2.2. Method	185
4.2.2.1. Sample	185
4.2.2.2. Measures	186
4.2.2.3. Procedures	187
4.2.2.4. Data Analysis	187
4.2.3. Results	189
4.2.3.1. Descriptive statistics	189
4.2.3.2. Overall model fit	189
4.2.3.3. Measurement model fit	189
4.2.3.4. Common method bias	192
4.2.3.5. Structural model parameters	192
4.2.4. Discussion	193
4.3. Exploring the mechanisms between performance appraisal and the intention to remain	197

<i>Abstract</i>	197
4.3.1. Introduction	197
4.3.2. Method	205
4.3.2.1. Sample	205
4.3.2.2. Measures	206
4.3.2.3. Procedures	207
4.3.2.4. Data analysis	207
4.3.3. Results	208
4.3.3.1. Descriptive statistics	208
4.3.3.2. Overall model fit	210
4.3.3.3. Measurement model fit	210
4.3.3.4. Common method bias	211
4.3.3.5. Structural model parameters	211
4.3.4. Discussion	114
4.4. Exploring the mechanisms between organizational culture and climate, and the intention to remain	217
<i>Abstract</i>	217
4.4.1. Introduction	217
4.4.2. Method	226
4.4.2.1. Sample	226
4.4.2.2. Measures	226
4.4.2.3. Procedures	227
4.4.2.4. Data analysis	228
4.4.3. Results	229
4.4.3.1. Descriptive statistics	229
4.4.3.2. Overall model fit	229
4.4.3.3. Measurement model fit	231
4.4.3.4. Common method bias	232
4.4.3.5. Structural model parameters	232
4.4.4. Discussion	235
4.5. Mechanisms between organizational health and the intention to remain: Role of individual and organizational factors	239
<i>Abstract</i>	239

4.5.1. Introduction	239
4.5.2. Method	248
4.5.2.1. Sample	248
4.5.2.2. Measures	249
4.5.2.3. Procedures	250
4.5.2.4. Data analysis	250
4.5.3. Results	252
4.5.3.1. Descriptive statistics	252
4.5.3.2. Overall model fit	252
4.5.3.3. Measurement model fit	252
4.5.3.4. Common method bias	252
4.5.3.5. Structural model parameters	255
4.5.4. Discussion	257
<b>CONCLUSÕES</b>	261
Referências	277
Anexos	
Anexo A: Protocolo de investigação aplicado	



## Índice de Tabelas

### INTRODUÇÃO

Tabela 1 – Aspectos que Despoletam o Mal-Estar Docente 5

Tabela 2 – Apresentação das Variáveis em Estudo e Respetivos Conceitos 8

### CAPÍTULO 1

Tabela 1.1 – Tipos de *Commitment* Organizacional do Modelo Tridimensional e Meyer e Allen (1991) 15

Tabela 1.2 – Estratégias para Desenvolver o *Commitment* Organizacional dos Professores 18

Tabela 1.3 – Dimensões de *Engagement* no Trabalho e sua Definição 22

Tabela 1.4 – Como os Docentes Podem Estimular a Motivação Intrínseca dos Alunos 29

Tabela 1.5 – Medidas para Combater o *Turnover* Docente 33

Tabela 1.6 – Perspetivas de Clima Organizacional: Uma Síntese 36

Tabela 1.7 – Camadas de Cultura Organizacional 39

Tabela 1.8 – Subtipos de Organização e seu Significado 47

Tabela 1.9 – *Outcomes* de Justiça Distributiva 59

Tabela 1.10 – *Outcomes* de Justiça Procedimental 60

Tabela 1.11 – *Outcomes* de Justiça Interpessoal e Informacional 61

Tabela 1.12 – Súmula da Composição dos Fatores Higiénicos e Motivacionais da Teoria Bifatorial 67

Tabela 1.13 – Contínuo estado-traço 77

### CAPÍTULO 3

Tabela 3.1 – Categorias da Psicologia Pertencentes ao *Journal of Citation Reports* (JCR) 102

Tabela 3.2 – Palavras-chave Empregues na Pesquisa Bibliográfica 103

Tabela 3.3 – Indicadores Bibliométricos Utilizados 104

Tabela 3.4 – Divisão de Artigos por Constructo 105

Tabela 3.5 – Categorias da Psicologia com Artigos Publicados 106

Tabela 3.6 – Língua de Publicação dos Artigos 106

Tabela 3.7 – Localização Geográfica dos Artigos 107

Tabela 3.8 – Resultados dos Indicadores Bibliométricos 107

Table 3.9 – Summary of the Global Results for the Sample of Studies ( $N = 51$ ) 116

Table 3.10 – Synthesis of the Key Findings of the Sample of Studies ( $N = 51$ ) 118

Table 3.11 – Synthesis of the Key Findings of the Sample of Studies ( $N = 43$ )	132
Tabela 3.12 – Sumário dos Resultados Globais da Amostra de Estudos ( $N = 94$ )	147
<b>CAPÍTULO 4</b>	
Table 4.1 – Descriptive Statistics, Reliability Values, and Correlation Matrix ( $N = 1129$ )	170
Table 4.2 – Fit Indexes for the Tested Models	172
Table 4.3 – Discriminant and Convergent Validity Assessment	172
Table 4.4 – Standardized Regression Estimates for the Direct Effects Analysis	173
Table 4.5 – Results of the Mediation Analyses	174
Table 4.6 – Descriptive Statistics, Reliability Values, and Correlation Matrix ( $N = 1129$ )	190
Table 4.7 – Fit Indexes for the Tested Models	191
Table 4.8 – Discriminant and Convergent Validity Assessment	191
Table 4.9 – Standardized Regression Estimates for the Direct Effects Analysis	192
Table 4.10 – Results of the Mediation Analyses	193
Table 4.11 – Descriptive Statistics, Reliability Values, and Correlation Matrix ( $N = 1129$ )	209
Table 4.12 – Fit Indexes for the Tested Models	210
Table 4.13 – Discriminant and Convergent Validity Assessment	211
Table 4.14 – Standardized Regression Estimates for the Direct Effects Analysis	213
Table 4.15 – Results of the Mediation Analyses	213
Table 4.16 – Descriptive Statistics, Reliability Values, and Correlation Matrix ( $N = 1129$ )	230
Table 4.17 – Fit Indexes for the Tested Models	231
Table 4.18 – Discriminant and Convergent Validity Assessment	232
Table 4.19 – Standardized Regression Estimates for the Direct Effects Analysis	233
Table 4.20 – Results of the Mediation Analyses	234
Table 4.21 – Descriptive Statistics, Reliability Values, and Correlation Matrix ( $N = 1129$ )	253
Table 4.22 – Fit Indexes for the Tested Models	254
Table 4.23 – Discriminant and Convergent Validity Assessment	254
Table 4.24 – Standardized Regression Estimates for the Direct Effects Analysis	256
Table 4.25 – Results of the Mediation Analyses	256

**Índice de Figuras****INTRODUÇÃO**

Figura 1. – Influência dos professores no contexto escolar 3

**CAPÍTULO 1**

Figura 1.1. – Contínuo da motivação na teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000, p. 237) 27

Figura 1.2. – Modelo de valores contrastantes (van Muijen et al., 1999, p. 556) 42

Figura 1.3. – Antecedentes e consequentes do capital psicológico positivo 79

**CAPÍTULO 3**

Figura 3.1. – Distribuição das publicações entre 2000-2013 105

**CAPÍTULO 4**

Figure 4.1. – Research model proposed 165

Figure 4.2. – Research model proposed 184

Figure 4.3. – Research model proposed 203

Figure 4.4. – Research model proposed 224

Figure 4.5. – Research model proposed 247

## Introdução

Este capítulo debruça-se sobre o principal constructo desta investigação, a motivação docente. Inicialmente, iremos efetuar uma abordagem ao conceito de motivação profissional, uma força invisível, mas que tem grande impacto na forma como decorre o trabalho no seio das organizações e nos resultados que estas apresentam. Seguidamente, faremos uma análise sobre a motivação docente que diz respeito, de forma sucinta, à motivação laboral dos professores. Estes profissionais, ao longo dos últimos anos, sobretudo devido ao agravamento do contexto socioeconómico do País e das alterações efetuadas nas políticas educativas, têm sofrido uma degradação nas suas condições de trabalho. Como consequência, emergiram inúmeros fatores de mal-estar (e.g., ansiedade, *burnout*, depressão e *distress*) que contribuíram para uma redução da motivação e para um aumento e prevalência do mal-estar docente. No ponto seguinte iremos apresentar a nossa visão sobre a motivação docente, aquela que esteve na origem deste trabalho e que nos guiará ao longo das suas páginas. A maioria dos estudos sobre esta temática (e.g., Jesus, 2003) tem-se focado em variáveis individuais para a explicação da motivação dos professores, negligenciando a importância do contexto onde eles estão inseridos – a escola. Deste modo, torna-se relevante avaliar a motivação docente através de um prisma organizacional, levando em conta três tipos de variáveis: (a) organizacionais (clima organizacional, cultura organizacional e saúde organizacional); (b) ligadas à interface sujeito-organização (avaliação de desempenho, justiça organizacional e satisfação no trabalho); e (c) individuais (capital psicológico positivo), dado que os estabelecimentos de ensino são, na sua essência, uma organização. Por outro lado, a motivação docente pode ser avaliada através de um conjunto de indicadores motivacionais, tais como o *commitment*<sup>1</sup> organizacional, o *engagement*<sup>1</sup> no trabalho, a motivação intrínseca e o *turnover*.

Após esta breve contextualização começemos por examinar a temática da motivação profissional.

Em 1994 Lévy-Leboyer observou que a sociedade enfrentava uma crise de motivações que afetava todas as esferas da vida de um indivíduo, incluindo a profissional. Neste âmbito, existe um conceito que assume uma importância vital para investigadores e gestores, a

---

<sup>1</sup> O autor optou por não traduzir estes conceitos, dada a ausência de um consenso quanto à sua tradução para a língua portuguesa.

motivação no trabalho (Ambrose & Kulik, 1999; Gomes & Borba, 2011; Latham & Pinder, 2005; Pina e Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2007; Steers, Mowday, & Shapiro, 2004). De acordo com O'Reilly (1991), este é o constructo mais estudado nas disciplinas de psicologia organizacional e comportamento organizacional. O estudo da motivação profissional assume uma grande preponderância devido à necessidade de manter uma força de trabalho motivada, dado que os colaboradores são a principal vantagem competitiva de uma organização (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Devadass, 2011; Kreitner & Kinicki, 2008). Esta necessidade torna-se ainda mais evidente quando várias organizações começam a apostar, de modo sustentado, em programas de intervenção destinados a incrementar a motivação dos seus colaboradores (Gomes & Borba, 2011; Wegge et al., 2010). Não obstante a importância deste conceito, existem vários fatores individuais e organizacionais que o afetam, tornando a sua gestão complicada (Kreitner & Kinicki, 2008).

A definição de motivação laboral reveste-se de grande complexidade, uma vez que este constructo não é diretamente observável nem mensurável, só sendo possível avaliar as suas manifestações (Ambrose & Kulik, 1999; Cerasoli et al., 2014; Devadass, 2011; Pina e Cunha et al., 2007). Esta situação levou ao aparecimento de várias definições, nem todas consensuais (Gomes & Borba, 2011). Contudo, a definição de Pinder (1998) parece reunir maior concordância entre os investigadores da área organizacional. Na opinião deste autor (1998), a motivação profissional resulta da combinação de um conjunto de forças internas (i.e., ligadas ao sujeito) e externas (i.e., ligadas ao contexto) que determinam a ocorrência de um determinado comportamento que apresenta um objetivo, intensidade e duração específica. Vários autores (e.g., Ambrose & Kulik, 1999; Latham & Pinder, 2005; Schein, 2015) enfatizam que só é possível captar a verdadeira essência deste conceito se tivermos em conta, simultaneamente, os dois tipos de forças supracitados. Por fim, segundo Gomes e Borba (2011), a motivação profissional encontra-se presente em todos os contextos de trabalho, inclusive na educação onde a motivação docente ocupa um papel de destaque.

Na atualidade tem-se assistido a uma exigência crescente na formação de professores motivados e solidamente preparados como forma de aumentar o sucesso escolar (Tang, Cheng, & Cheng, 2014). A profissão docente é bastante desgastante, sendo a motivação e competência cruciais para atingir os objetivos organizacionais (Klassen et al., 2008). No entanto, os professores apresentam, cada vez mais, níveis de motivação reduzidos (Fernet, Senécal, Guay, Marsh, & Downson, 2008; Jesus & Lens, 2005). Apesar desta situação, a investigação sobre a motivação docente é considerada diminuta, especialmente se tivermos em consideração a

influência dos professores no funcionamento dos estabelecimentos de ensino como um todo e da sala de aula em particular (Addison & Brundrett, 2008; Hoy, 2008; Malmberg, 2006). Na opinião de Kiziltepe (2008), grande parte dos estudos sobre este tema tem origem em investigações sobre a satisfação profissional, não se baseando diretamente no constructo de motivação. Por outro lado, Mueller e Hanfstingl (2010) realçam que ao comparar-se os estudos sobre a motivação dos alunos com os realizados sobre a motivação docente se observa uma dominância dos primeiros. Estes autores (2010) salientam também que a análise da motivação dos professores se encontra maioritariamente focada em aspetos individuais (i.e., ligados ao próprio professor). Outro aspeto que tem contribuído para o lento desenvolvimento da investigação neste campo é a ausência de um corpo teórico sólido (Jugovic, Marusic, Ivanec, & Vidovic, 2012).

A motivação docente é um fenómeno complexo e multifacetado, particularmente pelos fatores que a influenciam. Todavia, vários autores (e.g., Addison & Brundrett, 2008; Atkinson, 2000; Ciani, Summers, & Easter, 2008; Fernet et al., 2008; Hoy, 2008; Jesus & Lens, 2005; Kim & Cho, 2014; Kocabas, 2009; Malmberg, 2006; Mueller & Hanfstingl, 2010; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015; Santisi, Magnano, Hichy, & Ramaci, 2014) destacam que os professores têm uma influência significativa em diversos aspetos do contexto escolar (Figura 1). Além disso, deve-se sublinhar que professores motivados apresentam maiores níveis de satisfação e bem-estar (Fernet et al., 2008; Mueller & Hanfstingl, 2010).



Figura 1. Influência dos professores no contexto escolar.

Os líderes educativos (e.g., diretores de escolas e/ou agrupamentos e elementos governamentais) devem prestar mais atenção a este fenómeno, dado que são os principais responsáveis pela motivação dos professores, procurando compreender o impacto desta nos estabelecimentos de ensino (Addison & Brundrett, 2008; Kocabas, 2009). O insucesso escolar, outro dos problemas do sistema educativo, ocorre, segundo Gokce (2010), devido à desmotivação docente, situação que deve igualmente alertar os responsáveis educacionais. Dados os escassos progressos registados neste campo, tem sido possível observar um aumento das taxas de *turnover*, um indicador de baixa motivação docente (Jesus & Lens, 2005). Vejamos alguns estudos que abordam esta problemática.

No ano de 1996, em Portugal, Jesus evidenciou que mais de 50% dos docentes, numa amostra composta por 576 participantes, desejavam abandonar a sua profissão. Já em 2011, Jesus e colaboradores registaram resultados semelhantes numa amostra de professores portugueses e brasileiros. Por outro lado, vários estudos e relatórios oficiais (e.g., Ingersoll, 2002; Lambert & McCarthy, 2006; OECD, 2005) demonstraram que o *turnover* se torna mais comum entre os três e os cinco anos de carreira. Esta situação torna-se ainda mais premente porque as escolas são incapazes de manter os seus melhores professores, o que prejudica a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos (Eren, 2012; Ingersoll, 2002). O *turnover* pode ocorrer como consequência de uma deterioração das condições de trabalho, levando ao surgimento de fatores de mal-estar.

O mal-estar docente, conceito proposto por Esteve (1992), refere-se a um conjunto de fatores de índole negativa existentes no meio escolar e à forma como estes condicionam o desempenho do professor. A literatura que diz respeito aos fatores que despoletam o mal-estar docente é vasta, no entanto existe um consenso quanto aos principais aspetos que desencadeiam este fenómeno (Tabela 1). De entre os aspetos supracitados há um, comportamento dos alunos, que assume maior relevância (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014). Diversos autores (e.g., Addison & Brundrett, 2008; Aloe et al., 2014; Jepson & Forrest, 2006) enfatizam que as situações de indisciplina, a falta de interesse nas aulas e a fraca assiduidade e pontualidade contribuem, de modo significativo, para o aparecimento e incremento do mal-estar docente.

Tabela 1

*Aspetos que Despoletam o Mal-Estar Docente*


---

O que causa o mal-estar docente:

---

- (a) Elevada carga de trabalho;
- (b) Desvalorização da profissão por parte da comunidade e imprensa;
- (c) Comportamento dos alunos;
- (d) Horário laboral prolongado;
- (e) Remuneração;
- (f) Tamanho das turmas;
- (g) Recursos inadequados para ministrar um ensino de qualidade;
- (h) Poucas oportunidades de desenvolvimento profissional;
- (i) Não participação nos processos de decisão;
- (j) Situação socioeconómica do País;
- (k) Constantes alterações curriculares;
- (l) Avaliação de desempenho;
- (m) Relações interpessoais com elementos escolares.

---

*Nota.* Tabela desenvolvida com base em Addison e Brundrett (2008), Aloe et al. (2014), Bascia e Rottmann (2011), Flores e Niklasson (2015), Jepson e Forrest (2006), Kiziltepe (2008) e Kyriacou, Kunc, Stephens e Hultgren (2003).

As consequências dos fatores supracitados podem, segundo Yu, Wang, Zhai, Dai e Yang (2014), ser organizadas em três grupos, psicológicas, físicas e comportamentais. A nível psicológico destacam-se os sintomas de ansiedade e depressão, bem como o *distress* e *burnout* (Aloe et al., 2014; Gokce, 2010; Jesus, 2010, 2011; Jesus & Lens, 2005; Yu et al., 2014). O *distress* e *burnout* apresentam maior incidência e severidade nos docentes quando comparados com outros grupos profissionais, sendo considerados um problema internacional devido ao número de estudos que os abordam e que foram realizados em diversos países (Klassen et al., 2008). Por sua vez, os sintomas físicos estão associados a cefaleias e ao aumento da frequência cardíaca (i.e., taquicardia) e tensão arterial (i.e., hipertensão) (Yu et al., 2014). Por último, os problemas comportamentais referem-se ao abuso de substâncias, nomeadamente o álcool, aumento da atividade tabágica e distúrbios nos ritmos circadianos (Yu et al., 2014). Estas situações têm levado a que cada vez menos indivíduos ingressem na profissão docente. De acordo com Flores e Niklasson (2015), e Kiziltepe (2008), tem-se assistido a uma diminuição



significativa das taxas de recrutamento, ou seja há cada vez menos candidatos à entrada nos cursos de formação de professores. As taxas de retenção também têm seguido a mesma tendência (Kyriacou et al., 2003; Watt & Richardson, 2008).

Para colmatar alguns destes aspetos a OECD (2015), no relatório *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*, sugeriu um conjunto de medidas que visam tornar os estabelecimentos de ensino em locais de trabalho mais saudáveis com o objetivo de incrementar as taxas de recrutamento e, simultaneamente, manter os professores mais qualificados nos quadros. Das medidas propostas destacam-se as seguintes: (a) os docentes devem ser elementos ativos nos processos de mudança que ocorrem nas escolas; e (b) devem ser criados programas que promovam o desenvolvimento profissional dos professores (OECD, 2015). Estas sugestões centram-se no papel dos docentes e poderão servir para diminuir as situações de mal-estar, o que possibilitará uma melhoria no funcionamento das escolas, nomeadamente ao nível da motivação dos alunos e qualidade do ensino. Além disso, vários programas de intervenção (e.g., Jesus, 2010, 2011; Jesus, Miguel-Tóbal, Rus, Viseu, & Gamboa, 2014) têm sido criados com o objetivo de fomentar a motivação e bem-estar dos docentes através da redução da incidência de *distress*, *burnout* e crenças irracionais.

A motivação profissional assume uma posição de destaque na performance individual e organizacional em todos os setores laborais, especialmente na educação onde os docentes são vistos como uma parte crítica no funcionamento dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente pela sua importância na motivação dos alunos (Addison & Brundrett, 2008; Ciani et al., 2008; Gokce, 2010). A motivação docente é um fenómeno multifacetado, uma vez que resulta da interação de diversos fatores (Atkinson, 2000; Bascia & Rottman, 2011; Kim & Cho, 2014). Ademais, este é um fenómeno ao qual deve ser dado maior ênfase devido à significativa redução das taxas de recrutamento e retenção, indicadores que demonstram que esta profissão se tem vindo a tornar pouco atrativa (Jugovic et al., 2012).

Todavia, a investigação sobre este tema, dada a sua importância, é limitada e a maioria dos trabalhos realizados sobre a motivação em contexto escolar tem tido como alvo os estudantes (Addison & Brundrett, 2008; Hoy, 2008; Kiziltepe, 2008; Mueller & Hanfstingl, 2010). Na opinião de Jugovic e colegas (2012), os estudos sobre motivação docente apresentam lacunas a nível teórico e metodológico. Já Mueller e Hanfstingl (2010) salientam que as investigações efetuadas registam resultados contraditórios e pouco esclarecedores, o que aponta para a necessidade de realizar mais estudos sobre a motivação dos professores.

Segundo Jesus e colaboradores (2011), as investigações sobre este tema têm-se debruçado maioritariamente sobre indicadores de mal-estar (e.g., *distress* e *burnout*), o que levou a que a docência seja considerada uma profissão de risco. Outros estudos (e.g., Yu et al., 2014) têm-se centrado em variáveis de saúde fisiológica (e.g., taquicardia e hipertensão) e em indicadores comportamentais (e.g., abuso de substâncias). Por outro lado, existem linhas de investigação que analisam os aspetos que conduzem ao ingresso na carreira docente (Jugovic et al., 2012). Ou seja, como se pode observar, uma parte significativa dos estudos sobre motivação docente foca-se em variáveis individuais (i.e., ligadas ao próprio professor) (Kiziltepe, 2008; Mueller & Hanfstingl, 2010).

Desta forma, é possível verificar que não existe uma visão organizacional na análise deste tema, aliás alguns países (e.g., Canadá) não valorizam as questões organizacionais associadas à motivação dos professores (Bascia & Rottman, 2011; Mueller & Hanfstingl, 2010). Assim, sublinha-se a necessidade de realizar mais estudos sobre a motivação docente num prisma organizacional, uma vez que é essencial compreender como a dinâmica organizacional, neste caso da escola, afeta a motivação destes profissionais (Ciani et al., 2008; Guglielmi, Panari, Simbula, & Mazzetti, 2014; Kitching, Morgan, & O'Leary, 2009). Os estudos que têm avaliado este conceito de um ponto de vista organizacional têm-no feito a partir da satisfação profissional (e.g., Kiziltepe, 2008), ainda assim alguns autores (e.g., Montecinos, Madrid, Fernández, & Ahumada, 2014) afirmam que as variáveis organizacionais (e.g., clima organizacional e cultura organizacional) podem ter um poder explicativo significativo na motivação dos professores.

Partindo das premissas supracitadas pretende-se desenvolver um modelo de motivação docente que integre, não só variáveis individuais, mas também variáveis organizacionais e referentes à relação estabelecida entre o sujeito e a organização, neste caso entre o professor e a escola (Tabela 2).

Este modelo permitirá avaliar a influência que diferentes tipos de variáveis têm na motivação docente, procurando avançar no conhecimento sobre este tema, especialmente pela inclusão de variáveis organizacionais e pertencentes à interface sujeito-organização, aspetos negligenciados em termos empíricos. Além disso, a variável individual a utilizar, capital psicológico positivo, apresenta uma índole distinta das variáveis individuais mais comumente utilizadas no âmbito da motivação docente, uma vez que tem origem na psicologia positiva. Ademais, o uso de variáveis motivacionais relacionadas com diferentes espetros, ligação à organização (*commitment* organizacional), relação com o trabalho desenvolvido (*engagement* no trabalho), prazer obtido na realização das tarefas (motivação

intrínseca) e desejo de abandonar a profissão (*turnover*), poderá ser útil para perceber quais os aspetos que mais contribuem para a motivação dos professores. O desenvolvimento de um modelo integrativo, à semelhança do proposto por Jesus e Lens (2005), possibilitará uma compreensão mais abrangente deste fenómeno e permitirá aferir o impacto que cada uma das variáveis selecionadas possui na motivação docente, bem como as relações que elas estabelecem entre si. Por outro lado, servirá também para colmatar uma lacuna premente nos estudos sobre este tema, a inexistência de uma visão organizacional.

Tabela 2

*Apresentação das Variáveis em Estudo e Respetivos Conceitos*

Variáveis	Conceitos
Motivacionais	<i>Commitment</i> organizacional, <i>engagement</i> no trabalho, motivação intrínseca e <i>turnover</i> ;
Organizacionais	Clima organizacional, cultura organizacional e saúde organizacional;
Individuais	Capital psicológico positivo;
Interface sujeito-organização	Avaliação de desempenho, justiça organizacional e satisfação no trabalho.

*Nota.* Tabela criada pelo autor.

Seguidamente, apresentam-se os conceitos escolhidos para esta investigação, expondo-se a sua definição conceptual, enumeração das principais características e corrente teórica escolhida para o seu estudo.

## CAPÍTULO 1

1. Apresentação de conceitos	12
1.1. A motivação e sua avaliação	12
1.1.1. <i>Commitment</i> organizacional	12
1.1.1.1. <i>Commitment</i> organizacional: Porque o devemos valorizar?	12
1.1.1.2. <i>Commitment</i> organizacional e sua definição	13
1.1.1.3. Modelo tridimensional de Meyer e Allen	14
1.1.1.4. Poderá o <i>commitment</i> organizacional ser um componente da motivação?	16
1.1.1.5. Como fomentar o <i>commitment</i> organizacional: Contribuição da gestão de recursos humanos (GRH)	17
1.1.1.6. O <i>commitment</i> organizacional na profissão docente	18
1.1.2. <i>Engagement</i> no trabalho	19
1.1.2.1. <i>Engagement</i> no trabalho: Porque o devemos valorizar?	19
1.1.2.2. <i>Engagement</i> no trabalho e sua definição	20
1.1.2.3. Vigor, absorção e dedicação: As dimensões do <i>engagement</i> no trabalho	21
1.1.2.4. Poderá o <i>engagement</i> no trabalho ser um componente da motivação?	22
1.1.2.5. Como fomentar o <i>engagement</i> no trabalho: Contribuição da gestão de recursos humanos (GRH)	23
1.1.2.6. O <i>engagement</i> no trabalho na profissão docente	24
1.1.3. Motivação intrínseca	25
1.1.3.1. Motivação intrínseca: O quão importante é para as organizações?	25
1.1.3.2. A teoria da autodeterminação no âmbito da motivação intrínseca	25
1.1.3.3. Impacto da motivação intrínseca no funcionamento organizacional	28
1.1.3.4. A motivação intrínseca na profissão docente	29
1.1.4. <i>Turnover</i>	30
1.1.4.1. O <i>turnover</i> nas organizações: Definição, causas e consequências	30
1.1.4.2. <i>Turnover</i> docente: Importância, causas, consequências e medidas a adotar	31
1.2. A organização	33
1.2.1. Clima organizacional	33
1.2.1.1. Clima organizacional: Intemporal e complexo	33

1.2.1.2. Perspetivas de clima organizacional	35
1.2.1.3. Benefícios do clima organizacional	36
1.2.1.4. Clima organizacional nas escolas	37
1.2.2. Cultura organizacional	37
1.2.2.1. Cultura organizacional: Origem, evolução e transmissão	37
1.2.2.2. Perspetivas de cultura organizacional	40
1.2.2.3. Modelo de valores contrastantes	41
1.2.2.4. Benefícios da cultura organizacional	43
1.2.2.5. Cultura organizacional nas escolas: Papel e consequências	44
1.2.3. Clima e cultura organizacional: Que relação?	45
1.2.4. Saúde organizacional	46
1.2.4.1. Saúde organizacional: Origem e evolução	46
1.2.4.2. Benefícios da saúde organizacional	49
1.2.4.3. Saúde organizacional nas escolas	49
1.3. O colaborador na organização	50
1.3.1. Avaliação de desempenho	50
1.3.1.1. Avaliação de desempenho: História, definição e objetivos	50
1.3.1.2. Benefícios e malefícios	52
1.3.1.3. Papel das chefias e propostas de melhoria	53
1.3.1.4. A avaliação de desempenho na profissão docente	55
1.3.2. Justiça organizacional	57
1.3.2.1. Justiça organizacional: Contextualização e definição	57
1.3.2.2. Dimensões de justiça e suas consequências atitudinais e comportamentais	58
1.3.2.3. A justiça organizacional na profissão docente	62
1.3.3. Satisfação no trabalho	63
1.3.3.1. Satisfação no trabalho: Conceito, definição e abordagens	63
1.3.3.2. Teorias de satisfação no trabalho	65
1.3.3.2.1. Modelo de características do trabalho	65
1.3.3.2.2. Teoria bifatorial	66
1.3.3.2.3. Teoria das necessidades aprendidas	67
1.3.3.2.4. Teoria da discrepância	68

1.3.3.3. Associações estabelecidas e como incrementar a satisfação dos colaboradores	69
1.3.3.4. A satisfação no trabalho na profissão docente	70
1.4. O potencial do colaborador	72
1.4.1. Capital psicológico positivo	72
1.4.1.1. O surgimento: Da psicologia positiva ao comportamento organizacional positivo	72
1.4.1.2. Capital psicológico positivo: Uma forma diferente de capital	73
1.4.1.3. Definição e características do conceito	74
1.4.1.4. Antecedentes e consequentes do capital psicológico positivo	77
1.4.1.5. O capital psicológico positivo na profissão docente	80
1.5. Súmula conclusiva	81
1.6. Objetivo geral	84

## 1. Apresentação de conceitos

### 1.1. A motivação e sua avaliação

Ao longo das próximas páginas iremos analisar as variáveis motivacionais que compõem esta investigação. Começemos pelo *commitment* organizacional.

#### 1.1.1. *Commitment* organizacional.

##### 1.1.1.1. *Commitment* organizacional: Porque o devemos valorizar?

O contexto organizacional atual, marcado por uma competitividade elevada e que se encontra abrangido por uma conjuntura económica, financeira e social particular, torna clara a necessidade de as organizações apostarem em colaboradores que consigam ir «mais além» em termos de performance individual (Cardoso, Castro, & Gomes, 2011). Além disso, a dissolução das hierarquias organizacionais (i.e., passagem de estruturas rígidas a flexíveis), a mudança de um tipo de trabalho padronizado para a exigência de possuir um leque de competências alargado para realizar diversas tarefas e a mudança do trabalho individual para o trabalho em equipa também reforçam essa mesma necessidade (Cardoso et al., 2011). Ademais, as organizações esperam que os colaboradores retribuam o investimento feito neles através da adoção, por exemplo, de comportamentos criativos na resolução de problemas, o que poderá ter um impacto direto no *bottom line* (Meyer, Becker, & van Dick, 2006; Pina e Cunha et al., 2007).

Desta forma, ao longo dos últimos anos têm sido exploradas várias formas de vincular os colaboradores à missão e visão das organizações, uma vez que estes começam a ser encarados como a mais importante vantagem competitiva para o alcance das metas organizacionais (Meyer et al., 2006). Seguindo esta linha de pensamento, vários investigadores e gestores têm dedicado especial atenção ao *commitment* organizacional (Knippenberg & Sleebos, 2006; Mathieu & Zajac, 1990; Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002; Wasti, 2005). O relevo dado a este constructo é explicado pelos vários benefícios que ele aporta para as organizações, uma vez que colaboradores *committed* apresentam maior(es): (a) performance; (b) disponibilidade para desempenhar várias funções; (c) identificação com os objetivos da organização; (d) pontualidade; (e) comportamentos de cidadania organizacional; e (f) qualidade de trabalho, bem como registam menor(es): (a) níveis de absentismo, intenção de *turnover* e *turnover*; e (b) resistência à mudança (Freund, 2008; Huang, You, Tsai, 2012; Pina e Cunha et al., 2007; Rego & Pina e Cunha, 2008; Simosi & Xenikou, 2010; Steenbergen & Ellemers, 2009; Su, Baird, & Blair, 2012). Mathieu e Zajac (1990) fundamentaram, ainda, que este conceito é determinante para colaboradores, organizações e sociedade em geral. Os

colaboradores, ao estarem *committed* com a sua organização, aumentam a probabilidade de serem recompensados (e.g., financeiramente) e estabelecem relações laborais mais saudáveis (e.g., com chefias e colegas) (Mathieu & Zajac, 1990). Em termos organizacionais verifica-se um maior esforço laboral e taxas de retenção mais altas, o que facilitará a manutenção do talento e *know-how* disponível (Mathieu & Zajac, 1990). Por fim, a nível social observa-se uma fixação dos colaboradores nas organizações, o que melhorará a qualidade do trabalho e diminuirá o fluxo de trabalhadores disponíveis no mercado laboral (Mathieu & Zajac, 1990).

Após aludirmos à importância deste conceito e salientarmos as razões porque o mesmo deve ser valorizado, torna-se essencial conhecer a sua origem e definição.

#### ***1.1.1.2. Commitment organizacional e sua definição.***

A primeira abordagem a este conceito data dos anos 60 (século XX) através da *side-bet-theory* de Becker (1960), onde se defende que os colaboradores se ligam à sua organização na expectativa de poderem retirar dividendos dessa relação. Esta noção de *commitment* remete para a unidimensionalidade deste constructo (Wasti, 2005). Já no final da década de 70 (século XX) Salancik (1977) apresenta a primeira definição deste conceito que aponta para a sua multidimensionalidade, considerando que o *commitment* organizacional pode ser analisado através da visibilidade de um comportamento, do facto de este poder ser, ou não, modificado e da capacidade que um sujeito tem em aceitar as consequências, positivas ou negativas, que o mesmo acarreta. Mais tarde, Mowday, Porter e Steers (1982) destacaram que este constructo pode ser classificado como uma atitude ou comportamento. Na primeira situação os colaboradores sentem-se bastante próximos da sua organização desejando permanecer nela, nomeadamente pelos valores e objetivos que ela possui (Mowday et al., 1982). O *commitment* organizacional enquanto comportamento diz respeito, por exemplo, aos sujeitos que apresentam uma performance laboral acima da média e que estão disponíveis para prolongar o seu horário de trabalho, situações que apontam, igualmente, para o desejo de manutenção na organização (Mowday et al., 1982). Nos anos 80 (século XX) Morrow (1983) salientou que não houve um objetivo integrador no estudo deste conceito, mas sim que foram efetuados vários trabalhos paralelos, o que dificultou o alcance de uma definição consensual.

Na atualidade ainda não existe um consenso quanto à definição de *commitment* organizacional, há definições que apresentam, inclusive, premissas contraditórias (Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer, Becker, & Vandenberghe, 2004). Todavia, a proposta por Meyer e Herscovitch (2001) parece ser a que gera maior concordância na comunidade científica. Para estes autores o *commitment* organizacional diz respeito a uma força que impele um indivíduo



a vincular-se a um determinado rumo de ação que assume grande preponderância para o alcance de um objetivo em particular (Meyer & Herscovitch, 2001). Esta situação ocorre porque os sujeitos se identificam com a missão, visão e valores organizacionais, ao perceber-se os mecanismos inerentes ao *commitment* será possível compreender melhor a realidade organizacional (Huang et al., 2012; Mathieu & Zajac, 1990).

Os avanços registados na investigação sobre este constructo possibilitaram retirar duas conclusões, podem existir vários tipos de *commitment* (i.e., trata-se de um conceito multidimensional) e cada um deles possui um objetivo específico (Meyer et al., 2004; Wasti, 2005). Esta situação levou ao surgimento de vários modelos explicativos, entre eles encontra-se o modelo de Meyer e Allen (1991) que tem assumido particular relevância, quer pelo fluxo de estudos realizados quer pelo suporte teórico obtido.

### **1.1.1.3. Modelo tridimensional de Meyer e Allen.**

A difusão deste conceito levou a que se desenvolvessem vários modelos de *commitment* organizacional com objetivos distintos, entre eles destacam-se os de Buchanan (1974), Etzioni (1975), Mowday e colegas (1982), O'Reilly e Chatman (1986), e Meyer e Allen (1991). Vejamos, em seguida e de forma sucinta, algumas das suas características.

Segundo Buchanan (1974), o conceito em análise apresenta três dimensões que se referem, respetivamente, à identificação com a missão, visão e objetivos da organização, capacidade de dedicação de modo consistente às tarefas laborais e fidelidade à organização. Etzioni (1975) propôs igualmente um modelo tridimensional, contudo este apresentava uma classificação distinta da do modelo de Buchanan (1974). Este modelo poderia ser representado por um contínuo, encontrando-se num polo os aspetos positivos (*commitment* moral) e no oposto os aspetos negativos (*commitment* de alienação), numa posição intermédia seria possível encontrar o *commitment* instrumental (Etzioni, 1975). O *commitment* moral referia-se à identificação de um sujeito com a sua organização, por sua vez o *commitment* instrumental estava relacionado com a satisfação das necessidades dos colaboradores e, por último, o *commitment* de alienação dizia respeito ao conflito entre os objetivos individuais e organizacionais (Etzioni, 1975). À semelhança dos modelos anteriores, também Mowday e colaboradores (1982) apresentaram uma perspetiva tridimensional de *commitment*, esta baseava-se na lealdade aos objetivos organizacionais, disponibilidade para atingir um alto desempenho e intenção de continuar na organização. O'Reilly e Chatman (1986) propuseram que este conceito se baseasse: (a) no alinhamento entre os objetivos individuais e organizacionais; (b) na necessidade de pertença à organização; e (c) em recompensas de índole

extrínseca. Por fim, surgiu o modelo de Meyer e Allen (1991) que também defendia a multidimensionalidade do *commitment* organizacional. Mais especificamente, estes autores sugeriram que este constructo era composto por três dimensões: (a) *commitment* afetivo; (b) *commitment* normativo; e (c) *commitment* de continuidade (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Meyer & Herscovitch, 2001). Inicialmente, foram propostos apenas dois tipos de *commitment*, afetivo e de continuidade, só mais tarde se preconizou a existência do *commitment* normativo (Meyer et al., 2002). Cada uma destas dimensões possui um objetivo comum, diminuição das taxas de *turnover*, ainda que também apresentem objetivos distintos (Gellatly, Meyer, & Luchak, 2006; Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer et al., 2004). Na Tabela 1.1 encontra-se a definição de cada um dos tipos de *commitment* organizacional do modelo em análise.

Tabela 1.1

*Tipos de Commitment Organizacional do Modelo Tridimensional e Meyer e Allen (1991)*

Tipo de <i>commitment</i>	Definição
Afetivo	Ligação afetiva estabelecida entre o colaborador e a organização;
Normativo	Obrigaç�o percebida em continuar na organiza�o;
Continuidade	Avalia�o dos custos envolvidos relativamente ao abandono da organiza�o.

*Nota.* Tabela desenvolvida com base em Hackett, Lapierre e Hausdorf (2001), e Meyer et al. (2004).

O modelo supracitado beneficiou das limita es apontadas ao trabalho de O'Reilly e Chatman (1986) para assumir uma posi o de destaque. Atualmente,   um dos mais estudados na literatura e aquele que possui maior suporte empírico (Cardoso et al., 2011; Pina e Cunha et al., 2007). Na opinião de Rego e Pina e Cunha (2008), os colaboradores desejam manter-se numa organiza o por motivos distintos. Vejamos, colaboradores que apresentam um *commitment* afetivo mant m-se na organiza o porque esse   o seu desejo, já aqueles que possuem um *commitment* de tipo normativo permanecem no local de trabalho pelos seus deveres e responsabilidades, e, por último, os trabalhadores com um *commitment* de continuidade ficam na organiza o porque, caso a abandonem, poderão ter de lidar com as consequências negativas que daí adv m (Rego & Pina e Cunha, 2008). Independentemente do seu foco, todas as formas de *commitment* organizacional permitem a redu o do *turnover* e

intenção de *turnover* (Meyer et al., 2004). Por outro lado, devido à sua independência, também apresentam diferentes impactos no funcionamento organizacional (Meyer et al., 2004). O *commitment* afetivo possibilita melhorias ao nível da performance individual, comportamentos de cidadania organizacional e comparência ao local de trabalho (Froese & Xiao, 2011; Meyer et al., 2006; Wasti, 2005). Além disso, também é responsável pela diminuição da resistência à mudança (Su et al., 2012). Ademais, este tipo de *commitment* protege a saúde e bem-estar dos colaboradores, dado que reduz a intensidade dos stressores laborais (Meyer et al., 2002). O *commitment* normativo também contribui para as melhorias organizacionais supracitadas, ainda que com menor impacto que o *commitment* afetivo (Meyer et al., 2006; Wasti, 2005). Já o *commitment* de continuidade é responsável por uma performance diminuta e pela ausência de comportamentos de cidadania organizacional, ou seja reflete um funcionamento organizacional tóxico (Meyer et al., 2002; Meyer et al., 2004). Vários autores (e.g., Rego & Pina e Cunha, 2008) salientam que as organizações devem reforçar o *commitment* afetivo e normativo dos colaboradores com o objetivo de alcançar uma melhor performance.

Será que o *commitment* organizacional, pela sua essência, pode ser considerado uma variável motivacional? Esta é a questão à qual tentaremos responder no próximo ponto.

#### ***1.1.1.4. Poderá o *commitment* organizacional ser um componente da motivação?***

Meyer e colegas (2004), no seu trabalho *Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model*, propuseram que o *commitment* organizacional fosse encarado como um componente da motivação profissional, apontando para tal algumas semelhanças entre estes conceitos.

As definições de ambos os constructos indicam a existência de forças, com uma direção e intensidade específica, que têm como objetivo desencadear um comportamento que visa atingir uma determinada meta (Meyer & Herscovitch, 2001; Pinder, 1998). Ou seja, ambos são responsáveis pela explicação do comportamento dos colaboradores em sede organizacional (Steenbergen & Ellemers, 2009). Apesar destas similaridades conceptuais, o *commitment* organizacional e a motivação profissional seguiram caminhos distintos ao longo da sua evolução (Meyer et al., 2004). Porém, as parecenças entre estes conceitos não se ficam pelas suas definições, a motivação profissional surgiu, inicialmente, como uma forma de explicar a performance, já o *commitment* organizacional teve o seu foco na redução do *turnover* (Meyer et al., 2004). Todavia, vários estudos têm utilizado o *commitment* como um preditor de performance e a motivação como um indicador de *turnover* (Meyer et al., 2004), isto é tem existido uma inversão nos objetos de estudo.

Em suma, os conceitos supracitados possuem definições idênticas, ambos procuram explicar e compreender as ações de um sujeito, e têm-se debruçado sobre as mesmas áreas de estudo. Desta forma, ao considerar-se o *commitment* organizacional como um componente da motivação no trabalho, será possível um conhecimento mais abrangente da díade sujeito-organização e do impacto que esta tem no funcionamento organizacional.

Devido à relevância do *commitment* as organizações devem desenhar medidas que permitam a sua melhoria, o que poderá ter um impacto positivo no seu *bottom line*.

#### ***1.1.1.5. Como fomentar o commitment organizacional: Contribuição da gestão de recursos humanos (GRH).***

O *commitment* organizacional, dada a sua importância para o desenvolvimento das organizações, nomeadamente em termos de performance individual e organizacional, tem assumido uma posição central na criação e desenvolvimento de políticas de gestão de recursos humanos (GRH) (Iverson & Buttigieg, 1999). Desta maneira, é possível criar valor para as organizações (Tremblay, Cloutier, Simard, Chênevert, & Vandenberghe, 2010). Essas medidas têm tido um âmbito amplo de aplicação, tal como observaremos em seguida.

Na opinião de Su e colegas (2012), os sistemas de gestão de desempenho têm de ser melhorados, criando-se medidas de avaliação claras e com normas de classificação devidamente padronizadas. Assim, os colaboradores conhecerão o que está a ser avaliado e como. Por outro lado, estes mesmos autores (2012) enfatizam a necessidade de eliminar o conflito e ambiguidade nas tarefas desempenhadas. Já Takeuchi e Takeuchi (2013) apontam para o destaque que a meritocracia deve merecer, deste modo os colaboradores sabem que o seu trabalho será devidamente recompensado e reconhecido pela organização. Ademais, é relevante garantir a existência de oportunidades de formação, que podem aumentar a probabilidade de progressão na carreira, e de segurança no trabalho, o que facilita a dedicação e concentração nas tarefas laborais (Kreitner & Kinicki, 2008; Takeuchi & Takeuchi, 2013). Segundo Kreitner e Kinicki (2008), Tremblay e colaboradores (2010), e Zhu, Devos e Li (2011), o *feedback* das chefias, a participação nos processos de decisão e horários de trabalho flexíveis também potenciam o *commitment* organizacional. Por último, Cardoso e colegas (2011) e Pina e Cunha e parceiros (2007) realçaram que: (a) os objetivos individuais e organizacionais devem estar alinhados; (b) tem que existir uma maior proximidade entre as estruturas organizacionais; e (c) as tarefas laborais têm de ser estimulantes.

Anteriormente, observou-se a importância, definição e principais modelos de *commitment* organizacional, bem como se referiram as premissas para considerar este conceito

como uma variável motivacional e as medidas de GRH indispensáveis para o incrementar. No ponto seguinte será abordada a pertinência do *commitment* para a profissão docente.

#### **1.1.1.6. O *commitment* organizacional na profissão docente.**

O contexto escolar apresenta algumas particularidades que vale a pena enumerar, nomeadamente o facto de muitas vezes os objetivos não estarem claramente definidos e de não ser possível controlar todo o trabalho realizado (Firestone & Pennell, 1993). Esta situação salienta a importância do *commitment* nos estabelecimentos de ensino, especialmente nos professores devido ao seu papel na sala de aula (Firestone & Pennell, 1993).

Professores *committed* estabelecem uma relação psicológica mais forte com a escola, alunos e disciplina que lecionam, podendo falar-se em lealdade organizacional (Shaw & Reyes, 1992). Além disso, apresentam melhor performance e maior disponibilidade para assumir responsabilidades, bem como contribuem de forma significativa para o sucesso dos estudantes (Firestone & Pennell, 1993; Zhu et al., 2011). Por outro lado, professores com baixo *commitment* são menos propensos a incrementar a sua qualidade pedagógica, têm dificuldade em relacionar-se com os alunos, apresentam menor tolerância à frustração e registam maiores taxas de absentismo (Firestone & Pennell, 1993; Zhu et al., 2011).

Das três dimensões de *commitment* organizacional do modelo de Meyer e Allen (1991), a dimensão afetiva é aquela que tem maior impacto no desejo de permanecer na escola e que mais potencia o bem-estar dos professores (Poblete, 2009; Zhu et al., 2011). Todavia, tal como evidenciam Firestone e Pennell (1993), são necessários mais estudos que clarifiquem a pertinência do conceito em análise para a profissão docente. Ainda assim, existem medidas que podem ajudar a desenvolver o *commitment* organizacional dos professores (Tabela 1.2).

Tabela 1.2

#### *Estratégias para Desenvolver o Commitment Organizacional dos Professores*

---

Como desenvolver o *commitment* organizacional dos docentes:

---

- (a) Aposta na meritocracia;
  - (b) Possibilidade de evolução na carreira;
  - (c) Criação de programas de incentivos;
  - (d) Aumento da frequência do *feedback* por parte das chefias;
  - (e) Implementação de sessões de *mentoring*.
- 

*Nota.* Tabela desenvolvida com base em Firestone e Pennell (1993).

Tendo em conta os aspetos supramencionados, é vital investir no *commitment* organizacional dos docentes de modo a alcançar a excelência educativa.

Depois de analisarmos o conceito de *commitment*, que diz respeito à ligação entre o sujeito e a organização, examinaremos em seguida o de *engagement* no trabalho, passando-se de uma esfera macro, a organização, para uma esfera micro, as tarefas desempenhadas.

### **1.1.2. *Engagement* no trabalho.**

#### **1.1.2.1. *Engagement* no trabalho: *Porque o devemos valorizar?***

No ano 2000 Myers realçou que os estudos realizados no âmbito da psicologia, incluindo os efetuados no contexto organizacional, se focavam maioritariamente num prisma de negatividade. Nesse mesmo ano Seligman e Csikszentmihalyi (2000) salientaram que a psicologia devia mudar o seu rumo, seguindo um trajeto que valorizasse as forças dos sujeitos – psicologia positiva. Esta nova ótica teve um grande impacto na literatura organizacional contribuindo para o surgimento do comportamento organizacional positivo (COP), baseado no potencial dos colaboradores e na avaliação das experiências positivas vivenciadas no meio laboral (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008; Balducci, Fraccaroli, & Schaufeli, 2010; Luthans, 2002; Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2006). Um dos conceitos mais proeminentes desta corrente é o *engagement* no trabalho (Alarcon & Lyons, 2011; Balducci et al., 2010; Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008; Kim, Kolb, & Kim, 2014).

As organizações modernas, inseridas num contexto onde as mudanças ocorrem a uma velocidade vertiginosa, valorizam cada vez mais o papel dos colaboradores no alcance do sucesso organizacional, ou seja atribuem grande relevância ao capital humano e esperam que ele assuma a iniciativa de atingir uma performance de excelência (Bakker & Schaufeli, 2008; Beek, Hu, Schaufeli, Taris, & Schreurs, 2012; Leiter & Bakker, 2010). Desta forma, a ligação psicológica estabelecida entre os colaboradores e o seu trabalho tem assumido um papel vital, especialmente pelo aumento da competitividade interorganizacional (Bakker & Leiter, 2010). Esta ligação faz dos colaboradores a principal vantagem competitiva das organizações, não obstante estas deverem estimulá-los no sentido de os manter *engaged* (Bakker, Albrecht, & Leiter, 2011; Christian, Garza, & Slaughter, 2011; Hakanen, Perhoniemi, & Toppinen-Tanner, 2008; Rich, Lepine, & Crawford, 2010). Devido à sua influência positiva, o interesse por parte de gestores e académicos neste constructo tem vindo a aumentar, em termos académicos verificou-se, através de uma pesquisa eletrónica na base de dados *PsycInfo*, que foram realizados cerca de 100 artigos sobre este tema (Bakker et al., 2011; Christian et al., 2011;

Extremera, Sánchez-García, Durán, & Rey, 2012; Schaufeli & Bakker, 2010; Sonnentag, 2011; Yalabik, Popaitoon, Chowne, & Rayton, 2013).

Vejam os, no próximo ponto, como se define este conceito, os tipos de recursos que o fomentam e os benefícios que ele apresenta.

### ***1.1.2.2. Engagement no trabalho e sua definição.***

O *engagement* no trabalho tem sido operacionalizado de várias formas, o que tem levado a um desacordo entre os estudiosos deste conceito (Alarcon & Lyons, 2011; Bakker & Leiter, 2010; Kim et al., 2014; Yalabik et al., 2013). Um dos aspetos que tem sido responsável pela ausência de um consenso prende-se com a divergência entre as definições presentes no meio académico e as empregues por gestores e consultores (Schaufeli & Bakker, 2010). No meio empresarial este conceito é definido em conjunto com o *commitment* organizacional e muitas vezes é utilizado como um sinónimo deste (Bakker & Leiter, 2010; Bakker et al., 2011), tal como se observa na definição de *engagement* proposta pela empresa Gallup (Schaufeli & Bakker, 2010). A primeira definição académica deste constructo foi avançada por Kahn (1990), o *engagement* surge através da identificação de um colaborador com o seu trabalho. Na atualidade, uma das definições mais consensuais caracteriza-o como um estado psicológico de índole positiva associado ao trabalho e que resulta da combinação das dimensões vigor, dedicação e absorção (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Deste modo, colaboradores *engaged* possuem uma energia elevada e percecionam-se como eficazes e pró-ativos, dado que, quando necessário, atuam sobre um evento adverso no sentido de o tornar favorável (Bakker et al., 2011). Além da controvérsia quanto à sua definição, o desenvolvimento do *engagement* no trabalho também sofreu alguns reveses devido à sua relação com o *burnout*, levando ao surgimento de duas posições antagónicas. A primeira considerava o conceito em análise como a antítese do *burnout*, já a segunda via-o como um constructo independente, que se distingue do *burnout* e que está negativamente relacionado com este (Bakker et al., 2008; Hultell & Gustavsson, 2011; Schaufeli & Bakker, 2010).

Vários autores (e.g., Bakker et al., 2008; Bakker et al., 2011; Leiter & Bakker, 2010) evidenciaram que os recursos laborais e individuais fomentam o *engagement* no trabalho. Os recursos laborais facilitam o *engagement* porque: (a) limitam as exigências associadas ao trabalho e os custos fisiológicos e psicológicos ligados a ele; (b) permitem atingir os propósitos organizacionais; (c) estimulam a vontade de aprender e o desenvolvimento pessoal; e (d) descrevem o trabalho como prazeroso (Bakker et al., 2008; Bakker et al., 2011). Para que esta situação ocorra é necessário que exista suporte de colegas e chefias, *feedback* de qualidade e

autonomia na realização das tarefas (Bakker et al., 2011; Leiter & Bakker, 2010). Na opinião de Bakker e colegas (2011), os recursos laborais assumem, simultaneamente, um papel intrínseco – permitem satisfazer as necessidades de autonomia, competência e afiliação – e extrínseco – locais de trabalho com mais recursos aumentam a probabilidade de um sujeito se dedicar mais para atingir o patamar esperado. Por outro lado, os recursos individuais estão ligados às capacidades psicológicas dos sujeitos (i.e., capital psicológico positivo) e dizem respeito às percepções sobre a sua capacidade de exercer controlo num determinado contexto e de agir de forma positiva face ao mesmo (Bakker et al., 2008; Bakker et al., 2011). Os recursos laborais predizem, por exemplo, a motivação e performance laboral.

O *engagement* no trabalho apresenta vários benefícios para o funcionamento das organizações, uma vez que aumenta: (a) as percepções de saúde; (b) a qualidade e concentração no trabalho; (c) a performance global e extra-papel; e (d) os comportamentos de cidadania organizacional, bem como diminui: (a) as queixas de saúde física; (b) a incidência de ansiedade e depressão; e (c) o *turnover* e intenção de *turnover* (Bakker et al., 2011; Donaldson & Ko, 2010; Halbesleben, 2011; Leiter & Bakker, 2010; Yalabik et al., 2013).

Quais as dimensões que caracterizam o *engagement* no trabalho? Como se relacionam entre si? Estas são algumas das questões que serão respondidas no próximo ponto.

### ***1.1.2.3. Vigor, absorção e dedicação: As dimensões do engagement no trabalho.***

De acordo com Alarcon e Lyons (2011), o conceito em estudo pode ser analisado de duas formas, uni ou multidimensional. Todavia, a estrutura mais comum é a multidimensional apresentando o *engagement* três dimensões, vigor, dedicação e absorção (Schaufeli et al., 2002). A definição destas dimensões pode ser encontrada na Tabela 1.3.

Alarcon e Lyons (2011) estabeleceram uma ligação entre as dimensões supracitadas. A existência de vigor faz com que um sujeito se dedique, de forma intensiva, à realização das suas tarefas, esta dedicação, por seu turno, fará com que os níveis de concentração aumentem e se perca a noção de temporalidade (Alarcon & Lyons, 2011).

O *engagement* no trabalho pode ser classificado como um constructo de índole motivacional, de seguida iremos apresentar um conjunto de argumentos que permitem efetuar essa classificação.



Tabela 1.3

*Dimensões de Engagement no Trabalho e sua Definição*

Dimensões de <i>engagement</i>	Definição
Vigor	Elevado nível energético caracterizado pela capacidade de resistir às adversidades que surgem no meio laboral, de persistir na sua resolução e por um forte investimento nas tarefas atribuídas;
Dedicação	Envolvimento de um sujeito no seu trabalho, sentindo que este tem significado e que é uma fonte de inspiração e desafio;
Absorção	Estado de concentração total, um indivíduo envolve-se de tal forma nas suas tarefas que pode perder a noção do tempo.

*Nota.* Tabela desenvolvida com base em Bakker et al. (2008), Bakker et al. (2011), Schaufeli, Taris e Rhenen (2008), e Schaufeli e Bakker (2010).

**1.1.2.4. Poderá o *engagement* no trabalho ser um componente da motivação?**

Tal como o *commitment* organizacional, também o *engagement* pode ser considerado como um componente da motivação. Vários autores caracterizam este constructo como tendo uma natureza motivacional ou como um estado afetivo-motivacional (Bakker et al., 2011; Bledow, Schmitt, Frese, & Kuhnel, 2011; Extremera et al., 2012; Kim et al., 2014; Leiter & Bakker, 2010; Yalabik et al., 2013). Existem algumas semelhanças entre as definições de *engagement* no trabalho e de motivação profissional, uma vez que ambas se referem à presença de uma energia, em contexto laboral, que faz com que os sujeitos se envolvam nas suas tarefas com o objetivo de as superar (Leiter & Bakker, 2010; Pinder, 1998; Schaufeli et al., 2002).

Mais recentemente, Klassen e colegas (2012) consideraram, que do ponto de vista da teoria da autodeterminação, este conceito podia ser contemplado como um indicador de motivação intrínseca, colaboradores *engaged* estão motivados e preparados para enfrentar, de forma eficaz, quaisquer problemas que possam ocorrer no processo de trabalho. Níveis de *engagement* mais baixos estariam relacionados com um tipo de motivação orientado para as recompensas e fuga às punições (Klassen et al., 2012). Em oposição, um *engagement* elevado apontaria para uma motivação ligada à satisfação das necessidades psicológicas básicas (Klassen et al., 2012).

Os argumentos supramencionados comprovam que o *engagement* no trabalho pode ser encarado como um componente da motivação laboral. Tendo em conta a sua relevância, é

importante conhecer que medidas do ponto de vista da GRH serão necessárias para garantir que os trabalhadores atuem próximo do seu potencial.

#### ***1.1.2.5. Como fomentar o engagement no trabalho: Contribuição da gestão de recursos humanos (GRH).***

Na opinião de Bakker, Rodríguez-Muñoz e Derks (2012), o *engagement* no trabalho pode ser fomentado de três formas: (a) melhoria do enquadramento sujeito-organização; (b) conhecimento dos níveis de bem-estar dos colaboradores; e (c) desenvolvimento dos recursos individuais. Christian e colegas (2011) propuseram que este conceito pode ser potenciado nos colaboradores que já se encontram numa organização, mas também nos colaboradores que possam vir a ingressar nela. Assim, os processos de recrutamento e seleção devem ser mais rigorosos e valorizar sujeitos com maior propensão para os afetos positivos e a proatividade, já os colaboradores que pertencem aos quadros da organização poderão sofrer modificações no *design* do seu posto de trabalho, tornando-o mais apelativo através da criação de atividades mais variadas e com maior significado (Christian et al., 2011).

De acordo com Bakker e parceiros (2011), o *engagement* no trabalho também pode ser alvo de programas de intervenção a nível organizacional, individual e das tarefas. Leiter, Laschinger, Day e Gilin-Oore (2011) propuseram uma intervenção para estimular a civilidade<sup>2</sup> cujo objetivo era aumentar o *engagement* no trabalho e diminuir os sintomas de mal-estar. Além disso, as lideranças de tipo transformacional melhoram o conceito em análise e os inquéritos internos assumem-se como ferramentas vitais para conhecer os níveis de *engagement* (Bakker et al., 2011). No âmbito individual os programas de intervenção podem servir para incrementar os recursos individuais (e.g., capital psicológico positivo), todavia também se devem aumentar as oportunidades de formação e implementar sessões de *coaching* (Leiter & Maslach, 2010). Por último, no que diz respeito às tarefas, deve facultar-se com maior frequência suporte social aos colaboradores, bem como se devem criar postos de trabalho mais desafiantes ou em alternativa ampliar a rotação nesses postos, situações que podem contribuir para incrementar o desejo de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Leiter & Maslach, 2010). Bakker e colegas (2011) salientam que, independentemente do tipo de intervenção, é crucial analisar a sua eficácia.

---

<sup>2</sup> Sucintamente, a adoção de uma conduta de cortesia e respeito em contexto organizacional (Leiter et al., 2011).

No próximo ponto será abordada a importância do *engagement* no trabalho para a profissão docente, procurando averiguar quais os benefícios que os docentes *engaged* aportam para os estabelecimentos de ensino.

#### **1.1.2.6. O *engagement* no trabalho na profissão docente.**

Atualmente os professores apresentam níveis reduzidos de *engagement* (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Porém, é de extrema importância explorar os fatores motivacionais positivos em contexto educativo, no sentido de os desenvolver e, conseqüentemente, melhorar o funcionamento das escolas (Klassen et al., 2012).

Na opinião de Hoigaard, Giske e Sundsli (2012), docentes *engaged* são muito importantes neste contexto, especialmente porque estes profissionais estão sob elevada pressão por parte das escolas, que os obrigam a cumprir as metas estipuladas ainda que estas sejam frequentemente ambíguas e dificilmente mensuráveis. Estes mesmos autores (2012) sublinham que os professores apresentam altos níveis de mal-estar (e.g., *burnout*), devendo considerar-se intervenções ao nível do *engagement* que também terão efeitos positivos nas taxas de retenção. Segundo Klassen e colaboradores (2012), professores *engaged* apresentam melhor performance, conseguem estimular os seus alunos para o processo de aprendizagem, estão mais disponíveis para participar em atividades fora da sala de aula (e.g., propostas de reformas educativas), são menos vulneráveis a situações de mal-estar e outros problemas de saúde, e possuem níveis elevados de bem-estar. Adicionalmente, Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke e Baumert (2008) defendem que este constructo propicia uma diminuição dos custos de saúde das escolas, bem como das taxas de *distress*, *burnout* e *turnover*, aspetos que afetam significativamente a classe docente.

As premissas supracitadas aludem para a relevância de estimular o *engagement* dos professores, uma vez que este traz benefícios para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Para as organizações é vital que os colaboradores direcionem as suas energias para as tarefas laborais e que lhes dediquem grande concentração (Bakker et al., 2011). Contudo, é igualmente importante perceber se eles retiram prazer dessas tarefas, ou seja se estão intrinsecamente motivados.

### **1.1.3. Motivação intrínseca.**

#### ***1.1.3.1. Motivação intrínseca: O quão importante é para as organizações?***

A motivação é talvez o conceito mais preponderante para o funcionamento das organizações. Portanto, cabe aos líderes compreender como devem motivar os seus colaboradores (Ryan & Deci, 2000a). Uma possível solução será criar tarefas que despertem prazer na sua realização, ou seja que apelem à motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000; Gagné et al., 2014). Vários autores (e.g., Hagger & Chatzisarantis, 2011; Maehr & Meyer, 1997; Ryan & Deci, 2000b) têm salientado a importância e benefícios deste constructo para as organizações, apontando para a necessidade de possuir uma força de trabalho intrinsecamente motivada. Qual a teoria mais relevante no estudo da motivação intrínseca? O que caracteriza um comportamento intrinsecamente motivado? Quais os aspetos que fortalecem ou enfraquecem este conceito? Estas são algumas das questões que se encontram respondidas no próximo ponto.

#### ***1.1.3.2. A teoria da autodeterminação no âmbito da motivação intrínseca.***

A teoria da autodeterminação tem sido uma das mais importantes no estudo da motivação (Deci & Ryan, 2008; Gagné et al., 2015). De acordo com Deci e Ryan (2000), a teoria em causa discrimina os resultados dos processos de regulação que levam à sua persecução, procurando calcular as consequências dos diferentes conteúdos e processos de regulação. Eccles e Wigfield (2002) defendem que a teoria da autodeterminação apresenta dois grandes pilares, o Ser Humano está motivado para alcançar um nível ótimo de estimulação e procura satisfazer três necessidades psicológicas básicas – autonomia, competência e afiliação. Segundo Vallerand, Pelletier e Koestner (2008), a relação sujeito-contexto é fundamental para a satisfação das necessidades supracitadas e para a ocorrência de um comportamento motivado. O indivíduo é encarado como tendo uma natureza proativa no seu processo de crescimento psicológico, ao passo que o contexto pode potenciar ou inviabilizar esse mesmo crescimento (Deci & Ryan, 2008; Tremblay, Blanchard, Taylor, Pelletier, & Villeneuve, 2009). Desta forma, esta teoria pretende compreender os comportamentos orientados para os objetivos e perceber como se processa o desenvolvimento da saúde psíquica e do bem-estar associados à satisfação das necessidades psicológicas básicas, uma vez que estas atribuem aos objetivos a sua força e têm impacto nos processos de regulação que direcionam uma pessoa para as suas metas (Deci & Ryan, 2000). Assim, os indivíduos vão atuar de forma ativa na busca do seu potencial através: (a) do desempenho de tarefas estimulantes; (b) da utilização das suas competências; (c) da pertença a grupos sociais; e (d) da integração de características individuais

e relacionais no seu funcionamento psicológico, aspetos que contribuem de forma significativa para a satisfação das necessidades psicológicas básicas e que possibilitam alcançar a saúde psicológica (Deci & Ryan, 2000).

Tendo em conta o supracitado, é possível afirmar que as necessidades psicológicas básicas ocupam um papel central nesta teoria (Deci & Ryan, 2000, 2008; Eccles & Wigfield, 2002; Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000a). Esta centralidade é justificável dado que a sua identificação e satisfação é essencial para que se atinja um patamar de crescimento psicológico e de bem-estar, caso essa satisfação não ocorra o funcionamento psicológico ficará comprometido (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Malmberg, 2006; Ryan & Deci, 2000a). Deste modo, é imprescindível conhecer as situações que levam à satisfação das necessidades supracitadas no meio em que os sujeitos se encontram, devendo salientar-se que só é possível atingir um patamar de satisfação quando as necessidades de autonomia, competência e afiliação estão saciadas (Deci & Ryan, 2000, 2008; Gagné & Deci, 2005). Quando esta situação não se verifica, além das situações de mal-estar inerentes à não satisfação das necessidades, pode ocorrer um conflito entre elas (Ryan & Deci, 2000a). Na opinião de Dysvik e Kuvaas (2011), Deci e Ryan (2000), e de Wal, den Brok, Hooijer, Martens e den Beemt (2014), apesar de ser necessária a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, as necessidades de autonomia e competência assumem um papel de maior relevância.

A motivação intrínseca surge no contínuo motivacional (Figura 1.1) da teoria da autodeterminação quando estão reunidas todas as condições para satisfazer as necessidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000; Eccles & Wigfield, 2002; Tremblay et al., 2009). Todavia, é fundamental realçar que o principal objetivo da motivação intrínseca não é a satisfação das necessidades supramencionadas e que nem todos os comportamentos destinados a essa satisfação têm uma índole intrínseca (Deci & Ryan, 2000). A motivação intrínseca tem sido vastamente estudada devido à sua importância em vários domínios de atividade (e.g., educativo, desportivo e organizacional) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b; Zapata-Phelan, Colquitt, Scott, & Livingston, 2009). Este conceito refere-se aos sujeitos que desempenham as suas tarefas pelo prazer que estas facultam, ou seja elas são vistas como tendo um fim em si próprias proporcionando o aparecimento de sentimentos positivos e de uma sensação de satisfação espontânea (Deci & Ryan, 2000, 2008; Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Assim, os comportamentos intrinsecamente motivados não têm origem em recompensas extrínsecas (i.e., não possuem qualquer motivo instrumental) e emergem devido: (a) ao prazer proporcionado pelas atividades desempenhadas; (b) à intenção de aplicar e aprimorar as competências individuais; e (c) pela vontade aprender e dominar os desafios

propostos (Deci & Ryan, 2000, 2008; Eccles & Wigfield, 2002; Reeve, Nix, & Hamm, 2003; Ryan & Deci, 2000b). A motivação intrínseca não se encontra em todos os domínios da vida de um indivíduo, podendo estar presente, apenas, numa das atividades que ele desempenha (Ryan & Deci, 2000b). Por outro lado, diversos autores (e.g., Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Kusrkar, Croiset, & Ten Cate, 2011; Pelletier & Vallerand, 1996; Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2001) sublinham que este tipo de comportamentos ocorre porque as pessoas se querem sentir autónomas e competentes, ou seja estão relacionados com a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Vejamos, em seguida, como a motivação intrínseca se relaciona com as necessidades de autonomia, competência e afiliação.

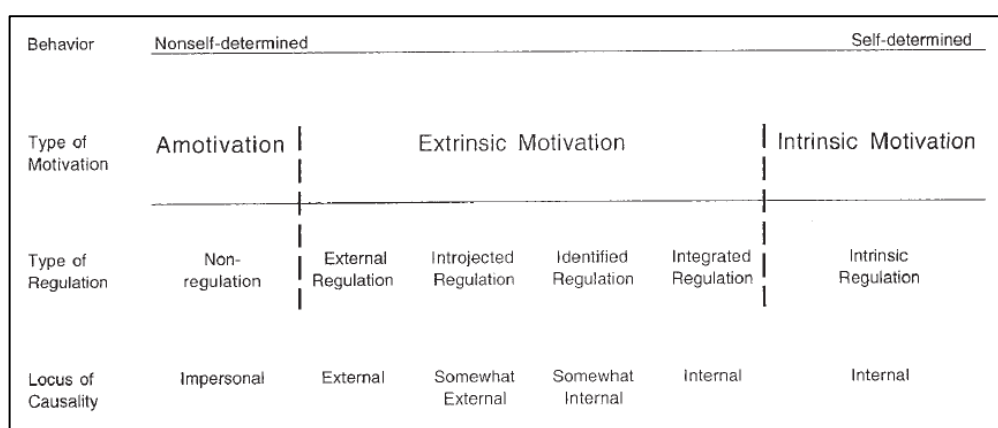


Figura 1.1. Contínuo da motivação na teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000, p. 237).

Segundo Gagné e Deci (2005), a motivação intrínseca necessita de um conjunto de «substâncias» para que os indivíduos atuem perto do seu potencial, as necessidades psicológicas básicas. Os contextos que fomentam a autonomia, por exemplo aqueles que permitem aos sujeitos explorarem livremente os seus problemas e respetivas soluções, ajudam ao desenvolvimento da motivação intrínseca, sendo que nos contextos onde se exerce um controlo constante este tipo de motivação tende a diminuir (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000b). A existência de *feedback* positivo melhora a motivação intrínseca, ao passo que o *feedback* negativo ou a sua ausência têm o efeito contrário (Deci & Ryan, 2000). A magnitude do *feedback* positivo será tanto maior quanto mais competentes se sentirem os sujeitos (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000b). Na opinião de Deci e Ryan (2000, 2008), a satisfação das necessidades de autonomia e competência faz com que os indivíduos alcancem um patamar elevado de motivação intrínseca. Logo, a necessidade de afiliação parece ocupar uma posição secundária na hierarquia das necessidades psicológicas (Deci & Ryan, 2000). Contudo, possui igualmente um papel importante na explicação da

motivação intrínseca, dado que contextos estáveis melhoram os níveis deste tipo de motivação (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000b). Quando as condições para a satisfação das necessidades psicológicas básicas estão presentes assiste-se a uma melhoria da motivação intrínseca. Porém, quando tais condições são negligenciadas esta é enfraquecida (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). Alguns dos aspetos que contribuem para a fragilidade da motivação intrínseca são: (a) as recompensas extrínsecas; (b) a pressão para o cumprimento de prazos; (c) os objetivos impostos; (d) o *feedback* negativo; (e) o controlo na realização das tarefas; e (f) a ameaça de punições (Ryan & Deci, 2000a). Em suma, a motivação intrínseca pode ser influenciada por circunstâncias interpessoais e contextuais, situações a que as organizações devem estar atentas caso desejem que a sua força de trabalho continue intrinsecamente motivada (Reeve et al., 2003).

Após a explanação da teoria da autodeterminação e de como a motivação intrínseca se enquadra no âmbito desta, aborda-se no ponto seguinte a importância deste constructo no contexto organizacional.

### ***1.1.3.3. Impacto da motivação intrínseca no funcionamento organizacional.***

A literatura tem sido consensual quanto aos benefícios da motivação intrínseca para as organizações evidenciando que colaboradores intrinsecamente motivados apresentam maior: (a) performance; (b) bem-estar; (c) satisfação no trabalho; (d) comportamentos de cidadania organizacional; e (e) interesse nas tarefas (Deci & Ryan, 2000; Dysvik & Kuvaas, 2011; Gagné & Deci, 2005; Georgellis, Iossa, & Tabvuma, 2010). Por outro lado, a motivação intrínseca também contribui para a diminuição de fatores de mal-estar, tais como o: (a) *distress*; (b) *turnover*; e (c) *burnout* (Dysvik & Kuvaas, 2010; Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Reichl, Wach, Spinath, Brunken, & Karbach, 2014), aspetos que prejudicam a performance e contribuem para um aumento dos custos de saúde, causando prejuízos no *bottom line* organizacional. Tendo em conta os dados supracitados, os líderes devem estar atentos à motivação intrínseca dos seus colaboradores, uma vez que esta beneficia de forma significativa todos os processos que decorrem no seio de uma organização.

Como vimos as organizações podem retirar dividendos quando possuem uma força de trabalho intrinsecamente motivada, observemos agora o comportamento do conceito em estudo na área da educação, mais precisamente na docência.

#### 1.1.3.4. A motivação intrínseca na profissão docente.

Inúmeros autores (e.g., Hagger & Chatzisarantis, 2011; Maehr & Meyer, 1997; Patrick, Hisley, & Kempler, 2000; Ryan & Deci, 2000b) têm apontado para a relevância da motivação intrínseca em vários setores de atividade, especialmente no educativo.

Neste setor este conceito assume-se como a pedra de toque para os docentes devido ao papel que eles desempenham na sala de aula, contribuindo para um ensino de maior qualidade e para um incremento dos sentimentos de bem-estar (Koludrovic & Ercegovic, 2015; Maehr & Meyer, 1997; Malmberg, 2006). Na opinião de Lam, Cheng e Ma (2009), professores intrinsecamente motivados registam uma maior performance, persistência e saúde mental, bem como têm uma elevada autoestima. Além disso, a motivação intrínseca também contribui para um aumento das taxas de manutenção na profissão (Jesus & Lens, 2005; Mieila, Popescu, Tudorache, & Toplicianu, 2015). Porém, há um aspeto digno de registo e que não deve ser negligenciado, o estilo motivacional empregue pelo docente na sala de aula tem impacto na motivação dos seus alunos, logo podemos afirmar que professores intrinsecamente motivados podem desencadear comportamentos intrinsecamente motivados nos seus alunos (Jang, Kim, & Reeve, 2012; Jesus & Lens, 2005; Kusrkar et al., 2011; Maehr & Meyer, 1997; Patrick et al., 2000; Radel, Sarrazin, Legrain, & Wild, 2010; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000b). Na Tabela 1.4 encontra-se um conjunto de premissas que permitem aos docentes estimular este tipo de motivação nos alunos.

Tabela 1.4

#### *Como os Docentes Podem Estimular a Motivação Intrínseca dos Alunos*

---

Como estimular a motivação intrínseca dos alunos:

---

- (a) Identificação das necessidades e planeamento das aulas em função destas;
  - (b) Fomentar a autonomia;
  - (c) Encorajar uma postura proativa na sala de aula;
  - (d) Conceção de tarefas estimulantes que satisfaçam as necessidades psicológicas básicas;
  - (e) Facultar *feedback* positivo;
  - (f) Demonstrar o valor intrínseco de cada tarefa.
- 

*Nota.* Tabela desenvolvida com base em Kusrkar et al. (2011), Lam et al. (2009) e Reeve e Jang (2006).



A motivação intrínseca tem um papel fulcral no funcionamento dos estabelecimentos de ensino, primordialmente nas práticas que decorrem na sala de aula, uma vez que professores intrinsecamente motivados desempenham a sua profissão com maior qualidade e potenciam a motivação intrínseca dos seus alunos, o que poderá influenciar o sucesso escolar.

Nem sempre os colaboradores podem estar intrinsecamente motivados existindo situações em que estes registam níveis de motivação muito reduzidos, o que poderá levar à ocorrência do *turnover*.

#### **1.1.4. Turnover.**

##### ***1.1.4.1. O turnover nas organizações: Definição, causas e consequências.***

A competitividade entre as organizações tem vindo a aumentar ao longo dos últimos anos, desta forma elas devem garantir que o seu funcionamento não é comprometido por circunstâncias que levem à perda de performance, o que poderá ter implicações negativas para o negócio (Dawley, Houghton, & Bucklew, 2010; Sjoberg & Sverke, 2010; Takase, 2010). Quando as organizações enfrentam uma situação de *turnover* correm o risco de perder os seus colaboradores mais qualificados, criando problemas a líderes e gestores (Dysvik & Kuvaas, 2010; Johansen, 2013; Liu, 2012). O *turnover* pode definir-se como o abandono do posto de trabalho, seja por uma mudança de emprego ou renúncia à profissão atual (Boe, Cook, & Sunderland, 2008; Cai & Zhou, 2009). De acordo com Dysvik e Kuvaas (2010), a ocorrência deste fenómeno diminui a qualidade e consistência do trabalho, e contribui para uma instabilidade nos quadros das empresas, o que tem uma influência negativa na performance e produtividade organizacional.

Este tema tem sido muito importante para a psicologia organizacional, especialmente pelas consequências que dele decorrem (Richer, Blanchard, & Vallerand, 2002). A existência deste conceito indica que os processos de recrutamento e seleção foram ineficazes, dado que não levaram em conta a ligação pessoa-organização, e que existem níveis elevados de insatisfação laboral no seio de uma organização (Johansen, 2013). Tendo em conta a sua índole, este constructo tem consequências negativas para o funcionamento das empresas, nomeadamente a: (a) necessidade de iniciar novos processos de recrutamento, seleção e formação; e (b) redução da performance e eficácia organizacional (Dysvik & Kuvaas, 2010; Ingersoll, 2001; Johansen, 2013; Lee, Kim, & Yoon, 2010). Estes aspetos trazem custos financeiros adicionais às organizações, uma vez que todo o investimento feito anteriormente nos colaboradores é perdido (Johansen, 2013; Karp & Nickson, 1973; Moura, Abrams, Retter,

Gunnarsdottir, & Ando, 2009). Vários autores (e.g., Ari & Sipal, 2009; Arnold & Feldman, 1982; Cai & Zhou, 2009; Chang, Chi, & Miao, 2007; Dyvisk & Kuvaas, 2010; Federici & Skaalvik, 2012; Ingersoll & May, 2012; Karp & Nickson, 1973; Moura et al., 2009; Richer et al., 2002) têm investigado os preditores de *turnover* e chegaram à conclusão de que este conceito é explicado de forma significativa pela satisfação no trabalho, motivação intrínseca, *commitment* organizacional, *engagement* no trabalho, percepção de controle, stresse e absentismo.

Após esta breve contextualização, é importante analisar o comportamento do *turnover* e suas consequências no contexto educativo, particularmente na profissão docente.

#### ***1.1.4.2. Turnover docente: Importância, causas, consequências e medidas a adotar.***

Na opinião de Lindqvist, Nordanger e Carlsson (2014), os docentes têm um papel de extraordinária importância, dado que são responsáveis pela formação de novas gerações de cidadãos ativos. Logo, o seu papel deve ser valorizado. Todavia, os líderes educativos não têm sido eficazes na manutenção dos docentes mais qualificados, o que tem prejudicado a qualidade do ensino e causado uma necessidade urgente de substituir quem abandona a profissão ou as escolas (Boe et al., 2008; Hughes, 2012; Ingersoll, 2001). O *turnover* dos professores, especialmente dos mais jovens, tem assumido níveis críticos e faculta uma imagem de como a profissão é vista atualmente, pouco atrativa e reconhecida (Cochran-Smith et al., 2012; Harris & Adams, 2007).

Este conceito diz respeito aos docentes que deixam os seus estabelecimentos de ensino, seja para abandonarem a docência, mudarem de escola ou de funções (e.g., passagem do ensino especial para o ensino regular e vice-versa) (Boe et al., 2008; Ingersoll, 2001; Ingersoll & May, 2012). Esta definição aponta para a existência de três tipologias de *turnover* (Boe et al., 2008; Lindqvist et al., 2014; Loeb, Darling-Hammond, & Luczak, 2005). Este fenómeno é mais comum nos docentes mais jovens, ou seja naqueles que ingressaram na profissão mais recentemente, atingindo-se taxas mais altas de abandono entre os primeiros três a cinco anos de atividade (Boe et al., 2008; Cochran et al., 2012; Eren, 2012; Hughes, 2012).

A maior parte da investigação sobre o *turnover* neste âmbito tem incidido sobre variáveis organizacionais e individuais (Cochran et al., 2012; Harris & Adams, 2007; Hughes, 2012; Ingersoll, 2001). Os estudos têm sido prolíficos na identificação dos fatores que levam os docentes a deixar a sua profissão ou escola, entre eles encontram-se: (a) a ausência de suporte por parte de colegas e chefias; (b) a indisciplina dos alunos; (c) o excesso de trabalho burocrático; (d) a falta de oportunidades de desenvolvimento e progressão na carreira; (e) os

conflitos interpessoais; (f) o baixo vencimento; (g) as razões familiares (e.g., gravidez); (h) as questões de saúde; (i) a ausência de material adequado; (j) os objetivos ambíguos; (k) o pouco prestígio profissional; (l) o tamanho das turmas; (m) o lecionar fora da área de especialidade; e (n) a exclusão dos processos de decisão (Ari & Sipal, 2009; Boe et al., 2008; Cochran et al., 2012; Houkes, Janssen, de Jonge, & Bakker, 2003; Hughes, 2012; Loeb et al., 2005; Mont & Rees, 2007; Ware & Kitsantas, 2007). O *turnover* nos docentes regista níveis problemáticos atingindo uma percentagem mais elevada comparativamente a outras profissões que exigem contacto humano, como as da área da saúde (Harris & Adams, 2007; Hughes, 2012; Lindqvist et al., 2014). Dois estudos com docentes portugueses ilustram a realidade do *turnover* no nosso País. Jesus, no ano de 1996, observou, numa amostra de cerca de 600 professores, que metade desejava abandonar a sua profissão e enveredar por outra ocupação. Mais recentemente, em 2011, Jesus e colegas verificaram que os docentes portugueses registavam percentagens elevadas de mal-estar relativamente a uma amostra de docentes brasileiros, o que poderia sinalizar potenciais situações de intenção de *turnover*. Este aspeto tem consequências nefastas para o funcionamento das escolas, dado que contribui para uma diminuição do sucesso escolar e da performance dos estabelecimentos de ensino (Lindqvist et al., 2014; Loeb et al., 2005; Stuit & Smith, 2012). Além disso, impede que a relação professor-aluno seja mantida de forma contínua, o que dificulta o alcance dos objetivos escolares por parte dos últimos (Loeb et al., 2005; Rondfeldt, Lankford, Loeb, & Wycoff, 2013; Stuit & Smith, 2012). Para combater o *turnover* têm sido propostas algumas medidas (Tabela 1.5).

O *turnover* docente tem vindo a aumentar ao longo dos últimos anos tendo-se tornado num fator crítico para o sistema de ensino, uma vez que as escolas são confrontadas com uma perda significativa de professores, o que prejudica a qualidade pedagógica e a performance dos alunos. Este é um problema que necessita de urgente resolução, de modo a garantir um funcionamento adequado destas organizações.

Apesar de termos vindo a falar deste tema ao longo dos dois primeiros capítulos, o foco da nossa investigação não se centra no *turnover* propriamente dito, mas sim no seu oposto – a intenção de permanecer na profissão e escola. Porém, dada a importância deste conceito, especialmente devido às suas causas e consequências organizacionais e escolares, decidiu-se pela sua apresentação neste sub-capítulo. Além disso, e tendo em conta que é imprescindível diminuir as taxas de *turnover* docente e consequentemente aumentar as taxas de retenção, o foco da nossa investigação procura seguir essa lógica, ou seja deseja promover as intenções de permanecer dos professores e perceber quais os fatores que para isso contribuem.

Tabela 1.5

*Medidas para Combater o Turnover Docente*


---

Medidas para diminuir o *turnover* docente:

---

- (a) Aposta em incentivos financeiros;
- (b) Alargamento das oportunidades de desenvolvimento profissional;
- (c) Melhores condições de trabalho;
- (d) Incremento do suporte por parte das chefias;
- (e) Maior autonomia e segurança no trabalho;
- (f) Aumento do envolvimento parental;
- (g) Participação nos processos de decisão;
- (h) Criação de programas de *mentoring* para docentes em início de carreira.

---

*Nota.* Tabela desenvolvida com base em Boe et al. (2008), Dawley et al. (2010), Erford e Crockett (2012), Hughes (2012), Ingersoll (2001), Ingersoll e May (2012), Liu (2012), Mont e Rees (2007), e Smith e Ingersoll (2004).

Finalizada a apresentação dos constructos de índole motivacional, *commitment* organizacional, *engagement* no trabalho, motivação intrínseca e *turnover*, segue-se a abordagem aos conceitos organizacionais – clima organizacional, cultura organizacional e saúde organizacional.

## 1.2. A organização

Esta secção diz respeito ao pilar «organização», ou seja os conceitos aqui abordados serão de índole organizacional e procurarão esclarecer como os alicerces de uma organização, o seu funcionamento e as perceções que dele advém influenciam as atitudes e comportamentos dos colaboradores. Começemos pelo clima organizacional.

### 1.2.1. Clima organizacional.

#### 1.2.1.1. Clima organizacional: Intemporal e complexo.

A evolução do mundo empresarial tem alertado as organizações para a importância de manter um ambiente laboral saudável, ou seja tem-se assistido a uma valorização crescente do clima organizacional (van Muijen et al., 1999). Na opinião de Thumin e Thumin (2011), qualquer análise organizacional deve levar em consideração este constructo, uma vez que o contexto de trabalho influencia as atitudes e comportamentos dos colaboradores (Burton,

Lauridsen, & Obel, 2004; Friedlander & Margulies, 1969; Patterson, Warr, & West, 2004; Patterson et al., 2005; Peña-Suárez, Muñiz, Campillo-Álvarez, Fonseca-Pedrero, & García-Cueto, 2013; Schulte, Ostroff, & Kinicki, 2006). Com base nestas premissas é possível compreender a posição de destaque que o clima tem assumido (Glisson & James, 2002; Moran & Volkwein, 1998).

Este conceito, com origem na psicologia, surgiu na literatura entre o final da década de 50 (século XX) e o início da de 60 (século XX), tendo atingido em meados dos anos 70 (século XX) um patamar de maturidade (Chambel & Curral, 2008; Fey & Beamish, 2001; Hellriegel & Slocum, 1974; Hoy, 1990; Schneider, Ehrhart, & Macey, 2013; Thumin & Thumin, 2011; van Muijen et al., 1999). Até aos dias de hoje o clima organizacional tem sido vastamente estudado sobretudo para perceber como o ambiente laboral influi nas atitudes e comportamentos dos colaboradores, o que permite aferir a existência de atitudes ou comportamentos (in)desejáveis no seio das organizações (Batlis, 1980; Dawson, González-Romá, Davis, & West, 2008; Neves, 2001; Schulte et al., 2006). Ao nível das perceções dos colaboradores existem dois tipos de clima que devem ser alvo de distinção, psicológico e organizacional. O clima psicológico é uma variável individual, cada sujeito tem a sua própria perceção, ao passo que o clima organizacional tem um foco organizacional, todos colaboradores partilham a mesma perceção (Dickson, Resick, & Hanges, 2006; Glisson & James, 2002; James et al., 2008; Li, Frenkel, & Sanders, 2011; Pope & Stremmel, 1992; Schulte et al., 2006). Desta forma, e apesar da complexidade deste conceito, o clima de uma organização surge quando todos os trabalhadores possuem as mesmas perceções relativamente ao ambiente laboral, nomeadamente ao nível dos processos, práticas e políticas, influenciando as suas atitudes e comportamentos (Carr, Schmidt, Ford, & DeShon, 2003; Denison, 1996; Dickson et al., 2006; James et al., 2008; Patterson et al., 2004; Schneider, Gunnarson, & Niles-Jolly, 1994; Schneider et al., 2013; van Muijen et al., 1999). Ademais, o clima permite distinguir uma organização das restantes, visto que as perceções sobre o ambiente laboral variam de empresa para empresa, tal como os processos de socialização, fazendo com que as atitudes e comportamentos que daí resultam sejam igualmente distintos (Kaya, Koc, & Topcu, 2010; Moran & Volkwein, 1998).

Desde o seu início este conceito tem sido aferido através de metodologias quantitativas e tido um foco descritivo, com o avançar do tempo vários instrumentos diferentes foram sendo criados, levando ao surgimento de múltiplas dimensões de clima (Chambel & Curral, 2008; Thumin & Thumin, 2011; Schulte et al., 2006; van Muijen et al., 1999). Esta situação criou alguma discórdia sobre quantas e quais as dimensões que devem ser consideradas nas

investigações sobre clima, tendo-se concluído que não existe um consenso quanto a estes aspetos (Fey & Beamish, 2001; Peña-Suárez et al., 2013; Thumin & Thumin, 2011). Para colmatar esta lacuna vários autores (e.g., Peña-Suárez et al., 2013) têm defendido que este conceito pode ser avaliado de forma unidimensional, resolvendo-se assim as questões levantadas quanto à sua dimensionalidade.

Em suma, o clima organizacional, proveniente da psicologia, tem tido um papel determinante no funcionamento das organizações, uma vez que permite descrever, através de metodologias quantitativas, as perceções dos colaboradores sobre o ambiente laboral. Este constructo pode ser analisado de acordo com várias perspetivas, as quais iremos apresentar em seguida.

#### ***1.2.1.2. Perspetivas de clima organizacional.***

Segundo Neves (2001), o clima de uma organização pode ser perspectivado de quatro formas, organizacional, psicológica, psicossocial e cultural.

A perspetiva organizacional centra-se na estrutura da organização, considerando que esta é a principal responsável pelo surgimento do clima (Neves, 2001; Verbeke, Volgering, & Hessels, 1998). A lógica que lhe está subjacente é que os sujeitos desenvolvem perceções idênticas quando expostos à mesma estrutura e aos aspetos que lhe estão inerentes (Garrido, Lopes, & Calheiros, 2011; Neves, 2001; Verbeke et al., 1998). Por sua vez, a perspetiva psicológica ou perceptual coloca o sujeito no núcleo da «ação», serão as suas características de personalidade as responsáveis pelo aparecimento e desenvolvimento do clima (Garrido et al., 2011; Neves, 2001; Verbeke et al., 1998). Por seu turno, a perspetiva psicossocial ou interativa salienta que o clima surge devido ao processo de socialização, nomeadamente graças à comunicação que ocorre quando os sujeitos são colocados perante o mesmo estímulo (Garrido et al., 2011; Neves, 2001; Verbeke et al., 1998). Em último lugar, a perspetiva cultural, tal como o próprio nome indica, coloca a cultura organizacional como o fator que norteia o clima de uma organização (Garrido et al., 2011; Neves, 2001; Verbeke et al., 1998). Na Tabela 1.6 encontra-se um resumo das perspetivas supracitadas, mais especificamente sobre o seu foco.

