



UNIVERSIDADE da MADEIRA
CENTRO DE COMPETÊNCIAS DE CIÊNCIAS SOCIAIS
Departamento de Ciências da Educação

Liderança e Género - Que Relações?
Estudo de caso nas escolas públicas do 1.º Ciclo da
RAM

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação na área de Administração Educacional

Por

Márcia Andreia Pita da Silva

Sob orientação de

Professor Doutor António Maria Veloso Bento

Funchal, 2011

Agradecimentos

A todos aqueles que estiveram ao meu lado e me deram força para continuar.

À família, bem mais precioso do ser humano que nos impulsiona a sermos pessoas melhores, que nos dão a mão nos momentos menos bons e cujo carinho torna a vida mais risonha.

Às duas colegas do grupo de trabalho da Universidade da Madeira que partilharam esta caminhada.

Aos professores e colegas que me apoiaram e ajudaram a criar uma visão mais ampla e crítica.

Ao orientador Professor Doutor António Bento que me impulsionou, desde o primeiro momento, para o tema da liderança e que sempre incentivou a investigação com palavras de alento nos momentos de maior desânimo.

Aos Directores de escola que colaboraram e permitiram que o estudo se efectivasse.

A todos uma só palavra OBRIGADA!

RESUMO

A questão da Liderança é um tema em debate na actualidade e assume um lugar imprescindível nas organizações. Está presente em todos os momentos da vida escolar, graças à influência que os líderes exercem sobre os liderados e a sua correlação com a dinâmica escolar.

Com a presente investigação, que denominamos Liderança e Género: Que Relações? - Estudo de caso nas Escolas Públicas do 1.º Ciclo da RAM, pretendemos perceber a opinião dos Directores de Escola acerca das suas práticas de liderança, de forma a aferir os estilos de Liderança privilegiados e compreender como se traduz a eficácia do líder. Para tal, numa fase inicial procedemos à análise do conceito de liderança e a relação entre a Liderança e o género através de um estudo bibliográfico.

Em termos metodológicos, optámos pelo estudo de caso, através de uma abordagem quantitativa e qualitativa, dada a natureza complexa e ambígua do fenómeno da Liderança. Como instrumento de recolha de dados, recorreremos ao inquérito por questionário que teve como objectivo identificar os estilos de liderança dos Directores dos estabelecimentos de ensino, categorizando-os em três tipos (Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*) e verificar qual a sua percepção, relativamente a uma liderança eficaz.

Após a análise dos dados recolhidos, não encontramos diferenças significativas quanto ao estilo de liderança percebido que possa divergir do género. Tanto os líderes masculinos como femininos obtiveram maior pontuação no estilo de liderança transformacional. As maiores diferenças entre os géneros foram encontradas a nível da percepção acerca das competências de liderança, dado que o género feminino privilegia as competências interpessoais enquanto o género masculino atribui maior importância às competências técnicas.

Partindo do pressuposto que a Liderança é um processo complexo, que depende do contexto em que se insere, não pretendemos generalizar os resultados obtidos, mas sim dar um contributo para uma melhor compreensão desta problemática no contexto específico das Escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Liderança; Estilos de Liderança; Género; Eficácia

ABSTRACT

Leadership has become a predominant theme nowadays and assumes an essential role in the organizations. It takes part of all moments of school's life due to the influence that the leaders have over the followers and due to its connection with the school's dynamic.

With this research entitled "Leadership and Gender – What Relationships? Case Study on the Public Schools of RAM", we aim to perceive the beliefs of the schools' Directors regarding their Leadership practices in order to identify the preferred Leadership styles and understand how the effectiveness of the leader is perceived. Hence, on a primary stage we have analyzed the concept of Leadership and the relationship between Leadership and gender through a bibliographic study.

In terms of methodology used, and due to the complex and ambiguous nature of the Leadership phenomena, we have chosen the case study, through a quantitative and qualitative approach. In terms of data-collection, we have made an enquiry with the purpose of identifying the Leadership styles of the schools' Directors by categorizing them in three different types (Transformational, Transactional and Laissez-Faire) and understand what their perception in regards to an effective Leadership is.

Once the data was analyzed, we found no significant discrepancies regarding the Leadership style perceived that might have diverged from the gender. Both male and female leaders obtained a larger classification on the Transformational Leadership style. The major differences between genders were found in terms of the perception over leadership competencies, since the female gender emphasizes interpersonal competencies while the male gender attributes greater importance to technical competencies.

Taking in consideration that Leadership is a complex phenomena and that is influenced by the context where it is included, it is not our intention to generalize the results achieved but to contribute towards a better understanding of this issue in the specific context of the schools of the 1st Cycle of Basic Education.

Keywords: Leadership, Leadership styles, Gender, Effectiveness

RÉSUMÉ

La question du leadership est un sujet assez débattu de nos jours et elle prend une place indispensable dans le quotidien des organisations. Elle est présente dans tous les moments de la vie scolaire grâce à l'influence que les dirigeants ont sur les subordonnés et sa corrélation avec toute la dynamique scolaire.

Avec la présente recherche, que nous avons intitulé *Liderança e Género: Que Relações? - Estudo de caso nas Escolas Públicas do 1.º Ciclo da RAM*, nous essayons de comprendre l'avis des Directeurs des Ecoles au sujet de leurs pratiques de leadership, de façon à évaluer les styles de leadership privilégiés et de savoir de quelle façon nous pouvons traduire l'efficacité du leader. Pour cela, au début, nous avons analysé la notion de leadership et la relation entre leadership et le genre à travers une étude bibliographique.

En ce qui concerne la méthodologie choisie, nous avons fait une étude de cas, avec une approche quantitative et qualitative, vue la nature complexe et ambiguë du phénomène du leadership. Nous avons utilisé une enquête comme outil de collecte de données, envisageant l'identification des styles de leadership des Directeurs des Etablissements d'Enseignement, en les catégorisant en trois différents types (Transformationnel, Transactionnel et Laisser-faire) et la vérification de leur perception, concernant le leadership efficace.

Après l'analyse des données recueillies, nous n'avons pas trouvé de différence significative, concernant le style de leadership perçu, qui peuvent être associées à un genre. Les deux dirigeants, masculins et féminins, ont obtenu des scores plus élevés sur le style de leadership transformationnel. Les différences les plus remarquables entre les genres ont été vérifiées au niveau de la perception de compétences en leadership, puisque le genre féminin souligne compétences interpersonnelles que le genre masculin attache davantage d'importance aux compétences techniques.

En supposant que le leadership est un processus complexe qui dépend du contexte dans lequel il opère, nous n'avons pas l'intention de généraliser les résultats, mais de donner une contribution à une meilleure compréhension de cette question dans le contexte spécifique des écoles du premier cycle de l'enseignement de base.

ots-clés: leadership, styles de leadership, genre, efficace.

RESUMEN

La cuestión de Liderazgo es un tema de debate en la actualidad y ocupa un lugar fundamental en las organizaciones. Está presente en todos los momentos de la vida escolar, gracias a la influencia que los líderes ejercen sobre los que son dirigidos (*llevados, conducidos*) y su correlación con la dinámica de la escuela.

Con la presente investigación, que llamamos Liderazgo y Género: ¿Qué Relaciones? – Estudio de caso en las Escuelas Públicas del 1º Ciclo de la RAM, la intención es entender la opinión de los Directores de la Escuela sobre sus prácticas de liderazgo, a fin de evaluar los estilos de Liderazgo privilegiados y comprender como se traduce la efectividad de los líderes. Por esta razón, una primera etapa hemos analizado el concepto de liderazgo y la relación entre el Liderazgo y el género a través de un estudio bibliográfico.

En los términos del punto de vista metodológico, hemos optado por el estudio de caso, a través de una aproximación cuantitativa y cualitativa, debido a la naturaleza compleja y ambigua del fenómeno del Liderazgo. Como herramienta de recopilación de datos, hemos recurrido al cuestionario de encuesta que tuvo como objetivo identificar los estilos de liderazgo de los Directores de las escuelas, categorizándolos en tres tipos (Transformacional, transaccional y Laissez-Faire) y comprobar cuál es su percepción, para un liderazgo efectivo.

Después de analizar los datos recogidos, no hemos encontrado diferencias significativas sobre el estilo de liderazgo percibido que pueda diferir del género. Ambos líderes, tanto hombres como mujeres han alcanzado una puntuación más alta en el estilo de liderazgo transformacional. Las principales diferencias entre los géneros fueron encontrados en el nivel de percepción de las competencias de liderazgo, ya que el género femenino se centra en las habilidades interpersonales mientras que el género masculino concede mayor importancia a las habilidades técnicas.

Suponiendo que el Liderazgo es un proceso complejo, que depende del contexto en el que opera, no tenemos intención de generalizar los resultados obtenidos, pero hacer una contribución a una mejor comprensión de esta cuestión en el contexto específico de las Escuelas del 1º Ciclo de Educación Básica.

Palabras-clave: Liderazgo; Estilos de Liderazgo; Género; Eficacia

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I PARTE - REVISÃO DA LITERATURA.....	5
CAPÍTULO I – Conceito(s) de Liderança.....	6
1.1. Liderança(s)	6
1.1.1 Liderança Carismática	11
1.1.2. Inteligência Emocional (IE).....	14
1.2. Liderança versus Gestão	17
1.3. Estilos de Liderança.....	20
1.3.1. Liderança Transaccional versus Transformacional	21
1.3. Competências de Liderança e Eficácia	27
CAPÍTULO II – O Género	38
2.1. Diferenças de Género	38
2.2. Estereótipos de Género	41
2.3. Género e Igualdade	45
2.4. Género e Liderança.....	48
Capítulo III - Dinâmica da Escola Básica	56
3.2. Cultura de Escola e Ligações Morais	61
3.3. Eficácia das Escolas.....	63
II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	69
CAPÍTULO IV – Metodologia da Investigação.....	70
4.1. Considerações Metodológicas	70
4.3. Contextualização do Estudo.....	73
4.3.1. A Escola Básica Pública de 1.º Ciclo na RAM.....	73
4.3.2. Participantes	74
4.4. Plano da investigação.....	75
4.4.1. Opções Metodológicas - Abordagem qualitativa e quantitativa	75
4.4.2. Estudo de Caso	76
4.5. Métodos de Recolha de Informação	78
4.5.1. Procedimentos de entrega e recolha dos inquéritos	79
4.5.2. Inquérito por Questionário	83