Tabela 1.6

*Perspetivas de Clima Organizacional: Uma Síntese*

Perspetiva de clima organizacional	Foco
Organizacional	Estrutura da organização;
Psicológica ou percetual	Sujeito;
Psicossocial ou interativa	Comunicação entre sujeitos;
Cultural	Cultura organizacional.

*Nota.* Tabela desenvolvida com base em Garrido et al. (2011), Neves (2001) e Verbeke et al. (1998).

**1.2.1.3. Benefícios do clima organizacional.**

Uma perceção positiva relativamente ao clima organizacional pode trazer benefícios para as organizações ao nível das atitudes e dos comportamentos dos colaboradores (Payne & Mansfield, 1978; Pope & Stremmel, 1992). Vários estudos (e.g., Carr et al., 2003; Kaya, et al., 2010; Keuter, Byrne, Voell, & Larson, 2000; Li et al., 2011; Neves, 2001; Patterson et al., 2005; Peña-Suárez et al., 2013; Salgado, Remeseiro, & Iglesias, 1996; Tao, Takagi, Ishida, & Masuda, 1998) indicam que este constructo possibilita melhorias ao nível da satisfação profissional. Por sua vez, existem evidências de que o clima organizacional estabelece uma associação positiva com o *commitment* afetivo e normativo, e negativa com o *commitment* de continuidade (Hassan & Rohrbaugh, 2012; Peña-Suárez et al., 2013; Tao et al., 1998). Ademais, com um clima positivo será também expectável um maior bem-estar psicológico, vigor e performance (individual e organizacional) (Carr et al., 2003; Li et al., 2011; Moran & Volkwein, 1998; Peña-Suárez et al., 2013). Além disso, o clima propicia, igualmente, uma redução das atitudes e comportamentos indesejáveis, tais como o absentismo, a violência no local de trabalho, o *turnover* e intenções de *turnover*, e o *distress* (Carr et al., 2003; Hemingway & Smith, 1999; Li et al., 2011; Patterson et al., 2005; Peña-Suárez et al., 2013; Vaananen et al., 2004). Ou seja, tal como referem Moran e Volkwein (1998), o conceito abordado é vital para o desenvolvimento e progresso das organizações. Caso a sua relevância seja negligenciada, estas poderão incorrer num padrão de funcionamento tóxico. Vejamos agora como se comporta o clima organizacional nos estabelecimentos de ensino.

#### ***1.2.1.4. Clima organizacional nas escolas.***

O clima organizacional nas escolas diz respeito às percepções de todos os atores educativos (e.g., diretores, docentes, funcionários, entre outros) sobre as vivências experienciadas neste meio e servirá para modelar as suas atitudes e comportamentos (Abu-Saad & Hendrix, 1995; Neves, 2001; Xiaofu & Qiwen, 2007). Na opinião de Hoy (1990), este constructo é essencial para a eficácia dos estabelecimentos de ensino. Todavia, há elementos, os docentes, especialmente aqueles que estão em início de carreira, que sentem grandes dificuldades em adaptar-se ao clima vigente (Toren & Iliyan, 2008). Não obstante esta situação, a literatura aponta que um clima saudável despoleta sentimentos de satisfação e motivação no trabalho (Treputtharat & Tayiam, 2014; Xiaofu & Qiwen, 2007), o que ajudará a melhorar o rendimento dos discentes (Hoy, 1990). Cabe aos líderes promoverem um clima favorável nas escolas para que os professores se concentrem unicamente nas suas funções e colaborem para um aumento do sucesso escolar.

O clima organizacional, como vimos, diz respeito às percepções dos sujeitos relativamente ao seu ambiente laboral. Porém, é fundamental abordar o que está na génese dessas percepções, aquilo não é visível, mas que determina aquilo que uma organização é – a sua cultura.

### **1.2.2. Cultura organizacional.**

#### ***1.2.2.1. Cultura organizacional: Origem, evolução e transmissão.***

Ao longo dos tempos a cultura organizacional assumiu um papel de especial relevância no seio das empresas, o que levou vários investigadores, de distintas áreas de atuação (e.g., gestão, economia, psicologia e recursos humanos), a dedicarem-lhe especial atenção (Schein, 1990; Vertel, Paternina, Riaño, & Pereira, 2013). Um dos motivos deste interesse deve-se ao facto de a cultura estar no cerne da estratégia de uma organização, sendo fulcral na definição dos objetivos e no modo de os alcançar (Medina, Jiménez, & Silva, 2013). Assim, este conceito pode ser visto como um fator determinante para a sobrevivência das organizações, uma vez que define aquilo que elas são e poderão vir a ser (Jung et al., 2009; Lee, 2011).

A cultura organizacional foi abordada pela primeira vez durante a década de 70 (século XX), no entanto a explosão de estudos sobre este tema só se deu no decorrer das duas décadas seguintes, mormente devido à sua relação com a performance (Chambel & Curral, 2008; Denison, 1996; Hatch, 1993; Lacatus, 2013; Ogbonna & Harris, 2002; Pina e Cunha et al., 2007; Schneider et al., 2013). Segundo Hartnell, Ou e Kinicki (2011), desde os anos 80 (século



XX) mais de 4000 investigações foram efetuadas sobre a cultura, o que a levou a distinguir-se entre os demais constructos ligados à realidade organizacional. Este conceito tem as suas raízes na antropologia, contudo ao longo da sua evolução foi sofrendo influências de outras áreas de saber, tais como a psicologia social, a sociologia e o comportamento organizacional (Hartnell et al., 2011; Hatch, 1993; Neves, 2001; Schneider et al., 2013). Na opinião de Turan e Bektas (2013), a formação da cultura de uma organização é um fenómeno complexo, dado que existe a intersecção de vários fatores, como as condições económico-financeiras, os fenómenos comunicacionais e de socialização, e a criação de um conjunto de rituais e linguagem comuns.

As definições deste constructo foram-se proliferando a grande velocidade causando alguma discórdia entre os autores e aumentando a dificuldade na sua operacionalização, situações que limitaram a sua progressão (Chambel & Curren, 2008; Denison, 1996; Gregory, Harris, Armenakis, & Shook, 2009; Henri, 2006; Jones, Jimmieson, & Griffiths, 2005; Jung et al., 2009; Kiliç, 2014; Neves, 2001; Pina e Cunha et al., 2007; Ravasi & Schultz, 2006; Schein, 1990). Uma das definições mais consensuais pertence a Schein (1983, p. 1) e defende que a cultura é

um padrão de premissas básicas que um determinado grupo criou, descobriu ou desenvolveu para lidar com problemas de adaptação externa e integração interna, e que resultou suficientemente bem para ser considerado válido e, portanto, passível de ser transmitido aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir sobre esses problemas.<sup>3</sup>

Outra definição que deve ser evidenciada é a de van Muijen e colegas (1999), onde a cultura é entendida como as normas, valores, artefactos e padrões de comportamento que modelam a forma como os atores organizacionais se relacionam e regulam o investimento que dedicam à sua organização e ao seu trabalho. Tendo em conta estas definições, a cultura pode ser classificada como uma variável de índole organizacional (Hartnell et al., 2011; van Muijen et al., 1999). Outra das conclusões que se pode retirar é que este constructo molda as atitudes e comportamentos dos colaboradores (Kondra & Hurst, 2009; Negis-Isik & Gursel, 2013; Schneider et al., 2013).

Os artefactos, valores e premissas básicas supramencionados são considerados como as camadas ou níveis de cultura (Schein, 1990; Schneider et al., 2013). Na Tabela 1.7 encontra-se uma explicação sucinta destas camadas e identifica-se o seu nível de profundidade. Estes aspetos são aprendidos pelos atuais colaboradores e mais tarde serão transmitidos aos recém-contratados (Schein, 1990; Schneider et al., 1994; Zhu et al., 2011). A cultura organizacional

---

<sup>3</sup> Tradução do autor.

é disseminada, verbal ou não-verbalmente, por exemplo, através de eventos ou partilha de histórias e permite aos novos colaboradores estarem preparados para o modo de atuar da organização. Desta forma, este conceito pode ser visto como uma condição *sine qua non* para sobrevivência e funcionamento de uma empresa (Lacatus, 2013). É através da socialização que ocorre o processo de transmissão, podendo afirmar-se que a perpetuação da cultura depende inteiramente deste fenómeno, não sendo possível dissociá-los (Schein, 1990, Schneider et al., 1994). Na opinião de Hofsted (1997), este constructo cria limites sobre os comportamentos que são, ou não, aceites por uma organização e estabelece os níveis de performance que se esperam dos colaboradores. Por outro lado, o papel do líder não deve ser descurado, os indivíduos procuram uma figura de referência – o líder – para «copiar» os seus comportamentos e valores, ademais os líderes têm uma função de guia, apontando os caminhos a seguir para atingir os propósitos da organização (Schein, 1983, 1990).

Tabela 1.7

*Camadas de Cultura Organizacional*

Camada	Profundidade	Definição
Artefactos	Externa	São os aspetos visíveis da cultura, como a linguagem, os rituais e o <i>dress code</i> adotados pelos membros. Todavia, estes aspetos são de difícil operacionalização;
Valores	Intermédia	Dizem respeito às normas e filosofias que regem a organização, têm como objetivo modelar as atitudes e comportamentos dos colaboradores criando um padrão comportamental;
Premissas básicas	Interna	Representam a essência da cultura e são consideradas invisíveis. Referem-se às perceções que um sujeito tem sobre si próprio e sobre os seus pares, à forma como se estabelecem as relações laborais e interações entre os indivíduos, e ao significado atribuído à natureza da organização. É a camada mais difícil de modificar.

*Nota.* Tabela desenvolvida com base em Hatch (1993), Horenczyk e Tatar (2002), Kreitner e Kinicki (2008), Jones et al. (2005), Karadag, Kiliçoglu e Yilmaz (2014), Schein (1990) e Schneider et al. (2013).

Ao longo dos últimos parágrafos tem sido notória a importância da cultura organizacional enquanto «força motriz» de uma organização, no entanto este constructo teve que ultrapassar vários reveses durante a sua história. Um dos principais obstáculos prendeu-se com a dificuldade em defini-lo, dado que surgiram múltiplas definições com o passar dos anos (Kondra & Hurst, 2009). Ainda a nível teórico, as definições criadas deram origem a inúmeros modelos de cultura cada um composto por um conjunto específico de dimensões (Jung et al., 2009; Neves, 2001). A estes aspetos pode somar-se a ausência de uma unanimidade relativamente à sua forma de avaliação, quantitativa ou qualitativa (Chambel & Curral, 2008; Denison, 1996). No seu dealbar a cultura começou por ser estudada de maneira qualitativa, pois só desta forma seria possível perceber todos os mecanismos inerentes ao seu funcionamento. Contudo, com o passar do tempo começaram a empregar-se métodos quantitativos, argumentando-se que estes seriam os mais adequados para a sua progressão (Denison, 1996; Hartnell et al., 2011; Patterson et al., 2005). Esta situação acabou por se verificar e tem-se observado que uma abordagem quantitativa é bastante útil para aferir quais os tipos de cultura que mais beneficiam as organizações (Hartnell et al., 2011; Ipek, 2010; Marchand, Haines, & Dextras-Gauthier, 2013; Vertel et al., 2013).

Em suma, foi possível registar que a cultura organizacional, surgida da década de 70 (século XX) e que atingiu o seu auge entre os anos 80 e 90 (século XX), é o fator mais relevante para o funcionamento e sobrevivência de uma organização, sendo aprendida pelos colaboradores que já se encontram nos quadros e transmitida a quem ingressa nos mesmos, recorrendo-se para tal ao processo de socialização. Não obstante, este constructo sofreu bastantes contratempos na sua evolução, alguns dos quais ainda se mantêm nos dias de hoje. A cultura pode ser perspectivada de diferentes maneiras, as quais exporemos no próximo ponto.

#### ***1.2.2.2. Perspetivas de cultura organizacional.***

A literatura parece consensual ao enfatizar as perspetivas de Martin e Sackmann como as mais relevantes no estudo da cultura.

Segundo Schneider e colegas (2013), a perspetiva de Martin sugere que este conceito pode ser examinado de forma tripartida, considerando que a cultura tem uma função simultaneamente integradora, diferenciadora e fragmentada. A perspetiva integradora defende que a cultura é entendida da mesma forma por todos os elementos havendo uma convergência no que respeita aos artefactos, normas e princípios da organização, o que fará com que todos se unam em torno dos objetivos a alcançar (Chambel & Curral, 2008; Neves, 2001; Schneider et al., 2013). A visão diferenciadora clarifica que não existe um consenso entre os

colaboradores relativamente à cultura, essa concordância só ocorre entre os elementos de cada departamento (Neves, 2001; Schneider et al., 2013). Esta situação poderá causar conflitos ou criar uma base de entendimento (Chambel & Curral, 2008). Em último lugar surge a perspectiva fragmentada (Schneider et al., 2013). Aqui, observa-se uma total ausência de harmonia, dado que cada sujeito vivencia a cultura de forma própria, o que causa dissonância e atrito com os restantes membros da organização (Chambel & Curral, 2008; Neves, 2001).

Por sua vez, a perspectiva de Sackmann propõe que a cultura pode ser percecionada de forma holística, funcionalista ou cognitiva (Verbeke et al., 1998). O nível holístico pressupõe uma cultura que «atua» de modo global, ou seja todos os aspetos confluem no mesmo sentido e levam a que as atitudes e comportamentos dos colaboradores sejam consonantes, resultando num funcionamento harmonioso (Neves, 2001; Verbeke et al., 1998). Numa perspectiva funcionalista a cultura é vista como algo manipulável, valorizando-se os símbolos e seus significados em detrimento das relações interpessoais (Verbeke et al., 1998). Na opinião de Neves (2001, p. 455), esta perspectiva define a cultura como «o modo de fazer as coisas». Quanto à perspectiva cognitiva, esta encara a cultura como um sistema que resulta da agregação de conhecimentos e aprendizagem de determinados padrões, desenvolvendo-se um protótipo dos comportamentos que os indivíduos devem seguir (Verbeke et al., 1998). Neves (2001) apresenta uma subdivisão desta última perspectiva, emergindo as perspectivas simbólico-cognitiva e construtivista. A primeira sublinha que a cultura é aprendida e, desde logo, assimilada e acomodada, já a segunda destaca a importância das relações estabelecidas entre os membros e da forma como estas levam ao surgimento de uma partilha de significados (Neves, 2001).

Além das perspectivas de cultura organizacional, também existem vários modelos que aferem este conceito, um deles é o modelo de valores contrastantes (Quinn & Rohrbaugh, 1983).

### ***1.2.2.3. Modelo de valores contrastantes.***

Este modelo tem sido utilizado de forma consistente em vários estudos de cultura organizacional (Hartnell et al., 2011; Kreitner & Kinicki, 2008; Marchand et al., 2013). A sua composição aponta para a existência de dois eixos, foco (eixo horizontal) e estrutura (eixo vertical), resultando da sua combinação quatro tipos de cultura, suporte (ou clã), inovação (ou adocracia), regras (ou hierarquia) e objetivos (ou mercado) – Figura 1.2 (Chambel & Curral, 2008; Jones et al., 2005; Neves, 2001; Quinn & Rohrbaugh, 1983; Schneider et al., 2013; van Muijen et al., 1999). Começamos por explicar o significado destes eixos. O foco refere-se à

orientação da organização, quando esta se concentra nos acontecimentos internos estamos perante um foco interno, caso seja valorizada a envolvente externa estamos na presença de um foco externo (Hartnell et al., 2011; Henri, 2006; Quinn & Rohrbaugh, 1983; van Muijen et al., 1999). Por seu turno, a estrutura reflete a forma de funcionar da organização, podendo esta apresentar maior rigidez e estabilidade (estrutura de controlo) ou maior flexibilidade e propensão à mudança (estrutura de flexibilidade) (Hartnell et al., 2011; Henri, 2006; Quinn & Rohrbaugh, 1983; van Muijen et al., 1999). Ao combinarem-se, estes eixos darão origem a quatro tipos de cultura caracterizados por um: (a) foco interno e estrutura de controlo; (b) foco interno e estrutura de flexibilidade; (c) foco externo e estrutura de controlo; e (d) foco externo e estrutura de flexibilidade, os quais iremos aprofundar (Quinn & Rohrbaugh, 1983; van Muijen et al., 1999).

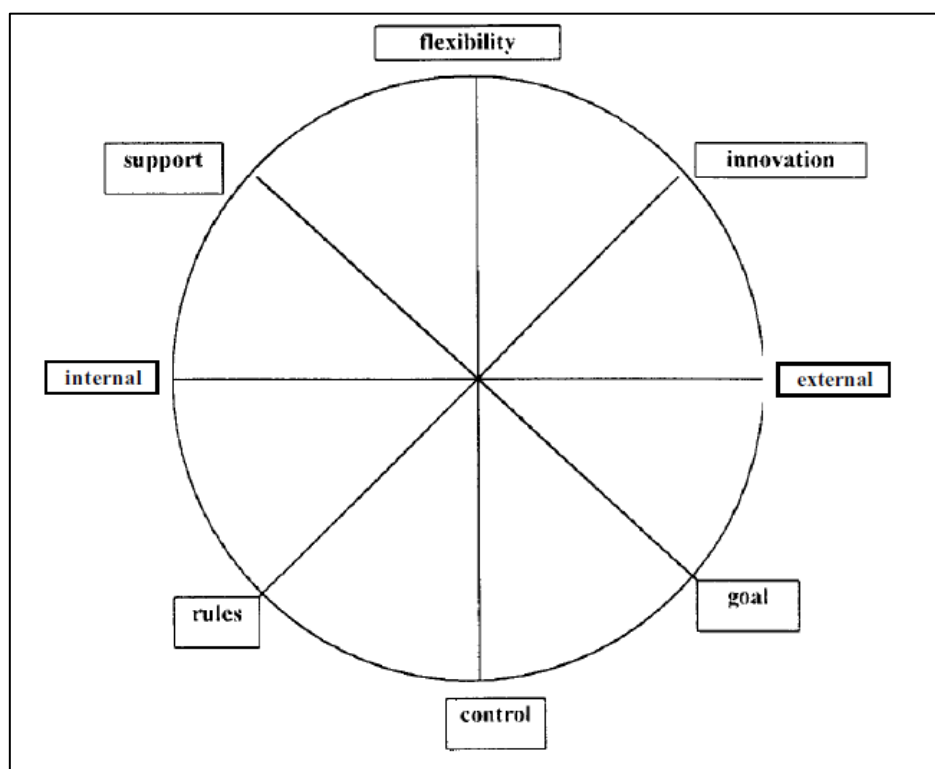


Figura 1.2. Modelo de valores contrastantes (van Muijen et al., 1999, p. 556).

A cultura de suporte ou clã (foco interno e estrutura de flexibilidade) enfatiza a importância das relações interpessoais (e.g., confiança, lealdade e sentimento de pertença) no funcionamento de uma organização e sugere que as decisões são tomadas informalmente através de uma comunicação aberta (Henri, 2006; Marchand et al., 2013; Schneider et al., 2013; van Muijen et al., 1999). De acordo com Schneider e colegas (2013), a eficácia da organização

é mensurada através das atitudes dos colaboradores (e.g., satisfação no trabalho). Por sua vez, uma cultura de inovação ou adocracia (foco externo e estrutura de flexibilidade) salienta a importância de adotar um comportamento proativo (e.g., criatividade, procura de soluções para problemas) cujo objetivo é ajudar a organização na sua progressão, podendo os trabalhadores agir de forma espontânea dado que não existe uma fiscalização das suas ações (Henri, 2006; Marchand et al., 2013; Schneider et al., 2013; van Muijen et al., 1999). A inovação é a medida de eficácia utilizada para examinar este tipo de cultura (Schneider et al., 2013). Já a cultura de regras ou hierarquia (foco interno e estrutura de controlo) indica que as tarefas são definidas de forma rígida e todos os colaboradores sabem exatamente o que devem fazer e como, a coordenação da organização passa pelos elementos colocados nos lugares cimeiros da estrutura e as decisões tomadas são comunicadas posteriormente aos restantes membros (Henri, 2006; Marchand et al., 2013; Schneider et al., 2013; van Muijen et al., 1999). A eficácia, neste caso, é traduzida pela eficiência nos processos de trabalho (Schneider et al., 2013). Em último lugar surge a cultura de objetivos ou mercado (foco externo e estrutura de controlo), esta valoriza o alcance dos objetivos organizacionais evidenciando-se o papel da performance individual e das recompensas que daí advém, as chefias apostam na competitividade entre os colaboradores como forma de almejar o sucesso (Henri, 2006; Marchand et al., 2013; Schneider et al., 2013; van Muijen et al., 1999). A eficácia é avaliada através do retorno financeiro e aumento da quota de mercado (Schneider et al., 2013).

Na opinião de van Muijen e parceiros (1999), os quatro tipos de cultura supramencionados podem estar presentes em simultâneo numa organização. Jones e colegas (2005) avançam inclusive que pode existir um quinto tipo de cultura, cultura de equilíbrio, onde essa situação se verifica. Além disso, é possível assinalar que existem pontos em comum entre os tipos de cultura supracitados, uma vez que existe uma interseção entre os eixos que os compõem, levando a que alguns deles exibam semelhanças no modo de atuar das empresas (Schneider et al., 2013; van Muijen et al., 1999).

A cultura organizacional, nomeadamente alguns dos seus tipos, apresentam benefícios para o funcionamento das organizações. Vejamos agora alguns deles.

#### ***1.2.2.4. Benefícios da cultura organizacional.***

Na literatura é frequentemente evidenciado (e.g., Gregory et al., 2009; Karadag et al., 2014; Lee, 2011; Negis-Isik & Gursel, 2013; Vertel et al., 2013) que uma cultura de excelência é responsável por um aumento da eficácia, performance e produtividade. Num estudo de Marchand e colegas (2013) verificou-se que uma cultura de suporte estava positivamente

correlacionada com a satisfação no trabalho, ao passo que uma cultura de inovação estava positivamente associada com o aparecimento de sugestões inovadoras para a resolução de problemas. Ainda nessa investigação, averiguou-se que uma cultura de suporte diminui a incidência de sintomas de mal-estar (e.g., *burnout*, depressão e *distress*) e aumenta o bem-estar psicológico (Marchand et al., 2013). O trabalho de Negis-Isik e Gursel (2013) revelou que a cultura melhora os processos de comunicação, bem como a satisfação, *commitment* e bem-estar dos colaboradores. Ipek (2010) também comprovou os benefícios da cultura no *commitment* organizacional, especialmente nas dimensões afetiva e normativa.

Como vimos a cultura organizacional pode ter um impacto positivo nas organizações, mas qual será o seu papel nos estabelecimentos de ensino? Esta é a questão a que tentaremos responder no próximo ponto.

#### ***1.2.2.5. Cultura organizacional nas escolas: Papel e consequências.***

A cultura organizacional possibilita que as instituições deste cariz atinjam um patamar de sucesso e que os seus colaboradores, nomeadamente os docentes, desenvolvam sentimentos de satisfação e *commitment* (Negis-Isik & Gursel, 2013; Zhu et al., 2011). Ademais, ela ilustra o que se passa no seio das escolas, ou seja permite conhecer aquilo que está a ser feito para alcançar os objetivos educativos (Horenczyk & Tatar, 2002; Lacatus, 2013). A cultura neste contexto influi especialmente nos professores, daí que a sua gestão deva respeitar aqueles que são os principais responsáveis pela formação de futuros cidadãos ativos e lhes conceda uma participação ativa na vida escolar (Bush, 2010; Enomoto, 1994; Horenczyk & Tatar, 2002; Ipek, 2010; Negis-Isik & Gursel, 2013).

Uma investigação de Zhu e colegas (2011) assinalou que uma cultura de suporte favorece o bem-estar dos docentes. Por sua vez, Sezgin (2010) demonstrou outros aspetos favoráveis deste tipo de cultura, ela estabelece uma associação positiva com o *commitment* afetivo e normativo, em contraponto, nesse mesmo estudo, uma cultura burocrática relacionou-se de forma positiva com o *commitment* de continuidade. Já Kiliç (2014) apurou que uma cultura de suporte é benéfica para o profissionalismo dos professores, tendo uma cultura burocrática o efeito contrário. Este mesmo autor (2014) vislumbrou que a cultura organizacional otimiza a saúde organizacional, comportamentos de cidadania e sucesso escolar. Contudo, ela pode ser comprometida caso algum dos atores escolares adote comportamentos de cinismo organizacional (Karadag et al., 2014). Por último, Karadag e colegas (2014) e Barr (2011) realçaram que a cultura influencia a motivação, de alunos e docentes, o sucesso escolar, a satisfação profissional e o *commitment* organizacional.

Resumindo, dependendo do tipo de cultura considerado, este poderá ajudar ou prejudicar o trabalho dos docentes e de outros agentes educativos.

Ao longo das últimas páginas foram abordados os conceitos de clima e cultura organizacional. Todavia, não basta explorá-los de modo isolado, há que examinar as relações estabelecidas entre ambos.

### **1.2.3. Clima e cultura organizacional: Que relação?**

Os constructos em causa seguiram linhas distintas ao longo do seu desenvolvimento (James et al., 2008). Aliás, este facto pode ser facilmente constatado, o clima organizacional teve a sua origem entre anos 50 e 60 (século XX) e atingiu o seu auge na década de 70 (século XX), ao passo que a cultura organizacional teve o seu início na década de 70 (século XX) e obteve maior notoriedade entre as décadas de 80 e 90 (século XX) (Denison, 1996; Hatch, 1993; Schneider et al., 2013; van Muijen et al., 1999). Por outro lado, a cultura emergiu no campo da antropologia, já o clima esteve ligado à área da psicologia (Denison, 1996; Hatch, 1993; Schneider et al., 2013; van Muijen et al., 1999). As diferenças entre ambos não se ficam por aqui, ao nível da mensuração é possível registar que o clima foi sempre aferido de modo quantitativo enquanto a cultura passou de uma matriz qualitativa para uma quantitativa, ou seja num primeiro momento as investigações centraram-se em elementos qualitativos e com o passar dos anos a metodologia quantitativa foi ganhando maior relevância (Denison, 1996; Hatch, 1993; Hoy, 1990; Schneider et al., 2013). De acordo com Schneider e colegas (2013), o fluxo de estudos sobre estes constructos apresenta uma proporção de cinco para um, sendo o clima aferido mais frequentemente.

Estes conceitos apresentam igualmente várias definições o que impediu que muitas vezes o seu avanço se desse de forma mais rápida, criando-se inúmeras situações de discórdia (Denison, 1996; Glisson & James, 2002; Schneider et al., 2013). As posições dos especialistas sobre as relações entre o clima e a cultura organizacional também demonstram algumas divergências, uma vez que muitos os consideram como sinónimos, outros defendem que são totalmente opostos e existe ainda outro grupo que defende uma posição conciliadora, estes constructos são distintos embora muito próximos (Burton et al., 2004; Fey & Beamish, 2001; Glisson & James, 2002; Patterson et al., 2005; Thumin & Thumin, 2011). Esta posição conciliadora tem vindo a ganhar terreno, alguns autores (e.g., Aarons & Sawitzky, 2006; Glisson & James, 2002; Patterson et al., 2005; van Muijen et al., 1999) defendem que o clima é a manifestação visível dos artefactos, valores e premissas básicas, ou seja dos níveis de



cultura organizacional. Esta posição encontra eco na perspectiva cultural de clima organizacional, onde o clima é visto como um componente da cultura (Garrido et al., 2011; Neves, 2001; Verbeke et al., 1998). Deste modo, podemos concluir que a literatura sobre estes conceitos deverá caminhar no sentido da integração do clima organizacional na cultura (Denison, 1996; Schneider et al., 1994, 2013).

O clima e a cultura organizacional são bastante relevantes na determinação das atitudes e comportamentos dos colaboradores, no entanto deve-se procurar perceber o seu impacto na vertente interna (e.g., entender como se integram os sujeitos nas equipas de trabalho) e externa (e.g., compreender os mecanismos de adaptação às ameaças exteriores) de uma organização.

#### **1.2.4. Saúde organizacional.**

##### ***1.2.4.1. Saúde organizacional: Origem e evolução.***

As organizações que desejem manter-se ativas no mercado têm de se adaptar às mudanças que ocorrem na sua envolvente externa (e.g., alteração nos modelos de negócio) e às pressões que delas advém (Bennis 1962/2002). Todavia, não se deve dedicar atenção exclusiva à vertente externa, é indispensável que se valorize o contexto social e psicológico da organização, ou seja a sua vertente interna (Beehr & Newman, 1978). A conjugação destas vertentes dará origem à saúde organizacional, um conceito primordial para a performance dos colaboradores e sucesso financeiro das organizações (Shoaf, Genaidy, Karwowski, & Huang, 2004; Wilson, DeJoy, Vandenberg, Richardson, & McGrath, 2004).

Os primeiros registos deste constructo datam da década de 50 (século XX) e estão associados à eficácia organizacional (Bennis, 1966; Fernandes, Gomide Júnior, & Oliveira, 2011; Gomide Júnior & Fernandes, 2008; Lobo, Viseu, Jesus, & Rus, 2013; Shoaf et al., 2004). Na opinião de Argyris (1964), uma organização eficaz deve cumprir três requisitos: (a) alcançar as metas previamente definidas; (b) preservar a congruência da envolvente interna; e (c) responder às exigências da envolvente externa. A eficácia sofreu várias críticas, nomeadamente devido à sua complexidade, dimensões que a compõem e medidas que a aferem, sendo considerada como um conceito que analisa as organizações de um ponto de vista estático, visão que não é apropriada para um meio em constante transformação (Bennis, 1962/2002). Para colmatar estas lacunas foi proposta a saúde organizacional, que encara as organizações como um organismo vivo que necessita de se adaptar para resistir ao contexto em que se encontra (Bennis, 1962/2002; Fernandes et al., 2011; Gomide Júnior & Fernandes, 2008). Este constructo tem merecido pouca atenção da literatura e muitas vezes tem-lhe sido atribuído um

papel simplista, porém as dinâmicas organizacionais e, por consequência, a saúde de uma organização são fenômenos bastante complexos (Argyris, 1958; Shoaf et al., 2004; Wilson et al., 2004).

Bennis (1962/2002) foi o primeiro autor a avançar com um conjunto de critérios que caracterizam uma organização saudável, tendo desenvolvido o seu trabalho a partir das premissas de saúde mental de Jahoda (1958). Desta forma, uma organização deste tipo deve respeitar os seguintes critérios: (a) adaptabilidade: capacidade para resolver eventuais problemas e que estabelece uma associação próxima com a flexibilidade, aptidão para «se movimentar» em contextos em constante mutação e que permite a aquisição de novos conhecimentos; (b) identidade: conhecimento da missão, visão, objetivos e das ferramentas para os atingir; e (c) teste da realidade: integração na envolvente interna das mudanças registadas na envolvente externa (Bennis, 1962/2002; Fernandes et al., 2011; Jesus et al., 2016). A identidade nem sempre é facilmente percebida, uma vez que existem vários subtipos de organização (Tabela 1.8) que têm de atingir um determinado patamar de convergência, só quando isso acontece é que se pode falar numa verdadeira identidade organizacional (Bennis, 1962/2002). Schein (1965) propôs um quarto critério de saúde, integração sujeito-organização, relativo ao alinhamento entre os objetivos individuais e organizacionais.

Tabela 1.8

*Subtipos de Organização e seu Significado*

Subtipos de organização	Significado
Manifesta	O que é visível, os aspetos formais da organização;
Assumida	Aquela que é percebida pelos colaboradores;
Real	O local onde decorre a ação;
Requisito	A desejada para levar a cabo as tarefas laborais.

*Nota.* Tabela desenvolvida com base em Bennis (1962/2002).

No ano de 1971 Fordyce e Weil avançaram com uma definição de saúde organizacional que aglomerava os critérios de Bennis (1962/2002) e Schein (1965), sugerindo que uma organização saudável emerge quando todos os elementos têm conhecimento da missão e objetivos, e quando esta é capaz de responder de forma adequada às alterações na envolvente externa, utilizando para tal todas as ferramentas disponíveis. Outros autores (e.g., Mello, 1978) procuraram aumentar os critérios de saúde organizacional, mas estes mantiveram-se dentro dos

mesmos parâmetros dos de Bennis (1962/2002) e Schein (1965), não se registando uma verdadeira evolução.

Na década de 90 (século XX) entrou-se num novo paradigma, nesse momento a saúde de uma organização foi descrita como a ausência de psicopatologia ou de sintomas de mal-estar, ou seja houve um foco na saúde dos colaboradores (Fernandes et al., 2011; Gomide Júnior & Fernandes, 2008; Jesus et al., 2016; Shoaf et al., 2004). Jaffe (1995) propôs uma definição baseada neste paradigma, um local de trabalho saudável seria caracterizado por: (a) um empenho constante no desenvolvimento da organização; (b) trabalhadores satisfeitos com as suas funções; (c) uma repartição justa dos dividendos por todos os *stakeholders*; (d) produtos fornecidos segundo as exigências dos clientes; e (e) comportamentos de responsabilidade social. Na atualidade uma das definições mais consensuais é a de Gomide Júnior, Moura, Cunha e Sousa (1999), esta teve um objetivo integrador tendo considerado os contributos de Bennis (1962/2002), Schein (1965), e Fordyce e Weil (1971). Desta forma, a saúde organizacional é vista como a “capacidade da organização desenvolver altos níveis de adaptabilidade e flexibilidade às exigências externas (...) e (...) promover um alto grau de integração entre os empregados e as (...) equipas de trabalho” (Gomide Júnior et al., 1999, p. 11). Esta definição sublinha a importância de duas envolventes, externa – necessidade de adaptação e flexibilidade perante as ameaças do meio – e interna – criação de equipas de trabalho, para alcançar as metas organizacionais. Argyris (1958) salientou o papel da liderança neste constructo, lideranças autoritárias podem desencadear sentimentos de dependência e pouca autonomia nos colaboradores, tornando-os incapazes de encontrar soluções para os problemas que as suas organizações enfrentam. Outros autores têm estudado a saúde das organizações através de outros prismas. Um primeiro grupo tem aferido o impacto que a organização, nomeadamente ao nível da cultura e clima organizacional, tem nos índices de saúde individual (e.g., abuso de substâncias, depressão e absentismo) (Cox & Howarth, 1990; Shoaf et al., 2004; Wilson et al., 2004). A identificação dos padrões de funcionamento organizacional permitirá reduzir os índices de mal-estar e aumentar os níveis de bem-estar e produtividade (DeJoy & Wilson, 2003). Por outro lado, autores como Assmar e Ferreira (2004) têm defendido que a saúde organizacional e individual, apesar de serem distintas, se influenciam mutuamente.

Recentemente este conceito ganhou alguma notoriedade devido ao aumento significativo dos riscos psicossociais, especialmente da depressão, situação que tem apontado para a crescente necessidade de desenhar programas de prevenção e intervenção destinados a

incrementar a saúde das organizações (DeJoy & Wilson, 2003; Houtman & Jettinghoff, 2007; Knapp, McDaid, & Parsonage, 2011; Magalhães, 2015, março).

Tendo-se traçado ao longo deste ponto o caminho que este constructo fez até aos dias de hoje, torna-se agora crucial conhecer os seus benefícios para as organizações.

#### ***1.2.4.2. Benefícios da saúde organizacional.***

Como supramencionado, este conceito tem merecido pouca atenção por parte da literatura (Shoaf et al., 2004; Wilson et al., 2004), portanto poucos estudos têm destacado os seus benefícios. Deste modo, iremos adotar uma perspetiva distinta comparativamente às situações anteriores, procurando evidenciar os benefícios da saúde organizacional e identificando alguns dos seus antecedentes e consequentes.

Fernandes e colegas (2011) salientaram que a cultura de suporte e a de objetivos são um preditor significativo de saúde organizacional. Por sua vez, Shoaf e colaboradores (2004) indicaram que o clima organizacional também estabelece uma associação significativa com este constructo. Ou seja, podemos concluir que duas das variáveis mais influentes ao nível do funcionamento das organizações, cultura e clima organizacional, são alguns dos principais antecedentes da saúde nas organizações. Por seu turno, a satisfação no trabalho assume-se como um dos consequentes da saúde organizacional, tal como demonstrado em pesquisas anteriores (Fernandes et al., 2011; Viseu, Rus & Jesus, 2015).

O tema em questão, apesar de lhe ser reconhecida alguma preponderância, tem sido objeto de poucas investigações, situação que deverá ser corrigida no futuro, especialmente devido ao agravamento dos riscos psicossociais.

#### ***1.2.4.3. Saúde organizacional nas escolas.***

Na opinião de Hoy, Tarter e Kottkamp (1991), a saúde organizacional contribui para um desempenho de qualidade das escolas, simplificando os processos de tomada de decisão, a definição de objetivos e a comunicação entre os vários intervenientes. Além disso, uma perceção positiva deste conceito melhora o *engagement* no trabalho e o *commitment* organizacional dos docentes, o que contribui para uma performance escolar acima da média por parte dos discentes (Hoy et al., 1991). Por outro lado, a saúde organizacional está negativamente associada aos sentimentos de frustração dos professores, aspeto que pode prejudicar a sua motivação e levar a situações de absentismo e *turnover* (Hoy et al., 1991). Num estudo com 574 docentes portugueses, do ensino básico e secundário, Viseu e colegas (2015) observaram, tal como avançado por Fernandes e parceiros (2011), que as duas

dimensões de saúde organizacional, integração de pessoas e equipas e flexibilidade e adaptabilidade a exigências externas, são preditores significativos da satisfação docente. Ou seja, quanto mais saudável for uma escola, mais satisfeitos estarão os seus profissionais, nomeadamente os professores.

O eixo organização teve como principal preocupação versar sobre um conjunto de conceitos relativos ao funcionamento de uma organização, tais como o clima organizacional, a cultura organizacional e a saúde organizacional, enfatizando a sua história e evolução, perspectivas que os abordam e seus benefícios para as organizações. Partindo deste eixo, será agora necessário perceber como se comportam as variáveis pertencentes à interface sujeito-organização, isto é que se referem à relação entre um colaborador e o seu local de trabalho.

### **1.3. O colaborador na organização**

#### **1.3.1. Avaliação de desempenho.**

##### ***1.3.1.1. Avaliação de desempenho: História, definição e objetivos.***

A palavra «avaliação» está cada vez mais presente no dia-a-dia dos indivíduos, sendo um denominador comum nas relações sociais e laborais. No contexto de trabalho um sujeito pode ser avaliado pelos seus pares e/ou pelas suas chefias, contudo muitas vezes os objetivos, conteúdos e consequências dessas avaliações são desconhecidos (Santos, 2011). O termo em causa remete para uma ação, leia-se comportamento, que foi levada a cabo num período de tempo pré-determinado (Motowidlo, 2003). Nas organizações esse comportamento refere-se às ações concretizadas no contexto de trabalho, cujo resultado pode ser positivo ou negativo, e que visam o alcance das metas organizacionais (Santos, 2011).

A avaliação de desempenho assume grande relevância para as organizações uma vez que está associada à implementação de práticas de GRH, nomeadamente ao nível da atribuição de incentivos financeiros e promoções, procedimentos de seleção e criação de programas de desenvolvimento profissional (Brown & Warren, 2011; Taylor, Tracy, Renard, Harrison, & Carrol, 1995). Vários autores (e.g., Lee, 1985; Peretz & Fried, 2012; Selvarajan & Cloninger, 2012; Tuytens & Devos, 2012) definem este processo como a pedra basilar das políticas de GRH e que contribui para uma melhor performance dos colaboradores. Ainda assim, a conceção e execução de uma avaliação de desempenho é complexa, tanto para quem a cria como para quem a realiza, tornando-se muitas vezes num quebra-cabeças inevitável (Santos, 2011; Taylor et al., 1995).

Inicialmente o foco desta avaliação centrava-se em questões quantitativas, especificamente na elaboração de instrumentos e aferição das suas características psicométricas (validade e fidelidade). Com o passar dos anos este paradigma perdeu destaque em detrimento dos aspetos qualitativos, como a reação dos colaboradores, os resultados obtidos e o papel dos supervisores (Arvey & Murphy, 1998; Brown & Heywood, 2005; Pichler, 2012). Esta evolução contribuiu para que este conceito fosse vastamente estudado ao longo das últimas décadas, captando a atenção de investigadores, principalmente da área da psicologia, e gestores. Ambos têm procurado desenvolver o sistema de avaliação mais adequado para cada realidade organizacional, ou seja um sistema que respeite as ambições das organizações (i.e., o alcance dos objetivos) e dos colaboradores (e.g., o acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional) (Brown & Heywood, 2005; Cascio & Bernardin, 1981; Cawley, Keeping, & Levy, 1998; Harris, 1994; Harris, Smith, & Champagne, 1995; Peretz & Fried, 2012). De acordo com Levy e Williams (2004), o grande interesse pela avaliação desempenho prende-se com a necessidade de a aperfeiçoar, de modo a que se crie um processo o mais rigoroso e justo possível. Segundo Aguinis, Joo e Gottfredson (2011), este constructo tem como principal objetivo o alcance do sucesso organizacional. Já Rynes, Gerhart e Parks (2005) enfatizam que este procedimento tem duas funções primordiais, práticas administrativas (e.g., remunerações, promoções e retenções) e crescimento profissional (e.g., delineamento de programas de competências e receção de *feedback*).

Estas funções da avaliação de desempenho entroncam no seu principal objetivo. Para que este seja alcançado é necessário perceber se todas as metas foram cumpridas, estas, por sua vez, deverão ser claras e mensuráveis (Duarte, Goodson, & Klich, 1994; Kline & Sulsky, 2009). O alcance dos objetivos organizacionais serve para verificar se os colaboradores foram eficazes, caso não o tenham sido a opção passa por facultar mais formação, em oposição a eficácia será reconhecida através da atribuição de benefícios (Brown & Heywood, 2005; Nurse, 2007). Assim, este conceito procura melhorar a performance e competências dos colaboradores, bem como conceder benefícios (Beer, 1981; Dorfman, Stephan, & Loveland, 1986; Fletcher, 2001). Porém, apesar dos seus propósitos meritórios, a avaliação de desempenho é questionável e a sua aplicação poderá prejudicar uma organização (e.g., surgimento de conflitos e/ou tensões) (Bouskila-Yam & Kluger, 2011). As formas mais comuns de lesar a organização surgem quando os colaboradores não aceitam/apoiam este processo ou quando apresentam uma reação negativa face ao mesmo (Cascio & Bernardin, 1981; Cawley et al., 1998; Kavanagh, Benson, & Brown, 2007; Kuvaas, 2006).

Em suma, o constructo em análise, que diz respeito à aferição do desempenho dos colaboradores com vista à melhoria da sua performance e atribuição de benefícios, tem um papel fulcral na GRH de uma organização, podendo ajudá-la a (re)definir a sua estratégia, objetivos e modo de atuação (Aguinis et al., 2011; Brown & Warren, 2011; Cawley et al., 1998; Flether, 2001; Hartog, Boselie, & Paauwe, 2004; Kavanagh et al., 2007; Kline & Slusky, 2009; Rahman, 2006; Tuytens & Devos, 2012). Todavia, não é fácil escolher e implementar a forma mais adequada de avaliação de desempenho (Bowman, 1999), cada tipo de avaliação apresenta benefícios e malefícios.

### ***1.3.1.2. Benefícios e malefícios.***

A avaliação de desempenho pode ter efeitos positivos ou negativos nos colaboradores dependendo da forma como é percebida. Ao longo das próximas linhas iremos abordar os seus benefícios e malefícios, começando pelos primeiros.

De acordo com Beer (1981), a forma como a avaliação de desempenho é conduzida e os resultados obtidos na mesma condicionam as dimensões atitudinal (i.e., atitudes positivas *versus* atitudes negativas) e comportamental dos colaboradores (i.e., comportamentos desejados *versus* comportamentos indesejados). Pichler (2012) observou que uma avaliação positiva melhora a satisfação e performance laboral dos trabalhadores. Esta situação foi também evidenciada por Mone, Eisenger, Guggenheim, Price e Stine (2011). Por outro lado, estes mesmos autores (2011) salientaram que a avaliação pode incrementar as percepções de justiça sentidas, bem como contribui para um aumento dos estados psicológicos positivos associados ao trabalho (*engagement* no trabalho) e para uma maior ligação entre o colaborador e a sua organização (*commitment* organizacional). Um aspeto que pode facilitar o surgimento de atitudes e comportamentos desejáveis relacionados com a avaliação de desempenho é o alargar do seu espetro, ou seja as organizações não se devem cingir única e exclusivamente ao alcance dos objetivos, elas devem igualmente valorizar as competências demonstradas pelos colaboradores (Arvey & Murphy, 1998).

Dado que a literatura é mais profícua quanto aos malefícios da avaliação de desempenho, nos próximos parágrafos iremos falar sobre as limitações, conflitos e outras questões inerentes a este processo. Este conceito apresenta uma grande complexidade, especialmente devido à dificuldade em criar um sistema que agrade a todos os atores organizacionais (Taylor et al., 1995). Um dos principais fatores que concorre para uma percepção negativa relativamente à avaliação de desempenho é o facto de esta ser vista como uma ferramenta política, não tendo a melhoria das competências profissionais como um foco

primordial (Aguinis et al., 2007; Nurse, 2007). Por sua vez, a ausência de *feedback* ou o desconhecimento de como o mesmo deve ser facultado, nomeadamente devido à falta de formação profissional, pode fazer com que os colaboradores não melhorem a sua prática laboral, prejudicando o rendimento individual e organizacional (Anseel & Lievens, 2007; Nurse, 2007; Tuytens & Devos, 2012). Ademais, a falta de transparência dos objetivos ou a inexistência de métricas adequadas para os aferir podem gerar sentimentos de insatisfação (Nurse, 2007). O papel dos avaliadores, particularmente a sua impreparação para conduzir este processo, especialmente no que concerne à carência de formação para o organizar, conduzir e concluir, é um grande *handicap* e um dos fatores mais prejudiciais para a aceitação da avaliação de desempenho pelos trabalhadores (Bouskila-Yam & Kluger, 2011; Levy & Williams, 2004; Nurse, 2007; Tuytens & Devos, 2012). Devido a esta situação é frequentemente observada uma quebra na relação entre avaliador e avaliado, o que leva ao enfraquecimento da coesão nas equipas de trabalho (Bouskila-Yam & Kluger, 2011). O conflito entre os objetivos individuais e organizacionais é a principal fonte de tensão que surge no âmbito deste processo, uma vez que: (a) a organização procura melhorar os índices de desenvolvimento profissional dos colaboradores e estes, por seu turno, desejam obter recompensas de acordo com a sua performance; e (b) a organização tenta recolher o máximo de informação sobre a performance dos trabalhadores e estes, tal como na alínea anterior, querem ser devidamente recompensados (Beer, 1981). Além disso, são também comuns os conflitos organização-organização (foco na performance *versus* foco no desenvolvimento dos colaboradores) e indivíduo-indivíduo (procura da recompensa *versus* procura de evolução profissional) (Beer, 1981).

Tendo em conta os dados supracitados, é compreensível que muitas vezes se afirme que os resultados de uma avaliação de desempenho são enviesados (Yun, Donahue, Dudley, & McFarland, 2005). Por causa das limitações e conflitos supramencionados muitas organizações continuam à procura do sistema de avaliação perfeito, aquele que consiga congrega as aspirações de todos os intervenientes organizacionais (Beer, 1981; Kuvaas, 2006). Neste subcapítulo abordaram-se os benefícios e malefícios do constructo em causa, registando-se uma maior preponderância dos fatores negativos, o que salienta a necessidade de melhorias ao nível dos intervenientes e das *guidelines* que os orientam.

### ***1.3.1.3. Papel das chefias e propostas de melhoria.***

As chefias desempenham um papel importante, talvez o mais relevante, na avaliação de desempenho, nomeadamente pelo suporte que proporcionam aos colaboradores (O'Pry & Schumacher, 2012). Esse suporte pode ser ilustrado pelo *feedback* que é transmitido e cujo



principal objetivo passa pelo realce dos aspetos que podem ser incrementados ao nível da performance laboral e das competências individuais (Anseel & Lievens, 2007; Flint, 1999). Anseel e Lievens (2007) enfatizaram que as chefias devem ter consciência do rendimento real dos colaboradores, ser o mais claras possível quanto aos objetivos a atingir, colocar o foco no desenvolvimento profissional e não nos resultados obtidos, e valorizar as metas alcançadas em detrimento daquelas que ficaram por cumprir. A qualidade da relação é crucial para melhorar as perceções quanto a este processo. Por exemplo, Pichler (2012), Judge e Ferris (1993), e Dorfmann e colegas (1986) salientaram que o comportamento do avaliador contribui para o surgimento de atitudes e comportamentos desejáveis (e.g., maior satisfação no trabalho). Contudo, para que estes *outcomes* surjam, é necessário que os avaliadores recebam formação no âmbito da condução deste processo e que estejam motivados para o levar a cabo (Campbell, Campbell, & Chia, 1998; Harris, 1994; Heslin, Latham, & VandeWalle, 2005; Kline & Sulsky, 2009). Caso contrário, a avaliação realizada registará resultados enviesados e os colaboradores apresentarão uma reação negativa aos mesmos, o que levará a um decréscimo da satisfação laboral e performance individual, consequências que se repercutirão no *bottom line* da organização.

Como se tem vindo a observar são apontadas várias lacunas à avaliação de desempenho, assim foram desenvolvidos formatos mais aprimorados para aferir a performance dos trabalhadores. Um desses formatos é a avaliação de desempenho 360 graus (360°) onde, além do parecer do avaliador, se reúnem dados de outras fontes (Kline & Sulsky, 2009). Por exemplo, é comum recorrer-se às perceções de performance do avaliado e avaliador, dos seus colegas, dos clientes e de outros *stakeholders*, partindo-se da premissa que as informações originárias de vários intervenientes permitem uma avaliação mais fidedigna (Cawley et al., 1998; Flint, 1999). De acordo com Kline e Sulsky (2009), a avaliação 360° permite, comparativamente à avaliação tradicional, aumentos de performance significativos e uma maior consciência quanto às competências que os colaboradores devem desenvolver. Santos (2011) delineou um conjunto de propostas para tornar uma avaliação de desempenho consistente e que devem merecer a atenção das chefias, nomeadamente: (a) ter objetivos claros e que devem ser explicados aos colaboradores; (b) tentar diminuir a probabilidade de ocorrência de erros (*halo*, leniência, severidade e tendência central); (c) definir quem participa no processo e em que fases; (d) facultar benefícios que sejam percecionados como úteis pelos avaliados; (e) limitar o fluxo de informação a avaliador e avaliado, de modo a diminuir possíveis conflitos; (f) ponderar os efeitos da avaliação no avaliado, mas também na organização como um todo; e (g) pré-definir a periodicidade do processo. Com base nestas

sugestões este procedimento poder-se-á transformar numa ferramenta de satisfação e motivação profissional (Anseel & Lievens, 2007; Selvarajan & Cloninger, 2012). Além disso, este poderá ser o trajeto ideal para aumentar a aceitação da avaliação de desempenho por parte dos colaboradores que, segundo Aguinis e colegas (2011), se situa nos 30%.

Após uma abordagem geral à avaliação de desempenho, passaremos agora à sua caracterização no âmbito escolar, mais especificamente na profissão docente.

#### ***1.3.1.4. A avaliação de desempenho na profissão docente.***

Os responsáveis governativos, diretores de agrupamentos/escolas e outros atores educativos têm procurado melhorar a performance dos docentes (Collins, 2004). Uma forma de incrementar o rendimento dos professores passa pela avaliação de desempenho docente, dado que esta tem, ou deveria ter, um impacto positivo no desenvolvimento profissional, qualidade do ensino ministrado e sucesso dos alunos (Cardoso, 2012; Chung, 2008; Conley & Bacharach, 1990; Darling-Hammond, Newton, & Wei, 2013; Firestone, 2014; Looney, 2011; Ryan, 2006; Tuytens & Devos, 2012; Vicente, 2010). Professores mais eficazes formam alunos com melhor aproveitamento, particularmente quando comparados com os pupilos de docentes menos eficazes (Firestone, 2014; Looney, 2011). Para que este processo seja funcional os seus objetivos devem ser o mais claros possível, bem como devem existir métricas adequadas para aferir se os mesmos foram, ou não, alcançados (Firestone, 2014; Looney, 2011; Tuytens & Devos, 2012).

A atenção dada às questões métricas, ligadas à dimensão punitiva da avaliação de desempenho docente, muitas vezes retira a ênfase do desenvolvimento dos professores (Firestone, 2014; Looney, 2011). Esta situação demonstra a complexidade em abordar este tema, uma vez que deve existir um equilíbrio entre as vertentes economicista e de evolução profissional (Looney, 2011). Outra dificuldade diz respeito ao facto de os docentes desempenharem as suas tarefas de forma autónoma, logo são os principais responsáveis pela sua performance o que impede uma aferição consistente das tarefas desenvolvidas por parte de outrem (Tuytens & Devos, 2012). Um outro aspeto que demonstra as limitações da avaliação de desempenho docente é a forma como o *feedback* é proporcionado, muitas vezes este não identifica as competências a melhorar levando a que os professores o desvalorizem (Tuytens & Devos, 2012). Ryan (2006) enumerou um conjunto de lacunas relativas ao modo como os docentes são avaliados, tais como: (a) parâmetros de performance inadequados; (b) método de classificação não credível, por exemplo não se conhece a importância atribuída às questões globais e específicas da docência; (c) exclusão de professores e alunos deste processo; (d)

docentes não são alvo de desenvolvimento contínuo; e (e) ausência de registos sobre o rendimento laboral, não sendo possível identificar a existência de melhorias ou quebras. As questões sobre a participação dos profissionais em causa e a formação dos avaliadores também têm merecido atenção. Tuytens e Devos (2012) salientam que os professores devem de participar na elaboração dos critérios a examinar dado o conhecimento que têm da prática pedagógica e do contexto em que estão inseridos. Os avaliadores, por norma os diretores de agrupamentos/escolas, são os responsáveis pela condução da avaliação, logo devem estar preparados para a efetuar (Looney, 2011). Desta forma, devem saber reconhecer os parâmetros a medir, as ferramentas que existem para esse fim, perceber se os objetivos definidos foram, ou não, alcançados e facultar o *feedback* necessário para incrementar o rendimento dos professores (Bowman, 1999; Looney, 2011; Ryan, 2006; Tuytens & Devos, 2012). Por seu turno, Looney (2011) acrescenta que a periodicidade com que este processo é realizado é outro dos problemas inerentes a este conceito, é frequente existirem anos letivos onde o mesmo não é efetuado. As limitações supracitadas têm levado a que muitos autores (e.g., Tuytens & Devos, 2012; Vicente, 2010) contestem os atuais modelos de avaliação de professores e a sua utilidade, porém existe uma unanimidade quanto à sua hipotética importância para a performance das escolas.

Os elementos acima identificados, que englobam um conjunto de fragilidades da avaliação de desempenho docente, são os principais responsáveis pela forma como este procedimento é percecionado pelos professores, i.e., como um potenciador de desmotivação e insatisfação laboral. Não obstante, têm sido efetuadas algumas propostas de melhoria. Conley e Bacharach (1990) apontaram para a necessidade de mudar o foco, passando-se dos resultados obtidos no trabalho para as competências de resolução de problemas, uma qualidade vital para a docência e que traduz as verdadeiras capacidades de um professor. Por sua vez, Looney (2011) salientou que a avaliação deve: (a) ser clara quanto aos objetivos a alcançar e competências a demonstrar; (b) existir um alinhamento entre os conhecimentos demonstrados pelos alunos e as aptidões dos docentes; (c) recorrer a vários instrumentos para obter resultados mais fiáveis; (d) proporcionar *feedback* em tempo útil para os professores atingirem patamares de performance mais elevados; (e) levar em conta as necessidades de cada estabelecimento de ensino aquando da definição das políticas de formação profissional; e (f) equiparar as vertentes formativa (desenvolvimento dos docentes) e sumativa (possibilidade de progressão na carreira).

A forma como a avaliação de desempenho docente é conduzida e os resultados que dela advêm podem levar a que os professores se sintam (in)justamente tratados pela sua chefia, o que terá um impacto na performance dos estabelecimentos de ensino. Esta premissa alude à importância da justiça organizacional e à forma como esta deve ser valorizada pelos atores organizacionais.

### **1.3.2. Justiça organizacional.**

#### ***1.3.2.1. Justiça organizacional: Contextualização e definição.***

O termo «justiça» ocupa um papel central na vida do ser Humano, todos os indivíduos desejam ser tratados de forma justa independentemente dos papéis que desempenham (Ambrose, 2002). No meio organizacional os processos de tomada de decisão abarcam diversos assuntos, muitos deles têm um impacto direto e/ou indireto nos colaboradores (Colquitt, 2001; Linna et al., 2012). Desta forma, um gestor deve refletir se a sua força de trabalho está a ser tratada justamente, uma vez que se não o estiver a organização poderá perder (e.g., através da diminuição da performance laboral) uma das suas principais vantagens competitivas (Linna et al., 2012).

A justiça organizacional tem vindo a ganhar uma notoriedade crescente ao longo dos últimos anos, tendo-se verificado um aumento exponencial no número de estudos realizados a partir da década de 90 (século XX) (Ambrose, 2002; Ambrose & Schminke, 2009; Cohen-Charash & Spector, 2001; Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, & Ng, 2001; Colquitt et al., 2013; Cropanzano, Prehar, & Chen, 2002; Crow, Lee, & Joo, 2010; Ghosh, Rai, & Sinha, 2014; Nowakowski & Conlon, 2005; Zapata-Phelan, Colquitt, Scott, & Livingston, 2009). Esta relevância tem-se estendido a várias áreas de saber, nomeadamente à psicologia organizacional, à gestão, à GRH e ao comportamento organizacional (Moliner, Martínez-Tur, Ramos, Peiró, & Cropanzano, 2008; Simons & Roberson, 2003). Além disso, este conceito é apontado por vários autores (e.g., Choi, 2011; Greenberg, 1990) como a principal virtude de uma organização, desempenhando uma função importante na predição das experiências e reações dos colaboradores aos vários fenómenos que decorrem no contexto de trabalho (Elma, 2013; Fortin, 2008; Moliner et al., 2008). Assim, é possível afirmar que a justiça organizacional influencia a relação estabelecida entre empregado e empregador, manifestando-se os resultados dessa ligação através da adoção de determinadas atitudes e comportamentos por parte dos primeiros intervenientes (Ambrose, 2002; Cropanzano, Bowen, & Gilliland, 2007; Ghosh et al., 2014; Poon, 2012; Silva & Caetano, 2014). No entanto, há um aspeto que torna ambígua a interpretação deste constructo por parte das chefias, as perceções que cada colaborador

desenvolve têm um cariz individual, logo subjetivo (Cropanzano et al., 2007). Apesar disso, há um ponto de concórdia na literatura – a justiça organizacional é um fenómeno decisivo para a eficácia das organizações (Choi, 2011; Greenberg, 1990).

As várias definições que existem sobre este conceito descrevem-no como as percepções individuais dos colaboradores relativamente à forma como são tratados pela sua organização (Choi, 2011; Poon, 2012). Porém, dada a multidimensionalidade da justiça organizacional, a opção mais adequada deve passar pela análise das suas dimensões, particularmente ao nível do seu enquadramento teórico e suas consequências para o meio laboral.

#### ***1.3.2.2. Dimensões de justiça e suas consequências atitudinais e comportamentais.***

O estudo da justiça organizacional teve o seu dealbar na década de 60 (século XX) com a teoria da equidade de Adams (Ambrose, 2002; Choi, 2011; Cohen-Charash & Spector, 2001; Colquitt et al., 2001; Crawshaw & Brodbeck, 2011; Cropanzano et al., 2002; Cropanzano & Stein, 2009; Fortin, 2008; Ghosh et al., 2014; Greenberg, 1990; Moliner et al., 2008; Nowakowski & Conlon, 2005). De modo sucinto, esta teoria defende que os sujeitos comparam as recompensas que recebem pelo seu trabalho com as recompensas que outrem recebe pelo desempenho das mesmas tarefas (Fortin, 2008). Com base nessa comparação podem surgir sentimentos de culpa (quando os benefícios são superiores ao trabalho desenvolvido) ou de frustração (quando os benefícios são inferiores aos esforços realizados), ambos causadores de um estado de iniquidade (Fortin, 2008). O objetivo dos indivíduos passa por atingir um patamar de equidade, i.e., um patamar onde haja um equilíbrio entre aquilo que é recebido em função do trabalho desempenhado (Fortin, 2008). É neste âmbito que surge a justiça distributiva, a primeira dimensão de justiça organizacional a ser estudada e que pode ser definida como a justiça percebida no que toca à distribuição de dividendos (e.g., aumentos salariais, promoções) (Colquitt et al., 2013; Fortin, 2008; Poon, 2012). Esta dimensão possui várias consequências (ou *outcomes*) no funcionamento organizacional, algumas das quais podem ser observadas na Tabela 1.9.

Tabela 1.9

*Outcomes de Justiça Distributiva*

Estudo	<i>Outcome</i> observado
Ambrose (2002)	Satisfação no trabalho, <i>commitment</i> organizacional, performance e intenção de permanecer na organização;
Choi (2011)	Satisfação no trabalho, confiança nas chefias e intenção de permanecer na organização;
Cohen-Charash e Spector (2001)	<i>Commitment</i> organizacional, satisfação com a avaliação de desempenho, intenção de permanecer na organização, comportamentos de cidadania organizacional e satisfação no trabalho;
Ghosh e colegas (2014)	Satisfação no trabalho e <i>engagement</i> no trabalho;
Jawahar (2007)	Satisfação com a avaliação de desempenho;
Ponnu e Chuah (2010)	<i>Commitment</i> organizacional e intenção de permanecer na organização;
Schappe (1998)	Satisfação no trabalho;
Viseu e colegas (2015)	Capital psicológico positivo e satisfação no trabalho;
Zainalipur, Fini e Mirkamali (2010)	Satisfação no trabalho.

Com o passar do tempo a atenção dada à justiça distributiva começou a decrescer, sobretudo porque houve a necessidade de perceber que processos estavam na origem da distribuição das recompensas, o que levou ao surgimento da justiça procedimental (Choi, 2011; Cohen-Charash & Spector, 2001; Crawshaw & Brodbeck, 2011; Greenberg, 1990; Moliner et al., 2008; Nowakowski & Conlon, 2005). Esta dimensão de justiça refere-se aos processos que regem a distribuição de dividendos (Cohen-Charash & Spector, 2001; Colquitt et al., 2001; Colquitt et al., 2013; Fortin, 2008). Para que um processo seja adequado ele deve respeitar um conjunto específico de critérios, tais como: (a) precisão, a informação facultada deve ser correta e útil para a tomada de decisão; (b) consistente, ou seja aplicada da mesma forma ao longo do tempo e a todos os indivíduos; (c) ter um cariz ético, deve respeitar os padrões éticos e morais definidos pela organização; (d) passível de correção, caso se verifiquem imprecisões; (e) livre de vieses, o que serve garantir que não existem conflitos de interesses entre as várias partes; e (f) representatividade, todos os intervenientes têm direito a participar e a expressar as suas

sugestões, preocupações e opiniões (Colquitt et al., 2001; Cropanzano & Stein, 2009; Fortin, 2008; Ghosh et al., 2014; Greenberg, 1990; Nowakowski & Conlon, 2005). Em seguida, apresentam-se os principais *outcomes* desta dimensão (Tabela 1.10).

Tabela 1.10

*Outcomes de Justiça Procedimental*

Estudo	<i>Outcome</i> observado
Choi (2011)	<i>Commitment</i> organizacional;
Cohen-Charash e Spector (2001)	<i>Commitment</i> organizacional, intenção de permanecer na organização, performance, comportamentos de cidadania organizacional e satisfação no trabalho;
Elovainio, Kivimaki e Helkama (2001)	Saúde dos colaboradores (stresse);
Flint (1999)	Performance;
Greenberg (1990)	Satisfação com o sistema de avaliação de desempenho;
Inoue e colegas (2010)	Saúde dos colaboradores (stresse e depressão);
Jawahar (2007)	Satisfação com o sistema de avaliação de desempenho;
Linna e colegas (2012)	Satisfação com o sistema de avaliação de desempenho;
Ponnu e Chuah (2010)	<i>Commitment</i> organizacional e intenção de permanecer na organização;
Schappe (1998)	Satisfação no trabalho;
Silva e Caetano (2014)	Satisfação com o sistema de avaliação de desempenho;
Zainalipour e colegas (2011)	Satisfação no trabalho;
Zapata-Phelan e colegas (2009)	Satisfação com o sistema de avaliação de desempenho.

Já no decorrer dos anos 90 (século XX), com base no trabalho de Bies e Moag (1986), assistiu-se ao desenvolvimento da justiça interacional, esta centra-se na qualidade da relação interpessoal entre o alvo da decisão (i.e., o colaborador) e o decisor (i.e., a chefia) (Ambrose, 2002). Deste modo, surgiu o modelo trifatorial (justiça distributiva, procedimental e interacional) de justiça organizacional (Cohen-Charash & Spector, 2001; Fortin, 2008). Contudo, algum tempo mais tarde, Greenberg (1990) propôs uma divisão da justiça interacional em duas dimensões, justiça interpessoal e justiça informacional. A justiça interpessoal salienta a importância da adoção de uma conduta, por parte das chefias, de honestidade, respeito e

fornecimento de *feedback* aquando da explicação dos procedimentos aos colaboradores (Cohen-Charash & Spector, 2001; Fortin, 2008; Greenberg, 1990). Por outro lado, a justiça informacional diz respeito à quantidade e qualidade da informação que é facultada pelas lideranças sobre a distribuição de dividendos e procedimentos que a regem (Cohen-Charash & Spector, 2001; Fortin, 2008; Greenberg, 1990). Através do desenvolvimento destas duas dimensões emergiu o modelo tetrafatorial (justiça distributiva, procedimental, interpessoal e informacional) de justiça organizacional (Moliner et al., 2008). Na atualidade este modelo reúne consenso entre os investigadores da área organizacional, possuindo suporte teórico e empírico (Ambrose & Schminke, 2009; Colquitt, 2001; Colquitt et al., 2001; Colquitt et al., 2013; Fortin, 2008; Moliner et al., 2008). Na Tabela 1.11 podem ser encontrados alguns dos *outcomes* de justiça interpessoal e informacional.

Tabela 1.11

*Outcomes de Justiça Interpessoal e Informacional*

Estudo	<i>Outcome</i> observado
Justiça interpessoal	
Fisher, Abubakar e Arasa (2014)	Saúde mental dos colaboradores;
Inoue e colegas (2010)	<i>Engagement</i> no trabalho;
Linna e colegas (2012)	Satisfação com a avaliação de desempenho;
Rego e Pina e Cunha (2009)	Comportamentos de cidadania organizacional;
Viseu e colegas (2015)	Capital psicológico positivo e satisfação no trabalho.
Justiça informacional	
Loi, Yang e Diefendorff (2009)	Satisfação no trabalho;
Zainalipour e colegas (2011)	Satisfação no trabalho.

Em suma, cada uma das dimensões de justiça organizacional consideradas permite, na presença de perceções positivas, um aumento das atitudes e comportamentos desejáveis por parte dos colaboradores, o que beneficia o funcionamento organizacional (Choi, 2011).

Por sua vez, há outras reflexões a fazer sobre os vários tipos de justiça. Cropanzano e colegas (2002) observaram que a justiça distributiva se relaciona com reações relativamente a *outcomes* específicos, ao passo que os *outcomes* de justiça procedimental estão ligados à organização e suas práticas (e.g., de GRH). Dito de outra forma, a justiça distributiva está mais



associada a preditores individuais e a justiça procedimental a preditores organizacionais (Nadiri & Tanova, 2010). Por fim, Silva e Caetano (2014) propõem que se dividam as dimensões de justiça em dois aspetos, estruturais, que aludem ao contexto organizacional e que agregam a justiça distributiva e procedimental, e sociais, onde se enquadram as relações que surgem no seio da organização e que integram a justiça interpessoal e informacional.

Depois da apresentação da justiça organizacional, suas dimensões e *outcomes* segue-se uma abordagem a este constructo na profissão docente.

### ***1.3.2.3. A justiça organizacional na profissão docente.***

A justiça organizacional tem sido negligenciada no meio escolar, ignorando-se a importância dos seus *outcomes* para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino (Elma, 2013; Hoy & Tarter, 2004). Esta desvalorização tem-se tornado bastante evidente na classe docente e neste âmbito a principal responsabilidade recai sobre os diretores escolares, uma vez que eles são os responsáveis pela criação e implementação de um sistema de justiça no seio das escolas (Hoy & Tarter, 2004). Na opinião de Elma (2013), este constructo, à semelhança do que foi relatado anteriormente para as organizações em geral, é fulcral para o desenrolar das atividades escolares. Esta opinião tem sido vastamente suportada pela investigação levada a cabo neste contexto, tal como se poderá observar a seguir.

Um estudo realizado na Turquia, com uma amostra de 314 professores de 55 escolas distintas, demonstrou que a justiça organizacional é um preditor significativo da satisfação no trabalho (Dundar & Tabancali, 2012). Este mesmo resultado foi obtido em diferentes populações de docentes, ensino regular e especial (Nojani, Arjmandnia, Afrooz, & Rajabi, 2012). Por sua vez, Najafi, Noruzy, Azar, Nazari-Shirkouhi e Dalvand (2011), também numa amostra de docentes, registaram que este conceito teve um impacto significativo e direto no *commitment* organizacional e na satisfação no trabalho, e um impacto significativo e indireto nos comportamentos de cidadania e *empowerment*. Yavuz (2010) verificou que as perceções de justiça organizacional de 455 professores estavam associadas ao seu *commitment* organizacional, principalmente ao *commitment* afetivo.

À luz dos dados supracitados é possível concluir que os diretores dos estabelecimentos de ensino devem implementar critérios de justiça nas suas escolas com vista a alcançar o sucesso escolar. Hoy e Tarter (2004) propuseram um conjunto de sugestões para atingir este objetivo, as quais iremos abordar em seguida. Os docentes devem reconhecer que os divididos que recebem estão equiparados às tarefas que desempenham, i.e., devem possuir um sentimento de equidade (Hoy & Tarter, 2004). Por outro lado, as chefias devem garantir a todos os

intervenientes que os critérios aplicados são claros, criando um sentimento de confiança na comunidade escolar (Hoy & Tarter, 2004). Porém, esta última sugestão deve levar em conta dois aspetos, a existência de necessidades individuais e de circunstâncias extraordinárias, o que salienta a importância de adotar uma postura flexível no cumprimento dos critérios. Outra questão fundamental é a participação dos docentes na definição das recompensas a atribuir, nos processos que devem reger essa atribuição e também no que se refere a eventuais mudanças curriculares, assim estes profissionais terão «voz» nos processos de decisão que lhes dizem respeito (Hoy & Tarter, 2004). A nível interpessoal, a comunicação de situações negativas deve ser cuidadosamente gerida pelos diretores devendo existir uma atmosfera de respeito, autenticidade e honestidade, o que desenvolverá um sentimento de confiança entre líderes (i.e., diretores) e liderados (i.e., professores) (Hoy & Tarter, 2004). Quando existe uma contestação aos eventos negativos, deve haver a possibilidade de recorrer das decisões tomadas e, caso se confirme que existiu um lapso, as chefias devem reconhecer o erro e corrigi-lo (Hoy & Tarter, 2004). Em suma, a igualdade na distribuição e atribuição de recompensas, a participação nos processos de decisão e a existência de uma comunicação adequada são características fundamentais para que os professores desenvolvam uma perceção positiva de justiça organizacional relativamente às suas escolas.

Desta forma, caso os docentes sintam que foram justamente tratados pelas suas chefias, será possível observar o surgimento de um sentimento de satisfação com a profissão e tarefas desempenhadas.

### **1.3.3. Satisfação no trabalho.**

#### ***1.3.3.1. Satisfação no trabalho: Conceito, definição e abordagens.***

Na atualidade o ser Humano passa uma parte significativa do seu dia no local de trabalho, logo este contexto determina em grande parte os níveis de saúde física e psicológica dos indivíduos, bem como a sua satisfação com a vida (Bota, 2013; Hantula, 2015). Desta forma, é importante perceber o quão satisfeitos se sentem os sujeitos com o seu trabalho. Esta é uma questão que tem merecido a atenção de investigadores e gestores, nomeadamente para conhecer as principais fontes de satisfação laboral, mas também para criar políticas de recursos humanos (RH) que fomentem este aspeto (Lease, 1998).

A satisfação no trabalho é classificada como uma atitude laboral, uma das áreas mais examinadas no âmbito a psicologia organizacional (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; O'Reilly, 1991). As atitudes no trabalho dizem respeito a uma avaliação individual que uma

pessoa faz sobre o seu trabalho, levando em conta sentimentos e crenças, e que pode ter um resultado positivo ou negativo (Alcobia, 2001; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; O'Reilly, 1991). De todas as atitudes laborais a satisfação no trabalho é a mais frequentemente estudada (Currivan, 1999; Hantula, 2015; Hoxsey, 2010; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Keller & Semmer, 2013; Lease, 1998; O'Reilly, 1991). Inicialmente esta atenção baseava-se na premissa de que trabalhadores satisfeitos apresentavam uma melhor performance, todavia hoje em dia sabe-se que a correlação entre estes conceitos possui uma magnitude moderada ou fraca e que, por vezes, não existe qualquer significância estatística (Hantula, 2015). Contudo, presentemente, o foco da investigação centra-se no facto de a satisfação desempenhar um papel importante, por exemplo, na associação que estabelece com o absentismo, *turnover*, *commitment* organizacional e indicadores de saúde mental (e.g., stresse, ansiedade, depressão, *burnout*) (Nielsen, Mearns, Matthiesen, & Eid, 2011; Pouliakas, 2010). Este tópico tem sido usualmente estudado por várias áreas de saber, como a psicologia organizacional, a psicologia vocacional, o comportamento organizacional e a GRH, sendo um indicador crucial do funcionamento organizacional (Bowling, Beehr, & Lepisto, 2006; Cohrs, Abele, & Dette, 2006; Currivan, 1999; Dalal, Baysinger, Brummel, & LeBreton, 2012; Dorman & Zapf, 2001; van Saane, Sluiter, Verbeek, & Frings-Dresen, 2003).

Existem várias definições de satisfação no trabalho, porém não há um consenso quanto à mais adequada (Alarcon & Lyons, 2011; Demirtas, 2010; Harrison, Newton, & Roth, 2006). No entanto, a definição proposta por Judge e Kammeyer-Mueller (2012, p. 347), “a satisfação no trabalho é um processo avaliativo que expressa contentamento com, e sentimentos positivos sobre, o trabalho de um indivíduo”, é uma das que reúne maior concordância e que congrega as dimensões cognitiva e afetiva que compõem este constructo. Saari e Judge (2004) salientam que é impossível dissociar estas duas dimensões, se uma pessoa está contente com o seu trabalho, tarefas e ambiente laboral, é porque desenvolveu um conjunto de perceções positivas relativamente a estes aspetos. A satisfação é uma variável iminentemente individual, um indivíduo pode estar satisfeito com o seu trabalho, mas outro que trabalhe na mesma organização, ocupe o mesmo cargo e desempenhe as mesmas funções pode estar insatisfeito (Brown, Charlwood, & Spencer, 2012; Saygi, Tolon, & Tekogul, 2011). Ou seja, há que considerar, relativamente a este conceito, o papel da personalidade. Alguns autores (e.g., Lease, 1998; Saari & Judge, 2004) têm-se debruçado sobre esta questão e verificaram que pessoas com afetos positivos apresentam uma maior tendência para a satisfação no trabalho, ao passo que sujeitos com afetos negativos têm uma maior probabilidade de se sentirem insatisfeitos.

Por outro lado, a forma como este constructo é abordado, se de modo uni ou multidimensional, também tem sido amplamente discutida. Não obstante, a forma unidimensional tem sido a mais utilizada, especialmente porque a aferição da satisfação de maneira multidimensional está muito associada ao «momento» (Currivan, 1999; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Por exemplo, numa determinada fase um colaborador pode estar insatisfeito com o seu vencimento (uma das facetas da satisfação laboral), mas num «momento» posterior a pessoa em causa pode atingir um patamar de satisfação relativamente a esse mesmo fator (Currivan, 1999; Hongying, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011a).

Após esta abordagem inicial à satisfação no trabalho, onde nos focámos em vários aspetos da mesma, no próximo ponto iremos desenvolver algumas das principais teorias relativas a este constructo.

### ***1.3.3.2. Teorias de satisfação no trabalho.***

#### *1.3.3.2.1. Modelo de características do trabalho.*

O modelo de características do trabalho é um dos mais importantes no âmbito do conceito que temos vindo a examinar, dado que destaca o papel das características do trabalho na (in)satisfação dos colaboradores (Alcobia, 2011; Andreassi, Lawter, Brockerhoff, & Rutigliano, 2012; Hackman & Oldham, 1975). As características supracitadas foram englobadas em cinco dimensões pelos autores deste modelo Hackman & Oldham, 1975): (a) duas delas estão relacionadas com a tarefa, significância e identidade; (b) uma refere-se ao leque de competências necessárias para levar a cabo as funções, variedade do trabalho; (c) outra prende-se com a liberdade necessária para explorar possíveis soluções para os problemas, autonomia; e (d) por fim, o *feedback* que é bastante útil para que o colaborador perceba os seus pontos fortes e fracos (Alcobia, 2001; Andreassi et al., 2012).

Estas dimensões aludem ao carácter intrínseco da satisfação no trabalho servindo para incrementar, por exemplo, a motivação dos trabalhadores (Alcobia, 2001). Além da sua identificação, é também útil perceber como estes elementos interagem para que se alcance um patamar de satisfação. A variedade, identidade e significância apontam para a importância que o trabalho tem para o sujeito, por sua vez a autonomia permite que um indivíduo se sinta responsável pelas suas atividades (e.g., responsabilidade pela procura de soluções e pelos resultados obtidos) e o *feedback* tem uma dupla função, compreender se os objetivos pretendidos foram atingidos e saber o que pode ser melhorado no desempenho das tarefas (Alcobia, 2001; Hackman, 1980). Através da interação entre estes aspetos, quando reunidas as

condições ideais, é possível observar uma melhoria da motivação e satisfação no trabalho, bem como da performance (Alcobia, 2001).

Na opinião de Hackman (1980), o seu modelo diferencia-se dos restantes porque valoriza as diferenças inter-individuais, i.e., as diferenças existentes entre os sujeitos, no que respeita à interpretação que é feita das características laborais e do impacto que estas têm na satisfação.

#### *1.3.3.2.2. Teoria bifatorial.*

A teoria bifatorial ou motivação-higiene, da autoria de Herzberg (1965), teve um papel crucial na evolução da satisfação no trabalho, principalmente porque clarificou que existem fatores que causam satisfação nos trabalhadores e outros que são responsáveis pela sua não-satisfação (Alcobia, 2001; Andreassi et al. 2012). Esta conclusão foi possível através da realização de uma investigação que utilizou o método dos incidentes críticos e que a seguir explicitaremos (Herzberg, 1965; Smerek & Peterson, 2007). Numa fase inicial foi pedido aos participantes, cerca de 200, que apontassem os principais aspetos que lhes causavam satisfação e não-satisfação relativamente às tarefas que desempenhavam (Alcobia, 2001). Seguidamente, após uma análise dos resultados, foi possível registar que emergiram dois grupos, fatores higiénicos e fatores motivacionais (Alcobia, 2001; Andreassi et al., 2012; Herzberg, 1965). O primeiro estava associado a aspetos que causavam não-satisfação com o trabalho, ao passo que o segundo dizia respeito a características que permitiam o alcance da satisfação (Smerek & Peterson, 2007).

Como se pode verificar, através da consulta da Tabela 1.12, os fatores higiénicos estão relacionados com elementos extrínsecos (i.e., onde não existe um controlo por parte do sujeito), em oposição os fatores motivacionais prendem-se com aspetos intrínsecos (i.e., relativos ao próprio indivíduo) (Alcobia, 2001; Herzberg, 1965; Santos, 2007). Outra conclusão que esta teoria possibilitou retirar é que não existe uma oposição entre a satisfação e a não-satisfação, ou seja a não-satisfação não é o inverso da satisfação e vice-versa, tratando-se apenas de constructos distintos.

Tabela 1.12

*Súmula da Composição dos Fatores Higiênicos e Motivacionais da Teoria Bifatorial*

Fatores da Teoria Bifatorial	
Higiênicos	Motivacionais
Políticas organizacionais;	Realização das tarefas;
Supervisão;	Valorização pela concretização das tarefas;
Condições de trabalho;	Interesse pelas tarefas;
Remuneração;	Autonomia;
Vida pessoal;	Desenvolvimento profissional;
<i>Status</i> ;	Possibilidade de progressão na carreira.
Qualidade das relações interpessoais;	
Segurança no trabalho.	

*Nota.* Tabela desenvolvida a partir de Herzberg (1965, p. 395).

Independentemente dos seus contributos, a teoria bifatorial foi alvo de algumas críticas por parte da comunidade académica. Duas das mais comuns prendem-se com a utilização do método dos incidentes críticos e com o facto de se ignorar as particularidades que alguns contextos de trabalho apresentam (Smerek & Peterson, 2007). Segundo Wolf (1970), os estudos que procuraram replicar as descobertas de Herzberg (1965), recorrendo a outros métodos, alcançaram resultados distintos.

#### 1.3.3.2.3. Teoria das necessidades aprendidas.

Na opinião de Andreassi e colegas (2012), as teorias ligadas às necessidades também podem ser utilizadas para explicar a satisfação laboral. Segundo McClelland (1965), o autor da teoria em análise, as necessidades emergem através da relação que um sujeito estabelece com o contexto, por exemplo com a sociedade. Essas necessidades podem ser de realização, associação e poder (McClelland 1965, 1985; Neves, 2002). Quanto ao primeiro tipo de necessidade, os sujeitos gostam de trabalhar de forma autónoma, explorando novas situações, e valorizam o *feedback* no decurso e final das suas ações (Neves, 2002). Como tal, é possível que a satisfação seja alcançada quando os indivíduos estão na presença de tarefas desafiadoras (Pina e Cunha et al., 2007). Por sua vez, as necessidades de associação expressam uma orientação para as relações interpessoais e gosto pelo trabalho em equipa, no entanto esta forma de necessidade pode prejudicar o funcionamento das organizações, dado que o sujeito pode

valorizar excessivamente a vertente relacional e ignorar os objetivos propostos (Pina e Cunha et al., 2007). Por fim, as necessidades de poder exprimem o desejo de liderar outrem e caracterizam indivíduos que gostam de ter um elevado *status* e prestígio (Pina e Cunha et al., 2007).

Para que estas necessidades sejam satisfeitas McClelland (1985) salienta que o contexto deve reunir um conjunto de condições ideais.

#### *1.3.3.2.4. Teoria da discrepância.*

Durante a década de 70 (século XX) Locke (1976) apresentou uma teoria que abordava as componentes afetivas e cognitivas da satisfação, bem como considerava aspetos como a congruência e discrepância. Começando pela congruência, Oplatka e Mimon (2008) observaram que uma pessoa estabelece um paralelismo entre o seu rendimento laboral e as recompensas que daí advém. Caso se considere que o rendimento foi alto, mas que a recompensa foi baixa, um sujeito sentir-se-á incongruente (Oplatka & Mimon, 2008). Porém, caso se verifique um equilíbrio na dicotomia rendimento-recompensa, será possível atingir um estado de congruência (Oplatka & Mimon, 2008). Por sua vez, a discrepância pode ser explicada através de três fatores, a satisfação com as dimensões do trabalho, as características dessas dimensões e a sua relevância (Alcobia, 2001). A satisfação com as dimensões alude à vertente afetiva deste constructo, já as características dessas dimensões dizem respeito à vertente cognitiva da satisfação (Alcobia, 2001; Locke, 1976). Por fim, a relevância atribuída a cada uma das dimensões baseia-se numa avaliação pessoal sobre o que é mais significativo para um sujeito (Alcobia, 2001). A satisfação laboral é alcançada quando se está na presença de uma discrepância reduzida, i.e., sempre que o peso atribuído a cada dimensão é semelhante e a dicotomia rendimento-recompensa é equilibrada (Oplatka & Mimon, 2008). Logo, um indivíduo alcançará um patamar de insatisfação quando a discrepância for elevada, i.e., se uma das dimensões tiver um peso superior às restantes e afetar diretamente a dicotomia rendimento-recompensa (Oplatka & Mimon, 2008).

Nesta sub-secção foram abordadas quatro teorias explicativas da satisfação no trabalho cada uma evidenciando um conjunto de características específicas. O modelo de Hackman e Oldham (1975) demonstrou que as características do trabalho, juntamente com as diferenças individuais, possibilitam o alcance da satisfação. Por sua vez, Herzberg (1965) sublinhou que existe um grupo específico de fatores responsável pela satisfação laboral e que existe outro responsável pela não-satisfação. Já McClelland (1985) apontou a satisfação de três

necessidades (realização, associação e poder) como o principal indicador da satisfação laboral. Em último lugar, Locke (1976) atribuiu aos conceitos de congruência e discrepância um papel de destaque na explicação da satisfação que um indivíduo sente com o seu trabalho.

No ponto seguinte iremos abordar as associações que a satisfação estabelece com outros constructos e como as organizações podem criar ambientes de trabalho mais saudáveis com o objetivo de ter trabalhadores satisfeitos.

#### ***1.3.3.3. Associações estabelecidas e como incrementar a satisfação dos colaboradores.***

A satisfação no trabalho está associada a várias variáveis de índole organizacional e individual.

A nível organizacional destaca-se o papel da satisfação na redução do absentismo e *turnover* (Brown et al., 2012; Cohrs et al., 2006; Hantula, 2015). No entanto, um estudo de Schleicher, Hansen e Fox (2011) defende que a magnitude da associação entre estas variáveis é fraca. Por outro lado, este conceito é também um preditor significativo do *engagement* no trabalho, pessoas mais satisfeitas com as suas tarefas estão também mais *engaged* (Harrison et al., 2006; Yalabik et al., 2013). Por seu turno, regista-se uma correlação positiva e significativa entre a satisfação e o *commitment* organizacional (Knippenberg & Sleebos, 2006). A relação entre estes constructos tem ocupado de forma significativa os investigadores, uma vez que não há um consenso quanto à sua causalidade, i.e., se a satisfação causa o *commitment* organizacional ou vice-versa. Porém, o trabalho de Huang e Hsiao (2007) demonstra que o modelo que melhor se aplica a esta situação é o correlacional. A satisfação profissional potencia, igualmente, o aumento dos comportamentos criativos e inovadores (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Existem alguns aspetos no seio das organizações que concorrem concomitantemente para uma melhoria da satisfação, nomeadamente as relações com colegas e chefias, e a qualidade do estilo de liderança empregue (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Por fim, e apesar de a grande maioria dos constructos relatados anteriormente serem consequentes da variável em análise, há que destacar o papel da justiça organizacional como um dos preditores mais importantes, se não o mais importante, da satisfação laboral, quanto mais positivas forem as perceções de justiça maior será o nível de contentamento dos colaboradores (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Nojani et al., 2013).

A nível individual é possível observar que a satisfação no trabalho contribui para uma diminuição dos sintomas de saúde física e psicológica (Keller & Semmer, 2013). Segundo Hantula (2015), colaboradores satisfeitos apresentam uma taxa mais baixa de acidentes laborais. Ainda no campo da saúde física, Brown e colegas (2012) reportaram que indivíduos



insatisfeitos com o seu trabalho apresentam maior risco de complicações cardiovasculares. Além disso, a satisfação é também fulcral para reduzir a incidência de fatores de mal-estar, tais como o stresse, a ansiedade, a depressão e o *burnout*, bem como para incrementar a satisfação com a vida e o bem-estar (Brown et al., 2012; Hantula, 2015; Keller & Semmer, 2013; Nielsen et al., 2011; Roelen, Koopmans, & Groothoff, 2008; van Saane et al., 2003).

Hantula (2015) elaborou um conjunto de propostas que visam melhorar a satisfação laboral. De acordo com este autor, lideranças éticas e transformacionais, e que providenciam suporte aos colaboradores são responsáveis por níveis mais elevados de satisfação (Hantula, 2015). Ainda no âmbito relacional, quando as relações entre colegas são saudáveis e marcadas pelo apoio mútuo, os trabalhadores sentem-se mais satisfeitos (Hantula, 2015). Ademais, o *feedback*, após a realização das tarefas ou aquando da sua definição, também parece contribuir para melhorar o constructo em estudo (Hantula, 2015). Por fim, algumas metodologias mais recentes, e.g., *balanced scorecard*, também potenciam o surgimento de atitudes laborais positivas, neste caso da satisfação profissional (Hantula, 2015).

Depois da menção às associações que a satisfação no trabalho estabelece e de como ela pode ser fomentada, segue-se um foco na satisfação da classe docente.

#### ***1.3.3.4. A satisfação no trabalho na profissão docente.***

Na opinião de Currall, Towler, Judge e Kohn (2005), a satisfação laboral dos professores está diretamente relacionada com a eficácia dos estabelecimentos de ensino. Este mesmo facto foi reportado por outros autores que também sublinharam o papel da satisfação na qualidade do ensino, o que se refletirá na performance dos discentes (Hongying, 2007; Klassen & Chiu, 2010; Malik et al., 2011). Como tal, os responsáveis escolares devem facultar as melhores condições de trabalho possíveis para que os professores se sintam satisfeitos na realização das tarefas e com o ambiente laboral (Moè, Pazzaglia, & Ronconi, 2010; Saygi et al., 2011). É necessário salientar que, na docência, este conceito tem sido associado a baixas taxas de absentismo e *turnover*, bem como a níveis mais elevados de saúde mental (Billingsley & Cross, 1992; Gui, Barriball, & While, 2009; Hongying, 2007; Houchins et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2011a).

O principal fator que contribui para a insatisfação destes profissionais é a indisciplina dos alunos (Kersaint, Lewis, Potter, & Meisels, 2007; Liu & Meyer, 2005). Desta forma, Veldman, van Tartwijk, Brekelmans e Wubbels (2013) referem que a qualidade da relação interpessoal estabelecida com os alunos é um fator determinante para que os professores se sintam satisfeitos. Aliás, a vertente relacional ocupa uma posição de destaque na satisfação,

sendo que quanto melhor a qualidade da relação com alunos, colegas, outros elementos da escola e chefias, mais satisfeitos se sentirão os docentes (Maele & van Houtte, 2012; Malik et al., 2011). Por outro lado, há que realçar que a qualidade da liderança também produz sentimentos de satisfação nestes profissionais (Malik et al., 2011). Segundo Kersaint e colegas (2007) e Liu e Meyer (2005), a remuneração é o segundo fator que mais insatisfação potencia, ainda assim este aspeto não é decisivo para a diminuição da satisfação caso as outras facetas deste conceito sejam percebidas como satisfatórias. Skaalvik e Skaalvik (2011b) propuseram uma taxonomia para a classificação dos agentes causadores de (in)satisfação: (a) recompensas intrínsecas à docência; (b) fatores externos à escola; e (c) fatores inerentes ao estabelecimento de ensino. A primeira situação diz respeito ao trabalho do docente propriamente dito, dentro e fora da sala de aula (Skaalvik & Skaalvik, 2011b). Por sua vez, a segunda está relacionada com aspetos externos, nomeadamente as mudanças curriculares ou a projeção da profissão docente nos meios de comunicação (Skaalvik & Skaalvik, 2011b). Por fim, a terceira está ligada a variáveis características do meio escolar, particularmente com as relações interpessoais existentes entre os diferentes atores educativos e as pessoas que se encontram fora dos estabelecimentos de ensino (e.g., pais dos alunos), bem como com o estilo de liderança empregue (Skaalvik & Skaalvik, 2011b).

Existe igualmente um conjunto de variáveis que são preditoras da satisfação dos professores e que devem ser mencionadas. A cultura e o clima da escola estabelecem uma associação significativa com a satisfação docente (Collie, Shapka, & Perry, 2012; Klassen & Chiu, 2010; Maele & van Houtte, 2012; Malik et al., 2011). Há que salientar que certos tipos de cultura deixam os professores mais satisfeitos, por exemplo a cultura de suporte (Malik et al., 2011). Além disso, a autonomia na realização das tarefas e nos processos de decisão também propicia maior satisfação (Kwong, Wang, & Clifton, 2010; Malik et al., 2011).

A satisfação deve ser alvo de constante atenção e análise de modo a procurar estratégias para a incrementar. Collie e colegas (2012) defendem que docentes satisfeitos apresentam reduzido absentismo e *turnover*, assim como menor incidência de *distress*, ansiedade e depressão, o que permitirá a redução dos custos de saúde das escolas. Na opinião de Malik e colegas (2011), a satisfação docente poderá ser melhorada através de uma comunicação aberta e do desenvolvimento de redes de suporte social e partilha de informação, o que criará entre os docentes um sentimento de comunidade e pertença.

A abordagem à mais importante atitude no trabalho, responsável pelo surgimento de sentimentos positivos e contentamento em relação ao meio laboral, antecede um constructo que

remete para as capacidades psicológicas positivas do ser Humano e que tem sido decisivo para melhorar a performance das organizações.

#### **1.4. O potencial do colaborador**

##### **1.4.1. Capital psicológico positivo.**

###### ***1.4.1.1. O surgimento: Da psicologia positiva ao comportamento organizacional positivo.***

As organizações modernas estão cada vez mais pressionadas pela envolvente externa, especialmente porque com o progresso tecnológico há cada vez menos fatores distintivos entre uma organização e as restantes que atuam na mesma área de negócio (Rus & Jesus, 2010). Além disso, devido à globalização, uma empresa já não tem de se preocupar unicamente com as suas concorrentes a nível interno, tem igualmente que prestar atenção a potenciais rivais que surjam do exterior e que tenham facilidade em penetrar no seu nicho de mercado (Hsu, Wang, Chen, & Dahlggaard-Park, 2014). Desta forma, cada organização tem que procurar distinguir-se de todas as outras, i.e., possuir uma vantagem competitiva. Um modo de fazer isso é através de uma aposta nos seus RH, nomeadamente através da melhoria dos recursos psicológicos positivos dos colaboradores (Avey, Luthans, & Jensen, 2009; Rus & Jesus, 2010).

Apesar de se reconhecer que deve haver uma aposta nos aspetos positivos, grande parte dos estudos conduzidos a nível individual e organizacional continuam a centrar-se no negativo, ou seja nas disfuncionalidades do ser Humano (Bakker & Schaufeli, 2008; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). A evidência empírica comprova este facto, o estudo de Myers (2000) demonstrou que para cada estudo com um foco positivo existiam catorze com um foco negativo. Schaufeli e Salanova (2007) reportaram uma estatística semelhante, existe uma proporção de 15 para 1 entre os estudos com uma base negativa e aqueles que possuem uma base positiva. Esta situação tornou evidente a necessidade de quebrar o ciclo de negatividade e adotar uma visão positiva sobre o ser Humano e seu potencial. Esta proposta já havia sido feita por Maslow (1954), contudo só 46 anos depois é que a mesma voltou a merecer atenção com o artigo de Seligman e Csikszentmihalyi (2000), «*Positive psychology: An introduction*». Neste trabalho os autores defenderam que a psicologia devia adotar um novo rumo, deixando de lado a sua visão «reparadora» e substituindo-a por uma visão positiva cujo objetivo é promover o crescimento psicológico dos indivíduos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esta nova forma de encarar a psicologia foi crucial para o surgimento do comportamento organizacional positivo (COP), a aplicação da psicologia positiva às organizações (Avey, Luthans, Smith, & Palmer, 2010; Avey, Luthans, & Youssef, 2010; Larson & Luthans, 2006; Luthans, 2002;

Luthans, Norman, Avolio, & Avey, 2006; Pina e Cunha, Rego, Lopes, & Ceitil, 2008; Youssef-Morgan, 2014).

Segundo Luthans (2002), o COP foca-se na forma como as capacidades psicológicas positivas dos colaboradores podem ser desenvolvidas com o objetivo de incrementar a performance laboral. No entanto, esta corrente não se resume aos aspetos supracitados. Foi criado um conjunto de características para que um constructo pudesse integrar o COP, nomeadamente apresentar uma base teórica e investigação sólidas, ser *state-like*<sup>4</sup> (i.e., conceito passível de ser desenvolvido) e afetar positivamente a performance dos colaboradores (Avey et al., 2010; Luthans, Avey, & Patera, 2008; Luthans & Avolio, 2009; Luthans, Avey, Avolio, & Peterson, 2010; Youssef-Morgan, 2014; Youssef-Morgan & Luthans, 2015). O COP é frequentemente confundido com a *Positive Organizational Scholarship*<sup>5</sup>(POS), uma outra corrente que se foca em aspetos positivos. Porém, existem três grandes diferenças entre ambas as abordagens e que permitem fazer uma distinção entre elas: (a) o POS foca-se unicamente na organização e o COP centra-se no indivíduo e, mais recentemente, nas equipas; (b) os constructos que integram o COP são *state-like*; e (c) os componentes do COP devem influenciar a performance enquanto a POS não faz qualquer menção a este facto (Luthans & Avolio, 2009). O surgimento do COP levantou algumas dúvidas na comunidade científica, especialmente porque esta corrente não tem uma vasta história, os seus estudos seguem frequentemente o mesmo desenho metodológico (transversal) e aceita que as organizações apresentam limitações (Fineman, 2006; Hackman, 2009). Todavia, nem a psicologia positiva nem o COP descobriram o Santo Graal da positividade, o que ambas pretendem é que se mude a orientação dos estudos individuais e organizacionais, passando-se de um foco negativo para um positivo. É desta necessidade que emerge o capital psicológico positivo, uma forma de capital diferente e que se aplica ao meio laboral (Avey, 2014).

#### ***1.4.1.2. Capital psicológico positivo: Uma forma diferente de capital.***

A colocação da palavra «capital» neste conceito está associada à literatura económica, mas também à existência de outras formas de capital que são essenciais para as organizações, por exemplo o capital económico e o social (Caza, Bagozzi, Woolley, Levy, & Caza, 2010; Luthans & Avolio, 2009). O capital económico refere-se à vertente financeira de uma

---

<sup>4</sup> O autor optou por não traduzir este conceito, dada a ausência de um consenso quanto à sua tradução para a língua portuguesa.

<sup>5</sup> O autor optou por não traduzir este conceito, dada a ausência de um consenso quanto à sua tradução para a língua portuguesa.

organização e às suas estruturas físicas (Luthans, Luthans, & Luthans, 2004; Pina e Cunha et al., 2008). Por sua vez, o capital humano agrega alguns aspetos comuns à GRH (e.g., recrutamento, seleção e formação) com elementos financeiros (e.g., criação de riqueza e investimento) (Larson & Luthans, 2006; Luthans et al., 2004; Luthans & Youssef, 2004; Pina e Cunha et al., 2008). Já o capital social encontra-se relacionado com as redes sociais em que cada sujeito está integrado, seja a nível laboral ou individual, e do uso que faz das mesmas (Larson & Luthans, 2006; Luthans et al., 2004; Luthans & Youssef, 2004; Pina e Cunha et al., 2008). Por fim, surge o capital psicológico positivo que visa potenciar as características dos colaboradores e que pode ser encarado como uma fonte de vantagem competitiva, dado que valoriza e procura melhorar a verdadeira força motriz das organizações – os trabalhadores (Caza et al., 2010; Larson & Luthans, 2006; Newman, Ucbasaran, Zhu, & Hirst, 2014; Pina e Cunha et al., 2008). Luthans e colegas (2004, p. 46) diferenciaram cada uma destas formas de capital, “o capital económico é aquilo que nós temos, o capital humano é aquilo que nós sabemos, o capital social é o que nós conhecemos e o capital psicológico positivo é aquilo que nós somos”. Mais tarde, Luthans, Avey, Avolio, Norman e Combs (2006) referiram que o capital psicológico positivo não é somente aquilo que o ser Humano é, mas também aquilo em que se pode transformar, o que alude para a capacidade de desenvolvimento deste constructo. Por fim, recentemente, a aposta neste conceito tornou-se ainda mais premente, uma vez que as formas de capital mais comuns começam a falhar, i.e., a sua capacidade para diferenciar uma organização das restantes é cada vez mais reduzida (Hsu et al., 2014).

Como vimos o capital psicológico positivo parece estar a assumir uma posição de destaque na literatura, como tal torna-se fulcral conhecer a sua definição e principais características.

#### ***1.4.1.3. Definição e características do conceito.***

O conceito em causa é composto por quatro dimensões, esperança, otimismo, autoeficácia e resiliência. A esperança resulta da combinação da energia direcionada para o alcance dos objetivos, *agency*<sup>6</sup>, e do caminho traçado para o alcance dos mesmos, *pathways*<sup>7</sup> (Snyder, Irving, & Anderson, 1991). As pessoas com elevados níveis de esperança persistem na persecução dos seus objetivos e, quando eles não podem ser atingidos de acordo com o plano

---

<sup>6</sup> O autor optou por não traduzir este conceito, dada a ausência de um consenso quanto à sua tradução para a língua portuguesa.

<sup>7</sup> O autor optou por não traduzir este conceito, dada a ausência de um consenso quanto à sua tradução para a língua portuguesa.

inicial, a sua energia é redirecionada para um novo caminho (Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011; Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007; Newman et al., 2014; Youssef-Morgan, 2014). O otimismo refere-se a indivíduos que desenvolvem expectativas positivas sobre o futuro, que atribuem ao surgimento de momentos positivos um carácter individual e duradouro, e que definem as situações negativas como tendo origem no exterior e cuja duração é curta (Seligman, 1998). Os otimistas encaram o futuro de forma positiva, o que os leva a estar mais motivados e preparados para atingir as suas metas, independentemente das dificuldades que emergem (Avey et al., 2011; Luthans et al., 2007; Newman et al., 2014; Youssef-Morgan, 2014). A autoeficácia diz respeito à motivação, capacidade para agregar recursos cognitivos e definir os caminhos necessários para atingir os objetivos propostos (Bandura, 1997). Assim, sujeitos que se percebem como eficazes são capazes de solucionar as situações problemáticas com que são confrontados (Avey et al., 2011; Luthans et al., 2007; Newman et al., 2014; Youssef-Morgan, 2014). Já a resiliência está associada à capacidade que uma pessoa tem para superar eventos negativos ou para se adaptar a circunstâncias de elevado stresse (Tugade, Fredrickson, & Barrett, 2004). Desta forma, pessoas resilientes estão mais preparadas para enfrentar situações adversas ou para lidar com constantes alterações contextuais (Avey et al., 2011; Luthans et al., 2007; Newman et al., 2014; Youssef-Morgan, 2014).

O capital psicológico positivo resulta da combinação destes quatro constructos e pode ser definido como um

estado psicológico positivo de um indivíduo e que é caracterizado por (1) ter confiança (eficácia) para enfrentar e empregar o esforço necessário para ter sucesso em tarefas desafiadoras; (2) fazer uma atribuição positiva (otimismo) sobre obter sucesso no presente e futuro; (3) progredir em direção a objetivos e, quando necessário, redirecionar os esforços para os objetivos (esperança) com o intuito de os superar; e (4) quando confrontado com problemas e dificuldades, resistir e recuperar e ir mais além (resiliência) para obter sucesso (Luthans, Youssef-Morgan, & Avolio, 2015, p. 2)<sup>8</sup>.

Como se pode verificar a partir desta definição este conceito tem uma origem multidimensional, dado que resulta da variância partilhada das suas quatro dimensões (Avey et al., 2011; Avey, 2014). Logo, os indivíduos com elevado capital psicológico positivo têm

---

<sup>8</sup> Definição original: *an individual's positive psychological state of development that is characterized by (1) having confidence (efficacy) to take on and put in the necessary effort to succeed at challenging tasks; (2) making a positive attribution (optimism) about succeeding now and in the future; (3) persevering toward goals and, when necessary, redirecting paths to goals (hope) in order to succeed; and (4) when beset by problems and adversity, sustaining and bouncing back and even beyond (resiliency) to attain success* (Luthans et al., 2015, p. 2).

maior motivação, esforçam-se mais para atingir as suas metas, apresentam expectativas positivas de sucesso, ultrapassam facilmente as adversidades e suplantam eficazmente os seus obstáculos (Avey, Luthans, & Mhatre, 2008; Toor & Ofori, 2010). Existem duas teorias que corroboram a multidimensionalidade do constructo em causa, a teoria dos recursos psicológicos de Hobfoll (2002) e a teoria *broden-and-build*<sup>9</sup> de Fredrickson (2001). A teoria de Hobfoll (2002) defende que existem constructos que são melhor compreendidos quando organizados num fator de ordem superior, neste caso capital psicológico positivo, sendo que os seus componentes, autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência, interagem entre si e se manifestam através desse mesmo fator. Por sua vez, Fredrickson (2001) propõe que as emoções positivas aumentam os mecanismos de pensamento-ação dos sujeitos, o que leva ao desenvolvimento de recursos físicos, sociais e psíquicos. A aplicação desta teoria ao capital psicológico positivo alude à capacidade combinatória e integradora deste conceito, levando a que as suas dimensões se congreguem num comportamento motivado que pode trazer benefícios para as organizações (Luthans et al., 2008). Além da sua multidimensionalidade, o capital psicológico positivo apresenta igualmente outras particularidades. É um conceito única e exclusivamente abordado no meio laboral, é passível de desenvolvimento (i.e., *state-like*), por exemplo através de programas de intervenção, é mensurável, existindo três instrumentos concebidos para esse fim (*Psychological Capital Questionnaire-24*, *Psychological Capital Questionnaire-12* e *Implicit Psychological Capital Questionnaire*), e prediz atitudes e comportamentos desejáveis (e.g., satisfação e performance no trabalho) (Avey, 2014).

Uma das características supracitadas e que merece maior atenção é a capacidade de desenvolvimento do capital psicológico positivo, i.e., o facto de ser um constructo *state-like* (Avey et al., 2009; Avey et al., 2011; Avey, 2014; Luthans et al., 2006). Em seguida, apresentamos o contínuo traço-estado de modo a clarificar a posição deste conceito relativamente a outros frequentemente abordados na literatura (Tabela 1.13).

---

<sup>9</sup> O autor optou por não traduzir este conceito, dada a ausência de um consenso quanto à sua tradução para a língua portuguesa.

Tabela 1.13

*Contínuo Estado-Traço*

Estado ou traço	Definição	Exemplo(s)
Estados puros	De curta duração e facilmente modificáveis;	Felicidade e estados de humor;
<i>State-like</i>	São permeáveis à mudança, i.e., passíveis de desenvolvimento;	Autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência;
<i>Trait-like</i> <sup>10</sup>	Possuem alguma estabilidade e a sua possibilidade de desenvolvimento é mais reduzida;	Modelo de personalidade <i>The Big Five</i> ;
Traços puros	Apresentam grande estabilidade e durabilidade, logo não podem ser desenvolvidos.	Inteligência e características hereditárias.

*Nota.* Tabela criada com base em Luthans et al. (2007) e Luthans et al. (2010).

Por fim, ao longo dos últimos anos têm sido propostas algumas modificações às dimensões que compõem o capital psicológico positivo, nomeadamente através da inclusão de outros constructos, entre os quais o bem-estar, a criatividade, a inteligência emocional, a gratidão, a autenticidade e a espiritualidade (Newman et al., 2014; Youssef-Morgan & Luthans, 2015). No entanto, o tema em análise continua a ser abordado unicamente através das suas quatro dimensões, autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo, ou seja a pertinência de tais propostas ainda não foi empiricamente testada.

Em suma, ao longo deste ponto abordámos a definição e principais características do capital psicológico positivo, todavia é igualmente importante perceber com que variáveis ele se relaciona, tanto ao nível dos seus antecedentes como dos seus consequentes. Estes serão os aspetos a abordar na próxima secção.

#### ***1.4.1.4. Antecedentes e consequentes do capital psicológico positivo.***

Poucos estudos têm sido conduzidos relativamente aos antecedentes do capital psicológico positivo (Avey, 2014; Luthans et al., 2015; Rus & Baban, 2013; Viseu et al., 2015). Contudo, um trabalho recente de Avey (2014) veio contribuir para a eliminação desta lacuna.

<sup>10</sup> O autor optou por não traduzir este conceito, dada a ausência de um consenso quanto à sua tradução para a língua portuguesa.



Este autor definiu quatro tipos de antecedentes, as diferenças individuais (e.g., personalidade pró-ativa e autoestima), a supervisão (i.e., o tipo de liderança), as características das tarefas (e.g., complexidade das tarefas) e as variáveis sociodemográficas (idade, género e tempo de trabalho na organização) (Avey, 2014). De todos estes aspetos, só a autoestima, a liderança autêntica e a complexidade das tarefas foram preditores significativos do conceito em causa (Avey, 2014).

Em oposição, a investigação sobre os consequentes do capital psicológico positivo é bastante vasta, tendo-se verificado que este constructo é bastante útil para a promoção de atitudes e comportamentos desejáveis, e para a redução do impacto de atitudes e comportamentos indesejáveis (Avey et al., 2010; Avey, 2014). Avey e colegas (2009) demonstraram que este conceito contribui para a diminuição do stresse e das intenções de abandonar a organização. Por sua vez, Avey e colegas (2010) observaram que o capital psicológico positivo está positivamente associado ao bem-estar. Por seu turno, Avey, Wernsing e Luthans (2008) registaram que pessoas com elevado capital psicológico positivo apresentam menos comportamentos desviantes e de cinismo, e maior *engagement* e comportamentos de cidadania. Estes resultados foram corroborados por um trabalho mais recente de Norman, Avey, Nimnicht e Pigeon (2010). Hur, Rhee e Ahn (2015), Totawar e Nambudiri (2014), e Peng e colegas (2013) analisaram a relação entre o tema em estudo, a justiça organizacional, o *commitment* organizacional e a satisfação no trabalho, tendo apurado que o capital psicológico positivo é um preditor significativo destas variáveis. Após recolherem uma amostra de cerca de 1000 profissionais de saúde, Li, Chang, Fu, Wang e Wang (2012) indicaram que a incidência de sintomas depressivos é mais baixa quando as pessoas se percebem como eficazes, possuem expectativas positivas quanto ao presente e futuro, são perseverantes na persecução dos seus objetivos e desenvolvem mecanismos que lhes permitem adaptar a situações adversas. Por fim, Siu, Bakker e Jiang (2014) evidenciaram que a motivação intrínseca e o *engagement* dos estudantes são preditos pelos seus níveis de capital psicológico positivo. Num esforço para agregar os resultados destas investigações e para incluir novas descobertas várias revisões da literatura e meta-análises (e.g., Avey et al., 2011; Mills, Fleck, & Kozikowski, 2013; Newman et al., 2014; Rus & Jesus, 2010) têm sido realizadas. Estes trabalhos sublinharam que este conceito prediz de forma positiva e significativa o bem-estar, a satisfação no trabalho, a criatividade, os comportamentos de cidadania, a performance laboral e o *commitment* organizacional (Avey et al., 2011; Mills et al., 2013; Newman et al., 2014; Rus & Jesus, 2010). Por outro lado, o capital psicológico positivo prediz de forma negativa e significativa os comportamentos de cinismo, o *burnout*, os comportamentos contraproducentes, as intenções

de saída, o stresse, e o *turnover* (Avey et al., 2011; Mills et al., 2013; Newman et al., 2014; Rus & Jesus, 2010). Na Figura 1.3 encontra-se um resumo dos antecedentes e consequentes do conceito em causa.

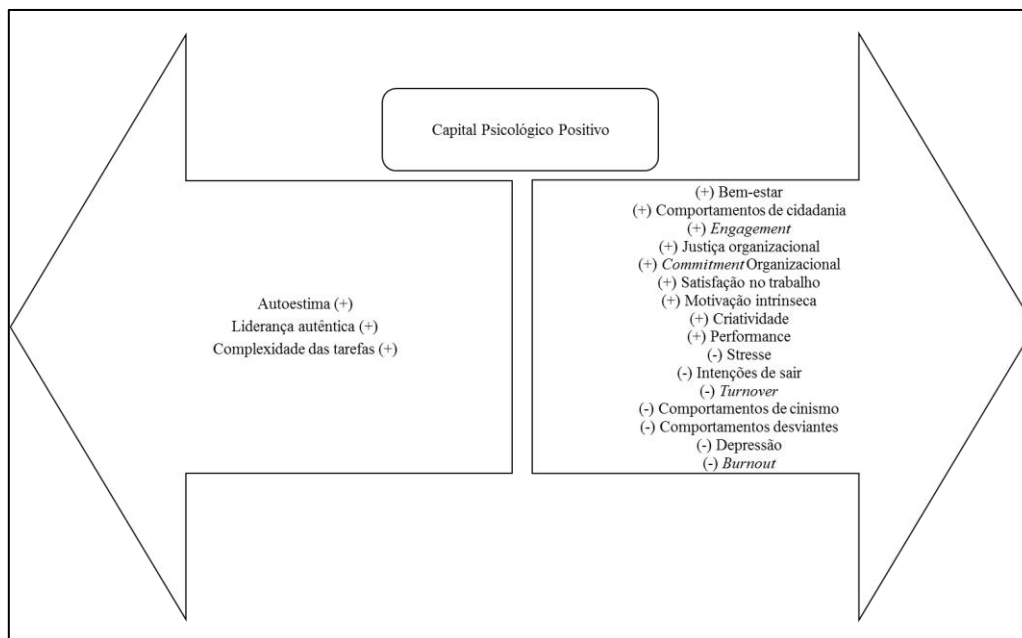


Figura 1.3. Antecedentes e consequentes do capital psicológico positivo.

O papel das chefias é essencial para o desenvolvimento deste constructo. Por exemplo, Clapp-Smith, Vogelgesang e Avey (2009) observaram que a confiança nas chefias influencia os níveis de capital psicológico positivo dos colaboradores, o que resulta num aumento da sua performance. Este facto foi também registado por Walumbwa, Peterson, Avolio e Hartnell (2010). Toor e Ofori (2010) demonstraram que existe uma correlação positiva e significativa entre o conceito em causa e as lideranças autênticas e transformacionais. Em último lugar, Rego, Lopes e Nascimento (2016) verificaram que a liderança autêntica influencia o capital psicológico positivo dos trabalhadores e que esta variável, por sua vez, tem um impacto no *commitment* organizacional.

Algumas considerações têm sido realizadas no sentido de definir o caminho que este tema deve seguir. Existem autores (e.g., Avey, 2014) que defendem que o capital psicológico positivo deve ser visto como uma importante ferramenta na GRH, nomeadamente através da sua inclusão nos processos de recrutamento e seleção. Além disso, ao nível da investigação deve ser dado um passo em frente no sentido de se avaliar o papel de mediador ou moderador deste constructo e de explorar as variáveis que medeiam/moderam a relação entre ele e os seus consequentes (Newman et al., 2014; Rus & Baban, 2013).

Após a análise do comportamento do capital psicológico positivo na relação que estabelece com outros conceitos, é fulcral aferir o papel que o mesmo desempenha na docência.

#### ***1.4.1.5. O capital psicológico positivo na profissão docente.***

Num estudo com 264 docentes chineses, Cheung, Tang e Tang (2011) verificaram que o capital psicológico positivo destes trabalhadores contribuía para um aumento da sua satisfação laboral e para uma diminuição da incidência de mal-estar, nomeadamente do *burnout*. Seguindo a mesma linha de pensamento, Hou e Zhang (2010) demonstraram que intervenções ao nível deste constructo são bastante úteis reduzir os sintomas de exaustão. Por sua vez, Ouwenel, Le Blanc e Schaufeli (2012) observaram que professores universitários mais confiantes, que desenvolvem expectativas positivas, que tentam atingir os objetivos propostos e que redirecionam as suas forças perante as adversidades estão mais *engaged* no seu trabalho. Por último, Viseu e colegas (2015), numa amostra de 574 docentes portugueses, corroboram os resultados de Ouwenel e seus parceiros (2012), mas também evidenciaram que as perceções de justiça influenciam o capital psicológico positivo e que este estabelece uma correlação positiva com a satisfação no trabalho. Ademais, também responderam a uma das solicitações de Newman e colegas (2014) ao testarem o efeito mediador do capital psicológico positivo na relação entre a justiça organizacional e o *engagement* no trabalho, tendo registado um efeito de mediação parcial (Viseu et al., 2015).

Resumindo, os estudos sobre o conceito em causa na população docente apontam para a existência de um impacto positivo. No entanto, são necessárias mais investigações para o estabelecer como um constructo indispensável para o bem-estar dos professores e para um melhor funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Ao longo das últimas páginas foram abordadas as variáveis que compõem esta investigação, fazendo-se uma abordagem sobre a sua história, definição conceptual, principais características, associações que estabelecem com outros constructos e a forma como têm sido estudadas no âmbito da população docente. Chegados a este ponto torna-se necessário elaborar um resumo dos principais aspetos mencionados, procurando sobretudo estabelecer pontos de convergência entre cada uma das variáveis analisadas. Desta forma, será possível ao leitor compreender a lógica de pensamento seguida durante a realização deste trabalho.

### 1.5 Súmula conclusiva

O *commitment* organizacional, que se refere à relação psicológica entre um colaborador e a sua organização, o *engagement* no trabalho, um estado positivo relacionado com o trabalho, e a motivação intrínseca, o desempenho das tarefas pelo prazer que elas proporcionam, apresentam vários benefícios para as organizações, nomeadamente ao nível das intenções de permanecer, quer no local de trabalho quer na profissão, performance laboral e saúde psicológica dos colaboradores (Bakker et al., 2011; Gagné & Deci, 2014; Meyer & Herscovitch, 2001). Ou seja, trabalhadores *committed*, *engaged* e intrinsecamente motivados representam uma vantagem competitiva para as suas entidades patronais. Na docência a importância destes conceitos tem sido reconhecida e têm sido elaboradas várias propostas para os melhorar, de modo a garantir uma maior eficácia dos estabelecimentos de ensino e níveis mais elevados de motivação docente (Firestone & Pennel, 1993; Hoigaard et al., 2012; Klassen et al., 2012; Klusmann et al., 2008; Kusurkar et al., 2011). O papel destes três constructos é especialmente fulcral para a diminuição do *turnover*, o abandono voluntário do posto de trabalho e/ou profissão, logo é decisivo para incrementar as decisões de permanecer (Cai & Zhou, 2009).

Esta problemática, particularmente pelas consequências que dela decorrem, e.g., necessidade de realizar novos processos de recrutamento e seleção, formação de novos colaboradores e redução da performance, tem assumido um papel central em várias profissões, por exemplo na docência (Dysvik & Kuvaas, 2010; Ingersoll, 2002; Johansen, 2013). Aliás, vários estudos (e.g., Jesus, 1996; Jesus et al., 2011) têm demonstrado que as intenções de abandono dos docentes são cada vez mais elevadas, um facto que deve chamar a atenção dos responsáveis escolares para a necessidade de encontrar soluções para esta situação. Caso não sejam encontradas formas de amenizar o *turnover* docente, pode assistir-se a uma diminuição da eficácia das escolas, o que terá consequências negativas ao nível do rendimento dos alunos (Lindqvist et al., 2014).

As normas, valores, artefactos e padrões comportamentais, i.e., a cultura organizacional, e as perceções relativas ao que se passa no contexto laboral, i.e., o clima organizacional, promovem um aumento das atitudes e comportamentos desejáveis (e.g., *commitment* organizacional, performance e satisfação no trabalho) e um decréscimo dos fatores de mal-estar (e.g., *burnout*, depressão e *distress*) e das consequências negativas associadas ao funcionamento organizacional (e.g., intenções de sair e absentismo) (Carr et al., 2013; Marchand et al., 2013; Schein, 1983; Schneider et al., 2013). Ao nível da docência tem-se enfatizado a necessidade de criar climas de trabalho saudáveis e culturas de suporte como

forma de aumentar a motivação e satisfação laboral dos professores (Treputtharat & Tayiam, 2014; Zhu et al., 2011).

No entanto, as escolas e restantes organizações não podem valorizar somente a sua vertente interna, devendo focar-se equitativamente na forma como os elementos externos condicionam o seu funcionamento. É nesta perspetiva que surge a saúde organizacional, que sublinha a relevância de criar equipas de trabalho compostas por indivíduos com diferentes competências (integração de pessoas e equipas – envolvente interna) e que destaca a importância da capacidade de adaptação às mudanças que ocorrem no meio externo (flexibilidade e adaptabilidade a exigências externas – envolvente externa) (Gomide Júnior et al., 1999). A literatura tem evidenciado que os principais antecedentes deste constructo são o clima e a cultura organizacional, especificamente as culturas de suporte e objetivos (Fernandes et al., 2011; Shoaf et al., 2004). Ademais, a satisfação no trabalho tem-se assumido como o principal consequente da saúde organizacional, quanto mais positivas forem as perceções relativamente ao funcionamento de uma organização, a nível interno e externo, maior será o contentamento que os colaboradores sentem com as suas tarefas (Viseu et al., 2015). Apesar o papel da satisfação, Hoy e colegas (1991) salientam que perceções positivas de saúde contribuem para um incremento do *commitment* organizacional e do *engagement* no trabalho dos docentes, o que levará a uma melhor performance e menor absentismo e *turnover*. Os estudos de Viseu e colegas (2015) e Hoy e parceiros (1991), realizados em contexto escolar, salientaram o impacto positivo da saúde organizacional na transformação dos estabelecimentos de ensino em organizações mais eficazes.

Há um aspeto que decorre na envolvente interna, a avaliação de desempenho, que levanta grandes constrangimentos aos líderes organizacionais, não só ao nível do seu *design*, mas também porque é uma fonte de conflitos e tensões constante (Bouskila-Yam & Kluger, 2011; Santos, 2011). Não obstante, quando há um conhecimento claro daquilo que se pretende aferir, as métricas utilizadas são objetivas, o supervisor tem a formação adequada para levar a cabo o processo e existe *feedback* no final da avaliação, é possível registar um incremento das perceções de justiça organizacional, *commitment* organizacional e *engagement* no trabalho (Mone et al., 2011). Porém, há profissões (e.g., docência) onde este conceito é visto como uma ferramenta punitiva (Firestone, 2014; Looney, 2011). São vários os aspetos que contribuem para uma perceção negativa da avaliação de desempenho por parte dos professores. Os docentes têm um determinado grau de autonomia nas suas tarefas, logo torna-se complexo perceber até que ponto todos os objetivos foram cumpridos (Tuytens & Devos, 2012). Além disso, o *feedback* fornecido não aponta os aspetos a melhorar, não tendo qualquer utilidade

para estes profissionais (Tuytens & Devos, 2012). A estes aspetos podemos ainda somar a subjetividade das medidas empregues, a inexistência de um papel ativo por parte dos docentes e a ausência de uma preocupação quanto ao seu desenvolvimento profissional (Ryan, 2006). Como tal, os professores sentem-se frequentemente injustiçados quanto às classificações que obtêm. Desta forma, as escolas perdem a hipótese de melhorar os seus índices de sucesso, aspeto que seria possível de alcançar se os objetivos da avaliação fossem claros, se existisse uma preocupação quanto às necessidades formativas dos docentes e se houvesse *feedback* no final de todo o processo (Looney, 2011).

A forma como os indivíduos são tratados pelas suas organizações ao nível: (a) da distribuição das recompensas; (b) do processo que rege essa distribuição; (c) do acesso às informações que as chefias facultam sobre a distribuição e procedimentos empregues; e (d) do tratamento recebido nas relações interpessoais estabelecidas com os superiores hierárquicos, é crucial para aumentar a satisfação no trabalho, *commitment* organizacional, *engagement* no trabalho, capital psicológico positivo, intenções de permanecer e indicadores de saúde (Ambrose, 2002; Choi, 2011; Cohen-Charash & Spector, 2001; Ghosh et al., 2014; Viseu et al., 2015). Ou seja, quanto mais positivas forem as perceções de justiça distributiva, procedimental, informacional e interpessoal, maior será a satisfação dos colaboradores, mais comprometidos e envolvidos eles estarão com a sua organização e tarefas, mais altos serão os seus recursos psicológicos, o seu desejo de permanecer atingirá níveis superiores e mais saudáveis, física e psicologicamente, se sentirão. Os estudos realizados na população docente vão no mesmo sentido destes dados, o que traduz a necessidade de aplicar critérios de justiça, de forma coerente, para melhorar os indicadores motivacionais dos professores (Dundar & Tabancali, 2012; Elma, 2013; Hoy & Tarter, 2004; Najafi et al., 2011; Nojani et al., 2012; Yavuz, 2010).

Profissionais que se sentem justamente tratados estão também mais satisfeitos com o seu trabalho, profissão e ambiente laboral (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Aliás, colaboradores satisfeitos estão mais *committed* e *engaged*, faltam menos vezes ao trabalho, têm menor incidência de psicopatologia e são mais criativos e inovadores (Hantula, 2015; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Nielsen et al., 2011; Pouliakas, 2010; Yalabik et al., 2013). Os estudos sobre este tema em professores têm-se debruçado sobre a sua relação com o absentismo e *turnover*, verificando-se que docentes mais satisfeitos têm menor absentismo e *turnover* (Skaalvik & Skaalvik, 2011b). Por outro lado, tem-se procurado compreender o impacto da cultura e clima organizacional na satisfação observando-se que a cultura de suporte é a que

maior satisfação propicia (Maele & van Houtte, 2012). Por fim, também se têm investigado as principais fontes de insatisfação docente (Skaalvik & Skaalvik, 2011b).

O surgimento dos estudos organizacionais positivos demonstrou que os recursos psicológicos dos sujeitos são uma fonte de vantagem competitiva para as organizações (Avey et al., 2009). Este conceito, que está integrado no COP, diz respeito a pessoas que: (a) tentam incessantemente atingir as suas metas; (b) criam expectativas de sucesso para o presente e futuro; (c) ultrapassam as suas dificuldades; e (d) conseguem adaptar-se a contextos instáveis (Avey et al., 2008; Luthans et al., 2015). Recentemente, têm sido explorados alguns dos antecedentes do capital psicológico positivo, no entanto é nas suas consequências que a literatura se tem focado mais, tendo-se registado que este constructo promove atitudes e comportamentos desejáveis (e.g., satisfação no trabalho, *commitment* organizacional, *engagement* no trabalho e intenção de permanecer) e que reduz as atitudes e comportamentos indesejáveis (e.g., comportamentos de cinismo, *turnover*, stresse) (Avey et al., 2011; Avey, 2014; Newman et al., 2014; Rus & Jesus, 2010). Os estudos sobre este conceito na área da docência têm destacado isso mesmo, docentes que se percebem como autoeficazes, otimistas, esperançosos e resilientes estão mais satisfeitos e *engaged*, bem como são menos afetados por problemas de saúde mental (Cheung et al., 2011; Hou & Zhang, 2010; Ouweneel et al., 2012; Viseu et al., 2015).

Em suma, a presente secção serviu para elucidar o leitor quanto aos aspetos que merecem realce relativamente aos conceitos que temos vindo a abordar, mas também para enfatizar que todos eles se relacionam entre si.

## 1.6 Objetivo geral

Levando em linha de conta os conteúdos da alínea anterior, pretendemos com esta investigação, analisar a forma como os constructos supracitados se relacionam entre si para explicar a motivação dos docentes portugueses do Ensino Básico e Secundário. Para tal, será realizado um conjunto de estudos complementares, explicados em maior detalhe no próximo capítulo, que servirão para perceber a importância da motivação docente na literatura e para examinar as relações estabelecidas entre cada um dos conceitos selecionados, numa amostra de profissionais específica. Ademais, além de se testarem os tipos de relação mais comum (relações diretas) entre variáveis, procuraremos explorar novas relações, nomeadamente através da realização de análises de mediação que permitam o alcance de progressos na literatura sobre a motivação docente. A inclusão de mediações possibilitará compreender alguns dos mecanismos subjacentes às relações entre as variáveis e que muitas vezes não são

observáveis através de relações diretas, o que vai ao encontro da forma como a motivação docente é conceptualizada, um fenómeno complexo e multifacetado (Addison & Brundrett, 2008; Baron & Kenny, 1986).

Tais estudos servirão para colmatar algumas das lacunas apontadas à investigação sobre este tema (e.g., Jugovic et al., 2012; Mueller & Hanfstingl, 2010), nomeadamente o foco excessivo em variáveis individuais, ênfase nos fatores de mal-estar em detrimento dos fatores que promovem o crescimento psicológico, falta de uma visão organizacional no estudo deste tópico, ignorando que as escolas são na sua essência organizações, e tentativa de contribuir para uma maior solidez teórica no âmbito dos aspetos ligados à motivação dos professores. O nosso maior contributo encontra-se na aferição da motivação docente através de um prisma organizacional, deixando de a encarar somente como um problema relativo ao próprio professor e utilizando para tal conceitos como a avaliação de desempenho, o clima e a cultura organizacional, a justiça organizacional, o *commitment* organizacional, o *engagement* no trabalho, a satisfação no trabalho, a intenção de permanecer, a saúde organizacional e a motivação intrínseca. Além disso, a inclusão do capital psicológico positivo servirá para perceber de que modo se poderá fomentar os recursos psicológicos dos docentes, ao invés de utilizar a visão negativa ou «reparadora» que os estudos sobre estes profissionais normalmente possuem, especialmente quando se focam em constructos como o stresse, a depressão, a ansiedade e o *burnout* (Aloe et al., 2014; Jesus, 2010).

O Capítulo 2 focar-se-á na apresentação dos estudos que compõem esta investigação e nas questões metodológicas, tais como a amostra recolhida, os instrumentos empregues, os procedimentos seguidos e a análise de dados efetuada.



## **CAPÍTULO 2**

2. Apresentação dos estudos e metodologia	87
2.1. Estudos de revisão da literatura	87
2.2. Estudos quantitativos	88
2.3. Amostra	89
2.4. Instrumentos	90
2.5. Procedimento	92
2.6. Análise de dados	93

## 2. Apresentação dos estudos e metodologia

### 2.1. Estudos de revisão da literatura

Foi definida a realização de quatro estudos deste cariz, mais especificamente um estudo bibliométrico e três estudos de revisão da literatura.

O estudo bibliométrico teve como objetivo realizar um levantamento das investigações que relacionam a motivação docente e constructos como a avaliação de desempenho, o capital psicológico positivo, o clima organizacional, a cultura organizacional, a justiça organizacional, a satisfação no trabalho e a saúde organizacional. Estipulou-se que a recolha dos documentos seria efetuada através da base de dados *Web of Science* (WoS) e que levaria em conta o espaço temporal entre os anos 2000 e 2013. Os trabalhos reunidos foram avaliados relativamente: (a) ao número total de estudos entre a motivação docente e cada um dos conceitos supracitados; (b) aos constructos que foram mais vezes abordados em conjunto com a motivação dos professores; (c) ao(s) ano(s) em que houve mais publicações; (d) à(s) área(s) da psicologia onde as mesmas foram efetuadas; (e) ao tipo de artigo, empírico ou de revisão da literatura; (f) à língua de publicação; (g) à distribuição geográfica dos manuscritos; e (h) à avaliação dos indicadores bibliométricos: número de documentos (Ndoc), número de investigadores (Nres), índice de produtividade (Prod) e taxa média de variação interanual (TMVI).

A primeira revisão da literatura examinou os estudos que abordavam a relação entre a motivação docente e o clima organizacional, a cultura organizacional, a saúde organizacional, a justiça organizacional e a avaliação de desempenho. Estabeleceu-se como limite temporal o período entre janeiro de 1990 e setembro de 2014. A pesquisa decorreu nas bases de dados WoS, *PsycInfo* (EBSCOhost), *Psychology and Behavioral Sciences* (EBSCOhost), *Education Resources Information Center* (ERIC; EBSCOhost), *ProQuest*, *ScienceDirect* e *Wiley Online Library*. Os estudos recolhidos deviam respeitar quatro critérios de inclusão: (a) possuir um cariz empírico; (b) publicação numa revista com revisão de pares durante o período de tempo definido; (c) motivação docente relacionada com as variáveis supramencionadas; e (d) português, inglês e espanhol como línguas de publicação. Por último, cada manuscrito foi examinado tendo em conta: (a) o constructo que abordava; (b) o(s) ano(s) de publicação; (c) o(s) autor(es); (d) a composição da amostra (total de participantes, género dos respondentes e tipo de ensino ministrado); (e) a metodologia empregue (quantitativa, qualitativa ou mista); (f) o formato dos instrumentos aplicados; e (g) os principais resultados.

Por sua vez, a segunda revisão de literatura procurou recolher estudos que testassem a associação entre a motivação dos professores e a satisfação no trabalho, e o capital psicológico

positivo. À semelhança da revisão anterior, as bases de dados escolhidas, o período de tempo estabelecido e os critérios de inclusão foram os mesmos. Porém, houve uma *nuance* na língua de publicação dos manuscritos, uma vez que se consideraram igualmente os trabalhos publicados em alemão. Além disso, a forma de aferição de cada artigo seguiu a mesma lógica da primeira revisão.

Por fim, a terceira revisão procurou integrar os resultados das duas primeiras, bem como apresentar um conjunto de medidas que visam melhorar cada um dos conceitos que a compunham, com o objetivo de incrementar a motivação docente.

## 2.2. Estudos quantitativos

No total foram realizados cinco estudos de índole quantitativa. O primeiro testou os efeitos diretos do *commitment* organizacional, do *engagement* no trabalho e da motivação intrínseca na intenção de permanecer. Além disso, e com o propósito de descortinar mecanismos alternativos nas relações entre estes constructos, foram colocados em competição três modelos, (a) *commitment* organizacional e *engagement* no trabalho como mediadores da relação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer; (b) motivação intrínseca como mediadora da relação entre o *commitment* organizacional e o *engagement* no trabalho, e a intenção de permanecer; e (c) *engagement* no trabalho como mediador da relação entre a motivação intrínseca e o *commitment* organizacional, e a intenção de permanecer. Assim, foi possível comparar estes modelos e verificar qual deles apresentava um melhor ajustamento.

O segundo estudo explorou as relações diretas entre a saúde organizacional e a satisfação no trabalho, a satisfação no trabalho e a intenção de permanecer, o *commitment* organizacional e a intenção de permanecer, e a motivação intrínseca e a intenção de permanecer. Por outro lado, foi analisado o papel mediador: (a) do *engagement* no trabalho na relação entre a satisfação no trabalho e a intenção de permanecer; (b) da motivação intrínseca na relação entre o *commitment* organizacional e a intenção de permanecer; (c) do *engagement* no trabalho na relação entre o *commitment* organizacional e a intenção de permanecer; e (d) do *engagement* no trabalho na relação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer.

Por sua vez, o terceiro estudo aferiu as associações diretas entre a avaliação de desempenho e o capital psicológico positivo, as perceções de justiça organizacional e as atitudes no trabalho (satisfação no trabalho e *commitment* organizacional), o capital psicológico positivo e a motivação intrínseca, o *commitment* organizacional e a intenção de permanecer, e o *engagement* no trabalho e a intenção de permanecer. Ademais, examinou-se o papel mediador: (a) da justiça organizacional na relação entre a avaliação de desempenho e o capital

psicológico positivo; (b) do capital psicológico positivo na relação entre a justiça organizacional e as atitudes no trabalho; (c) do *commitment* organizacional na relação entre o capital psicológico positivo e a motivação intrínseca; (d) da motivação intrínseca na relação entre o *commitment* organizacional e a intenção de permanecer; e (e) do *engagement* no trabalho na relação entre o *commitment* organizacional e a intenção de permanecer.

No quarto estudo investigaram-se os efeitos diretos entre uma cultura de suporte e a satisfação no trabalho, o clima organizacional e a satisfação no trabalho, as atitudes no trabalho (satisfação no trabalho e *commitment* organizacional) e a intenção de permanecer, e a motivação intrínseca e a intenção de permanecer. Adicionalmente, foram testados os efeitos indiretos: (a) da saúde organizacional na relação entre uma cultura de suporte e a satisfação no trabalho; (b) da saúde organizacional na relação entre o clima organizacional e a satisfação no trabalho; (c) do *engagement* no trabalho na relação entre as atitudes no trabalho e a intenção de permanecer; (d) da satisfação no trabalho na relação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer; e (e) do *engagement* no trabalho na relação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer.

Por fim, no quinto e último estudo, exploraram-se as relações diretas entre a saúde organizacional e a satisfação no trabalho, o capital psicológico positivo e a satisfação no trabalho, o capital psicológico positivo e o *engagement* no trabalho, o *commitment* organizacional e a intenção de permanecer, e a motivação intrínseca e a intenção de permanecer. Também foi examinado o papel mediador: (a) do capital psicológico positivo na relação entre a saúde organizacional e a satisfação no trabalho; (b) da motivação intrínseca na relação entre o capital psicológico positivo e a satisfação no trabalho; (c) da satisfação no trabalho na relação entre o capital psicológico positivo e o *engagement* no trabalho; (d) da motivação intrínseca na relação entre o *commitment* organizacional e a intenção de permanecer; (e) do *engagement* no trabalho na relação entre o *commitment* organizacional e a intenção de permanecer; e (f) do *engagement* no trabalho na relação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer.

### **2.3. Amostra**

No total a amostra recolhida contemplava 1129 docentes, os quais lecionavam no ensino básico ( $n = 656$ ; 59.9%), secundário ( $n = 226$ ; 20.6%) ou em ambos ( $n = 213$ ; 19.5%). A maior parte dos respondentes ( $n = 993$ ; 89.4%) trabalhava no ensino público, em oposição cerca de 11% ( $n = 118$ ; 10.6%) desempenhava funções no setor privado. Ao nível da formação académica observou-se que a licenciatura era o grau mais comum ( $n = 586$ ; 52.7%), seguindo-

se o mestrado ( $n = 261$ ; 23.5%), a pós-graduação ( $n = 190$ ; 17.1%) e o doutoramento ( $n = 31$ ; 2.8%). Além disso, 4% ( $n = 44$ ) dos participantes referiu possuir outro tipo de formação. Cerca de 94% ( $n = 1042$ ; 93.5%) mencionou também que já trabalhou em mais que um estabelecimento de ensino, a maioria já lecionou em cinco ou mais escolas ( $n = 710$ ; 63.7%), sucedendo-se os professores que já trabalharam em quatro ( $n = 103$ ; 9.2%), três ( $n = 99$ ; 8.9%) e dois ( $n = 128$ ; 11.4%) estabelecimentos escolares.

Relativamente ao género, aproximadamente 76% era do género feminino ( $n = 846$ ; 76.3%) e 23.7% ( $n = 263$ ) pertencia ao género masculino. O escalão etário com mais participantes foi o escalão entre os 40-44 anos ( $n = 233$ ; 21%), seguindo-se os escalões entre os 50-54 anos ( $n = 214$ ; 19.2%), 45-49 anos ( $n = 203$ ; 18.3%), 35-39 anos ( $n = 169$ ; 15.2%), 55-59 anos ( $n = 139$ ; 12.5%), 30-34 anos ( $n = 102$ ; 9.2%), 60-64 anos ( $n = 24$ ; 2.2%), 25-29 anos ( $n = 21$ ; 1.9%) e até 25 anos ( $n = 7$ ; .6%). Por fim, a maior parte dos respondentes ( $n = 724$ ; 65.2%) estava casado(a) ou em união de facto, no polo oposto a percentagem mais reduzida era viúvo(a) ( $n = 15$ ; 1.4%). Em posições intermédias encontravam-se aqueles que estavam solteiros(as) ( $n = 219$ ; 19.7%) e separados(as) ou divorciados(as) ( $n = 153$ ; 13.8%).

Algumas das questões não foram respondidas pela totalidade da amostra. Como tal, optámos somente por apresentar a percentagem de respostas válidas ignorando as situações em que não foram facultadas quaisquer informações.

## 2.4. Instrumentos

Foram empregues nove instrumentos para mensurar cada um dos conceitos propostos (Anexo A). Todos eles se encontravam validados para a população portuguesa e possuíam valores adequados de consistência interna (i.e.,  $\alpha > .70$ ).

A avaliação de desempenho foi medida através de duas questões desenvolvidas propositadamente para esta investigação. A primeira dizia respeito aos resultados da avaliação no último triénio e a segunda questionava os participantes, com recurso a uma escala de *Likert* de sete pontos (1 – *Muito insatisfeito*; 7 – *Muito satisfeito*), sobre a sua satisfação com os mesmos.

O capital psicológico positivo foi aferido através da versão portuguesa do *Psychological Capital Questionnaire-12* (PCQ-12) (Viseu et al., 2012), instrumento que tem as suas raízes no trabalho de Luthans e colegas (2007). Este questionário apresenta 12 itens (e.g., Sinto-me confiante em apresentar o meu trabalho em reuniões da administração) organizados numa escala de *Likert* de seis pontos (1 – *Discordo totalmente*; 6 – *Concordo totalmente*). Os itens que compõem esta medida encontram-se divididos pelas quatro

dimensões que a formam, assim a autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo possuem três, quatro, três e dois itens, respetivamente.

O clima e a cultura organizacional foram avaliados a partir da versão portuguesa (Neves, 2001) da *First Organizational Culture Unified Search* (FOCUS) que se baseia nas pesquisas de van Muijen e colegas (1999). Este instrumento possui 34 itens divididos em duas partes. A primeira, destinada a examinar o clima organizacional, possui 14 itens (e.g., Com que frequência recebem instruções precisas relacionadas com o trabalho?) com uma escala de *Likert* de seis pontos (1 – *Ninguém/Nunca*; 6 – *Todas/Sempre*). Por sua vez, a segunda, que caracteriza a cultura de uma organização, é composta por 20 itens (e.g., Apoio na resolução de problemas de trabalho) ordenados numa escala de *Likert* de seis pontos (1 – *De modo nenhum*; 6 – *Muitíssimo*).

O *commitment* organizacional foi mensurado através do Questionário de Empenhamento Organizacional (Rego & Souto, 2004) que possui os seus fundamentos no trabalho de Meyer e Allen (1991). Este questionário é composto por 14 itens (e.g., Não deixaria a minha organização agora porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham) organizados numa escala de *Likert* de sete pontos (1 – *A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim*; 7 – *A afirmação aplica-se completamente a mim*). O total de itens divide-se pelas dimensões de *commitment* consideradas, afetivo (cinco itens), normativo (quatro itens) e continuidade (cinco itens).

O *engagement* no trabalho foi examinado através da *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2003) para professores (Marques-Pinto, 2008). Esta escala regista 24 itens (e.g., Sinto-me feliz quando estou a fazer tarefas relacionadas com o meu trabalho docente) com uma escala de *Likert* de sete pontos (0 – *Nunca*; 6 – *Todos os dias*). Uma vez que o constructo em causa é multidimensional, o número de itens supracitado divide-se por cada uma das dimensões que o compõem. Deste modo, as dimensões vigor, dedicação e absorção são constituídas por nove, oito e sete itens, respetivamente.

A justiça organizacional foi medida a partir do Questionário de Justiça Organizacional (Rego, 2000) que apresenta 17 itens (e.g., Em geral, as recompensas que recebo são justas) ordenados numa escala de *Likert* de seis pontos (1 – *É completamente falsa*; 6 – *É completamente verdadeira*). Este questionário baseou-se no modelo tetrafatorial de justiça organizacional (Colquitt, 2001), como tal o número total de itens foi dividido pelas dimensões justiça distributiva (cinco itens), justiça procedimental (quatro itens), justiça interpessoal (quatro itens) e justiça informacional (quatro itens).

A motivação intrínseca foi aferida a partir do Questionário de Motivação Intrínseca (Jesus, 1996) que possui quatro itens (e.g., O meu trabalho proporciona-me um sentimento de realização) organizados numa escala de *Likert* de sete pontos (*1 – Discordo totalmente; 7 – Concordo totalmente*).

A Escala de Projeto Profissional, também de Jesus (1996), possui três itens (e.g., Indique o grau em que deseja continuar a exercer a sua profissão atual) com uma escala de *Likert* de três pontos (*0 – O docente não deseja exercer a sua profissão; 2 – O docente deseja exercer a sua profissão*). Esta escala foi empregue na avaliação do desejo dos professores em permanecer na sua escola e/ou profissão.

A satisfação no trabalho foi avaliada através da Escala de Satisfação Profissional (Lima, Vala, & Monteiro, 1995) que é composta por oito itens (e.g., Em relação às suas perspetivas de promoção diria que está) ordenados numa escala de *Likert* de sete pontos (*1 – Extremamente insatisfeito; 7 – Extremamente satisfeito*). A presente escala aborda o conceito em causa a partir de uma perspetiva unidimensional.

A saúde organizacional foi pela versão portuguesa da Escala de Perceção de Saúde Organizacional (EPSaO) (Jesus et al., 2016; Lobo et al., 2013), um instrumento originalmente desenvolvido no Brasil (Gomide Júnior & Fernandes, 2008). A EPSaO possui um total de 26 itens (e.g., As pessoas conhecem os objetivos que a instituição pretende alcançar) com uma escala de *Likert* de cinco pontos (*1 – Discordo totalmente; 5 – Concordo totalmente*). Este instrumento possui duas dimensões, integração de pessoas e equipas e flexibilidade e adaptabilidade a exigências externas, que apresentam, respetivamente, 18 e oito itens.

Foi ainda desenvolvido um questionário sociodemográfico com informações relativas ao género, escalão etário, nível de educação, número de anos de trabalho enquanto docente e número de escolas em que o professor lecionou.

## **2.5. Procedimento**

Inicialmente o protocolo de investigação foi submetido à apreciação da Direção-Geral da Educação (DGE). Este é um procedimento obrigatório para os investigadores que desejem efetuar estudos no âmbito educacional em Portugal. O protocolo supracitado obteve uma avaliação positiva e, como tal, a sua aplicação foi autorizada nas escolas que possuíam ensino básico e secundário. Porém, houve uma questão que teve de ser alterada por exigência da DGE, uma vez que poderia permitir a identificação dos respondentes e, conseqüentemente, quebrar os padrões de anonimato e confidencialidade. Assim, o autor modificou a pergunta onde se

questionava diretamente a idade dos participantes substituindo-a por uma onde se apresentava um conjunto de escalões etários.

Posteriormente foi efetuada uma lista das escolas portuguesas que possuíam os níveis de ensino desejados, incluindo-se escolas de todo o país inclusive das regiões autónomas. A partir da lista criada foram contactados os vários estabelecimentos de ensino, explicando-se aos seus diretores, presencialmente ou via telefone, os objetivos da nossa investigação. Àqueles que acederam em participar neste estudo foram apresentadas duas possibilidades de resposta ao protocolo, presencialmente, através de um formato em papel de lápis, ou *online*, através de um *website*. Em ambos os casos a duração do preenchimento foi de aproximadamente 20 minutos. Nos locais onde a aplicação foi efetuada de modo presencial, esta decorreu numa única vez e os docentes foram colocados em uma ou várias salas simultaneamente. Antes da apresentação do protocolo, os respondentes leram e assinaram uma declaração de consentimento informado que garantia a total confidencialidade e anonimato das respostas, assegurando-se que estas seriam somente utilizadas para os propósitos desta investigação.

## **2.6. Análise de dados**

O primeiro procedimento efetuado foi a padronização dos valores das variáveis selecionadas, dado que as mesmas possuíam diferentes escalas de resposta. Após este processo, foi realizada uma análise da distribuição normal multivariada. No que diz respeito a esta avaliação, não existe uma concordância quanto aos valores de assimetria e curtose que apontam para uma distribuição multivariada normal. No entanto, o método da máxima verosimilhança salienta que valores de assimetria e curtose menores que dois e sete, respetivamente, apontam para uma distribuição multivariada normal (Curran, West, & Finch, 1996). Em todos os estudos quantitativos os resultados obtidos respeitaram esta premissa e, como tal, foi possível a realização de uma análise de equações estruturais (AEE). Esta análise foi conduzida através do programa *Analysis of Moment Structures* (AMOS) versão 20 e seguiu o método da máxima verosimilhança.

O ajustamento global do modelo baseou-se numa avaliação tripartida utilizando os índices de ajustamento absolutos, incrementais e de parcimónia sugeridos por Hair, Anderson, Tatham e Black (1998). Primeiramente foi aferido o teste Qui-quadrado para examinar a bondade do ajustamento, em circunstâncias ideais o *p-value* deste teste deve ser superior a .05. Porém, na presença de amostras com vários participantes, como no caso da nossa investigação, o *p-value* pode sugerir diferenças estatisticamente significativas quando estas não existem (Anderson & Gerbing, 1982). Para superar esta limitação foram escolhidos os índices



*Goodness of Fit Index* (GFI), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) e *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR). O GFI pretende avaliar a covariância das variáveis manifestas que é explicada pelo modelo, valores entre .90 e .95 são considerados como indicadores de um bom ajustamento ao passo que valores superiores a .95 apontam para um ajustamento muito bom (Byrne, 2010; Marôco, 2010). No que toca ao RMSEA, este índice compara o ajuste do modelo com o ajuste que poderia ser alcançado na população, valores inferiores a .05 traduzem um ajustamento muito bom e valores entre .05 e .10 sugerem um ajuste aceitável (Byrne, 2010; Marôco, 2010). Este mesmo índice foi calculado para um intervalo de confiança de 90%. Para o SRMR valores abaixo de .05 são considerados bons e valores entre .05 e .08 são considerados aceitáveis (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Marôco, 2010). Os índices de ajustamento incrementais escolhidos, que efetuam uma comparação entre o modelo definido e os modelos nulo e independente, foram o *Comparative Fit Index* (CFI), *Normed Fit Index* (NFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI) e *Incremental Fit Index* (IFI), valores entre .90 e .95 apontam para um bom ajustamento e superiores a .95 indicam um ajustamento muito bom (Byrne, 2010). Por sua vez, os índices de parcimónia selecionados, que abordam a relação entre a bondade do ajustamento do modelo e os parâmetros necessários para a atingir, foram o *Parsimony Comparative Fit Index* (PCFI), *Parsimony Normed Fit Index* (PNFI) e *Normed Fit Index* ( $\chi^2/df$ ) (Byrne, 2010; Marôco, 2010). O PCFI e PNFI melhoram os modelos, por exemplo, através de um aumento do número de parâmetros livres (Byrne, 2010; Marôco, 2010). Valores entre .60 e .80 indicam a existência de um ajustamento aceitável e valores acima de .80 sugerem um bom ajustamento (Marôco, 2010). Por fim, o  $\chi^2/df$  elimina as limitações do teste Qui-quadrado, valores iguais ou inferiores a cinco traduzem um ajustamento aceitável e valores inferiores a dois apontam para um bom ajuste (Byrne, 2010; Marôco, 2010).

Nas situações em que foi necessário efetuar uma comparação entre modelos foi empregue o índice *Aikaike Information Criteria* (AIC), não obstante não existirem valores de corte para este índice, quanto mais baixo for o valor de AIC melhor a qualidade do modelo (Marôco, 2010).

Outro dos aspetos fundamentais ao nível da AEE é a aferição do modelo de medida, especialmente ao nível da validade e fidelidade (Anderson & Gerbing, 1982). Duas medidas de fidelidade foram empregues nos nossos estudos, *Alpha* de Cronbach ( $\alpha$ ) e *Composite Reliability* (CR). Estes coeficientes medem o quão bem os indicadores de um constructo medem esse mesmo constructo, recomenda-se que se atinjam valores iguais ou superiores a .70 (Hair et al., 1998). Por seu turno, a validade foi abordada de três formas, fatorial, convergente e discriminante. A validade fatorial diz respeito à carga fatorial dos indicadores, estes devem

apresentar uma carga igual ou superior a .50 (Marôco, 2010). Já a validade convergente foi analisada através da *Average Variance Extracted* (AVE), os seus valores devem ser superiores a .50 (Bagozzi & Yi, 1988; Sharma, 1996). O último parâmetro, validade discriminante, foi testado a partir da comparação entre os valores da AVE de cada constructo e os valores das correlações elevados ao quadrado (Fornell & Larcker, 1981).

O derradeiro aspeto a examinar é a análise do modelo estrutural, aqui deve registar-se o sinal obtido e a respetiva significância estatística.

Para testar os efeitos de mediação foram seguidas as premissas de Baron e Kenny (1986) que apontam para a existência de um processo dividido em quatro fases, (a) uma determinada variável independente é preditora de uma variável dependente; (b) essa mesma variável independente é igualmente preditora de uma variável mediadora; (c1) a variável independente pode, ou não, predizer a variável dependente; (c2) a variável mediadora prediz a variável dependente; e (d) o efeito mediado pode ser parcial ou total.

Como estamos na presença de uma investigação com desenho transversal, ou seja onde os dados foram recolhidos num único momento e através do mesmo protocolo de investigação, é fulcral efetuar-se um despiste quanto à variância do método comum. Existem várias formas de testar este aspeto, nos nossos estudos optámos por empregar o método do constructo latente não medido. Tal método implica a criação de um constructo no modelo que não foi alvo de mensuração, logo não é necessário que sejam identificadas as variáveis responsáveis pelo efeito e o foco centra-se medidas empregues ao invés de nos constructos latentes (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003).

## CAPÍTULO 3

3. Estudos de revisão da literatura	98
3.1. Motivação docente: Estudo bibliométrico da relação com variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais	98
Resumo	98
<i>Abstract</i>	98
3.1.1. Introdução	99
3.1.2. Método	101
3.1.2.1. Unidade de análise	101
3.1.2.2. Materiais	102
3.1.2.3. Desenho e procedimento	102
3.1.3. Resultados	105
3.1.4. Discussão	108
3.2. Relationship between teacher motivation and organizational variables: A literature review	112
Resumo	112
<i>Abstract</i>	112
3.2.1. Introduction	113
3.2.2. Method	115
3.2.3. Results	116
3.2.4. Discussion	122
3.3. Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review	125
<i>Abstract</i>	125
<i>Resumen</i>	125
3.3.1. Introduction	126
3.3.2. Method	129
3.3.3. Results	130
3.3.4. Discussion	136
3.4. (Des)motivação dos professores	140
3.4.1. Introdução	140
3.4.1.1. Motivação docente: Relação com variáveis organizacionais, individuais e atitudes laborais	141

3.4.1.2. Objetivos	142
3.4.2. Método	144
3.4.3. Resultados	145
3.4.4. Discussão	146

### 3. Estudos de revisão da literatura

#### 3.1. Motivação docente: Estudo bibliométrico da relação com variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais <sup>11,12</sup> (Teacher motivation: Bibliometric analysis of the relationship with individual and organizational variables, and work attitudes)

##### Resumo

A motivação dos professores é essencial para o sucesso das políticas educativas. Ao estudar-se a motivação docente é necessário examinar características da escola e do professor. Devido à importância deste tema, torna-se fulcral analisar as investigações efetuadas sobre o mesmo, levando em conta variáveis organizacionais, dado que a escola é uma organização, mas também o capital psicológico positivo e a satisfação no trabalho. Assim, recorreu-se a um estudo bibliométrico utilizando-se a base de dados *Web of Science* (WoS), onde se definiu o período de pesquisa para os anos 2000-2013 e se consideraram unicamente os trabalhos pertencentes à área da psicologia. No total, 33 documentos cumpriram os critérios de inclusão, verificando-se que: (a) 2012 foi o ano com mais publicações; (b) a satisfação no trabalho foi o constructo mais estudado com a motivação docente; (c) a categoria psicologia educacional registou mais documentos; e (d) o inglês foi a língua dominante nestes trabalhos. Os Estados Unidos da América e o Canadá obtiveram os valores mais elevados nos indicadores bibliométricos número de documentos (Ndoc) e número de investigadores (Nres), apresentando Israel uma produtividade (Prod) superior à dos restantes países. Estes resultados são discutidos, bem como as principais implicações dos mesmos.

*Palavras-chave:* Capital psicológico positivo, estudo bibliométrico, motivação docente, satisfação no trabalho, variáveis organizacionais

##### Abstract

Teachers' motivation is essential to the success of educational policies. When studying this concept, it is necessary to examine school and teacher characteristics. Due to the relevance of this theme, it becomes crucial to analyze the body of research conducted about it, taking into

---

<sup>11</sup> A versão original deste artigo pode ser encontrada em:

Viseu, J., Jesus, S. N., Quevedo-Blasco, R., Rus, C., & Canavarró, J. M. (2015). Motivação docente: Estudo bibliométrico da relação com variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais [Teacher motivation: Bibliometric analysis of the relationship with individual and organizational variables, and work attitudes]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 58-65.

<sup>12</sup> Este artigo foi adaptado para respeitar as normas definidas para a realização da presente tese destinada à obtenção do grau de doutor em Psicologia.

account organizational variables – as schools are organizations – but also psychological capital and work satisfaction. Therefore, a bibliometric study was conducted using Web of Science (WoS) database, having defined the search period for the years 2000-2013 and only considering works that belong to the psychology field. 33 documents in total fulfilled the inclusion criteria, where it was verified that: (a) 2012 was the year with most publications; (b) work satisfaction was the concept which was most frequently studied, along with teacher motivation; (c) the educational psychology category had the most documents; and (d) English was the dominant language in these works. The United States of America and Canada obtained the highest values in the following bibliometric indicators: number of documents (Ndoc) and number of researchers (Nres), and Israel had a higher level of productivity (Prod) than the other countries. The results and their implications are discussed.

*Keywords:* Bibliometric study, organizational variables, psychological capital, teacher motivation, work satisfaction

### **3.1.1. Introdução.**

A motivação profissional é um dos pilares da investigação em psicologia (Baron, 1991; Gomes & Borba, 2011; Latham & Pinder, 2005). De acordo com Gomes e Borba (2011), a motivação está presente em todos os contextos de trabalho e também na educação. Nesta área, uma das problemáticas mais relevantes é a motivação docente (Jepson & Forrest, 2006; Jesus & Lens, 2005; Jugovic, Marusic, Ivanec, & Vidovic, 2012).

Jesus (2003) verificou, através de uma revisão da literatura, que nos anos 80 (século XX) se registou um incremento de estudos sobre este tema. Todavia, não existem quaisquer investigações que sintetizem os resultados desses trabalhos, nem um quadro teórico que permita analisar os aspetos característicos deste campo (Jugovic et al., 2012), situações que salientam a necessidade de atribuir um maior relevo a este assunto. No entanto, a motivação dos professores é da maior importância, pelas implicações práticas decorrentes (Atkinson, 2000; Jepson & Forrest, 2006; Jesus & Lens, 2005; Jugovic et al., 2012; Klassen, Aldhafri, Hannok, & Betts, 2011; Malmberg, 2006; Watt & Richardson, 2008). Os docentes têm um papel fundamental na motivação dos seus alunos, especialmente ao nível da qualidade do ensino, da performance escolar e do desenvolvimento de sentimentos de competência (Atkinson, 2000; Jesus & Lens, 2005; Jepson & Forrest, 2006; Lin, Shi, Wag, Zhang, & Hui, 2012; Malmberg, 2006; Watt & Richardson, 2008). Nos últimos anos desenvolveram-se, a título de exemplo, estudos sobre a motivação dos professores universitários através da criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e da avaliação destes profissionais (e.g., Ariza, Quevedo-Blasco, & Buela-

Casal, 2014; Ariza, Quevedo-Blasco, Ramiro, & Bermúdez, 2013; Bol-Arreba, Sáiz-Manzanares, & Pérez-Mateos, 2013), entre outros fatores, bem como em distintos níveis educacionais (e.g., Ferragut & Fierro, 2012; Inglés et al., 2012). Por outro lado, os professores são os grandes responsáveis pela implementação de reformas educativas, podendo contribuir para melhorias no âmbito pedagógico e institucional (Jesus & Lens, 2005; Lin et al., 2012). Por sua vez, os países emergentes, como forma de criar uma política de aposta na educação, têm dado maior ênfase à motivação dos seus docentes (Jugovic et al., 2012).

Contudo, estes profissionais são frequentemente afetados por vários problemas. Jepson e Forrest (2006) notaram que os níveis de stresse dos docentes são cada vez mais elevados, o que tem causado muita preocupação entre os líderes educativos (Jesus & Lens, 2005; Masari, Muntele, & Curelaru, 2013; Roness & Smith, 2010). Outros problemas, tais como (a) excesso de trabalho; (b) pouco reconhecimento da profissão; (c) reduzidas condições de trabalho; (d) baixos ordenados; (e) diminutas oportunidades de promoção; e (f) comportamentos dos alunos, também prejudicam as tarefas dos professores (Jepson & Forrest, 2006; Roness & Smith, 2010). A soma destes fatores contribui para uma diminuição da motivação, sendo o desejo de abandonar a profissão um indicador desses reduzidos níveis motivacionais. Numa investigação de Jesus (1996) observou-se que mais de 50% dos docentes queria abandonar as suas funções. Em 2011, Jesus e colaboradores verificaram que essa situação não apresentava melhorias, quer em Portugal, quer no Brasil. Kiliç, Watt e Richardson (2012), e Roness e Smith (2010) defendem que entre os 3-5 anos de trabalho existe um aumento significativo nos níveis de *turnover* dos professores. Outro indicador que aponta para uma baixa motivação docente é a diminuição das taxas de recrutamento e retenção, uma vez que existem cada vez menos candidatos a ingressar na profissão e o abandono da mesma (i.e., *turnover*) é cada vez mais frequente (Watt & Richardson, 2008).

À luz destes elementos, verifica-se que é crucial analisar as investigações sobre a temática em causa. Estas têm incidido sobretudo no estudo de variáveis individuais, relativas ao próprio professor. Porém, pretende-se também identificar estudos em que tenham sido analisadas variáveis organizacionais, pois estas podem ser tão importantes como as primeiras (Pinder, 1998). Para a concretização deste objetivo selecionou-se um conjunto de variáveis, incluindo as variáveis organizacionais: (a) avaliação de desempenho; (b) clima organizacional; (c) cultura organizacional; (d) justiça organizacional; e (e) saúde organizacional. Em particular, a avaliação de desempenho é um processo importante para as organizações educativas, embora seja encarada com resistência pelos docentes (Baron, 1991; Jesus, 2007). Segundo Schneider, Ehrhart e Macey (2013), o clima e a cultura organizacional traduzem as experiências

vivenciadas pelos colaboradores, possibilitando a compreensão do funcionamento das instituições, neste caso das escolas. Por seu turno, a justiça organizacional é decisiva para analisar a forma como os sujeitos são tratados em sede laboral (Cohen-Charash & Spector, 2001). A saúde organizacional assume-se como vital em contextos em que as condições de trabalho são reduzidas, como por exemplo nos estabelecimentos de ensino (Bennis, 1962/2002; Roness & Smith, 2010). Além das variáveis organizacionais supracitadas, selecionou-se igualmente a satisfação no trabalho – atitude laboral – e o capital psicológico positivo, variável individual. A satisfação no trabalho torna-se relevante para entender a perceção que um indivíduo possui do seu meio profissional e o prazer que retira deste (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Por último, o capital psicológico positivo, que diz respeito às «forças» do sujeito, influencia a performance, mas também as atitudes laborais positivas (Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011).

Os estudos bibliométricos têm assumido grande importância ao analisar as publicações efetuadas na área da psicologia (Navarrete-Cortes, Fernández-López, López-Baena, Quevedo-Blasco, & Buela-Casal, 2010), procurando avaliar a sua frequência e qualidade, bem como examinar possíveis temas emergentes (Quevedo-Blasco, 2013; Quevedo-Blasco & López-López, 2009, 2011).

Atendendo aos factos supracitados e à necessidade de examinar a literatura sobre motivação docente, nomeadamente os estudos que relacionem este constructo com variáveis organizacionais, individuais e atitudes laborais, o presente estudo bibliométrico teve como objetivo: (a) verificar o número de trabalhos que abordam a motivação docente e os três tipos de variáveis definidos; (b) observar qual dos constructos possui mais estudos com a motivação docente; (c) analisar os anos onde ocorreram mais publicações; (d) aferir qual a área da psicologia onde estes estudos são mais comuns; (e) investigar o tipo de publicação, artigo ou revisão, mais frequente; (f) examinar as línguas predominantes nas publicações; e (g) avaliar a distribuição geográfica dos documentos selecionados. Foram igualmente avaliados alguns indicadores bibliométricos, tais como o número de documentos (Ndoc), o número de investigadores (Nres), o índice de produtividade (Prod) e a taxa média de variação interanual (TMVI) para o número de documentos (Ndoc) e investigadores (Nres).

### **3.1.2. Método.**

#### **3.1.2.1. Unidade de análise.**

Foi efetuada uma pesquisa de artigos e revisões que abordavam a relação entre a motivação docente e: (a) variáveis organizacionais (avaliação de desempenho, clima



organizacional, cultura organizacional, justiça organizacional e saúde organizacional); (b) a variável individual capital psicológico positivo; e (c) a atitude laboral satisfação no trabalho. Estes documentos deviam constar na base de dados *Web of Science* (WoS) e a sua publicação devia ter ocorrido entre 2000-2013. Por outro lado, tal como se observa na Tabela 3.1, só foram levados em conta os trabalhos que pertenciam às categorias da psicologia preconizadas pelo *Journal of Citation Reports* (JCR).

Tabela 3.1

*Categorias da Psicologia Pertencentes ao Journal of Citation Reports (JCR)*

Categoria da Psicologia
Psicologia
Aplicada, Psicologia
Biológica, Psicologia
Clínica, Psicologia
Desenvolvimento, Psicologia
Educacional, Psicologia
Experimental, Psicologia
Matemática, Psicologia
Psicanálise, Psicologia
Social, Psicologia
Multidisciplinar, Psicologia

*Nota.* Tabela criada pelo autor.

### **3.1.2.2. Materiais.**

Utilizou-se a base de dados eletrónica *Web of Science* (WoS) detida pela empresa *Thomson Reuters*.

### **3.1.2.3. Desenho e procedimento.**

Esta investigação apresentou uma índole descritiva baseada numa análise documental. Para a redação do presente artigo foram adotadas as recomendações de Hartley (2012).

Tal como supramencionado, o objetivo deste estudo era identificar documentos que relacionassem a motivação docente e variáveis individuais, organizacionais e atitudes laborais. Estes, deviam obedecer a um conjunto de critérios de inclusão, nomeadamente: (a) ter sido publicados entre os anos 2000-2013; (b) integrar a base de dados *Social Sciences Citation Index*

(SSCI) que está incorporada na *Web of Science* (WoS); (c) pertencer às categorias da psicologia do *Journal of Citation Reports* (JCR); e (d) ser designado como “artigo” ou “revisão”. Além disso, como alguns dos conceitos definidos, clima e cultura organizacional, possuem tipologias específicas (Schneider et al., 2013) e outros, tais como a satisfação no trabalho, capital psicológico positivo e justiça organizacional (Avey et al., 2011; Cohen-Charash & Spector, 2001; Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, & Ng, 2001; Fortin, 2008; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012), apresentam dimensões distintas, decidiu-se que essas tipologias e dimensões não deviam ser alvo de pesquisa individual, dando-se ênfase aos conceitos como um todo. Outros artigos aos quais se teve acesso na pesquisa realizada sobre o tema, não foram considerados nesta análise, pois pretendia-se restringi-la aos estudos publicados em revistas indexadas naquela que é considerada, na atualidade, a base de dados mais relevante pela comunidade científica.

A seleção dos trabalhos publicados entre 2000-2013 foi efetuada em Janeiro de 2014. Na Tabela 3.2 encontram-se as palavras-chave empregues, salientando-se que para cada uma delas foram igualmente aplicados os respetivos indicadores booleanos.

Tabela 3.2

*Palavras-chave Empregues na Pesquisa Bibliográfica*

Conceito	Palavra-chave
Motivação docente	<i>Teacher e motivation;</i>
Avaliação de desempenho	<i>Performance appraisal, performance evaluation e performance assessment;</i>
Capital psicológico positivo	<i>Psychological capital, positive psychological capital e PsyCap;</i>
Clima organizacional	<i>Organizational climate e school climate;</i>
Cultura organizacional	<i>Organizational culture e school culture;</i>
Justiça organizacional	<i>Organizational justice e school justice;</i>
Satisfação no trabalho	<i>Job satisfaction e work satisfaction;</i>
Saúde organizacional	<i>Organization health, organizational health e school health.</i>

As palavras-chave adotadas foram inseridas no campo “pesquisa básica”, procurando-se analisar os artigos e revisões que tinham no seu título ou tópico os termos definidos. A avaliação dos documentos foi feita por dois investigadores independentes, tendo-se verificado uma concordância de 96%.

Do processo de levantamento bibliográfico resultaram 211 trabalhos. A maioria dizia respeito ao conceito de satisfação no trabalho ( $n = 91$ ; 43.13%), seguindo-se a avaliação de desempenho ( $n = 32$ ; 15.17%) e a cultura organizacional ( $n = 30$ ; 14.22%). No polo oposto, situaram-se a saúde organizacional ( $n = 7$ ; 3.32%) e o capital psicológico positivo ( $n = 3$ ; 1.42%). O clima organizacional ( $n = 27$ ; 12.79%) e a justiça organizacional ( $n = 21$ ; 9.95%), por sua vez, ocuparam posições intermédias. Após a aplicação dos critérios de inclusão supracitados, a amostra final de estudos incluiu 33 artigos.

Relativamente aos indicadores bibliométricos utilizados, estes encontram-se definidos na Tabela 3.3.

Tabela 3.3

*Indicadores Bibliométricos Utilizados*

Indicador	Definição
Ndoc (número de documentos):	Número de documentos, artigos ou revisões, oriundos de cada país. Quando um trabalho é da autoria de investigadores de diferentes países, a publicação é tida em consideração para cada um deles.
Nres (número de investigadores e/ou autores):	Número total de investigadores ou autores de cada país. Cada investigador/autor é alocado ao seu país, não se levando em conta o local onde a publicação teve origem.
Prod (produtividade):	Quociente entre o número de documentos (Ndoc) e o número de investigadores/autores (Nres). Permite realizar comparações relativamente à atividade científica de diferentes países.
TMVI (taxa média de variação interanual):	Possibilita conhecer os estudos efetuados sobre um tema, considerando o número de documentos produzidos (Ndoc) e o número de investigadores (Nres) envolvidos nesses trabalhos. Desta forma, é calculada a média dos documentos publicados ao longo de um determinado espaço de tempo, neste caso 14 anos (2000-2013), bem como dos investigadores que deles são autores.

*Nota.* A explicação destes conceitos baseou-se em Navarrete-Cortes, Quevedo-Blasco, Chaichio-Moreno, Ríos e Buela-Casal (2009), e Quevedo-Blasco, Zych e Buela-Casal (2014).

Por fim, foi utilizado o *software* Microsoft Excel 2013 para criar a base de dados referente aos documentos selecionados, bem como para efetuar a sua análise.

### 3.1.3. Resultados.

Após a pesquisa, observou-se que 33 documentos cumpriam os critérios de inclusão determinados.

Os trabalhos reunidos foram, na sua totalidade, do tipo “artigo” ( $n = 33$ ; 100%). Na Figura 3.1 é possível analisar, em formato de percentagem, a distribuição das publicações pelos anos selecionados.

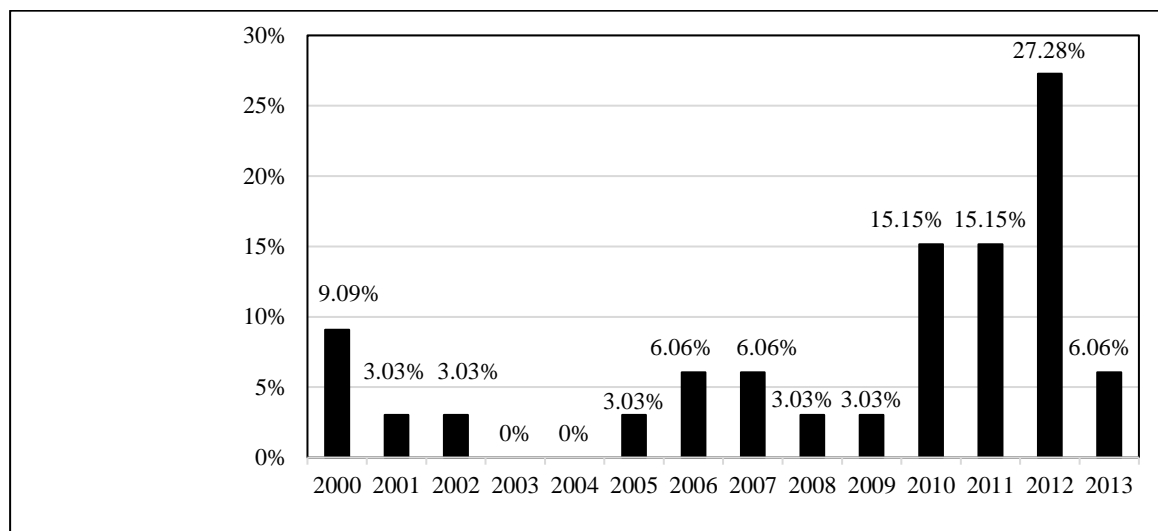


Figura 3.1. Distribuição das publicações entre 2000-2013.

Relativamente aos constructos que possuem maior e menor número de trabalhos em conjunto com a motivação docente, é possível verificar que a satisfação no trabalho é aquele que possui mais artigos ( $n = 17$ ; 51.52%). Os conceitos avaliação de desempenho, capital psicológico positivo e saúde organizacional encontram-se no sentido oposto (Tabela 3.4), registando uma publicação cada ( $n = 1$ ; 3.03%).

Tabela 3.4

#### *Divisão de Artigos por Constructo*

Constructo	Número de artigos (%)
Satisfação no trabalho	17 (51.52)
Clima organizacional	5 (15.15)
Cultura organizacional	4 (12.12)
Justiça organizacional	4 (12.12)
Avaliação de desempenho	1 (3.03)

Capital psicológico positivo	1 (3.03)
Saúde organizacional	1 (3.03)

*Nota.* O número de artigos (%) refere-se às investigações entre cada um dos constructos e a motivação docente.

Na Tabela 3.5 constam os dados sobre a categoria da psicologia onde as publicações foram realizadas, destacando-se a psicologia educacional ( $n = 18$ ; 54.55%).

Tabela 3.5

*Categorias da Psicologia com Artigos Publicados*

Categorias da psicologia	Número de artigos (%)
Educacional, Psicologia	18 (54.55)
Aplicada, Psicologia	10 (30.3)
Multidisciplinar, Psicologia	3 (9.09)
Social, Psicologia	2 (6.06)
Biológica, Psicologia	0 (0)
Clínica, Psicologia	0 (0)
Desenvolvimento, Psicologia	0 (0)
Experimental, Psicologia	0 (0)
Matemática, Psicologia	0 (0)
Psicanálise, Psicologia	0 (0)
Psicologia	0 (0)

Quanto à língua em que foram escritos os artigos (Tabela 3.6), observou-se que a maior parte ( $n = 25$ ; 75.76%) se encontrava em inglês, sendo o neerlandês a língua com menor representatividade ( $n = 1$ ; 3.03%).

Tabela 3.6

*Língua de Publicação dos Artigos*

Língua de publicação	Número de artigos (%)
Inglês	25 (75.76)
Alemão	3 (9.09)
Espanhol	2 (6.06)

Francês	2 (6.06)
Neerlandês	1 (3.03)

No caso da localização geográfica dos estudos realizados, existiu um domínio do continente europeu ( $n = 22$ ; 66.67%). Essa informação encontra-se na Tabela 3.7.

Tabela 3.7

*Localização Geográfica dos Artigos*

Localização Geográfica	Número de artigos (%)
Europa	22 (66.67)
América do Norte	10 (30.3)
América do Sul e Caraíbas	1 (3.03)
África	0 (0)
Ásia	0 (0)
Austrália e Oceânia	0 (0)

*Nota.* Do somatório da percentagem de publicações averiguou-se que os artigos publicados na América do Norte e Europa totalizam 96.97%.

Os indicadores bibliométricos número de documentos (Ndoc), número de investigadores (Nres) e produtividade (Prod), para cada país, estão descritos na Tabela 3.8.

Tabela 3.8

*Resultados dos Indicadores Bibliométricos*

País	Ndoc	Nres	Prod (Ndoc/Nres)
Total*	44	98	.449
Distribuição por País			
Canadá	8	20	.4
Estados Unidos da América	7	15	.466
China	4	8	.5
Austrália	3	8	.375
Alemanha	2	6	.333
Holanda	2	8	.25
Inglaterra	2	4	.5

Israel	2	3	.666
Noruega	2	4	.5
Bélgica	1	1	1
Chile	1	1	1
Coreia do Sul	1	1	1
Espanha	1	2	.5
França	1	1	1
Grécia	1	2	.5
Indonésia	1	1	1
Itália	1	3	.333
Luxemburgo	1	2	.5
Malásia	1	1	1
Omã	1	1	1
Portugal	1	1	1
Tailândia	1	5	.2
Turquia	1	2	.5

*Nota.* Ndoc: número de documentos; Nres: número de investigadores; Prod (produtividade): número de documentos (Ndoc) / número de investigadores (Nres); \* não se deve à soma dos resultados obtidos em todos os países, dado que existem indicadores que são levados em conta, simultaneamente, para mais de um país.

Podemos aferir que o Canadá e os Estados Unidos da América são os países com maior número de documentos (Ndoc) e investigadores (Nres). Por outro lado, o índice de produtividade (Prod) é mais elevado em Israel. Em último lugar, calculou-se a taxa média de variação interanual (TMVI) para o número de documentos (Ndoc) e investigadores (Nres), auferindo-se o mesmo valor para ambos os indicadores, .154.

### 3.1.4. Discussão.

A relevância da indexação e análise das revistas científicas que constam na *Web of Science* (WoS), detida pela *Thomson Reuters*, é atualmente objeto de interesse no âmbito da investigação. Daí que, por exemplo, sejam comuns os estudos sobre a internacionalização das revistas (e.g., Olivas-Ávila, Musi-Lechuga, Quevedo-Blasco, & Luna-Hernández, 2012) ou que avaliem a expansão da base de dados em causa (Purnell & Quevedo-Blasco, 2013). Além disso, também é frequente a existência de estudos bibliométricos que explorem temas emergentes

(Quevedo-Blasco, 2013) e que examinem a investigação já efetuada sobre um determinado tema num período temporal específico (e.g., Quevedo-Blasco et al., 2014).

O presente estudo bibliométrico procurou aferir as publicações efetuadas, entre 2000-2013, sobre a motivação docente e variáveis organizacionais (avaliação de desempenho, clima organizacional, cultura organizacional, justiça organizacional e saúde organizacional), individuais (capital psicológico positivo) e atitudes laborais (satisfação no trabalho). Na opinião de Pinder (1998), estes aspetos são importantes quando se pretende analisar a motivação laboral. Por outro lado, a abordagem deste tema torna-se fundamental, porque os docentes são uma pedra basilar no sistema de ensino (Atkinson, 2000; Jepson & Forrest, 2006; Jesus & Lens, 2005; Jugovic et al., 2012; Lin et al., 2012; Malmberg, 2006; Watt & Richardson, 2008). Porém, estes profissionais apresentam elevados níveis de stresse e uma motivação profissional reduzida, o que resulta, frequentemente, em situações de absentismo e/ou *turnover*.

Depois da seleção dos documentos que cumpriam os critérios de inclusão definidos, procedeu-se à sua análise, onde se concluiu que 2012 registou um maior número de publicações, não se observando quaisquer trabalhos publicados em 2004. A psicologia educacional foi a categoria onde a maioria dos documentos foram editados, o que vai ao encontro das premissas de Jesus e Lens (2005), que caracterizam este tema como vital para a educação, quer pela sua influência na motivação dos alunos, quer pela sua relevância na qualidade do ensino ministrado. Por sua vez, a satisfação no trabalho foi o conceito mais investigado em conjunto com a motivação docente, aspeto que pode ser explicado pelo interesse que vários investigadores atribuem a esse tema (O'Reilly, 1991), mas também pela íntima relação estabelecida entre ambos os constructos (Griva, Panitsidou, & Chostelidou, 2012). Ademais, segundo Karavas (2010), o estudo da satisfação e motivação docente tem ocupado uma posição central na investigação desta área, especialmente pelo aumento das taxas de abandono da profissão (i.e., *turnover*) e pela importância atribuída aos fatores causadores de *dissatisfaction*.

A existência de um número reduzido de estudos sobre a avaliação de desempenho e o capital psicológico positivo é, igualmente, digna de realce. A avaliação de desempenho docente refere-se a um processo vital para as escolas, uma vez que a performance dos professores influencia o rendimento dos alunos (O'Pry & Schumacher, 2012), bem como faculta pistas que podem potenciar o desempenho profissional do docente (Tuytens & Devos, 2013). Contudo, este processo gera, também, conflitos entre o professor e a escola, dado que ele é encarado como uma ferramenta de punição, podendo impedir a progressão na carreira (Jesus, 2007). Relativamente ao capital psicológico positivo, este permite a redução de sintomas de mal-estar



docente e promove um aumento nos níveis de motivação profissional (Cheung, Tang, & Tang, 2011).

A língua inglesa foi a mais comum nos documentos selecionados, existindo igualmente um domínio das publicações efetuadas no continente europeu. Ao somarem-se, em termos percentuais, os trabalhos publicados na Europa e na América do Norte atinge-se, aproximadamente, 97%, o que pode indicar que nestas regiões se dá maior preponderância ao assunto em causa. Ainda assim, é necessário salientar que a amostra de revistas oriundas da América Latina e Caraíbas, na *Web of Science* (WoS), é escassa (Quevedo-Blasco & López-López, 2011) quando comparada com as publicações com origem na América do Norte e Europa, o que poderá ter enviesado alguns dos resultados obtidos. Quanto aos indicadores número de documentos (Ndoc) e número de investigadores (Nres) demonstrou-se que os Estados Unidos da América e o Canadá apresentam os valores mais elevados para estes parâmetros, assumindo-se Israel como o país mais produtivo. Os dados obtidos para a taxa média de variação interanual (TMVI) para o número de documentos (Ndoc) (.154) e número de investigadores (Nres) (.154) podem ser considerados diminutos.

Numa perspetiva global, pode-se verificar que o número total de estudos identificados é bastante reduzido, facto que é suportado pelos resultados da taxa média de variação interanual (TMVI). No entanto, isto pode ter acontecido porque apenas foram tidos em conta os estudos indexados na base de dados *Social Sciences Citation Index* (SSCI) da *Web of Science* (WoS). Por exemplo, não foi considerado o estudo de Jesus et al. (2011) que avaliou a motivação de professores em Portugal e no Brasil, pois a revista onde este foi publicado não se encontra indexada nestas bases de dados. Em todo o caso, no presente, a *Web of Science* (WoS) é considerada, pela comunidade científica, a principal base de dados, integrando as principais revistas publicadas em diversos países e em várias línguas.