4.6. Metodologia de Análise	95
CAPÍTULO V - Apresentação e Análise dos Resultados	99
5.1. Procedimentos estatísticos	99
5.2. Caracterização da amostra	101
5.3. Consistência interna.....	103
5.3.1. Estilos de liderança.....	104
5.3.2. Efeitos/ resultados de liderança	106
5.3.3. Eficácia da liderança.....	107
5.4. Identificação dos estilos de liderança	110
5.5. Outros Resultados de Liderança (MLQ).....	115
5.6. Competências da liderança - Eficácia.....	117
5.6.1. Questionário de Hooper e Potter (2010).....	117
5.6.2. Competências de Liderança de Cunha <i>et al</i> (2007).....	121
5.6.2.1. Análise de Conteúdo – Questão Aberta	123
CAPÍTULO VI – Considerações Finais	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
APÊNDICES	140
ANEXOS.....	152

Índice de Quadros

Quadro 1 - Factores que explicam os efeitos carismáticos	11
Quadro 2 - As competências subjacentes à Inteligência Emocional	15
Quadro 3 - Gestão e liderança como dois processos separados	18
Quadro 4 - O Gestor e o Líder	19
Quadro 5 - Os processos de influência da Liderança Transformacional versus Transaccional.....	23
Quadro 6 - Comportamentos dos líderes autenticamente transformacionais.....	25
Quadro 7 - Sete competências necessárias para liderar eficazmente a todos os níveis, no estilo apropriado, de forma a criar valor numa organização	33
Quadro 8 - Competências potencialmente mais relevantes para a eficácia dos líderes	35
Quadro 9 - Nível de instrução da população com 15 e mais anos em 2005	46
Quadro 10 - Participação feminina, nas matrículas em cada um dos níveis de ensino, no ano lectivo 2004/2005.....	47
Quadro 11 - Perspectivas sobre a Liderança Educacional	50
Quadro 12 - Resumo de estudos sobre diferenças de género nos estilos de Liderança Transformacional e Transaccional.....	52
Quadro 13 - Diferenças entre os Professores do Ensino Primário e Ensino Secundário ...	58
Quadro 14 - Diferenças entre eficiência e eficácia	64
Quadro 15 - Indicadores de uma Boa Escola: Seis Perspectivas Compostas.....	67
Quadro 16 - Número de questionários entregues e recebidos por Concelho.....	82
Quadro 17 - Distribuição dos Estilos de Liderança, Resultados da Liderança, Categorias e Questões do MLQ.....	86
Quadro 18 - Correlação entre as Sete Competências da Liderança e itens do questionário de auto-avaliação da eficácia	91
Quadro 19 - Vantagens e desvantagens das perguntas abertas e das perguntas fechadas..	93
Quadro 20 - Competências de Liderança – Correspondência entre as Categorias e Unidades de Análise	94
Quadro 21 - Género.....	101
Quadro 22 - Habilitações literárias	101
Quadro 23 - Caracterização pessoal e profissional dos inquiridos.....	102
Quadro 24 - Concelho da localização da escola.....	102
Quadro 25 - Valores de referência para a consistência interna consoante os valores do <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>	103
Quadro 26 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> da Liderança Transformacional.....	104
Quadro 27 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> da Liderança Transaccional.....	105
Quadro 28 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> do <i>Laissez-Faire</i>	105
Quadro 29 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> do Esforço Extra.....	106
Quadro 30 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> da Eficácia	106
Quadro 31 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> da Satisfação.....	107
Quadro 32 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> da Competência de Liderança - Definir uma Direcção.....	107

Quadro 33 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> da Competência de Liderança - Definir um Exemplo.....	108
Quadro 34 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> da Competência de Liderança -Comunicar Eficazmente	108
Quadro 35 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> da Competência de Liderança - Criar Alinhamento	108
Quadro 36 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> da Competência de Liderança - Agir como Agente da Mudança	109
Quadro 37 - Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> da Competência de Liderança - Tomar Decisões em Tempos de Crise ou Incerteza	109
Quadro 38 - Estilos de Liderança.....	110
Quadro 39 - Estilos de liderança segundo o género	111
Quadro 40 - Categorias de liderança	112
Quadro 41 - Categorias de liderança segundo o género.....	113
Quadro 42 - Estilos de liderança segundo a idade, tempo de serviço docente, tempo de serviço na instituição e tempo de serviço como Director	114
Quadro 43 - Efeitos/ resultados da liderança	115
Quadro 44 - Efeitos/resultados da liderança segundo o género	115
Quadro 45 - Efeitos/resultados da liderança segundo a idade, tempo de serviço docente, tempo de serviço na instituição e tempo de serviço como Director	116
Quadro 46 - Competências necessárias para liderar eficazmente	117
Quadro 47 - Competências necessárias para liderar eficazmente segundo o género	118
Quadro 48 - Competências necessárias para liderar eficazmente segundo a idade, tempo de serviço docente, tempo de serviço na instituição e tempo de serviço como Director	120
Quadro 49 - Competências para o desempenho das funções de Director	121
Quadro 50 - Competências para o desempenho das funções de Director segundo o género	122
Quadro 51 - Análise da justificação de preferência pelas Competências Interpessoais...	123
Quadro 52 - Análise da justificação de preferência pelas Competências Técnicas	124
Quadro 53 - Análise da justificação de preferência pelas Competências Cognitivas	125

Índice de Figuras

Figura 1 - Etapas da Análise de Dados Estatísticos com o SPSS.....	96
Figura 2 - Inquiridos, por Género.....	101
Figura 3 - Habilitações Literárias dos Inquiridos	101
Figura 4 - Média dos Estilos de Liderança.....	110
Figura 5 - Média dos Estilos de Liderança, por Género.....	112
Figura 6 - Comparação da Média dos Resultados das Categorias de Liderança, por Género	114
Figura 7 - Resultados de Liderança, por Género.....	115
Figura 8 - Comparação da Média das Competências para a Eficácia da Liderança entre Géneros.....	119
Figura 9 - Comparação das Competências de liderança com o Género.....	122

Índice de Apêndices

Apêndice I - Informação de aplicação do questionário às Delegações Escolares.....	141
Apêndice II - Informação e solicitação/argumentação para a realização dos questionários aos Directores.....	142
Apêndice III - Inquérito por Questionário Utilizado na Recolha de Dados	143
Apêndice IV - Consistência interna Valores de <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> das Categorias de Liderança.....	146
Apêndice V - Análise de Conteúdo da Questão Aberta.....	147

Índice de Anexos

Anexo I - Autorização da Secretaria Regional de Educação e Cultura para aplicação dos Questionários.....	153
Anexo II - Autorizações dos autores cuja informação está presente no questionário....	154
Anexo III - Categorias e Questões do MLQ	160

Siglas utilizadas

CRP – Constituição da República Portuguesa.

DRAE – Direcção Regional de Administração Educativa.

DRE – Direcção Regional de Educação.

EUA – Estados Unidos da América.

IE – Inteligência Emocional.

MLQ - *Multifactor Leadership Questionnaire* (Questionário dos multi-factores de liderança).

RAM - Região Autónoma da Madeira.

SPSS - *Statistical Package for the Social Science*.

UE – União Europeia.

INTRODUÇÃO

A liderança tem de ser um processo de transformação, ou então, como nós lhe chamamos, um processo transcendente, que desbloqueie o potencial contido em cada ser humano.

(Hooper & Potter, 2010, p.70)

Numa actualidade, onde o contingente, a mudança e a complexidade não podem ser descurados, a questão da liderança surge como um tema peculiar que potencia uma outra forma de fazer e pensar as actuais organizações. Na especificidade do contexto escolar, vivemos esta realidade, em que os indivíduos são eles mesmos fenómenos da globalização, onde é-lhes exigido conhecimento, capacidade de adaptação, soluções que viabilizem uma relação de influência mútua, entre líder, liderado e acto de liderar. É precisamente a partir deste triângulo inter e intra-relacional, que pretendemos com o presente estudo demonstrar, no âmbito da Escola Pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a importância do papel do líder, abordando os estilos de liderança, as competências para liderar eficazmente e a sua relação com o género.

A questão da liderança implica um trabalho que não se vislumbra linear e como tal merece uma análise crítica e objectiva, uma vez que a mesma tem suscitado um não menos característico discurso crítico, por parte de autores/investigadores na área. Diversos autores reforçam a noção que a liderança representa um assunto vasto e de difícil definição (Costa, 2000; Hargreaves & Fink, 2007; Hooper & Potter, 2010; Jesuíno, 1999; Rego & Cunha, 2007). Consideremos a reflexão de Costa (2000) de que “a liderança não se constitui como um fenómeno de interpretação unívoca, mas apresenta-se frequentemente imbuído de ambiguidade” (p.29).

Conscientes da amplitude e complexidade do nosso objecto de estudo e que o objectivo de qualquer liderança é a eficácia e a conseqüente eficácia da organização e do grupo que lidera, ao longo da dissertação procuramos expôr ideias sobre a liderança e a sua associação às competências para liderar eficazmente. É precisamente nesta perspectiva que a proposta de investigação surgiu da pesquisa bibliográfica que nos conduziu para a pertinência do estudo e organizamos a investigação de forma a responder à problemática:

Existem diferenças significativas quanto ao estilo de liderança do Directores das Escolas Públicas do 1º Ciclo da RAM em relação ao género? Neste contexto de trabalho não foram descurados os seguintes objectivos que irão nortear o nosso estudo: verificar qual o estilo de liderança dominante nestas escolas; aferir se o género assume-se como um factor fundamental na determinação do estilo de liderança e se existe alguma relação entre o género e a eficácia da liderança.

Sob a tutela de Sousa (2005), para o desenvolvimento do estudo a que nos propusemos, seleccionamos o seguinte percurso metodológico: a definição do problema e das questões; a selecção da amostra (população); “a definição dos procedimentos necessários para a realização da investigação” (p.43). Durante todo este processo, o problema deverá ser o elemento regulador de todo o estudo e as questões de investigação irão determinar a orientação a tomar de forma a respondê-las. Acrescentemos ainda que recorreremos à metodologia de estudo de caso dado que foi nossa pretensão analisar os estilos de liderança do universo de Directores de Escolas Públicas com 1.º Ciclo da RAM (Região Autónoma da Madeira) e que como instrumento de recolha de dados, optámos por um inquérito por questionário, estruturado em três partes. A primeira parte contemplou a caracterização pessoal e profissional do inquirido. A segunda parte foi composta por um conceituado questionário de liderança, o MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*), elaborado por Bass e Avolio. A terceira parte foi constituída por um questionário criado por Hooper e Potter (2010) sobre sete competências para liderar eficazmente e por uma questão aberta relacionada com as competências para a eficácia da liderança de Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2007).