Como conclusão, sugere-se que, devido à relevância da motivação docente, deveria ser-lhe dada maior ênfase por parte da investigação em psicologia, sendo publicados mais estudos em revistas indexadas nestas bases de dados e procurando-se avaliar, sempre que possível, o fluxo das publicações realizadas, bem como a sua qualidade (Navarrete-Cortes et al., 2010; Quevedo-Blasco & López-López, 2009, 2011).

Outro aspeto que traduz a necessidade de realizar mais investigações sobre a motivação docente prende-se com a diferença de publicações existente entre este tema e a motivação dos alunos, uma das áreas que tem gerado mais estudos no âmbito da educação (Atkinson, 2000; Thoonen, Slegers, Peetsma, & Oort, 2011). Ao realizar-se uma pesquisa na *Web of Science* (WoS), com o intuito de comparar o número de publicações entre ambos os conceitos,

selecionou-se a base de dados *Social Sciences Citation Index* (SSCI), os anos 2000-2013, as categorias da psicologia do *Journal of Citation Reports* (JCR) e utilizaram-se as palavras-chave “*teacher motivation*” e “*student motivation*”, tendo-se verificado a existência de quatro vezes mais estudos sobre a motivação dos alunos (4295) do que sobre a motivação dos professores (1012). Todavia, e tal como sugerem alguns autores (e.g., Jesus & Lens, 2005; Jepson & Forrest, 2006; Malmberg, 2006), os docentes são determinantes para: (a) a qualidade do ensino; (b) a motivação dos alunos; e (c) o desenvolvimento de sentimentos de competência por parte destes, ou seja, são os principais responsáveis pelo sucesso académico dos seus discentes. Logo, devem ser considerados um alvo primordial de investigação e intervenção, o que irá beneficiar, não só o funcionamento da sala de aula, mas também a implementação de políticas educativas, uma vez que os professores são os principais atores na aplicação de medidas deste cariz.

### **3.2. Relationship between teacher motivation and organizational variables: A literature review <sup>13,14</sup> (Relação entre a motivação docente e variáveis organizacionais: Uma revisão da literatura)**

#### **Resumo**

A motivação docente ocupa um papel central na área da educação, especialmente pelo seu impacto na motivação dos alunos. Revisões anteriores sobre este tema focaram-se, maioritariamente, em variáveis individuais e indicadores de psicopatologia. Todavia, é importante analisar as variáveis organizacionais associadas à motivação docente, uma vez que estas salientam a importância do contexto onde o docente está inserido (i.e., a escola). Desta forma, a presente revisão da literatura procurou efetuar um levantamento dos estudos, publicados entre 1990-2014 e disponíveis em várias bases de dados eletrónicas, que relacionam a motivação docente e um conjunto pré-definido de variáveis organizacionais. Os resultados obtidos demonstraram que a cultura organizacional foi a variável mais estudada em conjunto com a motivação docente, a maioria dos estudos foi publicado entre 2010-2014 e que existiu um domínio de metodologias quantitativas. São apresentadas as implicações teórico-práticas dos resultados obtidos, bem como se indicam sugestões para futuras investigações.

*Palavras-chave:* Ambiente escolar, motivação do empregado, revisão de literatura, comportamento organizacional, trabalho docente

#### **Abstract**

Teacher motivation plays a central role in education because of its impact on student motivation. Previous reviews of teacher motivation have focused on individual variables and psychopathology indicators. However, it is also important to understand the effect of organizational variables on teacher motivation because these highlight the context that the teacher is a part of (i.e., the school). The literature review in this paper analysed studies related to teacher motivation and a pre-defined group of organizational variables that were published between 1990 and 2014 in several electronic databases. The study found that organizational culture was the most studied variable associated with teacher motivation and most studies in

---

<sup>13</sup> A versão original deste artigo pode ser encontrada em:

Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Canavarro, J. M., & Pereira, J. (2016). Relationship between teacher motivation and organizational variables: A literature review. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26(63), 111-120. doi: 10.1590/1982-43272663201613

<sup>14</sup> Este artigo foi adaptado para respeitar as normas definidas para a realização da presente tese destinada à obtenção do grau de doutor em Psicologia.

this area were published between 2010 and 2014. Further, there was a prevalence of quantitative studies. This paper concludes with the theoretical and practical implications of the results, as well as suggestions for future research directions.

*Keywords:* School environment, employee motivation, literature review, organizational behavior, teaching work

### **3.2.1. Introduction.**

Work motivation is one of the most influential constructs in organizational psychology, and it has been analysed in many work contexts (Gomes & Borba, 2011). In education, teacher motivation is considered to be a key construct due to its impact on student motivation and effective school functioning (Rufini, Bzuneck, & Oliveira, 2012; Zenorini, Santos, & Monteiro, 2011). According to Jesus (2003), studies in this area increased significantly during the 1980s, but they focused solely on the impact of salary incentives. In the opinion of Müller and Hanfstingl (2010), additional research on teacher motivation is needed to develop a consistent field of study, clarify contradictory findings, and develop new research guidelines.

However, teacher motivation should be considered extremely important. Teachers are fundamental to student motivation through their teaching quality and the development of the teacher–student relationship (Santisi, Magnano, Hichy, & Ramaci, 2014). Since the foundation of the European Higher Education Area, numerous studies (e.g., Ariza, Quevedo-Blasco, & Buela-Casal, 2014) have addressed the professional motivation of university teachers and the impact of performance appraisals. Jesus (1996) remarked that in addition to the importance of the role of teachers in the classroom, they are very important in the implementation of educational policies. In short, teacher motivation is important due to its impact on the classroom and the school because it influences both the organization and individuals (Bentea & Anghelache, 2012; Müller & Hanfstingl, 2010). Therefore, it is imperative to understand which aspects influence this construct.

Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, and Rinker (2014) and Jesus (2010) observed that teachers had higher levels of distress and burnout compared with individuals in other human service professions. Several studies (Aloe et al., 2014; Bascia & Rottmann, 2011; Guglielmi, Panari, Simbula, & Mazzetti, 2014; Roness & Smith, 2010) concluded that work-related variables such as (a) monetary incentives; (b) large class sizes; (c) poor working conditions; (d) few promotion opportunities; (e) student misbehaviour; and (f) high workloads contributed significantly to teacher demotivation and could induce teacher turnover. A study realized in Portugal (Jesus, 1996) demonstrated that in a sample of 576 teachers, over 50% wanted to leave

teaching. Another study that examined Portuguese and Brazilian teachers showed similar results (Jesus et al., 2011). In conclusion, teachers are exposed to difficult working conditions that influence their motivation and may result in negative psychological outcomes, leading to teacher turnover.

Given the above-mentioned aspects, it is important to synthesize teacher motivation studies to fully understand the present state of the art. Müller and Hanfstingl (2010) noted that teacher motivation studies have tended to focus on variables related to the teachers themselves (Jesus, 2003), and few studies have addressed teacher motivation from an organizational perspective. As a result, this study seeks to examine teacher motivation studies that have focused on organizational variables because they are crucial to gaining an understanding of these influences (Bentea & Anghelache, 2012; Müller & Hanfstingl, 2010). To achieve this goal, a set of organizational variables was selected: (a) organizational climate; (b) organizational culture; (c) organizational health; (d) organizational justice; and (e) performance appraisal.

Organizational climate is an organizational attribute that refers to working experiences (Schneider, Ehrhart, & Macey, 2013). According to Kohl, Recchia, and Steffgen (2013) and Schneider et al. (2013), an organization is heterogeneous because it tends to have several climates. Despite this, Bocchi, Dozza, Chianese, and Cavrini (2014) felt that interpersonal relationships and social interactions were the most important dimensions of a school's organizational climate.

Organizational culture refers to the set of shared values and assumptions that determine a teacher's behaviour (Ipek, 2010; Schneider et al., 2013). Negis-Isik and Gursel (2013) found that organizational culture was fundamental to a school's success and that it significantly affected teacher satisfaction and motivation.

Organizational health refers to the need to respond to constant changes and the ability to give an effective response to external demands (Bennis, 1962/2002). An organization is healthy when it can effectively adapt to external demands while promoting the integration of its members (Fernandes, Gomide Júnior, & Oliveira, 2011) and when stability between these parameters (i.e., response to external demands and employee integration) contributes to teacher motivation (Roness & Smith, 2010).

Organizational justice has a central role in educational establishments because perceptions of injustice affect teachers' work motivation, well-being, and performance, which may lead to negative work attitudes (e.g., absenteeism and turnover; Elma, 2013). Aguinis, Joo, and Gottfredson (2011) found that while performance appraisal was utilized in the majority of

organizations, 70% of employees felt that these appraisals did not contribute to their professional development. Darling-Hammond, Newton, and Wei (2013) and Firestone (2014) believed that though modest progress has been made in this field, teacher performance appraisal is essential in estimating the quality of teaching and students' learning (Tuytens & Devos, 2012; Wang, Tseng, Yen, & Huang, 2011). Due to the inconsistencies in many current teacher appraisal processes, teachers tend to view them negatively (O'Pry & Schumacher, 2012).

The literature review in this paper aimed to analyse the organizational variables associated with teacher motivation. To this end, an assessment of the studies about teacher motivation and the above-mentioned variables was conducted. We believe this work is valuable for future research developments in this area because it integrates different organizational variables related to teacher motivation rather than focusing on the more commonly used individual variables.

### **3.2.2. Method.**

A systematic review of studies published between January 1990 and September 2014 was performed. An electronic search was conducted using the Web of Science (Web of Knowledge), PsychInfo (EBSCOhost), Psychology and Behavioral Sciences (EBSCOhost), Education Resources Information Center (ERIC; EBSCOhost), ProQuest, ScienceDirect, and the Wiley Online Library. The keywords used were "teacher motivation", "organizational climate" or "school climate", "organizational culture" or "school culture", "organizational health" or "school health", "organizational justice" or "school justice", and "performance appraisal". The search period occurred between June 2014 and September 2014. In the selected databases, the month and year of the time limit (i.e., January 1990–September 2014) were entered when possible (ERIC; Psychology and Behavioral Sciences; and ProQuest). When this was not possible (Web of Science, PsychInfo, ScienceDirect and Wiley Online Library), only the defined years (i.e., 1990–2014) were entered in the respective search fields. The keyword "teacher motivation" was used in all searches and was combined individually with the keywords related to each of the chosen organizational variables (e.g., "teacher motivation" and "organizational climate" or "school climate"; "teacher motivation" and "organizational culture" or "school culture").

The following inclusion criteria were defined: (a) empirical paper; (b) publication in a peer-reviewed journal between 1990 and 2014; (c) teacher motivation related with the specified organizational variables; (d) inclusion of the above-mentioned keywords; and (e) Portuguese, English, and Spanish as languages of publication. If the studies failed to meet these criteria,

they were excluded from the review. Two researchers were responsible for the selection process, which was divided into four stages. First, the articles were analysed concerning the inclusion criteria. In the second stage, papers were assessed in terms of title and abstract. Subsequently, the full text was examined. Finally, a search for identical papers was performed. For excluded papers, explanations for the decisions were documented. An agreement level of 96% was registered between the researchers regarding the selected studies. In case of doubt, two independent researchers were consulted. A database was created with Microsoft Excel to document the main characteristics of each study: (a) allocation of the study to the respective organizational concept; (b) year of publication (i.e., 1990–2014); (c) author(s); (d) sample composition (i.e., total participants, gender, and type of education provided); (e) methodology employed (i.e., quantitative, qualitative, or mixed); (f) type of instruments administered; and (g) synthesis of the main results.

### 3.2.3. Results.

In all, 94 articles were included in the literature review. After evaluation, 43 were excluded, of which 39 did not meet the inclusion criteria and four referred to repeated documents. Therefore, 51 documents composed the final sample in this review. In Table 3.9, a summary of the global results for the sample of studies is presented.

Table 3.9

*Summary of the Global Results for the Sample of Studies (N = 51)*

Analyzed characteristics	Obtained results
Publication flow (per year)	
Highest number of studies	2012 ( $n = 11$ ; 21.57%)
Fewest number of studies	1990-1998, 2001-2002, and 2005 ( $n = 0$ ; 0%)
Methodological approach	
Quantitative	41 (80.39%)
Qualitative	5 (9.80%)
Mixed	5 (9.80%)
Type of samples	
Sample composition (gender)	Male and female teachers ( $n = 51$ ; 100%)
Education level provided	Different education levels ( $n = 28$ ; 54.9%) and same education level ( $n = 23$ ; 45.1%)

Type of instruments used <sup>a</sup>	
Self-report questionnaire	46 (76.67%)
Interview	9 (15%)
Document analysis	4 (6.67%)
Critical incident analysis	1 (1.67%)
Number of participants	
Mean	≈ 1840 ( $M = 1839.76$ ; $SD = 5195.47$ )
Median	391
Maximum	26257
Minimum	12

---

*Note.* <sup>a</sup>The number of instruments used exceeded the total number of studies ( $N = 51$ ) because some studies employed more than one type of instrument.

With regard to the research related to teacher motivation and defined organizational variables, it was found that organizational culture was the construct most frequently studied along with teacher motivation ( $n = 16$ ; 31.37%), followed by organizational climate ( $n = 11$ ; 21.57%), organizational justice ( $n = 11$ ; 21.57%), performance appraisal ( $n = 11$ ; 21.57%), and organizational health ( $n = 2$ ; 3.92%).

A synthesis of the main findings of each study and data related to the methodological aspects, namely the methodological approach used (i.e., quantitative, qualitative, or mixed), the number of participants, the names of the authors, and the year of publication, are summarized in Table 3.10.



Table 3.10

*Synthesis of the Key Findings of the Sample of Studies (N = 51)*

Author (year)	N	Methodology	Main results
Organizational climate			
Jaafari, Karami, & Soleimani (2012)	117	Quantitative	Organizational climate and teacher motivation established a negative and statistically significant correlation.
Thomas (2008)	957	Quantitative	
Meristo & Eisenschmidt (2014)	112	Quantitative	Organizational climate and teacher motivation had a positive and statistically significant correlation.
Bentea (2013)	201	Quantitative	Different perceptions of organizational climate led to a distinct impact on teacher motivation.
Hart, Wearing, Conn, Carter, & Dingle (2000)	1520	Quantitative	
Klusmann, Kunter, Ludtke, & Baumert (2008)	1939	Quantitative	
Collie, Shapka, & Perry (2011, 2012)	664	Quantitative	School leadership and interpersonal relationships were significant predictors of teacher motivation.
Klassen et al. (2008)	526	Mixed	
Liu (2012)	510	Quantitative	
Buka & Bilgic (2010)	429	Quantitative	Teacher motivation was higher in private institutions, due to differences at the organizational climate level.
Organizational culture			
Aelterman, Engels, Petegem, & Verhaeghe (2007)	2000	Quantitative	Organizational culture was a significant predictor of teacher motivation.
Marcone Trigo & Martín del Buey (2003)	436	Quantitative	
Karadag, Baloglu, & Çakir (2011)	228	Quantitative	

Dumay & Galand (2012)	660	Quantitative	Organizational culture and teacher motivation were positively correlated; however, this correlation was not statistically significant.
Troman (2008)	42	Qualitative	Changes in organizational culture influenced teacher motivation. Perceptions of organizational culture were different between distinct schools levels (elementary and high school), as a result teacher motivation also varied.
Shaw & Reyes (1992)	104	Quantitative	Organizational culture differed in schools from different countries, leading to divergent results in teacher motivation.
Abd Razak, Darmawan, & Keeves (2010)	1154	Quantitative	School culture management was crucial to maintaining the teachers' motivation.
Ware & Kitsantas (2007, 2011)	26257	Quantitative	A goal-oriented culture was a significant predictor of teacher motivation.
Zhu, Devos, & Li (2011)	181	Quantitative	
Devos, Dupriez, & Paquay (2012)	295	Quantitative	
Lam, Cheng, & Choy (2010)	182	Quantitative	A supportive culture contributed to an increase in teacher motivation.
Sezgin (2010)	270	Quantitative	
Weiss (1999)	5088	Quantitative	
Ha & Sung (2011)	48	Qualitative	A competition-based culture had a detrimental impact on teacher motivation.
Rots, Kelchtermans, & Aelterman (2012)	12	Qualitative	

---

Organizational health			
Mehta, Atkins, & Frazier (2013)	203	Quantitative	Positive learning environment and material resources established a positive and statistically significant correlation with teacher motivation.
Pas, Bradshaw, & Hershfeldt (2012)	600	Quantitative	School leadership, teacher affiliation, and academic emphasis significantly predicted teacher motivation. However, student mobility contributed negatively to this aspect.
Organizational justice			
Boudrias et al. (2011)	391	Quantitative	
Cheng (2014)	2180	Quantitative	The relationship between organizational justice and teacher motivation could either be direct or indirect.
Cohen & Keren (2008)	539	Quantitative	
Sousa & Mendonça (2009)	233	Quantitative	
Babaoglan & Erturk (2013)	1463	Quantitative	
Mohammadtaheri (2011)	2800	Quantitative	
Ozgan (2011)	212	Quantitative	A positive and statistically significant correlation between organizational justice and teacher motivation was obtained.
Oztug & Bastas (2012)	225	Quantitative	
Yavuz (2010)	445	Quantitative	
Shapira & Lishchinsky (2007)	1016	Quantitative	The relationship between organizational justice and teacher motivation differed in terms of gender.
Ugurlu & Ustuner (2011)	9004	Quantitative	Justice behaviours, adopted by schools' administrators, had a positive impact on teacher motivation.

Performance appraisal			
Collins (2004)	44	Qualitative	Performance appraisal processes focused solely on results had a detrimental influence on teacher motivation.
Rahman (2006)	232	Quantitative	
Ortner (2012)	103	Quantitative	
Harris & Sass (2014)	30	Mixed	High workloads, that cause teacher demotivation, led to poor work performance, one of the aspects measured on teachers' performance appraisal.
Kowai-Bell, Guadagno, Little, & Ballew (2012)	44	Mixed	
Rasheed, Aslam, Yousaf, & Noor (2011)	100	Mixed	
Delvaux et al. (2013)	1983	Quantitative	Feedback, supervisors' training, and evaluation criteria were key features in performance appraisal and influenced teacher motivation. On the one hand, negative feedback, poor supervisor training, and vague criteria caused teacher demotivation. On the other hand, the existence of: (a) a constructive relationship between supervisor and teacher; (b) positive feedback; and (c) clear criteria, increased teacher motivation.
Blaskova & Blasko (2014)	655	Quantitative	
Kelly, Ang, Chong, & Hu (2008)	85	Quantitative	
Runhaar, Sanders, & Konermann (2013)	365	Mixed	
Lundstrom (2012)	23	Qualitative	

*Note.* For each study we presented the author(s), year of publication and methodology employed. However, because some studies had similar results, the main results were aggregated in those situations.

### 3.2.4. Discussion.

The present review examined studies published between 1990 and 2014 that addressed the relationship between teacher motivation and organizational variables. A majority of the studies (58.82%) was published in 2010–2014. Also, most of the studies employed a quantitative methodology likely because quantitative methods allow the collection of larger samples and the inference of causal relationships (Gelo, Braakmann, & Benetka, 2008). According to Spector (1994), the use of self-reported questionnaires facilitates the analysis of several variables and provides an accurate picture of an individuals' work environment.

Organizational culture has a critical relationship with teacher motivation because it determines the way in which teachers behave and perform (Ipek, 2010). However, the analysis of the relationship between school organizational culture and teacher motivation must be addressed meticulously, because different cultures have distinct effects on teacher motivation. These assumptions may explain why different cultures (i.e., goal-oriented, supportive, and competition-based) had different effects on teacher motivation in the analysed studies. Educational leaders must be aware of the effects of each type of organizational culture not only for the motivation of teachers but also for the functioning of the school as a whole. Moreover, these results emphasized the need to conduct more studies, which could clarify the type of culture that best elevates teacher motivation.

The divergent results in some of the studies that evaluated the relationship between teacher motivation and organizational climate might have occurred because of this concepts' heterogeneity. Therefore, it could be concluded that different organizational climate perceptions can have a distinct effect on motivation. Bocchi et al. (2014) felt that school leadership and interpersonal relations, which are organizational climate dimensions, were the most important predictors for teacher motivation, which was supported by the results of the analysed studies. However, differences in teacher motivation levels due to organizational climate may occur not only because of the different leadership styles employed by school directors and relationships with other teachers, but also due to interactions with the school staff and student parents, which were not addressed in the sample of studies. Further, class climate may also be affected by poor student discipline, subsequently causing teacher demotivation.

O'Brien-Pallas, Murphy, Shamian, Li, and Hayes (2010) stressed that leadership styles, adequate working conditions (e.g., access to recent materials), and cooperation between different organizational actors were crucial to professional motivation. These organizational health dimensions were congruent with those presented in the examined studies. Nevertheless, despite the relevance of organizational health, few studies have been conducted on the

relationship between this concept and teacher motivation. This situation needs to be examined in future works because of the increase, in the last few years, of a focus on the psychosocial risk factors.

In a systematic review, Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, and Ng (2001) found that different types of organizational justice were positively and significantly associated with motivation, and Cohen-Charash and Spector (2001) reported that demographic variables had little effect on justice perceptions. School leaders and other responsible organizations must employ fair, clear justice criteria to increase teacher motivation and, consequently, student motivation and to reduce teacher turnover rates, which are a preoccupying factor in the teaching profession.

Performance appraisal was found to be significantly influenced by the type of feedback and the supervisors' role (O'Pry & Schumacher, 2012). Firestone (2014) noted that feedback has been undervalued but is fundamental because it relates to teachers' intrinsic motivation. Supervisors are responsible for feedback that may help teachers' career development; thus, when supervisors promote support, they generate satisfaction and motivation (Pichler, 2012). Nevertheless, supervisors' control attitudes were also found to prejudice teacher motivation (O'Pry & Schumacher, 2012). Goal clarification also potentiates satisfaction and motivation (Wang et al., 2011). Another aspect worth mentioning is the scope of the performance appraisal, because it was found that this process should not only focus on outcomes but also on processes and employee behaviours (Firestone, 2014). Schools must create appraisal systems that teachers consider fair, and teachers should be included in the development of these systems because they are active actors in the education process and they know which work characteristics prejudice or improve teaching. This situation would make teachers feel that they are a part of the educational process and not only instruments to achieve educational goals. In addition to these concerns, supervisors must also receive adequate training to deliver useful feedback and promote a supportive environment for the teachers, which would help them develop their professional skills.

In general, the analysed studies were congruent with the premises mentioned above. Therefore, we can conclude that teacher motivation is affected not only by variables related to the teacher, as reported in past literature reviews (Jesus, 2003), but also by organizational variables, which refer to the relationship established between the teacher and the school. This approach emphasizes the importance of the context in which the teacher works and the relationships established within this context.

The present literature review possesses some limitations. The time period analysed could have been extended because teacher motivation has been a serious problem in schools for several decades. In addition, other organizational (e.g., organizational citizenship behaviours) and individual (e.g., positive psychological capital) variables could have been assessed along with job satisfaction, the most studied work attitude in the literature. This would have allowed a comparison between the studies that related teacher motivation to organizational and individual variables, and to work attitudes to determine which of these variables was the most studied within the above-mentioned construct. Future reviews could focus on work attitudes and the individual variables related to teacher motivation to update past works. In addition, researchers could develop theoretical models that address the effect of organizational and individual variables, and work attitudes on teacher motivation, which could lead to the development of an integrative model for the study of teacher motivation, as in Jesus and Lens (2005), but would consider several more aspects. Further, intervention programs should understand the influence of the school environment to consider its effects on teacher motivation because it is important to not only ensure high levels of motivation and well-being, but also ensure that the environment in which the teachers are working is healthy and has good working conditions so they can perform their duties.

### 3.3. Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review<sup>15,16</sup>

#### *Abstract*

Teacher motivation is vital for the educational system. For teachers to be motivated their work satisfaction and positive psychological capital are crucial. The state-of-the-art on teacher motivation requires a literature review regarding the studies that relate teacher motivation and the abovementioned constructs. In this paper, through electronic databases, the published studies between 1990-2014 about these issues were identified. A total of 43 studies were obtained. The main conclusions were the following: (a) 2012 was the year with more publications ( $n = 7$ ; 16.28%); (b) quantitative methodologies ( $n = 40$ ; 93.02%) and self-report questionnaires ( $n = 43$ ; 89.59%) were the dominant methodology and instrument type; and (c) work satisfaction was the most studied concept with teacher motivation ( $n = 42$ ; 97.67%). Our results underline the importance of work satisfaction on teacher motivation and emphasize the need to realize more studies on the relationship between teacher motivation and positive psychological capital.

*Keywords:* Literature review, positive psychological capital, teacher motivation, work satisfaction

#### *Resumen*

La motivación docente es vital para el sistema educativo. Para que los profesores estén motivados, su satisfacción laboral y el capital psicológico positivo son cruciales. El estado del arte de la motivación docente necesita una revisión de la literatura sobre los estudios que relacionen la motivación de los profesores y los constructos mencionados. En este artículo, a través de bases de datos electrónicas, se identificaron los estudios publicados sobre estos temas entre 1990-2014. Se encontró un total de 43 estudios empíricos. Las conclusiones principales fueron las siguientes: (a) 2012 fue el año con más publicaciones ( $n = 7$ ; 16.28%); (b) la metodología cuantitativa ( $n = 40$ ; 93.02%) y los cuestionarios auto-cumplimentados ( $n = 43$ ;

---

<sup>15</sup> A versão original deste artigo pode ser encontrada em:

Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14, 439-461. doi: 10.14204/ejrep.39.15102

<sup>16</sup> Este artigo foi adaptado para respeitar as normas definidas para a realização da presente tese destinada à obtenção do grau de doutor em Psicologia.



89.59%) fueron la metodología y tipo de instrumentos predominantes; y (c) la satisfacción laboral fue el concepto más estudiado con la motivación docente ( $n = 42$ ; 97.67%). Nuestros resultados apuntan a la importancia de la satisfacción laboral para la motivación docente y enfatizan la necesidad de realizar más estudios sobre la relación entre la motivación docente y el capital psicológico positivo.

*Palabras Clave:* Revisión de la literatura, capital psicológico positivo, motivación docente, satisfacción laboral.

### **3.3.1. Introduction.**

Work motivation is one of the most important constructs in psychology, being largely studied by academics and practitioners (Gomes & Borba, 2011). According to Gomes and Borba (2011), this construct is present in all work contexts, for example in education. In this context, one concept – teacher motivation – is a decisive factor for school success (Jesus & Lens, 2005). Several studies (e.g., Cardelle-Elawar, Irwin, & Lizarraga, 2007; Santisi, Magnano, Hichy, & Ramaci, 2014) underlined that this concept is crucial for student motivation and school functioning. A review of Jesus (2003), on this subject, evidenced that the majority of studies did not present a solid theoretical approach and the main addressed topics were the salary incentives, premises also corroborated by the work of Mueller and Hanfstingl (2010). In turn, Addison and Brundrett (2008) argued that teacher motivation is undervalued, in terms of research, comparatively to student motivation. Despite this situation, numerous aspects point to the importance of teacher motivation. Teachers have great influence on student motivation, especially because of the: (a) quality of teaching; (b) student performance; (c) class well-being; (d) improvement of students' self-efficacy beliefs; and (e) development of the teacher-student relationship (Santisi et al., 2014). In terms of school functioning, teachers are crucial in the implementation of educational policies (Jesus, 1996). In sum, teachers are fundamental in classroom and school management. Thus, it is important to address the constraints that affect these professionals and contribute to their demotivation.

A meta-analysis of Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, and Rinker (2014) demonstrated that the incidence of burnout in teachers is high and considered as an international problem. A study of Jesus (2003) emphasized that teaching, in comparison with other occupations, presented higher distress levels. The emergence of malaise factors is related with several aspects, such as: (a) student misbehavior; (b) high workload; (c) relationship with school staff; (d) work intensity; and (e) extended work schedule (Aloe et al., 2014; Yu, Wang, Zhai, Dai, & Yang, 2014). These aspects have contributed to an increase of turnover rates, an indicator of

demotivation. Jesus (1996) registered that in Portugal more than 50 percent of teachers desired to leave their profession, in 2011 Jesus and colleagues obtained analogous results in two different samples of teachers (Brazilian and Portuguese). Lambert and McCarthy (2006) found, in the United States of America, that the majority of teachers abandoned their profession after the first five years of work. A report of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005) registered similar results.

Given the variety of work-related aspects that affect teachers and the malaise factors that emerge from these situations, it is crucial to elaborate a review on the studies about teacher motivation. Previous works (e.g., Aloe et al., 2014; Jesus, 2003) focused on variables related to the teacher itself (e.g., distress and burnout). However, few studies have addressed the influence of work attitudes and positive psychology constructs on teacher motivation, essential aspects in the promotion of work motivation. To accomplish this goal two variables were selected, work satisfaction and positive psychological capital (PsyCap).

Judge and Kammeyer-Mueller (2012) verified that work satisfaction is a fundamental construct for organizations, being defined as an evaluative process regarding one's working conditions and the profession itself. Several authors (e.g., Dalal, Baysinger, Brummel, & LeBreton, 2012) affirmed that work satisfaction is the most important indicator of an individual's posture in a work context and is closely related with work motivation. Vieira and Jesus (2007) underlined that in teaching work satisfaction is a predictor of professional motivation. According to Hongying (2007), the satisfaction of teachers is based on the tasks performed and work environment, satisfied teachers present greater enthusiasm and psychological health. From the factors that promote satisfaction, interpersonal relations with managers and colleagues, and the work itself assume a significant relevance, in opposition salary issues, lack of professional development opportunities, work conditions, student behavior, and work-related stressors (e.g., extended schedule and work load) cause teacher dissatisfaction (Hongying, 2007). Furthermore, satisfied teachers are also more motivated, thus contributing to a better classroom and school functioning, which will facilitate the achievement of schools' objectives (Vieira & Jesus, 2007). Due to the importance of this relationship, it is essential to analyze the studies that relate teacher work motivation and satisfaction.

Compared to physical, structural, and financial resources, employees as human resources cannot be replicated (Luthans, Youssef-Morgan, & Avolio, 2015). Thus, human resources constitute a valuable form of capital to the organizations they belong to (Bakker & Schaufeli, 2008). There are several forms of capital and while human and social capital are widely recognized and studied, psychological capital was given less attention (Larson &

Luthans, 2006). To distinguish between the positive organizational behavior field (POB) and other scientific positive approaches, several authors (e.g., Luthans et al., 2015) have proposed four essential criteria that must be met for a concept to be included in this approach: (a) possess a solid theory and research; (b) have a relative uniqueness in the organizational behavior area; (c) to be state-like; and (d) have a positive impact on work performance. Considering these criteria, Luthans, Youssef, and Avolio (2007) advanced that the positive psychological capital constructs, self-efficacy, hope, resilience, and optimism, can be included in the POB field. Their combination is known as positive psychological capital or PsyCap (Luthans, Avey, Avolio, Norman, & Combs, 2006). PsyCap is defined as “an individual’s positive psychological state of development and is characterized by: (a) having confidence (self-efficacy) to take on and put in the necessary effort to succeed at challenging tasks; (b) making a positive attribution (optimism) about succeeding now and in the future; (c) persevering towards goals and, when necessary, redirecting paths to goals (hope) in order to succeed; and (d) when beset by problems and adversity, sustaining and bouncing back and even beyond (resiliency) to attain success” (Luthans et al., 2007, p. 3).

Although numerous empirical studies revealed the conceptual independence and discriminant validity of the elements of PsyCap, Luthans and colleagues (2007) have proposed a link between these components (i.e., a high order factor) that represents the common variance between self-efficacy, optimism, resilience, and hope. The components of PsyCap interact synergistically (Luthans et al., 2015). As a second order factor, PsyCap is considered as a positive assessment of physical and personal resources availability, the likelihood of reaching success through personal effort, achievement striving, and perseverance in a particular situation (Luthans & Youssef, 2007). The communality of the elements of PsyCap is also indicated by the psychological resources theory (Hobfoll, 2002) and the concept of core confidence (Stajkovic, 2006). In addition to these conceptual arguments for the integration of self-efficacy, hope, resilience, and optimism into a higher order factor, be it called psychological capital or other, Luthans and colleagues (2015) showed that compared to its components, PsyCap as a second order factor is a better predictor of employees’ job performance rated by their supervisors. PsyCap has three essential attributes that permit its differentiation from other constructs with a positive approach: (a) individual level of analysis; (b) state-like nature; and (c) ability to predict relevant aspects for organizations (Luthans & Youssef, 2007). Given the purpose of this study, we will focus on the latter aspect. Recent meta-analyses and reviews found that PsyCap is positively related to desired employees’ attitudes, behaviors, and performance (Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011) and negatively related to undesired

attitudes, behaviors, and performance in the workplace (Rus & Jesus, 2010). Although there is a lack of studies on the relationship between PsyCap and teacher motivation, a study of Siu, Bakker, and Jiang (2014), conducted in an academic context, underlined that individuals with high PsyCap are: (a) able to establish difficult and specific goals; (b) intrinsically motivated; (c) better performers; and (d) more engaged.

### *Review Objectives*

The present literature review intended to examine the studies that related work satisfaction and PsyCap with teacher motivation, given that both constructs play a crucial role on the motivation of teachers. We expected this review to be useful for the development of the research on teacher motivation, because it evaluated the relationship between two of the most analyzed variables in the organizational area (i.e., work motivation and satisfaction) and considered an individual variable with positive nature (i.e., PsyCap) instead of the most commonly used individual variables that refer to malaise factors (e.g., distress and burnout).

### **3.3.2. Method.**

The selected studies should have been published between January 1990 and September 2014. This period was chosen according to the assumptions of Jesus (2003), this author argued that the flow of empirical studies on teacher motivation significantly increased during the 1990s (20<sup>th</sup> century). Nevertheless, it should be noted that one of the addressed concepts (PsyCap) has been developed in the first decade of 2000, however work satisfaction has a wider history and is one of the most studied variables in the context of teacher motivation. Thus, it was expected that the number of studies on work satisfaction was higher comparatively to PsyCap. In order to identify the relevant documents for this review, an electronic search on the following electronic databases was conducted: (a) Web of Science (Web of Knowledge); (b) PsychInfo, Psychology and Behavioral Sciences, and Education Resources Information Center (ERIC) (EBSCOhost); (c) ProQuest; (d) ScienceDirect; and (e) Wiley Online Library. In the databases ERIC, Psychology and Behavioral Sciences, and ProQuest the month and year defined as time limit for the search (i.e., January 1990 and September 2014) were included in the respective fields. In Web of Science, PsychInfo, ScienceDirect, and Wiley Online Library only the years of publication (i.e., 1990-2014) were included in the search field. The keywords used were *teacher motivation*, *work satisfaction* or *job satisfaction*, and *positive psychological capital*, *psychological capital*, or *psycap*. The keyword *teacher motivation* was included in all the searches being combined with the other keywords (e.g., *teacher motivation* and *positive*

*psychological capital* or *psychological capital* or *psycap*, and *teacher motivation* and *job satisfaction* or *work satisfaction*).

Five inclusion criteria were defined: (a) empirical paper; (b) publication in a peer-reviewed journal between 1990 and 2014; (c) relate teacher motivation with work satisfaction and PsyCap; and (d) Portuguese, English, Spanish, and German as publication languages. The studies that failed to meet these criteria were excluded from the sample. The selection of studies was conducted by two researchers following a four-stage process: (a) respect for the inclusion criteria; (b) analysis of the studies title and abstract; (c) assessment of the full text; and (d) search for duplicates. In situations of uncertainty, two independent reviewers were consulted. When a study was excluded from the review, the decision about the exclusion was documented. The reviewers achieved a 97% agreement level. The collected documents were evaluated descriptively regarding the: (a) year of publication; (b) author(s); (c) type of methodology employed (i.e., quantitative, qualitative, or mixed); (c) sample characterization (i.e., number of participants, gender, and type of education provided); (d) type of instrument; and (e) number of studies per construct. Subsequently, the studies were assessed regarding the examined concept (i.e., work satisfaction or PsyCap) and a synthesis of the main results was performed.

### **3.3.3. Results.**

The search process resulted in 78 studies. From these, 43 (55.13%) respected the inclusion criteria and were reviewed. 2012 was the year with the highest number of studies ( $n = 7$ ; 16.28%), followed by: (a) 2010, 2011, and 2013 ( $n = 5$ ; 11.63%); (b) 2009 and 2014 ( $n = 3$ ; 6.98%); (c) 2000, 2001, 2002, and 2006 ( $n = 2$ ; 4.65%); and (d) 1992, 1994, 1996, 1998, 1999, 2005, and 2007 ( $n = 1$ ; 2.33%). There was no record of studies published in the years: (a) 1990; (b) 1991; (c) 1993; (d) 1995; (e) 1997; (f) 2003; (g) 2004; and (h) 2008. At the methodological design level, the majority of studies presented a quantitative approach ( $n = 40$ ; 93.02%) followed by the works with a mixed approach ( $n = 3$ ; 6.98%), in contrast there was no record of studies with a qualitative approach. The use of mixed samples (i.e., men and women teachers) was the most identified situation ( $n = 41$ ; 95.35%), however works composed solely by women teachers were also observed ( $n = 2$ ; 4.65%). Regarding the teaching level, studies composed by teachers from different levels ( $n = 22$ ; 51.16%) were more common than those with teachers from the same level ( $n = 21$ ; 48.84%).

Relatively to the instruments used, it was observed that self-report questionnaires ( $n = 43$ ; 89.59%) were the measure most frequently applied, studies that used interviews ( $n = 3$ ; 6.25%), focus groups ( $n = 1$ ; 2.08%), and observations ( $n = 1$ ; 2.08%) were also registered.

The number of instruments exceeds the total of studies because some of the analyzed documents presented more than one type of measure. Concerning the number of participants in the studies, it was verified an average value of approximately 675 ( $M = 675.28$ ;  $SD = 727.699$ ). Taking into account that some studies had a high number of participants, it was also calculated the median value: 400. The estimation of this value was conducted, since the studies with larger samples could have influenced the mean value obtained. The relationship between teacher motivation and work satisfaction was examined in 42 studies (97.67%). In the case of PsyCap, this construct only possessed one study (2.33%) with teacher motivation.

A synthesis of the main results of each study, as well as data related with the methodological approach used, name of the authors, year of publication, number of participants, type of instrument administered, and education level of the samples are presented in Table 3.11.

Table 3.11

*Synthesis of the Key Findings of the Sample of Studies (N = 43)*

Author(s)	N	Methodology	Instrument	Sample composition	Main results
Work satisfaction					
Aryee (1994)	217	Quantitative	SRQ	HS	Work satisfaction was a significant predictor of teacher motivation.
Buyukgoze-Kavas, Duffy, Guneri, & Autin (2014)	500	Quantitative	SRQ	ES, SS, and HS	
Sesen & Basim (2012)	275	Quantitative	SRQ	HS	
Skaalvik & Skaalvik (2011a)	231	Quantitative	SRQ	ES and SS	
Simbula & Guglielmi (2013)	157	Quantitative	SRQ	ES and SS	
van Dick, Schnitger, Buchelt, & Wagner (2011)	471	Quantitative	SRQ	Uni	
Wu & Short (1996)	612	Quantitative	SRQ	ES, SS, and HS	
Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone (2006)	2184	Quantitative	SRQ	HS	Work satisfaction and teacher motivation established a positive and statistically significant correlation. The magnitude of the correlation coefficients varied
Ciftci, Ozgun, & Erden (2011)	140	Quantitative	SRQ	PS	
Di Fabio, Majer, & Taralla (2006)	328	Quantitative	SRQ	HS	
Federici (2013)	1818	Quantitative	SRQ	ES and SS	
Federici & Skaalvik (2012)	1818	Quantitative	SRQ	ES and SS	

Fernet, Austin, & Vallerand (2012)	586	Quantitative	SRQ	ES and HS	between moderate and strong. In a specific case (Fernet et al., 2012) it was observed that work satisfaction was negatively correlated with teachers controlled motivation.
Karabiyik & Korumaz (2014)	83	Quantitative	SRQ	ES, SS, and HS	
Karsh & Iskender (2009)	400	Quantitative	SRQ	ES, SS, and HS	
Klassen & Chiu (2010)	1430	Quantitative	SRQ	ES and HS	
Klassen et al. (2012)	853	Quantitative	SRQ	ES, SS, and HS	
Papaioannou & Christodoulidis (2007)	573	Quantitative	SRQ	ES, SS, HS, and Uni	
Salehi & Gholtash (2011)	341	Quantitative	SRQ	Uni	
Skaalvik & Skaalvik (2013)	2569	Quantitative	SRQ	ES and SS	
Skaalvik & Skaalvik (2014)	2569	Quantitative	SRQ	ES and SS	
Stan (2013)	106	Quantitative	SRQ	PS and ES	
Skaalvik & Skaalvik (2011b)	2569	Quantitative	SRQ	ES and SS	Work satisfaction was negatively correlated with teacher demotivation. The correlation coefficient obtained was statistically significant.
Mertler (2012)	710	Quantitative	SRQ	SS and HS	Teachers work satisfaction varies according to: (a) gender (Mertler, 2012); (b) career position (Mertler, 2012; Scott et al., 1999); (c) school's geographic location (Klassen et al., 2010; Klassen et al., 2013; Mertler, 2012); (d) type of education provided (i.e.,
Scott, Cox, & Dinham (1999)	609	Quantitative	SRQ	ES	
Klassen et al. (2013)	1187	Quantitative	SRQ	ES and SS	
Billingsley & Cross (1992)	902	Quantitative	SRQ	SE	
Klassen, Usher, & Bong (2010)	500	Quantitative	SRQ	ES and SS	



Griva, Panitsidou, & Chostelidou (2012)	120	Mixed	SRQ, Int, Obs, and FG	ES and SS	regular vs. special) (Billingsley & Cross, 1992); (e) subject taught (Griva et al., 2012); and (f) type of educational establishment (public vs. private) (Poblete, 2009; Pifczyk & Kleinbeck, 2000; Scott et al., 1999) which influences the relationship established with teacher motivation.
Poblete (2009)	539	Quantitative	SRQ	ES	
Pifczyk & Kleinbeck (2000)	48	Quantitative	SRQ	PS	
Schonfeld (2000, 2001)	184	Quantitative	SRQ	PS and ES	Malaise factors, such as depression and distress, influenced the relationship between work satisfaction and teacher motivation.
Griffin (2010)	168	Quantitative	SRQ	ES, SS, and HS	Dimensions of work satisfaction (a) work conditions (Griffin, 2010); (b) salary (Griffin, 2010); (c) job security (Griffin, 2010); (d) supervisor support (Wagner & French, 2010); and (e) relationship with students and colleagues (Canrinus et al., 2012; Griffin, 2010; Karavas, 2010; Shann, 1998) affected teacher motivation. Two of these dimensions, salary incentives and relationship with students, did not improve the motivation of teachers (salary incentives) or contributed to their demotivation (student misbehavior) (Canrinus et al., 2012; Shann, 1998).
Wagner & French (2010)	77	Mixed	SRQ and Int	PS	
Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman (2012)	1214	Quantitative	SRQ	SS	
Karavas (2010)	224	Quantitative	SRQ	SS	
Shann (1998)	92	Mixed	SRQ and Int	SS	

Bentea & Anghelache (2012)	122	Quantitative	SRQ	ES, SS, and HS	Teacher motivation predicted work satisfaction and not the reverse.
Duffy & Lent (2009)	366	Quantitative	SRQ	ES, SS, and HS	
Jesus & Lens (2005)	258	Quantitative	SRQ	ES and SS	
Martin & Steffgen (2002)	402	Quantitative	SRQ	ES	
PsyCap					
Vink, Ouweneel, & Le Blanc (2011)	301	Quantitative	SRQ	Uni	Positive psychological capital was significantly associated with teacher motivation.

*Note.* For each study were presented the author(s), year of publication, number of participants (*N*), methodology employed, type of instrument used, and sample composition. As some studies possessed similar results, in those situations the main results were aggregated. SRQ: Self-report questionnaire; Int: Interview; Obs: Observation; FG: Focus group; PS: Pre-school teachers; ES: Elementary school teachers; SS: Secondary school teachers; HS: High school teachers; Uni: University teachers; SE: Special education teachers.

### 3.3.4. Discussion.

The objective of this review was to examine the studies that related work satisfaction and PsyCap with teacher motivation. In educational establishments, teacher motivation emerges as a vital construct because of the teachers' role in classroom and school functioning (Jesus & Lens, 2005). Thus, it is important to evaluate how teacher motivation and work satisfaction are related, given the close relationship between both concepts. In the case of PsyCap, this individual variable was chosen since it focuses on individual strengths in contrast with the majority of the individual variables studied with teacher motivation, which refer to malaise factors (e.g., Aloe et al., 2014).

The publication flow was higher between 2010 and 2014 (58.15%) which indicates an increase in the research on this theme over the past years. In the majority of studies was observed a preponderance of quantitative methodologies (93.02%) and self-report questionnaires (89.59%), situation that might have occurred because quantitative methodologies facilitate the access to larger samples and self-report questionnaires enable the evaluation of several variables simultaneously (Gelo, Braakmann, & Benetka, 2008). The combination of these aspects allows the gathering of information regarding an individual's work environment, providing a complete and accurate picture of that context. The number of studies that related work satisfaction with teacher motivation underlined the importance of this relationship. In opposition, the lack of studies that associated PsyCap and teacher motivation points to the need of further research, because greater PsyCap may increase professional motivation, since this concept possesses a motivational nature.

The correlation coefficients between teacher motivation and work satisfaction emphasized the importance of these variables in educational context. Motivated and satisfied teachers have better teaching quality and motivate their students (Vieira & Jesus, 2007). Some studies demonstrated that work satisfaction affects teacher motivation and vice-versa, which may indicate a bidirectional relationship (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Fernet and colleagues (2012) observed that work satisfaction was negatively correlated with teacher controlled motivation, this might be explained because controlled motivation is associated with a sense of obligation to engage in professional activities which is translated into reduced autonomy and performance (Gagné & Deci, 2005). Aspects, such as the type of educational establishment (public vs. private), malaise factors, salary incentives, socio-demographic variables, and students' behavior are responsible for variations in this relationship. Liu and Meyer (2005) observed that teachers from private schools reported higher satisfaction than those from public schools. Taking into account the association between work satisfaction and

teacher motivation, it can be stated that private school teachers are more satisfied and motivated. Work-related malaise factors contributed to an increase in turnover rates, which can be considered as an indicator of demotivation (Yu et al., 2014). Past studies (e.g., Jesus et al., 2011; Lambert & McCarthy, 2006; OECD, 2005) emphasized that turnover rates in teaching have significantly grown in the last years, becoming a relevant problem. The impact of salary incentives on satisfaction and motivation is unclear, as shown by the analyzed studies. In the literature, there are also contradictory findings. On the one hand, there are studies (e.g., Green & Heywood, 2008) that indicate that salary incentives reduce work satisfaction and motivation. On the other hand, other studies (e.g., Marsden, French, & Kubo, 2001) demonstrated that salary incentives contribute to professional demotivation. In the case of socio-demographic variables, Glisson and Durick (2008) stressed that in teaching these variables significantly influence work satisfaction. Nevertheless, their impact is limited. Lastly, student misbehavior is a major source of teacher dissatisfaction and demotivation being responsible for the appearance of malaise factors (Aloe et al., 2014).

Vink and colleagues (2011) registered that PsyCap presented benefits for teacher motivation. This situation might point to the importance of developing self-efficacy, optimism, resilience, and hope in teachers in order to improve their motivation, which will influence the quality of teaching and student motivation, and reduce malaise factors and turnover rates.

Our review provided a synthesis of the studies that related teacher motivation with work satisfaction and PsyCap. In the case of the relationship between work motivation and satisfaction, it was possible to aggregate several studies that assessed these variables obtaining a clear image of the state-of-the-art. A recent bibliometric study (Viseu, Jesus, Quevedo-Blasco, Rus, & Canavarro, 2015) observed that work satisfaction was the most evaluated construct with teacher motivation, underlining its importance in this field. In turn, the lack of studies that related teacher motivation and PsyCap is a major gap. According to the POB criteria, job performance and satisfaction were the main outcomes to be studied. With the growing interest of studying PsyCap, the attention was focused on the desirable and undesirable attitudes, and behaviors. PsyCap includes a motivational propensity and it was less of interest to study associations between various motivational variables than studying relationships between motivational variables and work outcomes.

Regarding the addressed variables (work satisfaction and PsyCap), it is crucial to emphasize how they can be improved in order to increase teacher motivation. The satisfaction of teachers may developed through the creation of social support networks between colleagues (e.g., for sharing work experiences) and the existence of an effective leadership able to provide

constructive feedback (Hongying, 2007; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Likewise, other aspects may facilitate teacher satisfaction, for example interpersonal relationships may be fostered through intervention programs (e.g., Leiter, Laschinger, Day, & Gilin-Oore, 2012), enhancement of professional development opportunities (e.g., teachers with better a performance may have the possibility to gain access to personal and professional development programs), create better work conditions (e.g., appropriate teaching materials), greater autonomy in the tasks performed, and reduction of work-related stressors (e.g., work schedule and workload) (Hongying, 2007). These measures will improve the satisfaction and motivation of teachers, and contribute to a decrease in turnover rates, fundamental elements to promote school success (Hongying, 2007; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Avey (2014) proposed a set of actions to increase workers PsyCap and organizational performance. In terms of selection, teachers may be selected in terms of their PsyCap levels (Avey, 2014). In addition, school principals may receive leadership training, as there are types of leadership (e.g., authentic leadership) that promote the psychological skills of employees, and job redesign may improve PsyCap. (Avey, 2014). Moreover, intervention programs have been created seeking to develop the dimensions that compose this concept (Luthans et al., 2006; Luthans, Avey, & Patera, 2008; Luthans et al., 2015).

This review possesses some limitations. For example, other positive psychology variables (e.g., psychological and subjective well-being, and creativity) could have been included due to the need of improving teachers' mental health. Furthermore, the inclusion of organizational variables (e.g., organizational culture and justice) could have been considered, in order to understand how they relate to teacher motivation. Thus, the addition of the abovementioned variables, along with work satisfaction and PsyCap, would be beneficial to analyze which of them are more studied in the teacher motivation area. Thereby, future reviews may consider this suggestion, which will make possible an assessment of the relationship between these variables and teacher motivation, and will provide an accurate picture of the aspects that influence the motivation of these professionals. Also, future studies may develop an integrative model for the evaluation of teacher motivation similar to the work of Jesus and Lens (2005). This model should integrate different types of variables, such as organizational and individual (e.g., organizational culture and justice, and creativity). The assessment of these variables could be helpful to understand how they are linked to teacher motivation and to develop possible solutions. These solutions may be focused on intervention programs based on PsyCap and stress management (Jesus, Miguel-Tóbal, Rus, Viseu, & Gamboa, 2014), because they will contribute to an increase of professional motivation, as well as a decrease on distress,

burnout, and depression. This situation will benefit school and classroom functioning, namely in the implementation of educational policies, quality of teaching, and student motivation.

In sum, it is important that educational leaders are aware of the importance of teacher motivation, because teachers are one of the most important pillars in the entire educational system. As stated above, teachers play an important role on student motivation, but also in the quality of teaching. Moreover, teachers are key actors in the implementation of educational reforms. Thus, only with motivated teachers will be possible to keep students motivated and deliver a quality education. For this to happen, and taking into account the reviewed studies, school leaders must invest in the work conditions of teachers, as the work satisfaction and motivation of these professionals are closely linked. Furthermore, although the number of studies between PsyCap and teacher motivation is reduced, schools should invest in the promotion of this construct, since it presents a motivational nature. Consequently, when working on the psychological strengths of teachers schools will be contributing to their motivation.

### 3.4. (Des)motivação dos professores<sup>17, 18</sup>

#### Resumo

A motivação no trabalho é um conceito fulcral em Psicologia estando presente em todos os contextos laborais, inclusive na educação. Nesta área, a motivação docente desempenha um papel essencial, nomeadamente devido ao impacto destes profissionais na qualidade do ensino, motivação dos alunos e implementação de reformas educativas. Não obstante, tem-se assistido a um agudizar do mal-estar e desmotivação docente. Além disso, a investigação sobre este tema tem vindo a diminuir e grande parte dos estudos realizados tem-se centrado em variáveis individuais. Desta forma, é possível verificar a ausência de uma visão organizacional e de um foco na Psicologia Positiva no estudo da motivação docente. Assim, torna-se necessário elaborar uma revisão da literatura que aborde a relação entre a motivação docente, variáveis de índole organizacional (avaliação de desempenho, clima organizacional, cultura organizacional, justiça organizacional e saúde organizacional), atitudes laborais (satisfação no trabalho) e conceitos pertencentes à psicologia positiva (capital psicológico positivo). No total, foram obtidos 94 estudos realizados entre 1990 e 2014, e que foram recolhidos em várias bases de dados eletrónicas. Os principais resultados indicaram que: (a) 2012 foi o ano com mais estudos; (b) houve um domínio de metodologias quantitativas; (c) existiu uma maior prevalência dos questionários de autorresposta; e (d) a satisfação no trabalho foi o constructo mais estudado em conjunto com a motivação docente. Por fim, são discutidas as principais implicações dos resultados obtidos e apresentam-se um conjunto de medidas destinadas a melhorar a motivação dos professores com base nos constructos abordados.

*Palavras-chave:* Avaliação de desempenho, capital psicológico positivo, clima organizacional, cultura organizacional, justiça organizacional, mal-estar docente, motivação docente, revisão da literatura, satisfação no trabalho, saúde organizacional

---

<sup>17</sup> A versão original deste artigo pode ser encontrada em:

Viseu, J., & Jesus, S. N. (2017). (Des)motivação dos professores. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da educação: Temas de aprofundamento científico*. Lisboa, Portugal: Climepsi.

<sup>18</sup> Este artigo foi adaptado para respeitar as normas definidas para a realização da presente tese destinada à obtenção do grau de doutor em Psicologia.

### 3.4.1. Introdução.

A motivação no trabalho é um dos constructos mais relevantes no âmbito da Psicologia, assumindo uma importância vital para investigadores e gestores (Gomes & Borba, 2011; Latham & Pinder, 2005). Esta relevância encontra-se alicerçada na necessidade das organizações em manterem os seus colaboradores motivados, a existência de uma força de trabalho motivada é fulcral para o alcance dos objetivos organizacionais (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014). Mas, afinal, o que é a motivação no trabalho? Várias definições têm sido propostas ao longo das últimas décadas, porém ainda não foi possível atingir um consenso, especialmente porque este constructo não é diretamente observável ou mensurável, só sendo possível registar as suas manifestações (Ambrose & Kulik, 1999; Pina e Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2007). No entanto, a definição de Pinder (1998) é aquela que gera maior concordância entre os principais investigadores desta área. Na ótica deste autor, a motivação surge através da interação de duas forças, internas (i.e., ligadas ao sujeito) e externas (i.e., ligadas ao contexto), que são responsáveis pelo surgimento de um comportamento que tem um objetivo, intensidade e duração específicos (Pinder, 1998). Ou seja, a essência da motivação só pode ser captada se tivermos em conta, simultaneamente, os dois tipos de forças supracitados. De acordo com Gomes e Borba (2011), este conceito encontra-se presente em todos os contextos laborais, inclusive na educação e particularmente na docência.

A aplicação da motivação no trabalho aos professores denomina-se motivação docente. Ao longo dos últimos anos, tem-se observado um aumento na exigência para formar professores motivados e devidamente preparados, contudo estes profissionais apresentam níveis de motivação cada vez mais reduzidos, especialmente devido à pressão para atingir os objetivos escolares (Jesus & Lens, 2005; Klassen et al., 2008; Tang, Cheng, & Cheng, 2014). Não obstante, a importância dos docentes é reconhecida devido ao papel que desempenham no funcionamento dos estabelecimentos de ensino como um todo e da sala de aula em particular (Hoy, 2008). Os professores são essenciais para: (a) a motivação dos alunos e desenvolvimento dos seus sentimentos de competência; (b) o bem-estar na sala de aula; (c) a qualidade do ensino; e (d) a conceção e implementação de reformas educativas (Addison & Brundrett, 2008; Ciani, Summers, & Easter, 2008; Jesus & Lens, 2005; Kim & Cho, 2014). Todavia, apesar desta importância, tem-se observado que a investigação sobre motivação docente tem decrescido comparativamente à realizada sobre a motivação dos alunos (Viseu, Jesus, Quevedo-Blasco, Rus, & Canavarro, 2015). A diminuição da investigação sobre este tema e a ausência de medidas para maximizar a motivação destes profissionais teve como consequência um aumento do mal-estar.



O mal-estar docente, conceito proposto por Esteve (1992), diz respeito aos fatores negativos que estão presentes no contexto escolar e à forma como estes prejudicam o desempenho dos professores. Dos principais fatores responsáveis pelo mal-estar docente destacam-se os seguintes: (a) elevada carga de trabalho; (b) descrédito da profissão; (c) horário laboral prolongado; (d) incentivos salariais; (e) tamanho das turmas; (f) ausência de recursos; (g) inexistência de oportunidades de desenvolvimento profissional; (h) não participação nos processos de tomada de decisão; (i) sucessivas alterações curriculares; (j) avaliação de desempenho; (k) relações interpessoais (e.g., com chefias, colegas, alunos e outros elementos da comunidade escolar); e (l) contexto socioeconómico do país (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014; Bascia & Rottman, 2011; Flores & Niklasson, 2015). A presença destes fatores no meio escolar despoletou um conjunto de consequências físicas (e.g., cefaleias, taquicardia e hipertensão), psicológicas (e.g., ansiedade, depressão, stresse e *burnout*) e comportamentais (e.g., abuso de substâncias) nos professores, levando a um aumento das taxas de absentismo e *turnover* (Yu, Wang, Zhai, Dai, & Yang, 2014). Além disso, esta profissão tem-se tornado cada vez menos apelativa, facto comprovado pela diminuição das taxas de recrutamento e retenção (Flores & Niklasson, 2015). A redução das taxas de retenção encontra-se diretamente relacionada com o aumento do *turnover*, um indicador da desmotivação docente (Jesus & Lens, 2005; Jesus et al., 2011).

Apesar das problemáticas identificadas, a investigação sobre motivação docente não tem sofrido qualquer evolução. Grande parte dos estudos continua a basear-se em variáveis individuais (i.e., referentes ao próprio professor), negligenciando a relevância dos aspetos ligados ao contexto escolar (i.e., à escola enquanto organização) (Bascia & Rottman, 2011; Mueller & Hanfstingl, 2010). Por outro lado, as variáveis individuais situam-se no espectro da psicopatologia, não considerando a importância de variáveis ligadas à Psicologia Positiva e do impacto que estas, através de programas de intervenção, podem ter no incremento das forças psicológicas dos professores e, conseqüentemente, da sua motivação (Jesus et al., 2011).

#### ***3.4.1.1. Motivação docente: Relação com variáveis organizacionais, individuais e atitudes laborais.***

A ausência de uma visão organizacional na investigação sobre motivação docente não permite compreender de que forma a dinâmica da escola influencia a motivação dos professores (Ciani et al., 2008; Guglielmi, Panari, Simbula, & Mazzetti, 2014). Contudo, alguns estudos (e.g., Montecinos, Madrid, Fernández, & Ahumada, 2014; Viseu, Rus, & Jesus, 2015) começam a avançar que determinadas variáveis de índole organizacional (e.g., clima, cultura e

saúde organizacional) podem ter um poder preditivo significativo na motivação destes profissionais.

Dos constructos organizacionais mais abordados no meio escolar há alguns, avaliação de desempenho, clima organizacional, cultura organizacional, justiça organizacional e saúde organizacional, que assumem maior preponderância. A avaliação de desempenho docente é essencial para aferir a qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, no entanto este processo tende a ser percebido de forma negativa pelos professores, uma vez que pode funcionar como uma ferramenta punitiva e de impedimento de progressão na carreira (Darling-Hammond, Newton, & Wei, 2013; Firestone, 2014; Jesus, 2006). A cultura e o clima organizacional podem ser vistos como conceitos complementares, o primeiro diz respeito ao conjunto de premissas e valores partilhados pelos professores (e restantes elementos da escola) e que determina a sua conduta, ao passo que o segundo se refere a um atributo que reflete a experiência de trabalho (e.g., ao nível das interações sociais) (Bocchi, Dozza, Chianese, & Cavrini, 2014; Negis-Isik & Gursel, 2013). Por seu turno, a justiça organizacional, um conceito multidimensional que agrega as dimensões justiça distributiva, procedimental, interpessoal e informacional, desempenha um papel central nos estabelecimentos de ensino, se um docente perceber que foi tratado injustamente pode observar-se uma diminuição da sua motivação e bem-estar, bem como um aumento de atitudes laborais indesejáveis (e.g., absentismo) (Viseu, Rus, et al., 2015). Por fim, a saúde organizacional analisa a forma como uma escola funciona, tendo em conta a integração dos professores em equipas de trabalho, o que facilita a troca de experiências profissionais, e a capacidade dos estabelecimentos de ensino em responder às alterações contextuais (e.g., mudanças curriculares, evoluções tecnológicas).

Ao conhecer-se a relação estabelecida entre a motivação docente e estas variáveis, será possível perceber como a escola, enquanto organização, condiciona a performance dos professores e adotar medidas de prevenção e intervenção, no sentido de melhorar o funcionamento destes estabelecimentos como um todo e da sala de aula em particular. Deste modo, estar-se-á a contribuir para um crescimento da motivação docente, mas também para um possível aumento do sucesso escolar, dado que os professores são um dos principais pilares, se não o principal, para o alcance desta meta (Gokce, 2010).

Por sua vez, é reconhecida a importância que as atitudes laborais têm na motivação profissional, especialmente a satisfação no trabalho. A satisfação dos docentes baseia-se nas tarefas que desempenham e do contexto laboral em que estão inseridos, professores satisfeitos apresentam maior entusiasmo e saúde psicológica (Hongying, 2007). A literatura sobre este tema reúne algum consenso quanto aos fatores que contribuem para a satisfação e insatisfação

destes profissionais. As relações estabelecidas com supervisores e colegas, bem como o trabalho desenvolvido contribuem para existência de docentes satisfeitos, em oposição os incentivos salariais, a escassez de oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, as reduzidas condições de trabalho, o comportamento dos alunos, o horário de trabalho prolongado e a carga do mesmo são os principais responsáveis pela insatisfação destes profissionais (Hongying, 2007; Vieira & Jesus, 2007). De acordo com Vieira e Jesus (2007), docentes mais satisfeitos com o seu trabalho estão também mais motivados, logo apresentam uma maior probabilidade de alcançar os objetivos escolares.

No que diz respeito às variáveis individuais, tal como supracitado, a maioria dos trabalhos realizados (e.g., Aloe et al., 2014; Jesus, 2003) tem-se focado no mal-estar (e.g., *stress* e *burnout*), não existindo uma valorização das forças psicológicas dos professores e no valor acrescido que estas podem trazer às escolas. Contudo, ao longo dos últimos anos tem-se assistido a uma mudança de paradigma, passando-se de um foco na patologia para um foco na saúde e formas de a promover, levando ao surgimento da Psicologia Positiva (Myers, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). A aplicação dos constructos da Psicologia Positiva ao meio organizacional denomina-se Comportamento Organizacional Positivo (COP), para que um conceito integre esta corrente tem que apresentar cinco características: (a) demonstrar uma índole positiva; (b) possuir uma base científica; (c) deter um conjunto de características singulares para o meio organizacional; (d) ser *state-like* (i.e., passível de desenvolvimento); e (e) ter um impacto positivo na performance (Luthans, Avolio, Avey, Norman, & Combs, 2006). O capital psicológico positivo, que resulta da combinação da autoeficácia, resiliência, esperança e otimismo, é um dos conceitos que tem ganho maior relevância neste campo, dado que maximiza a motivação no trabalho, os comportamentos de cidadania, a qualidade do ambiente laboral e a performance, bem como minimiza o *turnover*, absentismo e *stress* (Luthans, Youssef-Morgan, & Avolio, 2015). Ou seja, este constructo promove o surgimento de fatores positivos para as organizações ao mesmo tempo que reduz a incidência de fatores negativos.

Como pode ser verificado, os conceitos supramencionados parecem assumir uma posição relevante na motivação dos professores, contribuindo não só para uma melhoria a este nível, mas também para um funcionamento mais saudável dos estabelecimentos de ensino.

#### **3.4.1.2. Objetivos.**

Com a presente revisão da literatura pretendemos avaliar a forma como a motivação docente se relaciona com as variáveis organizacionais selecionadas (i.e., avaliação de

desempenho, clima organizacional, cultura organizacional, justiça organizacional e saúde organizacional), bem como com a satisfação no trabalho (atitude laboral) e capital psicológico positivo (variável individual). Perspetivamos que esta revisão seja útil para o desenvolvimento da investigação sobre motivação docente, uma vez que se centra em variáveis organizacionais, colmatando uma das lacunas apontadas ao desenvolvimento desta área (i.e., foco em variáveis individuais), relaciona dois dos conceitos mais estudados no âmbito da Psicologia (motivação e satisfação no trabalho) e aborda uma variável individual de índole positiva, capital psicológico positivo, ao invés das variáveis individuais mais comumente investigadas que apresentam um carácter negativo (e.g., *burnout*).

Esta investigação possui um objetivo integrador, dado que reúne os resultados de dois trabalhos anteriores, um que aborda a relação entre variáveis organizacionais e a motivação dos professores (Viseu, Jesus, Rus, Canavarro, & Pereira, 2016) e outro que se foca na associação entre a satisfação no trabalho, capital psicológico positivo e motivação docente (Viseu, Jesus, Rus, & Canavarro, 2016).

Além disso, com base nos resultados obtidos, iremos avançar com um conjunto de propostas que visam melhorar cada um dos constructos abordados, de modo a que estes possam reforçar a motivação dos professores.

### **3.4.2. Método.**

O período de tempo definido para o levantamento de estudos situou-se entre janeiro de 1990 e setembro de 2014. Este período foi escolhido de acordo com as premissas de Jesus (2003), este autor salientou que o fluxo de estudos empíricos sobre motivação docente aumentou de forma significativa a partir de década de 90 (século XX). Porém, deve-se enfatizar que um dos conceitos selecionados – capital psicológico positivo – só emergiu durante a primeira década de 2000, sendo que os restantes constructos já foram abordados anteriormente no âmbito desta temática. Com o objetivo de identificar os estudos relevantes para esta revisão, foram escolhidas as seguintes bases de dados eletrónicas: (a) *Web of Science (Web of Knowledge)*; (b) *PsychInfo, Psychology and Behavioral Sciences*, e *Education Resources Information Center (ERIC) (EBSCOhost)*; (c) *ProQuest*; (d) *ScienceDirect*; e (e) *Wiley Online Library*. As palavras-chave eleitas foram *teacher motivation*, *organizational climate* ou *school climate*, *organizational culture* ou *school culture*, *organizational health* ou *school health*, *organizational justice* ou *school justice*, *performance appraisal*, *work satisfaction* ou *job satisfaction*, e *psychological capital* ou *PsyCap*. A palavra-chave *teacher motivation* foi incluída em todas as pesquisas sendo combinada com cada uma das restantes palavras-chave

(e.g., *teacher motivation* e *organizational climate* ou *school climate*). Em algumas das bases selecionadas (i.e., ERIC, *Psychology and Behavioral Sciences* e *ProQuest*) foram inseridos os dados relativos ao mês e ano do limite de tempo definido (janeiro de 1990 – setembro de 2014). Quando esta situação não foi possível (i.e., *Web of Science*, *PsychInfo*, *ScienceDirect* e *Wiley Online Library*), só o ano (i.e., 1990-2014) foi colocado no respetivo campo de pesquisa.

Foram definidos um conjunto de critérios de inclusão para o levantamento de documentos, nomeadamente: (a) estudo empírico; (b) publicação numa revista com revisão de pares entre 1990 e 2014; (c) motivação docente relacionada com as variáveis escolhidas; (d) inclusão das palavras-chave supracitadas; e (e) português, inglês, espanhol e alemão como línguas de publicação. Se um estudo não respeitasse qualquer uma destas alíneas, seria removido. Dois revisores foram responsáveis pela seleção de documentos, um processo que seguiu quatro fases: (a) respeito pelos critérios de inclusão; (b) aferição do título e *abstract*; (c) avaliação do texto completo; e (d) pesquisa por documentos repetidos. Em situações de dúvida foram contactados dois revisores independentes. Durante o processo de recolha e análise de documentos foi alcançado um consenso de 97% entre ambos os revisores. Por fim, todos os estudos foram analisados de forma descritiva, tendo em conta: (a) o ano de publicação; (b) a abordagem metodológica (i.e., quantitativa, qualitativa ou mista); (c) a caracterização da amostra (i.e., número de participantes, género e tipo de educação ministrado); (d) o tipo de instrumentos aplicados; e (e) o número de estudos por constructo. Além disso, foi também efetuada uma síntese dos principais resultados.

### 3.4.3. Resultados.

No total foram recolhidos 172 estudos, destes 94 (54.65%) respeitaram os critérios de inclusão e, como tal, foram incluídos nesta revisão de literatura. Do total de estudos, a maioria: (a) foi publicada no ano de 2012 ( $n = 18$ ; 19.15%); (b) apresentou uma metodologia de índole quantitativa ( $n = 81$ ; 86.17%); (c) era composta por docentes de ambos os géneros ( $n = 92$ ; 97.87%) e que lecionavam em níveis de educação diferentes ( $n = 44$ ; 46.91%); e (d) teve como tipo de instrumento mais utilizado os questionários de autorresposta ( $n = 89$ ; 82.41%). Na Tabela 3.12 encontra-se um resumo destes resultados.

Tabela 3.12

*Sumário dos Resultados Globais da Amostra de Estudos (N = 94)*

Características analisadas	Resultados obtidos
Fluxo de publicação (por ano)	
Maior número de estudos	2012 ( $n = 18$ ; 19.15%)
Menor número de estudos	1990, 1991, 1993, 1995 e 1997 ( $n = 0$ ; 0%)
Abordagem metodológica	
Quantitativa	81 (86.17%)
Qualitativa	5 (5.32%)
Mista	8 (8.51%)
Tipo de amostra	
Composição da amostra	Docentes do género masculino e feminino ( $n = 92$ ; 97.87%)
Tipo de ensino ministrado	Níveis de educação distintos ( $n = 44$ ; 46.91%)
Tipo de instrumentos utilizados <sup>a</sup>	
Questionário de autorresposta	89 (82.41%)
Entrevista	12 (11.10%)
Análise documental	4 (3.70%)
Análise de incidentes críticos	1 (0.93%)
Grupos focais	1 (0.93%)
Observação	1 (0.93%)
Número de participantes	
Média	$\approx 1307$ ( $M = 1307.07$ ; $DP = 3884.792$ )
Mediana <sup>b</sup>	395.50
Máximo	26257
Mínimo	12

*Nota.* <sup>a</sup>O número de instrumentos utilizados excedeu o número total de estudos ( $N = 94$ ), uma vez que alguns estudos empregaram mais do que um tipo de instrumento; <sup>b</sup>Esta medida foi empregue, dado que o número de participantes em alguns estudos foi bastante elevado e poderá ter enviesado os resultados da média.

Relativamente à relação entre a motivação docente e as variáveis pré-definidas, foi possível registar que a satisfação no trabalho foi o constructo mais frequentemente estudado

em conjunto com a motivação docente ( $n = 42$ ; 44.68%), seguindo-se a cultura organizacional ( $n = 16$ ; 17.03%), o clima organizacional, a justiça organizacional e a avaliação de desempenho ( $n = 11$ ; 11.70%), a saúde organizacional ( $n = 2$ ; 2.13%) e o capital psicológico positivo ( $n = 1$ ; 1.06%).

Em seguida, será apresentada uma súmula dos principais resultados obtidos de acordo com o conceito analisado. Na maioria dos casos ( $n = 22$ ; 52.38%) a satisfação no trabalho estabeleceu uma relação estatisticamente significativa com a motivação dos professores. Ainda assim, houve estudos ( $n = 4$ ; 9.52%) em que a motivação docente se assumiu como um preditor significativo da satisfação laboral. Por outro lado, a satisfação no trabalho esteve negativamente correlacionada com a motivação controlada dos professores ( $n = 1$ ; 2.38%). Além disso, foi possível verificar ( $n = 8$ ; 19.05%) que a satisfação laboral dos docentes varia de acordo com o género, posição ocupada, localização geográfica da escola, tipo de educação ministrado (e.g., regular *versus* especial), disciplina lecionada e tipo de estabelecimento de ensino (e.g., público *versus* privado). Ao nível das dimensões da satisfação no trabalho ( $n = 5$ ; 11.90%), as condições laborais, os incentivos salariais, a segurança do posto de trabalho, o suporte do supervisor e as relações com os alunos foram aquelas que apresentaram um maior poder explicativo em relação à motivação dos professores. Por fim, os fatores de mal-estar (e.g., depressão e stresse) contribuíram para uma diminuição da magnitude na relação entre a satisfação e motivação dos professores ( $n = 2$ ; 4.77%).

A cultura organizacional foi um preditor significativo da motivação docente ( $n = 2$ ; 12.5%). Contudo dois estudos (12.5%) de índole correlacional observaram que, apesar de positiva, a correlação existente entre estes conceitos não era estatisticamente significativa. Por sua vez, mudanças na cultura organizacional tiveram um efeito adverso na motivação dos professores ( $n = 1$ ; 6.25%), salientando a importância de uma gestão adequada desta variável ( $n = 2$ ; 12.5%). Foi também possível registar que as perceções de cultura variam quanto ao nível de ensino ministrado (básico *versus* secundário) ( $n = 1$ ; 6.25%), bem como quanto ao país em que o estudo foi realizado ( $n = 1$ ; 6.25%). Em último lugar, verificou-se que diferentes tipos de cultura tiveram um impacto distinto na motivação dos professores, culturas com base nos objetivos ( $n = 1$ ; 6.25%) e de apoio ( $n = 4$ ; 25%) possibilitaram melhorias na motivação, ao passo que culturas baseadas na competição ( $n = 2$ ; 12.5%) tiveram um efeito contraproducente na motivação.

Quanto ao clima organizacional, este teve um impacto diferente nos estudos analisados, despoletando motivação ou desmotivação nos professores ( $n = 6$ ; 54.55%). Por seu turno, as dimensões de clima, estilo de liderança e relações interpessoais, facilitaram a ocorrência de

comportamentos motivados por parte dos docentes ( $n = 4$ ; 36.36%). Por último, os professores dos estabelecimentos de ensino privados estavam mais motivados devido ao clima da sua organização ( $n = 1$ ; 9.09%).

A relação entre a justiça organizacional e a motivação docente foi aferida de forma direta e indireta ( $n = 4$ ; 36.36%). Uma correlação positiva e estatisticamente significativa foi registada entre estes conceitos ( $n = 6$ ; 54.55%). Além disso, também foi observada uma influência do género, neste caso do feminino, na relação entre as perceções de justiça e a motivação dos profissionais em análise.

No que concerne à avaliação de desempenho, verificou-se que quando este processo se foca somente nos resultados a motivação dos professores tende a diminuir ( $n = 2$ ; 18.18%). Uma baixa performance laboral, relacionada com o excesso de carga de trabalho, leva a uma avaliação mais baixa e, conseqüentemente, a um decréscimo da motivação docente ( $n = 5$ ; 45.45%). Elementos relativos à avaliação de desempenho, *feedback*, formação do supervisor e critérios a aferir, têm um impacto significativo na motivação dos professores ( $n = 4$ ; 36.36%). Assim, quando é facultado *feedback* positivo, o supervisor possui a formação necessária para conduzir o processo em causa e os critérios a avaliar são claros os docentes estarão mais motivados, em oposição quando o *feedback* é negativo, o supervisor não detém a formação necessária e os critérios são vagos é expectável que os profissionais em causa estejam desmotivados.

A saúde organizacional, ao nível das dimensões ambiente de aprendizagem, materiais adequados para o desempenho das tarefas e liderança, relacionou-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a motivação docente ( $n = 2$ ; 100%).

Por fim, professores com níveis elevados de capital psicológico positivo também apresentaram uma motivação profissional mais alta ( $n = 1$ ; 100%).

#### **3.4.4. Discussão.**

A revisão da literatura realizada teve como objetivo efetuar um levantamento dos estudos que relacionam a motivação docente com um conjunto pré-definido de variáveis organizacionais, bem como com a satisfação no trabalho e o capital psicológico positivo. Desta forma, este trabalho seguiu um paradigma distinto do habitual, dado que se focou num tipo de variável pouco estudado neste âmbito (i.e., variáveis de índole organizacional), abordou a relação entre dois dos conceitos mais importantes na área da Psicologia (i.e., satisfação e motivação no trabalho) e centrou-se numa variável individual com uma natureza positiva (i.e., capital psicológico positivo), ao invés do tipo de variáveis individuais mais comuns (e.g.,



*burnout*) que apresentam uma essência negativa. Por outro lado, possuiu um propósito integrador, uma vez que incluiu os dados de dois estudos anteriormente realizados (Viseu et al., 2016a; Viseu et al., in press). Em seguida, serão discutidos alguns dos principais resultados obtidos e, posteriormente, serão apontadas um conjunto de medidas que visam melhorar cada um dos constructos analisados, além das limitações desta revisão e sugestões para futuras investigações.

A maioria dos estudos analisados foi publicada entre 2010 e 2014 ( $n = 60$ ; 63.83%), o que parece indicar um aumento dos estudos sobre este tema, respondendo, deste modo, às exigências de Mueller e Hanfstingl (2010). Estes autores (2010) indicaram que são necessários mais estudos neste campo para desenvolver uma base teórica sólida e esclarecer os resultados contraditórios obtidos em trabalhos anteriores. Por sua vez, a existência de um domínio de metodologias quantitativas (86.17%) e de questionários de autorresposta (82.41%) parece prender-se com a necessidade de recolher amostras com o maior número possível de participantes e conhecer o contexto de trabalho em que os professores estão inseridos (Gelo, Braakmann, & Benetka, 2008).

O facto de a satisfação no trabalho ter sido o constructo mais estudado no âmbito da motivação docente reforça a importância da relação estabelecida entre estes conceitos, a satisfação docente é um preditor da motivação profissional (Vieira & Jesus, 2007). A relevância desta associação foi corroborada por um estudo bibliométrico recente (Viseu, Jesus, et al., 2015), onde a satisfação laboral foi a variável mais examinada de entre um conjunto de constructos organizacionais e individuais, e atitudes laborais. Dos estudos avaliados comprova-se que docentes satisfeitos estão também mais motivados (Vieira & Jesus, 2007). Ainda assim, há aspetos dignos de realce na relação em análise. Por exemplo, a correlação negativa observada entre a satisfação no trabalho e a motivação controlada dos professores pode ser explicada pelo facto de este tipo de motivação representar uma obrigatoriedade em desempenhar uma certa função, o que se traduz numa perda de autonomia e performance (Gagné & Deci, 2014). Por outro lado, há variáveis intervenientes na associação em causa e que devem ser consideradas. Por exemplo, os fatores de mal-estar, muito comuns na docência, contribuem para uma diminuição da magnitude da relação entre a satisfação profissional e a motivação docente. Desta forma, as escolas devem prestar atenção às condições laborais e incentivos salariais que facultam, e as chefias devem estar preparadas para providenciar suporte aos professores. Estes três fatores assumiram grande preponderância ao nível da satisfação na amostra de estudos considerada.

Dado o papel da cultura no moldar da conduta dos intervenientes no processo educativo e os resultados obtidos nos estudos analisados, há que enfatizar a necessidade dos estabelecimentos de ensino em adotar uma cultura de suporte. Este tipo de cultura apresenta um foco relacional, uma vez que valoriza a confiança e lealdade para com a organização (neste caso a escola), estimula o trabalho em equipa e colaboração entre todos os atores escolares, bem como valoriza uma comunicação aberta e uma participação abrangente nos processos de decisão (Schneider, Ehrhart, & Macey, 2013; van Muijen et al., 1999). Por sua vez, dada a complementaridade entre a cultura e o clima organizacional, e devido ao impacto que este constructo tem no ambiente laboral, as escolas devem garantir que os comportamentos dos líderes e as relações interpessoais entre chefias, docentes e outros intervenientes são saudáveis, dado que isso beneficiará a motivação dos professores, mas também ajudará na redução das atitudes e comportamentos indesejáveis, por exemplo absentismo, stresse e *turnover* (Li, Frenkel, & Sanders, 2011; Peña-Suárez, Campillo-Álvarez, Fonseca-Pedrero, & García-Cueto, 2013).

Os estudos aferidos demonstraram que existe uma associação positiva entre a justiça organizacional e a motivação docente, ou seja é importante que: (a) exista uma perceção positiva relativamente à forma como são distribuídas as regalias; (b) o processo de distribuição destas seja claro, consistente, representativo e ético; (c) haja uma comunicação honesta e respeitadora entre o recipiente das regalias e a fonte das mesmas; e (d) exista abertura para fornecer informações sobre como as regalias são facultadas e o processo que norteia essa distribuição, de modo a esclarecer potenciais dúvidas (Cohen-Charash & Spector, 2001; Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, & Ng, 2001). Estes aspetos, além de facilitarem uma maior motivação laboral, permitem também uma melhoria na satisfação laboral, comportamentos de cidadania organizacional e performance (Cohen-Charash & Spector, 2001; Viseu, Rus, et al., 2015).

A avaliação de desempenho é uma das temáticas mais complexas no âmbito da docência, dado que os professores, apesar de recorrerem frequentemente à avaliação (e.g., dos seus alunos), entendem que este processo é meramente punitivo e pouco claro, aspetos que prejudicam a sua motivação (Darling-Hammond et al., 2013; Firestone, 2014; Jesus, 2006). Os estudos avaliados apontaram para a importância do *feedback* positivo na motivação, não obstante este ser muitas vezes negligenciado. Este facto é corroborado pela teoria da autodeterminação, dado que a existência deste tipo de *feedback* possibilita uma melhoria dos sentimentos de competência e, conseqüentemente, da motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2014). Por outro lado, o *feedback* positivo pode ajudar os professores a

corrigir as suas lacunas, o que levará a uma melhoria da sua qualidade pedagógica (Firestone, 2014). O estabelecimento de objetivos claros e uma explicação concreta de todo o funcionamento do processo também se assumem como elementos relevantes para uma melhoria da motivação docente (Firestone, 2014; Jesus, 2006). Por fim, a integração destes profissionais no *design* do processo de avaliação, aumentando a sua participação, irá igualmente permitir uma maior motivação docente, dado que a subjetividade inerente a este processo irá diminuir (Jesus, 2006). Ademais, caso esta abordagem seja seguida, os professores sentir-se-ão como parte do processo e não como uma mera ferramenta para atingir os objetivos educativos (Viseu et al., 2016).

Por fim, apesar da reduzida frequência de estudos que abordaram a saúde organizacional e o capital psicológico positivo, ficou demonstrado que ambos os constructos trazem benefícios para motivação docente, ainda que tenham de ser realizados mais estudos neste âmbito.

Ao longo dos próximos parágrafos iremos apontar algumas medidas que podem ser adotadas, no espectro dos conceitos abordados ao longo desta revisão da literatura, e que poderão contribuir para um aumento da motivação profissional dos professores. Estas sugestões não devem ser vistas como a «cura» para a desmotivação docente, mas como aspetos merecedores de reflexão e cuja implementação deverá levar em conta o contexto particular de cada estabelecimento de ensino.

A avaliação de desempenho deve tornar-se numa ferramenta que motive os colaboradores e melhore a sua performance, deixando de ser vista como um processo ameaçador (Selvarajan & Cloninger, 2012). Para tal, há alguns passos que devem ser dados. De acordo com Looney (2011) e Jesus (2006), a avaliação de desempenho docente deve: (a) ter parâmetros claros e especificar quais as competências a demonstrar pelos professores; (b) estar alinhada com o processo de aprendizagem dos alunos; (c) alicerçar oportunidades de desenvolvimento profissional que vão ao encontro dos objetivos da escola; (d) possuir múltiplas fontes (e.g., autoavaliação, pares, supervisores e alunos); e (e) ter um foco, em simultâneo, naquilo que deve ser melhorado (i.e., crescimento profissional) e nas possibilidades de evolução na carreira. Além disso, deve haver uma valorização, por parte do avaliador, do *feedback* positivo, bem como se deve procurar outros tipos de recompensa que não os incentivos salariais, por exemplo facultar maior autonomia no desempenho das tarefas e facilitar o acesso a programas de formação (Firestone, 2014; Jesus, 2006). Ambos os aspetos reforçam os sentimentos de competência dos professores e, conseqüentemente, contribuem para melhorias na motivação intrínseca (Jesus, 2006). Por fim, a Organisation for Economic

Co-operation and Development (OECD) (2015) refere que os docentes devem participar em todos os processos que decorrem nos estabelecimentos de ensino (e.g., avaliação de desempenho), dado que eles têm um conhecimento profundo sobre o que se passa no contexto escolar e dos fenómenos que influenciam a sua atividade profissional.

Por sua vez, as melhorias no clima organizacional podem ser alcançadas através da implementação de programas de intervenção que visam diminuir as condutas profissionais mais desajustadas (e.g., comportamentos rudes e cinismo). Deste modo o ambiente laboral das escolas irá melhorar, levando a uma maior satisfação, confiança nas chefias e pares, e motivação (Leiter, Laschinger, Day, & Gilin-Oore, 2011). Além destes benefícios, também será possível observar reduções ao nível do stresse, ansiedade, depressão e *turnover* (Leiter et al., 2011).

Os estabelecimentos de ensino devem procurar promover uma cultura de suporte, um tipo de cultura que assenta na vertente relacional e onde a confiança desempenha um papel vital (Schneider et al., 2013; van Muijen et al., 1999). Organizações que possuem uma cultura de suporte valorizam o trabalho em equipa, a existência de uma comunicação aberta e a participação de todos os agentes organizacionais nos processos de decisão (Schneider et al., 2013). Ademais, nas escolas que adotam este tipo de cultura verifica-se um maior bem-estar docente, uma ligação mais forte entre o professor e a escola, bem como um incremento do profissionalismo (Kilinc, 2014; Sezgin, 2010; Zhu, Devos, & Li, 2011).

A literatura é consensual quanto ao impacto da justiça organizacional, perceções positivas aumentam a probabilidade de existirem comportamentos e atitudes desejáveis, ao passo que perceções negativas levam a uma diminuição da ligação entre empregado e empregador, e a uma probabilidade mais alta de ocorrerem comportamentos indesejáveis (e.g., absentismo, *turnover* e furtos) (Ambrose, 2002). Nas escolas, um meio com uma forte componente social, é essencial que haja uma ampla aplicação de critérios de justiça (Elma, 2013). Por exemplo, a distribuição de horas curriculares suplementares, o tamanho das turmas e as tarefas extracurriculares devem ser repartidas de igual forma por todos os docentes (Elma, 2013). Tendo em conta que a aplicação dos critérios de justiça pode ser subjetiva, devem ser criados programas de intervenção, destinados aos diretores, que os ajudem a: (a) definir a forma como são distribuídas as recompensas (e.g., promoções, incentivos salariais) (justiça distributiva); (b) criar processos claros e objetivos que devem reger a distribuição de recompensas (justiça procedimental); (c) facultar as informações necessárias para que os professores percebam como são atribuídos os benefícios (justiça informacional); e (d) adotar

uma postura de respeito e dignidade na relação com os docentes (justiça interpessoal) (Viseu, Rus, et al., 2015).

Por seu turno, a satisfação no trabalho pode ser incrementada através de programas de intervenção destinados a melhorar as relações interpessoais e da criação de redes de suporte social entre os professores (Hongying, 2007; Leiter et al., 2011). Por outro lado, o alargamento das oportunidades de desenvolvimento profissional, a existência de condições de trabalho adequadas, uma maior autonomia nas tarefas e uma redução nos fatores de stresse associados ao trabalho (e.g., horário e carga de trabalho) também são importantes para a satisfação docente (Hongying, 2007).

Ao nível da saúde organizacional, mais especificamente na vertente interna, deve ser estimulada a criação de equipas de trabalho compostas por professores da mesma área, de modo a criar espaços para partilha de experiências, desenvolvimento de métodos para resolução de problemas em grupo e elaboração de atividades letivas em comum (Viseu, Rus, et al., 2015). Na vertente externa, as direções dos estabelecimentos de ensino devem estar preparadas para enfrentar mudanças contextuais (e.g., alterações curriculares ou avanços tecnológicos), o que irá facilitar o trabalho dos professores (Viseu, Rus, et al., 2015).

Por fim, os docentes podem ser selecionados através dos seus níveis de capital psicológico positivo (Avey, 2014). Ao nível das chefias, estas podem receber formação em liderança, uma vez que existem evidências que certos tipos de liderança (e.g., liderança autêntica) promovem as capacidades psicológicas positivas dos colaboradores, bem como se podem implementar modificações no *design* do posto de trabalho de modo a criar tarefas mais desafiantes (Avey, 2014). Ademais, existem programas de intervenção destinados a incrementar este constructo e que têm um impacto positivo na motivação profissional (Luthans, Avey, & Patera, 2008; Luthans et al., 2015).

Ao longo das últimas páginas foi apresentado um conjunto de propostas que visam melhorar os constructos abordados (avaliação de desempenho, clima organizacional, cultura organizacional, justiça organizacional, satisfação no trabalho, saúde organizacional e capital psicológico positivo) e, conseqüentemente, a motivação docente. Tal como é possível observar, algumas das propostas são comuns a mais do que um conceito, o que parece indicar a sua relevância para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e motivação dos professores.

O presente estudo não se encontra isento de limitações. O período de tempo definido poderia ter sido mais alargado, uma vez que a motivação docente é um problema muito importante desde há várias décadas. Além disso, poderiam ter sido integradas outras variáveis ligadas à Psicologia Positiva (e.g., bem-estar psicológico e subjetivo, e criatividade), dada a

necessidade de melhorar a saúde mental dos professores. Para futuras investigações deve considerar-se o desenvolvimento de um modelo integrativo para o estudo da motivação docente semelhante ao trabalho de Jesus e Lens (2005), contudo este modelo deverá incluir variáveis de índole organizacional e individual, bem como atitudes laborais. Desta forma, será possível aferir qual o tipo de variável que tem mais impacto na motivação dos professores.

Em suma, é essencial que os líderes educativos (e.g., diretores de escolas e/ou agrupamentos, e responsáveis governamentais) reconheçam a preponderância da motivação docente, dado que estes profissionais são um dos pilares mais importantes, se não o mais importante, de todo o sistema educacional. O papel dos professores não se cinge à sala de aula (e.g., motivação dos alunos e qualidade do ensino), estes profissionais desempenham igualmente funções fundamentais na implementação das reformas educativas. Levando em conta os estudos analisados, muito há a fazer para melhorar a motivação docente, todavia é vital que esse esforço seja realizado com o objetivo de atingir o sucesso escolar. Afinal, somente com professores motivados é que é possível ministrar um ensino de qualidade e motivar os alunos para o processo de aprendizagem.

## CAPÍTULO 4

4. Estudios cuantitativos	159
4.1. Organizational commitment and work engagement as mediators of the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain	159
<i>Abstract</i>	159
4.1.1. Introduction	159
4.1.1.1. The relationship between organizational commitment, work engagement, intrinsic motivation, and the intention to remain	160
4.1.1.2. Exploring alternative pathways for teacher retention	162
4.1.1.3. Research objectives and contributes	165
4.1.2. Method	167
4.1.2.1. Sample	167
4.1.2.2. Measures	167
4.1.2.3. Procedures	168
4.1.2.4. Data analysis	168
4.1.3. Results	170
4.1.3.1. Descriptive statistics	170
4.1.3.2. Overall model fit	171
4.1.3.3. Measurement model fit	171
4.1.3.4. Common method bias	173
4.1.3.5. Structural model parameters	173
4.1.4. Discussion	174
4.2. The mechanisms between organizational health and the intention to remain	178
<i>Abstract</i>	178
4.2.1. Introduction	178
4.2.2. Method	185
4.2.2.1. Sample	185
4.2.2.2. Measures	186
4.2.2.3. Procedures	187
4.2.2.4. Data Analysis	187
4.2.3. Results	189
4.2.3.1. Descriptive statistics	189
4.2.3.2. Overall model fit	189

4.2.3.3. Measurement model fit	189
4.2.3.4. Common method bias	192
4.2.3.5. Structural model parameters	192
4.2.4. Discussion	193
4.3. Exploring the mechanisms between performance appraisal and the intention to remain	197
<i>Abstract</i>	197
4.3.1. Introduction	197
4.3.2. Method	205
4.3.2.1. Sample	205
4.3.2.2. Measures	206
4.3.2.3. Procedures	207
4.3.2.4. Data analysis	207
4.3.3. Results	208
4.3.3.1. Descriptive statistics	208
4.3.3.2. Overall model fit	210
4.3.3.3. Measurement model fit	210
4.3.3.4. Common method bias	211
4.3.3.5. Structural model parameters	211
4.3.4. Discussion	114
4.4. Exploring the mechanisms between organizational culture and climate, and the intention to remain	217
<i>Abstract</i>	217
4.4.1. Introduction	217
4.4.2. Method	226
4.4.2.1. Sample	226
4.4.2.2. Measures	226
4.4.2.3. Procedures	227
4.4.2.4. Data analysis	228
4.4.3. Results	229
4.4.3.1. Descriptive statistics	229
4.4.3.2. Overall model fit	229
4.4.3.3. Measurement model fit	231



4.4.3.4. Common method bias	232
4.4.3.5. Structural model parameters	232
4.4.4. Discussion	235
4.5. Mechanisms between organizational health and the intention to remain: Role of individual and organizational factors	239
<i>Abstract</i>	239
4.5.1. Introduction	239
4.5.2. Method	248
4.5.2.1. Sample	248
4.5.2.2. Measures	249
4.5.2.3. Procedures	250
4.5.2.4. Data analysis	250
4.5.3. Results	252
4.5.3.1. Descriptive statistics	252
4.5.3.2. Overall model fit	252
4.5.3.3. Measurement model fit	252
4.5.3.4. Common method bias	252
4.5.3.5. Structural model parameters	255
4.5.4. Discussion	257

## 4. Estudos quantitativos

### 4.1. Organizational commitment and work engagement as mediators of the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain<sup>19, 20</sup>

#### *Abstract*

Organizational commitment, work engagement, and intrinsic motivation are three constructs that generate positive work-outcomes for organizations, such as the intention to remain. In some professions, namely teaching, the retention of teachers is a crucial aspect, especially because of their impact on school stability. It is necessary to understand how the above-mentioned constructs relate in order to explore the mechanisms that contribute to the maintenance of these professionals. For this purpose a sample 1129 teachers (76% females and 24% males) was questioned and structural equation modeling (SEM) was used to test the research hypotheses. Our hypotheses tested the direct association between: (a) organizational commitment, work engagement, and intrinsic motivation and the intention to remain; (b) intrinsic motivation and organizational commitment; and (c) intrinsic motivation and work engagement. Also, we tested the mediating role of organizational commitment and work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain. The results obtained show that all the research hypotheses were empirically supported. We discuss the theoretical and practical implications of our results, as well as present the main limitations of this study and suggestions for future researches.

*Keywords:* Intention to remain, intrinsic motivation, organizational commitment, work engagement

#### **4.1.1. Introduction.**

Organizations must guarantee that their functioning is not compromised by circumstances that may lead to a performance loss (Dawley, Houghton, & Bucklew, 2010; Sjoberg & Sverke, 2010). One example of such circumstances is employee turnover, which refers to the voluntary leaving of the workplace or abandonment of the current profession (Boe, Cook, & Sunderland, 2008). To prevent this situation it is necessary to explore the mechanisms that explain employee retention. There are professions where the retention of employees is

---

<sup>19</sup> Este artigo encontra-se submetido à revista *Teacher and Teaching Education*.

<sup>20</sup> Este artigo foi adaptado para respeitar as normas definidas para a realização da presente tese destinada à obtenção do grau de doutor em Psicologia.

crucial, such as in the human services (e.g., teaching). Teachers have a significant impact on several aspects of the school environment, particularly in terms of the quality of education, student motivation, development of students' self-efficacy beliefs, design and implementation of educational reforms, and maintenance of class well-being (Kim & Cho, 2014; Mueller & Hanfstingl, 2010). However, the retention of these professionals has become a big challenge for education officials, as teacher turnover rates have significantly increased over the years (Cochran et al., 2012; Ingersoll, 2002; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015). Moreover, in several countries (e.g., Portugal) there has been a decrease on teacher recruitment rates, which seems to indicate that this profession has become unattractive (Flores & Niklasson, 2015).

Considering these aspects, it is essential to understand the factors that lead to the retention of teachers. In this context there are three constructs, organizational commitment, work engagement, and intrinsic motivation, which contribute to higher maintenance rates (Dysvik & Kuvaas, 2010; Meyer, Becker, & Vandenberghe, 2004; Sweetman & Luthans, 2010). Subsequently, we will examine each of these constructs and address some studies that underline their impact on the retention of employees with a particular focus on teaching.

#### ***4.1.1.1. The relationship between organizational commitment, work engagement, intrinsic motivation, and the intention to remain.***

Organizational commitment is a job attitude that refers to a force that propels an individual to a course of action, which is of great influence to achieve a particular goal (Meyer & Herscovitch, 2001). Therefore, committed employees perform in agreement with their organization's mission, vision, and goals (Huang, You, & Tsai, 2012). The model proposed by Meyer and Allen (1991) is the most consensual to assess this construct. This model defined organizational commitment as a multidimensional concept comprised by the dimensions affective, normative, and continuance commitment (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Meyer & Herscovitch, 2001). Affective commitment addresses the attachment established between employee and organization (Meyer et al., 2004). In turn, normative commitment is related with the perceived obligation to continue in an organization (Meyer et al., 2004). Lastly, continuance commitment is based on a cost-benefit assessment regarding the possibility of leaving an organization (Meyer et al., 2004). Each of these types of commitment is associated with different work-outcomes, nevertheless all of them have a common goal, to maintain employees in their organizations (Meyer & Allen, 1991; Meyer & Herscovitch, 2001). This aspect is particularly relevant in teaching (Firestone & Pennell, 1993). Committed teachers are more

effective, contribute to student achievement, have high well-being levels, and are willing to accomplish the proposed goals (Firestone & Pennell, 1993; Poblete, 2009; Zhu, Devos, & Li, 2011). Also, they are less likely to leave, given that they develop a positive attitude towards their school, feel more attached, and put in more effort in their work, which results in increased work performance and school effectiveness (Poblete, 2009; Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009; Zhu et al., 2011). Therefore, we propose that:

*Hypothesis 1a (H1a): Organizational commitment is positively associated with the intention to remain.*

Shifting the focus from the organization to work we find the concept of work engagement. This construct has emerged as one of the most important in occupational health psychology playing a vital role for organizations (Bakker, Albrecht, & Leiter, 2011; Kim, Kolb, & Kim, 2014). Engagement is described as a positive psychological state related with one's work and that results from the combination of vigor, absorption, and dedication, i.e., this concept has a multidimensional nature (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Vigor is an energy state characterized by the capacity to face work challenges and an investment in work-related tasks (Bakker et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). Dedication refers to the involvement of an employee in his work, which is regarded as inspiring and challenging (Bakker et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). Lastly, absorption is a state of total concentration, in some situations employees might lose the track of time (Bakker et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). This construct contributes to an increase of the desirable work attitudes and behaviors. Numerous works (e.g., Christian, Garza, & Slaughter, 2011; Federici & Skaalvik, 2012; Halbesleben, 2011; Hoigaard, Giske, & Sundsli, 2012; Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert, 2008; Yalabik, Popaitoon, Chowne, & Rayton, 2013) have demonstrated that it assumes a crucial role on employee maintenance. The studies about work engagement in teaching have deserved a special attention in the past years (Klusmann et al., 2008). These studies showed that work engagement is essential to increase the likelihood of staying (e.g., Federici & Skaalvik, 2012; Hoigaard et al., 2012), engagement seems to function as a blocking mechanism in the teachers' intentions to leave. In addition, this construct has a protective role on mental health of these professionals, since it reduces the incidence of malaise factors (e.g., burnout) (Klusmann et al., 2008). Another relevant aspect is that engaged teachers have more energy to perform their tasks and are more persevering and absorbed, which results in better performance, supportive attitudes towards students, and willingness to assume responsibilities outside the classroom (Klusmann et al., 2008; Viseu, Rus, & Jesus, 2015). Thus, we expect that:

*Hypothesis 1b (H1b): Work engagement is positively associated with the intention to remain.*

Intrinsic motivation has been studied in several domains of activity (e.g., sports, education, and organizations) (Gagné & Deci, 2014). Intrinsically motivated behaviors, which emerge when the conditions for the satisfaction of the basic psychological needs are reunited, are characterized by the realization of tasks for the pleasure they provide, intention to apply individual skills and improve them, and desire to master the proposed challenges (Deci & Ryan, 2014). Thus, we can affirm that intrinsically motivated workers are an added-value for organizations (Hagger & Chatzisarantis, 2011). For example, these workers present better performance, well-being, and job satisfaction, as well as lower turnover intentions and burnout (Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; Fernet & Austin, 2014; Reichl, Wach, Spinath, Brunken, & Karbach, 2014). In education the research conducted demonstrates that intrinsically motivated teachers are healthier (psychologically and physically), perform their tasks because they allow the achievement of significant goals, and their students have better learning outcomes (Fernet et al., 2012; Koludrovic & Ercegovic, 2015; Reichl et al., 2014). Jesus and Lens (2005) emphasized that the intrinsic motivation of teachers is associated with their orientation to the profession, intrinsically motivated teachers remain more years in teaching. This assumption was also corroborated by Mieila, Popescu, Tudorache, and Toplicianu (2015). Therefore, we suggest that:

*Hypothesis 1c (H1c): Intrinsic motivation is positively associated with the intention to remain.*

Each of the addressed constructs has been widely discussed in the literature. All of them have a positive impact on teaching, particularly because they are associated with desired work-outcomes, for example they are important factors for the retention of teachers. However, due to the increasing need to understand what makes teachers stay, it is necessary to explore alternative mechanisms that explain the intention of teachers to remain.

#### ***4.1.1.2. Exploring alternative pathways for teacher retention.***

The above-mentioned relationships have been widely studied and discussed, as such there is a need to explore new mechanisms that explain the intentions of teachers to remain.

The paper of Meyer and colleagues (2004) suggested that organizational commitment could be considered as a component of work motivation. In order to justify this proposal these authors pointed some similarities between these concepts. Firstly, the definition of both constructs (see Meyer & Herscovitch, 2001; Pinder, 1998) addresses the existence of a set of forces, with a specific direction and intensity, which determine the occurrence of a behavior destined to achieve a particular goal. Moreover, there was a reversal in the object of study of

these concepts. Initially, work motivation was used as an indicator of work performance, in turn organizational commitment aimed at decreasing turnover and turnover intentions (Meyer et al., 2004). However, over the years some studies have used organizational commitment as a predictor of work performance and work motivation as an indicator of turnover (Meyer et al., 2004). Recently, and based on previous works (e.g., Meyer et al., 2004), Meyer (2014) proposed the integration of organizational commitment on the self-determination theory, which includes intrinsic motivation. This integrative model of motivation suggests that organizational commitment is part of a broader construct, work motivation, and that it can function as an indicator of an individual's behavior at the workplace, specifically in the relationship established between a worker and his organization. Furthermore, works on the self-determination theory have emphasized the need to create intervention programs destined to improve organizational practices, which would be beneficial for the development of positive outcomes, for example organizational commitment (Deci & Ryan, 2000). The studies that have assessed the relationship between these variables have had a correlational nature. For example, Tremblay, Blanchard, Taylor, Pelletier, and Villeneuve (2009) have shown that intrinsic motivation and organizational commitment were positively and significantly correlated. Also in this study, Tremblay and colleagues (2009) reported that self-determined individuals contribute to the development of positive work-outcomes, such as organizational commitment. Thus, individuals who feel fulfilled by the tasks they perform, that seek to improve their individual skills, and desire to achieve the proposed goals have a greater identification with their organization. As such, we formulate that:

*Hypothesis 2a (H2a): Intrinsic motivation is positively associated with organizational commitment.*

The relationship between intrinsic motivation and work engagement can be explained through the job resources (Leiter & Bakker, 2010; Schaufeli et al., 2002). According to Bakker and colleagues (2011), job resources facilitate work engagement because they tend to restrict the demands associated with work, allow the achievement of objectives, stimulate the desire to learn and develop, and enable a sense of joy regarding the work tasks. The desire to learn and develop, and the pleasure achieved at work are characteristics of intrinsic motivation, as evidenced by the definition of Deci and Ryan (2014). Job resources play two roles, intrinsic and extrinsic. Given the nature of this study we will focus on the intrinsic role of these resources, which allow the satisfaction of the basic psychological needs (competence, relatedness, and autonomy) (Bakker et al., 2011; Leiter & Bakker, 2010). The satisfaction of these needs is crucial for the occurrence of an intrinsically motivated behavior (Deci & Ryan,

2014). Also, when these needs are satisfied positive consequences emerge, for example the development of a positive state associated with work (i.e., work engagement) (Hakanen & Roodt, 2010; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012). From the point of view of the self-determination theory (Deci & Ryan, 2000), work engagement functions as an indicator of intrinsic motivation, intrinsically motivated teachers are more engaged, thus they will employ more energy on their tasks and will be more prepared to face adversities (Klassen, Aldhafri et al., 2012). Siu, Bakker, and Jiang (2014) affirmed that the relationship established between intrinsic motivation and work engagement has not been empirically tested. These authors have tested the relationship between the intrinsic motivation of students and their study engagement levels demonstrating the existence of a positive and significant association between them (Siu et al., 2014). As such, it is possible that intrinsically motivated individuals are more engaged in their work. Thus, we hypothesize that:

*Hypothesis 2b (H2b): Intrinsic motivation is positively associated with work engagement.*

Previously we addressed the relationship between organizational commitment, intrinsic motivation, work engagement, and the intention to remain. The literature and empirical studies performed demonstrate that committed, engaged, and intrinsically motivated individuals desire to remain at their workplaces. In addition, we also advanced that intrinsic motivation is associated with organizational commitment and work engagement. Considering these aspects, we might consider that engagement and commitment may assume a mediating role on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain. We suggest that an intrinsically motivated individual, i.e., which considers that the tasks have an end in themselves, who aims to improve his individual skills, and that masters the proposed challenges, will develop a greater identification and involvement with his organization, given that it provides a sense of well-being and pleasure with work. These positive feelings will contribute to an increase of, for example, the remaining intentions (Fernet et al., 2012; Reich et al., 2014). The meta-analysis of Meyer, Stanley, Herscovitch, and Topolnytsky (2002) showed that organizational commitment was negatively correlated with turnover and turnover intentions, i.e., this variable plays an essential role on employee maintenance. Thus, the existing mechanism between intrinsic motivation and organizational commitment will allow the appearance of positive outcomes, such as the intention to remain. Thus, we advance that:

*Hypothesis 3a (H3a): Organizational commitment will mediate the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain.*

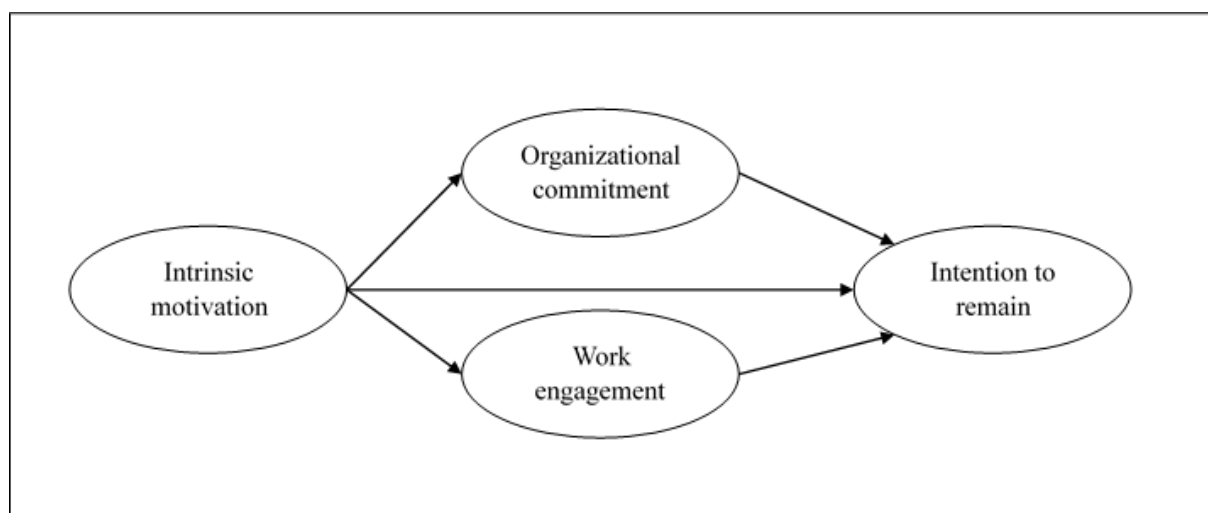
The mediating role of engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain, to our knowledge, has not been tested yet. In the case of the relationship

between intrinsic motivation and work engagement, this relationship has not been assessed in working samples, the only study realized regarding this association was performed by Siu and colleagues (2014) in a sample of students. These authors found that intrinsically motivated students were available to devote more dedication and concentration to their studies. As such, it is possible that intrinsically motivated employees have higher energy and dedication, as well as feel more absorbed by their tasks. In addition, past studies have shown that intrinsic motivation contributes to the occurrence of positive work-outcomes, for example the intention to remain (e.g., Fernet et al., 2012; Jesus & Lens, 2005; Koludrovic & Ercegovac, 2015; Reichl et al., 2014). Given these assumptions, we expect that:

*Hypothesis 3b (H3b): Work engagement will mediate the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain.*

#### **4.1.1.3. Research objectives and contributes.**

Our study aimed to test the direct relationships between organizational commitment, work engagement, and intrinsic motivation and the intention to remain, H1a, H1b, and H1c, respectively. Also, we analyzed the association between intrinsic motivation and organizational commitment (H2a) and between intrinsic motivation and work engagement (H2b). Furthermore, we tested the mediating role of organizational commitment (H3a) and work engagement (H3b) on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain of teachers. In Figure 4.1 is illustrated the proposed model.



*Figure 4.1.* Research model proposed.

Our study has some contributions to the advancement of the literature and research. For example, it explores the relationship between intrinsic motivation and organizational



commitment and between intrinsic motivation and work engagement. Proposals have been made (see Meyer, 2014) to integrate organizational commitment in the self-determination theory, suggesting that this concept is an indicator of work motivation and that in functions as a motivational indicator, in this case it illustrates the relationship established between an individual and his organization. The study of Tremblay and colleagues (2009) has shown the existence of an association between self-determined individuals and job attitudes. However, further studies are needed to corroborate the association between intrinsic motivation and organizational commitment, as these are two concepts that contribute to an increase of positive work-outcomes. This aspect was emphasized by Meyer (2014), this author argued that further studies are needed in order to understand how intrinsic motivation and organizational commitment relate, especially in different occupations and cultures. These aspects are particularly relevant given the behavioral outcomes of these constructs (Meyer, 2014). One of these outcomes is the intention to remain, i.e., intrinsically motivated and committed individuals report a greater desire to remain at their workplace (Jesus & Lens, 2005; Mieila et al., 2015; Zhu et al., 2011). Taking into account the associations established between these variables it is necessary to clarify how they relate, one aspect that, to our knowledge, has not been addressed yet. As such, this study advances that organizational commitment plays a mediating role on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain.

The association between intrinsic motivation and work engagement, according to Siu and colleagues (2014), has not been tested in working samples. The only study realized between these concepts used a sample of students, it was possible to observe that students' intrinsic motivation was positively related with their study engagement (Siu et al., 2014). The analysis of this relationship in other samples, in this case a working sample, will allow us to observe if the relationship between these variables possesses similar results, i.e., intrinsically motivated individuals will have more energy to devote to their tasks, and are more dedicated and absorbed. Both constructs, as reported in past studies (e.g., Federici & Skaalvik, 2012; Mieila et al., 2015), are predictors of the intention to remain. Thus, it is important to understand the underlying mechanisms on the relationship between these three variables, namely the mediating role of work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain.

The analysis of the above-mentioned relationships will be useful to devise a set of proposals destined to improve the organizational commitment, work engagement, and intrinsic motivation of teachers with the objective of increasing their intentions to remain.

#### **4.1.2. Method.**

##### **4.1.2.1. Sample.**

A total 1129 Portuguese teachers, from elementary and high schools, answered the research protocol. Of these, 76.3% ( $n = 846$ ) were females and 23.7% ( $n = 263$ ) were males. According to the defined age groups, we observed that the majority of teachers were included in the group between 40-44 years old ( $n = 233$ ; 21%) followed by the group between 50-54 years old ( $n = 214$ ; 19.2%). In contrast, the groups up to 25 years old ( $n = 7$ ; .6%) and between 25-29 years old ( $n = 21$ ; 1.9%) reported fewer participants. Regarding the educational background of our sample, the most common education level was the bachelor's degree ( $n = 586$ ; 52.7%), in turn the PhD degree was the least observed ( $n = 31$ ; 2.8%). On average, the participants job tenure was 21 years ( $M = 20.55$ ;  $SD = 8.70$ ) and the maximum number of teaching years was 40. Lastly, 93.5% ( $n = 1042$ ) of the respondents taught, during their career, in more than one educational establishment, of these 63.7% ( $n = 710$ ) taught in five or more establishments.

##### **4.1.2.2. Measures.**

Four different instruments were used, all of them validated for the Portuguese population and presenting reliability values above .70. Organizational commitment was measured by 12 items (e.g., I feel a strong connection between myself and my organization) of the Organizational Commitment Questionnaire (Rego & Souto, 2004), which is based on the model of Meyer and Allen (1991), i.e., commitment is a multidimensional latent trait comprised by the dimensions affective, normative, and continuance commitment. Also, this questionnaire is organized in a seven-point Likert-scale (1 – *This statement does not apply to me*; 7 – *This statement totally applies to me*). Work engagement was assessed by 16 items (e.g., I am enthusiastic about my job) of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) for teachers (Marques-Pinto, 2008; Schaufeli & Bakker, 2003) that presented a seven-point Likert scale (0 – *Never*; 6 – *Everyday*). Like commitment, engagement was also considered as a multidimensional latent construct composed by the dimensions vigor, dedication, and absorption. Intrinsic motivation was evaluated with the Intrinsic Motivation Scale (Jesus, 1996), a measure composed by four items (e.g., Work increases my self-esteem feelings) with a seven-point Likert scale (1 – *Totally disagree*; 7 – *Totally agree*). Lastly, the intention to remain was estimated through the Professional Project Scale (Jesus, 1996) which possessed three items (e.g., Indicate the degree to which you desire to remain at your current profession) organized with a three-point Likert scale (0 – *A little*; 2 – *A lot*). Moreover, a sociodemographic

questionnaire with questions concerning gender, age group, education level, number of teaching years, and number of attended schools, was also included in the protocol.

#### **4.1.2.3. Procedures.**

Initially, the Portuguese network of schools was consulted and a list of educational establishments was created. After this survey we contacted the directors of the schools to whom it was explained the main objective of our research. In the schools that agreed to participate in the study the research protocol was administered. At an early stage, the protocol was assessed by the Portuguese General Directorate of Education in order to evaluate its suitability in terms of ethical and confidentiality standards. This assessment was positive and the application of the protocol was allowed. The application took place at the participating schools, on a single occasion, in the presence of the first author. A paper and pencil format was adopted and the filling of the protocol averaged 20 minutes.

#### **4.1.2.4. Data analysis.**

The first step taken was the standardization of the selected variables, since they possessed different response scales. After this procedure we proceeded with an analysis of the multivariate normal distribution. Regarding this aspect, there is no consensus about the skewness and kurtosis values that indicate the existence of a multivariate normal distribution. However, the maximum likelihood estimation (MLE) method specifies that skewness and kurtosis values lower than two and seven, respectively, point to the existence of a multivariate normal distribution (Curran, West, & Finch, 1996). Our results respected these parameters, which made possible the realization of structural equation modeling (SEM). The SEM analysis was conducted with the software AMOS version 20 following the MLE method.

Overall model fit was based on a tripartite analysis using the absolute, incremental, and parsimony fit indexes suggested by Hair, Anderson, Tatham, and Black (1998). Firstly, we assessed the Chi-squared goodness-of-fit test. The *p-value* of this test must be greater than .05. However, when in the presence of large sample sizes, as in the case of our study, the *p-value* may suggest the existence of statistically significant differences when they do not exist (Anderson & Gerbing, 1982). To overcome the limitation of this test the Goodness of Fit Index (GFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) were used. The GFI aims to evaluate the covariance of the manifest variables that is explained by the adjusted model, values between .90 and .95 indicate a good fit and above .95 indicate a very good fit (Byrne, 2010; Marôco, 2010). Relatively to the

RMSEA, this index compares the fit of the model with the fit that could be obtained in the population, values below .05 indicate a very good fit whereas values between .05 and .10 suggest an acceptable fit (Byrne, 2010; Marôco, 2010). For the SRMR values below .05 are considered good between .05 and .08 are acceptable (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Marôco, 2010). Subsequently, the incremental fit indexes, which aim to compare the model with the null or independence model, were calculated (Byrne, 2010). In this case the selected indexes were: (a) Comparative Fit Index (CFI); (b) Normed Fit Index (NFI); (c) Tucker-Lewis Index (TLI); and (d) Incremental Fit Index (IFI), values between .90 and .95 point to a good fit and above .95 suggest a very good fit (Byrne, 2010). The parsimony fit indexes – that explore the relationship between the goodness of fit of the model and the number of parameters needed to achieve it – Parsimony Comparative Fit Index (PCFI), Parsimony Normed Fit Index (PNFI), and Normed Chi-squared ( $\chi^2/df$ ) were employed (Byrne, 2010; Marôco, 2010). The first two aim to improve the model through the increase of the number of free parameters (Byrne, 2010; Marôco, 2010). Values between .60 and .80 point to an acceptable fit and above .80 suggest a good fit (Marôco, 2010). In turn, the  $\chi^2/df$  overcomes the gap of the Chi-squared goodness-of-fit test, values lower than or equal to five indicate an acceptable fit and below two point to a good fit (Byrne, 2010; Marôco, 2010).

Two alternative models were used to compete with the model presented in Figure 1, which will be defined henceforth as baseline model or model 1. Model 2 considered intrinsic motivation as a mediator on the relationship between organizational commitment and the intention to remain and between work engagement and the intention to remain. In turn, model 3 used work engagement as a mediator on the relationship between organizational commitment and the intention to remain and between intrinsic motivation and the intention to remain. The comparison between the models was performed according to the above-mentioned fit indexes and respective cut-off values. We also included in the analysis the Akaike Information Criterion (AIC), which is of particular relevance to compare models that can be explained by the same data (Byrne, 2010; Marôco, 2010). Although this index has no cut-off values, the model that obtains the lowest value will be the one that has a better fit (Marôco, 2010).

Another key aspect of SEM is the analysis of the measurement model, particularly in terms of reliability and validity (Anderson & Gerbing, 1982). Two reliability measures were employed, Cronbach's Alpha and Composite Reliability (CR), both assess how well the indicators of a construct measure that same construct and must possess values greater than .70 (Hair et al., 1998). Relatively to factorial validity, the literature (e.g., Marôco, 2010) states that the factor loading of an indicator should be equal or greater than .50. To test convergent validity

we used the Average Variance Extracted (AVE), its values must higher than .50 (Bagozzi & Yi, 1988; Sharma, 1996). Finally, discriminant validity was calculated by comparing the AVE values of each construct with the values of their squared correlations (Fornell & Larcker, 1981).

The last step of SEM, structural model analysis, was based on the observation of the signal and statistical significant of the path coefficients. Regarding the mediation analyses, we followed the premises of Baron and Kenny (1986): (a) an independent variable is a significant predictor of a dependent variable; (b) an independent variable is a significant predictor of a mediator variable; (c) the independent and mediator variables are tested as predictors of a dependent variable; (c1) the independent variable may be, or not, a significant predictor of the dependent variable; (c2) the mediator variable is a significant predictor of the dependent variable; and (d) assessment of the statistical significance of the mediated effect, which can be partial or total (Baron & Kenny, 1986).

Because data were collected at a single moment and by the same survey, an analysis of the common-method variance (CMV) was performed. For this purpose we employed the unmeasured latent method construct (ULMC), this method does not require the identification of the variables responsible for the effects and focuses on the measures and not on the latent constructs (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003).

### 4.1.3. Results.

#### 4.1.3.1. Descriptive statistics.

In Table 4.1 are presented the descriptive statistics, reliability values, and correlation matrix for the analyzed variables. All the correlations were statistically significant for a  $p < .01$ .

Table 4.1

*Descriptive Statistics, Reliability Values, and Correlation Matrix (N = 1129)*

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	CR	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Vigor	5.25	1.47	.88	.87	1							
2. Dedication	5.40	1.47	.94	.93	.90	1						
3. Absorption	5.49	1.38	.84	.85	.80	.81	1					
4. Affective	4.51	1.71	.95	.95	.53	.59	.46	1				
5. Normative	3.36	1.65	.82	.80	.48	.52	.40	.69	1			
6. Continuance	3.23	1.55	.79	.77	-.31	-.31	-.23	-.26	-.15	1		

7. Intrinsic motivation	5.17	1.53	.92	.92	.81	.85	.71	.55	.51	-.28	1	
8. Intention to remain	1.25	.74	.82	.81	.66	.68	.56	.51	.51	-.26	.69	1

*Note.*  $M$  = Mean;  $SD$  = Standard-deviation;  $\alpha$  = Cronbach's Alpha; CR = Composite Reliability; All the correlations were statistically significant at  $p < .01$ .

#### **4.1.3.2. Overall model fit.**

Regarding the assessed models, we can observe that the Chi-squared goodness-of-fit test registered statistically significant values in all of them ( $p < .05$ ). This was an expected situation, given that the results of this test are influenced by the sample size, i.e., larger samples increase the probability of obtaining statistically significant results. In the remaining indexes considered model 1 registered an acceptable to very good fit. Models 2 and 3 did not respect the cut-off values for the SRMR, since the obtained values were higher than the threshold of .08. With respect to the other indexes, both models (i.e., models 2 and 3) showed an acceptable to good fit. Relatively to the AIC, which allows comparisons between different models, we found that model that had a better fit was model 1. This means that from the three models analyzed this model achieved the best fit considering all the indexes used. The results obtained regarding the fit of these models are summarized in Table 4.2.

#### **4.1.3.3. Measurement model fit.**

All the items had a factor loading above the cut-off established (.50), the loadings obtained varied between .61 and .94. Relatively to convergent validity, all the values were above the threshold (.50) (Table 4.3). In the case of discriminant validity this aspect was observed in all the relationships but one, relationship between intrinsic motivation and work engagement (Table 4.3). The works of Hakanen and Roodt (2010) and Klassen and colleagues (2012) underlined that intrinsic motivation and work engagement are closely related constructs. For example, when an individual satisfies his basic psychological needs (autonomy, competence, and relatedness) it is possible to observe the development of a positive psychological state related with work. Lastly, for both reliability coefficients assessed the results were above the cut-off defined (.70).

Table 4.2

*Fit Indexes for the Tested Models*

Models	$\chi^2$ <sup>a</sup>	df <sup>b</sup>	GFI <sup>c</sup>	RMSEA <sup>d</sup>	90% RMSEA <sup>e</sup>	SRMR	CFI <sup>g</sup>	NFI <sup>h</sup>	TLI <sup>i</sup>	IFI <sup>j</sup>	PCFI <sup>k</sup>	PNFI <sup>l</sup>	$\chi^2/df$ <sup>m</sup>	AIC <sup>n</sup>
Model 1	1565.640*	493	.92	.04	[.041-.046]	.05	.97	.95	.96	.95	.85	.84	3.18	1769.640
Model 2	2058.048*	493	.91	.05	[.051-.055]	.22	.95	.94	.95	.95	.84	.83	4.18	2262.048
Model 3	2046.876*	493	.91	.05	[.050-.055]	.19	.95	.94	.95	.95	.84	.83	4.15	2250.876

*Note.* Model 1 = Organizational commitment and work engagement as mediator variables; Model 2 = Intrinsic motivation as a mediator variable; Model 3 = Work engagement as a mediator variable; <sup>a</sup>Chi-squared goodness-of-fit test; <sup>b</sup>Freedom degrees; <sup>c</sup>Goodness of Fit Index; <sup>d</sup>Root Mean Square Error of Approximation; <sup>e</sup>Root Mean Square Error of Approximation with a 90% Confidence Interval; <sup>f</sup>Standardized Root Mean Square Residual; <sup>g</sup>Comparative Fit Index; <sup>h</sup>Normed Fit Index; <sup>i</sup>Tucker-Lewis Index; <sup>j</sup>Incremental Fit Index; <sup>k</sup>Parsimony Comparative Fit Index; <sup>l</sup>Parsimony Normed Fit Index; <sup>m</sup>Normed Chi-squared; <sup>n</sup>Akaike Information Criterion; \*  $p < .05$ .

Table 4.3

*Discriminant and Convergent Validity Assessment*

Latent constructs	1.	2.	3.	4.
1. Work engagement	<b>.62</b>			
2. Organizational commitment	.17	<b>.62</b>		
3. Intrinsic motivation	.68	.18	<b>.75</b>	
4. Intention to remain	.45	.17	.48	<b>.68</b>

*Note.* Bolded are the AVE values. The remaining values are the squared correlations.

#### 4.1.3.4. Common method bias.

The assessment of the CMV was realized through the ULMC approach, which requires the creation of an unmeasured latent variable. Our results demonstrated that 36% are related to the common variance of the proposed model, a value below 50%. This situation shows that the path coefficients were not influenced by the CMV, although this aspect was present.

#### 4.1.3.5. Structural model parameters.

Hypotheses 1a, 1b, and 1c stated that organizational commitment, work engagement, and intrinsic motivation were positively associated with the intention to remain. These hypotheses were corroborated by the obtained results, organizational commitment ( $\beta = .22$ ;  $p < .001$ ), work engagement ( $\beta = .41$ ;  $p < .001$ ), and intrinsic motivation ( $\beta = .52$ ;  $p < .001$ ) were positively and significantly associated with the intention to remain. As can be observed, intrinsic motivation established a stronger association with the intention to remain followed by work engagement and organizational commitment. Also, hypotheses 2a and 2b argued that intrinsic motivation was positively associated with organizational commitment and work engagement, respectively. These hypotheses were also supported by our results, intrinsic motivation was positively and significantly associated with organizational commitment ( $\beta = .69$ ;  $p < .001$ ) and work engagement ( $\beta = .91$ ;  $p < .001$ ) (Table 4.4).

Table 4.4

#### *Standardized Regression Estimates for the Direct Effects Analysis*

Variables	Organizational commitment	Work engagement	Intention to remain
Organizational commitment			.22***
Intrinsic motivation	.69***	.91***	.52***
Work engagement			.41***

Note. \*\*\*  $p < .001$ .

Considering the results obtained in the above-mentioned hypotheses, we conducted a series of mediation analyses with organizational commitment (H3a) and work engagement (H3b) mediating the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain. The results of these analyses are presented in Table 4.5. A mediating effect was registered on the above-mentioned relationships. These mediations were partial in both situations. As stated by



Baron and Kenny (1986), in psychology partial mediations are more common than full mediations, meaning that there are several intervening variables on the relationship between an independent and a dependent variable.

Table 4.5

*Results of the Mediation Analyses*

Causal relationships	Direct effects	Indirect effects
Intrinsic motivation → Organizational commitment → Intention to remain	.52 ( $p = .000$ )	.45 ( $p = .000$ )
Intrinsic motivation → Work engagement → Intention to remain	.52 ( $p = .000$ )	.49 ( $p = .000$ )

**4.1.4. Discussion.**

The present study aimed to understand the mechanisms responsible for the maintenance of teachers at their workplaces, i.e., their schools, a crucial aspect since the turnover rates in this profession have significantly increased over the past years (OECD, 2015). Two studies conducted in Portugal (Jesus, 1996; Jesus et al., 2011), one with 576 teachers and the other with 143 teachers, reported that more than 50 percent of the participants desired to leave their schools and/or profession. Also, Lindqvist, Nordanger, and Carlsson (2014) have argued that the teacher turnover rates are higher comparatively to other professions from the human services area (e.g., nurses). As such, it is important to understand the factors that lead teachers to remain at their schools.

Organizational commitment, work engagement, and intrinsic motivation are three constructs that play a vital role as mechanisms that contribute to the increase of the teachers decisions to remain, given that committed, engaged, and intrinsically motivated individuals present a greater desire to remain (Federici & Skaalvik, 2012; Koludrovic & Ercegovac, 2015; Zhu et al., 2011). With the objective of testing the relationships established between these constructs and the intention to remain, we defined a set of research hypotheses: (a) organizational commitment, work engagement, and intrinsic motivation are positively associated with the intention to remain (H1a, H1b, and H1c); (b) intrinsic motivation is positively associated with organizational commitment (H2a) and work engagement (H2b); and (c) organizational commitment (H3a) and work engagement (H3b) are mediators on the relationship established between intrinsic motivation and the intention to remain.

Relatively to the first situation, the three variables considered were positively and significantly associated with the intention to remain. Nevertheless, intrinsic motivation registered the strongest association with the teachers' intention to remain. This result demonstrates that if teachers enjoy their work and tasks, they do not wish to leave their schools (Reeve & Su, 2014). Furthermore, the second construct with the greatest magnitude was work engagement followed by organizational commitment, meaning that the factors related with work and tasks performed, intrinsic motivation and work engagement, assume more relevance in the teachers' decisions to remain than the psychological relationship they establish with their schools (i.e., organizational commitment).

In the second case we approached the relationship between intrinsic motivation and organizational commitment, and between intrinsic motivation and work engagement, two relationships that have not been subject of attention in the literature. Tremblay and colleagues (2009) have shown that self-determined individuals are more committed to their organizations. In turn, Siu and colleagues (2014) found that intrinsically motivated students are more engaged with their studies. Since the relationships between these concepts have been scarcely discussed, it is important to understand how they relate in a working sample, in this case a sample of teachers. Our results demonstrated that intrinsic motivation was positively and significantly associated with organizational commitment and work engagement. Thus, intrinsically motivated teachers, i.e., that take pleasure in the tasks performed, seek to improve their individual skills, and try to achieve the proposed goals, seek to return this positive feeling by establishing a stronger psychological relationship with their schools and by performing their tasks with more energy, dedication, and concentration.

Lastly, we tested the mediating role of organizational commitment and work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain. However, before testing this model, we proposed two competing models, (a) intrinsic motivation as a mediator on the relationship between organizational commitment and the intention to remain and between work engagement and the intention to remain, and (b) work engagement as a mediator on the relationship between organizational commitment and the intention to remain and between intrinsic motivation and the intention to remain, to analyze which one fitted our data the best. The model that considered organizational commitment and work engagement as mediators was the one that had a better fit. Our results showed that both variables were partial mediators between intrinsic motivation and the intention to remain. According to Baron and Kenny (1986), partial mediations are common in the field of psychology because there are several intervening variables on the relationship between

independent and dependent variables. Thus, the intrinsic motivation of teachers seems to influence the link they establish with their schools, the positive psychological states associated with work, and their intentions to remain.

Our results have some practical implications. We observed that organizational commitment, intrinsic motivation, and work engagement positively influenced the teachers' intentions to remain. Therefore, government officials and education managers should promote these aspects in school context with the objective of developing positive work-outcomes, such as the intention to remain. As past studies demonstrated (e.g., Federici & Skaalvik, 2012; Koludrovic & Ercegovac, 2015; Zhu et al., 2011), teachers that are committed to their schools, that devote more energy, dedication, and concentration to their work, that take pleasure on their tasks, seek to grow professionally, and try to achieve the proposed goals, are more likely to remain at their schools and provide a quality education, which will contribute to school effectiveness.

Also, we registered that intrinsic motivation was positively associated with organizational commitment and work engagement. For example, schools should promote the autonomy of teachers in task realization, allowing them to explore solutions for possible problems and develop new approaches to address educational content, and provide them positive feedback in order to nurture their feelings of competence, but also to identify possible opportunities for professional development (Gagné & Deci, 2014). If that occurs, teachers will establish an increased identification with their schools and perform their tasks with greater energy, dedication, and concentration. Furthermore, another aspect is worthy of mention, intrinsically motivated teachers can trigger intrinsically motivated behaviors in their students (Jang, Kim, & Reeve, 2012). Intrinsic motivation seems to influence organizational commitment and work engagement, as well as the intention to remain of teachers. This seems to point to the need of promoting the intrinsic motivation of these professionals as a way to improve their organizational commitment and work engagement, which will result in positive outcomes for schools, such as the intention to remain. Thus, school managers must know the intrinsic motivation levels of their teachers as a mean to increase their identification and loyalty towards the school, and their work engagement. The promotion of organizational commitment is very important, organizations, including schools, are increasingly looking for employees that wear their «jersey» and that present a quality work and performance.

The intrinsic motivation, organizational commitment, and work engagement of teachers can be promoted by the adoption of some measures. Intrinsic motivation can be improved by providing greater autonomy in the tasks performed, which will allow the application of

individual skills, the tasks proposed should be challenging and stimulating, and feedback should be given whenever possible with the objective of identifying potential skills that can be developed (Gagné & Deci, 2014). In turn, organizational commitment can be enhanced through an emphasis on meritocracy, possibility of career development, increased frequency of feedback, and implementation of mentoring sessions (Firestone & Pennell, 1993). Lastly, work engagement can be improved through a better fit between the teacher and his school, knowledge of teachers well-being levels, and development of the individual resources of these professionals (e.g., positive psychological capital) (Christian et al., 2011).

This study possesses some limitations worth considering. Our sample was composed solely by Portuguese teachers. As such, it is possible that our results were somewhat biased, given that the Portuguese education system has suffered major modifications during the last few years due to the social, economic, and financial crisis experienced by this country. Also, the use of a cross-sectional design prevented the inference of causality, as well as increased the likelihood of CMV. However, this aspect was assessed through the ULMC approach. Future studies should replicate our research hypotheses in samples composed by teachers from other countries and adopt a longitudinal design, especially to evaluate the causality between the analyzed variables and avoid the existence of CMV. Nevertheless, our study contributes to the examination of some relationships that have been neglected by the literature, relationship between intrinsic motivation and organizational commitment and between intrinsic motivation and work engagement, as well as advanced on the exploration of the mechanisms that lead to the maintenance of teachers, specifically through the proposal of a model where organizational commitment and work engagement were used as mediator variables on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain.

## 4.2. The mechanisms between organizational health and the intention to remain <sup>21,22</sup>

### *Abstract*

Organizational health has recently reemerged in the literature as a crucial variable for organizational functioning. Positive perceptions of organizational health are associated with desirable work-outcomes, such as the intention to remain at the workplace. However, the mediators of this association have been slightly studied. Thus, it is important to explore the mechanisms between organizational health and employee retention, especially in professions where turnover rates have significantly increased over the past years (e.g., teaching). To accomplish this objective a sample of 1129 teachers (76% females and 24% males) was questioned. Structural equation modeling (SEM) was used to test the research hypotheses proposed. Our results demonstrated the existence of partial mediation effects between organizational health and the intention to remain, namely through job satisfaction, work engagement, organizational commitment, and intrinsic motivation. We discuss the theoretical and practical implications of our results, as well as present the limitations of this study and suggestions for future researches.

*Keywords:* Intention to remain, intrinsic motivation, job satisfaction, organizational commitment, organizational health, work engagement

### **4.2.1. Introduction.**

Organizational functioning has deserved special attention from the literature throughout the last decades, especially due to the changes occurred in the internal and external dimensions of organizations (Rosseau, 1997). The evolution of organizations conducted to the development of new research paradigms, which led to the appearance of original constructs or attribution of novel meanings to concepts that already exist (Lobo, Viseu, Jesus, & Rus, 2013; Rosseau, 1997). One concept that was given a new meaning was organizational health, which was initially proposed by Bennis (1966) and that was associated with organizational effectiveness. Until the 1990s' (20<sup>th</sup> century) this construct was on the threshold between organizational effectiveness and the criteria related with employees' health. Regarding the latter aspect, Jaffe (1995) argued that healthy organizations are composed by employees physically and psychologically fit. Recently this concept was suggested as an indicator of organizational

---

<sup>21</sup> Este artigo aguarda submissão.

<sup>22</sup> Este artigo foi adaptado para respeitar as normas definidas para a realização da presente tese destinada à obtenção do grau de doutor em Psicologia.

functioning, i.e., healthy organizations possess a better functioning. Organizational health is defined by the ability of organizations to integrate individuals on work teams and adapt to external demands (Bennis, 2002; Gomide Júnior & Fernandes, 2008; Jesus et al., 2016). This construct possesses two dimensions, internal, which refers to the aspects that occur within an organization, and external, linked to the contextual changes that may affect an organization. The importance of these two dimensions was emphasized by Schein (1983), organizations that are able to cope with their problems of adaptability and integration will perform better. As such, the healthy organization is the one that, simultaneously, is able to integrate employees on work teams and manages to be flexible and adapt to the changes that take place in its environment.

Since this concept only recently regained prominence, few studies have underlined its implications for organizations. However, some authors (e.g., Fernandes, Gomide Júnior, & Oliveira, 2011; Koh & Boo, 2001; Shoaf, Genaidy, Karwowski, & Huang, 2004; Viseu, Rus, & Jesus, 2015) have highlighted the antecedents and outcomes of organizational health. For example, Fernandes and colleagues (2011), and Shoaf and colleagues (2004) have found that organizational culture and organizational climate were significant predictors of this construct. Nevertheless, greater focus has been devoted to the outcomes of organizational health, in particular to job satisfaction. This concept is one of the most important, if not the most important, job attitude (Hantula, 2015; Keller & Semmer, 2013). Judge and Kammeyer-Mueller (2012, p. 347) suggested that job satisfaction is “an evaluative state that expresses contentment with, and positive feelings about one’s job”, definition that emphasizes both the cognitive and affective dimensions of this construct. Thus, individuals satisfied with their job express more contentment about their tasks, profession, and work environment. The studies that analyzed the relationship between organizational health and job satisfaction pointed to the existence of a positive and significant association between them (Fernandes et al., 2011; Koh & Boo, 2001; Viseu et al., 2015). Therefore, individuals that develop positive perceptions about the way their organization responds to external demands and perceive the workplace as pleasant experience increased job satisfaction. This means that an organizational level-related factor, organizational health, is responsible for the shape of employees’ satisfaction (James, 2015). As such, we hypothesize that:

*Hypothesis 1: Organizational health is positively associated with job satisfaction.*

Job satisfaction is one of the most studied concepts in the organizational literature, however nowadays it assumes an even greater preponderance due to the time that individuals spend at work (Hantula, 2015; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Thus, it is necessary to

understand how work, its environment, and the profession itself influence one's satisfaction and how this relates with other work-related variables. Several authors (e.g., Brown, Charlwood, & Spencer, 2012; Hantula, 2015; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Yalabik, Popaitoon, Chowne, & Rayton, 2013) have demonstrated that job satisfaction is positively associated, for example, with work engagement and the intention to remain. The latter aspect has deserved much attention from researchers, since certain professions (e.g., teaching) have registered a significant increase of turnover rates over the last years (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Empirical studies have found that individuals satisfied with their job reported higher remaining intentions, meaning that job satisfaction is a crucial aspect for employee retention (Andreassi, Lawter, Brockerhoff, & Rutigliano, 2012; Brunetto, Teo, Shacklock, & Farr-Wharton, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Yalabik et al., 2013). Thus, job satisfaction hinders the occurrence of turnover and consequences associated with it. Consequently, we propose that:

*Hypothesis 2a: Job satisfaction is positively associated with the intention to remain.*

Another construct that plays an important role on the intentions to remain is work engagement, a relevant variable in the occupational health psychology field (Bakker, Albrecht, & Leiter, 2011; Kim, Kolb, & Kim, 2014). This concept is defined as a work-related positive psychological state that results from the combination of three dimensions, vigor, dedication, and absorption (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Vigor is characterized by a high energy level that makes employees more available to meet work challenges and invest in their tasks (Bakker et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). Dedication is associated with work involvement, dedicated individuals perceive their work as challenging and stimulating (Bakker et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). Absorption refers to a state of total immersion that leads individuals to lose the notion of time while trying to achieve the proposed goals (Bakker et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). Recent studies (e.g., Yalabik et al., 2013) have emphasized that it is necessary to clarify the direction of the relationship between job satisfaction and work engagement, since these constructs are often used as synonyms (Alarcon & Lyons, 2011; Saks, 2006). According to Alarcon and Lyons (2011), job satisfaction and work engagement are different concepts, the first refers to a cognitive and affective evaluation of one's job, context, or profession, whereas the second concerns exclusively to the work content. Yalabik and colleagues (2013) used a cross-lagged design to demonstrate that job satisfaction is an antecedent of work engagement, meaning that individuals satisfied with their jobs will devote more energy, dedication, and concentration to their tasks. In this study it was also shown that work engagement acted as a full mediator on the relationship between job

satisfaction and the intention to quit, which underlined the importance of this concept on employee retention (Yalabik et al., 2013). Based on these premises we advance that:

*Hypothesis 2b: Work engagement will mediate the relationship between job satisfaction and the intention to remain.*

Changing the focus from the work content to the organization we find the organizational commitment construct. This job attitude is defined as a psychological link between an individual and his organization, committed workers are identified with their organization's mission, vision, and goals (Huang, You, & Tsai, 2012; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Meyer & Herscovitch, 2001). Several models of organizational commitment have been proposed over the years, nevertheless the Meyer and Allen's (1991) model is the most consensual. These authors argued that this concept possesses a multidimensional nature being composed by the dimensions affective, normative, and continuance commitment (Meyer & Herscovitch, 2001). Affective commitment refers to employees that remain in the organization because they have established a psychological relationship with it, i.e., they are involved and identified (Meyer, Becker, & Vandenberghe, 2004; Meyer, Becker, & van Dick, 2006). Normative commitment characterizes individuals that remain at their workplace because they feel compelled to do so (Meyer et al., 2004, 2006). Continuance commitment suggests that individuals stay because they perceive that their departure will have negative consequences for themselves (Meyer et al., 2004, 2006). Each of these dimensions has specific behavioral outcomes, the literature is consensual in indicating that affective and normative commitment are positively associated with desirable behaviors, whereas continuance commitment is negatively associated with this type of behaviors (Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002). Notwithstanding the existence of specific behavioral outcomes, the dimensions of commitment aim to increase employees' intentions to remain, which makes turnover less likely to occur (Meyer et al., 2002, 2004, 2006). The empirical studies and meta-analyses conducted (e.g., Meyer et al., 2002; Zhu, Devos, & Li, 2011) have shown that committed individuals are more effective, involved, and attached, as well as have high well-being levels, which results in better work performance and organizational effectiveness. Thus, these individuals develop a positive attitude towards their organization and, as such, they are more likely to remain. Therefore, we expect that:

*Hypothesis 3a: Organizational commitment is positively associated with the intention to remain.*

Gagné and colleagues (2010) observed that organizational commitment was positively and negatively associated with intrinsic motivation and turnover, respectively. Regarding the



first relationship, we can conclude that committed employees will seek to reciprocate the link established with their organization through the performance of tasks by the spontaneous satisfaction they provide and use of individual skills to master the proposed challenges. This means that organizational commitment predicts employees' intrinsic motivation, which corroborates the assertions of Meyer and colleagues (2004). The association between intrinsic motivation and turnover was approached by Gillet, Gagné, Sauvagère, and Fouquereau (2013), and Gagné and colleagues (2014). These authors have shown that intrinsically motivated individuals reported lower turnover, thus the pleasure they feel concerning task accomplishment and desire to improve individual skills will lead them to a greater desire to remain at their workplace. Taking into account the relationships established between the above-mentioned concepts, we formulate that:

*Hypothesis 3b: Intrinsic motivation will mediate the relationship between organizational commitment and the intention to remain.*

Another variable that may assume a mediating role on the relationship between organizational commitment and the intention to remain is work engagement. Several works (e.g., Christian, Garza, & Slaughter, 2011; Federici & Skaalvik, 2012; Hoigaard, Giske, & Sundsli, 2012; Yalabik et al., 2013) have found that this construct contributes to increased retention rates. Energized, dedicated, and concentrated workers are more likely to remain at their organizations. Yalabik and colleagues (2013) proposed a model where work engagement acted as a mediator on the relationship between organizational commitment and the intention to quit. The obtained results have shown that engagement was a mediator of the aforementioned relationship, which suggests that organizational commitment is likely to generate work engagement leading to a decrease on the intentions of leaving, i.e., work engagement operates as a barrier that prevents turnover and promotes retention (Yalabik et al., 2013). As such, we state that:

*Hypothesis 3c: Work engagement will mediate the relationship between organizational commitment and the intention to remain.*

Intrinsic motivation possesses a vital role in several areas, for example in education, organizations, and sports, especially because of its benefits (Gagné & Deci, 2014). When the basic psychological needs (competence, relatedness, and autonomy) are satisfied, the conditions for the occurrence of an intrinsically motivated behavior are fulfilled (Deci & Ryan, 2014; Gagné & Deci, 2014). This type of behavior characterizes individuals that perform their tasks for the pleasure they provide, not requiring external rewards, desire to use individual skills and improve them, and willingness to master the tasks proposed (Deci & Ryan, 2014).

According to this definition we can conclude that an intrinsically motivated workforce has several benefits for organizations, such as increased performance, job satisfaction, and well-being, and decreased turnover and malaise symptoms (Dysvik & Kuvaas, 2010; Fernet & Austin, 2014; Hagger & Chatzisarantis, 2011; Reichl, Wach, Spinath, Brunken, & Karbach, 2014). One of the above-mentioned behavioral outcomes, turnover, is of great importance for organizations, particularly because intrinsic motivation plays a prominent role in the prediction of this phenomenon (Dysvik & Kuvaas, 2010). The self-determination theory (SDT) postulates that intrinsically motivated individuals develop positive experiences regarding their work and workplace, which contributes to enhance their intentions to remain (Deci & Ryan, 2008; Gillet et al., 2013). Thus, we hypothesize that:

*Hypothesis 4a: Intrinsic motivation is positively associated with the intention to remain.*

Intrinsic motivation establishes a close relationship with work engagement, especially due to the intrinsic role of job resources (Leiter & Bakker, 2010). This intrinsic role is associated with the desire to develop professionally and with the spontaneous satisfaction that derives from the tasks performed, two aspects that characterize intrinsically motivated individuals (Bakker et al., 2011). Furthermore, the intrinsic role of job resources enables the satisfaction of the basic psychological needs, which leads to the occurrence of intrinsically motivated behaviors (Deci & Ryan, 2014). However, the satisfaction of these needs will also be responsible for work engagement (Hakanen & Roodt, 2010). Also, from the SDT perspective work engagement acts as an indicator of intrinsic motivation, intrinsically motivated subjects will apply more energy, dedication, and concentration to their work (Deci & Ryan, 2000; Klassen et al., 2012). Nevertheless, to our knowledge, the relationship between these constructs has not been explored in working samples. The study of Siu, Bakker, and Jiang (2014) tested this association using a sample of students and showed that intrinsic motivation is positively related with work engagement. Given this aspect and considering that both of these concepts contribute to increased remaining intentions (e.g., Dysvik & Kuvaas, 2010; Federici & Skaalvik, 2012), we formulate that:

*Hypothesis 4b: Work engagement will mediate the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain.*

The present study aimed to test the direct association between organizational health and job satisfaction (H1), job attitudes (job satisfaction and organizational commitment) and the intention to remain (H2a and H3a), and intrinsic motivation and the intention to remain (H4a). We also explored the mediating role of work engagement on the relationship between job attitudes and the intention to remain (H2b and H3c), of intrinsic motivation on the relationship

between organizational commitment and the intention to remain (H3b), and of work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain (H4b). The tested model is illustrated in Figure 4.2.

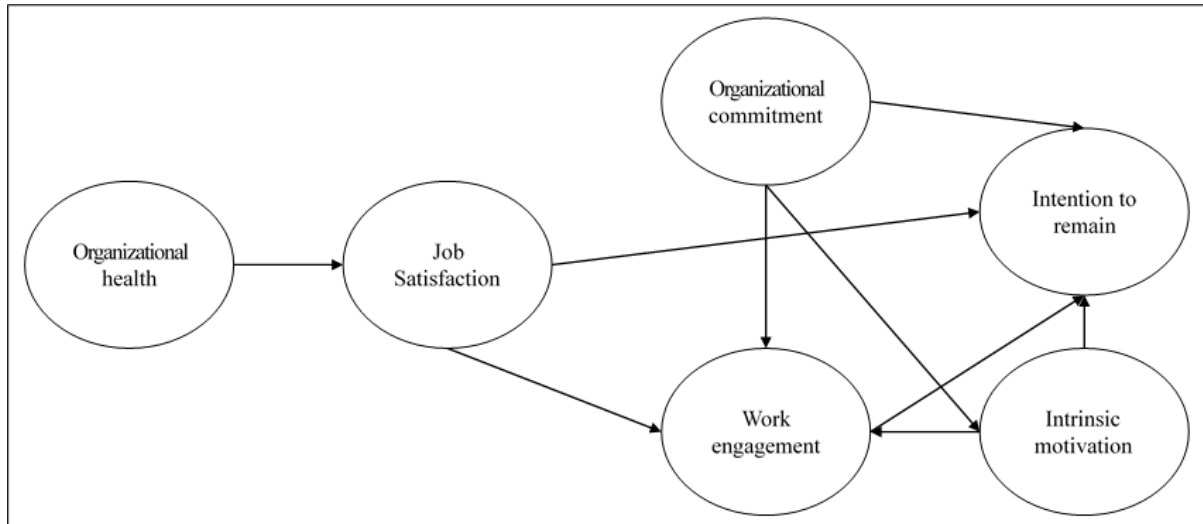


Figure 4.2. *Research model proposed.*

This study possesses some contributions for the development of theory and research. Organizational health was recently suggested as an indicator of organizational functioning, positive perceptions regarding this construct point to a better functioning (Gomide Júnior & Fernandes, 2008; Jesus et al., 2016). Since its resurgence it has been emphasized the importance of exploring the outcomes of organizational health, especially to perceive how this concept shapes other work-related variables. One of the most addressed outcomes is job satisfaction, the assumption that grounds this relationship is that positive perceptions regarding the integration of employees on work teams and on how an organization reacts to external demands will be responsible for positive feelings relatively to one's job, work environment, and profession, which will lead to the occurrence of favorable work-outcomes (Fernandes et al., 2011; Koh & Boo, 2001; Viseu et al., 2015). The relationship between job attitudes and the intention to remain has been widely studied (e.g., Brown et al., 2012; Federici & Skaalvik, 2012; Meyer et al., 2002), however some authors (e.g., Yalabik et al., 2013) have underlined the need to explore the existence of possible mediators (e.g., work engagement) on the above-mentioned relationship. The direction of the association between job attitudes and work engagement has been previously demonstrated, satisfied and committed employees perform their tasks with more energy, dedication, and absorption (Shuck, Reio, & Rocco, 2011; Yalabik et al., 2013). Thus, it is necessary to understand the mediating role of work engagement on the

relationship between job attitudes and the intention to remain. We assume that the combined action of job attitudes and work engagement will be responsible for the existence of desirable work-outcomes, among which the intention to remain. If this premise is confirmed, organizational practitioners should pay more attention to the attitudes adopted by employees in order to create stimulating and challenging tasks.

The mediating role of intrinsic motivation has been little explored. As such, this gap must be addressed. Meyer and colleagues (2004) have found that organizational commitment is positively associated with intrinsic motivation. Thus, employees who are identified with their organization's mission, vision, and goals will be intrinsically motivated to perform their tasks. Given that both of these variables are related with the intention to remain, we suggest that intrinsic motivation plays a mediating role on the relationship between organizational commitment and the intention to remain. This mechanism may improve the comprehension about how these constructs relate, for example an alignment between individual and organizational goals, an aspect that promotes organizational commitment, may lead employees to feel more motivated, generating positive outcomes (e.g., intention to remain) (Cardoso, Castro, & Gomes, 2011). In addition, it is also necessary to examine the presence of mediators on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain. Deci and Ryan (2008) emphasized that intrinsically motivated individuals remain at their workplaces because they enjoy their tasks and challenges they provide. A possible mediator of this relationship is work engagement. The association between intrinsic motivation and work engagement has not been empirically tested in working samples, Siu and colleagues (2014) have shown that these variables were positively related in a sample of students. Therefore, intrinsically motivated employees will feel more energized, dedicated, and absorbed by their work, which will result in a greater desire to remain. This means that organizations should seek to create challenging tasks that provide a sense of spontaneous satisfaction, which will nurture work engagement. The synergy between these concepts will contribute to increased retention rates benefiting organization functioning.

#### **4.2.2. Method.**

##### **4.2.2.1. Sample.**

A total of 1129 Portuguese teachers participated in the current study. Of these, 263 (23.7%) were males and 846 (76.3%) were females. Regarding the age group of the respondents, the majority were included in the group between 40 to 44 years old ( $n = 233$ ; 21%) followed by the group between 50 to 54 years old ( $n = 214$ ; 19.2%). In turn, the groups with

fewer participants were up to 25 years old ( $n = 7$ ; .6%) and 25 to 29 years old ( $n = 21$ ; 1.9%). There were also responses in the groups between 30 to 34 years old ( $n = 102$ ; 9.2%), 35 to 39 years old ( $n = 169$ ; 15.2%), 45 to 49 years old ( $n = 203$ ; 18.3%), 55 to 59 years old ( $n = 139$ ; 12.5%), and 60 to 64 years old ( $n = 24$ ; 2.2%). The most common education level on our sample was the bachelor's degree ( $n = 586$ ; 52.7%), in opposition the PhD degree registered the lowest frequency ( $n = 31$ ; 2.8%). The participants average job tenure was approximately 21 years ( $M = 20.55$ ;  $SD = 8.70$ ) and the maximum of teaching years registered was 40. Lastly, the majority of teachers taught during their career in more than one school ( $n = 1042$ ; 93.5%), 63.7% ( $n = 710$ ) taught in five or more schools.

#### 4.2.2.2. Measures.

Organizational health was evaluated by 22 items (e.g., In my organization individuals know the objectives that must be achieved) of the Organizational Health Perception Scale (Gomide-Júnior & Fernandes, 2008; Jesus et al., 2016) which is organized in a five-point Likert-scale (1 – *Totally disagree*; 5 – *Totally agree*). This construct is a multidimensional latent trait comprised by the dimensions integration of individuals and groups, and flexibility and adaptability to external demands. Job satisfaction was measured by three items (e.g., Regarding the organization and functioning of your department you are) of the Professional Satisfaction Scale (Lima, Vala, & Monteiro, 1995) which presents a seven-point Likert-scale (1 – *Extremely dissatisfied*; 7 – *Extremely satisfied*). This instrument considers job satisfaction as a unidimensional construct. Organizational commitment was assessed by fourteen items (e.g., I am proud to tell others that I am part of this organization) of the Organizational Commitment Questionnaire (Rego & Souto, 2004) that is based on the work of Meyer and Allen (1991), meaning that this concept is a multidimensional latent trait composed by the dimensions affective, normative, and continuance commitment. Lastly, this questionnaire possesses a seven-point Likert-scale (1 – *This statement does not apply to me*; 7 – *This statement totally applies to me*). Intrinsic motivation was evaluated by four items (e.g., I feel a great personal satisfaction when I am working) of the Intrinsic Motivation Scale (Jesus, 1996) which was arranged in a seven-point Likert-scale (1 – *Totally disagree*; 7 – *Totally agree*). Work engagement was measured by 18 items (e.g., When I am working, I forget everything else around me) of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) for teachers (Marques-Pinto-2008; Schaufeli & Bakker, 2003), a scale that is organized in a seven-point Likert-scale (0 – *Never*; 6 – *Everyday*). This construct is considered as a multidimensional latent trait comprised by the dimensions vigor, dedication, and absorption. The intention to remain was assessed by

three items (e.g., Indicate the degree to which you desire to remain at your current profession) of the Professional Project Scale (Jesus, 1996) which presents a three-point Likert-scale (*0 – A little; 2 – A lot*). A sociodemographic questionnaire containing questions regarding gender, age group, education level, number of teaching years, and number of attended schools was also incorporated in our research protocol.

#### **4.2.2.3. Procedures.**

Initially, we submitted our research protocol to the Portuguese General Directorate of Education to assess whether it respected all the ethical and confidentiality standards. The evaluation of this organization was positive and the application of our protocol was authorized. Subsequently, we analyzed the Portuguese network of schools and developed a contact list composed by the educational establishments that possessed elementary and high school education. The contacts were established with the schools' directors to whom it was presented the objectives of our research. In the schools that agreed to cooperate the research protocol was administered. Previously, the respondents filled an informed consent statement that guaranteed the confidentiality of the collected data. The application occurred in school setting, on a single occasion, with the presence of the first author. A paper and pencil format was adopted and the response time averaged 20 minutes.

#### **4.2.2.4. Data analysis.**

Firstly, we standardized the studied variables since they presented different response scales. Subsequently, the sample's multivariate normal distribution was assessed. In the literature there is no consensus regarding the skewness and kurtosis values that point to the existence of a multivariate normal distribution. Nevertheless, in the maximum likelihood estimation (MLE) method values of skewness and kurtosis lower than two and seven, respectively, indicate the respect for this assumption (Curran, West, & Finch, 1996). Our data complied with these values, which made possible the realization of structural equation modeling (SEM). This analysis was conducted with the software Analysis of Moment Structures (AMOS) version 20 using the MLE method.

The overall fit model was based on the assumptions of Hair, Anderson, Tatham, and Black (1998), i.e., absolute, incremental, and parsimony fit indexes were considered. Before the approach to these fit measures, the Chi-squared goodness-of-fit test was calculated. The *p-value* of this test should be higher than the cut-off of .05, however in the presence of large samples this test may present statistically significant differences ( $p < .05$ ) when they do not

exist (Anderson & Gerbing, 1982). To surpass this limitation we considered the Goodness of Fit Index (GFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) (Byrne, 2010). The GFI intends to register the covariance of the manifest variables that is explained by the adjusted model, values above .95 indicate a very good fit and between .90 and .95 indicate a good fit (Byrne, 2010; Marôco, 2010). In the case of the RMSEA, the model fit is compared with the fit that could be obtained in the population, values below .05 and between .05 and .10 suggest a very good and acceptable fit, respectively (Byrne, 2010; Marôco, 2010). Values below .05 indicate a good fit whereas values between .05 and .08 are acceptable for the SRMR (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Marôco, 2010). Incremental fit indexes, which compare the defined model with the null or independence model, Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), Tucker-Lewis Index (TLI), and Incremental Fit Index (IFI), were assessed. These indexes vary between zero and one, values between .90 and .95 indicate a good fit and values higher than .95 indicate a very good fit (Byrne, 2010). Lastly, the parsimony fit measures, which test the relationship between the goodness of fit of the model and the number of parameters needed to reach that level, Parsimony Comparative Fit Index (PCFI), Parsimony Normed Fit Index (PNFI), and Normed-Chi-Squared ( $\chi^2/df$ ), were employed (Byrne, 2010; Marôco, 2010). The PCFI and PNFI aim to improve the model, for example by increasing the number of free parameters (Byrne, 2010; Marôco, 2010). Values equal or greater than .80 imply a good fit (Byrne, 2010). Finally, the  $\chi^2/df$  eliminates the limitations of the Chi-squared goodness-of-fit test, the results of this index must be lower than five to achieve an acceptable fit (Byrne, 2010; Marôco, 2010).

An analysis of the measurement model (i.e., reliability and validity) is also required by SEM (Anderson & Gerbing, 1982). Cronbach's Alpha and Composite Reliability (CR) coefficients were the reliability measures used, both aim to assess how well the indicators of a construct are being measured by that same construct (Hair et al., 1998). These coefficients must present values above the cut-off of .70 (Hair et al., 1998). In the case of validity a threefold examination was conducted, regarding factorial, convergent, and discriminant validity. According to Marôco (2010), a good factorial validity is achieved when the factor loadings of the items are above the threshold of .50. The Average Variance Extracted (AVE) was defined to test convergent validity, values greater than .50 are desired (Bagozzi & Yi, 1988; Sharma, 1996). Finally, discriminant validity was evaluated through the comparison of the AVE values with the squared correlations between the latent constructs (Fornell & Larcker, 1981).

The structural model analysis was based on the observation of the signal and statistical significance of the path coefficients. The indirect effects were tested according to the premises

of Baron and Kenny (1986). Lastly, and taking into account that our data was collected at a single moment and using the same research protocol, we calculated the common-method variance (CMV). The unmeasured latent method construct (ULMC) was chosen to assess this aspect, a method that does not require the identification of the variables accountable for the effect and that focuses exclusively on the measures used and not on the latent constructs (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003).

### **4.2.3. Results.**

#### ***4.2.3.1. Descriptive statistics.***

In Table 4.6 are presented the descriptive statistics, reliability analysis, and correlation matrix for the studied variables.

#### ***4.2.3.2. Overall model fit.***

The Chi-squared goodness-of-fit test achieved a statistically significant value ( $\chi^2 = 4321.130$ ;  $p < .05$ ). To overcome the limitations of this test the GFI, RMSEA, and SRMR values were analyzed, their results varied from an acceptable to very good fit. Regarding the incremental and parsimonious fit measures, the obtained values also varied between an acceptable to very good fit (Table 4.7).

#### ***4.2.3.3. Measurement model fit.***

All the items loaded above the threshold of .50 (.51 to .98), which suggests the existence of factorial validity. In the case of convergent validity, the results of the AVE ranged between .50 and .73 fulfilling the requirements for this indicator. Concerning discriminant validity, the AVE values were higher than the squared correlations between one construct and the others in all the relationships except one, relationship between intrinsic motivation and work engagement (Table 4.8). Previous works (e.g., Hakanen & Roodt, 2010; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012) argued that these concepts are closely related, e.g., the satisfaction of the basic psychological needs, a crucial aspect for the occurrence of an intrinsically motivated behavior, also leads to the development of work engagement. Lastly, both of the reliability coefficients used achieved values above of .70, suggesting the existence of an adequate reliability.



Table 4.6

*Descriptive Statistics, Reliability Values, and Correlation Matrix (N = 1129)*

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	CR	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Integration on work teams	3.23	.79	.96	.98	1										
2. Adaptability to external demands	3.01	.82	.87	.88	.81	1									
3. Job satisfaction	4.22	1.36	.81	.81	.78	.73	1								
4. Vigor	5.08	1.45	.88	.88	.40	.41	.46	1							
5. Dedication	5.40	1.47	.94	.95	.43	.43	.50	.89	1						
6. Absorption	5.58	1.29	.86	.81	.31	.31	.34	.75	.80	1					
7. Affective	4.51	1.71	.95	.94	.62	.59	.66	.53	.59	.45	1				
8. Normative	3.09	1.47	.82	.81	.53	.51	.54	.47	.52	.38	.71	1			
9. Continuance	3.18	1.51	.83	.82	-.23	-.22	-.26	-.33	-.32	-.23	-.26	-.12	1		
10. Intrinsic motivation	5.17	1.53	.92	.91	.41	.39	.46	.80	.85	.70	.55	.50	-.29	1	
11. Intention to remain	1.16	.66	.81	.78	.37	.36	.41	.61	.64	.52	.48	.49	-.27	.65	1

*Note.* *M* = Mean; *SD* = Standard-deviation;  $\alpha$  = Cronbach's Alpha coefficient; CR = Composite Reliability coefficient; All correlations were statistically significant at  $p < .01$ .

Table 4.7

*Overall Model Fit Indexes*

Goodness of fit criterion	Observed value	Comment
Absolute fit measures		
GFI <sup>a</sup>	.90	Good fit
RMSEA <sup>b</sup>	.03	Very good fit
RMSEA 90% CI = [.033-.036]		
SRMR <sup>c</sup>	.08	Acceptable fit
Incremental fit measures		
CFI <sup>d</sup>	.96	Very good fit
NFI <sup>e</sup>	.93	Good fit
TLI <sup>f</sup>	.96	Good fit
IFI <sup>g</sup>	.96	Good fit
Parsimony fit measures		
PCFI <sup>h</sup>	.88	Good fit
PNFI <sup>i</sup>	.86	Good fit
$\chi^2/df$ <sup>j</sup>	2.33	Acceptable fit

*Note.* <sup>a</sup> Goodness of Fit Index; <sup>b</sup> Root Mean Square Error of Approximation; <sup>c</sup> Standardized Root Mean Square Residual; <sup>d</sup> Comparative Fit Index; <sup>e</sup> Normed Fit Index; <sup>f</sup> Tucker-Lewis Index; <sup>g</sup> Incremental Fit Index; <sup>h</sup> Parsimony Comparative Fit Index; <sup>i</sup> Parsimony Normed Fit Index; <sup>j</sup> Normed Chi-squared.

Table 4.8

*Discriminant Validity Assessment*

Constructs	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Organizational health	<b>.63</b>					
2. Job satisfaction	.62	<b>.50</b>				
3. Work engagement	.18	.22	<b>.60</b>			
4. Organizational commitment	.26	.26	.16	<b>.57</b>		
5. Intrinsic motivation	.18	.21	.71	.18	<b>.73</b>	
6. Intention to remain	.14	.17	.40	.14	.42	<b>.56</b>

*Note.* Bolded are the AVE values. The remaining values are the squared correlations.

#### 4.2.3.4. Common method bias.

The results obtained through the ULMC approach revealed that 39.25% of our results were related with the common variance of our model. As such, this value indicates that the path coefficients were not influenced by the CMV, nevertheless this aspect was present.

#### 4.2.3.5. Structural model parameters.

Hypothesis 1 advanced that organizational health was associated with job satisfaction. This hypothesis was corroborated by the obtained results, organizational health was positively and significantly associated with job satisfaction ( $\beta = .98$ ;  $p < .001$ ). Hypothesis 2a stated that job satisfaction was related with the intention to remain, relationship that was supported by our results, job satisfaction was positively and significantly associated with the teachers intention to remain ( $\beta = .62$ ;  $p < .001$ ). The following hypothesis, hypothesis 3a, argued that organizational commitment was associated with the intention to remain, this relationship was observed as organizational commitment was positively and significantly associated with the intention to remain ( $\beta = .34$ ;  $p < .001$ ). Lastly, hypothesis 4a predicted that intrinsic motivation was associated with the intention to remain, situation that was verified by the achieved results ( $\beta = .76$ ;  $p < .001$ ) (Table 4.9).

Table 4.9

#### *Standardized Regression Estimates for the Direct Effects Analysis*

Variables	Job satisfaction	Work engagement	Organizational commitment	Intrinsic motivation	Intention to remain
Organizational health	.98***				
Job satisfaction		.85***			.62***
Work engagement					.30***
Organizational commitment		.50***		.77***	.34***
Intrinsic motivation		.87***			.76***

Note. \*\*\*  $p < .001$ .

According to the above-mentioned results, we conducted a series of mediation analyses following the assumptions of Baron and Kenny (1986). These analyses aimed to assess the mediating role of: (a) work engagement on the relationship between job satisfaction and the intention to remain (H2b); (b) intrinsic motivation on the relationship between organizational

commitment and the intention to remain (H3b); (c) work engagement on the relationship between organizational commitment and the intention to remain (H3c); and (d) work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain (H4b). Our results, which are summarized in Table 4.10, pointed to the existence of a partial mediating effect on all of these relationships. Baron and Kenny (1986) emphasized that in psychology there are several intervening variables on the relationship established between independent and dependent variables, thus partial mediation effects are more common than full mediation effects.

Table 4.10

*Results of the Mediation Analyses*

Causal relationships	Direct effects	Indirect effects
H2b: Job satisfaction → Work engagement → Intention to remain	.62 ( $p = .000$ )	.13 ( $p = .007$ )
H3b: Organizational commitment → Intrinsic motivation → Intention to remain	.34 ( $p = .000$ )	.11 ( $p = .003$ )
H3c: Organizational commitment → Work engagement → Intention to remain	.34 ( $p = .000$ )	.20 ( $p = .000$ )
H4b: Intrinsic motivation → Work engagement → Intention to remain	.76 ( $p = .000$ )	.51 ( $p = .000$ )

**4.2.4. Discussion.**

The present study aimed to assess the direct relationships between organizational health and job satisfaction, job attitudes (job satisfaction and organizational commitment) and the intention to remain, and intrinsic motivation and the intention to remain. Also, we tested the indirect effects of work engagement on the relationship between job attitudes and the intention to remain, of intrinsic motivation on the relationship between organizational commitment and the intention to remain, and of work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain. Based on these relationships, the developed model allowed to understand the mechanisms between the perceptions of organizational health and the intention to remain using a group of organizational factors and job attitudes.

The first aspect to highlight was the relationship established between organizational health and job satisfaction. Since the resurgence of organizational health, few studies have

addressed the outcomes of this concept. However, the studies performed (e.g., Fernandes et al., 2011; Koh & Boo, 2001, Viseu et al., 2015) pointed to the existence of a positive association between this construct and job satisfaction. Our results followed the same direction, i.e., positive perceptions regarding how organizations, in this case schools, integrate their employees (i.e., teachers) on work teams and how they adapt to external demands (e.g., curriculum changes and technological evolution) will lead to the development of positive feelings about work, context, and profession. Job satisfaction is a crucial aspect to increase the intentions to remain (Hantula, 2015; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Yalabik et al., 2013). Therefore, individuals satisfied with their work are more likely to remain at their workplaces. The relationship between these concepts is particularly relevant in some professions, for example teaching, where turnover rates have significantly increased over the past years (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Our study demonstrated that teachers satisfied with their work, context, and profession have a greater intention to remain at their schools. Another job attitude that has a vital role on the reduction of turnover and, consequently, on the promotion of remaining intentions is organizational commitment (Meyer et al., 2002). Thus, committed teachers are identified with their schools mission, vision, and goals, as such their desire to remain is higher.

Over the past years, some authors (e.g., Yalabik et al., 2013) have underlined the need to explore the intervening variables on the relationship between job attitudes and the intention to remain. According to Yalabik and colleagues (2013), work engagement is one of those variables. We tested the mediating role of this construct on the relationship between job attitudes and the intention to remain having observed that individuals committed and satisfied with their organization and job, respectively, employ more energy, dedication, and concentration on the tasks performed, which will lead to the appearance of positive work-outcomes, such as the intention to remain. Another intervening variable on the relationship between organizational commitment and the intention to remain is intrinsic motivation. We have found that intrinsic motivation mediated the above-mentioned relationship, meaning that committed employees seek to reciprocate the relationship established with the organization through the performance of tasks by the pleasure they provide and the desire to master the proposed challenges.

Lastly, we assessed the relationship between intrinsic motivation, work engagement, and the intention to remain, specifically we analyzed the mediating role of work engagement. Despite the associations between intrinsic motivation and the intention to remain, and between work engagement and the intention to remain have been extensively explored (e.g., Dysvik &

Kuvaas, 2010; Federici & Skaalvik, 2012), the relationship between intrinsic motivation and work engagement has received little attention. Recently, Siu and colleagues (2014) tested this association in a sample of students, intrinsically motivated students were more engaged with their studies. We verified that work engagement partially mediated the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain, i.e., employees that enjoy their tasks, aim to employ individual skills and improve them, and desire to master the proposed challenges are more energized, dedicated, and absorbed, which will increase the intention to remain.

Our results have some practical implications. Organizations, including schools, must create work teams as a way to foster experience sharing and to promote social support, as well as must be prepared to react to contextual changes. These aspects are responsible for the development of positive feelings associated with work, context, and profession, i.e., they will lead to greater job satisfaction. The mediating role of work engagement on the relationship between job attitudes and the intention to remain must be underlined, our results indicated that committed and satisfied employees will be more engaged. Thus, human resources (HR) professionals must know employee attitudes regarding their organization and work, in order to create challenging, stimulating, and fulfilling tasks (Yalabik et al., 2013). Furthermore, we also evidenced, through the mediating role of intrinsic motivation on the relationship between organizational commitment and the intention to remain, that organizations must promote commitment as a mean to nurture intrinsic motivation. For example, they may align individual and organizational goals, and create tasks that allow the use of individual skills and demand the development of new ones (Cardoso et al., 2011). Finally, it is necessary to stimulate the intrinsic motivation of employees in order to foster their work engagement and increase retention rates. Thus, individuals must have autonomy to perform their tasks, the proposed goals should be stimulating, and feedback must be provided during and after the realization of tasks (Gagné & Deci, 2014). If that occurs, employees will be more engaged, as such they will accomplish their tasks with more energy, dedication, and concentration, which will increase the intention to remain (Yalabik et al., 2013).

This study possesses some weaknesses. The participants were from the same field of activity, education, and country, Portugal. This fact may have biased the obtained results, namely due to the austerity measures implemented in the above-mentioned country, which have greatly affected the education sector, namely teachers. Moreover, the use of a cross-sectional design prevented the inference of causality, as well as increased the probability of CMV. However, this last aspect was assessed through the ULMC approach. Future studies should employ a longitudinal study to test the proposed model, which will allow the inference of

causality. Also, this model can be replicated in samples of workers from other fields of activity and in other countries. Additionally, the relationship between intrinsic motivation and work engagement must be clarified, namely due to the results obtained in the discriminant validity analysis.

With the realization of this study it was possible to observe the mechanisms between organizational health and the intention to remain of teachers through the use of a group of organizational factors and job attitudes. This was useful to understand the influence of these variables on the teachers' decisions to remain at their workplaces, a crucial aspect for the development of policies aimed at increasing retention rates. Thus, it will be possible to suppress the high turnover rates registered in this profession.

### **4.3. Exploring the mechanisms between performance appraisal and the intention to remain**<sup>23,24</sup>

#### *Abstract*

Performance appraisals are essential to evaluate if organizational goals were met and to assess employee effectiveness. However, appraisals are often negatively perceived by employees, situation that can generate negative work-outcomes (e.g., intention to quit). In order to understand the mechanisms between performance appraisal and the intention to remain at the workplace, we used a group of organizational and individual factors acting as mediators. For this purpose a sample of 1129 teachers (76% females and 24% males) was questioned. Structural equation modeling (SEM) was employed to test the research hypotheses. Our hypotheses tested the direct association between performance appraisal and positive psychological capital (PsyCap), organizational justice and job attitudes (job satisfaction and organizational commitment), PsyCap and intrinsic motivation, organizational commitment and the intention to remain, and work engagement and the intention to remain. Also, we tested the mediating role of organizational justice, PsyCap, organizational commitment, and intrinsic motivation on some of the above-mentioned relationships. The results show that all the research hypotheses were confirmed. The theoretical and practical implications of these results are discussed, as well as are presented the limitations of this study and suggestions for future researches.

*Keywords:* Intention to remain, intrinsic motivation, job attitudes, organizational justice, performance appraisal, positive psychological capital, work engagement

#### **4.3.1. Introduction.**

The word «appraisal» has gained an increased relevance on individuals' lives. According to Motowidlo (2003), an appraisal occurs when an action is conducted in a pre-determined period of time. In organizations these actions are associated with the tasks destined to meet organizational goals (Santos, 2011). To analyze whether these goals were achieved it is necessary to evaluate the performance of employees. Performance appraisals have two main objectives, assessment of whether organizational goals were met and of the effectiveness of employees (Selvarajan & Cloninger, 2012). From the employee perspective this process is

---

<sup>23</sup> Este artigo aguarda submissão.

<sup>24</sup> Este artigo foi adaptado para respeitar as normas definidas para a realização da presente tese destinada à obtenção do grau de doutor em Psicologia.



often negatively perceived, especially because: (a) it prevents career development; (b) sometimes feedback is not provided at the end of this procedure; (c) the objectives and metrics proposed are not clear; and (d) supervisors do not have the necessary training (Nurse, 2007).

Thus, it is possible that the way a performance appraisal is conducted, results obtained, and feedback provided can influence the positive psychological capacities of employees. Although there are several types of capital (e.g., financial, human, and social), positive psychological capital (or PsyCap) has been widely studied over the past years in the organizational literature (Luthans, Youssef-Morgan, & Avolio, 2015). This concept, which results from the combination of self-efficacy, resilience, hope, and optimism, is included in the positive organizational behavior (POB) framework, since it presents a solid theory and research, has unique characteristics for the organizational context, is state-like, and contributes to improved work performance (Luthans et al., 2015). Meta-analyses and literature reviews on this topic (e.g., Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011; Newman, Ucbasaran, Zhu, & Hirst, 2014; Rus & Jesus, 2010) evidenced the role of PsyCap on work performance. However, the literature does not clarify the impact of performance appraisal on this construct, as few studies were conducted regarding this aspect (e.g., Rego, Marques, Leal, Sousa, & Pina e Cunha, 2010; Schmidt, 2009). Such studies have shown that the characteristics of performance appraisal systems, for example their subjectivity in terms of the objectives assessed, may hinder the relationship between performance appraisal and PsyCap. Another aspect worth considering is that there is a call to address the antecedents of PsyCap, since more attention has been devoted to this construct's outcomes (Avey, 2014; Luthans et al., 2015). Thus, it is important to explore the association between these variables, in particular to understand how performance appraisals influence the ability of individuals to achieve their goals, their expectations of success, and how they face adversities and overcome them (Avey et al., 2011). Considering this relationship, we can theorize that when there is a positive perception regarding a performance appraisal, employees may feel more effective and optimistic about their future, as well as more prepared to face job challenges. Therefore, we propose that:

*Hypothesis 1a: Performance appraisal is positively associated with employees' PsyCap.*

Performance appraisals establish a close link with a range of attitudinal and behavioral outcomes (e.g., organizational justice). When the appraisal system is supported by employees, supervisors have the proper training, outcomes are considered fair, and there is a relationship of mutual respect between supervisors and workers, employees will develop justice perceptions (Pichler, 2012). Linna and colleagues (2012) have shown that appraisals with clear and measurable objectives, and with well-established outcomes lead employees to feel fairly treated

by their organizations, in terms of their perceptions of distributive, procedural, interpersonal, and informational justice.