Notemos que o nosso estudo foca-se na Escola Pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que apresenta características especiais, relativamente aos restantes ciclos de ensino. Podemos até afirmar que possui uma liderança específica nas vertentes pedagógicas, organizacionais, comunitárias e morais, manifestando estratégias de organização e gestão particulares. Os nossos critérios de escolha prendem-se com motivações académicas, mas também pessoais e profissionais. Assim, o facto de ser professora de 1.º Ciclo a desempenhar as minhas funções numa escola com estas características propiciou o meu interesse pelas questões que envolvem as escolas deste nível de ensino. Contempla também o meu interesse pessoal pelo tema, pela necessidade de compreender como os Directores desenvolvem as suas práticas de liderança de acordo com o género. Visto que exerço o cargo de direcção, poderei relacionar e até mesmo

melhorar as minhas práticas, através de um maior conhecimento neste âmbito da dimensão organizacional. Acrescentemos ainda que dado que não existirem estudos aprofundados acerca da questão de género associado à liderança nas Escolas Públicas do 1.º Ciclo da RAM, consideramos o estudo necessário e talvez até mesmo um contributo para a melhoria e mudança nestas organizações escolares.

No que concerne à estruturação da dissertação, esta encontra-se dividida em duas partes, embora ambas se cruzem e se complementem. A primeira parte do estudo refere-se à Fundamentação da Investigação, baseada numa extensa revisão bibliográfica, onde serão abordadas posições teóricas e investigações sobre a premissa, na qual se baseia a investigação. Procuraremos sobretudo fundamentar a investigação e definir os conceitos e a terminologia empregues ao longo da mesma (Sousa, 2005, p.83). Esta parte estrutura-se em três capítulos.

O capítulo um contempla o(s) conceito(s) de liderança através da análise de algumas das definições sobre este tema e a abordagem da evolução do conceito. São, igualmente focadas vertentes da liderança necessárias à compreensão do nosso estudo, como a Liderança Carismática, a Inteligência Emocional e a Liderança Transcendental. Do mesmo modo, será efectuada a distinção entre liderança e gestão, em que daremos especial atenção aos três estilos de liderança relevantes para nossa investigação: o transformacional, o transaccional e o *laissez-faire*, distinguindo-os e caracterizando-os. Por fim, será contemplada a abordagem às Competências de Liderança e a sua relação com a eficácia.

O capítulo dois reporta-se ao género e às especificidades do estereótipo nas funções de liderança. Inicialmente, procuraremos explicar as diferenças e os estereótipos de género, uma vez que associado ao género e ao papel de género encontra-se sempre o respectivo estereótipo. Seguidamente abordaremos o género e a igualdade, designadamente os resultados obtidos em relação à igualdade de direitos das mulheres, no nosso país. Finalizaremos o capítulo com a verificação da influência do género na liderança.

Visto que a nossa investigação foi operacionalizada em Escolas Básicas do 1.º Ciclo, no capítulo três, abordaremos a dinâmica das escolas com estas características, a sua cultura e as ligações morais inerentes a este local de aprendizagem. O capítulo terminará com uma breve análise ao conceito de eficácia da escola.

Após a construção do modelo teórico da Dissertação, passamos à segunda parte intitulada Estudo Empírico e que se organiza em três capítulos. O capítulo quatro reporta-se às opções metodológicas para a investigação, ao problema de investigação e objectivos, bem como à contextualização do estudo e os participantes. Também apresentamos, neste capítulo, o plano da investigação, o qual justifica o facto de optarmos pelo paradigma quantitativo e qualitativo. Finalizámos o capítulo com a apresentação da metodologia empregue na análise dos dados.

O capítulo cinco é referente à apresentação e análise dos dados recolhidos durante a investigação. Por último, no capítulo seis é apresentada uma conclusão geral do trabalho, na qual se incluem as considerações finais.

No título «A Liderança e Género: Que Relações?» lê-se a intenção de um projecto que pretende recolher da estruturação anterior uma segmentação meramente metodológica, e por isso mesmo reajustável, confiante no objectivo de contribuir de alguma forma para encontrar renovados contornos na relação entre líder, liderado e acto de liderar, no contexto escolar do 1.º Ciclo.

I PARTE - REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I – Conceito(s) de Liderança

Os líderes não necessitam de ocupar as melhores ou mais proeminentes posições para influenciar os outros.

(Bass & Avolio, 1994, p.39)

1.1. Liderança(s)

Muita tinta tem corrido e muitas páginas têm sido escritas acerca do conceito de liderança, facto que consequentemente vem associado a um aumento das expectativas acerca da figura do líder e a uma proliferação de reflexões acerca das relações que se estabelecem, durante o acto de liderar.

O facto do conceito ter sido alvo de diversas interpretações teóricas ao longo do século XX e no início do século XXI torna difícil a sua definição de uma forma unilateral (Castanheira & Costa, 2007, p.141). Deste modo, na revisão bibliográfica efectuada, assinalámos exposições distintas sobre o tema e verificámos que, não obstante esta realidade, são partilhadas ideias comuns, atribuídas tanto aos líderes como à própria acção de liderar. Persiste uma concordância que valida que a liderança implica a necessidade de diversas aprendizagens e a definição conjunta das metas, bem como o desenvolvimento e a renovação de um sentido claro de propósito moral e de visão. Nesse mesmo sentido é validado o pressuposto de que há efectivamente uma necessidade de inteligência e conhecimento, por parte do líder, e um condicionamento do mesmo e das suas acções face aos constrangimentos fomentados, pelo ambiente social em que se encontra. Subsiste a ideia de que os líderes têm uma grande influência sobre os liderados e sobre os seus comportamentos, no entanto não é abandonado um conceito de liderança que implica a realização de objectivos comuns, tanto dos líderes como dos seguidores (Afonso, 2011; Bass & Avolio, 1994; Cunha *et al*, 2000; Eagly & Carli, 2003; Hargreaves & Fink, 2007; Hooper & Potter, 2010; Jesuíno, 1999; Pereira, 2006; Rego & Cunha, 2009; Yukl, 2008).

Esta relação de influência mútua, que envolve o triângulo: líder, liderado e acto de liderar, surge descrita, sob a perspectiva de James MacGregor Burns (1978), um dos mais conceituados investigadores da presente temática. Este abre efectivamente espaço para a definição de liderança como: “processo recíproco de mobilização por pessoas com certos

motivos e valores, de recursos económicos, políticos e outros, num contexto de competição e conflito, a fim de realizar objectivos prosseguidos, independente ou mutuamente, tanto pelos líderes como pelos seguidores” (Citado por Jesuíno, 1999, p.12). No entanto, por outro lado, não obstante esta relação de reciprocidade que se estabelece, há que estar consciente de que “a liderança não é, nem deveria ser fácil. Quanto mais cedo todos nós tivermos a possibilidade de a praticar, melhor. É difícil ser um líder de sucesso” (Hargreaves & Fink, 2007, p.328).

A questão que propomos é no mínimo ampla e não poderão ser descuradas as contradições que a mesma envolve. De acordo com Hooper & Potter (2010), até aos finais do século XX, a liderança era considerada como um conceito acima de tudo masculino, militar e ocidental, o que estava muito longe da verdade – “A história tem-nos mostrado líderes femininas de grande envergadura, como Indira Gandhi, Golda Meir, Margaret Thatcher e Benazir Bhutto” (p.66). Nos primeiros estudos que se efectuaram sobre a liderança organizacional, Rocha (2000) refere que “predomina uma espécie de crença ingénua que assenta no princípio de que os factores de sucesso ou de fracasso das organizações estão intimamente associados à acção eficaz ou não eficaz dos seus líderes” (p.109).

A abordagem do conceito liderança surge sob diferentes perspectivas entre os escritores/investigadores que a tomam, enquanto objecto de estudo. No entanto, sublinhamos que não se trata de opiniões díspares, mas antes de interpretações próprias de um conceito que prima essencialmente pela sua ambiguidade. Neste sentido, façamos então uma breve sistematização sobre algumas teorias elaboradas sobre a presente questão.

Barracho e Martins (2010) e Costa (2000) indicam que os primeiros estudos sobre liderança foram efectuados até à Segunda Grande Guerra, com o objectivo de escolher oficiais para o exército. Procuravam descobrir os traços físicos, características de personalidade e capacidade que se acreditavam na altura serem atributos dos «líderes naturais». “Nascia-se líder, não se faziam. Foi uma definição, talvez fornecida pela primeira vez por Carlyle (1910)” (Barracho & Martins, 2010, p.33), que originou a abordagem da teoria dos **Traços**. Todavia, neste contexto teórico, evidenciou-se uma fraca correlação entre os traços do líder e a acção de liderar, pois “embora determinados traços de personalidade sejam requeridos na maior parte das situações de liderança, não constituem por si só, a variabilidade dos desempenhos dos líderes, de situação para situação” (Ibid., Ibidem.), ou seja, são elementos facilitadores da sua função, no entanto

não são condição *sine qua non* que nos ofereça uma visão completa do que implica uma situação de liderança efectiva.

Numa perspectiva que sublinha algumas das afirmações anteriormente feitas, tomemos agora como objecto de leitura a teoria do **Líder Nato** que, segundo Costa (2000) consiste na ideia de que os líderes, “mais do que feitos, nascem, [esta teoria] é aquela que protagoniza os primórdios das concepções e da investigação sobre a presente problemática” (p.17). É visível que este panorama teórico interliga-se com a abordagem dos **Traços**, porém o mesmo perdeu espaço, ao longo do tempo, devido a um conjunto de desenvolvimentos das perspectivas comportamentais “a partir dos finais dos anos 40, cedendo-se assim lugar a uma outra visão da liderança, cujo objecto (e objectivo) de estudo passa a ser o comportamento do líder: são as teorias sobre os estilos de liderança” (Ibid., p.19). É precisamente neste sentido que comparamos a teoria do **Líder Nato** à concepção do **Líder Treinado** que não constitui “uma visão da liderança tão ingénua e mecanicista como a anterior”, mas sim já o início da “procura de um receituário comportamental, de uma cartilha de procedimentos que pretendem transformar os aprendizes de futuros líderes em heróis organizacionais prontos-a-usar” (Ibid., p.20).

Numa outra perspectiva e tendo ainda em consideração a opinião de Costa (2000), “as teorias da contingência e a concepção por exemplo do **Líder Ajustável** vieram pôr em causa um modelo rígido de entendimento da liderança”, todavia continua a imperar uma “visão mecanicista da liderança assente nos três vectores (...): a influência, o grupo, os objectivos” (p.21). É precisamente segundo esta orientação que surge a figura do **Líder Cultural** como “aquele que centra a sua acção na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimónias, histórias, heróis, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos)” (Ibid., p.23) e assim cria um sentido para a realidade no próprio núcleo dos membros da organização, ou seja, desenvolve “uma identidade e uma mobilização colectiva para a acção sustentados por determinada visão organizacional” (Ibid., Ibidem.).

Ainda neste espaço, não só de sistematização de algumas perspectivas teóricas que tomam a evolução do conceito de liderança, mas também de reflexão sobre o que o próprio conceito implica, importa fazer referência à abordagem **Situacional**, centrada na ideia de que o conhecimento e a adequação à situação definiam os líderes mais eficazes. Com a presente alusão pretendemos sublinhar que as dificuldades desta teoria, como de outras já

anteriormente abordadas, prendiam-se no facto de ser demasiado renitente nas suas convicções, porque “defendia que um indivíduo seria apropriado para uma situação, mas não para outra. Na realidade, os líderes devem ser suficientemente flexíveis para enfrentar uma série de cenários diferentes” (Hooper & Potter, 2010, p.67).

Por outro lado, não pode ser descurado, neste momento da nossa reflexão, a organização tipológica do tema ditada por autores como Barracho & Martins (2010) e Jesuíno (1999). Para Barracho & Martins (2010) podemos encontrar dois grandes tipos de teorias da liderança: “a primeira responde fundamentalmente à questão ‘porquê’ de ser líder (...). O segundo tipo centra-se no ‘como’ é que se lidera?” (p.28). Os autores também consideram haver três tipos de resposta às perguntas: “através da (1) interacção, (2) da atribuição e da (3) influência; este segundo tipo corresponde ao paradigma genético” (Ibid., p.28). Já no que concerne à tipologia de Jesuíno (1999), encontramos quatro modelos de teorias:

TEORIAS TIPO I – Que correspondem às teorias sobre os traços de personalidade do líder;

TEORIAS TIPO II – Que se debruçam sobre os comportamentos do líder e respectivos estilos de liderança;

TEORIAS TIPO III – Que abordam os fenómenos de liderança numa perspectiva contingencial, que consiste em equacionar os efeitos das variáveis situacionais sobre a personalidade do líder;

TEORIAS TIPO IV – Embora mantendo a perspectiva contingencial, equacionam o efeito interacções entre as variáveis situacionais e as características de personalidade do líder (pp.20-23).

Embora sejam teorias singulares, ambas as abordagens apresentam fundamentos comuns a uma perspectiva de análise ampla e aberta da nossa temática, que tomou novos contornos nas últimas décadas do século passado.

Desde o início dos anos 80, iniciou-se um movimento que ficou conhecido como **Nova Liderança** e que consistia num conjunto de teorizações sobre a liderança assente em pressupostos comuns. Deste contexto surgiram novas teorizações, tais como, a “liderança transformacional, em contraste com a liderança transaccional (Burns, 1978; Bass, 1985), a liderança carismática (House, 1977), a liderança visionária e ainda outros desenvolvimentos” (Costa, 2000, p.22). Num panorama mais actual, há um crescente interesse de investigação sobre a **Liderança Autêntica**, que prescreve que um líder

autêntico deve atingir autenticidade, através de auto-conhecimento, auto-aceitação das suas acções e relacionamentos autênticos. Não obstante a veracidade da anterior afirmação, a **Liderança Autêntica** estende-se além da autenticidade do líder como uma pessoa, para abranger as relações autênticas com os seus seguidores e colaboradores. Estas relações são definidas por critérios que passamos a enunciar: a) orientação, transparência, abertura e confiança; b) direcção em relação a objectivos íntegros; c) ênfase no desenvolvimento dos seguidores (Gardner, Avolio, Luthans, May, & Walumbwa, 2005, p.345).

Por outro lado, Barracho e Martins (2010) apresentam outros critérios a considerar na análise da nossa questão e, pertinentemente, mencionam que “o conceito de poder (do latim *potere*) é, literalmente, a capacidade de deliberar, agir e mandar” (p.15). Portanto, a liderança apresenta-se como um caso particular de “exercício do poder, por parte de um actor sobre um grupo; o nível de análise é do individual para o grupo e não há liderança sem grupo (pressupõe um destinatário colectivo)” (Ibid., p.16). Ao contrário do poder, a liderança requer alguma “congruência de objectivos (entre líder e liderados); o processo de liderança resulta efectivamente da transformação do poder em influência. Então, o que faz movimentar todo este processo complexo que constitui a liderança é o poder e a influência” (Ibid., pp.17-18).

A um nível de acção mais pública como o contexto escolar, queremos destacar a **Liderança Escolar**, sobre a qual Leithwood (e outros colegas seus) completaram criteriosamente três investigações. Eles estudaram escolas que iniciaram reformas, por iniciativa própria, bem como escolas que operacionalizaram reformas impostas pelo distrito ou pelo estado. Os resultados obtidos sugerem que os líderes educacionais transformacionais tentam alcançar continuamente três objectivos fundamentais: 1) ajudam os colaboradores a desenvolver e manter uma cultura de escola colaborativa e profissional; 2) promovem o desenvolvimento dos professores; 3) ajudam-nos a resolver problemas em conjunto de forma mais eficaz. Também concluíram que os líderes escolares podem incrementar o desenvolvimento dos professores ao dar-lhes a possibilidade de resolver situações não rotineiras, com vista a melhorar a escola, através de uma cultura que valoriza o contínuo crescimento profissional (Leithwood & Poplin, 1992, p.10).

Sem obliterar todo este manancial de reflexões que nos presenteia com uma visão conjunta do conceito de liderança, com origem no social e com repercussões em estruturas privadas e públicas, direccionemos a nossa atenção para uma abordagem mais específica à

Liderança Carismática, uma vez que a mesma apresenta particularidades que queremos exploradas de uma forma mais criteriosa.

1.1.1 Liderança Carismática

Iniciemos a nossa abordagem à **Liderança Carismática** recorrendo a Pereira (2006), para introduzir a própria noção de carisma, ou seja, “uma expressão neotestamentária para designar dons especiais de Deus que aperfeiçoam as faculdades humanas de um indivíduo (dom de línguas, profecias, curas, evangelização) em proveito da comunidade religiosa” (p.28).

Rego e Cunha (2007) e Afonso (2009) indicam que as teorias explicativas norteando a **Liderança Carismática**, e implicitamente a já definida noção de carisma, são numerosas. Ambos concordam que House (1977) e Klein e House (1995) demonstraram as teorias mais representativas. A primeira teoria comporta quatro aspectos: “traços do líder, comportamentos do líder, situações facilitadoras, e efeitos sobre os seguidores” (Rego & Cunha, 2007, p.222). Os três primeiros aspectos estão representados no Quadro 1 (apresentado já em seguida). A segunda teorização estabelece uma analogia com o triângulo do fogo. Explicitemos que para estes investigadores em particular, o carisma resulta da conjugação de três elementos: “Líder (Faísca ou temperatura de ignição), Seguidores (Combustível ou matéria inflamável), Ambiente propício (Oxigénio). A liderança carismática, à semelhança do fogo, ocorrerá apenas na presença dos três elementos” (Afonso, 2009, p.71; Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso, 2007, p. 366).

Quadro 1 - Factores que explicam os efeitos carismáticos¹

Tipos de factores	Factores
Traços do líder	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominância; forte motivação para o poder. ✓ Elevada autoconfiança. ✓ Forte convicção na moralidade das suas crenças.

¹ Rego e Cunha (2007) construíram o quadro a partir de House (1977).

Comportamentos do líder	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Com os seus comportamentos, cria a impressão entre os seguidores de que é competente. ✓ Proporciona uma visão apelativa do que pode vir a ser o futuro. ✓ Dá ao trabalho dos seguidores mais significado e inspira o seu entusiasmo e empenhamento. ✓ Modela papéis. ✓ Comunica elevadas expectativas de desempenho aos seguidores e expressa-lhes confiança. ✓ Desperta, nos seguidores, motivos que são relevantes para a missão do grupo.
Condições facilitadoras	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilidade de definir os papéis dos seguidores em termos ideológicos que sejam apelativos para eles.

(Adaptado de Rego & Cunha, 2007, p.223)

Os efeitos do carisma, na relação entre líder e liderado, são muito mais vastos e profundos, do que aqueles que se encontram representados no quadro anterior, são de vários tipos e solicitam a seguinte reflexão:

Os seguidores confiam na correcção das crenças do líder, têm crenças semelhantes às dele, aceitam-no inquestionavelmente, sentem afeição por ele, sentem vontade de lhe obedecer, identificam-se com ele, envolvem-se emocionalmente na missão da organização que ele corporiza, perfilham objectivos ambiciosos, e sentem-se capazes de contribuir para o sucesso da missão do grupo. Estas reacções fomentam o desempenho dos indivíduos e do grupo/organização. Podem, ademais, induzi-los a elevados níveis de empenhamento na implementação de um projecto de mudança que acreditam ser viável, desejável e meritório – percepções possivelmente moldadas pela relação carismática estabelecida (Rego & Cunha, 2007, p.222).

Outro modelo teórico associado ao conceito de carisma é proposto nos trabalhos de Bass e Avolio (1994), onde é feita uma distinção na atribuição do carisma, através da influência de duas componentes: “(a) a *influência idealizada* da qual surgem os comportamentos do líder que resultam em papéis-modelo para os seguidores. Estes incluem a expressão dos seus valores e convicções” (Pereira, 2006, p.31), enfatizam um forte sentido de missão colectiva e demonstram altos padrões morais, de modo a evitar o uso do poder para ganhos pessoais; “(b) a *motivação inspiracional* [que] recorre a comportamentos do líder que motivam e inspiram os seguidores acrescentando significado aos seus trabalhos” (Ibid., Ibidem.).

Afonso (2009) refere a concepção de Irice e Beyer (1986) que pugna pela ideia de interacção e que definiu o carisma como resultante da acção interactiva complexa de cinco elementos:

- (a) uma pessoa com extraordinário dom e qualidades, (b) uma crise social ou situação de desespero,
- (c) uma visão radical ou conjunto de ideias promissoras de uma solução para a crise, (d) um conjunto de seguidores atraídos pelo líder e crentes no seu poder excepcional e visão radical, (e) a validação do dom extraordinário da pessoa e da visão radical através de sucessos reiterados na gestão de crises percebidas (p.71).