Research has emphasized the benefits of organizational justice on individual-level outcomes, for example PsyCap (Cropanzano, Bowen, & Gilliland, 2007). When there are positive justice perceptions employees feel more motivated to achieve their goals, have positive expectations about the future, and are more prepared to face unfavorable situations (Rego & Pina e Cunha, 2008). Recent studies have explored the relationship between organizational justice and PsyCap. Hur, Rhee, and Ahn (2016) found that distributive and procedural justice significantly predicted PsyCap. A study of Viseu, Rus, and Jesus (2015) showed that distributive and interpersonal justice were significant predictors of PsyCap. Given the relationships established between these constructs, we advance that:

*Hypothesis 1b: Employees' perceptions of organizational justice will mediate the relationship between performance appraisal and employee PsyCap.*

Organizational justice has also been studied with attitudinal (e.g., job satisfaction and organizational commitment) and behavioral outcomes (e.g., intention to remain, performance, and citizenship behaviors) (Choi, 2011; Fortin, 2008). In the presence of positive justice perceptions employees will feel a greater contentment with their job, profession, and work context (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, & Ng, 2001; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Regarding organizational commitment, justice perceptions lead to a stronger psychological relationship with the organization, thus individuals are more willing to achieve the proposed goals (Colquitt et al., 2001; Meyer & Herscovitch, 2001). Empirical studies have shown that organizational justice is positively associated with job satisfaction and commitment in several occupations (Choi, 2011; Dunder & Tabancali, 2012; Ghosh, Rai, & Sinha, 2014; Viseu et al., 2015). Therefore, fairness perceptions will enable positive emotions regarding one's job and lead to a greater identification towards an organization's mission, vision, and goals (Cohen-Charash & Spector, 2001; Fortin, 2008; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Thus, we expect that:

*Hypothesis 2a: Employees' perceptions of organizational justice are positively associated with job attitudes (job satisfaction and organizational commitment).*

One intervening variable on the above-mentioned relationship is PsyCap. The work of Avey and colleagues (2011) emphasized that this construct is positively associated with desired attitudes and behaviors. According to Luthans, Avolio, Avey, and Norman (2007), individuals who strive to achieve their goals, that make positive attributions about the present and future, and that are more resilient will be more satisfied and committed with their work and

organization. Empirical studies and meta-analyses (Avey et al., 2011; Luthans & Jensen, 2005; Rus & Jesus, 2010) corroborated the existence of a positive association between PsyCap and job attitudes (job satisfaction and organizational commitment), meaning that high PsyCap leads to positive feelings regarding one's work and to increased identification. Furthermore, recent studies have analyzed the mediating role of PsyCap on the relationship between organizational justice and job attitudes. These studies (e.g., Totawar & Nambudiri, 2014; Viseu et al., 2015) have shown that PsyCap has a vital role on the relationship between an organizational phenomenon, organizational justice, and the attitudes adopted by employees towards their work (job satisfaction) and organization (organizational commitment). As such, we formulate that:

*Hypothesis 2b: Employees' PsyCap will mediate the relationship between organizational justice and job attitudes (job satisfaction and organizational commitment).*

Avey, Luthans, and Jensen (2009) emphasized that employee PsyCap enables the reduction of distress and turnover, the higher an individual's positive resources the lower the incidence of stress and desire to leave the workplace. Another construct that plays a similar role on the reduction of malaise factors is intrinsic motivation (Fernet, Austin, & Vallerand, 2012). Fernet and Austin (2014) advanced that the prevalence of stress in work contexts depends on individual factors, therefore high levels of PsyCap and intrinsic motivation contribute to its decrease. Despite the importance of these constructs on the reduction of stress and turnover, few studies have addressed the relationship between PsyCap and intrinsic motivation or between PsyCap and other motivational variables, which can be justified by the fact that it is more useful to study the association between PsyCap and work-outcomes than to study the association between different motivational variables (Viseu, Jesus, Rus, & Canavarro, 2016). This relationship was recently addressed by Siu, Bakker, and Jiang (2014), these authors evidenced that, given the motivational nature of PsyCap, it is expected that this variable is positively associated with intrinsic motivation. It is relevant to examine how the psychological capacities of individuals relate to the pleasure achieved on task performance, determination to improve individual skills, and mastery of the proposed challenges (Gagné & Deci, 2014). As such, we assume that employees' PsyCap is associated with their intrinsic motivation. Therefore, we suggest that:

*Hypothesis 3a: Employees' PsyCap is positively associated with intrinsic motivation.*

Over the past years some authors (e.g., Meyer, 2014) have proposed that commitment might be considered as a motivational variable, since there are similarities between this concept and work motivation (e.g., definition, explanation and understanding of an individual's behavior). A recent work of Meyer (2014) underlined that an integrative model of motivation

should be developed, such model would include organizational commitment and the self-determination theory, where intrinsic motivation is integrated. This integrative model seems to suggest that commitment is part of a broader concept, motivation, and that it is an important indicator of an individual's behavior, particularly in terms of the relationship established with an organization (Meyer, 2014). Tremblay, Blanchard, Taylor, Pelletier, and Villeneuve (2009) corroborated this premise in their study, positive and significant correlations were found between intrinsic motivation and organizational commitment. Moreover, as stated above, PsyCap is associated with the psychological relationship established between an employee and his organization (Avey et al., 2011; Luthans & Jensen, 2005). Based on these premises we state that:

*Hypothesis 3b: Organizational commitment will mediate the relationship between employee PsyCap and intrinsic motivation.*

Organizational commitment is an energizing state that drives an individual to a particular goal (Meyer & Herscovitch, 2001). Thus, committed employees are identified with their organization's mission, vision, and goals. According to Meyer and Allen (1991), this concept is comprised by three dimensions, affective, normative, and continuance commitment. Affective commitment concerns the affective link between an employee and his organization, normative commitment is related with the obligation to stay at the organization, and continuance commitment refers to the evaluation of the additional costs associated with leaving (Meyer & Herscovitch, 2001). This construct has several benefits for organizational functioning, namely in terms of performance, citizenship behaviors, and employee well-being and health (Su, Baird, & Blair, 2012). However, its main goal is to increase the desire of employees to remain, operating as an inhibiting mechanism for turnover and turnover intentions (Meyer & Herscovitch, 2001). Meta-analyses and empirical studies (e.g., Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002; Zhu, Devos, & Li, 2011) have addressed the relationship between commitment and the intention to remain, committed employees report a greater desire to stay at their work and profession. Consequently, we propose that:

*Hypothesis 4a: Organizational commitment is positively associated with the intention to remain.*

Another concept that plays an important role on the intention to remain, aspect that gained an increasingly influence in certain professions (e.g., teaching), is intrinsic motivation (Gagné et al., 2014; Jesus & Lens, 2005; Mieila, Popescu, Tudorache, & Toplicianu, 2015). Intrinsically motivated individuals perform their work by the pleasure it provides, use their skills and seek to improve them, and desire to meet the proposed challenges (Gagné & Deci,

2014). The occurrence of intrinsically motivated behaviors is solely possible through the satisfaction of the basic psychological needs (Gagné & Deci, 2014). Gagné and colleagues (2014) verified that intrinsic motivation was negatively and significantly correlated with the desire to leave in a sample of French and Norwegian workers. Thus, the higher the intrinsic motivation of a worker, the greater his intention to remain. Considering that this construct is also directly associated with commitment, the hypothesis we advance is:

*Hypothesis 4b: Intrinsic motivation will mediate the relationship between organizational commitment and the intention to remain.*

Work engagement is one of the most important constructs in occupational health psychology (Bakker, Albrecht, & Leiter, 2011). It is defined as positive psychological state regarding one's work and is characterized by the combination of vigor, dedication, and absorption (Schaufeli & Bakker, 2010). Vigor refers to a high energy level that leads to an investment in work-related tasks (Schaufeli & Bakker, 2010). Dedication is associated with work involvement, the activities performed are a source of challenge and stimulation (Schaufeli & Bakker, 2010). Lastly, absorption is a state of total concentration, sometimes individuals are so immersed in their work that they lose the track of time (Schaufeli & Bakker, 2010). This concept contributes to an increase of health perceptions, global performance, and citizenship behaviors, as well as to a decrease of turnover, turnover intentions, anxiety, and depression (Bakker, Albrecht, & Leiter, 2011; Christian, Garza, & Slaughter, 2011). In the case of turnover, individuals who are dedicated to their work, that seek for solutions for the challenges proposed, and are absorbed are less likely to leave their organization, i.e., their intention to remain is higher (Schaufeli & Bakker, 2010). As such, we expect that:

*Hypothesis 5a: Work engagement is positively associated with the intention to remain.*

Recently, this construct has also been studied as a mediator between organizational commitment and work-outcomes, such as the intention to leave (Yalabik, Popaitoon, Chowne, & Rayton, 2013). The study of Yalabik and colleagues (2013) was based on the premise that committed individuals are likely to be engaged, thus they will bring an added-value for their organizations, for example by remaining at the workplace. The obtained results demonstrated that engagement acted as a full mediator on the relationship between affective commitment and the intention to quit, highlighting the importance of engagement in the reduction of leaving intentions (Yalabik et al., 2013). Therefore, we argue that:

*Hypothesis 5b: Work engagement will mediate the relationship between organizational commitment and the intention to remain.*

In sum, we aimed to test the direct relationships between performance appraisal and PsyCap (H1a), organizational justice and job attitudes (job satisfaction and organizational commitment) (H2a), PsyCap and intrinsic motivation (H3a), organizational commitment and the intention to remain (H4a), and work engagement and the intention to remain (H5a). Also, we intended to test the mediating role of a group of organizational and individual factors in the above-mentioned relationships. Therefore, we tested mediating role of organizational justice on the relationship between performance appraisal and PsyCap (H1b), of PsyCap on the relationship between organizational justice and job attitudes (H2b), of organizational commitment on the relationship between PsyCap and intrinsic motivation (H3b), and of intrinsic motivation (H4b) and work engagement (H5b) on the relationship between organizational commitment and the intention to remain. In Figure 4.3 is illustrated the proposed model.

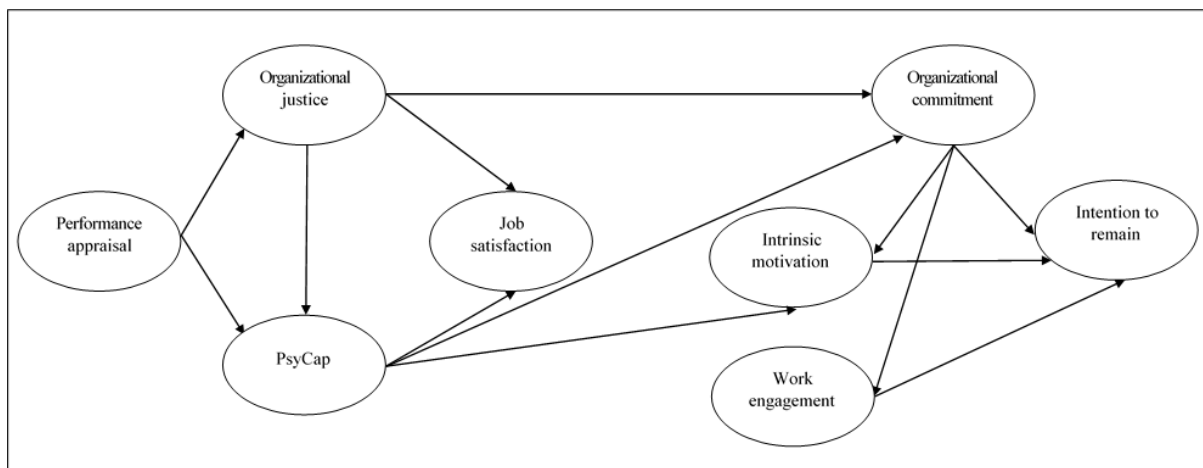


Figure 4.3. Research model proposed.

This study presents some contributions for the development of theory and research. The bulk of research on the relationship between performance appraisal and PsyCap is reduced. Nevertheless, it is important to explore the antecedents of PsyCap not only because this aspect has been undervalued, but also to understand the organizational factors that shape employees' PsyCap (Avey, 2014; Newman et al., 2014). By knowing these factors, organizations can perform changes in human resource management policies to increase the psychological resources of workers. One example of such factors is performance appraisal. Although the literature (e.g., Avey et al., 2011) states that this concept increases the desirable work-related attitudes and behaviors, it is necessary to assess the variables that influence PsyCap in order to understand their consequences on employees and organizations. A study conducted by Rego

and colleagues (2007) evidenced that PsyCap did not predict work performance, one possible justification was that the appraisal system characteristics may have hampered the association between PsyCap and performance. This explanation was also advanced by Schmidt (2009), a reason for this fact is related with the subjectivity of performance measures.

Furthermore, the present study illustrates the mechanisms between performance appraisal and the intention to remain using perceptions associated to organizational and individual factors. Moreover, we explore the mediating role of some variables, e.g., organizational justice on the relationship between performance appraisal and PsyCap, and of intrinsic motivation on the relationship between organizational commitment and the intention to remain, aspects slightly approached so far. The relationship between performance appraisal, organizational justice, and PsyCap underlines that positive perceptions regarding the evaluation process lead to fairness perceptions and increased psychological resources (Linna et al., 2012; Rego & Pina e Cunha, 2008). However, it is important to understand how an organizational resource, in this case organizational justice, mediates the relationship between performance appraisal and an individual resource. The knowledge of this mechanism is vital to know how justice perceptions facilitate PsyCap. The mediating role of intrinsic motivation has received little attention, though it is known that this construct allows the increase of desirable outcomes (e.g., intention to remain) (Gagné et al., 2014). Additionally, organizational commitment stimulates intrinsic motivation through the alignment of individual and organizational goals, and development of challenging tasks (Cardoso et al., 2011).

Only recently PsyCap was used as a mediator on the relationship between organizational justice and job attitudes (e.g., Totawar & Nambudiri, 2010; Viseu et al., 2015), which underlines the need to further test the association between these variables. Drawing from the broaden-and-build theory of Fredrickson (2001), it is possible to affirm that individuals who perceive positive outcomes (e.g., a fair treatment by their organization) develop positive emotions. In this case, positive justice perceptions will lead to higher PsyCap. Thus, employees are more willing to perform their tasks and develop a greater identification towards their organization (Avey et al., 2011; Rus & Jesus, 2010). This aspect points to the importance of PsyCap in the promotion of job satisfaction and organizational commitment. If we consider the state-like nature of this construct, organizations may develop employees' PsyCap to increase their satisfaction and commitment (Totawar & Nambudiri, 2010). Also, this approach highlights the mediating role of PsyCap, answering the calls of Newman and colleagues (2014).

Yalabik and colleagues (2013) emphasized the necessity to test the mediator role of work engagement on the relationship between commitment and the intention to remain. The

causal order between organizational commitment and work engagement has been shown, Shuck, Reio, and Rocco (2011) have demonstrated that identified employees have a proactive conduct and find meaning in their work, which brings an added-value for organizations. Therefore, committed employees perform their tasks with more energy, are dedicated to their work, and absorbed. Also, both variables are significant predictors of the intention to remain (Bakker et al., 2011; Meyer & Herscovitch, 2001). Thus, the synergetic relationship between organizational commitment and work engagement will be responsible for favorable outcomes, such as the intention to remain. Lastly, another contribute of our study was the assessment of the association between PsyCap and intrinsic motivation, and of the mediating role of commitment in this relationship. The relationship between PsyCap and intrinsic motivation has been slightly explored, namely because both constructs have a motivational nature. Nevertheless, confident and optimistic employees are intrinsically motivated, which will lead to the realization of tasks by the pleasure they provide, but also because their realization will test individual skills and improve them. According to Vroom (1964), expectations related with the tasks performed, especially when they are appealing and stimulating, lead to higher motivation and performance. Another contribution is associated with the possibility to add intrinsic motivation as one of the outcomes of PsyCap. In this association organizational commitment emerges as consequence of PsyCap and as an antecedent of intrinsic motivation, organizations should promote the identification and involvement of their employees as a way to promote their intrinsic motivation (Cardoso et al., 2011).

### **4.3.2. Method.**

#### **4.3.2.1. Sample.**

A sample of 1129 Portuguese teachers was collected. About 76% of the respondents ( $n = 846$ ; 76.3%) were females and 23.7% ( $n = 263$ ) were males. In order to comply with the confidentiality and anonymity standards nine age groups were created. From these, it was observed that the group between 40 to 44 years old was the most representative ( $n = 233$ ; 21%) followed by the group between 50 to 54 years old ( $n = 214$ ; 19.2%). At the opposite pole were the groups up to 25 years old ( $n = 7$ ; .6%) and 25 to 29 years old ( $n = 21$ ; 1.9%). In intermediate positions were the groups 30 to 34 years old ( $n = 102$ ; 9.2%), 35 to 39 years old ( $n = 169$ ; 15.2%), 45 to 49 years old ( $n = 203$ ; 18.3%), 55 to 59 years old ( $n = 139$ ; 12.5%), and 60 to 64 years old ( $n = 24$ ; 2.2%). In terms of academic background, the bachelor's degree was the most common education level ( $n = 586$ ; 52.7%), in opposition the PhD degree presented the lowest frequency ( $n = 31$ ; 2.8%). The average job tenure of the participants was approximately 21



years ( $M = 20.55$ ;  $SD = 8.70$ ). Also, the maximum of working years was 40 and the minimum was one. Finally, 93.5% of the respondents worked, during their whole career, in more than one school, of these approximately 64% ( $n = 710$ ; 63.7%) worked in five or more schools.

#### 4.3.2.2. Measures.

Performance appraisal was assessed by two items (e.g., How often is your performance assessed?) that addressed the existence of clear objectives and transparency of this process. This measure was intentionally created for this study, since there is not a consensual instrument to estimate this variable in the Portuguese context. Its items were evaluated with a six-point Likert-scale (*1 – Never; 6 – Always*). Organizational justice was measured through 14 items (e.g., Management is completely sincere and honest with me) of the Organizational Justice Scale (Rego & Souto, 2004) which is based on the work of Colquitt (2001) (four-factor model of organizational justice). This scale was organized in a six-point Likert-scale (*1 – It is completely false; 6 – It is completely true*). PsyCap was evaluated with 10 items (e.g., I feel confident analyzing a long-term problem to find a solution) of the Psychological Capital Questionnaire-12 (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007; Viseu et al., 2012) which contained a six-point Likert-scale (*1 – Totally disagree; 6 – Totally agree*). Job satisfaction was assessed by six items (e.g., Regarding your promotion prospects, you are) of the Job Satisfaction Scale (Lima, Vala, & Monteiro, 1995) which considers satisfaction as a unidimensional concept. This scale was organized in a seven-point Likert-scale (*1 – Extremely dissatisfied; 7 – Extremely satisfied*). Organizational commitment was measured by 11 items (e.g., I feel a strong connection between myself and my organization) of the Organizational Commitment Questionnaire (Rego & Souto, 2004) which had a seven-point Likert-scale (*1 – This statement does not apply to me; 7 – This statement totally applies to me*). This instrument was based on work of Meyer and Allen (1991). Work engagement was evaluated with 17 items (e.g., I am enthusiastic about my job) of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) for teachers (Marques-Pinto, 2008; Schaufeli & Bakker, 2003) which possessed a seven-point Likert-scale (*0 – Never; 6 – Everyday*). Intrinsic motivation was assessed by the Intrinsic Motivation Scale of Jesus (1996) which is composed by four items (e.g., Work increases my self-esteem feelings) with a seven-point Likert-scale (*1 – Totally disagree; 7 – Totally agree*). The intention to remain was measured by the Professional Project Scale, also of Jesus (1996), which has three items (e.g., Indicate the degree to which you desire to remain at your current profession) with a three-point Likert-scale (*0 – A little; 2 – A lot*). It was also applied a sociodemographic

questionnaire to collect data regarding gender, age group, education level, number of working years, and number of attended schools.

#### ***4.3.2.3. Procedures.***

Initially, the research protocol was submitted to the Portuguese General Directorate of Education, this is a mandatory procedure for the researchers that want to realize studies in Portuguese educational establishments. This organization gave a positive review to our protocol, as such its application was authorized. Subsequently, a list was created with the establishments that ministered elementary and high school education in Portugal. Based on this list, we contacted the schools' directors to whom it was explained the objectives of our study. In the schools that agreed to participate the research protocol was applied, on a single occasion, and in the presence of the first author. The filling of the paper and pencil version of the protocol averaged 20 minutes.

#### ***4.3.2.4. Data analysis.***

As the measures used presented different answer scales, the first step taken was their standardization. Subsequently, an analysis of the multivariate normal distribution was conducted. There is no consensus about the values of skewness and kurtosis that point to the existence of a multivariate normal distribution, nevertheless for the maximum likelihood estimation (MLE) method values of skewness and kurtosis lower than two and seven, respectively, indicate a normal multivariate distribution (Curran, West, & Finch, 1996). Our values complied with these assumptions, therefore the realization of structural equation modeling (SEM) was possible. The SEM analysis was performed with the software AMOS version 20 using the MLE method.

The overall model fit followed the suggestions of Hair, Anderson, Tatham, and Black (1998), i.e., absolute, incremental, and parsimony fit indexes were assessed. Initially, the Chi-squared goodness-of-fit test was evaluated. Nevertheless, given the limitations of this test, in large samples it may indicate the existence of statistically significant differences when they do not exist, other absolute fit measures were considered (Anderson & Gerbing, 1982; Byrne, 2010). Thus, the Goodness of Fit Index (GFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Root Mean Square Error of Approximation with a 90% confidence interval, and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) were used. A good fit for the GFI is achieved with values above .90, values below .05 indicate a good fit for the RMSEA, and values equal to or below than .05 for the SRMR are considered good and between .05 and .08

are acceptable (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Marôco, 2010). Relatively to incremental fit, the Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), Tucker-Lewis Index (TLI), and Incremental Fit Index (IFI) were selected, values close to one point to a good fit (Byrne, 2010). Lastly, the parsimony fit indexes, Parsimony Comparative Fit Index (PCFI), Parsimony Normed Fit Index (PNFI), and Normed Chi-squared ( $\chi^2/df$ ) were analyzed (Byrne, 2010; Marôco, 2010). Values above .80 indicate a good fit for the PCFI and PNFI, in turn values equal to or lower than five for the  $\chi^2/df$  are acceptable (Byrne, 2010; Marôco, 2010).

An assessment of the measurement model, in terms of reliability and validity, was also performed (Anderson & Gerbing, 1982). The Cronbach's Alpha and Composite Reliability (CR) coefficients were used to test reliability, values above .70 are considered acceptable (Hair et al., 1998). Regarding validity a threefold analysis was conducted, concerning factorial, convergent, and discriminant validity. Marôco (2010) argued that the factor loading of an item must be equal or greater than .50. For convergent validity the Average Variance Extracted (AVE) was used, values above .50 must be achieved (Bagozzi & Yi, 1998). Discriminant validity was assessed by the comparison of the AVE values with the squared correlations of each construct (Fornell & Larcker, 1981).

Given that our data was based on self-report measures collected by the same survey at a single moment, an analysis of the common method variance (CMV) was conducted. Thus, the unmeasured latent method construct (ULMC) approach was selected, this approach does not require the identification of the variables responsible for the effects and focuses on the measures instead of the latent constructs (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003).

Lastly, the structural model analysis was based on the observation of the signal and statistical significance of the path coefficients. Relatively to the mediation analyses, we followed the assumptions of Baron and Kenny (1986).

### **4.3.3. Results.**

#### ***4.3.3.1. Descriptive statistics.***

In Table 4.11 are presented the descriptive statistics and correlation matrix for the studied variables, all the correlations were statistically significant at a .01 level.

Table 4.11

*Descriptive Statistics, Correlation Matrix, and Reliability Values (N = 1129)*

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	CR	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	
1. Performance appraisal	3.28	1.36	.88	.88																		
2. Distributive	2.16	1.24	.87	.87	.34																	
3. Procedural	3.21	1.23	.77	.76	.52	.47																
4. Interpersonal	4.07	1.40	.93	.93	.49	.41	.75															
5. Informational	3.51	1.42	.93	.92	.58	.46	.78	.88														
6. Self-efficacy	4.54	1.11	.91	.95	.31	.24	.42	.49	.46													
7. Hope	4.20	1.15	.87	.88	.28	.32	.34	.38	.38	.56												
8. Resilience	4.30	1.05	.54	.54	.12	.12	.15	.13	.17	.28	.42											
9. Optimism	3.67	1.13	.55	.57	.29	.36	.34	.36	.38	.47	.63	.37										
10. Job satisfaction	4.33	1.28	.89	.91	.49	.43	.63	.71	.71	.53	.57	.22	.51									
11. Affective	4.51	1.71	.95	.94	.40	.37	.51	.59	.58	.49	.53	.21	.45	.73								
12. Normative	3.36	1.65	.82	.81	.36	.43	.44	.45	.49	.37	.45	.19	.41	.58	.69							
13. Continuance	3.24	1.63	.77	.78	-.13	-.13	-.19	-.23	-.21	-.28	-.37	-.10	-.30	-.31	-.29	-.18						
14. Intrinsic motivation	5.17	1.53	.93	.82	.26	.33	.31	.36	.36	.46	.65	.27	.56	.59	.55	.51	-.29					
15. Vigor	5.08	1.45	.88	.88	.27	.34	.34	.37	.37	.44	.65	.28	.58	.58	.53	.48	-.33	.80				
16. Dedication	5.49	1.38	.94	.94	.24	.35	.35	.40	.40	.46	.67	.25	.57	.62	.59	.52	-.33	.85	.88			
17. Absorption	5.40	1.47	.84	.80	.32	.26	.25	.28	.27	.35	.52	.21	.44	.46	.46	.40	-.24	.71	.77	.81		
18. Intention to remain	1.16	.66	.81	.79	.22	.29	.27	.32	.34	.32	.47	.17	.43	.50	.48	.49	-.26	.65	.61	.64	.53	

*Note.* *M* = Mean; *SD* = Standard-deviation;  $\alpha$  = Cronbach's Alpha; CR = Composite Reliability; All the correlations were statistically significant at a .01 significance level.

#### 4.3.3.2. Overall model fit.

The Chi-squared goodness-of-fit test was statistically significant ( $\chi^2 = 3972.217$ ;  $p < .05$ ). Given that this was an expected result, especially due to the sample size, other absolute fit indexes were calculated (Table 4.12). The results of these fit indexes achieved a good fit. Relatively to the incremental and parsimony fit indexes, the values varied between an acceptable to very good fit.

Table 4.12

#### Overall Model Fit Indexes

Goodness of fit criterion	Value	Comment
Absolute fit measures		
GFI <sup>a</sup>	.90	Good fit
RMSEA <sup>b</sup>	.03	Good fit
90%CI RMSEA <sup>c</sup>	[.029-.032]	Good fit
SRMR <sup>d</sup>	.05	Good Fit
Incremental fit measures		
CFI <sup>e</sup>	.97	Very good fit
NFI <sup>f</sup>	.94	Good fit
TLI <sup>g</sup>	.96	Good fit
IFI <sup>h</sup>	.97	Good fit
Parsimony fit measures		
PCFI <sup>i</sup>	.84	Good fit
PNFI <sup>j</sup>	.82	Good fit
$\chi^2/df$ <sup>k</sup>	2.06	Acceptable fit

*Note.* <sup>a</sup> Goodness of Fit Index; <sup>b</sup> Root Mean Square Error of Approximation; <sup>c</sup> Root Mean Square Error of Approximation with a 90% confidence interval; <sup>d</sup> Standardized Root Mean Square Residual; <sup>e</sup> Comparative Fit Index; <sup>f</sup> Normed Fit Index; <sup>g</sup> Tucker-Lewis Index; <sup>h</sup> Incremental Fit Index; <sup>i</sup> Parsimony Comparative Fit Index; <sup>j</sup> Parsimony Normed Fit Index; <sup>k</sup> Normed Chi-squared.

#### 4.3.3.3. Measurement model fit.

All the items had a factor loading above .50 (.52 to .93) suggesting the existence of factorial validity. Regarding convergent validity, all the values were above the threshold of .50

(.56 to .78). In the case of discriminant validity, which is observed when the AVE values are higher than the squared correlation between one construct and the others, all the relationships except one, intrinsic motivation and work engagement, had the expected results (Table 4.13). Past studies and reviews (e.g., Hakanen & Roodt, 2010; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012) underlined that intrinsic motivation and work engagement are closely related, the satisfaction of the basic psychological needs (autonomy, competence, and relatedness) foster the positive psychological states associated with work, i.e., work engagement. Also, all the variables possessed an adequate reliability except for resilience and optimism, which presented values below .70. Nevertheless, the reliability values for global PsyCap were above the defined cut-off ( $\alpha = .86$ ; CR = .93). In addition, these values could have been obtained due to the reduced number of items used to assess these variables.

Table 4.13

*Discriminant and Convergent Validity Assessment*

Latent constructs	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Performance appraisal	<b>.78</b>							
2. Organizational justice	.35	<b>.74</b>						
3. PsyCap	.11	.24	<b>.61</b>					
4. Job satisfaction	.24	.55	.36	<b>.64</b>				
5. Organizational commitment	.12	.25	.14	.30	<b>.64</b>			
6. Intrinsic motivation	.07	.16	.41	.35	.18	<b>.73</b>		
7. Work engagement	.09	.17	.40	.35	.17	.71	<b>.59</b>	
8. Intention to remain	.05	.13	.20	.25	.15	.42	.41	<b>.56</b>

*Note.* Bolded are the AVE values. The remaining values are the squared correlations.

**4.3.3.4. Common method bias.**

The CMV analysis was performed through the ULMC approach, which implies the creation of a latent variable that was not measured. Our results revealed that 33.67% are related to the common variance of the proposed model. These values show that the path coefficients were not affected by the CMV, although this aspect was present.

**4.3.3.5. Structural model parameters.**

As observed in Table 4.12, our model presented a good fit. Hypothesis 1a stated that performance appraisal predicted employees' PsyCap. This hypothesis was corroborated by the

obtained results, performance appraisal was positively and significantly associated with PsyCap ( $\beta = .37; p < .001$ ). In turn, hypothesis 2a argued that perceptions of organizational justice were a predictor of employees' job attitudes, namely organizational commitment and job satisfaction. This relationship was supported, organizational justice was positively associated with organizational commitment ( $\beta = .68; p < .001$ ) and job satisfaction ( $\beta = .77; p < .001$ ). Hypothesis 3a advanced that employees' PsyCap was associated with their intrinsic motivation, this relationship was observed as these constructs were positively and significantly related ( $\beta = .76; p < .001$ ). Lastly, hypotheses 4a and 5a predicted that organizational commitment and work engagement, respectively, were predictors of the intention to remain. Both constructs significantly predicted the desire to remain, the magnitude of work engagement ( $\beta = .22; p < .001$ ) was higher than that of organizational commitment ( $\beta = .13; p < .001$ ) (Table 4.14).

Considering that the results of the previous hypotheses were statistically significant we conducted a series of mediation analyses. As such, we assessed the mediating role of: (a) organizational justice on the association between performance appraisal and PsyCap; (b) PsyCap on the association between organizational justice and job attitudes (job satisfaction and organizational commitment); (c) organizational commitment on the association between PsyCap and intrinsic motivation; (d) intrinsic motivation and work engagement on the association between organizational commitment and the intention to remain. The results obtained in these analyses are summarized in Table 4.15. A mediating effect was observed on all the above-mentioned relationships. These mediations were partial in all situations, a fact that is consistent with the premises advanced by Baron and Kenny (1986), in the psychological science there are several intervening variables on the relationship between independent and dependent variables, i.e., partial mediations are more usual than full mediations.

Table 4.14

*Standardized Regression Estimates for the Direct Effects Analysis*

Variables	Organizational justice	PsyCap	Job satisfaction	Organizational commitment	Intrinsic motivation	Work engagement	Intention to remain
Performance appraisal	.62***	.37***					
Organizational justice		.69***	.77***	.68***			
PsyCap			.78***	.69***	.76***		
Job satisfaction						.09**	
Organizational commitment					.23***	.04**	.13**
Intrinsic motivation						.82***	.46***
Work engagement							.22***

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

Table 4.15

*Results of the Mediation Analyses*

Causal relationships	Direct effects	Indirect effects
H1b: Performance appraisal → Organizational justice → PsyCap	.37 ( $p = .000$ )	.06 ( $p = .040$ )
H2b: Organizational justice → PsyCap → Organizational commitment	.68 ( $p = .000$ )	.23 ( $p = .000$ )
H2b: Organizational justice → PsyCap → Job satisfaction	.78 ( $p = .000$ )	.23 ( $p = .000$ )
H3b: PsyCap → Organizational commitment → Intrinsic motivation	.76 ( $p = .000$ )	.53 ( $p = .000$ )
H4b: Organizational commitment → Intrinsic motivation → Intention to remain	.13 ( $p = .009$ )	.14 ( $p = .013$ )
H5b: Organizational commitment → Work engagement → Intention to remain	.13 ( $p = .009$ )	.14 ( $p = .010$ )



#### 4.3.4. Discussion.

This study evaluated the direct relationships between performance appraisal and PsyCap, organizational justice and job attitudes (job satisfaction and organizational commitment), PsyCap and intrinsic motivation, organizational commitment and the intention to remain, and work engagement and the intention to remain. Also, the mediator effects of some constructs, organizational justice, PsyCap, organizational commitment, intrinsic motivation, and work engagement, were tested. Based on the proposed relationships, we illustrated the mechanisms between performance appraisal and the intention to remain using perceptions related to organizational and individual factors.

The first aspect to highlight refers to the association between performance appraisal and PsyCap. The literature on this relationship is scarce, especially because workers' evaluation processes are not clear and are based on subjective measures (Rego et al., 2010; Schmidt, 2009). Our results demonstrated that performance appraisal was a significant predictor of PsyCap, thus individuals who have positive perceptions regarding this process, transparency of its results, and feedback obtained present a greater motivational propensity to task performance, as well as feel more optimistic about the future and are more prepared to face potential job constraints.

Organizational justice was tested as a mediator between these variables. The relationship between performance appraisal and organizational justice underlines that positive perceptions relatively to the evaluation process increase justice perceptions (e.g., Linna et al., 2012). Moreover, past studies observed that justice was a significant predictor of PsyCap (e.g., Hur et al., 2016; Viseu et al., 2015). However, there are not, to our knowledge, studies that tested the mediating role of organizational justice on the association between performance appraisal and PsyCap. Both performance appraisal and organizational justice predict PsyCap, the perceptions of the evaluation process and its justice influence employees PsyCap, thus they will feel more confident in their success, motivated to perform their tasks, and resilient. In turn, PsyCap mediated the relationship between organizational justice and job attitudes. When employees feel fairly treated positive emotions emerge, which propitiate the development of self-efficacy beliefs, optimism, hope, and resilience (Totawar & Nambudiri, 2014). This development makes individuals more available to realize their tasks resulting in increased job satisfaction (Newman et al., 2014). In addition, PsyCap is a useful tool for the improvement of the psychological relationship between a worker and his organization (i.e., organizational commitment) (Luthans & Jensen, 2005).

The association between PsyCap and intrinsic motivation has been subject of few attention, especially because both constructs have a motivational origin (Viseu et al., 2016). Nevertheless, our results showed that workers' psychological resources are a vital tool to increase their pleasure in the tasks performed. Organizational commitment acted as a bridge between these constructs, linking two motivational variables and demonstrating its importance in fostering intrinsic motivation. Also, this relationship addressed the call of Newman and colleagues (2014) for the assessment of possible mediators between PsyCap and other variables. Employees' decisions to remain are influenced by their organizational commitment levels, committed individuals are less likely to leave (Zhu et al., 2011). The role of intrinsic motivation on this relationship should be considered, given that this construct also contributes to increased maintenance rates (e.g., Mieila et al., 2015). Intrinsic motivation mediated the relationship between organizational commitment and the intention to remain, underlining its influence on employee retention. Lastly, work engagement mediated the relationship between employee attitudes, namely organizational commitment, and work-outcomes, in this case the intention to remain. As such, the relationship between the subject and its organization will influence his energy, dedication, and concentration in work tasks, which will have consequences for the desire to stay at the workplace (Yalabik et al., 2013).

Our results have some practical implications. We observed that the performance appraisal process influences employees' PsyCap. Therefore, managers must ensure that: (a) this process is clear for all the parties involved; (b) its results are objective; (c) supervisors have the necessary training; and (d) there is feedback at the end of the evaluation (Nurse, 2007). Under these conditions, it will be possible to nurture employees' PsyCap making them the main competitive advantage of their organizations. Moreover, managers must ensure that the appraisal process is fairly perceived by employees, given that justice perceptions are crucial to foster psychological resources (Hur et al., 2016; Viseu et al., 2015). Thus, it is important to understand the aspects that contribute to fairness perceptions. Leaders and supervisors must receive training regarding the delivery of compensations, processes that guide those deliveries, and how to provide informations about these aspects to employees in an atmosphere of respect and politeness (Viseu et al., 2015). Relatively to the mediating role of PsyCap on the relationship between organizational justice and job attitudes, it was evidenced that PsyCap, as shown by the literature (e.g., Luthans & Jensen, 2005; Newman et al., 2014), is a key asset to improve job satisfaction and organizational commitment. This result also emphasizes that intervention programs destined to improve these variables must take PsyCap into account, especially since it is open to development and improves work performance (Totawar &

Nambudiri, 2014). The state-like characteristic of PsyCap should be considered in the promotion of intrinsic motivation, high PsyCap is associated with greater pleasure in task performance, as underlined by our results. Nevertheless, this relationship should consider organizational factors, such as commitment. Thus, greater attention should be given to this construct while trying to nurture intrinsic motivation. According to Cardoso and colleagues (2011), organizational commitment has a positive impact on motivation when managers align organizational and individual goals, and when stimulating tasks are proposed (i.e., intrinsically motivating). This aspect should also be valued when addressing the relationship between these concepts and the intention to remain. The role of work engagement on the association between organizational commitment and the intention to stay highlighted that organizations should seek to improve the loyalty of employees with their mission, vision, and goals. If that occurs, individuals will be more engaged in their work reducing the probability of turnover. Human resources (HR) specialists must know the attitudes of employees towards their organization in order to create stimulating jobs, which will allow higher retention rates (Yalabik et al., 2013).

This study possesses some limitations. The collected sample was composed by professionals of the same working area and country, education and Portugal, respectively. This fact may have biased the results because the Portuguese education sector has suffered profound changes during the last years due to the austerity measures implemented by the Portuguese government. Furthermore, we employed a cross-sectional design, which prevents the inference of causality and increases the likelihood of CMV, although this aspect was addressed through the ULMC approach. Future studies should test our research hypotheses in other professions and countries using a longitudinal design. This type of design will allow the inference of causality and prevent CMV.

This study presents contributions for the Portuguese education system, since it characterizes the mechanisms between performance appraisal and the intention to remain, two variables that cause major constraints to educational leaders. The first because it is negatively perceived by teachers and the second because turnover and turnover intentions are increasingly higher, which accentuates the need to understand the factors, organizational and individual, that lead teachers to remain.

#### **4.4. Exploring the mechanisms between organizational culture and climate, and the intention to remain**<sup>25,26</sup>

##### *Abstract*

Organizational culture and climate are crucial variables for the functioning of organizations. For example, support cultures and positive perceptions of organizational climate are associated with increased job satisfaction and retention rates. The mechanisms between organizational culture and climate, and the intention to remain have been slightly studied, namely in terms of the organizational and attitudinal factors that intervene in those relationships. Thus, our aim was to explore the existing mediators between organizational culture, specifically a support culture, and climate, and the intention to remain. For that purpose a sample of 1129 teachers (76% females and 24% males) was collected and structural equation modeling (SEM) was used to test the research hypotheses. The obtained results demonstrated the existence of partial mediation effects between a support culture and organizational climate, and the intention to remain, namely of organizational health, job satisfaction, and work engagement. Theoretical and practical implications are discussed, as well as are presented the limitations of this study and suggestions for future researches.

*Keywords:* Intention to remain, intrinsic motivation, job satisfaction, organizational climate, organizational commitment, organizational health, support culture, work engagement

##### **4.4.1. Introduction.**

Organizational culture is a central construct for organizations, since it is responsible for the definition of goals and mechanisms needed to achieve them. Thus, this concept is at the heart of an organization's strategy, describing what an organization is and what it can be in the future (Schein, 1990; Vertel, Paternina, Riaño, & Pereira, 2013). The formation of an organizational culture is a multifactorial process, given that there is an intersection of several factors, such as economic and financial conditions, communication and socialization phenomena, and the development of common rituals and language (Turan & Bektas, 2013). Several definitions of this construct have been proposed over the years, but the ones' suggested by Schein (1983) and van Muijen and colleagues (1999) gather more consensus. According to these authors, organizational culture emerges as a way to suppress internal and external gaps

---

<sup>25</sup> Este artigo aguarda submissão.

<sup>26</sup> Este artigo foi adaptado para respeitar as normas definidas para a realização da presente tese destinada à obtenção do grau de doutor em Psicologia.

in organizational functioning and is based on a set of norms, artifacts, and behaviors that shape the way employees relate with their organization and work, influencing their attitudes and behaviors (van Muijen et al., 1999; Schein, 1983). There are numerous models of organizational culture, nevertheless the competing values framework (CVF) has been consistently used in studies about this theme (Hartnell, Ou, & Kinicki, 2011; Marchand, Haines, & Dextras-Gauthier, 2013; Schneider, Ehrhart, & Macey, 2013). This model advocates the existence of two axes, focus and structure (Quinn & Rohrbaugh, 1983; van Muijen et al., 1999). Focus refers to the orientation of an organization, internal or external (Hartnell, 2011; Schneider et al., 2013). In turn, the structure is associated with the organizational hierarchy, flexible or rigid (Hartnell et al., 2011; Schneider et al., 2013). The combination of focus and structure originates four types of culture, support, rules, innovation, and goals (Schneider et al., 2013). For the purpose of our study we will emphasize the role of support cultures.

Support cultures are characterized by a focus on internal aspects and a flexible structure, meaning that greater importance is devoted to interpersonal relations and the communication between the different organizational actors is open (Marchand et al., 2013; Schneider et al., 2013). Empirical studies (e.g., Kiliç, 2014; Marchand et al., 2013; Negis-Isik & Gursel, 2013; Zhu, Devos, & Li, 2011) have underlined that this type of culture is related with increased job satisfaction in several occupations. This means that organizations that value interpersonal relationships based on trust, loyalty, and sense of belonging, and where the flow of information equally encompasses all the employees will promote the development of positive feelings regarding one's job, work context, and profession (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). This is corroborated by the assumptions of Schneider and colleagues (2013), the effectiveness criterion of a support culture is the existence of satisfied employees. Thus, we expect that:

*Hypothesis 1a: A support culture is positively associated with job satisfaction.*

One intervening variable on the above-mentioned relationship is organizational health. This concept has recently reemerged in the literature with a new meaning (Lobo, Viseu, Jesus, & Rus, 2013; Rosseau, 1997). Jesus and colleagues (2016) and Fernandes, Gomide Júnior, and Oliveira (2011) have defined it as the capacity of organizations to integrate employees on work teams and the ability to adapt to external demands, which means that this construct acts as an indicator of organizational functioning both in the internal and external dimensions of an organization. The work of Fernandes and colleagues, in 2011, highlighted the need to investigate the antecedents and outcomes of organizational health. These authors have proposed that organizational culture, namely a support culture, is an antecedent of organizational health, nevertheless few empirical studies have approached this relationship

(Fernandes et al., 2011). The underlying premise is that a supportive culture, because of its focus on interpersonal relationships and open communication, will enable employees to develop positive perceptions regarding the functioning of their organization. Furthermore, Fernandes and colleagues (2011) argued that job satisfaction may be one of the main outcomes of organizational health. This relationship was addressed by Viseu, Rus, and Jesus (2015), a positive and significant association was found between these concepts. As a result, employees that possess positive perceptions of organizational health will experience positive feelings regarding their job, context, and profession (Viseu et al., 2015). Given the need to explore the relationships between these constructs, especially since the association between a support culture and organizational health has not yet been empirically tested, we propose that:

*Hypothesis 1b: Organizational health will mediate the relationship between a support culture and job satisfaction.*

Organizational climate, which emerges from employees perceptions regarding the work environment and that relates with the practices, processes, and policies followed by an organization, also influences job attitudes and behaviors (James et al., 2008; Schneider et al., 2013). When employees perceive organizational climate as positive, they will develop desirable job attitudes and behaviors, e.g., job satisfaction (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Several studies (e.g., Treputtharat & Tayiam, 2014; Xiaofu & Qiwen, 2007) have shown that positive perceptions of organizational climate will promote positive feelings about the job content, environment, and profession, which will improve work performance. Therefore, we formulate that:

*Hypothesis 2a: Organizational climate is positively associated with job satisfaction.*

As in the case of support cultures, organizational health may function as a mediator variable on the relationship between organizational climate and job satisfaction. Although the relationship between organizational health and job satisfaction has been empirically demonstrated (e.g., Viseu et al., 2015), the relationship between organizational climate and the health of an organization is yet to be tested. Fernandes and colleagues (2011) pointed to a set of assumptions that seem to support the existence of a positive relationship between these constructs. According to these authors (2011), positive perceptions of organizational climate will lead to increased positive perceptions regarding the creation of work teams and the way an organization effectively adapts to contextual changes. Thus, the better the perceived organizational climate, the higher the health of an organization in the internal and external dimensions. Since there is no empirical data on this relationship and there is a need to test the

mediating role of organizational health on the relationship between organizational climate and job satisfaction, we advance that:

*Hypothesis 2b: Organizational health will mediate the relationship between organizational climate and job satisfaction.*

Job attitudes are vital to understand the experience of employees relatively to their job and organization, and are of particular relevance nowadays given the time that individuals spend at their workplace (Hantula, 2015). Job satisfaction and organizational commitment are two job attitudes that assume an important focus, respectively, on work and organizations (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). The first concept is defined as “an evaluative state that expresses contentment with, and positive feelings about, one’s job” (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012, p. 347). Regarding the latter construct, it refers to the relationship between an employee and his organization, meaning that committed individuals are more loyal to and identified with their organization’s mission, vision, and goals (Huang, You, & Tsai, 2012; Meyer & Herscovitch, 2001). According to the Meyer and Allen’s (1991) model, organizational commitment has a multidimensional nature being composed by the dimensions affective, normative, and continuance commitment. Affective commitment alludes to employees that established a psychological bond with their organization (Meyer, Becker, & Vandenberghe, 2004). Normative commitment characterizes individuals that remain at their organizations because they feel compelled (Meyer et al., 2004). Lastly, continuance commitment concerns a cost-benefit assessment where employees perceive that the costs of leaving are higher than the benefits (Meyer et al., 2004). Both of the above-mentioned concepts are essential for turnover reduction, i.e., they contribute to increased remaining intentions (Brown, Charlwood, & Spencer, 2012; Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002; Zhu et al., 2011). Thus, employees satisfied with their job, environment, and profession, and that are committed to their organizations are more likely to remain at their workplaces. Although both have the same goal, job satisfaction and organizational commitment establish an independent, yet complementary, relationship with the intention to remain, especially due to the differences in their focus (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). In this way, it is important to know the relationship both possess with the intention to remain. As such, we suggest that:

*Hypothesis 3a: Job attitudes (job satisfaction and organizational commitment) are positively associated with the intention to remain.*

Another crucial variable for the intention to remain is work engagement (Federici & Skaalvik, 2012). This construct refers to the development of a positive psychological state associated with work and that results from the combination of three dimensions, vigor,

dedication, and absorption, i.e., work engagement as a multidimensional nature (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Vigor describes the energy employed by individuals' in the performance of tasks destined to meet work challenges (Bakker, Albrecht, & Leiter, 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). Dedication is related with the involvement of employees in their work, dedicated individuals are more available to achieve the challenges proposed and perceive their work as stimulating (Bakker et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). Absorption is a state of full concentration, individuals are so absorbed in their tasks that they lose the notion of time (Bakker et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). Thus, engaged employees are energized, dedicated, and concentrated in their work. Several authors (e.g., Alarcon & Lyons, 2011; Macey & Schneider, 2008) have argued that it is necessary to understand the relationship between work engagement and job satisfaction, and between work engagement and organizational commitment, as these three concepts are often used as synonyms. Studies have shown that engagement, commitment, and job satisfaction are distinct, and that the latter two are antecedents of the first construct (Alarcon & Lyons, 2011; Yalabik, Popaitoon, Chowne, & Rayton, 2013). A study conducted by Yalabik and colleagues (2013) demonstrated that employees satisfied with their job and committed to their organization display more energy, dedication, and concentration. Also, this study showed that work engagement fully mediated the relationship between job satisfaction and organizational commitment, and the intention to quit (Yalabik et al., 2013). This aspect emphasizes the relevance of work engagement on employee retention. Therefore, we argue that:

*Hypothesis 3b: Work engagement will mediate the relationship between job attitudes and the intention to remain.*

Intrinsic motivation has been widely addressed in several fields, namely in organizations, education, and sports (Gagné & Deci, 2014). When an individual has his basic psychological needs (competence, relatedness, and autonomy) satisfied, the conditions for the manifestation of an intrinsically motivated behavior are reunited (Deci & Ryan, 2014; Gagné & Deci, 2014). This type of behavior is characterized by the performance of tasks by the pleasure they provide, i.e., there is no need to resort to external rewards, will to employ individual skills and develop them, and desire to meet the proposed challenges (Deci & Ryan, 2014). This concept is associated with increased work performance and job satisfaction, and decreased incidence of malaise symptoms, turnover intentions, and turnover (Dysvik & Kuvaas, 2010; Fernet & Austin, 2014; Reichl, Wach, Spinath, Brunken, & Karbach, 2014). Turnover intentions and turnover are variables that have received great attention, since in several professions (e.g., teaching) these aspects have significantly grown over the past years



(Dysvik & Kuvaas, 2010). The relationship between intrinsic motivation and turnover can be explained through the lens of the self-determination theory (SDT). According to this theory, employees that: (a) feel a sense of spontaneous satisfaction during task performance; and (b) overcome challenging tasks through the use of the skills they already possess and of those that they develop during task realization will feel a greater desire to continue at their workplace, which will lead to a reduction of turnover (Deci & Ryan, 2008; Gillet, Gagné, Sauvagère, & Fouquereau, 2013). Based on these assumptions, we hypothesize that:

*Hypothesis 4a: Intrinsic motivation is positively associated with the intention to remain.*

Regarding the above-mentioned relationship, it is necessary to explore the existence of mediator variables. One construct that has been studied with both intrinsic motivation and the intention to remain is job satisfaction (e.g., Chang, Leach, & Anderman, 2015; Dysvik & Kuvaas, 2010; Gagné et al., 2010; Gillet et al., 2013). The SDT advocates that autonomous forms of motivation, in which intrinsic motivation is included, are associated with numerous outcomes, e.g., individuals that act in a self-determined manner will be more satisfied with their work, context, and profession (Fernet & Austin, 2014; Greguras, Diefendorff, Carpenter, & Troster, 2014). This relationship has been empirically demonstrated in different professions, a positive and significant association was found between these concepts (Gillet et al., 2013; Mieila, Popescu, Tudorache, & Toplicianu, 2015). The relationship between job satisfaction and the intention to remain was previously addressed, the higher the job satisfaction the higher the intention of employees to remain. The interaction between these constructs seems to indicate a possible mediating role of job satisfaction on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain, so intrinsic motivation will nurture the job satisfaction of employees and increase the likelihood of positive work-outcomes, in this case the intention to remain. As such, we expect that:

*Hypothesis 4b: Job satisfaction will mediate the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain.*

In addition to job satisfaction, work engagement may also function as a mediator on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain. The relationship between work engagement and the intention to remain has been previously addressed, energized, dedicated, and concentrated individuals, i.e., engaged with their work, will present increased intentions to remain at their workplace (Yalabik et al., 2013). Nevertheless, the association between intrinsic motivation and work engagement lacks empirical evidence in working samples. Notwithstanding, there are theoretical arguments that support the existence of a relationship between these concepts, namely due to the intrinsic role of job resources. These

resources are related with the desire of professional development and with the satisfaction that arises from task performance, two aspects that characterize an intrinsically motivated behavior (Bakker et al., 2011; Leiter & Bakker, 2010). Moreover, intrinsic job resources allow the satisfaction of the basic psychological needs, an essential condition for the occurrence of intrinsically motivated behaviors and an aspect that will lead to work engagement (Deci & Ryan, 2014; Hakanen & Roodt, 2010). If we consider the SDT framework, we can affirm that work engagement functions as an indicator of intrinsic motivation, workers that are intrinsically motivated are more engaged in their work (Klassen et al., 2012). Despite these assumptions, to our knowledge, the relationship between these variables has not been approached in working samples. Siu, Bakker, and Jiang (2014), in a sample of students, have found that intrinsically motivated students were more vigorous, dedicated, and concentrated towards their school duties. If we transpose this relationship to the work environment, we can affirm that intrinsically motivated employees will be more engaged. Based on this assumption and taking into account the relationships established between intrinsic motivation and the intention to remain, and between work engagement and the intention to remain, we formulate that:

*Hypothesis 4c: Work engagement will mediate the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain.*

The present study aimed to explore the direct association between a support culture and job satisfaction (H1a), organizational climate and job satisfaction (H2a), job attitudes (job satisfaction and organizational commitment) and the intention to remain (H3a), and intrinsic motivation and the intention to remain (H4a). Also, we tested the mediating role of organizational health on the relationship between a support culture and job satisfaction (H1b), of organizational health on the relationship between organizational climate and job satisfaction (H2b), of work engagement on the relationship between job attitudes and the intention to remain (H3b), of job satisfaction on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain (H4b), and of work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain (H4c) (Figure 4.4).

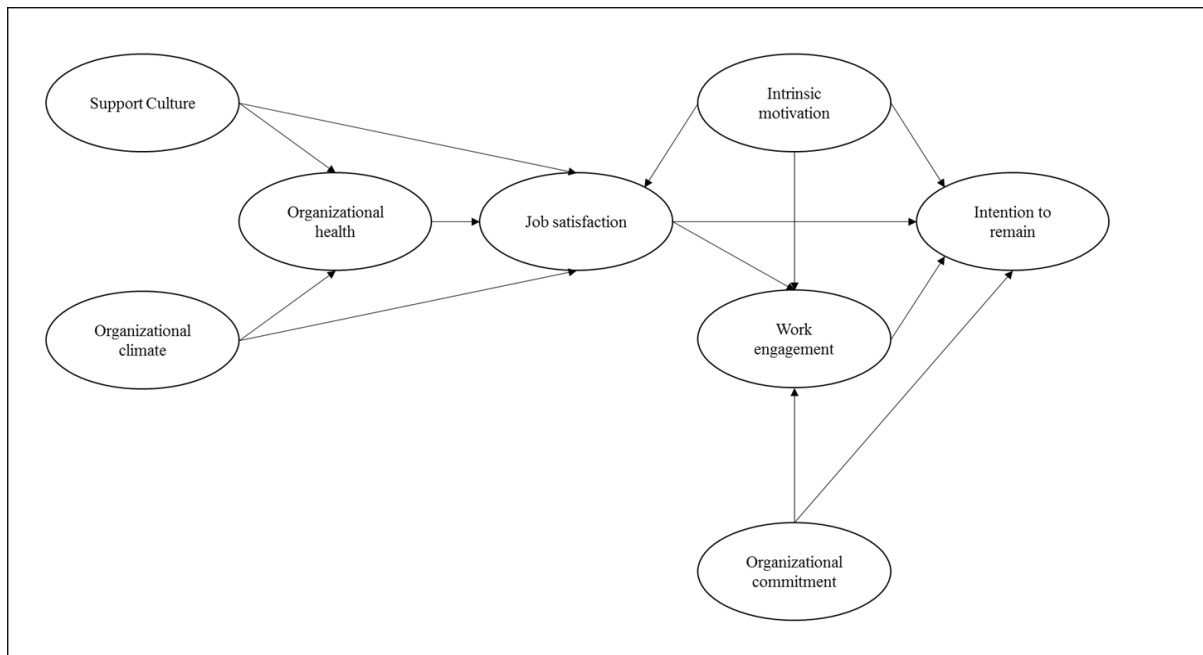


Figure 4.4. *Research model proposed.*

Our study has some contributions for the development of theory and research. The role of organizational health should be highlighted. This construct, which has recently reappeared in the literature, needs further research, namely in terms of its antecedents and role as a mediating variable. Regarding its antecedents, the work of Fernandes and colleagues (2011) presented a set of theoretical assumptions that argue that a support culture and organizational climate are antecedents of this concept. These assumptions indicate that support cultures and organizational climates perceived as positive will lead employees to perceive their organization as healthy, both in the internal and external dimensions (Fernandes et al., 2011; Schneider et al., 2013). This study will allow to understand if these theoretical proposals are empirically confirmed. Moreover, our study will take a step forward in the organizational health research by exploring its role as a mediating variable. To date, that we are aware of, the studies performed about this construct have focused on the psychometric qualities of its instruments (e.g., Jesus et al., 2016; Lobo et al., 2013) and on its outcomes, namely job satisfaction (e.g., Viseu et al., 2015). Through the test of its mediating role, it will be possible to observe if this concept intervenes on the relationship established between support cultures and organizational climate, and job satisfaction. We assume that supportive cultures and organizational climate will nurture the perceptions of organizational health, which will result in greater satisfaction with work, context, and profession.

Job attitudes are important variables for the increase of retention rates (e.g., Federici & Skaalvik, 2012; Meyer et al., 2002). Thus, employees who are satisfied with their work and that establish a psychological bond with their organization desire to remain at their workplaces. However, it is necessary to explore the existence of possible mediating variables on the aforementioned relationships. One possible mediating variable is work engagement. For some time there was no consensus regarding the direction of the association between job attitudes and work engagement (e.g., Saks, 2006), nonetheless nowadays there is an agreement about this fact, job satisfaction and organizational commitment are antecedents of work engagement (Shuck, Reio, & Rocco, 2011; Yalabik et al., 2013). Therefore, we propose that work engagement functions as a mediating variable on the relationship between job attitudes and the intention to remain, a relationship already addressed by Yalabik and colleagues (2013) in a sample of banking employees. As such, we expect that satisfied and committed employees will be more energized, dedicated, and concentrated in their tasks, which will result in positive work-outcomes, such as the intention to remain.

The relationship between intrinsic motivation and the intention to remain has been previously demonstrated (e.g., Chang et al., 2015). Nevertheless, it is necessary to assess the existence of intervening variables on this relationship. Intrinsic motivation is associated with several desirable work-related attitudes and behaviors, such as job satisfaction, intrinsically motivated employees are more satisfied with their job (Fernet & Austin, 2014). If we take into account that satisfied workers present greater intentions to remain, we can argue that job satisfaction functions as a mediating variable on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain. As such, workers who perform their tasks for the pleasure they provide, that aim to apply their skills, and that desire to overcome the proposed challenges will be more satisfied with their job, leading to an increased intention to remain. Another concept that may act as a mediator on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain is work engagement. Notwithstanding, the association between intrinsic motivation and work engagement, to our knowledge, has not been tested in working samples. The study of Siu and colleagues (2014) tested this relationship but on a sample of students. However, there is a link between these concepts – intrinsic job resources lead to the satisfaction of the basic psychological needs, an essential aspect for the occurrence of an intrinsically motivated behavior and for the development of work engagement (Deci & Ryan, 2014; Hakanen & Roodt, 2010; Leiter & Bakker, 2010). The synergetic action of intrinsic motivation and work engagement will lead to a greater desire to remain at the workplace.

#### 4.4.2. Method.

##### 4.4.2.1. Sample.

A sample of 1129 Portuguese teachers was collected for the present study. Of these, 846 (76.3%) were females and 263 (23.7%) were males. Nine age groups were created, the groups with the highest frequency were composed by participants with 40 to 44 years old ( $n = 233$ ; 21%) and 50 to 54 years old ( $n = 214$ ; 19.2%). In intermediate positions were the groups between 30 to 34 years old ( $n = 102$ ; 9.2%), 35 to 39 years old ( $n = 169$ ; 15.2%), 45 to 49 years old ( $n = 203$ ; 18.3%), 55 to 59 years old ( $n = 139$ ; 12.5%), and 60 to 64 years old ( $n = 24$ ; 2.2%). Lastly, the groups with fewer responses were up to 25 years old ( $n = 7$ ; .6%) and 25 to 29 years old ( $n = 21$ ; 1.9%). The bachelor's degree was the most common education level in our sample ( $n = 586$ ; 52.7%), in turn the PhD degree was the least observed ( $n = 31$ ; 2.8%). The average tenure of the participants was 20.55 years ( $SD = 8.70$ ) and the maximum number of teaching years was 40. Another data worthy of mention was the number of different schools attended by teachers during their career. The majority taught in more than one school ( $n = 1042$ ; 93.5%), of these 63.7% ( $n = 710$ ) taught in five or more schools.

##### 4.4.2.2. Measures.

Support culture was assessed by nine items (e.g., In my organization there is communication and informal contacts) of the Portuguese version of the First Organizational Culture Unified Search (FOCUS) (Neves 2001; van Muijen et al., 1999) which is organized in a six-point Likert-scale ( $1 - Not at all$ ;  $6 - Very much$ ).

Organizational climate was measured by nine items (e.g., How often is the assessment based on the degree to which the objectives were achieved) also from the Portuguese version of the First Organizational Culture Unified Search (FOCUS) (Neves 2001; van Muijen et al., 1999). This instrument has a six-point Likert-scale ( $1 - Never$ ;  $6 - Always$ ).

Organizational health was evaluated by 17 items (e.g., In my organization individuals work together for the achievement of organizational goals) of the Organizational Health Perception Scale (Gomide Júnior & Fernandes, 2008; Jesus et al., 2016) which is composed by a five-point Likert-scale ( $1 - Totally disagree$ ;  $5 - Totally agree$ ). This concept is considered as a multidimensional latent trait, since it is comprised by the dimensions integration of individuals and groups, and flexibility and adaptability to external demands.

Job satisfaction was assessed by four items (e.g., Regarding the collaboration and climate of the relationship with your co-workers, you are) of the Professional Satisfaction Scale (Lima, Vala, & Monteiro, 1995) which possesses a seven-point Likert-scale ( $1 - Extremely$

*dissatisfied*; 7 – *Extremely satisfied*). This measure considers job satisfaction as a unidimensional concept.

Organizational commitment was measured by 13 items (e.g., I feel that there is a strong emotional link between myself and my organization) of the Organizational Commitment Questionnaire (Rego & Souto, 2004) which is arranged in a seven-point Likert-scale (*1 – This statement does not apply to me*; *7 – This statement totally applies to me*). This questionnaire is based on the Meyer and Allen's (1991) model of organizational commitment.

Work engagement was evaluated by 16 items (e.g., To me, my job is challenging) of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) for teachers (Marques-Pinto-2008; Schaufeli & Bakker, 2003) that has a seven-point Likert-scale (*0 – Never*; *6 – Everyday*). This concept is comprised by three dimensions, vigor, dedication, and absorption, meaning that it is a multidimensional latent trait.

Intrinsic motivation was assessed by four items (e.g., Working contributes to my personal development) of the Intrinsic Motivation Scale (Jesus, 1996) which presents a seven-point Likert-Scale (*1 – Totally disagree*; *7 – Totally agree*).

The intention to remain was measured by two items (e.g., Indicate the degree to which you desire to remain at your current profession) of the Professional Project Scale (Jesus 1996) which is arranged in a three-point Likert-scale (*0 – A little*; *2 – A lot*).

A sociodemographic questionnaire was also presented to the participants, containing questions about gender, age group, education level, number of teaching years, and number of attended schools.

#### **4.4.2.3. Procedures.**

Our research protocol was assessed by the Portuguese General Directorate of Education in order to observe if it respected all the ethical and confidentiality standards. The protocol received a positive evaluation, which made possible the realization of this study. After this phase we consulted the Portuguese network of schools with the intention of developing a list with the establishments that had elementary and high school education. The establishments that possessed these education levels were contacted and our research was presented to the schools' directors. In the schools that agreed to participate the research protocol was administered. However, before that, all the participants had to read and sign an informed consent statement, which ensured that the obtained data would only be used for research purposes. The protocol was applied in a paper and pencil format, on a single occasion, and in the presence of the first author. The filling time averaged 20 minutes.

#### 4.4.2.4. Data analysis.

The first step taken was the standardization of the studied variables, given that they presented different response scales. A requirement to perform structural equation modeling (SEM) is that data follows a multivariate normal distribution. Nevertheless, in the literature there is no consensus relatively to the skewness and kurtosis values that indicate the existence of a multivariate normal distribution. The maximum likelihood estimation (MLE) method argues that skewness and kurtosis values of two and seven, respectively, comply with the assumptions of multivariate normality (Curran, West, & Finch, 1996). Our data respected these values, situation that allowed the realization of SEM. The software Analysis of Moment Structures (AMOS) version 20 was used to perform this analysis and the MLE method was followed.

The overall model fit was tested according to the premises of Hair, Anderson, Tatham, and Black (1998), meaning that absolute, incremental, and parsimony fit indexes were considered. However, before the assessment of these indexes we calculated the Chi-squared goodness-of-fit test. This test must achieve *p-values* above the cut-off of .05, nevertheless in large sample sizes, as in the case of our study, it may present statistically significant differences (i.e.,  $p < .05$ ) when they do not exist (Anderson & Gerbing, 1982). Given this situation other indexes, such as the Goodness of Fit Index (GFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), were considered (Byrne, 2010). The GFI registers the covariance of the manifest variables that is explained by the adjusted model, values between .90 and .95 are good and above .95 are very good (Byrne, 2010; Marôco, 2010). In turn, the RMSEA compares the fit of the model with the fit that could be achieved in the population, values between .05 and .10 are acceptable and below .05 are very good (Byrne, 2010; Marôco, 2010). For the SRMR values between .05 and .08 are acceptable and below .05 are good (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Marôco, 2010). The incremental fit indexes compare the model with the null or independence model (Byrne, 2010). For this purpose the Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), Tucker-Lewis Index (TLI), and Incremental Fit Index (IFI) were selected, values between .90 and .95 are good and above .95 are very good (Byrne, 2010). Lastly, the parsimony fit indexes assess the goodness-of-fit of the model and the number of parameters necessary to attain that level (Byrne, 2010; Marôco, 2010). Three indexes, Parsimony Comparative Fit Index (PCFI), Parsimony Normed Fit Index (PNFI), and Normed-Chi-Squared ( $\chi^2/df$ ), were chosen. For the first two values equal or higher than .80 are good and for the third values lower than five are acceptable (Byrne, 2010; Marôco, 2010).

A SEM analysis also requires an evaluation of the measurement model in terms of validity and reliability (Anderson & Gerbing, 1982). Regarding reliability two coefficients were used, Cronbach's Alpha and Composite Reliability (CR). Both coefficients address how well the indicators of a construct are being measured by that same construct, values above .70 are desired (Hair et al., 1998). Validity was tested in three ways, factorial, convergent, and discriminant. For a good factorial validity the values of the factor loadings of each indicator must be higher than the cut-off of .50 (Marôco, 2010). Convergent validity was assessed by the Average Variance Extracted (AVE), the obtained values must be above .50 (Bagozzi & Yi, 1988; Sharma, 1996). Discriminant validity was based on the comparison between the AVE values with the squared correlations of the latent constructs (Fornell & Larcker, 1981).

Furthermore, given that our data was obtained by self-report measures collected by the same protocol on a single occasion, we analyzed the existence of common method variance (CMV). The selected approach was the unmeasured latent method construct (ULMC), a method that focuses on the measures chosen and not on the latent constructs (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003).

The final step of the analysis was the observation of the signal and statistical significance of the path coefficients. Relatively to the indirect effects analyses, we followed the assumptions of Baron and Kenny (1986).

#### **4.4.3. Results.**

##### ***4.4.3.1. Descriptive statistics.***

In Table 4.16 are the descriptive statistics, reliability analysis, and correlation matrix for the analyzed variables.

##### ***4.4.3.2. Overall model fit.***

The Chi-squared goodness-of-fit test presented a statistically significant value ( $\chi^2 = 5267.591$ ;  $p < .05$ ), a situation expected in studies with large sample sizes. As such, other absolute fit indexes were assessed, GFI, RMSEA, and SRMR. Their values varied between an acceptable to very good fit. Relatively to the incremental and parsimonious fit indexes, their results ranged from a good to very good fit (Table 4.17).



Table 4.16

*Descriptive Statistics, Reliability Values, and Correlation Matrix (N = 1129)*

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	CR	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Support culture	3.49	1.04	.95	.95	1												
2. Organizational climate	3.36	.99	.92	.90	.67	1											
3. Integration on work teams	3.16	.80	.96	.96	.81	.64	1										
4. Adaptability to external demands	3.04	.86	.93	.93	.78	.64	.84	1									
5. Job satisfaction	4.33	1.28	.85	.86	.76	.61	.78	.73	1								
6. Affective	4.51	1.71	.95	.94	.66	.50	.62	.59	.73	1							
7. Normative	3.36	1.65	.82	.80	.50	.43	.52	.49	.58	.69	1						
8. Continuance	3.18	1.51	.83	.75	-.21	-.15	-.24	-.23	-.30	-.26	-.16	1					
9. Vigor	5.25	1.47	.88	.88	.35	.33	.40	.39	.57	.53	.48	-.32	1				
10. Dedication	5.40	1.47	.94	.95	.41	.40	.44	.43	.62	.59	.52	-.32	.90	1			
11. Absorption	5.49	1.38	.84	.79	.29	.28	.32	.32	.46	.46	.40	-.24	.80	.81	1		
12. Intrinsic motivation	5.17	1.53	.92	.91	.37	.32	.42	.40	.59	.55	.51	-.29	.81	.85	.71	1	
13. Intention to remain	1.25	.74	.82	.82	.34	.31	.38	.37	.53	.51	.51	-.27	.66	.68	.56	.69	1

*Note.* *M* = Mean; *SD* = Standard-deviation;  $\alpha$  = Cronbach's Alpha coefficient; CR = Composite Reliability coefficient; All correlations were statistically significant at  $p < .01$ .

Table 4.17

*Overall Model Fit Indexes*

Goodness of fit criterion	Observed value	Comment
Absolute fit measures		
GFI <sup>a</sup>	.90	Good fit
RMSEA <sup>b</sup>	.03	Very good fit
RMSEA 90% CI = [.027-.029]		
SRMR <sup>c</sup>	.07	Acceptable fit
Incremental fit measures		
CFI <sup>d</sup>	.98	Very good fit
NFI <sup>e</sup>	.94	Good fit
TLI <sup>f</sup>	.97	Very good fit
IFI <sup>g</sup>	.98	Very good fit
Parsimony fit measures		
PCFI <sup>h</sup>	.89	Good fit
PNFI <sup>i</sup>	.86	Good fit
$\chi^2/df$ <sup>j</sup>	1.72	Good fit

*Note.* <sup>a</sup> Goodness of Fit Index; <sup>b</sup> Root Mean Square Error of Approximation; <sup>c</sup> Standardized Root Mean Square Residual; <sup>d</sup> Comparative Fit Index; <sup>e</sup> Normed Fit Index; <sup>f</sup> Tucker-Lewis Index; <sup>g</sup> Incremental Fit Index; <sup>h</sup> Parsimony Comparative Fit Index; <sup>i</sup> Parsimony Normed Fit Index; <sup>j</sup> Normed Chi-squared.

**4.4.3.3. Measurement model fit.**

All the indicators had a factor loading above .50 (.55-.94), suggesting the presence of factorial validity. Also, the AVE values, which are associated with convergent validity, achieved values higher than .50 (.53-.73). The last type of validity evaluated, discriminant validity, demonstrated that all the AVE values were higher than the squared correlations between one concept and the others except in one situation, relationship between intrinsic motivation and work engagement (Table 4.18). These constructs establish a close relationship as argued in past works (e.g., Hakanen & Roodt, 2010; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012). For example, the satisfaction of the needs of autonomy, competence, and relatedness (i.e., basic psychological needs) are crucial for the occurrence of an intrinsically motivated behavior, as

well as for the development of work engagement. Regarding reliability, all the values were above the cut-off of .70, which indicates the existence of an adequate reliability.

Table 4.18

*Discriminant Validity Assessment*

Constructs	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Support culture	<b>.68</b>							
2. Organizational climate	.45	<b>.53</b>						
3. Organizational health	.58	.37	<b>.58</b>					
4. Job satisfaction	.58	.37	.45	<b>.62</b>				
5. Organizational commitment	.27	.18	.31	.31	<b>.61</b>			
6. Intrinsic motivation	.14	.10	.35	.35	.18	<b>.73</b>		
7. Work engagement	.14	.13	.35	.35	.18	.71	<b>.66</b>	
8. Intention to remain	.12	.10	.28	.28	.18	.48	.45	<b>.70</b>

*Note.* Bolded are the AVE values. The remaining values are the squared correlations.

**4.4.3.4. Common method bias.**

The ULMC revealed that 41.26% of our results were associated with the common variance of our model. This value is below 50% suggesting that our coefficients were not influenced by the CMV, although this aspect was present.

**4.4.3.5. Structural model parameters.**

The hypotheses that assessed the direct associations between our constructs (H1a, H2a, H3a, and H4a) were confirmed by the obtained results. Thus, a support culture ( $\beta = .52$ ;  $p < .001$ ) and organizational climate ( $\beta = .42$ ;  $p < .001$ ) were positively and significantly associated with job satisfaction, and job satisfaction ( $\beta = .80$ ;  $p < .001$ ), organizational commitment ( $\beta = .85$ ;  $p < .001$ ), and intrinsic motivation ( $\beta = .70$ ;  $p < .001$ ) were positively and significantly associated with the intention to remain (Table 4.19).

Table 4.19

*Standardized Regression Estimates for the Direct Effects Analysis*

Variables	1.	2.	3.	4.	.5	6.	7.	8.
1. Support culture			.83***	.52***				
2. Organizational climate			.12***	.43***				
3. Organizational health				.52***				
4. Job satisfaction						.79***	.72***	.80***
5. Organizational commitment							.28***	.85***
6. Intrinsic motivation							.88***	.70***
7. Work engagement								.66***
8. Intention to remain								

Note. \*\*\*  $p < .0001$ .

The indirect effects were tested according to the assumptions of Baron and Kenny (1986). As such, we analyzed the indirect effects of: (a) organizational health on the relationship between a support culture and job satisfaction (H1b); (b) organizational health on the relationship between organizational climate and job satisfaction (H2b); (c) work engagement on the relationship between job attitudes and the intention to remain (H3b); (d) job satisfaction on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain (H4a); and (e) work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain (Table 4.20). Our results demonstrated the existence of partial mediations on the above-mentioned relationships. This is a common aspect in the studies realized in the field of psychology. Baron and Kenny (1986) argued that there are numerous intervening variables on the relationship between independent and dependent variables, meaning that partial mediation effects are more frequent than full mediation effects.

Table 4.20

*Results of the Mediation Analyses*

Causal relationships	Direct effects	Indirect effects
H1b: Support culture → Organizational health → Job satisfaction	.52 ( $p = .000$ )	.23 ( $p = .000$ )
H2b: Organizational climate → Organizational health → Job satisfaction	.43 ( $p = .000$ )	.13 ( $p = .000$ )
H3b: Job satisfaction → Work engagement → Intention to remain	.80 ( $p = .000$ )	.20 ( $p = .000$ )
H3b: Organizational commitment → Work engagement → Intention to remain	.85 ( $p = .000$ )	.14 ( $p = .000$ )
H4b: Intrinsic motivation → Job satisfaction → Intention to remain	.70 ( $p = .000$ )	.55 ( $p = .000$ )
H4c: Intrinsic motivation → Work engagement → Intention to remain	.70 ( $p = .000$ )	.49 ( $p = .000$ )

#### 4.4.4. Discussion.

The present study aimed to assess the direct effects of a support culture on job satisfaction, organizational climate on job satisfaction, job attitudes (i.e., job satisfaction and organizational commitment) on the intention to remain, and intrinsic motivation on the intention to remain. Moreover, we also tested the indirect effects of organizational health on the relationship between a support culture and job satisfaction, of organizational health on the relationship between organizational climate and job satisfaction, of work engagement on the relationship between job attitudes and the intention to remain, of job satisfaction on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain, and of work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain. The analysis of these hypotheses allowed us to understand the underlying mechanisms between a support culture and organizational climate, and the intention to remain using a group of organizational factors and job attitudes.

The relationships between a support culture and job satisfaction, and between organizational climate and job satisfaction were addressed in past studies (e.g., Kiliç, 2014; Treputtharat & Tayiam, 2014). These studies have demonstrated that a culture focused on internal aspects and that possesses a flexible structure, and positive perceptions of organizational climate will contribute to the development of positive feelings regarding the work, context, and profession (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Our results corroborated this premise. However, it is necessary to explore the existence of mediators on the above-mentioned relationships. Organizational health was tested as a mediator and we verified that this concept partially mediated these relationships. As such, support cultures led to increased positive perceptions regarding organizational functioning contributing to the appearance of desirable work attitudes (e.g., job satisfaction) (Viseu et al., 2015; Zhu et al., 2011). In the case of organizational climate, positive climate perceptions equally resulted in positive perceptions of organizational health nurturing job satisfaction (Treputtharat & Tayiam, 2014; Viseu et al., 2015).

Job attitudes, namely job satisfaction and organizational commitment, are crucial for turnover reduction and, consequently, increase of retention rates (Brown et al., 2012; Zhu et al., 2011). Over the last years the need to assess possible mediators on the relationship between job attitudes and work-outcomes has emerged. One of the proposed mediators was work engagement. Both job satisfaction and organizational commitment are antecedents of this concept, which is positively associated with the intention to remain (Alarcon & Lyons, 2011; Federici & Skaalvik, 2012; Yalabik et al., 2013). The obtained results confirmed the mediating

role of work engagement, meaning that employees satisfied with their job and that are identified with their organization employ more energy, dedication, and concentration in the tasks realized, which will lead to increased remaining intentions.

Intrinsic motivation also establishes a positive association with the intention to remain, intrinsically motivated individuals are more likely to remain at their workplaces (Gillet et al., 2013). Job satisfaction seems to act as a mediator on this relationship, intrinsically motivated employees are more satisfied with their job, context, and profession, which, in turn, will result in a greater intention to remain (Brown et al., 2012; Mieila et al., 2015). This aspect was confirmed by our study, the combined action of intrinsic motivation and job satisfaction is responsible for the existence of desirable work-outcomes, such as the intention to remain. Another intervening variable on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain was work engagement. The relationship between this construct and the intention to remain was previously addressed (e.g., Federici & Skaalvik, 2012), nevertheless the association between intrinsic motivation and work engagement was not tested, to our knowledge, in working samples. Siu and colleagues (2014) have found that these concepts were positively related in a sample of students. Our results underlined that work engagement acted as a mediator on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain, i.e., intrinsically motivated individuals are more energized, dedicated, and concentrated in their tasks, which will contribute to higher remaining intentions.

This study possesses some practical implications. We found that organizational health mediated the relationship between a support culture and job satisfaction. As mentioned by Fernandes and colleagues (2011), this recently reemerged variable should be subject of further studies, namely regarding its antecedents and outcomes. At the antecedents level the existing works have a theoretical focus (e.g., Fernandes et al., 2011), our results empirically demonstrated that a support culture may be one of the antecedents of this concept. Also, it was registered that job satisfaction is one of its outcomes, which is in agreement with past studies (e.g., Viseu et al., 2015). Given the mediating role of organizational health on the relationship between a support culture and job satisfaction, we can affirm that organizations should foster interpersonal relationships among employees and privilege an open communication, which will contribute to positive perceptions regarding organizational functioning and job satisfaction. Relatively to the association between organizational climate and organizational health, the works realized also presented a theoretical nature. Notwithstanding, we observed that organizational health mediated the relationship between organizational climate and job satisfaction. As such, positive perceptions of organizational climate and health will nurture the

satisfaction felt with work, context, and profession. A healthy organization and work environment will allow the appearance of desirable work-outcomes, for example job satisfaction (Kaya, Koc, & Topcu, 2010; Li, Frenkel, & Sanders, 2011), this emphasizes the need of organizations to promote positive work environments, integrate employees on work teams, and adapt effectively to external demands.

The mediating role of work engagement on the relationship between job attitudes and the intention to remain should be underlined. Satisfied and committed employees are more engaged, which will result in increased remaining intentions. This fact points to the necessity of creating fulfilling tasks, which will be possible through the knowledge of employees' attitudes, as a way to improve retention rates (Yalabik et al., 2013). Intrinsic motivation contributes to the development of job satisfaction and the intention to remain (Dysvik & Kuvaas, 2010; Mieila et al., 2015). Through the analysis of job satisfaction as a mediator on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain, we found that intrinsically motivated individuals are more satisfied with their work, context, and profession, which increases the likelihood of remaining. Thus, organizations must design challenging tasks that allow employees to use their individual skills and develop new ones, this will stimulate positive feelings towards the job and, consequently, greater intentions to remain (Fernet & Austin, 2014; Gillet et al., 2013). Work engagement also acted as a mediator on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain. The relationships between intrinsic motivation and the intention to remain, and between work engagement and the intention to remain were previously analyzed (e.g., Dysvik & Kuvaas, 2010; Federici & Skaalvik, 2012). However, few studies have used working samples regarding the association between intrinsic motivation and work engagement. Our results demonstrated that work engagement mediated the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain, therefore the creation of meaningful, challenging, and fulfilling tasks will lead employees to devote more energy, dedication, and concentration to their work and present higher remaining intentions (Gagné & Deci, 2014; Yalabik et al., 2013).

Our study presents some limitations. Firstly, we used a sample composed by professionals from the same area and country. This area, teaching, suffered greatly with the austerity measures implemented in Portugal over the past years, an aspect that may have biased the obtained results. Additionally, the methodological design employed, cross-sectional, increased the possibility of CMV and prevented the inference of causality. Nonetheless, the existence of CMV was evaluated through the application of the ULMC approach. Future studies may use participants from other professional areas and countries. Also, a longitudinal



design should be employed allowing the inference of causality. Lastly, the association between intrinsic motivation and work engagement must be clarified, especially because of the results registered in the discriminant validity analysis.

This study made possible to understand the mechanisms between a support culture and organizational climate, and the intention to remain through the use of a group of attitudinal and organizational factors. We observed that these factors increase the likelihood of teachers to remain at their workplaces, an aspect of great importance for government officials and school principals, since turnover in this profession has significantly increased during the last years, which emphasizes the urgency to devise measures for the improvement of retention rates.

#### **4.5. Mechanisms between organizational health and the intention to remain: Role of individual and organizational factors**<sup>27,28</sup>

##### *Abstract*

Organizational functioning, both in the internal and external dimensions, is of crucial importance for the occurrence of desirable work-outcomes, among which the intention to remain at the workplace. The relationship between organizational health, an organizational functioning indicator, and the intention to remain has been little explored, especially because organizational health only recently reemerged in the literature. In addition, it is also relevant to assess the existence of intervening variables on the above-mentioned association, namely to understand how individual and organizational factors shape the intentions of employees to remain. For this purpose a sample of 1129 Portuguese teachers (76% females and 24% males) was questioned. Data analysis was performed through structural equation modeling (SEM). The obtained results demonstrated the existence of partial mediators on the relationship between organizational health and the intention to remain, particularly positive psychological capital (PsyCap), intrinsic motivation, job satisfaction, and work engagement. We present the theoretical and practical implications of our results, as well as the limitations of our study and suggestions for future researches.

*Keywords:* Intention to remain, intrinsic motivation, job satisfaction, organizational commitment, organizational health, positive psychological capital, work engagement

##### **4.5.1. Introduction.**

Organizational health was developed in the 1950s and was integrated within the scope of organizational effectiveness (Gomide Júnior & Fernandes, 2008; Lobo, Viseu, Jesus, & Rus, 2013). This construct was initially proposed as a way to suppress the limitations of organizational effectiveness, presenting a view of organizations as a living organism that must adapt to survive in its context (Fernandes, Gomide Júnior, & Oliveira, 2011). However, this concept only regained relevance in the mid-1990s and was given a new meaning (Rosseau, 1997). The health of organizations came to be valued due to the increase of psychosocial risk factors which impair organizational performance and employee health (Knapp, McDaid, & Parsonage, 2011). According to Jesus and colleagues (2016), this construct is defined as the

---

<sup>27</sup> Este artigo aguarda submissão.

<sup>28</sup> Este artigo foi adaptado para respeitar as normas definidas para a realização da presente tese destinada à obtenção do grau de doutor em Psicologia.

ability of organizations to create work teams, which allows the development of social support networks, and to adapt effectively to the changes that occur in their areas of activity. This definition points to the existence of two dimensions of organizational health, internal (integration of individuals on work teams) and external (flexibility and adaptability to external demands). Thus, the healthy organization is the one that fosters teamwork and adapts to environmental pressures.

Since this concept only recently reemerged, few studies have addressed it. Nevertheless, some authors (e.g., Shoaf, Genaidy, Karwowski, & Huang, 2004; Viseu, Rus, & Jesus, 2015) have assessed its outcomes. The organizational health outcome most frequently analyzed is job satisfaction, one of the most important constructs in the organizational literature (Hantula, 2015; Keller & Semmer, 2013) and that is defined as “an evaluative state that expresses contentment with, and positive feelings about one’s job” (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012, p. 347). As such, employees satisfied with their job manifest more contentment and develop positive affects towards their work, context, and profession. The studies that tested the association between organizational health and job satisfaction have found that these variables are positively associated, meaning that employees that perceive their organizations as having a healthy functioning will be more satisfied with their jobs (Shoaf et al., 2004; Viseu et al., 2015). Therefore, we propose that:

*Hypothesis 1a: Organizational health is positively associated with job satisfaction.*

In addition to exploring the relationships between organizational health and its outcomes, it is equally important to test the existence of mediating variables on these relationships. One possible mediator is positive psychological capital (PsyCap), an individual variable that has assumed a fundamental role for organizations (Luthans, Youssef-Morgan, & Avolio, 2015). This concept emerged as an alternative to other types of capital, e.g., economic, social, and human, and focuses on the positive psychological resources of individuals and on how they can be nurtured, i.e., PsyCap focuses not only on what individuals are, but also on what they can be (Luthans, Luthans, & Luthans, 2004; Luthans, Avolio, Norman, & Combs, 2006). According to Hsu, Wang, Chen, and Dahlgard-Park (2014), this construct was not solely developed as an alternative to the remaining forms of capital, but also to fill their gaps. PsyCap, which results from the combination of self-efficacy, optimism, resilience, and hope, is included in the positive organizational behavior (POB) framework, the application of positive psychology to organizations, since it presents a solid theoretical background and research, is measurable and developable, and contributes to the occurrence of desirable job attitudes and behaviors (Luthans et al., 2015). Past meta-analyses and reviews (e.g., Avey,

Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011; Newman, Ucbasaran, Zhu, & Hirst, 2014; Rus & Jesus, 2010) have underlined that job satisfaction is one of the main outcomes of this concept, thus employees who try to achieve the proposed goals, that perceive themselves as effective, who are optimistic about the present and future, and that are able to resist and overcome adversities will be more satisfied with their jobs. Recently, the need to explore the antecedents of this construct and its role as a mediator were emphasized, especially to understand how other variables shape PsyCap, namely organizational factors, and to observe its behavior as a mediating variable (Avey, 2014; Newman et al., 2014). Viseu and colleagues (2015) addressed the call to assess the antecedents of this concept and tested its association with organizational health. A positive and significant relationship was found between these constructs, meaning that positive perceptions of organizational health contribute to increased self-efficacy beliefs, hope, optimism, and resilience (Viseu et al., 2015). Considering the relationship between organizational health and job satisfaction, as proposed in H1a, and the association between PsyCap and these variables, we hypothesize that:

*Hypothesis 1b: PsyCap will mediate the relationship between organizational health and job satisfaction.*

As mentioned above, job satisfaction is one of the outcomes of PsyCap. However, it is necessary to address the underlying mechanism that explains this relationship. PsyCap, which has a motivational nature, characterizes employees who have confidence in their abilities to meet the objectives proposed and who are optimistic about the achievement of those goals, so they will feel more motivated to fulfill what has been proposed and will employ the necessary resources to perform well, which will result in greater job satisfaction (Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007; Newman et al., 2014). Thus, we formulate that:

*Hypothesis 2a: PsyCap is positively associated with job satisfaction.*

As stated by Newman and colleagues (2014), the literature on PsyCap must progress in order to understand which mediators intervene on the relationship between this concept and work-outcomes. A possible mediator of this relationship is intrinsic motivation, nevertheless a recent review (Viseu, Jesus, Rus, & Canavarro, 2016) demonstrated that the literature has not discussed the association between PsyCap and other motivational variables. An intrinsically motivated behavior occurs when the basic psychological needs (competence, relatedness, and autonomy) are satisfied and is characterized by the realization of tasks for the pleasure they provide, desire to employ individual skills and develop new ones, and willingness to master the proposed challenges (Deci & Ryan, 2014; Gagné & Deci, 2014). Siu, Bakker, and Jiang (2014), in a sample of students, have found that PsyCap and intrinsic motivation are positively

associated. To date, and that we are aware of, there are no studies that address this relationship on working samples. As such, and based on the study of Siu and colleagues (2014), we equate that confident, optimistic, resilient, and hopeful employees will perform their tasks with more pleasure and try to achieve their goals. Intrinsic motivation has also been studied with a range of work-outcomes, such as job satisfaction (Chang, Leach, & Anderman, 2015; Gillet, Gagné, Sauvagère, & Fouquereau, 2013). Thus, self-determined employees are more satisfied with their job, work environment, and profession (Fernet & Austin, 2014). Given the relationships established between these constructs, we assume that PsyCap will nurture intrinsic motivation resulting in increased job satisfaction. Based on these assumptions, we expect that:

*Hypothesis 2b: Intrinsic motivation will mediate the relationship between PsyCap and job satisfaction.*

Although PsyCap is often related with desirable job attitudes and behaviors (e.g., job satisfaction, organizational commitment, and work performance, see Rus & Jesus, 2010), some authors (e.g., Sweetman & Luthans, 2010) have underlined the possibility to evaluate the relationship between this concept and work engagement, the underlying premise is that high PsyCap levels will lead to higher work engagement. The latter construct is defined as a work-related positive psychological state that is composed by three dimensions, vigor, dedication, and absorption, i.e., it has a multidimensional nature (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Vigor is an energetic state that allows employees to perform their tasks and meet work goals (Bakker, Albrecht, & Leiter, 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). Dedication concerns the involvement of individuals in their work, the tasks performed are meaningful, as well as are a source of inspiration and challenge (Bakker et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). Absorption is a state of total immersion at work, in certain situations employees may lose the track of time (Bakker et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010). The relationship between PsyCap and work engagement can be explained through the theories of Hobfoll (2002) and Fredrickson (2001). In the first case, the interaction between self-efficacy, resilience, optimism, and hope, personal characteristics that fit within the resources postulated by Hobfoll (2002), will combine to form a higher-order construct, PsyCap, and lead to greater vigor, dedication, and absorption, dimensions of work engagement (Sweetman & Luthans, 2010). In turn, according to Fredrickson (2001), the existence of positive emotions improves the thought-action mechanisms, which will result in the development of physical, social, and psychological resources. Through the combinatory and integrative capacity of the dimensions of PsyCap, considered as cognitive resources, a motivated behavior will emerge that will bring benefits to organizations, such as work engagement (Luthans, Norman, Avolio, & Avey, 2008). The

relationship between these concepts was studied by Viseu and colleagues (2015), a positive and significant association was observed. Consequently, we argue that:

*Hypothesis 3a: PsyCap is positively associated with work engagement.*

Job satisfaction may function as an intervening variable on the above-mentioned relationship. The relationship between PsyCap and this construct was already examined in this paper, employees high on PsyCap are more satisfied with their jobs (Avey et al., 2011; Luthans et al., 2007; Rus & Jesus, 2010). Notwithstanding, the association between job satisfaction and work engagement has only recently been clarified, since there were questions regarding the causality of this relationship (Alarcon & Lyons, 2011; Macey & Schneider, 2008). An aspect that has contributed to the existence of such questions was that these constructs are often used as synonyms, however it has been theoretically and empirically demonstrated that job satisfaction is an antecedent of work engagement (Alarcon & Lyons, 2011). The study of Yalabik, Popaitoon, Chowne, and Rayton (2013) showed that employees satisfied with their job, work environment, and profession are more energetic, dedicated, and concentrated in their work. The fact that PsyCap is associated with job satisfaction and that, in turn, this concept is related with work engagement seems to indicate that job satisfaction mediates the relationship between PsyCap and work engagement. The assessment of this association explains the role of mediator variables on the relationship between PsyCap and its outcomes, as suggested by Newman and colleagues (2014). Thus, we advance that:

*Hypothesis 3b: Job satisfaction will mediate the relationship between PsyCap and work engagement.*

Organizational commitment is a job attitude that refers to the relationship established between an employee and his organization, committed employees are identified with their organization's mission, vision, and goals (Huang, You, & Tsai, 2012; Meyer & Herscovitch, 2001). Over the years several models of commitment have been proposed, which slowed the achievement of a consensus regarding the definition of this construct and its operationalization (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Meyer & Herscovitch, 2001). Nevertheless, the model of Meyer and Allen (1991), which views this concept as having a multidimensional nature (affective, normative, and continuance commitment) was the one that received more empirical corroboration. Affective commitment is related with the emotional relationship established between an employee and his organization, which translates into greater identification (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Meyer, Becker, & van Dick, 2006). Normative commitment characterizes individuals that remain at their organizations because they feel that is their duty (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Meyer et al., 2006). Lastly, continuance commitment

consists in an evaluation between the costs and benefits of leaving, employees perceive that quitting will have negative consequences for them (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012; Meyer et al., 2006). Although each of these dimensions establishes specific relationships with other variables, all of them have the same goal, to increase the intention to remain and, consequently, make turnover less likely to occur (Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002). Thus, organizational commitment acts as a barrier to the occurrence of turnover, an aspect that has significantly increased in some professions (e.g., teaching) (Zhu, Devos, & Li, 2011). Committed employees perform accordingly with their organization's mission, vision, and goals and, as such, have a greater desire to remain. This assumption has been corroborated by meta-analyses and empirical studies (e.g., Meyer et al., 2002; Zhu et al., 2011) conducted in several professions. As a result, we propose that:

*Hypothesis 4a: Organizational commitment is positively associated with the intention to remain.*

In 2004, Meyer, Becker, and Vandenberghe (2004) argued that organizational commitment could be included in the work motivation frameworks, specifically in the self-determination theory (SDT) (Deci & Ryan, 2000). To justify this inclusion these authors presented two arguments. The theoretical definitions of organizational commitment and work motivation are similar and there was an inversion in the objects of study of both concepts, i.e., work motivation started to address the outcomes of organizational commitment and, in turn, commitment was associated with the outcomes of work motivation (Meyer et al., 2004). More recently, Meyer (2014) supported the possibility of integrating commitment on the framework of the SDT. In this way, it would be possible to observe how commitment relates to the different types of motivation proposed by this theory and what are the outcomes that emerge from those relationships. Gagné and colleagues (2010) have found that organizational commitment was positively associated with intrinsic motivation and negatively correlated with turnover. Also, Gillet and colleagues (2013) registered the same results for the association between intrinsic motivation and turnover, meaning that intrinsically motivated individuals, i.e., that perform their tasks for the pleasure they provide, seek to use their individual skills, and aim at mastering the proposed challenges report a greater desire to remain at their workplaces. Taking these aspects into account, we propose that:

*Hypothesis 4b: Intrinsic motivation will mediate the relationship between organizational commitment and the intention to remain.*

Work engagement may also be considered as a mediator on the relationship between organizational commitment and the intention to remain. Initially there was no consensus

regarding the causality of the relationship between organizational commitment and work engagement, especially since both concepts were used interchangeably (Macey & Schneider, 2008). However, there is a difference between them, commitment refers to the link between an employee and his organization, while engagement is associated with the relationship between an employee and his work (Christian, Garza, & Slaughter, 2011). Recent works (e.g., Christian et al., 2011; Schaufeli & Bakker, 2010; Yalabik et al., 2013) have shown that organizational commitment is one of the antecedents of work engagement, employees identified with their organizations perform their tasks with more energy, dedication, and concentration. In a study where work engagement was used as a mediator between affective commitment and quitting intentions, Yalabik and colleagues (2013) found that the synergetic action between affective commitment and work engagement acted as a barrier for the occurrence of turnover, situation that contributed to an increase of remaining intentions. Based on these assumptions, we hypothesize that:

*Hypothesis 4c: Work engagement will mediate the relationship between organizational commitment and the intention to remain.*

Intrinsic motivation has become an important construct in several domains (e.g., education and organizations), especially through the positive outcomes that it promotes (Gagné & Deci, 2014). An intrinsically motivated behavior occurs when the basic psychological needs, competence, relatedness, and autonomy, are satisfied (Deci & Ryan, 2014; Gagné & Deci, 2014). Intrinsically motivated employees perform their tasks for the pleasure they provide (i.e., no external rewards are needed), wish to use their individual skills and learn new ones, and seek to master the challenges proposed (Deci & Ryan, 2014). From this characterization, we can affirm that intrinsically motivated workers bring benefits for their organizations, among them an increased job satisfaction and well-being and decreased turnover and turnover intentions, aspects that impair organizational functioning (Dysvik & Kuvaas, 2010; Fernet & Austin, 2014; Reichl, Wach, Spinath, Brunken, & Karbach, 2014). Several studies (e.g., Dysvik & Kuvaas, 2010) have shown that intrinsic motivation establishes a negative association with turnover. This fact can be explained through the SDT lens, an intrinsically motivated worker develops positive feelings and experiences regarding the tasks he performs, which means that his desire to leave is reduced. As such, we formulate that:

*Hypothesis 5a: Intrinsic motivation is positively associated with the intention to remain.*

The relationship established between intrinsic motivation and work engagement can be explained through the intrinsic role of job resources, which foster the desire for professional development and spontaneous satisfaction with the tasks performed, two characteristics of an



intrinsically motivated behavior (Bakker et al., 2011). Moreover, the intrinsic role of job resources is linked with the satisfaction of the basic psychological needs, which leads not only to an intrinsically motivated behavior, but also to work engagement (Deci & Ryan, 2014; Hakanen & Roodt, 2010). Based on the SDT framework, work engagement may function as an indicator of intrinsic motivation, i.e., an intrinsically motivated worker will put more energy and dedication into his tasks, as well as will be more focused (Deci & Ryan, 2000; Klassen et al., 2012). Notwithstanding the theoretical arguments that support this relationship, there is no empirical evidence in working samples, that we are aware of, that analyzes it. A study of 2014 realized by Siu and colleagues demonstrated the existence of a positive and significant association between intrinsic motivation and work engagement in a sample of students. If we transpose this relationship into the working population, we can affirm that intrinsically motivated workers are engaged in their work. Also, if we consider the relationships that both of these concepts establish with the intention to remain (e.g., Dysvik & Kuvaas, 2010; Federici & Skaalvik, 2012), we expect that:

*Hypothesis 5b: Work engagement will mediate the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain.*

The present study aimed to assess the direct association between organizational health and job satisfaction (H1a), PsyCap and job satisfaction (H2a), PsyCap and work engagement (H3a), organizational commitment and the intention to remain (H4a), and intrinsic motivation and the intention to remain (H5a). Furthermore, we tested the indirect effects of PsyCap on the relationship between organizational health and job satisfaction (H1b), of intrinsic motivation on the relationship between PsyCap and job satisfaction (H2b), of job satisfaction on the relationship between PsyCap and work engagement (H3b), of intrinsic motivation on the relationship between organizational commitment and the intention to remain (H4b), of work engagement on the relationship between organizational commitment and the intention to remain (H4c), and of work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain (H5b). These mechanisms are illustrated in Figure 4.5.