Contudo, o carisma recusa uma definição redutora e estanque e apresenta duas vertentes distintas. De acordo com Afonso (2009), podemos verificar que “o carisma comporta um lado positivo, quando utilizado na satisfação das necessidades dos seguidores”, e um lado oculto e mais negativo, quando visa o auto-engrandecimento do líder, dando lugar a um estilo de liderança designado “liderança destrutiva” (p.71). Nesta segunda vertente da questão carismática, o autor inclusive assinala cinco “factores críticos relacionados com a figura do líder destrutivo: (a) carisma, (b) personalização do poder, (c) narcisismo, (d) experiências negativas da vida, (e) ideologia de ódio” (Ibid, p.72).

Afonso (2009) indica que os “líderes carismáticos têm uma elevada necessidade de poder, elevada autoconfiança, e uma forte convicção nas suas próprias crenças e ideias” (p.70). Quanto à perspectiva de Rego e Cunha (2007), é que “a atribuição do carisma é mais provável quando os seguidores com determinadas características percebem determinados traços e comportamentos nos líderes em determinadas condições” (p.224). Os autores consideram que é possível aperfeiçoar o carisma. “O líder pode promover o seu carisma se desenvolver competências comunicacionais, transmitir confiança e optimismo, e inculcar nos seguidores a sensação de que a situação actual é insatisfatória e pode ser melhorada” (Ibid., p.141). Além disso, quando o líder actua “genuinamente como modelo de comportamento, articula uma visão apelativa, realista e mobilizadora, *empodera* e estimula intelectualmente os colaboradores e lhes concede tratamento individualizado, então emerge a ‘liderança transformacional’” (Ibid., Ibidem.).

Mais recentemente surgiu na literatura especializada uma forma enriquecida da forma de liderança transformacional - a **Liderança Transcendental**. De acordo com Hooper e Potter (2010), esta descreve o “processo em que o líder se empenha no apoio emocional

dos seus seguidores” (p.73). Barracho e Martins (2010) acrescentam que “a liderança transcendental é vista como uma forma extrema de autenticidade transformacional” (p.98). Os seguidores são motivados de forma extrínseca, porém, sentem-se impelidos a identificarem-se com uma «causa» e portanto, “a transcenderem os seus próprios interesses em favor da organização e dos colegas. A sua acção tem um carácter altruísta face a um líder que é empenhado, competente e íntegro” (Ibid., Ibidem.), enfim, o líder transcendental é um servidor. Portanto, a **Liderança Transcendental** orienta-se “para a obtenção dos resultados que enquadram a liderança transaccional. Também procura alinhar os interesses e as motivações dos colaboradores com os interesses da organização” (Cunha *et al*, 2007, p.374).

É efectivamente o contacto entre factores extrínsecos e intrínsecos que ladeiam a relação entre líder e liderados que permite o surgimento destas novas formas de liderança e de novos conceitos como a Inteligência Emocional.

1.1.2. Inteligência Emocional (IE)

De acordo com Rego e Cunha, (2007), a teoria da Inteligência Emocional “assume que as pessoas podem, de uma forma consciente, lidar com as suas emoções e as das outras pessoas, e geri-las de um modo funcional, quer em termos pessoais quer organizacionais” (p.191). Os indivíduos emocionalmente inteligentes “usam a razão para compreender as emoções (as próprias e as dos outros) e lidar com elas”, e recorrem “às emoções para conciliar o envolvente e tomar decisões mais racionais” (Ibid., p.191).

A IE representa a capacidade para conciliar emoções e razão: “usar as emoções para facilitar a razão, e raciocinar inteligentemente acerca das emoções” (Rego & Cunha, 2007, p.191). Desenvolve-se consoante as “capacidades cognitivas do indivíduo são inspiradas pelas emoções” (Ibid., Ibidem.). Em traços gerais, refere-se ao conjunto de capacidades que fazem com que uma pessoa actue de uma “forma adulta e auto-controlada, evitando incorrer em comportamentos regressivos e emocionalmente imaturos” (Ibid., Ibidem.).

Quadro 2 - As competências subjacentes à Inteligência Emocional ²

Componente	Competências específicas	Definição
Autoconsciência	Autoconsciência emocional	Reconhecer e compreender os seus próprios estados de espírito e emoções, assim como os seus efeitos no desempenho, nas relações, etc.
	Auto-avaliação rigorosa	Avaliar realisticamente os próprios recursos, forças e fraquezas.
	Autoconfiança	Sentido intenso do valor e das capacidades próprias.
Autogestão	Autocontrolo	Manter as emoções e os impulsos disruptivos sob controlo.
	Ser inspirador de confiança	Honestidade, integridade, habilidade, autenticidade.
	Conscienciosidade	Capacidade para se auto-gerir de modo responsável.
	Adaptabilidade	Abertura a novas ideias e abordagens, flexibilidade na resposta à mudança, conforto com a ambiguidade.
	Orientação para o êxito	Optimismo, necessidade de auto-aperfeiçoamento e de alcance de um padrão interno de excelência, persistência.
	Iniciativa	Prontidão para aproveitar as oportunidades, inclinação para exceder objectivos, proactividade.
Consciência Social	Empatia (radar social)	Percepção dos sentimentos e perspectivas dos outros, interesse activo pelas suas preocupações, sensibilidade às suas especificidades.
	Consciência organizacional	Capacidade para ler a realidade organizacional, construir redes de decisão e ter consciência das correntes sociais e políticas da organização.
	Orientação para o serviço	Capacidade para antecipar, reconhecer e ir ao encontro das necessidades dos clientes.
Competências sociais	Liderança visionária	Capacidade para inspirar e guiar os indivíduos ou grupos em torno de uma visão convincente.
	Influência	Capacidade para usar uma vasta paleta de táticas eficazes de persuasão.

² Rego e Cunha, (2007) construíram o quadro a partir de Goleman (1998, 1999, 2000).

Desenvolver os outros	Capacidade para se aperceber das necessidades de desenvolvimento dos outros e promover as suas aptidões.
Comunicação	Ser bom ouvinte e ser capaz de comunicar de modo claro e convincente.
Catalisador da mudança	Proficiência na geração de novas ideias, e liderança das pessoas para enfrentar a mudança.
Gestão de conflitos	Capacidade para dirimir conflitos e obter acordos satisfatórios.
Criar laços	Proficiência no cultivo e manutenção de uma rede de relações interpessoais.
Espírito de equipa e cooperação	Colaborar com os outros e criar sinergias de grupo na prossecução de objectivos comuns.

(In Rego & Cunha, 2007, p.192)

A IE é uma espécie de sortido de atributos pessoais composto por quatro grandes componentes, cada qual com suas competências específicas, como podemos verificar no quadro acima apresentado. É importante que um líder possua competências emocionais diversificadas – “Assim poderá conjugá-las para poder usar os diferentes estilos consoante as situações. No caso de não deter determinadas competências, deve rodear-se das pessoas que as possuam” (Rego & Cunha, 2007, p.194).

Convém ressaltar que apesar de haver uma componente genética na IE, “ela também pode ser adquirida ao longo da vida. Por conseguinte, os líderes podem adquirir certas competências emocionais através da experiência e da formação” (Rego & Cunha, 2007, p.194). Há razões para pensar que os líderes emocionalmente inteligentes estão capacitados para exercer “efeitos transformacionais nos seus colaboradores: inspirando-os, motivando-os, entusiasmando-os, galvanizando-os, induzindo-os a ‘ultrapassarem-se a si próprios’ e a contribuírem para elevados desempenhos organizacionais” (Ibid., Ibidem.).

É efectivamente neste sentido que afirmamos que a acção de liderar acolhe o conhecimento dos princípios da condição humana. Há uma mentalidade que se pretende global, mas também particular, nas características que o próprio indivíduo apresenta para liderar e para lidar com os outros.

1.2. Liderança versus Gestão

Após a exploração do acto de liderar e da relação extrínseca e intrínseca de reciprocidade que o mesmo implica entre líder e liderado, tomemos o conceito de liderança sob uma nova abordagem, a partir da seguinte questão: «Existem diferenças entre líderes e gestores?». Da investigação desenvolvida em torno da referida questão, foi possível verificar, na literatura revista, que esta distinção é uma realidade (Afonso, 2009, 2011; Cunha *et al*, 2007; Hooper & Potter, 2010; Fonseca (2000); Rego & Cunha, 2007, 2009). É consensual a distinção entre liderança e gestão, “embora o campo de aplicação destes dois conceitos suscite alguma discordância, com especialistas de cada uma das áreas a defenderem um carácter mais geral do respectivo conceito” (Afonso, 2011, p.71).

Sob a óptica de Rego e Cunha (2007) a liderança e a gestão podem ser consideradas como processos ou funções distintas. “A liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, *relacional-pessoal*, original, proactiva, assente em valores” (p.184). Em contrapartida, a “gestão é mais racional, ‘fria’, calculista, eficiente, *procedimental*, imitadora, reactiva, assente em cálculos e transacções” (Ibid., Ibidem.). Os autores acrescentam que “os gestores são mais conservadores e mais analíticos, reagem e adaptam-se aos factos mais do que tentam transformá-los” (Ibid., Ibidem.). Relativamente aos líderes “são mais criativos, têm estilos mais imprevisíveis, são mais intuitivos do que racionais. Em vez de se adaptarem, tentam transformar o estado das coisas” (Ibid., Ibidem.).

Por outro lado, Afonso (2009) faz referência às concepções defendidas por Bass (1990), Hickman (1990) e Kotter (1998) e afirma que “embora definindo a liderança e gestão como processos distintos, podem efectivamente ser integrados e desenvolvidos pela mesma pessoa” (p.64).

Costa (2000), por sua vez, menciona que, se do ponto de vista das expectativas somos tentados a identificar o gestor com o líder, não estamos “perante uma situação de causalidade linear, nem perante conceitos sinónimos”; são muitos os líderes “em contexto escolar que não exercem funções de gestão organizacional, bem como inúmeros serão os gestores escolares (...) que ‘não fazem ideia’ do que significa liderar” (p.30). Nesta linha de pensamento, o autor inclusive enumera uma série de questões, que escolhemos referenciar face à pertinência das mesmas na abordagem da presente temática: a liderança

estratégica; a importância do projecto de escola; os valores e a dimensão ética na liderança; o apelo à liderança transformacional; o papel do género (especialmente o desempenho no feminino) nas práticas dos líderes; a questão nevrálgica das lideranças intermédias e, por fim, a formação especializada dos líderes (Ibid., Ibidem.).

Numa perspectiva teórica, igualmente arguta, Fonseca (2000) refere que “idealmente, um gestor devia ser líder” (p.147). Ao líder não deve faltar “dinamismo equilibrado, humor e capacidades de crítica e de decisão” (Ibid., Ibidem.), pois para o mesmo “os líderes funcionam em acção, os gestores quase sempre em reacção” (Ibid., Ibidem.). Os objectivos dos gestores são definidos pela “necessidade de fazer executar normas” e “procuram a convergência do máximo de interesses possível, actuando em ‘conformidade’” (Ibid.). Os objectivos dos líderes regem-se pelo “desejo de novas abordagens e novas opções” (Ibid., p.147). Estes, quando são “autoconfiantes, agem de forma quase sempre solitária, mas pelo carisma conquistado através, também, da sua capacidade de comunicação entusiasmante arrastam consigo os outros actores” (Ibid., Ibidem.).

Fora do âmbito das pesquisas efectuadas, a liderança é comumente considerada como um processo mais emocional do que a gestão. Os líderes são considerados como indivíduos criativos, que sabem lidar com a mudança, e visionários, “enquanto os gestores são mais racionais, trabalham mais com a ‘cabeça’ do que com o ‘coração’, lidam com a eficiência, o planeamento, os procedimentos, o controlo e os regulamentos” (Cunha *et al*, 2007, p.333). Os gestores criam estratégias que os levam às decisões, alicerçados “em acções articuladas e envolvendo na sua execução outras pessoas interligadas pelos motivos objectivados antagónicos” (Fonseca, 2000, p.147). No Quadro 3 encontramos sintetizados os principais motivos pelos quais a gestão e a liderança são consideradas funções distintas ou até mesmo antagónicas:

Quadro 3 - Gestão e liderança como dois processos separados³

	Gestão	Liderança
Que devemos fazer?	Planear e Orçamentar – estabelecer passos detalhados para atingir os resultados necessários; alocar os recursos necessários para que isso aconteça.	Estabelecer a direcção – através de uma visão do futuro; desenvolver estratégias para produzir as mudanças necessárias ao alcance dessa visão.

³ Adaptado de Hooper e Potter (2010), p.72, com base na ideia de John Kotier expressa em *A Force For Change. The Free Press.* (1990).

<p>Como encorajamos os nossos colaboradores a produzir os resultados necessários?</p>	<p>Organizar e gerir o pessoal - estabelecer estruturas para cumprir as exigências planeadas; delegar responsabilidades e dar autoridade para executar o plano, dando as políticas e os procedimentos; monitorizar a implementação.</p>	<p>Alinhar as pessoas comunicando – através de palavras e acções incentivar todos cuja cooperação possa ser necessária; influenciar a criação de equipas e coligações que compreendam a visão e que aceitem a validade das estratégias utilizadas.</p>
<p>Tornar realidade</p>	<p>Controlar e resolver problemas – monitorizar detalhadamente resultados face ao planeado com algum pormenor; identificar os desvios; planear e organizar de forma a resolver esses problemas.</p>	<p>Motivar e inspirar – incentivar as pessoas a ultrapassar os grandes obstáculos à mudança; satisfação das necessidades humanas básicas, mas não realizadas.</p>
<p>Resultados</p>	<p>Produz um determinado nível de previsibilidade e ordem – tem o potencial de produzir, consistentemente, resultados-chave esperados pelas partes interessadas.</p>	<p>Produz mudanças – por vezes até a um nível drástico, tem o potencial de produzir mudanças extremamente úteis; apoiam o desenvolvimento da organização.</p>

(Adaptado de Hooper & Potter, 2010, p.72)

Em relação ao quadro anterior, Hooper e Potter (2010) indicam que a gestão debruça-se sobre o planeamento, a organização e o controlo (trabalha com recursos financeiros), por outro lado, a liderança prende-se com o estabelecimento de direcções, motivação e inspiração das pessoas (trabalha com as pessoas) (p. 71).

Quadro 4 - O Gestor e o Líder

<p>O Gestor</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Administra ✓ É uma cópia ✓ Mantém ✓ Centra-se nos sistemas ✓ Baseia-se no controlo ✓ Visão de curto alcance ✓ Pergunta como e quando ✓ Desperto para a base ✓ Imita ✓ Aceita o status quo ✓ Obedece às ordens sem questionar ✓ Faz as coisas correctamente ✓ Recebe formação ✓ Os gestores operam dentro da cultura 	<p>O líder</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Inova ✓ É original ✓ Desenvolve ✓ Centra-se nas pessoas ✓ Inspira confiança ✓ Visão de longo alcance ✓ Pergunta o quê e porquê ✓ Desperta para o horizonte ✓ Origina ✓ Desafia o status quo ✓ Obedece quando deve, mas pensa ✓ Faz as coisas certas ✓ Aprende ✓ Os líderes criam a cultura
---	---

(In Hooper & Potter, 2010, p.73)

Este quadro é baseado no trabalho de Warren Bennis. “A lista da esquerda é sobre controlo da gestão, previsibilidade e resultados de curto prazo” (Hooper & Potter, 2010, p.73). Já a lista do lado direito “é mais emocional; é sobre desbloquear o potencial humano e trabalhar no sentido de um futuro mais visionário” (Ibid., Ibidem.). São duas perspectivas que, não obstante as diferenças notórias que sublinham sobre os dois conceitos, são também o testemunho da dimensão pluridimensional que a temática suscita.

1.3. Estilos de Liderança

Numa breve abordagem, vamos dar especial atenção a três estilos de liderança, que consideramos relevantes para o nosso estudo: o **transformacional**, o **transaccional** e o ***laissez-faire***. A **Liderança Transformacional** poderá ser definida como o efeito do líder sobre os seguidores, uma vez que estes sentem confiança, admiração, lealdade e respeito pelo líder (Rego & Cunha, 2004). Os líderes transformacionais estabelecem metas futuras, desenvolvem planos para atingir os objectivos, e inovam, mesmo quando a sua organização é geralmente bem sucedida. Pela orientação e capacitação dos seguidores, esses líderes auxiliam o desenvolvimento do potencial dos liderados e, assim, contribuem mais eficazmente para a organização dos mesmos (Eagly & Carli, 2003, p.815).

A **Liderança Transaccional**, por outro lado, ocorre quando o líder recompensa ou disciplina o liderado dependendo da sua performance/desempenho (Bass & Avolio, 1994, p.4). Estas recompensas são frequentemente mais extrínsecas do que intrínsecas. “Estes líderes focalizam-se mais na manutenção ou realização do desempenho eficaz dos colaboradores do que na satisfação dos mesmos” (Pereira, 2006, p.33).

Por fim, os pesquisadores distinguem um estilo ***laissez-faire*** que é marcado por uma falha geral de assumir a responsabilidade pela gestão. O líder não exhibe comportamentos típicos de liderança, e pode ser simplesmente identificado como a ausência ou o evitamento do exercício da liderança, traduzido geralmente por uma ineficácia nos resultados obtidos (Barracho & Martins, 2010, p.80; Bass & Avolio, 2004, p.3; Castanheira & Costa, 2007, p.143; Eagly & Carli, 2003, p.825).

Feitas as distinções⁴ entre os três estilos de liderança abordados, refira-se, a título elucidativo e até mesmo introdutório ao próximo item «Liderança Transaccional versus Transformacional», que Goleman, Boyatzis, e Mckee (2007) efectuaram um estudo a 3871 gestores com o objectivo de aferir qual o melhor estilo para aumentar a eficácia da liderança e concluíram que os “melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias” (p.2).

1.3.1. Liderança Transaccional versus Transformacional

No presente contexto, consideremos o seguinte: A liderança compreende duas categorias de comportamento – **Liderança Transaccional** e **Transformacional** (Yukl, 2009, p.51). A génese dos conceitos deve-se ao trabalho de Burns (1978) que lançou as sementes da **Liderança Transaccional** e **Transformacional** na década de 80, sendo hoje visto como o pai destas teorias.

Bass (1985) afirma que a teoria de **Liderança Transformacional** foi formulada inicialmente para descrever como um líder pode influenciar a motivação dos seguidores individualmente e aumentar o seu desempenho. E de acordo com o investigador Burns, este estilo de liderança é operacionalizado através de quatro dimensões:

Influência idealizada (carisma): O líder adopta comportamentos que activam fortes emoções nos seguidores, suscitam a confiança e identificação destes com ele, influenciam os seus ideais e os aspectos ‘maiores do que a vida’.

Liderança inspiracional: O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos para fomentar o esforço dos seguidores, actua como um modelo de comportamentos, instila optimismo.

Estimulação intelectual: O líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecerem as suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo. Incita-os a questionarem as suas assunções.

⁴ Estas distinções entre os aspectos de estilo de liderança são comumente avaliadas pelo questionário de Liderança - *Multifactor Leadership Questionnaire* - conhecido como o MLQ (Eagly & Carli, 2003, p.825), utilizado para a recolha de dados, na nossa investigação.

Consideração individualizada: O líder presta atenção às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, apoia-os, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes feedback, delega-lhes responsabilidades (Rego & Cunha, 2007, p.236).

Os líderes transformacionais motivam os outros para fazerem mais do que pretendiam inicialmente e do que julgavam conseguir (exceder as suas expectativas). Eles lançam desafios e normalmente alcançam melhores resultados, através da tentativa de aumentar as necessidades dos liderados e promover uma mudança positiva para os indivíduos, grupos e organização, sem responder apenas aos seus interesses pessoais imediatos (Bass & Avolio, 1994, pp.3-28). Esta liderança é “necessária para garantir níveis de motivação e empenho elevados, mas não suficiente para garantir eficácia no processo de liderança. A liderança transformacional deve ser edificada sobre a liderança transaccional” (Afonso, 2011, p.72).

Urge a necessidade de focar outro estilo de liderança apontado por Bass (1984), **Liderança Transaccional**, a qual envolve a gestão no sentido convencional de clarificar as responsabilidades dos subordinados, recompensando-os para atingir os objectivos, e corrigindo-os quando não conseguem cumprir as metas (Eagly & Carli, 2003, p.825). Debrucemos a nossa atenção sobre os seguintes componentes que a mesma contempla:

Recompensa contingente - é baseada no esforço, no reconhecimento por atingir e cumprir o plano estabelecido e em que o líder clarifica o seguidor sobre o que este deve fazer para ser recompensado pelo seu esforço. (...) o reforço contingente diz respeito sobretudo à atribuição de benefícios pelo bom desempenho demonstrado.