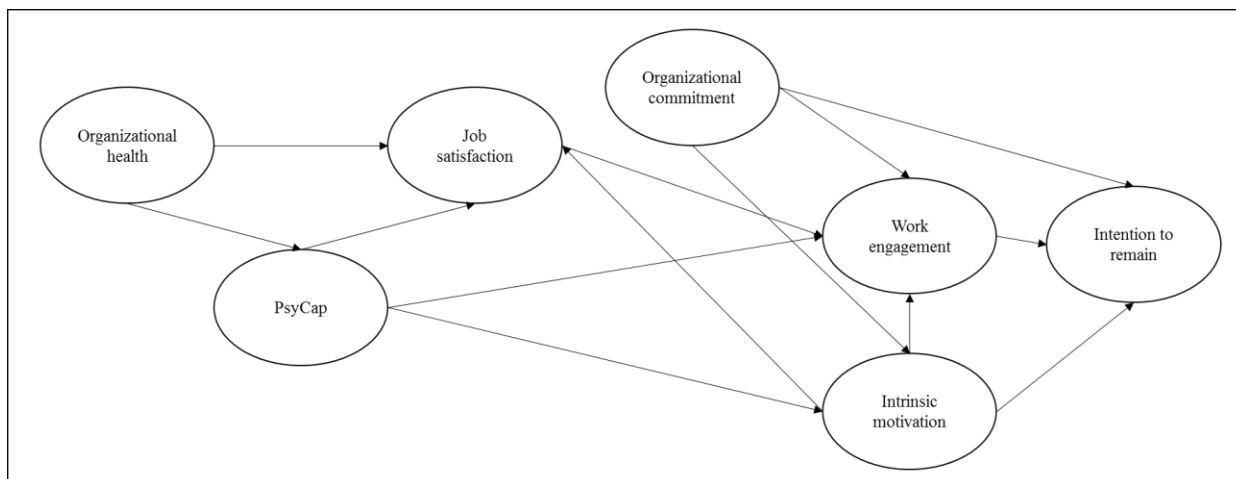


Figure 4.5. *Research model proposed.*

This study has some theoretical and practical implications. Since its resurgence, there is a need to explore the organizational health outcomes. The relationship between this concept and job satisfaction has been previously demonstrated (e.g., Viseu et al., 2015), there is a positive and significant association between both constructs. To our knowledge only one study (Viseu et al., 2015) has addressed the mediating role of PsyCap on this relationship, which underlines the necessity of further research. The use of PsyCap as a mediator may serve to corroborate its mediating effect on the above-mentioned relationship, but also to meet the demands of Newman and colleagues (2014), more studies using PsyCap as a mediator should be performed. The literature has been fruitful in studying the outcomes of PsyCap (e.g., Avey et al., 2011; Rus & Jesus, 2010), this concept enhances the occurrence of desirable attitudes and behaviors in work context. In the case of job satisfaction, the higher the PsyCap of employees, the higher their satisfaction with the job, work environment, and profession. Recently, some authors (e.g., Newman et al., 2014) have emphasized that the research on PsyCap must evolve in order to perceive the impact of potential mediators on the relationships that this concept establishes with its outcomes. One possible mediator may be intrinsic motivation. The relationship between this variable and PsyCap has been scarcely assessed (Viseu et al., 2016), a study of Siu and colleagues (2014) showed, in a sample of students, the existence of a positive and significant association between them. In opposition, the relationship between intrinsic motivation and job satisfaction has been previously studied (e.g., Chang et al., 2015). Through the analysis of the mediating role of intrinsic motivation on the relationship between PsyCap and job satisfaction we will be able to understand the mechanisms developed between these three constructs, but also to deepen the study of the relationship between PsyCap and intrinsic motivation.

Some authors (e.g., Sweetman & Luthans, 2010) have argued that the outcomes of PsyCap should be broadened to include such concepts as work engagement. The underlying premise is that effective employees and who are more optimistic, resilient, and hopeful will be more engaged in their work. In addition, if we consider the mediating role of job satisfaction, we will also be responding to the requests of Newman and colleagues (2014). The relationship between organizational commitment and the intention to remain has been largely studied (e.g., Zhu et al., 2011), thus it is necessary to advance on the study of this relationship through the inclusion of mediating variables. Two possible mediators are intrinsic motivation and work engagement. However, in addition to the inclusion of these mediators, it is equally important to know how they relate to commitment. In the case of the relationship between organizational commitment and intrinsic motivation, committed employees will seek to reciprocate this link by performing tasks for the pleasure they provide, apply their skills and develop new ones to meet challenges, and aim to achieve the proposed goals (Meyer, 2014). Relatively to the relationship with work engagement, committed employees are also engaged in their work (Yalabik et al., 2013). The combined action between commitment and intrinsic motivation, and between commitment and engagement will contribute to the increase of the intention to remain at the workplace. Lastly, the relationship between intrinsic motivation and work engagement has been little explored in working samples, although there are theoretical arguments that support it (Bakker et al., 2011; Deci & Ryan, 2014; Hakanen & Roodt, 2010). A study of Siu and colleagues (2014), with students, has found a positive and significant relationship between both concepts. Our study will transpose this association to the working population. Furthermore, we will also observe what is the impact of the synergetic action between intrinsic motivation and work engagement on the intention to remain, we argue that this combination will contribute to increased retention rates.

#### **4.5.2. Method.**

##### **4.5.2.1. Sample.**

In total 1129 Portuguese teachers were surveyed. Of these, 846 (76.3%) were females and 263 (23.7%) were males. Nine age groups were defined complying with the confidentiality criteria. The groups with the largest number of participants were between 40 to 44 years old ( $n = 233$ ; 21%) and between 50 to 54 years old ( $n = 214$ ; 19.2%). In an intermediate position were the groups 30 to 34 years old ( $n = 102$ ; 9.2%), 35 to 39 years old ( $n = 169$ ; 15.2%), 45 to 49 years old ( $n = 203$ ; 18.3%), 55 to 59 years old ( $n = 139$ ; 12.5%), and 60 to 64 years old ( $n = 24$ ; 2.2%). Lastly, the groups with fewer participants were up to 25 years old ( $n = 7$ ; .6%) and

25 to 29 years old ( $n = 21$ ; 1.9%). Regarding educational background, the PhD degree was the least common in our sample ( $n = 31$ ; 2.8%) and the bachelor's degree was the most common ( $n = 586$ ; 52.7%). The number of working years averaged 21 ( $M = 20.55$ ;  $SD = 8.70$ ) and the maximum of teaching years observed was 40. Another data worthy of mention was the number of attended schools by our participants, 93.5% worked in more than one school, of these approximately 64% ( $n = 710$ ; 63.7%) taught in five or more educational establishments.

#### 4.2.2.2. Measures.

Organizational health was measured by fourteen items (e.g., In my organization individuals work together for the achievement of organizational goals) of the Organizational Health Perception Scale (Gomide Júnior & Fernandes, 2008; Jesus et al., 2016) which is organized in a five-point Likert-scale (1 – *Totally disagree*; 5 – *Totally agree*). Also, this construct is considered as a multidimensional latent trait, since it is composed by two dimensions, integration of individuals and groups, and flexibility and adaptability to external demands.

PsyCap was assessed by ten items (e.g., I feel confident analyzing a long-term problem to find a solution) of the Psychological Capital Questionnaire-12 (PCQ-12) (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007; Viseu et al., 2012) which possessed a six-point Likert-scale (1 – *Totally disagree*; 6 – *Totally agree*). This concept is a multidimensional latent trait, given that it aggregates the dimensions self-efficacy, optimism, resilience, and hope.

Job satisfaction was evaluated by two items (e.g., Regarding the collaboration and climate of the relationship with your co-workers, you are) of the Professional Satisfaction Scale (Lima, Vala, & Monteiro, 1995) which is arranged in a seven-point Likert-scale (1 – *Extremely dissatisfied*; 7 – *Extremely satisfied*). This job attitude had a unidimensional nature.

Organizational commitment was analyzed by eleven items (e.g., I feel a strong connection between myself and my organization) of the Organizational Commitment Questionnaire (Rego & Souto, 2004) which had a seven-point Likert-scale (1 – *This statement does not apply to me*; 7 – *This statement totally applies to me*). This questionnaire was based on the work of Meyer and Allen (1991), i.e., affective, normative, and continuance commitment are the three variables that form this construct.

Work engagement was measured by twelve items (e.g., To me, my job is challenging) of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) for teachers (Marques-Pinto, 2008; Schaufeli & Bakker, 2003) which is organized in a seven-point Likert-scale (0 – *Never*; 6 – *Everyday*).

Lastly, engagement was considered as a multidimensional latent trait composed by the dimensions vigor, dedication, and absorption.

Intrinsic motivation was assessed by four items (e.g., Working contributes to my personal development) of the Intrinsic Motivation Scale (Jesus, 1996) which possessed a seven-point Likert-scale (*1 – Totally disagree; 7 – Totally agree*).

The intention to remain was evaluated by three items (e.g., Indicate the degree to which you desire to remain at your current profession) of the Professional Project Scale (Jesus 1996) which had a three-point Likert-scale (*0 – A little; 2 – A lot*).

A sociodemographic questionnaire was used to collect data about gender, age group, education level, number of working years, and number of attended schools of our sample.

#### **4.5.2.3. Procedures.**

For the application of our research protocol in the Portuguese educational establishments we had to submit it to an evaluation by the Portuguese General Directorate of Education. The obtained assessment was positive and the application authorized. Subsequently, we created a list with the schools that ministered elementary and high school education. The principals of those schools were contacted and we presented them our study's objectives. In the educational establishments that agreed to participate, the first author applied the paper and pencil version of the protocol on a single occasion. The average response time was 20 minutes.

#### **4.5.2.4. Data analysis.**

Firstly, the indicators used were standardized, given that they possessed different response scales. In order to perform a structural equation modeling (SEM) analysis, the collected data must follow a multivariate normal distribution. There is no agreement in the literature relatively to the skewness and kurtosis values that point to the existence of multivariate normality. Nevertheless, for the maximum likelihood estimation (MLE) method values of skewness and kurtosis of two and seven, respectively, indicate the respect for this assumption (Curran, West, & Finch, 1996). Our data complied with these parameters, thus it was possible to perform a SEM analysis. This procedure was realized with the software Analysis of Moment Structures (AMOS) version 20 following the MLE method.

The overall model fit was based on the work of Hair, Anderson, Tatham, and Black (1998), i.e., absolute, incremental, and parsimony fit indexes were assessed. Nonetheless, we initially evaluated the Chi-squared goodness-of-fit test. It is expected that this test achieves a *p-value* above the threshold of .05, however in large sample sizes, such as in the case of our

study, the obtained results may indicate the existence of statistically significant differences when they do not exist (Anderson & Gerbing, 1982). To suppress this limitation the Goodness of Fit Index (GFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) were considered (Byrne, 2010). A good fit for the GFI is achieved with values above .90, in the case of the RMSEA and SRMR values below .05 are considered good (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999; Marôco, 2010). The incremental fit indexes Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), Tucker-Lewis Index (TLI), and Incremental Fit Index (IFI) were chosen, values close to one point to a good fit (Byrne, 2010). Finally, the parsimony fit indexes Parsimony Comparative Fit Index (PCFI), Parsimony Normed Fit Index (PNFI), and Normed Chi-squared ( $\chi^2/df$ ) were evaluated (Byrne, 2010; Marôco, 2010). A good fit for the PCFI and PNFI is registered with values above .80, for the  $\chi^2/df$  an acceptable fit is observed with values equal or lower than five (Byrne, 2010; Marôco, 2010).

An analysis of the measurement model, regarding reliability and validity, is also necessary before the assessment of the structural model (Anderson & Gerbing, 1982). Two coefficients, Cronbach's Alpha and Composite Reliability (CR), were selected as reliability indicators, values above .70 are desirable (Hair et al., 1998). Validity was subject to a threefold analysis, factorial, convergent, and discriminant. A good factorial validity is observed when the indicators present loadings above .50 (Marôco, 2010). The Average Variance Extracted (AVE) was used to test convergent validity, values higher than .50 must be achieved (Bagozzi & Yi, 1998). Lastly, discriminant validity was based on the comparison between the AVE values and the squared correlations of each construct (Fornell & Larcker, 1981).

Our data was obtained through self-report measures that were applied at a single moment, a situation that increases the probability of common-method variance (CMV). This situation was addressed by the use of the unmeasured latent method construct (ULMC), a method focused on the measures employed and not on the latent constructs (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003).

The last step in data analysis was the evaluation of the structural model, which occurred through the observation of the signal and statistical significance of the path coefficients. The assumptions of Baron and Kenny (1986) were followed to test the existence of mediation effects.

### **4.5.3. Results.**

#### ***4.5.3.1. Descriptive statistics.***

In Table 4.21 are the descriptive statistics, reliability analysis, and correlation matrix for the analyzed variables.

#### ***4.5.3.2. Overall model fit.***

The Chi-squared goodness-of-fit test was statistically significant ( $\chi^2 = 3198.648$ ;  $p < .05$ ), an expected result given the size of our sample. To overcome this situation we assessed the absolute fit indexes GFI, RMSEA, and SRMR, which had a good fit. Regarding the incremental fit indexes, their values varied between a good to very good fit. Lastly, the parsimonious fit indexes achieved an acceptable to good fit (Table 4.22).

#### ***4.5.3.3. Measurement model fit.***

The indicators that remained in the model had factor loadings higher than .50 (.51-.94), indicating the existence of factorial validity. Concerning convergent validity, the AVE values were above the threshold of .50 (.56-.74). Discriminant validity was observed in all the situations but one, relationship between intrinsic motivation and work engagement (Table 4.23). This aspect has theoretical and empirical support. Past works underlined that both concepts are closely related, e.g., the satisfaction of the basic psychological needs is crucial for the occurrence of an intrinsically motivated behavior and growth of work engagement (e.g., Hakanen & Roodt, 2010; Klassen, Perry, & Frenzel, 2012). Cronbach's Alpha and CR values for the dimensions optimism and resilience were below the cut-off of .70, a fact that can be explained by the reduced number of items that compose both of these dimensions. Considering the reliability values for global PsyCap, values of .87 and .93 were obtained for the Cronbach's Alpha and CR coefficients, respectively.

#### ***4.5.3.4. Common method bias.***

The CMV analysis through the ULMC approach indicated that 38.12% of our results were related with the common variance of our model. These results demonstrated that the path coefficients of the proposed model were not affected by the CMV, nevertheless this aspect was present.

Table 4.21

*Descriptive Statistics, Reliability Values, and Correlation Matrix (N = 1129)*

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	CR	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1. Integration on work teams	3.19	.83	.93	.91	1														
2. Adaptability to external demands	3.01	.86	.92	.92	.81	1													
3. Self-efficacy	4.54	1.11	.91	.91	.53	.48	1												
4. Optimism	3.67	1.13	.55	.58	.37	.40	.47	1											
5. Resilience	4.30	1.05	.45	.47	.14	.17	.28	.37	1										
6. Hope	4.20	1.15	.87	.88	.38	.40	.56	.63	.42	1									
7. Job satisfaction	4.10	1.57	.81	.81	.73	.74	.45	.41	.18	.43	1								
8. Affective	4.54	1.71	.93	.93	.60	.58	.49	.45	.20	.53	.66	1							
9. Normative	3.36	1.65	.82	.82	.50	.49	.37	.41	.19	.45	.52	.69	1						
10. Continuance	3.02	1.51	.79	.67	-.22	-.21	-.24	-.24	-.05	-.31	-.23	-.23	-.12	1					
11. Vigor	4.66	1.68	.83	.84	.39	.43	.41	.57	.25	.62	.44	.53	.49	-.27	1				
12. Dedication	5.13	1.63	.91	.92	.41	.43	.45	.57	.25	.66	.48	.58	.52	-.28	.87	1			
13. Absorption	5.58	1.29	.86	.83	.29	.32	.35	.42	.22	.51	.32	.46	.39	-.20	.71	.77	1		
14. Intrinsic motivation	5.17	1.53	.92	.92	.39	.40	.46	.56	.27	.65	.43	.56	.51	-.25	.78	.83	.70	1	
15. Intention to remain	1.16	.66	.81	.79	.35	.36	.32	.43	.17	.47	.39	.47	.49	-.23	.61	.64	.52	.65	1

*Note.* *M* = Mean; *SD* = Standard-deviation;  $\alpha$  = Cronbach's Alpha coefficient; CR = Composite Reliability coefficient; All correlations were statistically significant at  $p < .01$ .



Table 4.22

*Overall Model Fit Indexes*

Goodness of fit criterion	Observed value	Comment
Absolute fit measures		
GFI <sup>a</sup>	.91	Good fit
RMSEA <sup>b</sup>	.03	Good fit
RMSEA 90% CI = [.031-.034]		
SRMR <sup>c</sup>	.04	Good fit
Incremental fit measures		
CFI <sup>d</sup>	.97	Very good fit
NFI <sup>e</sup>	.94	Good fit
TLI <sup>f</sup>	.96	Good fit
IFI <sup>g</sup>	.97	Good fit
Parsimony fit measures		
PCFI <sup>h</sup>	.90	Good fit
PNFI <sup>i</sup>	.88	Good fit
$\chi^2/df$ <sup>j</sup>	2.22	Acceptable fit

*Note.* <sup>a</sup> Goodness of Fit Index; <sup>b</sup> Root Mean Square Error of Approximation; <sup>c</sup> Standardized Root Mean Square Residual; <sup>d</sup> Comparative Fit Index; <sup>e</sup> Normed Fit Index; <sup>f</sup> Tucker-Lewis Index; <sup>g</sup> Incremental Fit Index; <sup>h</sup> Parsimony Comparative Fit Index; <sup>i</sup> Parsimony Normed Fit Index; <sup>j</sup> Normed Chi-squared.

Table 4.23

*Discriminant Validity Assessment*

Constructs	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Organizational health	<b>.62</b>						
2. PsyCap	.25	<b>.59</b>					
3. Job satisfaction	.59	.23	<b>.68</b>				
4. Organizational commitment	.25	.17	.27	<b>.58</b>			
5. Work engagement	.19	.40	.20	.19	<b>.61</b>		
6. Intrinsic motivation	.18	.41	.18	.19	.71	<b>.74</b>	
7. Intention to remain	.14	.20	.15	.17	.41	.42	<b>.56</b>

*Note.* Bolded are the AVE values. The remaining values are the squared correlations.

#### 4.5.3.5. *Structural model parameters.*

Hypothesis 1a proposed that organizational health was positively associated with job satisfaction. This hypothesis was corroborated by the obtained results, organizational health was positively and significantly related with job satisfaction ( $\beta = .88$ ;  $p < .001$ ). In turn, hypotheses 2a and 3a advanced that PsyCap established a positive and significant association with job satisfaction and work engagement, respectively. Our results supported these hypotheses, a positive and significant association was established between PsyCap and job satisfaction ( $\beta = .70$ ;  $p < .001$ ) and between PsyCap and work engagement ( $\beta = .88$ ;  $p < .001$ ). Hypothesis 4a argued that organizational commitment was positively associated with the intention to remain. We found that organizational commitment was positively and significantly related with the intention to remain ( $\beta = .19$ ;  $p < .001$ ). Lastly, hypothesis 5a predicted that intrinsic motivation was positively associated with the intention to remain. This hypothesis was confirmed by our results, a positive and significant association was observed between intrinsic motivation and the intention to remain ( $\beta = .46$ ;  $p < .001$ ). A summary of these results is presented in Table 4.24.

The assumptions of Baron and Kenny (1986) were respected allowing the realization of mediation analyses. Therefore, we evaluated the mediating role of: (a) PsyCap on the relationship between organizational health and job satisfaction (H1b); (b) intrinsic motivation on the relationship between PsyCap and job satisfaction (H2b); (c) job satisfaction on the relationship between PsyCap and work engagement (H3b); (d) intrinsic motivation on the relationship between organizational commitment and the intention to remain (H4b); (e) work engagement on the relationship between organizational commitment and the intention to remain (H4c); and (f) work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain (H5b). These results are exhibited in Table 4.25. A partial mediating effect was observed on all of these relationships, a fact that is in agreement with the premises of Baron and Kenny (1986) – in psychology there are several intervening variables on the relationship between independent and dependent variables. As such, we can conclude that partial mediation is more frequent than total mediation.

Table 4.24

*Standardized Regression Estimates for the Direct Effects Analysis*

Variables	1.	2.	3.	4.	.5	6.	7.
1. Organizational health		.66***	.88***				
2. PsyCap			.70***		.88***	.61***	
3. Job satisfaction					.07***		
4. Organizational commitment					.15***	.25***	.19***
5. Work engagement							.65***
6. Intrinsic motivation			.08***		.79***		.53***
7. Intention to remain							

Note. \*\*\*  $p < .001$ .

Table 4.25

*Results of the Mediation Analyses*

Causal relationships	Direct effects	Indirect effects
H1b: Organizational health → PsyCap → Job satisfaction	.88 ( $p = .000$ )	.83 ( $p = .000$ )
H2b: PsyCap → Intrinsic motivation → Job satisfaction	.70 ( $p = .000$ )	.15 ( $p = .000$ )
H3b: PsyCap → Job satisfaction → Work engagement	.88 ( $p = .000$ )	.10 ( $p = .002$ )
H4b: Organizational commitment → Intrinsic motivation → Intention to remain	.19 ( $p = .000$ )	.17 ( $p = .000$ )
H4c: Organizational commitment → Work engagement → Intention to remain	.19 ( $p = .000$ )	.17 ( $p = .000$ )
H5b: Intrinsic motivation → Work engagement → Intention to remain	.53 ( $p = .000$ )	.45 ( $p = .000$ )

#### 4.5.4. Discussion.

The present study aimed to test the direct relationships between organizational health and job satisfaction, PsyCap and job satisfaction, PsyCap and work engagement, organizational commitment and the intention to remain, and intrinsic motivation and the intention to remain. Furthermore, we explored the indirect effects of PsyCap on the relationship between organizational health and job satisfaction, of intrinsic motivation on the relationship between PsyCap and job satisfaction, of job satisfaction on the relationship between PsyCap and work engagement, of intrinsic motivation and work engagement on the relationship between organizational commitment and the intention to remain, and of work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain. Based on these analyses, we were able to understand the mechanisms between organizational health and the intention to remain through the use of a group of individual and organizational factors as mediators.

The first aspect to highlight is that our results confirmed job satisfaction as one of the outcomes of organizational health. Thus, employees that possess positive perceptions regarding organizational functioning, in the internal and external dimensions, will be more satisfied with their job, work environment, and profession. This relationship was also demonstrated in the study of Viseu and colleagues (2015). Moreover, we verified that PsyCap assumed a mediating role on the relationship between these variables. As such, positive perceptions of organizational health will shape PsyCap resulting in increased desirable job attitudes, in this case job satisfaction. The use of PsyCap as a mediator answered the requests of Newman and colleagues (2014), underlining how an organizational-level factor influences this individual variable. Additionally, we confirmed, similarly to other studies (e.g., Viseu et al., 2015), that organizational health is one of the antecedents of PsyCap. The relationship between PsyCap and job satisfaction has been widely addressed (e.g., Avey et al., 2011; Rus & Jesus, 2010), so we considered necessary to include a mediating variable, intrinsic motivation. The association between PsyCap and intrinsic motivation has received little attention, namely because both concepts have a motivational nature (Viseu et al., 2016). A fact that corroborates this assertion is that there are no studies, to our knowledge, that assess this relation in working samples. Siu and colleagues (2014) tested this relationship using a sample of students. Our results proved that the combined action of PsyCap and intrinsic motivation will nurture job satisfaction. In turn, when considering intrinsic motivation as a mediator, we registered how a motivational variable behaves on the relationship between PsyCap and its outcomes, which responded to the demands of Newman and colleagues (2014). Job satisfaction was used as a mediator between PsyCap and work engagement. Sweetman and Luthans (2010) argued that the outcomes of

PsyCap should be expanded, for example, with the inclusion of work engagement. Our study observed that employees that perceive themselves as effective and that are optimistic, hopeful, and resilient will be more energetic, dedicated, and absorbed. Also, the obtained results indicated that job satisfaction positively influences work engagement. In view of these relationships, it was possible comprehend that the synergetic action of PsyCap and job satisfaction will promote the development of work engagement. Similarly to intrinsic motivation, the mediating role of job satisfaction allowed the understanding of how PsyCap relates with its outcomes in the presence of mediators (Newman et al., 2014).

The inclusion of mediating variables on the relationship between organizational commitment and the intention to remain permitted the progress on the study about this relationship. Due to its nature, commitment is responsible for an increase of remaining intentions, however it is necessary to evaluate how possible mediators influence this association. The role of work engagement on the relationship between organizational commitment and the intention to remain was previously demonstrated by Yalabik and colleagues (2013). Our results were similar to those of these authors, work engagement acted as a partial mediator on the association between organizational commitment and the intention to remain, meaning that committed employees will display more energy, dedication, and concentration in the tasks performed, which will result in positive work-outcomes, e.g., the intention to remain. In contrast, there were no previous studies, to our knowledge, that assessed the mediating role of intrinsic motivation on the above-mentioned relationship. Recently, some authors (e.g., Meyer 2014) proposed that organizational commitment could be included in the SDT, where intrinsic motivation is integrated. In this situation employees that are linked with their organizations will reciprocate this relationship through the realization of tasks for the pleasure they provide, use of individual skills to overcome adversities, and desire to master the proposed goals. From the combined action between organizational commitment and intrinsic motivation, barriers will be developed that prevent the occurrence of turnover and, consequently, promote the intention to remain. Like organizational commitment, intrinsic motivation also establishes a positive association with the intention to remain (e.g., Gillet et al., 2013). One intervening variable on this relationship may be work engagement. The relationship between work engagement and the intention to remain has already been empirically demonstrated (e.g., Federici & Skaalvik, 2012), engaged employees desire to remain at their workplaces. To our knowledge, the association between intrinsic motivation and work engagement has not been tested in working samples, in a sample of students Siu and colleagues (2014) verified that there was a positive and significant association between both

constructs. Our results confirmed that the synergetic action of intrinsic motivation and work engagement will promote the intention to remain.

This study has some theoretical and practical implications. In line with previous studies (e.g., Viseu et al., 2015), we registered that job satisfaction is one of the outcomes of organizational health. Furthermore, given the mediating role of PsyCap on the above-mentioned relationship, managers must consider the creation of work teams, contributing to the development of social support nets, and try to conduct effective adaptation processes as a way to improve the psychological resources of employees. This situation will lead to positive outcomes, for example, at the job satisfaction level (Viseu et al., 2015). Also, due to the state-like nature of PsyCap, it is important to develop intervention programs destined to foster this concept in order to promote intrinsic motivation and, consequently, job satisfaction (Avey et al., 2011; Rus & Jesus, 2010; Siu et al., 2014). In addition to the development of PsyCap, organizations should also value the job satisfaction of their employees because these are two aspects that facilitate work engagement (Viseu et al., 2015). The relationship between organizational commitment and intrinsic motivation emphasized that organizations should pay attention to both of these constructs, since they are responsible for positive work-outcomes (e.g., the intention to remain) (Meyer, 2014). Cardoso, Castro, and Gomes (2011) proposed that managers must align individual and organizational goals, an aspect that will improve the intrinsic motivation of employees and their link with the organization. This situation will contribute to increased remaining intentions. In turn, the mediating role of work engagement on the relationship between organizational commitment and the intention to remain demonstrated that organizations must assess the attitudes of employees before delineating work tasks (Yalabik et al., 2013). Through this evaluation it will be possible to create activities that promote personal growth (Chalofsky & Krishna, 2009). Lastly, the relationship between intrinsic motivation and work engagement underlined that employees who perform their tasks for the pleasure they provide and that aim to achieve organizational goals will be more engaged at their work, as suggested by Siu and colleagues (2014). Given the mediating role of work engagement on the relationship between intrinsic motivation and the intention to remain, we can argue that organizations should seek to design stimulating and challenging tasks, which will enhance intrinsic motivation and work engagement leading to higher remaining intentions (Gagné & Deci, 2014; Yalabik et al., 2013).

Our study has some limitations worth considering. The collected sample was solely composed by teachers from a single country, Portugal. This fact could have biased the obtained results due to the austerity measures implemented by Portuguese authorities over the last years,

which strongly affected the education system, especially teachers. The use of a cross-sectional design prevented the inference of causality and increased the probability of CMV. Notwithstanding, the latter aspect was addressed through the ULMC approach. Future studies may replicate this model in samples of teachers from other countries with the objective of comparing results. This model may also be used in samples of other professionals. The use of a longitudinal design is recommended because it allows the inference of causality. Lastly, the relationship between intrinsic motivation and work engagement should be clarified due to the results registered in the discriminant validity analysis.

In conclusion, this study observed the existing mechanisms between organizational health and the intention to remain through the use of a group of individual and organizational factors as mediators. Thus, it was possible to understand how these aspects lead to the intentions of teachers to remain at their schools, contributing to the design of retention policies based, not only on school functioning, but also on the psychological resources of teachers and the impact that the organizational environment has on their work.

## Conclusões

A literatura sobre motivação docente tem registado poucos progressos ao longo dos últimos anos, a maioria dos estudos realizados tem apresentado um foco individual, i.e., tem-se centrado em aspetos ligados ao próprio professor (Addison & Brundrett, 2008; Mueller & Hanfstingl, 2010). Por exemplo, é comum a avaliação de sintomas de mal-estar (e.g., ansiedade, *burnout*, depressão e stresse) e de variáveis de saúde fisiológica (e.g., hipertensão e taquicardia) destes profissionais, bem como das suas escolhas vocacionais (Aloe et al., 2014; Jesus et al., 2011; Jugovic et al., 2012; Yu et al., 2014). Além disso, muitos desses estudos, apesar de terem como objetivo a aferição da motivação docente, apenas se focaram em constructos como a satisfação no trabalho e estabeleceram, posteriormente, ligações teóricas à motivação (Hoy, 2008; Kiziltepe, 2008). Por fim, a análise deste conceito tem sido marcada por investigações com resultados contraditórios e por limitações metodológicas (Jugovic et al., 2012; Mueller & Hanfstingl, 2010). Se tivermos em consideração estes aspetos podemos inferir dois factos, a inexistência de uma visão organizacional e a necessidade de realizar mais trabalhos neste campo. Esta visão pode auxiliar no progresso desta área e servir para alargar o seu espectro de ação, indo ao encontro do carácter multifacetado deste constructo e expandindo as conclusões que se podem retirar dos estudos efetuados sobre ele. A perspetiva organizacional de motivação docente é essencial para conhecer a forma como as dinâmicas organizacionais das escolas influenciam o trabalho dos docentes (Guglielmi et al., 2014; Kitching et al., 2009). No entanto, este paradigma não reúne total consenso. Bascia e Rottman (2011) referem que as autoridades canadianas não valorizam a forma como o contexto laboral afeta a motivação e o desempenho dos docentes. Contudo, estudos recentes (e.g., Montecinos et al., 2014; Viseu et al., 2015) começam a demonstrar que a utilização de variáveis organizacionais, pertencentes à interface sujeito-organização e individuais são fulcrais para conhecer a motivação dos professores e para delinear medidas com o intuito de a fomentar.

A presente investigação teve como objetivo apresentar uma visão organizacional sobre a motivação docente, escolhendo para tal um conjunto de variáveis motivacionais (*commitment* organizacional, *engagement* no trabalho, motivação intrínseca e intenção de permanecer), organizacionais (clima organizacional, cultura organizacional e saúde organizacional), pertencentes à interface sujeito-organização (avaliação de desempenho, justiça organizacional e satisfação no trabalho) e individuais (capital psicológico positivo). A inclusão dos três últimos tipos de variáveis permitiu conhecer o seu efeito em conceitos motivacionais com focos



distintos, a ligação à organização (*commitment* organizacional), a relação estabelecida com o trabalho (*engagement* no trabalho), o prazer obtido na realização das tarefas (motivação intrínseca) e o desejo de permanecer no local de trabalho e profissão. Além disso, através da integração de uma variável individual ligada à psicologia positiva, o capital psicológico positivo, o nosso trabalho diferenciou-se dos restantes executados neste âmbito, dado que a maioria utiliza variáveis individuais ligadas à psicopatologia (e.g., Aloe et al., 2014). A compreensão destas relações é útil para explicar como diferentes variáveis têm impacto na motivação dos professores, um aspeto decisivo para a criar propostas que visem incrementar este aspeto. A nossa investigação foi estruturada em quatro trabalhos de revisão da literatura e cinco estudos quantitativos. Os estudos de revisão vieram colmatar uma lacuna no estudo da motivação docente, uma vez que não existia uma sistematização dos trabalhos que relacionavam este conceito com cada uma das variáveis selecionadas. Por sua vez, os estudos quantitativos apresentaram um conjunto de modelos teóricos que permitiram perceber quais as relações, diretas e indiretas, existentes entre os constructos escolhidos. Seguidamente, expõem-se os principais resultados obtidos em cada estudo e discutem-se os mesmos.

O estudo bibliométrico teve como objetivo realizar um levantamento dos trabalhos, publicados entre 2000 e 2013 e presentes na base de dados WoS, que relacionaram a motivação docente com a avaliação de desempenho, o capital psicológico positivo, o clima organizacional, a cultura organizacional, a justiça organizacional, a satisfação no trabalho e a saúde organizacional. O ano de 2012 foi aquele onde se verificou um maior número de publicações, devendo-se igualmente salientar a tendência crescente de publicações registada entre 2008 e 2012, facto que parece indicar um aumento do interesse relativamente à motivação dos professores. Por outro lado, a psicologia educacional foi a área da psicologia onde a maior parte dos estudos foi efetuada. De acordo com Jesus e Lens (2005), a motivação docente é um fenómeno eminentemente ligado à área da educação, não só pelo papel dos professores dentro e fora da sala de aula, mas também pela sua influência na motivação dos alunos e qualidade do ensino. Por seu turno, a satisfação no trabalho foi o constructo mais vezes abordado em conjunto com a motivação dos professores. Ambos os conceitos estão intimamente relacionados, uma vez que contribuem para a diminuição das taxas de *turnover* e porque a identificação dos fatores causadores de satisfação possibilita um aumento da motivação profissional (Griva et al., 2012; Karavas, 2010; Vieira & Jesus, 2007). Assim, os diretores dos agrupamentos escolares devem equacionar a criação de medidas que melhorem a satisfação dos professores, por exemplo a adoção de um estilo de liderança transformacional ou ético,

valorização das relações interpessoais entre superior e subordinado, mas também entre pares, e existência de *feedback* (Hantula, 2015). Este último aspeto será útil para elucidar os docentes sobre as expectativas que existem quanto às suas ações e se as mesmas foram, ou não, alcançadas, o que ajudará os professores a perceber os seus pontos fortes e fracos.

O número reduzido de investigações sobre a avaliação de desempenho, o capital psicológico positivo e a saúde organizacional também merece destaque. Apesar dos seus objetivos meritórios, a avaliação de desempenho dos professores é um fenómeno gerador de tensão e conflito, especialmente porque os critérios de performance são subjetivos (e.g., não se conhece o peso atribuído a cada parâmetro), não existe *feedback* durante e após a realização das tarefas, os docentes e os alunos não fazem parte deste processo e não há uma preocupação quanto ao desenvolvimento profissional dos professores (Bouskila-Yam & Kluger, 2011; Jesus, 2007; Ryan, 2006). Tendo em conta esta situação, este tema deve ser alvo de maior investigação como forma de criar sistemas de avaliação o mais consensuais possível e que sejam uma fonte de motivação e bem-estar profissional. Devido à sua característica *state-like* o capital psicológico positivo também deve ser mais frequentemente abordado em estudos com professores, nomeadamente para auxiliar na redução dos sintomas mal-estar e para incrementar o *engagement* no trabalho (Ouweneel et al., 2012; Viseu et al., 2015). No caso da saúde organizacional, estudos recentes (e.g., Viseu et al., 2005) salientaram a sua importância na predição da satisfação no trabalho, ou seja docentes que percecionam a sua escola como tendo um funcionamento saudável, tanto na vertente interna como externa, estarão mais satisfeitos com o seu trabalho, contexto e profissão. Por fim, devemos ainda enfatizar o reduzido número de estudos realizados em Portugal, o que poderá significar um decréscimo da importância que é atribuída à motivação docente. No entanto, pode existir uma explicação alternativa, o facto de só ter sido utilizada uma base de dados para o levantamento de documentos.

A primeira revisão da literatura, além de alargar o espaço temporal da pesquisa (1990 a 2014) também integrou mais bases de dados, nomeadamente a WoS, a *PsychInfo*, a *Psychology and Behavioral Sciences*, a ERIC, a *ProQuest*, a *ScienceDirect* e a *Wiley Online Library*. Ademais, os constructos que se relacionaram com a motivação docente tinham unicamente um foco organizacional, avaliação de desempenho, clima organizacional, cultura organizacional, justiça organizacional e saúde organizacional. À semelhança do estudo bibliométrico, 2012 foi também o ano onde se registaram mais investigações, sendo que entre 2010 e 2014 se verificou um maior número de estudos. Esta situação parece indicar que a visão organizacional da motivação docente começa a ganhar maior relevância. Por outro lado, a maioria dos estudos avaliados utilizou metodologias quantitativas e questionários de

autorresposta, o que pode ser justificado pelo facto de as metodologias deste tipo possibilitarem a recolha de amostras mais robustas e porque os questionários supracitados permitem a aferição simultânea de várias variáveis (Gelo et al., 2008; Spector, 1994). A cultura organizacional foi o conceito mais vezes abordado em conjunto com a motivação docente. Segundo Schneider e colegas (2013) e Ipek (2010), a cultura de uma escola molda a forma como um professor se vai comportar e desempenhar as suas tarefas, o que se irá refletir no alcance dos objetivos escolares. Da amostra de estudos recolhida registámos que diferentes tipos de cultura têm um efeito distinto na motivação docente, as culturas de suporte e de objetivos fomentam a ocorrência de comportamentos motivados ao passo que as culturas baseadas na competição têm o efeito contrário. Estes dados foram igualmente observados por Zhu e colegas (2011), Sezgin (2010) e Kiliç (2014).

Os restantes conceitos exibiram um número de estudos semelhante, à exceção da saúde organizacional. Diferentes perceções de clima organizacional tiveram um impacto dissemelhante na motivação dos professores, assim cabe aos intervenientes do meio escolar a criação de um clima saudável para potenciar o surgimento de atitudes e comportamentos desejáveis (Treputtharat & Tayiam, 2014; Xiaofu & Qiwen, 2007). Por sua vez, a aplicação de critérios de justiça contribuiu para um incremento da motivação na população-alvo. Ou seja, docentes que se sentem devidamente recompensados pelas suas tarefas, que concordam com a distribuição das recompensas, que são respeitados pelas suas chefias e que têm acesso a todas as informações sobre a distribuição dos dividendos e processos que a regem estão mais motivados (Elma, 2013). Além disso, foi também observado que a relação entre a justiça organizacional e a motivação docente pode ser direta ou indireta. Ao nível da avaliação de desempenho os resultados obtidos salientaram que uma perceção positiva quanto a este procedimento surge quando: (a) existe *feedback* durante e após a realização das tarefas; (b) os supervisores têm a formação necessária; e (c) os critérios de avaliação são claros. Na opinião de Tuytens e Devos (2012), se estas condições estiverem reunidas, os professores apresentarão níveis mais elevados de motivação. Por fim, os trabalhos recolhidos sobre a saúde organizacional salientaram que a vertente interna da escola, comparativamente à externa, assume uma maior preponderância na motivação docente, um facto que encontra fundamentação na investigação de Viseu e colegas (2015).

A segunda revisão da literatura seguiu os mesmos parâmetros da primeira em termos do espaço de tempo em que a pesquisa foi realizada e das bases de dados escolhidas. No entanto, o seu objetivo foi recolher os estudos que abordavam a associação entre a motivação docente e a satisfação no trabalho, e o capital psicológico positivo. O ano de 2012 foi aquele

onde se assinalou um maior fluxo de publicações. Por sua vez, o período entre 2010 e 2014 destacou-se pela quantidade de estudos efetuados, aspeto que parece revelar que estes temas têm vindo a despertar maior interesse na comunidade científica. Tal como na revisão anterior, também nesta se verificou um domínio da metodologia quantitativa e dos questionários de autorresposta. A satisfação no trabalho foi o constructo mais vezes examinado em conjunto com a motivação docente, situação já evidenciada no estudo bibliométrico. Na opinião de Vieira e Jesus (2007), a satisfação é um dos antecedentes da motivação profissional, neste caso professores satisfeitos com o seu trabalho estarão igualmente mais motivados para o desempenhar, o que é fulcral para a motivação dos alunos e sucesso dos estabelecimentos de ensino. Já Hongying (2007) avança que docentes satisfeitos possuem melhor saúde psicológica. Este estudo também possibilitou a identificação de um conjunto de variáveis responsáveis pela (in)satisfação destes profissionais, tais como (a) as condições de trabalho; (b) o vencimento; (c) a segurança do posto de trabalho; (d) o apoio da hierarquia; e (e) a relação com as chefias, pares e alunos (Canrinus et al., 2012; Griffin, 2010; Karavas, 2010; Shann, 1998; Wagner & French, 2010). Por seu turno, só um estudo relacionou a motivação docente e o capital psicológico positivo. Isso poderá ter ocorrido porque ambas as variáveis possuem uma natureza motivacional, pelo que os autores que se debruçam sobre o capital psicológico positivo preferem estudar os seus antecedentes e consequentes e não a sua ligação a outras variáveis motivacionais. Porém, devido ao seu carácter *state-like*, é importante que os líderes escolares prestem atenção ao capital psicológico positivo e que implementem programas de intervenção baseados nele, com o objetivo de aumentar as atitudes e comportamentos laborais desejáveis (Avey, 2014; Luthans et al., 2015).

Em suma, tal como demonstrado pela terceira revisão da literatura, os trabalhos supracitados permitiram concluir que os estudos que relacionaram a motivação docente com as variáveis organizacionais, pertencentes à interface sujeito-organização e individuais: (a) foram realizados maioritariamente no ano de 2012; (b) apresentavam uma metodologia quantitativa, utilizando preferencialmente os questionários de autorresposta; e (c) destacaram o papel da satisfação no trabalho e da cultura organizacional na explicação da motivação dos professores.

Da análise dos cinco estudos quantitativos podemos concluir que existem aspetos comuns entre eles, mas também que estão presentes alguns dados contraditórios. Além disso, abordámos algumas associações que, à data e que tenhamos conhecimento, ainda não foram testadas em quaisquer estudos empíricos. Estes factos serão discutidos ao longo desta secção.

Apesar de só recentemente ter ressurgido na literatura, foi possível confirmar que um dos consequentes da saúde organizacional é a satisfação no trabalho, tal como já havia sido demonstrado por Viseu e colegas (2015) e Shoaf e colegas (2004). Desta forma, os docentes que tenham uma perceção positiva relativamente ao funcionamento das suas escolas, tanto na vertente interna como externa, estarão mais satisfeitos com o seu trabalho, contexto laboral e profissão. Ainda ao nível da saúde organizacional, verificou-se que dois dos seus antecedentes podem ser uma cultura de suporte e o clima organizacional. O trabalho de Fernandes e colegas (2011), cujo objetivo era propor um novo modelo de análise para o conceito em causa, tinha avançado com esta possibilidade, no entanto não existia qualquer evidência empírica que sustentasse esta associação. Assim, as escolas que exibam uma cultura de suporte, i.e., onde exista uma comunicação aberta e se fomentem as relações interpessoais, irão contribuir para o desenvolvimento de perceções positivas de saúde organizacional. Ademais, estes constructos possuem algumas semelhanças teóricas, ambos valorizam as relações humanas e enfatizam a importância de uma adaptação eficaz à envolvente externa (Jesus et al., 2016; Marchand et al., 2013; Schneider et al., 2013). Quanto ao clima organizacional registou-se que perceções positivas deste conceito levam a perceções igualmente positivas de saúde organizacional (Treputtharat & Tayiam, 2014). Todavia, tal como mencionado por Jesus e colegas (2016), para que a saúde organizacional progrida é necessário que se explore o seu papel enquanto variável mediadora. Com esse objetivo analisou-se o seu papel enquanto variável interveniente nas relações entre uma cultura de suporte e a satisfação no trabalho, e o clima organizacional e a satisfação no trabalho. Do estudo destas associações concluiu-se a existência de mediações parciais em ambas as situações. Assim, a ação sinérgica entre uma cultura de suporte e a saúde organizacional, e entre o clima organizacional e a saúde de uma organização levarão ao surgimento de atitudes laborais desejáveis, neste caso a satisfação no trabalho.

A relação entre a avaliação de desempenho e o capital psicológico positivo tem merecido pouca atenção. Na profissão docente esta avaliação é percecionada de forma negativa, particularmente porque impede o progresso na carreira, não existem critérios claros para aferir a performance dos professores e os supervisores não têm a formação adequada (Nurse, 2007). Como tal, é possível que os resultados obtidos neste processo, juntamente com os fatores supracitados, influenciem os recursos psicológicos dos professores. Não obstante, meta-análises anteriores apontaram para uma associação positiva entre o capital psicológico positivo e a performance dos colaboradores (e.g., Avey et al., 2011; Rus & Jesus, 2010). A justificação dada para a inexistência de trabalhos neste âmbito assenta no carácter subjetivo da avaliação de desempenho (Rego et al., 2010; Schmidt, 2009). Os nossos dados apontaram para

uma associação positiva entre a avaliação de desempenho e o capital psicológico positivo, logo docentes que percebem este processo como transparente e que estão satisfeitos com os seus resultados possuem melhores recursos psicológicos. Na esfera desta relação foi ainda testado o papel mediador da justiça organizacional, um conceito próximo da avaliação de desempenho e que recentemente foi aferido em conjunto com o capital psicológico positivo (Hur et al., 2016; Viseu et al., 2015). Verificou-se que a ação combinada das percepções sobre a avaliação e os sentimentos de justiça desenvolvidos ao longo desse processo contribuem para o capital psicológico positivo dos professores, levando a que estes se sintam mais eficazes no desempenho das suas tarefas, desenvolvam expectativas positivas quanto ao presente e futuro, e estejam preparados para reagir às adversidades. A associação entre o capital psicológico positivo e a motivação intrínseca foi igualmente testada. À data, que tenhamos conhecimento, não existem estudos que abordem esta relação utilizando amostras de trabalhadores. Siu e colegas (2014) demonstraram que estes constructos estão positivamente ligados, recorrendo a uma amostra de estudantes. Observámos que o capital psicológico positivo viabiliza a ocorrência de comportamentos intrinsecamente motivados por parte dos docentes. Posteriormente, testou-se o papel mediador do *commitment* organizacional nesta relação. Os nossos resultados salientaram que as capacidades psicológicas dos professores facilitam a sua identificação com a missão, visão e objetivos da escola gerando uma maior motivação intrínseca, o que se traduz na realização das tarefas pelo prazer que elas proporcionam, desejo de aplicar as competências individuais e ambição de alcançar os objetivos propostos.

Registámos ainda que a motivação intrínseca mediou a relação entre o capital psicológico positivo e a satisfação no trabalho, e que este conceito mediou a relação entre o capital psicológico positivo e o *engagement* no trabalho. Relativamente à primeira situação, da interação entre o capital psicológico positivo e a motivação intrínseca surgiu um estado de contentamento com as tarefas desempenhadas. Por outro lado, a ação sinérgica entre o capital psicológico positivo e a satisfação no laboral promoveu o *engagement* no trabalho dos professores, o que permite a realização de tarefas com maior energia, dedicação e concentração. Por sua vez, o capital psicológico positivo também foi aferido enquanto mediador da associação entre fatores de origem organizacional, justiça organizacional e saúde organizacional, e as atitudes laborais. Logo, podemos afirmar que os conceitos de índole organizacional moldaram o capital psicológico positivo dos docentes e que este, por seu turno, gerou satisfação no trabalho e *commitment* organizacional.

Da análise dos dois parágrafos anteriores, totalmente dedicados ao capital psicológico, é possível concluir que as relações exploradas possibilitaram identificar potenciais

antecedentes deste constructo, tais como a avaliação de desempenho, a justiça organizacional e a saúde organizacional, respondendo às solicitações de Avey (2014). Ademais, ao apontar novos mediadores na relação entre este conceito e os seus consequentes, bem como ao avaliar o seu papel enquanto mediador, fomos ao encontro das novas direções de investigação propostas por Newman e colegas (2014).

Os nossos dados também evidenciaram que as atitudes laborais estão indiretamente relacionadas com a intenção de permanecer, desempenhando o *engagement* no trabalho um papel de mediador nessa associação. Durante vários anos (e.g., Saks, 2006) não houve um consenso quanto à causalidade da relação entre as atitudes laborais e o *engagement*. Recentemente, Yalabik e colegas (2013), através de uma investigação com um *design* longitudinal, registaram que a satisfação no trabalho e o *commitment* organizacional são antecedentes do *engagement* no trabalho. Na nossa situação, a satisfação dos professores com as suas tarefas e a ligação que estabeleceram com a escola levaram ao surgimento de um estado psicológico positivo relativo ao trabalho, o que teve implicações para as intenções de permanecer destes profissionais. Assim, colaboradores satisfeitos e *committed* estarão também *engaged*, trazendo, desta maneira, benefícios para as suas entidades empregadoras, neste caso as escolas.

Por fim, analisaremos a associação entre o *commitment* organizacional, o *engagement* no trabalho, a motivação intrínseca e a intenção de permanecer. No âmbito do estudo da secção 4.1 testámos as diversas combinações existentes entre estes constructos, o modelo que possuiu um melhor ajustamento foi aquele em que o *commitment* organizacional e o *engagement* no trabalho mediarão a relação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer. Apesar de não existirem, que tenhamos conhecimento, estudos empíricos que afirmam associação entre a motivação intrínseca e o *engagement* no trabalho utilizando amostras de trabalhadores, Siu e colegas (2014) indicaram que ambas as variáveis estão positivamente associadas. Além do mais, ambas contribuem para incrementar as intenções de permanecer (e.g., Federici & Skaalvik, 2012; Dysvik & Kuvaas, 2010). Ficou patente que a ação sinérgica entre estes conceitos, i.e., professores intrinsecamente motivados irão aplicar mais energia, dedicação e concentração nas suas tarefas, promoveu a intenção de permanecer dos docentes. Esta situação foi igualmente corroborada pelos estudos presentes nas secções 4.2, 4.4 e 4.5. Ou seja, os modelos testados parecem apontar para um consenso quanto a esta relação. Em oposição, houve uma divergência quanto ao papel de mediador na associação entre o *commitment* organizacional, a motivação intrínseca e a intenção de permanecer. Na secção 4.1 o *commitment* mediou a relação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer, ou seja

os professores que desempenham as suas tarefas pelo prazer que estas proporcionam, que aplicam as suas competências individuais e que tentam alcançar os objetivos propostos identificar-se-ão com a missão, visão e objetivos da sua escola, o que resultará numa maior intenção de permanecer. O facto de a motivação intrínseca se comportar como um antecedente do *commitment* encontrou sustentação nos trabalhos de Meyer e colegas (2004), Gagné, Chemolli, Forest e Koestner (2008), e Meyer (2014). Ou seja, o *commitment* organizacional está integrado no quadro teórico da teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) e relaciona-se de forma distinta com cada um dos tipos de motivação preconizados por esta teoria. Todavia, nos estudos das secções 4.2, 4.3 e 4.5 foi a motivação intrínseca que assumiu um papel de mediador na associação entre o *commitment* organizacional e a intenção de permanecer. Estes dados contraditórios parecem apontar para a necessidade de realizar mais estudos, preferencialmente longitudinais, que utilizem estas três variáveis e onde se possa esclarecer a causalidade entre a motivação intrínseca e o *commitment* organizacional.

Após uma discussão global dos resultados obtidos nos diversos estudos realizados, quer de revisão da literatura quer de índole quantitativa, segue-se agora a exposição das principais implicações teórico-práticas desses mesmos resultados. Destacaremos ainda, para cada um dos conceitos examinados, um conjunto de propostas que os responsáveis escolares podem adotar com o objetivo de os melhorar.

Os nossos estudos salientaram que o *commitment* organizacional e o *engagement* no trabalho medeiam a relação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer. Relativamente ao *commitment* os resultados observados são suportados pelos trabalhos de Meyer e colegas (2004), Gagné e colegas (2008) e Meyer (2014), ou seja o *commitment* pode ser integrado nas teorias de motivação, por exemplo na teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), funcionando como um indicador de motivação laboral. Se considerarmos o seu papel mediador na relação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer, podemos concluir que docentes intrinsecamente motivados estarão *committed* com as suas escolas, o que desencadeará consequências organizacionais positivas, tais como a intenção de permanecer. Assim, os responsáveis escolares devem procurar alinhar os objetivos dos estabelecimentos de ensino com os dos professores como forma de incrementar a motivação intrínseca e o *commitment* organizacional (Cardoso et al., 2011). Além disso, também deve ser facultada maior autonomia aos docentes e estes devem estar expostos a tarefas desafiadoras, que lhes permitam aplicar as competências que já possuem e adquirir novas (Cardoso et al., 2011). Não



obstante, tal como referido na secção anterior, os dados obtidos apontam para a ausência de um consenso quanto à direção da relação entre a motivação intrínseca e o *commitment*.

Por seu turno, as evidências empíricas sobre os efeitos da motivação intrínseca e do *engagement* no trabalho na intenção de permanecer são vastas (e.g., Dysvik & Kuvaas, 2010; Federici & Skaalvik, 2012). No entanto, a relação entre a motivação intrínseca e o *engagement*, que sabemos, tem sido pouco explorada em amostras compostas por trabalhadores. O estudo de Siu e colegas (2014) abordou esta relação num grupo de estudantes e registou uma associação positiva entre estas variáveis. Ao utilizarmos o *engagement* no trabalho como mediador da relação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer, verificámos que docentes intrinsecamente motivados são mais propensos a estar *engaged*, isto é a desempenhar as suas funções com maior energia, dedicação e concentração (Yalabik et al., 2013). Assim, as chefias devem incentivar a autonomia dos seus professores, criar tarefas estimulantes e facultar *feedback* durante e após a realização das tarefas, aspetos que servirão para desenvolver a motivação intrínseca e o *engagement* no trabalho, o que terá como consequência um aumento das taxas de retenção (Gagné & Deci, 2014; Yalabik et al., 2013).

Outro dos mediadores da associação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer foi a satisfação no trabalho. A motivação e satisfação dos professores são aspetos que contribuem para a diminuição do *turnover* e promoção das intenções de permanecer (Chang, Leach, & Anderman, 2015; Gillet et al., 2013; Mieila et al., 2015). A forma como estes constructos se relacionam pode ser explicada através da teoria da autoderminação. Docentes que apresentam formas autónomas de motivação, onde se inclui a motivação intrínseca, são ativos valiosos para as suas escolas, uma vez que a sua forma de agir potencia o surgimento de sentimentos positivos referentes ao trabalho, contexto laboral e profissão (Fernet & Austin, 2014; Greguras, Diefendorff, Carpenter, & Troster, 2014; Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). De acordo com Chang e colegas (2015), os diretores dos agrupamentos escolares devem facultar maior suporte aos docentes. Já Mieila e colegas (2015), reportando-se à teoria de Herzberg (1965), sugeriram que os dirigentes educativos se devem focar nos fatores motivacionais, por exemplo a meritocracia, as oportunidades de desenvolvimento pessoal e a possibilidade de progressão na carreira. A conjugação destes fatores concorrerá para a existência de docentes mais motivados e satisfeitos.

A causalidade da relação entre as atitudes laborais, satisfação laboral e *commitment* organizacional, e o *engagement* no trabalho tem sido alvo de divergência entre os investigadores da área organizacional (e.g., Macey & Schneider, 2008; Saks, 2006). Alarcon e Lyons (2011) salientaram que esta situação devia ser esclarecida como forma de perceber os

mecanismos existentes entre estes constructos. Yalabik e colaboradores (2013) verificaram que as atitudes supracitadas são antecedentes de um estado psicológico positivo relacionado com o trabalho, levando ambos a consequências desejáveis para as organizações. Os nossos estudos seguiram na mesma direção, ou seja tanto a satisfação no trabalho como o *commitment* levaram ao aparecimento do *engagement*, contribuindo, assim, para um aumento das taxas de retenção de docentes. A criação de postos de trabalho geradores de satisfação e *commitment*, por exemplo onde exista a possibilidade de progressão na carreira, suporte social proveniente de colegas e chefias, *feedback* e alinhamento entre objetivos organizacionais e individuais, levará ao surgimento do *engagement* no trabalho – que é caracterizado por uma maior energia, dedicação e concentração na realização das tarefas (Bakker et al., 2011; Hongying, 2007; Leiter et al., 2011; Takeuchi & Takeuchi, 2013; Zhu et al., 2011). Na opinião de Yalabik e parceiros (2013), é da responsabilidade dos gestores de RH a aferição das atitudes dos trabalhadores relativamente ao trabalho e à organização, dado que só assim será possível delinear medidas para os manter *engaged*. As escolas devem apostar em professores que se identifiquem com a sua missão, visão e objetivos, que sintam uma ligação com as suas tarefas e que vejam nelas uma fonte de gratificação (Chalofsky & Krishna, 2009; Yalabik et al., 2013). Quando isso acontece, tendem a emergir fenómenos como a satisfação, o *commitment* e o *engagement* que têm um impacto significativo na promoção das intenções de ficar na organização (Chalofsky & Krishna, 2009).

Por sua vez, os nossos dados também vieram confirmar que a saúde organizacional é um preditor da satisfação no trabalho, tal como observado por Viseu e colegas (2015). Logo, docentes que tenham uma perceção positiva quanto ao funcionamento da sua escola, nas vertentes interna e externa, estarão mais satisfeitos com o seu trabalho, contexto e profissão. Deste modo, as escolas devem ser o mais explícitas possível quanto aos objetivos que pretendem alcançar, às políticas que RH que seguem e às estruturas físicas e humanas que possuem, o que influenciará a satisfação laboral e o rendimento dos professores (Fernandes et al., 2011). Explorámos, igualmente, o papel mediador deste conceito e analisámos os seus possíveis antecedentes e consequentes, contribuindo assim para o seu desenvolvimento teórico e empírico. A saúde organizacional mediou a relação entre duas variáveis organizacionais, cultura de suporte e clima organizacional, e a satisfação no trabalho. No caso da cultura de suporte, os estabelecimentos de ensino que apostam nas relações interpessoais, numa comunicação aberta e numa estrutura flexível tendem a gerar nos seus colaboradores perceções positivas quanto à sua saúde (Marchand et al., 2013; Schneider et al., 2013). Na envolvente interna todos irão perceber aquilo que a organização deseja, dado que o fluxo de informação é

igual para todos os intervenientes, e existirá maior suporte social, uma vez que as relações entre colegas são muito valorizadas. Já na envolvente externa, devido ao tipo de estrutura existente, as escolas conseguirão adaptar-se de forma eficaz a quaisquer alterações contextuais, por exemplo mudanças nos currículos, alterações nos procedimentos de contratação ou até de cariz tecnológico. Quanto ao clima organizacional, perceções positivas quanto a esta variável desencadearam perceções igualmente positivas de saúde organizacional. Desta forma, há que enfatizar a relevância de criar um clima organizacional saudável nas escolas como forma de melhorar o seu funcionamento e a satisfação laboral dos professores.

Ainda no campo da saúde organizacional, testámos ainda a sua relação com a satisfação no trabalho utilizando o capital psicológico positivo como variável mediadora, uma associação que, à data e que tenhamos conhecimento, ainda não foi aferida. A ligação entre a saúde organizacional e o capital psicológico positivo já havia sido demonstrada por Viseu e colegas (2015), um fator de índole organizacional é responsável por moldar dos recursos psicológicos positivos dos colaboradores. Os docentes que conhecem os objetivos das suas escolas, as políticas de RH adotadas e as estruturas físicas e humanas existentes estarão mais confiantes para realizar as suas tarefas, serão mais otimistas quanto ao presente e futuro e adaptar-se-ão de forma mais eficaz às situações adversas. Como tal, estarão dispostos a esforçar-se mais para alcançar os objetivos propostos, o que originará uma maior satisfação laboral (Fernandes et al., 2011; Newman et al., 2014; Viseu et al., 2015). Isto parece sugerir que as estratégias destinadas a potenciar a saúde organizacional são suscetíveis de influenciar o capital psicológico dos colaboradores e seus consequentes, por exemplo a satisfação no trabalho.

Outro dos nossos contributos prendeu-se com as relações estabelecidas entre o capital psicológico positivo e algumas das variáveis que o podem anteceder e suceder. Começamos pela associação com a avaliação de desempenho. Schmidt (2009) refere que as medidas de avaliação de desempenho são subjetivas e que o processo em causa nem sempre é claro para o avaliado. Este aspeto foi salientado por Rego e colegas (2010), as características de um sistema de avaliação podem prejudicar os recursos psicológicos dos sujeitos. Os estudos por nós efetuados demonstraram que a avaliação de desempenho é um preditor do capital psicológico positivo dos docentes. Ademais, verificámos que a justiça organizacional se comportou como uma variável mediadora na associação supracitada. Estes mecanismos parecem apontar para a necessidade das escolas em: (a) fornecer *feedback* aos professores, especialmente quanto aos aspetos que devem ser melhorados; (b) criar objetivos claros e realistas; (c) promover a formação dos supervisores ao nível da condução da avaliação e das relações interpessoais; (d) definir quem participa no processo; e (e) facultar toda a informação necessária aos avaliados

(Anseel & Lievens, 2007; Santos, 2011; Selvarajan & Cloninger, 2012). Isso fará com que os docentes se sintam justamente quanto à distribuição das recompensas, aos processos que governam essa mesma distribuição, à possibilidade de acesso à informação requerida e ao tratamento recebido, levando a um incremento do capital psicológico positivo (Viseu et al., 2015). Por outro lado, examinámos ainda o papel mediador do capital psicológico positivo na associação entre a justiça organizacional e a satisfação no trabalho. Com base nos resultados obtidos podemos avançar que os estabelecimentos de ensino devem prestar atenção às recompensas, tangíveis e intangíveis, que concedem aos professores e implementar programas de formação que ensinem as chefias a lidar com os seus colaboradores, o que maximizará os sentimentos de autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência dos professores (Silva & Caetano, 2014; Viseu et al., 2015). Assim, a aplicação de critérios de justiça estimulará o capital psicológico positivo e contribuirá para o surgimento da satisfação profissional docente.

Por fim, os últimos contributos do nosso trabalho prenderam-se com a associação entre o capital psicológico positivo e a motivação intrínseca, e com os mediadores presentes na relação entre o capital psicológico positivo e os seus *outcomes*. A relação entre o capital psicológico positivo e constructos motivacionais, por exemplo a motivação intrínseca, tem sido alvo de pouca atenção (Viseu et al., 2016). No entanto, como verificámos, quanto maior a autoeficácia, otimismo, resiliência e esperança dos professores maior será a sua motivação intrínseca. Logo, os programas de intervenção destinados a melhorar o capital psicológico positivo irão igualmente incrementar a motivação intrínseca dos colaboradores (Luthans et al., 2006). Newman e colegas (2014) destacaram que é vital investigar os mediadores que intervêm na associação entre o capital psicológico positivo e os seus consequentes. O *commitment* organizacional mediou a relação entre o conceito supracitado e a motivação intrínseca. Como tal, os recursos psicológicos positivos dos docentes aumentam a probabilidade de eles se manterem nas escolas e reforçam a sua identificação com a missão, visão e objetivos destas instituições, gerando uma maior motivação intrínseca. Ao utilizarmos a motivação intrínseca como mediador da relação entre o capital psicológico positivo e a satisfação no trabalho, verificámos que a ação conjunta de duas variáveis motivacionais aumenta a satisfação docente. Assim, professores com elevados recursos psicológicos estarão mais disponíveis para alcançar os objetivos que lhes foram propostos e para empregar as suas competências individuais de modo a obter uma melhor performance, levando ao surgimento da satisfação no trabalho (Newman et al., 2014). Em último lugar, foi ainda aferido o papel da satisfação laboral na relação entre o capital psicológico positivo e o *engagement* no trabalho. Os estudos que abordam os últimos dois conceitos são diminutos (Sweetman & Luthans, 2010). A nossa

investigação foi mais além ao considerar não só esta associação, mas também ao observar o papel interveniente da satisfação no trabalho. Registámos que o capital psicológico positivo e a satisfação estão positivamente relacionados com o *engagement*, pelo que docentes que se percecionem como autoeficazes, tenham expectativas quanto ao seu sucesso no presente e futuro e sejam capazes de enfrentar as adversidades, desenvolverão uma avaliação positiva quanto ao seu trabalho, contexto e profissão, estando preparados para empregar mais energia, dedicação e concentração nas suas tarefas (Penger & Cerne, 2014).

Ao longo das últimas páginas temos vindo a salientar as implicações teóricas e práticas decorrentes dos nossos estudos. A partir deste momento iremos abordar um conjunto de medidas, baseadas nos conceitos que compõem esta investigação, que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino como forma de melhorar o seu funcionamento e a motivação dos professores.

Para fomentar o *commitment* organizacional, a motivação intrínseca e o *engagement* no trabalho as escolas devem: (a) criar oportunidades de desenvolvimento profissional e de progressão na carreira destinados aos docentes; (b) criar funções estimulantes e gratificantes; (c) facultar *feedback* antes, durante e após o desempenho das tarefas; (d) melhorar o enquadramento indivíduo-organização; (e) aferir os níveis de bem-estar dos colaboradores; e (f) implementar programas de intervenção, orientados para as chefias, para melhorar as competências de liderança (Bakker et al., 2011; Bakker et al., 2012; Christian et al., 2011; Gagné & Deci, 2014; Takeuchi & Takeuchi, 2013).

Por sua vez, as escolas devem procurar adotar uma cultura de suporte, ou seja uma cultura baseada na qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre os diversos membros, que fomenta o trabalho em equipa e onde existe igual acesso à informação (Schneider et al., 2013). Ao nível do clima organizacional é fundamental criar um clima de confiança entre diretores escolares e docentes, o que permitirá o surgimento de atitudes e comportamentos desejáveis por parte dos últimos intervenientes e facilitará o alcance do sucesso educativo (Li et al., 2011; Peña-Suárez et al., 2013). No âmbito da saúde organizacional pode equacionar-se a criação de equipas de trabalho compostas por docentes da mesma área, facilitando o suporte social, os objetivos laborais e as políticas de RH devem ser claras, e as estruturas físicas e humanas existentes têm que ser do conhecimento de todos os elementos da escola (Fernandes et al., 2011; Viseu et al., 2015).

A avaliação de desempenho, a justiça organizacional e a satisfação no trabalho podem ser fomentadas através: (a) da presença de *feedback*; (b) do suporte das chefias; (c) da formação dos supervisores na condução da avaliação de desempenho e aplicação de critérios de justiça;

(d) do fornecimento da informação necessária aos avaliados, quando solicitado; e (e) da implementação de programas de intervenção destinados a melhorar as competências de liderança dos diretores de escolas e/ou agrupamentos (Anseel & Lievens, 2007; Hantula, 2015; O'Pry & Schumacher, 2012; Pichler, 2012; Selvarajan & Cloninger, 2012).

Por último, o capital psicológico positivo, devido à sua natureza *state-like*, pode ser incrementado através de intervenções específicas (e.g., Luthans et al., 2006; Luthans et al., 2008) que visam a promoção de atitudes e comportamentos laborais desejáveis (Avey et al., 2011; Newman et al., 2014; Rus & Jesus, 2010). Além disso, essas intervenções também possibilitarão a diminuição do stresse, da depressão, do *burnout* e das intenções de sair, aspetos muito comuns na profissão docente (Avey et al., 2011; Mills et al., 2013). Avey (2014) propõe também que a aferição deste constructo deve estar presente em processos de recrutamento e seleção, neste caso as escolas poderão contratar os professores que possuam melhores recursos psicológicos. Segundo Rego e colegas (2016), Walumbwa e colegas (2010), e Toor e Ofori (2010), as organizações devem formar líderes que apresentem lideranças autênticas e transformacionais com o objetivo de potenciar o capital psicológico positivo dos colaboradores.

Como pudemos observar as medidas propostas para cada conceito ou grupo de conceitos possuem alguns aspetos em comum, o que parece indicar que a sua integração nas políticas escolares poderá melhorar várias dimensões do funcionamento dos estabelecimentos de ensino e contribuir para a motivação docente.

A nossa investigação possui algumas limitações a considerar. Primeiramente o desenho metodológico utilizado, transversal, impediu a inferência de causalidade entre as diferentes variáveis examinadas. A forma de recolha de dados, em simultâneo e através do mesmo protocolo de investigação, aumentou a probabilidade de ocorrência da variância do método comum, ainda que esta situação tenha sido acautelada através da aplicação do método do constructo latente não medido (Podsakoff et al., 2003). A recolha de uma amostra composta por docentes do mesmo País não permitiu verificar se existem diferenças interculturais ao nível da motivação dos professores. Por outro lado, a forma de cálculo da mediação, com recurso aos pressupostos de Baron e Kenny (1986), possui algumas limitações comparativamente à análise de mediação através de *bootstrapping* (Cheung & Lau, 2008). Por fim, o contexto de recolha da amostra, durante um período de crise financeira e onde houve várias mudanças nas políticas educativas, pode ter enviesado os dados obtidos, por exemplo os professores podem ter reportado perceções mais negativas quanto aos vários conceitos estudados.

Futuras investigações devem empregar um desenho longitudinal, o que permitirá a inferência de causalidade e diminuirá a probabilidade de ocorrência da variância do método comum (Schaller, Patil, & Malhotra, 2015). Por outro lado, aconselha-se a utilização do método de *bootstrapping* para testar a existência, ou não, de mediação entre os constructos selecionados. Caso seja pertinente do ponto de vista teórico e empírico, os modelos propostos podem ser divididos para se observar, de forma mais robusta, os mecanismos existentes entre as variáveis que os compõem. Ainda em relação aos modelos testados, estes podem ser replicados em outras profissões. Por seu turno, é importante esclarecer a relação estabelecida entre o *commitment* organizacional, a motivação intrínseca e a intenção de permanecer. Alguns dos nossos estudos demonstraram que o *commitment* organizacional mediava a relação entre a motivação intrínseca e a intenção de permanecer, e outros revelaram que a motivação intrínseca se comportava como um mediador entre o *commitment* e a intenção de permanecer. A clarificação desta situação só será possível através da realização de uma investigação com um *design* longitudinal e servirá para compreender o modo como estas variáveis estão associadas. Em último lugar, devido aos valores registados ao nível da validade discriminante, é essencial esclarecer como a motivação intrínseca e o *engagement* no trabalho se relacionam, dado que parece existir uma sobreposição entre ambos os constructos.

A presente investigação procurou avaliar a forma como um conjunto de variáveis organizacionais (clima organizacional, cultura organizacional e saúde organizacional), pertencentes à interface-sujeito organização (avaliação de desempenho, justiça organizacional e satisfação no trabalho) e individuais (capital psicológico positivo) se associam com a motivação dos professores, medida através do *commitment* organizacional (ligação entre o docente e a sua escola), *engagement* no trabalho (relação entre o professor e o seu trabalho), motivação intrínseca (prazer obtido na realização das tarefas) e a intenção de permanecer. O desenvolvimento de um conjunto de modelos teóricos de natureza organizacional possibilitou observar as relações diretas e indiretas estabelecidas entre as variáveis supramencionadas. A partir dos resultados obtidos avançámos com um conjunto de propostas que visam melhorar o funcionamento das escolas e a motivação docente, especialmente porque estes profissionais apresentam elevados níveis de desmotivação, sendo ainda afetados por uma panóplia de fatores de mal-estar. Assim, a proposta destas medidas reveste-se de grande relevância, não só para a existência de uma força de trabalho motivada, mas também para promover a motivação dos alunos e o sucesso escolar.

### Referências

- Abd Razak, N., Darmawan, I., & Keeves, J. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education, 13*, 185-205. doi:10.1007/s11218-009-9109-z
- Abu-Saad, I., & Hendrix, V. (1995). Organizational climate and teachers' job satisfaction in a multi-cultural milieu: The case of the Bedouin Arab schools in Israel. *International Journal of Educational Development, 15*, 141-153. doi: 10.1016/0738-0593(94)00023-I
- Addison, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: The challenge of change. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 36*, 79-94. doi: 10.1080/03004270701733254
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies, 33*, 285-297. doi:10.1080/03055690701423085
- Aguinis, H., Joo, H., & Gottfredson, R. (2011). Why we hate performance management – And why we should love it. *Business Horizons, 54*, 503-507. doi: 10.1016/j.bushor.2011.06.001
- Alarcon, G., & Lyons, J. (2011). The relationship of engagement and job satisfaction in working samples. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 145*, 463-480. doi: 10.1080/00223980.2011.584083
- Alcobia, P. (2001). Atitudes e satisfação no trabalho. In J. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (Coords.), *Manual de psicossociologia das organizações* (pp. 281-306). Lisboa, Portugal: McGrawHill.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30-44. doi:10.1016/j.edurev.2014.05.003
- Ambrose, M. (2002). Contemporary justice research: A new look at familiar questions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 89*, 803-812. doi: 10.1016/S0749-5978(02)00030-4
- Ambrose, M., & Kulik, C. (1999). Old friends, new faces: Motivation research in the 1990s. *Journal of Management, 25*, 231-292. doi: 10.1177/014920639902500302
- Ambrose, M., & Schminke, M. (2009). The role of overall justice judgements in organizational justice research: A test of mediation. *Journal of Applied Psychology, 94*, 491-500. doi: 10.1037/a0013203



- Anderson, J., & Gerbing, D. (1982). Some methods for respecifying measurement models to obtain unidimensional construct measurement. *Journal of Marketing Research*, *19*, 453-460. doi: 10.2307/3151719
- Andreassi, J., Lawter, L., Brockerhoff, M., & Rutigliano, P. (2012). Job satisfaction determinants: A global study across 48 nations. In J. Tang (Ed.). *Proceedings of 2012 Annual Meeting of the Academy of International Business*. 193-215. Fairfield, CT: Sacred Heart University.
- Anseel, F., & Lievens, F. (2007). The long-term impact of the feedback environment on job satisfaction: A field study in a Belgian context. *Applied Psychology: An International Review*, *56*, 254-266. doi: 10.1111/j.1464-0597.2006.00253.x
- Argyris, C. (1958). The organization: What makes it healthy?. *Harvard Business Review*, *1*(3), 107-116.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York, NY: Wiley.
- Ari, M., & Sıpal, F. (2009). Factors affecting job satisfaction of Turkish special education professionals: Predictors of turnover. *European Journal of Social Work*, *12*, 447-463. doi: 10.1080/13691450902840648
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., & Buela-Casal, G. (2014). Satisfaction of social and legal sciences with the introduction of the European higher education area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, *6*, 9-16. doi: 10.5093/ejpalc2014a2
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M. T., & Bermúdez, M. P. (2013). Satisfaction of health science teachers with the convergence process of the European higher education area. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *13*, 197-206. doi: 10.1016/S1697-2600(13)70024-3
- Arnold, H., & Feldman, D. (1982). A multivariate analysis of the determinants of job turnover. *Journal of Applied Psychology*, *67*, 350-360. doi: 10.1037/0021-9010.67.3.350
- Arvey, R., & Murphy, K. (1998). Performance evaluation in work settings. *Annual Review of Psychology*, *49*, 141-168. doi: 10.1146/annurev.psych.49.1.141
- Aryee, S. (1994). Job involvement: An analysis of its determinants among male and female teachers. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, *11*, 320-330. doi: 10.1111/j.1936-4490.1994.tb00071.x
- Assmar, E., & Ferreira, M. (2004). Cultura, justiça e saúde no trabalho. In A. Tamayo (Org.), *Cultura e saúde nas organizações* (pp. 155-178). Porto Alegre, Brasil: Artmed.

- Atkinson, E. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20, 45-57. doi: 10.1080/014434100110371
- Avey, J. (2014). The left side of psychological capital: New evidence on the antecedents of PsyCap. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21, 141-149. doi: 10.1177/1548051813515516
- Avey, J., Luthans, F., & Jensen, S. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48, 677-693. doi: 10.1002/hrm.20294
- Avey, J., Luthans, F., & Mhatre, K. (2008). A call for longitudinal research in positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 705-711. doi: 10.1002/job.517
- Avey, J., Luthans, F., Smith, R., & Palmer, N. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 17-28. doi: 10.1037/a0016998
- Avey, J., Luthans, F., & Youssef, C. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36, 430-452. doi: 10.1177/0149206308329961
- Avey, J., Reichard, R., Luthans, F., & Mhatre, K. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 127-152. doi: 10.1002/hrdq
- Avey, J., Wernsing, T., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of positive psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 48-70. doi: 10.1177/0021886307311470
- Babaoglan, E., & Erturk, E. (2013). The relationship between teachers' organizational justice perception and organizational commitment. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(2), 87-101.
- Bagozzi, R., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bakker, A., Albrecht, S., & Leiter, M. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 4-28. doi: 10.1080/1359432X.2010.485352

- Bakker, A., & Leiter, M. (2010). Where to go from here: Integration and future research on work engagement. In A. Bakker, & M. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 181-196). New York, NY: Psychology Press.
- Bakker, A., Rodríguez-Muñoz, A., & Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, *24*(1), 66-72.
- Bakker, A., & Schaufeli, W. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations [Editorial]. *Journal of Organizational Behavior*, *29*, 147-154. doi: 10.1002/job.515
- Bakker, A., Schaufeli, W., Leiter, M., & Taris, T. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupation health psychology. *Work & Stress*, *22*, 187-200. doi: 10.1080/02678370802393649
- Balducci, C., Fraccaroli, F., & Schaufeli, W. (2010). Psychometric properties of the Italian version of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9): A cross-cultural analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, *26*, 143-149. doi: 10.1027/1015-5759/a000020
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Baron, M., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173-1182. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Baron, R. (1991). Motivation in work settings: Reflections on the core of organizational research. *Motivation and Emotion*, *15*, 2-8. doi: 10.1007/BF00991472
- Barr, J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Sciences*, *37*, 365-369. doi: 10.1080/03055698.2010.506342
- Bascia, N., & Rottmann, C. (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform. *Journal of Education Policy*, *26*, 787-802. doi: 10.1080/02680939.2010.543156
- Batlis, N. (1980). The effect of organizational climate on job satisfaction, anxiety, and propensity to leave. *The Journal of Psychology*, *104*(2), 233-240.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, *66*, 32-40. doi: 10.1086/222820
- Beehr, T., & Newman, J. (1978). Job stress, employee health, and organizational effectiveness: A facet analysis, model, and literature review. *Personnel Psychology*, 665-699. doi: 10.1111/j.1744-6570.1978.tb02118.x

- Beek, I., Hu, Q., Schaufeli, W., Taris, T., & Schreurs, B. (2012). For fun, love, or money: What drives workaholic, engaged, and burned-out employees at work?. *Applied Psychology: An International Review*, *61*, 30-55. doi: 10.1111/j.1464-0597.2011.00454.x
- Beer, M. (1981). Performance appraisal: Dilemmas and possibilities. *Organizational Dynamics*, *9*(3), 24-36. doi: 10.1016/0090-2616(81)90036-X
- Bentea, C. (2013). Investigation of the organizational school climate and attitudes towards change: A study on a sample of in-service Romanian teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *76*, 100-104. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.081
- Bennis, W. (1962/2002). Towards a “truly” scientific management: The concept of organization health. *Reflections*, *4*, doi: 10.1162/152417302320467508
- Bennis, W. (1966). *Changing organizations: Essays on the development and evolution of human organization*. New York, NY: McGraw-Hill
- Bentea, C., & Anghelache, V. (2012). Teachers’ motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *33*, 563-567. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.184
- Bies, R., & Moag, J. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard, & M. H. Bazermann (Eds.), *Research on negotiations in organizations* (Vol. 1, pp. 43-55). Greenwich, CT: JAI Press.
- Billingsley, B., & Cross, L. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, *25*, 453-471. doi: 10.1177/002246699202500404
- Blaskova, M., & Blasko, R. (2014). Motivating university teachers through the prism of their remuneration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *110*, 595-606. doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.904
- Bledow, R., Schmitt, A., Frese, M., & Kuhnel, J. (2011). The affective shift model of work engagement. *Journal of Applied Psychology*, *96*, 1246-1257. doi: 10.1037/a0024532
- Bocchi, B., Dozza, L., Chianese, G., & Cavrini, G. (2014). School climate: Comparison between parents’ and teachers’ perception. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*, 4643-4649. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1000
- Boe, E., Cook, L., & Sunderland, R. (2008). Teacher turnover: Examining exit attrition, teaching area transfer, and school migration. *Exceptional Child*, *75*(1), 7-31.
- Bol-Arreba, A., Sáiz-Manzanares, M. C., & Pérez-Mateos, M. (2013). Validación de una encuesta sobre la actividad docente en educación superior. *Aula Abierta*, *41*, 45-54.

- Bota, O. (2013). Job satisfaction of teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 83, 634-638. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.120
- Boudrias, J., Desrumaux, P., Gaudreau, P., Nelson, K., Brunet, L., & Savoie, A. (2011). Modeling experience of psychological health at work: The role of personal resources, social-organizational resources, and job demands. *International Journal of Stress Management*, 18, 372-395. doi:10.1037/a0025353
- Bouskila-Yam, O., & Kluger, A. (2011). Strength-based performance appraisal and goal setting. *Human Resource Management Review*, 21, 137-147. doi: 10.1016/j.hrmr.2010.09.001
- Bowling, N., Beehr, T., & Lepisto, L. (2006). Beyond job satisfaction: A five-year prospective analysis of dispositional approach to work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 315-330. doi: 10.1016/j.jvb.2006.04.004
- Bowman, J. (1999). At last, an alternative to performance appraisal: Total quality management. *Public Administration Review*, 54, 129-136. doi: 10.2307/976521
- Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22, 277-294.
- Brown, A., Charlwood, A., & Spencer, D. (2012). Not all that it might seem: Why job satisfaction is worth studying despite it being a poor summary measure of job quality. *Work, employment and society*, 26, 1007-1018. doi: 10.1177/0950017012461837
- Brown, M., & Heywood, J. (2005). Performance appraisal systems: Determinants and change. *British Journal of Industrial Relations*, 43, 659-679. doi: 10.1111/j.1467-8543.2005.00478.x
- Brown, T., & Warren, A. (2011). Performance management in unionized settings. *Human Resource Management Review*, 21, 96-106. doi: 10.1016/j.hrmr.2010.09.005
- Brunetto, Y., Teo, S., Shacklock, K., & Farr-Wharton, R. (2012). Emotional intelligence, job satisfaction, well-being and engagement: Explaining organisational commitment and turnover intentions in policing. *Human Resource Management Journal*, 22, 428-441. doi: 10.1111/j.1748-8583.2012.00198.x
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546. doi: 10.2307/2391809
- Buka, M., & Bilgiç, R. (2010). Public and private schoolteachers' differences in terms of job attitudes in Albania. *International Journal of Psychology*, 45, 232-239. doi:10.1080/00207590903452291

- Burton, R., Lauridsen, J., & Obel, B. (2004). The impact of organizational climate and strategic fit on firm performance. *Human Resource Management, 43*, 67-82. doi: 10.1002/hrm.20003
- Bush, T. (2010). School culture: Towards a new model [Editorial]. *Educational Management Administration & Leadership, 38*, 5-7. doi: 10.1177/1741143209351668
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R., Guneri, O., & Autin, K. (2014). Job satisfaction among Turkish teachers: Exploring differences by school level. *Journal of Career Assessment, 22*, 261-273. doi: 10.1177/1069072713493980
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, application, and programing* (2<sup>nd</sup> Ed.). New York, NY: Routledge.
- Cai, C., & Zhou, Z. (2009). Structural empowerment, job satisfaction, and turnover intention of Chinese clinical nurses. *Nursing and Health Sciences, 11*, 397-403. doi: 10.1111/j.1442-2018.2009.00470.x
- Campbell, D., Campbell, K., & Chia, H. (1998). Merit pay, performance appraisal, and individual motivation: An analysis and alternative. *Human Resource Management, 37*, 131-146. doi: 10.1002/(SICI)1099-050X(199822)37:2%3C131::AID-HRM4%3E3.0.CO;2-X
- Canrinus, E., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education, 27*, 115-132. doi: 10.1007/s10212-011-0069-2
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Cardelle-Elawar, M., Irwin, L., & Lizarraga, M. (2007). A cross cultural analysis of motivational factors that influence teacher identity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 5*(3), 565-592.
- Cardoso, A. (2012). *Avaliação do desempenho docente e o professor titular: Um estudo de caso numa perspetiva organizacional* (tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Cardoso, L., Castro, C., & Gomes, D. (2011). Organizações, comprometimento e identificação: Semelhanças e diferenças entre modelos e uma perspetiva de integração. In D. Gomes (Coord.), *Psicologia das Organizações, do Trabalho e dos Recursos Humanos* (pp.353-373). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Carr, J., Schmidt, A., Ford, K., & DeShon, R. (2003). Climate perceptions matter: A meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual level work outcomes. *Journal of Applied Psychology, 88*, 605-619. doi: 10.1037/0021-9010.88.4.605
- Cascio, W., & Bernardin, H. (1981). Implications of performance appraisal litigation for personnel decisions. *Personnel Psychology, 34*, 211-216. doi: 10.1111/j.1744-6570.1981.tb00939.x
- Cawley, B., Keeping, L., & Levy, P. (1998). Participation in the performance appraisal process and employee reactions: A meta-analytic review of field investigations. *Journal of Applied Psychology, 83*, 615-633. doi: 10.1037/0021-9010.83.4.615
- Caza, A., Bagozzi, R., Woolley, L., Levy, L., & Caza, B. (2010). Psychological capital and authentic leadership: Measurement, gender, and cultural extension. *Asia-Pacific Journal of Business Administration, 2*, 53-70. doi: 10.1108/17574321011028972
- Cerasoli, C., Nicklin, J., & Ford, M. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin, 140*, 980-1008. doi: 10.1037/a0035661
- Chalofsky, N., & Krishna, V. (2009). Meaningfulness, commitment, and engagement: The intersection of a deeper level of intrinsic motivation. *Advances in Developing Human Resources, 11*, 189-203. doi: 10.1177/1523422309333147
- Chambel, M., & Curren, L. (2008). *Psicologia organizacional: Da estrutura à cultura*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Chang, H., Chi, N., & Miao, M. (2007). Testing the relationship between three-component organizational/occupational commitment and organizational/occupational turnover intention using a non-recursive model. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 352-368. doi: 10.1016/j.jvb.2006.10.001
- Chang, Y., Leach, N., Anderman, E. (2015). The role of perceived autonomy support in principals' affective organizational commitment and job satisfaction. *Social Psychology of Education, 18*, 315-336. doi: 10.1007/s11218-014-9289-z
- Cheng, J. (2014). Attitudes of principals and teachers towards approaches used to deal with teacher incompetence. *Social Behavior and Personality, 42*, 155-176. doi:10.2224/sbp.2014.42.1.155
- Cheung, F., Tang, C., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management, 18*, 348-371. doi: 10.1037/a0025787

- Cheung, G., & Lau, R. (2008). Testing mediation and suppression effects of latent variables. *Organizational Research Methods, 11*, 296-325. doi: 10.1177/10944281073003-43
- Choi, S. (2011). Organizational justice and employee work attitudes: The federal case. *The American Review of Public Administration, 41*, 185-204. doi: 10.1177/0275074010373275
- Christian, M., Garza, A., & Slaughter, J. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology, 64*, 89-136. doi: 10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x
- Chung, R. (2008). Beyond assessment: Performance assessments in teacher education. *Teacher Educational Quarterly, 35*(1), 7-28.
- Ciani, K., Summers, J., & Easter, M. (2008). A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 533-560. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.04.002
- Ciftci, M., Ozgun, O., & Erden, S. (2011). Self-efficacy and satisfaction of pre-service early childhood teachers as a function of perceived needs and experiences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 15*, 539-544. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.138
- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G., & Avey, J. (2009). Authentic leadership and positive psychological capital: The mediating role of trust at the group level of analysis. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 15*, 227-240. doi: 10.1177/1548051808326596
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D., Barnatt, J., D’Souza, L.,... Gleeson, A. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Journal, 20*(10), 1-37. doi: 10.3102/0002831211431006
- Cohen, A., & Keren, D. (2008). Individual values and social exchange variables: Examining their relationship to mutual effect on in-role performance and organizational citizenship behavior. *Group & Organization Management, 33*, 425-452. doi:10.1177/1059601108321823
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 86*, 278-321. doi: 10.1006/obhd.2001.2958
- Cohrs, J., Abele, A., & Dette, D. (2006). Integrating situational and dispositional determinants of job satisfaction: Findings from three samples of professionals. *The Journal of Psychology, 140*, 363-395. doi: 10.3200/JRLP.140.4.363-395



- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools, 48*, 1034-1048. doi:10.1002/pits.20611
- Collie, R., Shapka, J., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*, 1189-1204. doi:10.1037/a0029356
- Collins, A. (2004). Teacher performance evaluation: A stressful experience from a private secondary school. *Educational Research, 46*, 43-54. doi: 10.1080/001318804200017881
- Colquitt, J. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology, 86*, 386-400. doi: 10.1037//0021-9010.86.3.386
- Colquitt, J., Conlon, D., Wesson, M., Porter, C., & Ng, K. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology, 86*, 425-445. doi: 10.1037//0021-9010.86.3.425
- Colquitt, J., Scott, B., Rodell, J., Long, D., Zapata, C., & Conlon, D. (2013). Justice at the millennium, a decade later: A meta-analytic test of social exchange and affect-based perspectives. *Journal of Applied Psychology, 98*, 199-236. doi: 10.1037/a0031757
- Conley, S., & Bacharach, S. (1990). Performance appraisal in education: A strategic consideration. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 3*, 309-319. doi: 10.1007/BF00126778
- Cox, T., & Howarth, S. (1990). Organizational health, culture and helping. *Work & Stress, 4*, 107-110. doi: 10.1080/02678379008256972
- Crawshaw, J., & Brodbeck, F. (2011). Justice and trust as antecedents of careerist orientation. *Personnel Review, 40*, 106-125. doi: 10.1108/00483481111095546
- Cropanzano, R., Bowen, D., & Gilliland, S. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives, 21*(4), 24-48. doi: 10.5465/AMP.2007.27895338
- Cropanzano, R., Prehar, C., & Chen, P. (2002). Using social exchange theory to distinguish procedural to interactional justice. *Group & Organization Management, 27*, 324-351. doi: 10.1177/1059601102027003002
- Cropanzano, R., & Stein, J. (2009). Organizational justice and behavioral ethics: Promises and prospects. *Business Ethics Quarterly, 19*, 193-233. doi: 10.5840/beq200919211
- Crow, M., Lee, C., & Joo, J. (2010). Organizational justice and organizational commitment among South Korean officers: An investigation of job satisfaction as a mediator. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, 35*, 402-423. doi: 10.1108/13639511211230156

- Currall, S., Towler, A., Judge, T., & Kohn, L. (2005). Pay satisfaction and organizational outcomes. *Personnel Psychology, 58*, 613-640. doi: 10.1111/j.1744-6570.2005.00245.x
- Curran, P., West, S., & Finch, J. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*, 16-29. doi: 10.1037/1082-989X.1.1.16
- Currihan, D. (1999). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review, 9*, 495-524. doi: 10.1016/S1053-4822(99)00031-5
- Dalal, R., Baysing, M., Brummel, B., & LeBreton, J. (2012). The relative importance of employee engagement, other job attitudes, and trait affect as predictors of job performance. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(S1), E295-E325. doi: 10.1111/j.1559-1816.2012.01017.x
- Darling-Hammond, L., Newton, S., & Wei, R. (2013). Developing and assessing beginning teacher effectiveness: The potential of performance assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25*, 179-204. doi: 10.1007/s11092-013-9163-0
- Dawley, D., Houghton, J., & Bucklew, N. (2010). Perceived organizational support and turnover intention: The mediating effects of personal sacrifice and job fit. *The Journal of Social Psychology, 150*, 238-257. doi: 10.1080/00224540903365463
- Dawson, J., González-Romá, V., Davis, A., & West, A. (2008). Organizational climate and climate strength in UK hospitals. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 17*, 89-111. doi: 10.1080/13594320601046664
- de Wal, J., den Brok, P., Hooijer, J., Martens, R., & den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences, 36*, 27-36. doi: 10.1016/j.lindif.2014.08.001
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 11*, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*, 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E., & Ryan, R. (2014). The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In M. Gagné (Eds.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 13-32). New York, NY: Oxford University Press.