Gestão pela excepção activa - o líder monitoriza o desempenho dos seguidores e adopta acções correctivas se eles não alcançarem os padrões estabelecidos.

Gestão pela excepção passiva - o líder adopta uma postura mais reservada, ou seja, aguarda que os problemas ocorram para que, então, sejam tomadas medidas de resolução dos problemas (Barracho & Martins, 2010, pp.80-81).

Para Bass, a **Liderança Transformacional** e **Transaccional** são encaradas como processos distintos, embora não se excluindo mutuamente. Para o mesmo, o líder transformacional é “aquele que transforma os seus seguidores, activa a sua motivação e aumenta o seu comprometimento, tornando-os mais conscientes da importância e valor dos

resultados da tarefa” (Barracho & Martins, 2010, p.78). Já sob outra perspectiva, Burns “restringe a liderança transformacional aos líderes esclarecidos que fazem apelo a valores morais positivos e a necessidades de alto nível dos seguidores” (Ibid., Ibidem.).

Quanto à **Liderança Transaccional**, Bass define-a em termos mais vastos que Burns e inclui nela três componentes: “(1) clarificação do trabalho requerido para obter as recompensas, (2) monitorização dos subordinados e acções correctivas para assegurar que o trabalho é correctamente executado e (3) punições e outras acções correctivas quando há desvios face às normas de desempenho” (Barracho & Martins, 2010, p.78).

Bass reconhece que o líder pode recorrer aos dois estilos “em diferentes momentos ou situações, mas também admite (e até preconiza) o seu uso simultâneo/complementar” (Rego & Cunha, 2007, p.234). Acredita que ambos “podem ser eficazes, embora em situações distintas: o transformacional em períodos de fundação organizacional e de mudança, e o transaccional em períodos de evolução lenta e ambientes relativamente estáveis” (Idem., Ibidem.) Vejamos então em que diferem os líderes transformacionais e transaccionais:

Quadro 5 - Os processos de influência da Liderança Transformacional versus Transaccional

	Liderança Transaccional	Liderança Transformacional
Estratégias de influência	Controlo e manipulação das pessoas.	<i>Empowerment</i> das pessoas, induzindo os seus níveis de auto-eficácia e auto-valor.
Objectivo do líder em matéria de comportamentos dos colaboradores	Ênfase no comportamento de obediência ao líder.	Ênfase na mudança das atitudes, crenças e valores dos colaboradores.
Táticas de influência	Recompensas, punições, ameaças, e recurso à posição hierárquica.	O líder baseia-se nas suas competências especializadas, nas boas relações de lealdade entre ele e os colaboradores.
Concepções projectadas sobre os membros organizacionais	Os colaboradores são tratados como propiciadores de conhecimentos, competências e aptidões de que o líder necessita para alcançar os seus objectivos. Na pior das versões, as pessoas são tratadas como meros instrumentos ou apêndices dos equipamentos – cujo preço é ou não atractivo.	Os colaboradores são encarados como pessoas com uma identidade espiritual, que visam a realização das suas próprias virtudes e forças, o auto-desenvolvimento e o desenvolvimento dos outros.

Relação superior - colaborador	Baseada no interesse mútuo.	Baseada na confiança e na justiça.
Mecanismo psicológico subjacente	Troca social de recursos valorizados por ambas as partes. A lógica é: “toma lá, dá cá”.	Incremento da auto-eficácia, da autonomia, da autodeterminação, da auto-realização e do auto-valor.
Processo de influência	Obediência instrumental (o colaborador cumpre, porque deseja obter recompensas ou evitar punições).	Identificação (a pessoa imita o comportamento do líder ou adopta as mesmas atitudes porque deseja agradar-lhe e/ou necessita de ser aceite e estimado) e internalização (o colaborador adere porque interpreta o pedido/ordem como intrinsecamente desejável e correcto do ponto de vista das suas crenças, valores e atitudes).
Efeitos possíveis	As pessoas obedecem, mas não se empenham, não internalizam os valores do líder e da organização.	As pessoas empenham-se, desenvolvem o seu potencial, incrementam os seus níveis de autonomia como pessoas.
Implicações Morais	Não ética.	Ética.

(Adaptado de Rego & Cunha, 2007, p.235)

Após uma leitura do Quadro 5 e de uma maior consciencialização dos processos de influência que distinguem ambos os estilos de liderança em questão, tomemos a opinião de Pereira (2006) e notemos ainda que os “líderes transformacionais incutem nos seguidores uma moral e consciência organizacional através da invocação de valores como a rectidão, liberdade, humanismo, concórdia e nunca por meio do medo, da avidez, inveja e ódio” (p.32). Estes possuem determinadas características que os diferenciam dos demais, nomeadamente, “ênfatisam visões, as quais representam uma fractura com os modos estandardizados de fazer as coisas; focalizam as suas energias num futuro promissor;” ajudam os seus seguidores a olhar para o problema de uma outra forma; possuem carisma e apresentam uma correlação forte e positiva com a satisfação e a produtividade; são interessados numa filosofia ética (Ibid., pp.33-36).

Enfim, a **Liderança Transformacional** implica que o “líder exerça influência nos subordinados, cujo efeito consiste em dar poder aos subordinados para que eles se possam converter em líderes e agentes de mudança durante o processo de transformação da organização” (Barracho & Martins, 2010, p.64).

Quadro 6 - Comportamentos dos líderes autenticamente transformacionais⁵

Categories	O líder
INFLUÊNCIA IDEALIZADA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apela à fraternidade. ✓ Orienta a sua necessidade de poder para benefício da organização e dos seus seguidores. ✓ Está disposto a fazer auto-sacrifícios. ✓ O seu objectivo não é ser idolatrado – mas obter a adesão dos seguidores a ideais. ✓ É honesto, autêntico, confiável. ✓ Promove políticas, procedimentos, processos e cultura éticos.
MOTIVAÇÃO INSPIRACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomenta os valores da lealdade, justiça, honestidade, direitos humanos, verdade, franqueza, harmonia, trabalho sério. ✓ Focaliza-se no desenvolvimento dos colaboradores. ✓ Está interior e exteriormente preocupado com o bem do grupo, da organização ou da sociedade como um todo.
ESTIMULAÇÃO INTELLECTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ajuda os seguidores a questionarem as premissas e a gerarem soluções mais criativas. ✓ Persuade os outros na base dos méritos do argumento. ✓ Tolerância e fomenta a expressão de pontos de vista diferentes dos seus próprios.
CONSIDERAÇÃO INDIVIDUALIZADA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trata cada seguidor como indivíduo. ✓ Proporciona apoio, <i>mentoria</i> e oportunidades de crescimento aos colaboradores. ✓ Procura desenvolver competências de liderança nos seguidores. ✓ Ajuda-os a serem mais competentes e bem sucedidos. ✓ Para ele, as pessoas são um fim em si mesmo.

(In Rego & Cunha, 2009, p.40)

Podemos inferir, após a leitura do quadro acima apresentado, que a **Liderança Transformacional** surge então como um estilo influenciado pela personalidade do líder enquanto sujeito. “É caracterizada por traços como auto-confiança; auto-determinação; visão; dono do seu próprio destino. Enfim, tem uma gama de talentos que o faz atravessar com sucesso épocas pouco favoráveis e de diversidade” (Barracho & Martins, 2010, p.73).

A partir das investigações de Bass (1985), Barracho & Martins (2010) concluíram que “os líderes transformacionais, em contraste com os transaccionais, alcançam níveis mais elevados de esforço extra, eficácia e satisfação nos seus seguidores” (p.79). Portanto, a **Liderança Transformacional** pode ser entendida como a “excelência da liderança

⁵ Rego e Cunha (2009) construíram o quadro a partir de Kanungo e Mendonça (1996).

transaccional, no sentido de conseguir níveis de dedicação e desempenho dos colaboradores, para além dos conseguidos na liderança transaccional” (Idem., Ibidem.).

Após uma breve análise aos estilos de liderança apresentados, facilmente se verifica a preponderância do estilo transformacional, aquele que se encontra ligado aos valores. Já o estilo transaccional é caracterizado pela atribuição de recompensas em troca da obediência dos seguidores (Rego & Cunha, 2007). “Ambos os estilos de liderança são independentes, embora, por vezes, possam ser complementares” (Ibid., p.234). Um líder pode recorrer aos dois estilos em situações díspares, como até que os pode usar simultaneamente ou em complemento (Pereira, 2006, p.33). Afonso (2009) opina que “existem razões para supor que os líderes mais eficazes são simultaneamente transformacionais e transaccionais” (p.92). Avolio e Bass (1995) demonstraram efectivamente que os líderes mais eficazes são simultaneamente transaccionais (no sentido de caminho-meta) e transformacionais. Ambos podem ser visionados num indivíduo, num grupo ou no âmbito da análise organizacional (pp.201-202).

Importa referir ainda que Burns e Bass “basearam seus trabalhos em líderes políticos, oficiais das forças armadas ou executivos de empresas” (Citado por Bento, 2008, p.3), mas Leithwood e Jantzi (1990) evidenciaram que “há semelhanças na liderança transformacional quer seja num ambiente escolar quer seja num ambiente de empresa” (Ibid., Ibidem.).⁶

Um maior uso de métodos alternativos de pesquisa irá melhorar o ritmo de descobertas sobre a influência dos líderes na aprendizagem organizacional. À medida que aprendemos mais sobre o modo de incrementar a aprendizagem colectiva, podemos melhorar o desenvolvimento da teoria, através de: a) uma identificação mais explícita das melhores e piores práticas em pesquisa fornecerá orientações úteis para melhorar a qualidade de pesquisas futuras; b) maior colaboração entre os estudiosos, e entre académicos e praticantes, que melhorará a aquisição e aplicação do conhecimento sobre aprendizagem organizacional e o estudo dos fenómenos de liderança (Yukl, 2009, p.53).

⁶ Bento (2008) destaca o facto de que “em Portugal, a equipa de investigação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro tem estudado a liderança nas organizações escolares” (p.3).

1.3. Competências de Liderança e Eficácia

A questão da eficácia da liderança é um tema dúbio que suscita muita controvérsia entre os investigadores que se dedicam a esta temática. Rego e Cunha (2007) reforçam esta ideia ao indicar que, embora as investigações realizadas “permitam identificar um elenco bastante rico de traços e competências para a eficácia dos líderes, não é possível descortinar características universais, aplicáveis a todas as situações” (p.183).