- DeJoy, M., & Wilson, M. (2003). Organizational health promotion: Broadening the horizon of workplace health promotion. *American Journal of Health Promotion, 17*, 337-341. doi: 10.4278/0890-1171-17.5.337
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 36*, 1-11. doi:10-1016/j.tate.2013.06.011
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 9*, 1069-1073. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.287
- Denison, D. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review, 21*, 619-654. doi: 10.5465/AMR.1996.9702100
- Devadass, R. (2011). Employee motivation in organizations: An integrative literature review. *Proceedings of the 2011 International Conference on Sociality and Economics Development* (pp. 566-570). Jurong West, Singapore: International Association of Computer Science & Informantion Technology.
- Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression?. *Teaching and Teacher Education, 28*, 206-217. doi:10.1016/j.tate.2011.09.008
- Dickson, M., Resick, C., & Hanges, P. (2006). When organizational climate is unambiguous, it is also strong. *Journal of Applied Psychology, 91*, 351-364. doi: 10.1037/0021-9010.2.351
- Di Fabio, A., Majer, V., & Taralla, B. (2006). Correlations of teacher self-efficacy: Personal characteristics and attitude toward the job. *Psychologie du travail et des organisations, 12*, 263-277. doi: 10.1016/j.pto.2006.07.001
- Donaldson, S., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology, 5*, 177-191. doi: 10.1080/17439761003790930
- Dorfman, P., Stephan, W., & Loveland, J. (1986). Performance appraisal behaviors: Supervisor perceptions and subordinate reactions. *Personnel Psychology, 39*, 579-597. doi: 10.1111/j.1744-6570.1986.tb00954.x
- Dorman, C., & Zapf, D. (2001). Job satisfaction: A meta-analysis of stabilities. *Journal of Organizational Behavior, 22*, 483-504. doi: 10.1002/job.098

- Duarte, N., Goodson, J., & Klich, N. (1994). Effects of dyadic quality and duration on performance appraisal. *Academy of Management Journal*, *37*, 499-521. doi: 10.2307/256698
- Duffy, R., & Lent, R. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, *75*, 212-223. doi: 10.1016/j.jvb.2009.06.001
- Dumay, X., & Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, *38*, 703-729. doi:10.1080/01411926.2011.577889
- Dundar, T., & Tabancali, E. (2012). The relationship between organizational justice perceptions and job satisfaction. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *46*, 5777-5781. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.513
- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2010). Exploring the relative and combined influence of mastery-approach goals and work intrinsic motivation on employee turnover intention. *Personnel Review*, *39*, 622-638. doi: 10.1108/00483481011064172
- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2011). Intrinsic motivation as a moderator on the relationship between perceived job autonomy and work performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *20*, 367-387. doi: 10.1080/13594321003590630
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.100901.135153
- Elma, C. (2013). The predictive value of teachers' perception of organizational justice on job satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, *51*, 157-176.
- Elovainio, M., Kivimaki, M., & Helkama, K. (2001). Organizational justice evaluations, job control, and occupational strain. *Journal of Applied Psychology*, *86*, 418-424. doi: 10.1037//0021-9010.86.3.3418
- Enomoto, E. (1994). The meaning of truancy: Organizational culture as multicultures. *The Urban Review*, *26*(3), 187-207.
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' interest in teaching, professional plans about teaching and career choice satisfaction: A relevant framework?. *Australian Journal of Education*, *56*, 303-318. doi: 10.1177/000494411205600308
- Erford, B., & Crockett, S. (2012). Practice and research in career counseling and development: 2011. *The Career Development Quarterly*, *60*, 290-332. doi: 10.1002/j.2161-0045.2012.00024.x
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar na profissão docente*. Lisboa, Portugal: Escher.

- Etzioni, A. (1975). *A comprehensive analysis of complex organizations*. New York, NY: Prentice Hall.
- Extremera, N., Sánchez-García, M., Durán, M., & Rey, L. (2012). Examining the psychometric properties of the Utrecht Work Engagement Scale in two Spanish multi-occupational samples. *International Journal of Selection and Assessment*, 20, 105-110. doi: 10.1111/j.1468-2389.2012.00583.x
- Federici, R. (2013). Principals' self-efficacy: Relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 73-86. doi: 10.1007/s10212-011-0102-5
- Federici, R., & Skaalvik, E. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15, 295-320. doi: 10.1007/s11218-012-9183-5
- Fernandes, M., Gomide Júnior, S., & Oliveira, A. (2011). Saúde organizacional: Uma proposta de análise. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 11(1), 54-65.
- Fernet, C., & Austin, S. (2014). Self-determination and job stress. In M. Gagné (Eds.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 231-244). New York, NY: Oxford University Press.
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. (2012). The effects of work motivation on employee exhaustion and commitment: An extension of the JD-R model. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 26, 213-229. doi: 10.1080/02678373.2012.713202
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout. The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16, 256-279. doi: 10.1177/1069072707305764
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 95-104. doi: 10.14349/rlp.v44i3.1154
- Fey, C., & Beamish, P. (2001). Organizational climate similarity and performance: International joint ventures in Russia. *Organization Studies*, 22, 853-882. doi: 10.1177/0170840601225005

- Fineman, S. (2006). Accentuating the positive? *Academy of Management Review*, *31*, 306-308. doi: 10.5465/AMR.2006.20208682
- Firestone, W. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, *43*, 100-107. doi: 10.3102/0013189X14521864
- Firestone, W., & Pennell, J. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, *63*, 489-525. doi: 10.3012/00346543063004489
- Fischer, R., Abubakar, A., & Arasa, J. (2014). Organizational justice and mental health: A multi-level test of justice interactions. *International Journal of Psychology*, *49*, 108-114. doi: 10.1002/ijop.12005
- Fletcher, C. (2001). Performance appraisal and management: The developing research agenda. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *74*, 473-487. doi: 10.1348/096317901167488
- Flint, D. (1999). The role of organizational justice in multi-source performance appraisal: Theory-based applications and directions for research. *Human Resource Management Review*, *9*, 1-20. doi: 10.1016/S1053-4822(99)00009-1
- Flores, M., & Niklasson, L. (2015). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, *40*, 328-343. doi: 10.1080/02607476.2014.92883
- Fordyce, J., & Weil, R. (1971). *Managing with people: A managers handbook methods*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*, 39-50. doi: 10.2307/3151312
- Fortin, M. (2008). Perspectives on organizational justice: Concept clarification, social context integration, time and links with morality. *International Journal of Management Reviews*, *10*, 93-126. doi: 10.1111/j.1468-2370.2008.00231.x
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and built theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*, 218-226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Freund, A. (2008). Commitment and job satisfaction as predictors of turnover intentions among welfare workers. *Administration in Social Work*, *29*(2), 5-21. doi: 10.1300/J147v29n02\_02

- Friedlander, F., & Margulies, N. (1969). Multiple impacts of organizational climate and individual value systems upon job satisfaction. *Personnel Psychology*, *22*, 171-183. doi: 10.1111/j.1744-6570.1969.tb02300.x
- Froese, F., & Xiao, S. (2011). Work values, job satisfaction and organizational commitment in China. *The International Journal of Human Resource Management*, *23*, 2144-2162. doi: 10.1080/09585192.2011.610342
- Gagné, M., Chemolli, E., Forest, J., & Koestner, R. (2008). A temporal analysis of the relation between organisational commitment and work motivation. *Psychologia Belgica*, *48*, 219-241. doi: 10.5334/pb-48-2-3-219
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 331-362. doi: 10.1002/job.322
- Gagné, M., & Deci, E. (2014). The history of self-determination theory in psychology and management. In M. Gagné (Coord.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 1-9). New York, NY: Oxford University Press.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The motivation at work scale: Validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*, *70*, 628-646. doi: 10.1177/0013164409355698
- Gagné, M., Forrest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Broeck, A., Aspel, A.,... Westbye, C. (2014). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *24*, 178-196. doi: 10.1080/1359432X.2013.877892
- Garrido, M., Lopes, D., & Calheiros, M. (2011). Estudo de adaptação de um questionário de clima organizacional para organizações sociais. *Psicologia*, *25*(2), 135-162.
- Gellatly, I., Meyer, J., & Luchak, A. (2006). Combined effects of the three commitment components on focal and discretionary behaviors: A test of Meyer and Herscovitch's propositions. *Journal of Vocational Behavior*, *69*, 331-345. doi: 10.1016/j.jvb.2005.12.005
- Gelo, O., Braakmann, D., & Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: Beyond the debate. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, *42*, 266-290. doi:10.1007/s12124-008-9078-3
- Georgellis, Y., Iossa, E., & Tabvuma, V. (2010). Crowding out intrinsic motivation in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *21*, 473-493. doi: 10.1093/jopart/muq073

- Ghosh, P., Rai, A., & Sinha, A. (2014). Organizational justice and employee engagement: Exploring the linkage in public sector banks in India. *Personnel Review*, *43*, 628-652. doi: 10.1108/PR-08-2013-0148
- Gillet, N., Gagné, M., Sauvagère, S., & Fouquereau, E. (2013). The role of supervisor autonomy support, organizational support, and autonomous and controlled motivation in predicting employees' satisfaction and turnover intentions. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *22*, 450-460. doi: 10.1080/1359432X.012.665228
- Glisson, C., & Durick, M. (1988). Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative Quarterly*, *33*, 61-81. doi: 10.2307/2392855
- Glisson, C., & James, L. (2002). The cross-level effects of culture and climate in human service teams. *Journal of Organizational Behavior*, *23*, 767-794. doi: 10.1002/job.162
- Gokce, F. (2010). Assessment of teacher motivation. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, *30*, 487-499. doi: 10.1080/13632434.2010.525228
- Gomes, D., & Borba, D. (2011). Motivação no trabalho. In D. Gomes (Coord.), *Psicologia das Organizações, do Trabalho e dos Recursos Humanos* (pp. 243-319). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gomide Júnior, S., & Fernandes M., (2008). Saúde Organizacional. In M. Siqueira (Coord.), *Medidas do comportamento organizacional – ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 275-282). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Gomide Júnior, S., Moura, O., Cunha, W., & Sousa, W. (1999). Explorando o conceito de Saúde Organizacional: Construção e validação de um instrumento de medida para o ambiente brasileiro [Resumos]. Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos da XXIX Reunião Anual. Campinas, Brasil, *43*.
- Green, C., & Heywood, J. (2008). Does performance pay increase job satisfaction?. *Economica*, *75*, 710-728. doi: 10.1111/j.1468-0335.2007.00649.x
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, *16*, 399-432. doi: 10.1177/014920639001600208
- Gregory, B., Harris, S., Armenakis, A., & Shook, C. (2009). Organizational culture and effectiveness: A study of values, attitudes, and organizational outcomes. *Journal of Business Research*, *62*, 673-679. doi: 10.1016/j.jbusres.2008.05.021
- Greguras, G., Diefendorff, J., Carpenter, J., & Troster, C. (2014). Person-environment fit and self-determination theory. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement*,



- motivation, and self-determination theory* (pp. 143-161). New York, NY: Oxford University Press.
- Griffin, D. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice, 16*, 56-76.
- Griva, E., Panitsidou, E., & Chostelidou, D. (2012). Identifying factors of job motivation on foreign language teachers: Research project design. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46*, 543-547. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.157
- Guglielmi, D., Panari, C., Simbula, S., & Mazzetti, G. (2014). Is it possible to motivate teachers? The role of organizational identification. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116*, 1842-1847. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.481
- Gui, L., Barriball, L., & While, A. (2009). Job satisfaction of nurse teachers: A literature review. Part II: Effects and related factors. *Nurse Education Today, 29*, 477-487. doi: 10.1016/j.nedt.2008.11.003
- Ha, B., & Sung, Y. (2011). Teacher reactions to the performance-based bonus program: How the expectancy theory works in South Korean school culture. *Asia Pacific Education Review, 12*, 129-141. doi:10.1007/s12564-010-9131-z
- Hackett, R., Lapierre, L., & Hausdorf, P. (2001). Understanding the links between work commitment constructs. *Journal of Vocational Behavior, 58*, 392-413. doi: 10.1006/jvbe.2000.1776
- Hackman, J. (1980). Work redesign and motivation. *Professional Psychology, 11*, 445-455. doi: 10.1037/0735-7028.11.3.445
- Hackman, J. (2009). The perils of positivity. *Journal of Organizational Behavior, 30*, 309-319. doi: 10.1002/job.587
- Hackman, J., & Oldham, G. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology, 60*, 159-170. doi: 10.1037/h0076546
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2011). Causality orientations moderate the undermining effect of rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology, 47*, 485-489. doi: 10.1016/j.jesp.2010.10.010
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis* (5<sup>th</sup> Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001

- Hakanen, J., Perhoniemi, R., & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior, 73*, 78-91. doi: 10.1016/j.jvb.2008.01.003
- Hakanen, J., & Roodt, G. (2010). Using the job demands-resources model to predict engagement: Analysing a conceptual model. In A. Bakker, & M. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 85-101). New York, NY: Oxford University Press.
- Halbesleben, J. (2011). The consequences of engagement: The good, the bad, and the ugly. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 20*, 68-73. doi: 10.1080/1359432X.2010.514327
- Hantula, D. (2015). Job satisfaction: The management tool and leadership responsibility. *Journal of Organizational Behavior Management, 35*, 81-94. doi: 10.1080/01608061.2015.1031430
- Harris, D., & Adams, S. (2007). Understanding the level and causes of teacher turnover: A comparison with other professions. *Economics of Education Review, 26*, 325-337. doi: 10.1016/j.econedurev.2005.09.007
- Harris, D., & Sass, T. (2014). Skills, productivity and the evaluation of teacher performance. *Economics of Education Review, 40*(C), 183-204. doi:10.1016/j.econedurev.2014.03.002
- Harris, M. (1994). Rater motivation in the performance appraisal context: A theoretical framework. *Journal of Management, 20*, 737-756. doi: 10.1177/014920639402000403
- Harris, M., Smith, D., & Champagne, D. (1995). A field study of performance appraisal purpose: Research- versus administrative- based ratings. *48*, 151-160. doi: 10.1111/j.1744-6570.tb01751.x
- Harrison, D., Newman, D., & Roth, P. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal, 49*, 305-325. doi: 10.5465/AMJ.2006.20786077
- Hart, P., Wearing, A., Conn, M., Carter, N., & Dingle, R. (2000). Development of the school organisational health questionnaire: A measure for assessing teacher morale and school organisational climate. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 211-228. doi:10.1348/000709900158065
- Hartley, J. (2012). New ways of making academic articles easier to read. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 12*, 143-160.
- Hartnell, C., Ou, A., & Kinicki, A. (2011). Organizational culture and organizational effectiveness: A meta-analytic investigation of the competitive values framework's

- theoretical assumptions. *Journal of Applied Psychology*, 96, 677-694. doi: 10.1037/a0021987
- Hartog, D., Boselie, P., & Paauwe, J. (2004). Performance Management: A model and research agenda. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 556-569. doi: 10.1111/j.1464-0597.2004.00188.x
- Hassan, S., & Rohrbaugh, J. (2012). Variability in the organizational climate of government offices and affective organizational commitment. *Public Management Review*, 14, 563-584. doi: 10.1080/1479037.2011.642568
- Hatch, M. (1993). The dynamics of organizational culture. *Academy of Management Review*, 18, 657-693. doi: 10.5465/AMR.1993.9402210154
- Hellriegel, D., & Slocum, J. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *The Academy of Management Journal*, 17, 255-280. doi: 10.2307/254979
- Hemingway, M., & Smith, C. (1999). Organizational climate and occupational stressors as predictors of withdrawal behaviours and injuries in nurses. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 285-299. doi: 10.1348/096317999166680
- Henri, J. (2006). Organizational culture and performance measurement systems. *Accounting, Organizations and Society*, 31, 77-103. doi: 10.1016/j.aos.2004.10.003
- Herzberg, F. (1965). The motivation to work among Finnish supervisors. *Personnel Psychology*, 18, 393-402. doi: 10.1111/j.1744-6570.1965.tb00294.x
- Heslin, P., Latham, G., & VandeWalle, D. (2005). The effect of implicit person theory on performance appraisals. *Journal of Applied Psychology*, 90, 842-856. doi: 10.1037/0021-9010.90.5.842
- Hobfoll, S. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 307-324. doi: 10.1037/1089-2680.6.4.307
- Hofstad, G. (1997). *Culture and organizations: Software of the mind*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hoigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35, 347-357. doi: 10.1080/02619768.2011.633993
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5), 11-16. doi: 10.2753/CED1061-1932400502

- Horenczyk, G., & Tatar, M. (2002). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education, 18*, 435-445. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00008-2
- Hou, Y., & Zhang, C. (2010). The application of psychological capital theory in the university teachers' job burnout intervention. *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> Conference on Education Management Science and Engineering*, 1048-1051.
- Houchins, D., Shippen, M., McKeand, K., Viel-Ruma, K., Jolivette, K., & Guarino, A. (2010). Juvenile justice teachers' job satisfaction: A comparison of teachers in three states. *Education and Treatment of Children, 33*, 623-646. doi: 10.1353/etc.2010.0000
- Houkes, I., Janssen, P., de Jonge, J., & Bakker, A. (2003). Specific determinants of intrinsic work motivation, emotional exhaustion and turnover intention: A multisample longitudinal study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*, 427-450. doi: 10.1348/096317903322591578
- Houtman, I., & Jettinghoff, K. (2007). *Raising awareness of stress at work in developing countries: A modern hazard in a traditional work environment*. Geneva, Suíça: World Health Organization.
- Hoxsey, D. (2010). Are happy employees health employees? Researching the effects of employee engagement on absenteeism. *Canadian Public Administration, 53*, 551-571. doi: 10.1111/j.1754-7121.2010.00148.x
- Hoy, A. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction, 18*, 492-498. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.007
- Hoy, W. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*, 149-168. doi: 10.1207/s1532768xjepc0102\_4
- Hoy, W., & Tarter, C. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management, 18*, 250-259. doi: 10.1108/09513540410538831
- Hoy, W., Tarter, C., & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. London, UK: Sage Publications.
- Hsu, S., Wang, Y., Chen, Y., & Dahlgaard-Park, S. (2014). Building business excellence through psychological capital. *Total Quality Management & Business, 25*, 1210-1223. doi: 10.1080/14783363.2014.913349

- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Huang, C., You, C., & Tsai, M. (2012). A multidimensional analysis of ethical climate, job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behaviors. *Nursing Ethics*, *19*, 513-529. doi: 10.1177/0969733011433923
- Huang, T., & Hsiao, W. (2007). The causal relationship between job satisfaction and organizational commitment. *Social Behavior and Personality*, *35*, 1265-1276. doi: 10.2224/sbp.2007.35.9.1265
- Hughes, G. (2012). Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy. *The Journal of Educational Research*, *105*, 245-255. doi: 10.1080/00220671.2011.584922
- Hultell, D., & Gustavsson, J. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work*, *40*, 85-98. doi: 10.3233/WOR-2011-1209
- Hur, W., Rhee, S., & Ahn, K. (2016). Positive psychological capital and emotional labor in Korea: The job demands-resources approach. *The International Journal of Human Resource Management*, *27*, 477-500. doi: 10.1080/09585192.2015.1020445
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, *38*, 499-534. doi: 10.3102/00028312038003499
- Ingersoll, R. (2002). *Out-of-field teaching, educational inequality, and the organisation of schools: An exploratory analysis*. Washington, DC: Centre for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll, R., & May, H. (2012). The magnitude, destinations and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *34*, 435-464. doi: 10.3102/0162373712454326
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., & Martínez-Montegudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones académicas: Diferencias de género y curso en estudiantes de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *44*, 57-68. doi: 10.14349/rlp.v44i3.1151
- Inoue, A., Kawakami, N., Ishizaki, M., Shimazu, A., Tsuchiya, M., Tabata, M., ... Kuroda, M. (2010). Organizational justice, psychological distress, and work engagement in Japanese workers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *83*, 29-38. doi: 10.1007/s00420-009-0485-7

- Ipek, C. (2010). Predicting organizational commitment from organizational culture in Turkish primary schools. *Asia Pacific Education Review*, *11*, 371-385. doi: 10.1007/s12564-010-9097-x
- Iverson, R., & Buttigieg, D. (1999). Affective, normative and continuance commitment: Can the “right kind” of commitment be managed?. *Journal of Management Studies*, *36*, 307-333. doi: 10.1111/1467-6486.00138
- Jaafari, P., Karami, S., & Soleimani, N. (2012). The relationship among organizational climate, organizational learning and teachers’ self efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *47*, 2212-2218. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.974
- Jaffe, D. (1995). The healthy company: Research paradigms for personal and organizational health. In S. Sauter & L. Murphy (Coords.), *Organizational risk factors for job stress* (pp. 13-39). Washington, DC: American Psychological Association.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York, NY: Basic Books.
- James, L., Choi, C., Ko, C., McNeil, P., Minton, M., Wright, M., & Kim, K. (2008). Organizational and psychological climate: A review of theory and research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *17*, 5-32. doi: 10.1080/13594320701662550
- Jang, H., Kim, E., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory’s motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, *104*, 1175-1188. doi: 10.1037/a0028089
- Jawahar, I. (2007). The influence of perceptions of fairness on performance appraisal reactions. *Journal of Labor Research*, *28*, 735-754. doi: 10.1007/s12122-007-9014-1
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, *76*, 183-197. doi: 10.1348/000709905X37299
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente: Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professore*. Aveiro, Portugal: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (2003). La motivación de los profesores: Una revisión de la literatura. In D. García-Villamizar, & T. Guinjoan (Eds.), *El estrés del profesorado: Una perspectiva internacional* (pp. 119-139). Valencia, España: Promolibro.
- Jesus, S. N. (2006). Avaliação de desempenho e bem-estar docente. *Psicologia, Educação e Cultura*, *10*(1), 7-22.

- Jesus, S. N. (2007). A avaliação dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. In M. Melo (Org.), *Avaliação na Educação* (pp. 209-216). Pinhais, Brasil: Editora Melo.
- Jesus, S. N. (2010). Teacher stress management by training motivation and skills: A resume. In P. Buchwald, K. Moore, & T. Ringeisen (Eds.), *Stress and Anxiety: Application to Education and Health* (pp. 55-60). Berlin, Germany: Logos Verlag.
- Jesus, S. N. (2011). Training intervention to promote motivation and well-being. *Análisis y Modificación de Conducta*, 37(155-156), 31-41.
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 119-134. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x
- Jesus, S. N., Miguel-Tóbal, J., Rus, C., Viseu, J., & Gamboa, V. (2014). Evaluating the effectiveness of a stress management training on teachers and physicians' stress related outcomes. *Clínica y Salud*, 25, 111-115. doi: 10.1016/j.clysa.2014.06.004
- Jesus, S. N., Mosquera, J., Stobaus, C., Sampaio, A., Rezende, M., & Mascarenhas, S. (2011). Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores: Estudo comparativo entre Portugal e o Brasil. *Amazônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 7(2), 7-18.
- Jesus, S. N., Viseu, J., Lobo, P., Ramos, A., Branquinho, D., Santos, ... Rus, C. (2016). Validação de uma medida de saúde organizacional para a população portuguesa. In M. J. Chambel (Ed.), *Psicologia da Saúde Ocupacional* (pp. 51-69). Lisboa, Portugal: Pactor.
- Johansen, M. (2013). The impact of managerial quality on employee turnover. *Public Management Review*, 15, 858-877. doi: 10.1080/14719037.2012.725758
- Jones, R., Jimmieson, N., & Griffiths, A. (2005). The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success: The mediating role of readiness for change. *Journal of Management Studies*, 42, 361-386. doi: 10.1111/j.1467-6486.2005.00500.x
- Judge, T., & Ferris, G. (1993). Social context of performance evaluation decisions. *Academy of Management Journal*, 36, 80-105. doi: 10.2307/256513
- Judge, T., & Kammeyer-Mueller, J. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341-361. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100511
- Jugovic, I., Marusic, I., Ivanec, T., & Vidovic, V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 271-287. doi: 10.1080/1359866X.2012.700044

- Jung, T., Scott, T., Davies, H., Bower, P., Whalley, D., McNally, R., & Mannion, R. (2009). Instruments for exploring organizational culture. A review of the literature. *Public Administration Review*, 69, 1087-1096. doi: 10.1111/j.1540-6210.2009.02066.x
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal management and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724. doi: 10.2307/256287
- Karabiyik, B., & Korumaz, M. (2014). Relationship between teachers' self-efficacy perceptions and job satisfaction level. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 826-830. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.305
- Karadag, E., Baloglu, N., & Çakir, A. (2011). A path analysis study of school culture and teachers' organisational commitment. *Policy Futures in Education*, 9, 573-584. doi:10.2304/pfie.2011.9.5.573
- Karadag, E., Kiliçoğlu, G., & Yilmaz, D. (2014). Organizational cynicism, school culture, and academic achievement: The study of structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 102-113.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work? Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59-78.
- Karp, H., & Nickson, J. (1973). Motivator-hygiene deprivation as a predictor of job turnover. *Personnel Psychology*, 26, 377-384. doi: 10.1111/j.1744-6570.1973.tb01145.x
- Karsh, M., & Iskender, H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1, 2252-2257. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.396
- Kavanagh, P., Benson, J., & Brown, M. (2007). Understanding performance appraisal fairness. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 45, 132-150. doi. 10.1177/1038411107079108
- Kaya, N., Koc, E., & Topcu, D. (2010). An exploratory analysis of the influence of human resource management activities and organizational climate on job satisfaction in Turkish banks. *The International Journal of Human Resource Management*, 21, 2031-2051. doi: 10.1080/09585192.2010.505104
- Keller, A. & Semmer, N. (2013). Changes in situational and dispositional factors as predictors of job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 88-98. doi: 10.1016/j.jvb.2013.03.004



- Kelly, K., Ang, S. Y., Chong, W., & Hu, W. (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, *46*, 39-54. doi:10.1108/09578230810849808
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 775-794. doi: 10.1016/j.tate.2005.12.004
- Keuter, K., Byrne, E., Voell, J., & Larson, E. (2000). Nurses' job satisfaction and organizational climate in a dynamic work environment. *Applied Nursing Research*, *13*(1), 46-49.
- Kilinc, A. (2014). School culture as a predictor of teacher professionalism. *Education and Science*, *39*, 105-118. doi: 10.15390/EB.2014.2756
- Kilinc, A., Watt, H., & Richardson, P. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *40*, 199-226. doi: 10.1080/1359866X.2012.700048
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *42*, 67-81. doi: 10.1080/1359866X.2013.855999
- Kim, W., Kolb, J., & Kim, T. (2014). The relationship between work engagement and performance: A review of empirical literature and a proposed research agenda. *Human Resource Development Review*, *12*, 248-276. doi: 10.1177/1534484312461635
- Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It's the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, *15*, 43-58. doi: 10.1080/13540600802661311
- Kiziltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, *14*, 515-530. doi: 10.1080/13540600802571361
- Klassen, R., Aldhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using teachers' ten statements test. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 579-588. doi: 10.1016/j.tate.2010.10.012
- Klassen, R., Aldhafri, S., Mansfield, C., Purwanto, E., Siu, A., Wong, M., & Woods-McConney, A. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *The Journal of Experimental Education*, *80*, 317-337. doi: 10.1080/00220973.2012.678409

- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*, 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Klassen, R., Chong, W., Huan, V., Wong, I., Kates, A., & Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1919-1934. doi: 10.1016/j.tate.2008.01.005
- Klassen, R., Perry, N., & Frenzel, A. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology, 104*, 150-165. doi: 10.1037/a0026253
- Klassen, R., Usher, E., & Bong, M. (2010). Teachers' collective self-efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education, 78*, 464-486. doi: 10.1080/00220970903292975
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A., Hannok, W., Wong, M., Wongsri, N.,... Janssen, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 1289-1309. doi: 10.1007/s10212-012-0166-x
- Kline, T., & Sulsky, L. (2009). Measurement and assessment issues in performance appraisal. *Canadian Psychology, 50*, 161-171. doi: 10.1037/a0015668
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers. Does the school context make a difference?. *Applied Psychology: An International Review, 57*, 127-151. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x
- Knapp, M., McDaid, D., & Parsonage, M. (2011). *Mental health promotion and mental illness prevention: The economic case*. London, UK: Personal Social Services Research Unit, London School of Economics and Political Science.
- Knippenberg, D., & Sleebos, E. (2006). Organizational identification versus organizational commitment: Self-definition, social exchange, and job attitudes. *Journal of Organizational Behavior, 27*, 571-584. doi: 10.1002/job.359
- Kocabas, I. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education, 129*(4), 724-733.
- Koh, H., & Boo, E. (2001). The link between organizational ethics and job satisfaction: A study of managers in Singapore. *Journal of Business Ethics, 29*(4), 309-324

- Koludrovic, M., & Ercegovic, R. (2015). Academic motivation in the context of self-determination theory in initial teacher education. *Croatian Journal of Education, 17*, 25-36. doi: 10.15516/cje.v17i0.1488
- Kondra, A., & Hurst, D. (2009). Institutional processes of organizational culture. *Culture and Organization, 15*, 39-58. doi: 10.1080/14759550802709541
- Kowai-Bell, N., Guadagno, R., Little, T., & Ballew, J. (2012). Professors are people too: The impact of informal evaluations of professors on students and professors. *Social Psychology of Education, 15*, 337-351. doi:10.1007/s11218-012-9181-7
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2008). *Organizational behavior* (8<sup>th</sup> ed.). New York, NY: McGraw-Hill International.
- Kusurkar, R., Croiset, G., & Ten Cate, T. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination-theory. *33*, 978-982. doi: 10.3109/0142159X.2011.599896
- Kuvaas, B. (2006). Performance appraisal satisfaction and employee outcomes: Mediating and moderating roles of work motivation. *The International Journal of Human Resource Management, 17*, 504-522. doi: 10.1080/09585190500521581
- Kwong, J., Wang, H., & Clifton, R. (2010). Rethinking our assumptions about teachers' job satisfaction in China and the West. *Australian Journal of Education, 54*, 115-132. doi: 10.1177/000494411005400203
- Kyriacou, C., Kunc, R., Stephens, P., & Hultgren, A. (2003). Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway. *Educational Review, 55*, 255-263. doi: 10.1080/00131191032000118910
- Lacatus, M. (2013). Organizational culture in contemporary university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 76*, 421-425. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.139
- Lam, S., Cheng, R., & Choy, H. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction, 20*, 487-497. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.07.003
- Lam, S., Cheng, R., & Ma, Y. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science, 37*, 565-578. doi: 10.1007/s11251-008-9070-9
- Lambert, R., & McCarthy, C. (2006). *Understating teacher stress in an era of accountability*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 13*, 75-92. doi: 10.1177/10717919070130020601

- Latham, G., & Pinder, C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 25, 485-516. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.142105
- Lease, S. (1998). Annual review, 1993-1997: Work attitudes and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 154-183. doi: 10.1006/jvbe.1998.1662
- Lee, H., Kim, M., & Yoon, J. (2010). Role of internal marketing, organizational commitment, and job stress discerning the turnover intention of Korean nurses. *Japan Journal of Nursing Science*, 8, 87-94. doi: 10.1111/j.1742-7924.2010.00162.x
- Lee, Y. (2011). Research on school organizational change and its impact on organizational effectiveness with organizational citizenship behavior and organizational culture as mediators. *African Journal of Business Management*, 5(30), 12086-12098.
- Leiter, M., & Bakker, A. (2010). Work engagement: Introduction. In A. Bakker, & M. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 1-9). New York, NY: Psychology Press.
- Leiter, M., Laschinger, H., Day, A., & Gilin-Oore, D. (2011). The impact of civility interventions on employee social behavior, distress, and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 96, 1258-1274. doi: 10.1037/a0024442
- Leiter, M., & Maslach, C. (2010). Building engagement: The design and evaluation of interventions. In A. Bakker, & M. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 164-180). New York, NY: Psychological Press.
- Lévy-Leboyer, C. (1994). *A crise das motivações*. Brasília, Brasil: Editora Atlas.
- Levy, P., & Williams, J. (2004). The social context of performance appraisal: A review and framework for the future. *Journal of Management*, 30, 881-905. doi: 10.1016/j.jm.2004.06.005
- Li, X., Frenkel, S., & Sanders, K. (2011). Strategic HRM as process: How HR system and organizational climate strength influence Chinese employee attitudes. *The International Journal of Human Resource Management*, 22, 1825-1842. doi: 10.1080/09585192.2011.573965
- Lima, M. L., Vala, J., & Monteiro, M. B. (1995). A satisfação organizacional. In J. Vala, M. B. Monteiro, L. Lima, & A. Caetano. *Psicologia social das organizações: Estudos em empresas portuguesas* (2ª ed.) (pp. 101-122). Oeiras, Portugal: Celta Editora.
- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Liu, H. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 227-248. doi: 10.1080/1359866X.2012.700047

- Lindqvist, P., Nordanger, U., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years: A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education, 40*, 94-103. doi: 10.1016/j.tate.2014.02.005
- Linna, A., Elovainio, M., van den Bos, K., Kivimaki, M., Pentti, J., & Vahtera, J. (2012). Can usefulness of performance appraisal interviews change organizational justice perceptions? A 4-year longitudinal study among public sector employees. *The International Journal of Human Resource Management, 23*, 1360-1375. doi: 10.1080/09585192.2011.579915
- Liu, L., Chang, Y., Fu, J., Wang, J., & Wang, L. (2012). The mediating role of psychological capital on the association between occupational stress and depressive symptoms among Chinese physicians: A cross-sectional study. *BMC Public Health, 12*, 219. doi: 10.1186/1471-2458-12-219
- Liu, S. (2012). The influence of school climate and teacher compensation on teachers' turnover intention in China. *Educational Psychology, 32*, 553-569. doi: 10.1080/01443410.2012.691074
- Liu, X., & Meyer, J. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994-1995. *Teachers College Record, 107*(5), 985-1003.
- Lobo, P., Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C. (2013). Validação para Portugal da escala de percepção de saúde organizacional (EPSaO). *Psicologia, Saúde & Doenças, 14*(2), 295-303.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Coord.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago, IL: Rand McNally.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education, 80*(3), 44-70. doi: 10.1207/s15327930pje8003\_4
- Loi, R., Yang, J., & Diefendorff, J. (2009). Four-factor justice and daily job satisfaction: A multilevel investigation. *Journal of Applied Psychology, 94*, 770-781. doi: 10.1037/a0015714
- Looney, J. (2011). Developing high-quality teachers: Teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education, 46*, 440-455. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01492.x
- Lundström, U. (2012). Teachers' perceptions of individual performance-related pay in practice: A picture of a counterproductive pay system. *Educational Management Administration & Leadership, 40*, 376-391. doi:10.1177/1741143212436954
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 23*, 695-706. doi: 10.1002/job.165

- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., Norman, S., & Combs, G. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 387-393. doi: 10.1002/job.373
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., & Peterson, S. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21, 41-67. doi: 10.1002/hrdq
- Luthans, F., Avey, J., & Patera, J. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7, 209-221. doi:10.5465/AMLE.2008.32712618
- Luthans, F., & Avolio, B. (2009). The “point” of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 291-307. doi: 10.1002/job.589
- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572. doi: 10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
- Luthans, F., & Jensen, S. (2005). The linkage between psychological capital and commitment to organizational mission. *The Journal of Nursing Administration*, 35, 304-310. doi: 10.1097/00005110-200506000-00007
- Luthans, F., Luthans, K., & Luthans, B. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 45-50. doi: 10.1016/j.bushor.2003.11.007
- Luthans, F., Norman, S., Avolio, B., & Avey, J. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 219-238. doi: 10.1002/job.507
- Luthans, F., & Youssef, C. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, 143-160. doi: 10.1016/j.orgdyn.2004.01.003
- Luthans, F., & Youssef, C. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33, 321-349. doi: 10.1177/0149206307300814
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York, NY: Oxford University Press.
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C., & Avolio, B. (2015). *Psychological capital and beyond*. New York, NY: Oxford University Press.
- Maehr, M., & Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 371-409. doi: 10.1023/A:1024750807365

- Macey, W., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology, 1*, 3-30. doi: 10.1111/j.1754-9434.2007.0002.x
- Magalhães, J. M. (2015, março). Avaliação de riscos psicossociais: A experiência do INE. In Ordem dos Psicólogos Portugueses (Org.), *Conferência de Apresentação do Prémio Healthy Workplaces*. Simpósio conduzido no âmbito da apresentação do prémio *Healthy Workplaces* da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Centro Cultural de Belém, Lisboa, Portugal.
- Malik, S., Iqbal, M., Khan, M., Nasim, K., Yong, J., & Abbasi, M. (2011). Measuring job satisfaction, motivation and health issues of secondary school teachers in Pakistan. *African Journal of Business Management, 5*, 12850-12863. doi: 10.5897/AJBM11.1702
- Malmberg, L. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education, 22*, 58-76. doi:10.1016/j.tate.2005.07.005
- Marchand, A., Haines, V., & Dextras-Gauthier, J. (2013). Quantitative analysis of organizational culture in occupational health research: A theory-based validation in 30 workplaces of the organizational culture profile instrument. *BMC Public Health, 13*, 443. doi: 10.1186/1471-2458-13-443
- Marcone Trigo, R., & Martín del Buey, F. (2003). Construcción y validación de un inventario de cultura organizacional educativa (ICOE). *Psicothema, 15*, 292-299.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro, Portugal: ReportNumber.
- Marques-Pinto, A. (2008). *Questionário de engagement para professores*. (Tradução da autora). Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia.
- Marsden, D., French, S., & Kubo, K. (2001). *Does performance pay de-motivate, and does it matter?*. London, United Kingdom: Centre for Economic Performance.
- Martin, R., & Steffgen, G. (2002). Effects of motivational determinants of job choice on job satisfaction among primary school teachers. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49*, 241-249.
- Masari, G., Muntele, D., & Curelaru, V. (2013). Motivation, work-stress and somatic symptoms of Romanian preschool and primary school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 84*, 332-335. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.561
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper.

- Mathieu, J., & Zajac, D. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, *108*, 171-194. doi: 10.1037/0033-2909.108.2.171
- McClelland, D. (1965). Toward a theory of a motive acquisition. *American Psychologist*, *5*, 321-333. doi: 10.1037/h0022225
- McClelland, D. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, *40*, 812-825. doi: 10.1037/0003-066X.40.7.812
- Medina, I., Jiménez, S., & Silva, B. (2013). Organizational culture and performance evaluation of academic staff: Case study in a Mexican higher education public institution. *Revista Electrónica Nova Scientia*, *6*(1), 324-345.
- Mehta, T. G., Atkins, M. S., & Frazier, S. L. (2013). The organizational health of urban elementary schools: School health and teacher functioning. *School Mental Health*, *5*, 144-154. doi:10.1007/s12310-012-9099-4
- Mello, F. (1978). *Desenvolvimento das organizações: Uma opção integradora*. Rio de Janeiro, Brasil: Livros Técnicos e Científicos.
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, *67*, 1-10. doi:10.1016/j.ijer.2014.04.003
- Mertler, C. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education*, *31*(1), 43-53.
- Meyer, J. (2014). Employee commitment, motivation, and engagement: Exploring the links. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 33-49). New York, NY: Oxford University Press.
- Meyer, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, *1*, 61-89. doi: 10.1016/1053-4822(91)90011-Z
- Meyer, J., Becker, T., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, *89*, 991-1007. doi: 10.1037/0021-9010.89.6.991
- Meyer, J., Becker, T., & van Dick, R. (2006). Social identities and commitments at work: Toward an integrative model. *Journal of Organizational Behavior*, *27*, 665-683. doi: 10.1002/job.383.



- Meyer, J., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, *11*, 299-326. doi: 10.1016/S1053-4822(00)00053S
- Meyer, J., Stanley, D., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, *61*, 20-52. doi: 10.1006/jvbe.2001.1842
- Mieila, M., Popescu, C., Tudorache, A., & Toplicianu, V. (2015). Modelling discrete choice variables in assessment of teaching staff work satisfaction. *PLoS One*, *10*(4), e0115735. doi: 10.1371/journal.pone.0115735
- Mills, M., Fleck, C., & Kozikowski, A. (2013). Positive psychology at work: A conceptual review, state-of-practice assessment, and a look ahead. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, *8*, 153-164. doi: 10.1080/17439760.2013.776622
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough: The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1145-1153. doi: 10.1016/j.tate.2010.02.010
- Mohammadtaheri, N. (2011). The study of effective factors on the teachers' work commitment in high schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *29*, 1524-1530. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.393
- Moliner, C., Martínez-Tur, V., Ramos, J., Peiró, J., & Cropanzano, R. (2008). Organizational justice and extrarole customer service: The mediating role of well-being at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *17*, 327-348. doi: 10.1080/13594320701743616
- Mone, E., Eisenger, C., Guggenheim, K., Price, B., & Stine, C. (2011). Performance management at the wheel: Driving employee engagement in organizations. *Journal of Business Psychology*, *26*, 205-212. doi: 10.1007/s10869-011-9222-9
- Mont, D., & Rees, D. (2007). The influence of classroom characteristics on high school teacher turnover. *Economic Inquiry*, *34*, 152-167. doi: 10.1111/j.1465-7295.1996.tb01369.x
- Montecinos, C., Madrid, R., Fernández, M., & Ahumada, L. (2014). A goal orientation analysis of teachers' motivation to participate in the school self-assessment processes of a quality assurance system in Chile. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *26*, 241-261. doi: 10.1007/s11092-014-9190-5
- Moran, E., & Volkwein, J. (1998). Examining organizational climate institutions of higher education. *Research in Higher Education*, *28*(4), 367-383.

- Morrow, P. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8, 486-500. doi: 10.2307/257837
- Motowidlo, S. (2003). Job performance. In W. Borman, D. Ilgen, & R. Klimoski (Eds.), *Handbook of Psychology, Volume 12: Industrial and Organizational Psychology* (pp. 39-53). New Jersey, NJ: John Wiley & Sons.
- Moura, G., Abrams, D., Retter, C., Gunnarsdottir, S., & Ando, K. (2009). Identification as an organizational anchor: How identification and job satisfaction combine to predict turnover intention. *European Journal of Social Psychology*, 39, 540-577. doi: 10.1002/ejsp.553
- Mowday, R., Porter, L., & Steers, R. (1982). Employee-organization linkages. In P. Warr (Ed.), *Organizational and Occupational Psychology* (pp. 219-229). New York, NY: Academic Press.
- Mueller, F., & Hanfstingl, B. (2010). Teacher motivation [Special Issue Editorial]. *Journal of Educational Research Online*, 2(2), 5-8.
- Myers, D. (2000). The funds, friends and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.56
- Nadiri, H., & Tanova, C. (2010). An investigation of the role of justice in turnover intentions, job satisfaction, and organizational citizenship behavior in hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29, 33-41. doi: 10.1016/j.ijhm.2009.05.001
- Najafi, S., Noruzy, A., Azar, H., Nazari-Shirkouhi, S., & Dalvand, M. (2011). Investigating the relationship between organizational justice, psychological empowerment, job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behavior: An empirical model. *African Journal of Business Management*, 5, 5241-5248.
- Navarrete-Cortes, J., Fernández-López, J., López-Baena, A., Quevedo-Blasco, R., & Buelacasa, G. (2010). Global psychology: A bibliometric analysis of web of science publications. *Universitas Psychologica*, 9, 567-582.
- Navarrete-Cortes, J., Quevedo-Blasco, R., Chaichio-Moreno, J., & Ríos, C. (2009). Análisis cuantitativo de la productividad en psicología de las revistas en la web of science. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 131-143.
- Negis-Isik, A., Gursel, M. (2013). Organizational culture in a successful primary school: A ethnographic case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 221-228.
- Neves, A. (2002). *Motivação para o trabalho: Dos conceitos às aplicações* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa, Portugal: RH Editora.

- Neves, J. (2001). Clima e cultura organizacional. In J. M. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano, *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 431-468). Lisboa, Portugal: McGraw Hill.
- Newman, A., Ucbasaran, D., Hu, F., & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, *35*, S120-S138. doi: 10.1002/job.1916
- Nielsen, M., Mearns, K., Matthiesen, S., & Eid, J. (2011). Using the job demands-resources model to investigate risk perception, safety climate and job satisfaction in safety critical organizations. *Scandinavian Journal of Psychology*, *52*, 465-475. doi: 10.1111/j.1467-9450.2011.00855.x
- Nojani, M., Arjmandnia, A., Afrooz, G., & Rajabi, M. (2012). The study on relationship between organizational justice and job satisfaction in teachers working in general, special and gifted education systems. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, *46*, 2900-2905. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.586
- Norman, S., Avey, J., Nimnicht, J., & Pigeon, N. (2010). The interactive effects of psychological capital and organizational identity on employee organizational citizenship and deviance behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *17*, 380-391. doi: 10.1177/1548051809353764
- Nowakowski, J., & Conlon, D. (2005). Organizational justice: Looking back, looking forward. *The International Journal of Conflict Management*, *16*, 4-29. doi: 10.1108/eb022921
- Nurse, L. (2007). Performance appraisal, employee development and organizational justice. *The International Journal of Human Resource Management*, *16*, 1176-1194. doi: 10.1080/09585190500144012
- O'Brien-Pallas, L., Murphy, G., Shamian, J., Li, X., & Hayes, L. (2010). Impact and determinants of nurse turnover: A pan-Canadian study. *Journal of Nursing Management*, *18*, 1073-1086. doi:10.1111/j.1365-2834.2010.01167.x
- Olivas-Ávila, J.A., Musi-Lechuga, B., Quevedo-Blasco, R., & Luna-Hernández, J. R. (2012). Índice de Internacionalidad de las revistas iberoamericanas de psicología en el journal citation reports (2011). *Revista Latinoamericana de Psicología*, *44*, 175-183. doi: 10.14349/rlp.v44i3.1160
- Oplatka, I., & Mimon, R. (2008). Women principal's conceptions of job satisfaction and dissatisfaction: An alternative view? *International Journal of Leadership in Education*, *11*, 135-153. doi: 10.1080/13603120701576225

- O'Pry, S. C., & Schumacher, G. (2012). New teachers' perceptions of a standards-based performance appraisal system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 325-350. doi:10.1007/s11092-012-9148-4
- O'Reilly, C. (1991). Organizational behavior: Where we've been, where we're going. *Annual Review of Psychology*, 42, 427-458. doi: 10.1146/annurev.ps.42.020191.002235
- 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, 492-499. doi: 10.1037/0021-9010.71.3.492
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. Paris, France: OECD Publishing.
- Ortner, T. M. (2012). Teachers' burnout is related to lowered speed and lowered quality for demanding short-term tasks. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 54, 20-35.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P., & Schaufeli, W. (2012). Don't leave your heart at home: Gain cycles of positive emotions, resources, and engagement at work. *Career Development International*, 17, 537-556. doi: 10.1108/13620431211280123
- Ozgan, H. (2011). The relationships between organizational justice, confidence, commitment, and evaluating the manager and the perceptions of conflict management at the context of organizational behavior. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11, 241-247.
- Oztug, O., & Bastas, M. (2012). The effects of teachers' organizational justice perceptions on organizational commitment [Special issue]. *Hacettepe University Journal of Education*, 2, 125-133.
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement of goals. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27, 349-361. doi: 10.1080/01443410601104148
- Pas, E., Bradshaw, C., & Hershfeldt, P. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50, 129-145. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.003
- Patrick, B., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68, 217-236. doi: 10.1080/00220970009600093

- Patterson, M., Warr, P., & West, M. (2004). Organizational climate and company productivity: The role of employee affect and employee level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *77*, 193-216. doi: 10.1348/0963179047742022144
- Patterson, M., West, M., Shackleton, V., Dawson, J., Lawthom, R., Maitlis, S.,... Wallace, A. (2005). Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*, 379-408. doi: 10.1002/job.312
- Payne, R., & Mansfield, R. (1978). Correlates of individual perceptions of organizational climate. *Journal of Occupation Psychology*, *51*, 209-218. doi: 10.1111/j.2044-8325.1978.tb00417.x
- Pelletier, L., Vallerand, R. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation. A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 331-340. doi: 10.1037/0022-3514.71.2.331
- Peña-Suárez, E., Muñiz, J., Campillo-Álvarez, A., Fonseca-Pedrero, E., & García-Cueto, E. (2013). Assessing orgnaizational climate: Psychometric properties of the CLIOR scale. *Psicothema*, *25*, 137-144. doi: 10.7334/psicothema2012.260
- Peng, J., Jiang, X., Zhang, J., Xiao, R., Song, Y., Feng, X.,... Miao, D. (2013). The impact of psychological capital on job burnout of Chinese nurses: The mediator role of organizational commitment. *PLOS One*, *8*, e84193. doi: 10.1371/journal.pone.0084193
- Penger, S., & Cerne, M. (2014). Authentic leadership, employees' job satisfaction, and work engagement: A hierarchical linear modelling approach. *Economic Research*, *27*, 508-526. doi: 10.1080/13311677X.2014.974340
- Peretz, H., & Fried, Y. (2012). National cultures, performance appraisal practices, and organizational absenteeism and turnover: A study across 21 countries. *Journal of Applied Psychology*, *97*, 448-459. doi: 10.1037/a0026011
- Pichler, S. (2012). The social context of performance appraisal and appraisal reactions, a meta-analysis. *Human Resource Management*, *51*, 709-732. doi: 10.1002/hrm.21499
- Pifczyk, A., & Kleinbeck, U. (2000). The influence of achievement and affiliation variables on work motivation and work satisfaction in a social work environment. *Zeitschrift fur Arbeits-und Organisationspsychologie*, *44*, 57-68. doi: 10.1026//0932-4089.44.2.57
- Pina e Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa, Portugal: Editora RH.

- Pina e Cunha, M., Rego, A., Lopes, M., & Ceitil, M. (2008). *Organizações positivas: Manual de trabalho e formação para desenvolver as forças dos indivíduos e das organizações*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Pinder, C. (1998). *Work motivation in organizational behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Poblete, G. (2009). Organizational commitment of Chilean teachers and their relationship to intention to remain in their schools. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*(3), 445-460.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J., & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*, 879-903. doi: 10.1037/0021-9010.88.5.879
- Ponnu, C., & Chuah, C. (2010). Organizational commitment, organizational justice and employee turnover in Malaysia. *African Journal of Business Management, 4*, 2676-2692.
- Poon, J. (2012). Distributive justice, procedural justice, affective commitment, and turnover intention: A mediation-moderation framework. *Journal of Applied Social Psychology, 42*, 1505-1532. doi: 10.1111/j.1559-1816.2012.00910.x
- Pope, S., & Stremmel, A. (1992). Organizational climate and job satisfaction among child care teachers. *Child and Youth Care Forum, 21*, 39-52. doi: 10.1007/BF00757347
- Pouliakas, K. (2010). Pay enough, don't pay too much or don't pay at all? The impact of bonus intensity on job satisfaction. *Kylos, 63*, 597-626. doi: 10.1111/j.1467-6435.2010.00490.x
- Purnell, P. J., & Quevedo-Blasco, R. (2013). Benefits to the Spanish research community of regional content expansion in Web of Science. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 13*, 147-154.
- Quevedo-Blasco, R. (2013). Revistas iberoamericanas de Psicología indexadas en el journal citation reports de 2011. *Revista Mexicana de Psicología, 30*, 1-10.
- Quevedo-Blasco, R., & López-López, W. (2009). Análisis bibliométrico de las revistas multidisciplinares de psicología recientemente incorporadas en la web of science. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 23*, 384-408.
- Quevedo-Blasco, R., & López-López, W. (2011). Situación de las revistas ibero-americanas de psicología en el journal of citation reports de 2010. *Universitas Psychologica, 10*, 937-947.
- Quevedo-Blasco, R., Zych, I., & Buela-Casal, G. (2014). Sleep apnea through journal articles included in the web of science in the first decade of the 21st century. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 5*, 39-53.

- Quinn, R., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, *29*, 363-377. doi: 10.1287/mnsc.29.3.363
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 577-587. doi: 10.1037/a0019051
- Rahman, S. (2006). Attitudes of Malaysian teachers toward a performance appraisal system. *Journal of Applied Social Psychology*, *36*, 3031-3042. doi: 10.1111/j.0021-9029.2006.0041.x
- Rasheed, M., Aslam, H., Yousaf, S., & Noor, A. (2011). A critical analysis of performance appraisal system for teachers in public sector universities of Pakistan: A case study of the Islamia University of Bahawalpur (IUB). *African Journal of Business Management*, *5*, 3735-3744. doi:10.5897/AJBM10.1157
- Ravasi, D., & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of Management Journal*, *49*, 433-458. doi: 10.5465/AMJ.2006.21794663
- Rego, A. (2000). Justiça organizacional: Desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Psicologia*, *14*(2), 285-307.
- Rego, A., Marques, C., Leal, S., Sousa, F., & Pina e Cunha, M. (2010). Psychological capital and performance of Portuguese civil servants: Exploring neutralizers in the context of appraisal system. *The International Journal of Human Resource Management*, *21*, 1531-1552. doi: 10.1080/09585192.2010.488459
- Rego, A., & Pina e Cunha, M. (2008). Workplace spirituality and organizational commitment: An empirical study. *Journal of Organizational Change Management*, *21*, 53-75. doi: 10.1108/09534810810847039
- Rego, A., & Pina e Cunha, M. (2010). Organisational justice and citizenship behaviors: A study in the Portuguese cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, *59*, 404-430. doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00405.x3
- Rego, A., & Souto, S. (2004). Comprometimento organizacional em organizações autênticas. *Revista de Administração de Empresas*, *44*(3), 30-43.
- Rego, P., Lopes, M., & Nascimento, J. (2016). Authentic leadership and organizational commitment: The mediating role of positive psychological capital. *Journal of Industrial Engineering and Management*, *9*, 129-151. doi: 10.3926/jiem.1540

- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*, 209-218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology, 95*, 375-392. doi: 10.1037/0022-0663.95.2.375
- Reeve, J., & Su, Y. (2014). Teacher motivation. In M. Gagné (Ed.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 349-362). New York, NY: Oxford University Press.
- Reichl, C., Wach, F., Spinath, F., Brunken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior, 85*, 85-92.
- Rich, B., Lepine, J., & Crawford, E. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal, 53*, 617-635. doi: 10.5465/AMJ.2010.51468988
- Richer, S., Blanchard, C., & Vallerand, R. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology, 32*, 2089-2113. doi: 10.1111/j.1559-1816.2002.tb02065.x
- Roelen, C., Koopmans, P., & Groothoff, J. (2008). Which work factors determine job satisfaction? *Work, 30*, 433-439.
- Rondfeldt, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal, 50*, 4-36. doi: 10.3102/0002831212463813
- Roness, D., & Smith, K. (2010). Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 36*, 169-195. doi: 10.1080/02607471003651706
- Rosseau, D. (1997). Organizational behavior in the new organizational era. *Annual Review of Psychology, 48*, 515-546. doi: 10.1146/annurev.psych.48.1.515
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education, 28*, 1-10. doi:10.1016/j.tate.2011.08.008
- Rufini, S. E., Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2012). The quality of motivation among elementary school students. *Paidéia (Ribeirão Preto), 22(51)*, 53-62. doi:10.1590/S0103-863X2012000100007



- Runhaar, P., Sanders, K., & Konermann, J. (2013). Teachers' work engagement: Considering interaction with pupils and human resources practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology, 43*, 2017-2030. doi:10.1111/jasp.12155
- Rus, C., & Baban, A. (2013). Correlates of positive psychological capital: A synthesis of the empirical research published between January 2000 and January 2010. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal, 17*, 109-133.
- Rus, C., & Jesus, S. N. (2010). Psychological capital in organizational context: A meta-analytic study. In M. Milcu (Ed.), *Modern Psychology Research: Quantitative research vs. Qualitative research?* (pp. 142-151). Sibiu, Romania: Editura Universitara.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*, 397-427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryan, T. (2006). Performance assessment: Critics, criticism, and controversy. *International Journal of Testing, 6*, 97-104. doi: 10.1207/s15327574ijt0601\_6
- Rynes, S., Gerhart, B., & Parks, L. (2005). Personnel psychology: Performance evaluation and pay for performance. *Annual Review of Psychology, 56*, 571-600. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070254
- Saari, L., & Judge, T. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management, 43*, 395-407. doi: 10.1002/hrm.20032
- Saks, A. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology, 21*, 600-619. doi: 10.1108/02683940610690169
- Salancik, G. (1977). Commitment is too easy. *Organizational Dynamics, 6*(1), 62-80. doi: 10.1016/0090-2616(77)90035-3
- Salehi, M., & Gholtash, A. (2011). The relationship between job satisfaction, job burnout and organizational commitment with organizational citizenship behavior among members of faculty in the Azad University – First district branches, in order to provide the appropriate

- model. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 306-310. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.091
- Salgado, J., Remeseiro, C., & Iglesias, M. (1996). Clima organizacional y satisfacción laboral en una PYME. *Psicothema*, 8(2), 329-335.
- Santisi, G., Magnano, P., Hichy, Z., & Ramaci, T. (2014). Metacognitive strategies and work motivation in teachers: An empirical study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1227-1231. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.373
- Santos, J. (2007). Satisfação profissional e saúde. In M. Siqueira, S. N. Jesus, & V. Oliveira (Coords.), *Psicologia da saúde: Teoria e pesquisa* (pp. 115-138). São Paulo, Brasil: Universidade Metodista.
- Santos, N. (2011). O desempenho e a sua avaliação: Dicotomias na prática, desafios para a investigação. In D. Gomes (Coord.), *Psicologia das Organizações, do Trabalho e dos Recursos Humanos* (pp. 579-613). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Saygi, H., Tolon, T., & Tekogul, H. (2011). Job satisfaction among academic staff in fisheries faculties at Turkish universities. *Social Behavior and Personality*, 39, 1395-1402. doi: 10.2224/sbp.2011.39.10.1395
- Schaller, T., Patil, A., & Malhotra, N. (2015). Alternative techniques for assessing common method variance: An analysis of the theory of planned behavior research. *Organizational Research Methods*, 18, 177-206. doi: 10.1177/1094428114554398
- Schappe, S. (1998). Understanding employee job satisfaction: The importance of procedural and distributive justice. *Journal of Business and Psychology*, 12, 493-503. doi: 10.1023/A:1025007307058
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary manual*. Utrecht, Holland: Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. In A. Bakker, & M. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 10-24). New York, NY: Psychology Press.
- Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short-questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716. doi: 10.1177/0013164405282471
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. Gilliland, D. Steiner, & D. Skarlicki (Eds.),

- Research in social issues in management: Vol. 5 managing social and ethical issues in organizations* (pp. 135-177). Greenwich, CT: Information Age.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Schaufeli, W., Taris, T., & Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being?. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 173-203. doi: 10.1111/j.1464-0597.00285.x
- Schein, E. (1965). *Organizational psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schein, E. (1983). The role of the founder in the creation of organizational culture. *Organizational Dynamics*, 12, 13-28. doi: 10.1016/0090-2616(83)90023-2
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109-119. doi: 10.1037/0003-066X.45.2.109
- Schein, E. (2015). Organizational psychology then and now: Some observations. *Annual Review of Organizational Psychology*, 2, 1-19. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032414-111449
- Schleicher, D., Hansen, S., & Fox, K. (2011). Job attitudes and work values. In S. Zedeneck (Ed.), *APA handbook of industrial and organizational psychology: Vol 3. Maintaining, expanding, and contracting the organization* (pp. 137-189). doi: 10.1037/12171-004
- Schmidt, F. (2009). Select on intelligence. In E. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 3-17). West Sussex, UK: Wiley.
- Schneider, B., Ehrhart, M., & Macey, W. (2013). Organizational culture and climate. *Annual Review of Psychology*, 64, 361-388. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143809
- Schneider, B., Gunnarson, S., & Niles-Jolly, K. (1994). Creating the climate and culture of success. *Organizational Dynamics*, 23, 17-29. doi: 10.1016/0090-2616(94)90085-X
- Schonfeld, I. (2000). An updated look at depressive symptoms and job satisfaction in first-year women teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 363-371. doi: 10.1348/096317900167074
- Schonfeld, I. (2001). Stress in 1st-year women teachers: The context of social support and coping. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127, 133-168.
- Schulte, M., Ostroff, C., & Kinicki, A. (2006). Organizational climate systems and psychological climate perceptions: A cross-level study of climate-satisfaction relationships. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 645-671. doi: 10.1348/096317905X72119

- Scott, C., Cox, S., & Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *19*, 287-308. doi: 10.1080/01443419901900304
- Seligman, M. (1998). *Learned optimism*. New York, NY: Pocket Books.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Selvarajan, T., & Cloninger, P. (2012). Can performance appraisals motivate employees to improve performance? A Mexican study. *The International Journal of Human Resource Management*, *23*, 3063-3084. doi: 10.1080/09585192.2011.637069
- Sesen, H., & Basim, N. (2012). Impact of satisfaction and commitment on teachers' organizational citizenship. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *32*, 475-491. doi: 10.1080/01443410.2012.670900
- Sezgin, F. (2010). School culture as a predictor of teachers' organizational commitment. *Education and Science*, *35*(156), 142-159
- Shann, M. (1998). Professional commitment satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, *92*, 67-73. doi: 10.1080.0022067980597578
- Shapira-Lishchinsky, O. (2007). Israeli teachers' perceptions of lateness: A gender comparison. *Sex Roles*, *57*, 187-199. doi:10.1007/s11199-007-9249-9
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2009). Organizational ethics and teachers' intent to leave: An integrative approach. *Education Administration Quarterly*, *45*, 725-758. doi: 10.1177/0013161X09347340
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York, NY: John Wiley and Sons Inc.
- Shaw, J., & Reyes, P. (1992). School cultures: Organizational value orientation and commitment. *Journal of Educational Research*, *85*, 295-302. doi: 10.1080/00220671.1992.9941129
- Shoaf, C., Genaidy, A., Karwowski, W., & Huang, S. H. (2004). Improving performance and quality of working life: A model for organizational health assessment in emerging enterprises. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*, *14*, 81-95. doi: 10.1002/hfm.10053
- Shuck, B., Reio, T., & Rocco, T. (2011). Employee engagement: An examination of antecedent and outcome variables. *Human Resource Development International*, *14*, 427-445. doi: 10.1080/13678868.2011.601587

- Silva, M., & Caetano, A. (2014). Organizational justice: What changes, what remains the same?. *Journal of Organizational Change Management*, 27, 23-40. doi: 10.1108/JOCM-06-2013-0092
- Simbula, S., & Guglielmi, D. (2013). I am engaged, I feel good, and I got the extra-mile: Reciprocal relationships between work engagement and consequences. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 117-125. doi: 10.5093/tr2013a17
- Simons, T., & Roberson, Q. (2003). Why managers should care about fairness: The effects of aggregate justice perceptions on organizational outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88, 432-443. doi: 10.1037/0021-9010.88.3.432
- Simosi, M., & Xenikou, A. (2010). The role of organizational culture in the relationship between leadership and organizational commitment: An empirical study in a Greek organizational. *The International Journal of Human Resource Management*, 21, 1598-1616. doi: 10.1080/09585192.2010.500485
- Siu, O., Bakker, A., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 15, 979-994. doi: 10.1007/s10902-9459-2
- Sjoberg, A., & Sverke, M. (2000). The interactive effect of job involvement and organizational commitment on job turnover revisited: A note on the mediating role of turnover intention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 247-252. doi: 10.1111/1467-9450.00194
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011a). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24, 369-385. doi: 10.1080/10615806.2010.544300
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2011b). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teacher and Teaching Education*, 27, 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199-209. doi: 10.1016/j.ijer.2013.09.004
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114, 68-77. doi: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0

- Smerek, R., & Peterson, M. (2006). Examining Herzberg's theory: Improving job satisfaction among non-academic employees at university. *Research in Higher Education, 48*, 229-250. doi: 10.1007/s11162-006-9042-3
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal, 41*, 681-714. doi: 10.3102/00028312041003681
- Snyder, C., Irving, L., & Anderson, J. (1991). Hope and health. In C. Snyder & Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology* (pp. 285-305). Elmsford, NY: Pergamon.
- Sonnentag, S. (2011). Research on work engagement is well and alive. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 20*, 29-38. doi: 10.1080/1359432X.2010.510639
- Stajkovic, A. (2006). Development of a core confidence-higher order construct. *Journal of Applied Psychology, 91*, 1208-1224. doi: 10.1037//0021-9010.91.6.1208
- Stan, M. (2013). Predictors of the organizational commitment in the Romanian academic environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 78*, 672-676. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.373
- Sousa, I., & Mendonça, H. (2009). Burnout em professores universitários: Impacto de percepções de justiça e comprometimento afetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 25*, 499-508. doi:10.1590/S0102-37722009000400005
- Spector, P. E. (1994). Using self-report questionnaires in OB research: A comment on the use of a controversial method. *Journal of Organizational Behavior, 15*, 385-392. doi:10.1002/job.4030150503
- Steenbergen, E., & Ellmers, N. (2009). Feeling committed to work: How specific forms of work-commitment predict work behavior and performance over time. *Human Performance, 22*, 410-431. doi: 10.1080/08959280903248385
- Steers, R., Mowday, R., & Shapiro, D. (2004). The future of work motivation theory [Introduction to a special topic forum]. *Academy of Management Review, 29*, 379-387. doi: 10.2307/20159049
- Stuit, D., & Smith, T. (2012). Explaining the gap in charter and traditional public school teacher turnover rates. *Economics of Education Review, 31*, 268-279. doi: 10.1016/j.econedurev.2011.09.007
- Su, S., Baird, K., & Blair, B. (2012). Employee organizational commitment in the Australian public sector. *The International Journal of Human Resource Management, 24*, 243-264. doi: 10.1080/09585192.2012.731775

- Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Positive psychological capital and work engagement. In A. Bakker, & M. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 54-68). New York, NY: Psychology Press.
- Takase, M. (2010). A concept analysis of turnover intention: Implications of nursing management. *Collegian*, *17*, 3-12. doi: 10.1016/j.colegn.2009.05.001
- Takeuchi, N., & Takeuchi, T. (2013). Committed to the organization or the job? Effects of perceived HRM practices on employees' behavioral outcomes in the Japanese healthcare industry. *The International Journal of Humana Resource Management*, *24*, 2089-2016. doi: 10.1080/09585192.2013.767059
- Tang, S., Cheng, M., & Cheng, A. (2014). Shifts in teaching motivation and sense of self-as-teacher in initial teacher education. *Educational Review*, *66*, 465-481. doi: 10.1080/00131991.2013.812061
- Tao, M., Takagi, H., Ishida, M., & Masuda, K. (1998). A study of antecedents of organizational commitment. *Japanese Psychological Research*, *40*, 198-205. doi: 10.1111/1468-5884.00094
- Taylor, M., Tracy, K., Renard, M., Harrison, J., & Carroll, S. (1995). Due process in performance appraisal: A quasi-experiment in procedural justice. *Administrative Science Quarterly*, *40*, 495-523. doi: 10.2307/2393795
- Thomas, J. (2008). Administrative, faculty, and staff perceptions of organizational climate and commitment in Christian Higher Education. *Christian Higher Education*, *7*, 226-252. doi:10.1080/15363750701818428
- Thoonen, E., Slegers, P., Peetsma, T., & Oort, F. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, *37*, 345-360. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.507008>
- Thumin, F., & Thumin, L. (2011). The measurement and interpretation of organizational climate. *The Journal of Psychology*, *145*, 93-109. doi: 10.1080/00223980.2010.538754
- Toor, S., & Ofori, G. (2010). Positive psychological capital as a source of sustainable competitive advantage for organizations. *Journal of Construction Engineering and Management*, *10*, 341-352. doi: 10.1061/(ASCE)CO.1943-7862.0000135
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools of Israel. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 1041-1056. doi: 10.1016/j.tate.2007.11.009
- Totawar, A., & Nambudiri, R. (2014). How does organizational justice influence job satisfaction and organizational commitment? Explaining with psychological capital. *Vikalpa*, *39*(2), 83-98. doi: 10.1177/0256090920140208

- Tremblay, M., Blanchard, C., Taylor, S., Pelletier, L., & Villeneuve, M. (2009). Work extrinsic and intrinsic motivation scale: Its value for organizational psychology research. *Canadian Journal of Behavioural Science, 41*, 213-226. doi: 10.1037/a0015167
- Tremblay, M., Cloutier, J., Simard, G., Chênevert, D., & Vandenberghe, C. (2010). The role of HRM practices, procedural justice, organizational support and trust in organizational commitment and in-role and extra-role performance. *The International Journal of Human Resource Management, 21*, 405-433. doi: 10.1080/09585190903549056
- Treputtharat, S., & Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 116*, 996-1000. doi: 10.1016/j.sbspro.2004.01.334
- Troman, G. (2008). Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures. *British Educational Research Journal, 34*, 619-633. doi:10.1080/01411920802223925
- Tugade, M., Fredrickson, B., & Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity. *Journal of Personality, 72*, 1161-1190. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x
- Turan, S., & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research, 52*, 155-168.
- Tuytens, T., & Devos, G. (2012). Importance of system and leadership in performance appraisal. *Personnel Review, 41*, 756-776. doi: 10.1108/00483481211263692
- Ugurly, C., & Ustuner, M. (2011). Effects of administrators' ethical leadership and organizational justice behavior on teachers' organizational commitment level. *Hacettepe University Journal of Education, 41*, 434-448.
- Vaananen, A., Kalimo, R., Toppinen-Tanner, S., Mutanen, P., Peiró, J., Kivimaki, M., & Vahtera, J. (2004). Role clarity, fairness, and organizational climate as predictors of sickness absence. *Scandinavian Journal of Public Health, 32*, 426-434. doi: 10.1080/1403494010028136
- Vallerand, R., Pelletier, L., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology, 49*, 257-262. doi: 10.1037/a0012804
- van Dick, R., Schnitger, C., Buchelt, C., & Wagner, U. (2001). The job diagnostic survey (JDS) for educational sector occupations: An evaluation of the model properties of the job characteristic model among teachers, university staff members, and nursery school teachers with job-specific versions of the JDS. *Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie, 45*, 74-92. doi: 10.1026//0932-4089.45.2.74



- van Muijen, J., Koopman, P., De Witte, K., De Cock, G., Susanj, Z., Lemoine, C.,... Turnipseed, D. (1999). Organizational culture: The FOCUS questionnaire. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 551-568. doi: 10.1080/135943299398168
- van Saane, N., Sluiter, J., Verbeek, J., & Frings-Dresen, M. (2003). Reliability and validity of instruments measuring job satisfaction: A systematic review. *Occupational Medicine*, 53, 191-200. doi: 10.1093/occmed/kqg038
- Veldman, I., Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.005
- Verbeke, W., Volgering, M., & Hessels, M. (1998). Exploring the conceptual expansion within the field of organizational behaviour: Organizational climate and organizational culture. *Journal of Management Studies*, 35, 303-329. doi: 10.1111/1467-6486.00095
- Vertel, A., Paternina, C., Riaño, H., & Pereira, J. (2013). Cultura organizacional: Evolución en lá medición. *Estudios Gerenciales*, 29(128), 350-355.
- Vicente, S. (2010). *O papel do supervisor pedagógico na avaliação de desempenho docente: Estudo de caso* (tese de doutoramento não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.
- Vieira, L. S., & Jesus, S. N. (2007). A felicidade nos professores como expressão de saúde. In M. Siqueira, S. N. Jesus, & V. Oliveira (Eds.), *Psicologia da Saúde: Teoria e pesquisa* (pp. 259-285). São Paulo, Brasil: Universidade Metodista.
- Vink, J., Ouweneel, E., & Le Blanc, P. (2011). Psychological resources for engaged employees: Psychological capital in the job demands-resources model. *Gedrag & Organisatie*, 24(2), 101-120.
- Viseu, J., & Jesus, S. N. (2017). (Des)motivação dos professores. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da educação: Temas de aprofundamento científico*. Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Viseu, J., Jesus, S. N., Quevedo-Blasco, R., Rus, C., & Canavarro, J. (2015). Teacher motivation: Bibliometric analysis of the relationship with individual and organizational variables, and work attitudes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 58-65.
- Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Canavarro, J., & Pereira, J. (2016). Relationship between teacher motivation and organizational variables: A literature review. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26(63), 111-120. doi: 10.1590/1982-43272663201613

- Viseu, J., Jesus S. N., Rus, C., & Canavarro, J. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14*, 439-461. doi: 10.14204/ejrep.39.15102
- Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Nunes, H., Lobo, P., & Cara-Linda, I. (2012). Capital psicológico e sua avaliação com o PCQ-12. *ECOS – Estudos Contemporâneos de Subjetividade, 2*(1), 4-17.
- Viseu, J., Rus, C., & Jesus, S. N. (2015). How do organizational justice and health influence teachers' work engagement. *European Health Psychologist, 17*(4), 165-173.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: John Wiley.
- Wagner, B., & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education, 24*, 152-171. doi: 10.1080/02568541003635268
- Walumbwa, F., Peterson, S., Avolio, B., & Hartnell, C. (2010). An investigation of the relationships among leader and follower psychological capital, service climate, and job performance. *Personnel Psychology, 63*, 937-963. doi: 10.1111/j.1744-6570.2010.01193.x
- Wang, H., Tseng, J., Yen, Y., & Huang, I. (2011). University staff performance evaluation systems, organizational learning, and organizational identification in Taiwan. *Social Behavior and Personality, 39*, 43-54. doi:10.2224/sbp.2011.39.1.43
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research, 100*, 303-310. doi: 10.3200/JOER.100.5.303-310
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2011). Predicting teacher commitment using principal and teacher efficacy variables: An HLM approach. *The Journal of Educational Research, 104*, 183-193. doi:10.1080/00220671003638543
- Wasti, S. (2005). Commitment profiles: Combinations of organizational commitment forms and job outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 290-308. doi: 10.1016/j.jvb.2004.07.002
- Watt, H., & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*, 408-428. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.002
- Wegge, J., Jeppesen, H., Weber, W., Pearce, C., Silva, S., Pundt, A.,... Piecha, A. (2010). Promoting work motivation in organizations. *Journal of Personnel Psychology, 9*, 154-171. doi: 10.1027/1866-5888/a000025

- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education, 15*, 861-879. doi:10.1016/S0742-051X(99)00040-2
- Wilson, M., DeJoy D., Vandenberg, R., Richardson, H., & McGrath, A. (2004). Work characteristics and employee health and well-being: Test of a model of healthy work organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*, 565-588. doi: 10.1348/0963179042596522
- Wolf, M. (1970). Need gratification theory: A theoretical formulation of job satisfaction/dissatisfaction and job motivation. *Journal of Applied Psychology, 54*, 87-94. doi: 10.1037/h0028664
- Wu, V., & Short, P. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology, 23*(1), 85-89.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher satisfaction. *Chinese Education and Society, 40*(5), 65-77. doi: 10.2753/CED1061-1932400507
- Yalabik, Z., Popaitoon, P., Chowne, J., & Rayton, B. (2013). Work engagement as a mediator between employee attitudes and outcomes. *The International Journal of Human Resource Management, 24*, 2799-2823. doi: 10.1080/09585192.2013.763844
- Yavuz, M. (2010). The effects of teachers' perception of organizational justice and culture on organizational commitment. *African Journal of Business Management, 4*, 695-701.
- Youssef-Morgan, C. (2014). Advancing OB research: An illustration using psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 21*, 130-140. doi: 10.1177/1548051813515512
- Youssef-Morgan, C., & Luthans, F. (2015). Psychological capital and well-being. *Stress and Health, 31*, 180-188. doi: 10.1002/smi.2623
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2014). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research, 122*, 701-708. doi: 10.1007/s11205-014-0716-5
- Yun, G., Donahue, L., Dudley, N., & McFarland, L. (2005). Rater personality, rating format, and social context: Implications for performance appraisal ratings. *International Journal of Selection and Assessment, 13*, 97-107. doi: 10.1111/j.0965-075X.2005.00304.x
- Zainalipour, H., Fini, A., & Mirkamali, S. (2010). A study of relationship between organizational justice and job satisfaction among teachers in Bandar Abbas middle school.

*Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5, 1986-1990. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.07.401

Zapata-Phelan, C., Colquitt, J., Scott, B., & Livingston, B. (2009). Procedural justice, interactional justice, and task performance: The mediating role of intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 93-105. doi: 10.1016/j.obhdp.2008.08.001

Zenorini, R., Santos, A., & Monteiro, R. (2011). Motivação para aprender: Relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 21(49), 157-164. doi:10.1590/S0103-863X2011000200003

Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12, 319-328. doi: 10.1007/s12564-011-9146-0

Anexo A: Protocolo de investigação aplicado

# Questionário sobre a Motivação Docente

A motivação docente é uma problemática bastante relevante no sistema educativo português, porque afeta, não só os professores, como também o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Com o objetivo de analisar este aspeto numa ótica organizacional, estamos a desenvolver, através de um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/89588/2012), uma investigação com o título: “*A motivação profissional dos docentes do Ensino Básico e Secundário: a influência de variáveis organizacionais, individuais e pertencentes à interface sujeito-organização*”.

As perguntas inseridas neste questionário referem-se às perceções que possui relativamente a um conjunto de variáveis que afetam a sua motivação profissional. As respostas são confidenciais, sendo toda a informação fornecida utilizada apenas para os efeitos desta investigação.

Não existem respostas certas ou erradas. Por favor, leia cuidadosamente cada questão e faculte a sua opinião honesta. Procure responder a todas as questões.

O preenchimento deste questionário demora cerca de 15 minutos.

Agradecemos a sua participação nesta investigação!

Se pretende que lhe enviemos os resultados obtidos, por favor faculte o seu *e-mail*:

## SECÇÃO A

I. Em que medida as seguintes afirmações se aplicam a si? Responda, por favor, de acordo com a escala definida.

	Não se aplica nada	Não se aplica	Aplica-se muito pouco	Aplica-se alguma coisa	Aplica-se bastante	Aplica-se muito	Aplica-se completamente
1. Não deixaria a minha escola agora, porque sinto obrigações com as pessoas que aqui trabalham.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mantenho-me nesta escola, porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras escolas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e a minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sinto que, se recebesse uma oferta de melhor emprego, não seria correto deixar a minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Tenho uma forte ligação de empatia com esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Importo-me realmente com o destino da minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mantenho-me nesta escola, porque sinto que não conseguiria facilmente entrar noutra escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Não abandono esta escola devido às perdas que me prejudicariam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Sinto-me “parte da família” da minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sinto-me em dívida para com a minha escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Continuo nesta escola, porque, se saísse, teria que fazer grandes sacrifícios pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mesmo que isso me trouxesse vantagens, sinto que não deveria abandonar a minha escola agora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. O objetivo desta escala é compreender como os professores encaram o seu trabalho e as pessoas com quem trabalham mais de perto. Enquanto professor(a) faz determinadas tarefas, como por exemplo preparar e dar aulas, avaliar os alunos, atender os pais, etc. Seguidamente, encontra-se um conjunto de itens que se referem a sentimentos, crenças e comportamentos relacionados com a sua experiência como professor(a). Por favor, responda a cada um dos itens de acordo com a escala de respostas definida.

Nunca	Algumas vezes, ou menos, por ano	Uma vez, ou menos, por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias
-------	---	-------------------------------------	-----------------------------	--------------------------	--------------------------------	------------------





minhas tarefas como docente.

17. Sou capaz de tomar iniciativas pessoais em assuntos relacionados com meu trabalho.

18. É-me difícil desligar do meu trabalho.

19. Creio que o meu trabalho tem significado.

20. Sinto-me envolvida(o) no meu trabalho.

21. Sinto-me com força e energia quando estou a preparar ou a dar aulas.

22. Sinto-me motivada(o) para fazer bem o meu trabalho.

23. As minhas tarefas como docente fazem-me sentir cheia(o) de energia.

24. Estou orgulhosa(o) de fazer este trabalho.

III. Indique o grau em que concorda ou discorda, segundo a escala definida, com cada uma das seguintes afirmações.

	Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo um pouco	Não concordo nem concordo	Concordo moderadamente	Concordo bastante	Concordo totalmente
1. O meu trabalho proporciona-me um sentimento de realização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sinto uma grande satisfação pessoal quando estou a trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Trabalhar aumenta os meus sentimentos de autoestima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Trabalhar contribui para o meu desenvolvimento pessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Coloque uma cruz (X) na alínea que melhor expressa os seus objetivos profissionais.

Se pudesse, gostaria de exercer outra atividade profissional e não esta que exerço atualmente.





20. Respeito pela autoridade.

III. Para responder, indique o grau em que concorda ou discorda com cada uma das afirmações abaixo apresentadas, relativas ao trabalho na sua escola.

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
<b>Na escola onde trabalho:</b>					
1. as pessoas conhecem os objetivos que a instituição pretende alcançar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. as pessoas trabalham unidas para que a escola alcance os seus objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. é possível falar-se sobre os problemas percebidos diretamente com as pessoas envolvidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. as pessoas têm acesso às informações necessárias para tomar decisões relativas ao trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. as ações são planeadas em equipa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. há cooperação entre as pessoas na realização dos trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. procura-se a solução dos problemas, de modo a que todas as pessoas envolvidas possam opinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. as necessidades individuais são consideradas, quando é preciso diagnosticar problemas organizacionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. a competição entre os grupos de professores é feita de maneira honesta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. as pessoas procuram, espontaneamente, ajudar os seus colegas, através de sugestões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. as pessoas procuram, espontaneamente, ajudar os seus colegas através de ações concretas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. quando há crises, as pessoas reúnem-se para trabalhar cooperativamente para solucioná-las.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. as pessoas têm respeito pelas outras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14. as pessoas encaram os seus trabalhos como algo importante.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. as pessoas encaram os seus trabalhos como algo que proporciona prazer.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. os chefes variam os seus estilos de administração, em função das necessidades das diferentes situações de trabalho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. as pessoas confiam umas nas outras.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. há um sentimento geral de liberdade.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. as pessoas aceitam críticas construtivas aos seus desempenhos no trabalho.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. as pessoas procuram ajudar os seus colegas que tenham um mau desempenho no trabalho.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. as políticas são flexíveis, podendo adaptar-se rapidamente às necessidades de mudança.                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. os procedimentos são flexíveis, podendo adaptar-se rapidamente às necessidades de mudança.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. as políticas são estabelecidas de modo a ajudar as pessoas a serem eficazes no trabalho.                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. os procedimentos são estabelecidos de modo a ajudar as pessoas a serem eficazes no trabalho.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. procuram-se continuamente as inovações.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. as pessoas preparam-se para o futuro, estando atentas aos novos métodos de trabalho.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### SECÇÃO C

I. Abaixo encontra-se um conjunto de afirmações que descrevem a forma como pensa sobre si neste mesmo momento. Utilize a escala definida para indicar o seu nível de concordância ou discordância com cada uma delas.

Discordo		Discordo	Concordo		Concordo
totalmente	Discordo	em parte	em parte	Concordo	totalmente





14. Os empregados podem discordar ou apelar das decisões tomadas pelos seus chefes.
15. O meu superior oferece justificação adequada para as decisões relativas ao meu trabalho.
16. Tendo em conta o meu esforço, julgo que sou recompensado justamente.
17. O meu superior mostra preocupação pelos meus direitos.

II. Gostaríamos de saber em que medida se considera satisfeito com o seu trabalho. Isto é, tudo somado, e nas atuais circunstâncias da sua vida profissional, até que ponto está satisfeito com cada um dos aspetos do seu trabalho.

- |   | Extremamente<br>insatisfeito |                          |                          |                          |                          |                          | Extremamente<br>satisfeito |
|---|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. Em relação às suas perspetivas de promoção, diria que está:  | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| 2. Em relação ao funcionamento da escola, diria que está:   | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| 3. Em relação à colaboração e clima de relação com os seus colegas de trabalho, diria que está:             | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| 4. Em relação à remuneração que recebe, diria que está:   | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| 5. Em relação à competência e funcionamento do seu superior imediato, diria que está:                       | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| 6. Em relação ao trabalho que realiza, diria que está:  | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| 7. Em relação à competência e funcionamento dos seus colegas, diria que está:                               | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |
| 8. Tudo somado, e considerando todos os aspetos do seu trabalho e da sua vida nesta escola, diria que está: | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |

III. Relativamente à avaliação de desempenho:

1. Qual foi a sua avaliação nos últimos três anos letivos?



2. Em relação à avaliação obtida encontra-se (assinale a opção que melhor se adequa a si):

- |                                 |                          |
|---------------------------------|--------------------------|
| Muito insatisfeito              | <input type="checkbox"/> |
| Bastante insatisfeito           | <input type="checkbox"/> |
| Moderadamente insatisfeito      | <input type="checkbox"/> |
| Nem insatisfeito nem satisfeito | <input type="checkbox"/> |
| Moderadamente satisfeito        | <input type="checkbox"/> |
| Bastante satisfeito             | <input type="checkbox"/> |
| Muito satisfeito                | <input type="checkbox"/> |

## SECÇÃO E

1. Qual é o seu género?

- Masculino  
 Feminino

2. Qual é a sua idade?

- Até 25 anos  
 25-29 anos  
 30-34 anos  
 35-39 anos  
 40-44 anos  
 45-49 anos  
 50-54 anos  
 55-59 anos  
 60-64 anos  
 65 anos ou mais

3. Qual é o seu estado civil?

- Solteiro(a)                       Casado(a) ou em união de facto  
 Separado(a) ou divorciado(a)    Viúvo(a)

4. Qual é o seu nível de educação mais elevado?

- Licenciatura                       Pós-graduação  
 Mestrado                           Doutoramento  
 Outra formação

Qual?

5. Leciona no ensino:

- Público

Privado

6. Leciona no ensino:

Básico

Secundário

7. Há quantos anos leciona no total?

8. Já lecionou em outras escolas?

Sim

Não

9. Se sim, em quantas:

1

2

3

4

5 ou mais

**OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO!**