Do mesmo modo, Goleman, Boyatzis, e Mckee (2007) referem que parece existir alguma dificuldade na avaliação da eficácia do líder, “não só pela diversidade de indicadores existentes e que visam avaliar essa mesma eficácia, como pela inexistência de uma avaliação dos diferentes indicadores no que diz respeito à sua relevância” (p.10). Já para Drucker e Paschek (2007) a eficácia, enquanto qualidade de liderança, caracteriza-se pelas particulares que advêm do carácter – “O carácter é um modo de ser e de agir que deriva essencialmente do uso do entendimento e da vontade, dominando os impulsos” (p.170).

Neste sentido, achamos pertinente o registo da abordagem de Drucker e Paschek (2007), que resumiram a eficácia do líder em três características decisivas:

- Em primeiro lugar, um gestor eficaz é um trabalhador árduo. O zelo e a disciplina são os requisitos fundamentais, mesmo que no dicionário de inglês *success* (êxito) se encontre antes de *work* (trabalho).
- Um gestor eficaz entende ser responsável pelo seu trabalho perante a organização para a qual trabalha e perante os respectivos colaboradores. Quando alguma coisa corre mal – e é natural que tal aconteça, ele ou ela assume a responsabilidade e não atira as culpas para cima de um colaborador.
- Um gestor eficaz alcança através do seu trabalho a confiança, caso contrário ninguém o seguiria por muito tempo. Confiar num líder não significa que tenhamos de gostar dele ou dela, nem que tenhamos de concordar com ele ou ela. Confiar é acreditar que um líder está convicto do que diz e que é uma pessoa íntegra. A gestão eficaz, independentemente do nível em que é exercida, não se baseia na esperteza, mas sim, acima de tudo, numa credibilidade duradoura (pp.18-119).

Goleman, Boyatzis, e Mckee (2007) indicam na sua obra que a eficácia do líder pode ser medida tanto a nível das consequências, como a nível dos colaboradores e da própria organização. Para o efeito têm sido utilizados diversos indicadores como “desempenho e

desenvolvimento dos elementos do grupo, satisfação dos colaboradores, envolvimento dos colaboradores com os objectivos do grupo de trabalho, entre outros” (p.10). Através das leituras efectuadas, verificámos que há razões para pensar que a Inteligência Emocional capacita os líderes para uma liderança eficaz, através da inspiração, da motivação, do relacionamento interpessoal e do entusiasmo para superarem-se a si próprios (Rego & Cunha, 2007; Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007).

Com Lourenço, Miguez e Freire (2000), a questão é focada sob outro ângulo, pois sublinham o facto de existirem dificuldades, quer seja ao delimitar o significado do conceito de eficácia, quer seja “ao sugerir a presença, não de uma, mas de várias *eficácias*, a pluralidade de concepções impossibilita o desenvolvimento de uma teoria ou modelo geral da eficácia” (p.3). Os autores são de opinião que será mesmo “desejável a coexistência da utilização dos dois termos – eficácia e *eficácias*”, uma vez que estas são duas faces da mesma realidade (Ibid., p.6).

Observemos outras perspectivas. É um facto de que na literatura aparece frequentemente a liderança eficaz associada ao líder transformacional, mas para Bass (1985) “para além da relevância das dimensões de liderança transformacional, também se admite que a eficácia possa ser resultado de uma combinação entre o estilo transaccional e transformacional no relacionamento com o grupo de trabalho” (Barracho & Martins, 2010, p.87).

Por outro lado, Rego e Cunha (2009) associam a eficácia à liderança espiritual e indicam que “são frequentes as alusões à eficácia dos líderes com forte espiritualidade e que respeitam a espiritualidade dos colaboradores” (p.45). Para os investigadores, a espiritualidade desses líderes proporcionam-lhes a «força interior» necessária nos momentos e decisões difíceis e têm em consideração as necessidades espirituais dos colaboradores. Sob a presente óptica teórica, que privilegiamos e consideramos que se coaduna com a nossa visão – “Os humanos são seres racionais, emocionais e espirituais. Para além de dinheiro e sucesso, procuram significado para a vida” (Ibid., p.46). Quando os líderes respeitarem esta vertente da vida dos colaboradores, surtirão elevados níveis de bem-estar e conseqüente desempenho (Ibid.).

No entanto, não nos limitemos, perante um objecto de estudo tão complexo, e façamos referência a Afonso (2009) que aponta para uma outra perspectiva, o modelo de Goleman (1998), segundo o qual a eficácia da liderança alicerça-se em diversas características de personalidade e competências da Inteligência Emocional. Afonso (2009) sugere que “quase

90% das competências necessárias para o sucesso da liderança são de natureza emocional e social” (p.42). Contudo, alguma evidência empírica, de investigações conduzidas neste âmbito, não é tão conclusiva. O autor reforça que existem diversas razões para supor que os líderes emocionalmente inteligentes denotam várias capacidades para a liderança eficaz:

- Sintonizando as emoções dos colaboradores, ficam mais capacitados para motivá-los e entusiasamá-los;
- São capazes de articular uma visão para a organização mais mobilizadora dos talentos;
- Desenvolvem relações interpessoais mais frutuosas dentro e fora da organização;
- Fomentam a criatividade dos colaboradores, daí advindo maior inovação;
- Conseguindo reparar estados de espírito negativos, acabam por ser mais perseverantes e corajosos;
- Sendo pragmático na captação de emoções, são capazes de escolher os momentos mais apropriados para tomar decisões (Ibid., Ibidem.).

Já no que concerne à opinião de Drucker e Paschek (2007) para que a liderança seja efectivamente eficaz os líderes devem adoptar determinados comportamentos. Devem colocar a questão: O que há a fazer? – que origina várias tarefas urgentes, contudo não se dispersam, concentram-se «numa» tarefa de cada vez, estabelecem «prioridades» e agem em conformidade com elas. Os líderes eficazes necessitam de um «plano de acção» que consiste num “esclarecimento dos objectivos, não uma obrigação aceite. Por isso, não se deve tornar uma camisa-de-forças, pelo contrário: quanto mais êxito tiver um plano de acção, com mais frequência será alterado” (pp.10-16). De igual forma assumem a responsabilidade da comunicação, assegurando-se de que “tanto o seu plano de acção como a sua necessidade de conhecimento são compreendidos por todos” (Ibid., p.17). A eficácia significa concentrar-se “nas oportunidades e não nas dificuldades”, daí que os bons líderes “vêm sobretudo as mudanças como oportunidades e não como ameaças” (Ibid., p.18.)

Os autores rematam a sua concepção de liderança eficaz resumindo a acção do líder a apenas duas regras, que devem ser rigorosamente seguidas. São elas as seguintes:

- “Os líderes eficazes não pensam nem dizem ‘eu’, mas sim ‘nós’”;

- “Os líderes eficazes são os primeiros a ouvir com atenção e os últimos a falar” (Drucker & Paschek, 2007, p.23).

A presente exposição, sobre alguns **estudos realizados no âmbito da eficácia da liderança**, surge como complemento para a compreensão do nosso objecto de estudo. Assim sendo, a abordagem à eficácia da liderança remete-nos para a Teoria dos Traços explanada anteriormente no âmbito do item «Liderança(s)», não obstante o facto da relação estabelecida não ser linear. Stogdill (1948), após rever 124 estudos, concluiu que “os indivíduos não se tornam necessariamente líderes (nem são necessariamente eficazes) devido à posse de uma determinada combinação de traços” (Citado por Rego & Cunha, 2007, p.185). Portanto, este poderia ser eficaz numa situação, mas ineficaz noutra e “dois líderes com diferentes traços poderiam ser bem sucedidos na mesma situação” (Ibid., Ibidem.). Embora um indivíduo com certos traços tenha mais probabilidades de ser um líder eficaz do que as pessoas que deles carecem, “tal não lhe garante, automaticamente, a eficácia” (Ibid., Ibidem.).

Retomemos a análise dos estudos sobre a eficácia da liderança. Vessey, Barrett, e Mumford (2011) realizaram um estudo com uma amostra composta por 170 estudantes universitários, com o objectivo de verificar as competências de liderança. A tarefa apresentada aos líderes foi uma série de problemas para resolver com «papel e lápis». De modo geral, os resultados obtidos criaram uma imagem de como os líderes pensam, acerca das crises, em condições específicas de liderança. Os líderes eficazes agiram analisando o problema e utilizando estratégia de actuação, estratégias para trabalhar com as informações sobre as causas, os recursos, restrições e contingências (p.727).

Torna-se, neste momento, oportuno referir que a comparação da «eficácia» dos líderes difere de uma comparação da «avaliação» dos líderes, visto que a «eficácia» implica uma maior atenção aos resultados mensuráveis, enquanto a «avaliação» envolve uma abordagem global, mas principalmente um julgamento, subjectivo de desempenho. Vecchio (2002) realizou uma comparação de 14 estudos em que foram utilizadas medidas objectivas de desempenho, contra 57 estudos que utilizaram medidas subjectivas a fim de verificar se existiria alguma relação entre a **eficácia da liderança e as diferenças de sexo**. O investigador não encontrou evidências relevantes de eficácia em relação à questão do sexo (género) em causa (pp.653-654).

Num outro estudo, Vinkenburg, Engen, Eagly e Johannesen-Schmidt (2011) investigaram se os estereótipos descritivos sobre os estilos de liderança masculina e feminina eram representações precisas de diferenças de sexo nos estilos de liderança (avaliado numa amostra de gestores). Concluída a investigação verificou-se que os participantes notaram essas diferenças de forma bastante precisa: eles acreditavam que as mulheres exibiam mais comportamentos eficazes e menos comportamentos ineficazes do que os homens (p.14).

Através da investigação sobre a eficácia da liderança como uma construção variada e com diferentes níveis, acreditamos que é possível focar o desenvolvimento de uma forma mais refinada para avançar com cognições positivas, afectos, objectivos e valores, expectativas e mecanismos de auto-regulação nos líderes, nos seus seguidores e nos grupos que lideram. Os líderes que são orientados para o crescimento e o envolvimento em desafios têm maior probabilidade de reproduzir esses mesmos resultados nos liderados (Hannah, Avolio, Luthans, & Harms, 2008, p.688).

Rego e Cunha (2009) colocam-nos pertinentemente a seguinte questão – “Os líderes fazem-se?” – e esclarecem-nos:

Sejamos claros: nem todos têm os atributos necessários para a liderança eficaz. Pode faltar-lhes o grau adequado de inteligência, de inteligência emocional ou de inteligência moral. Mas uma coisa parece certa: com as doses adequadas de talento individual, é possível preparar líderes de qualidade de forma sistemática, em vez de esperar que as qualidades de liderança das pessoas se expressem de forma ‘natural’ ou espontânea (p.18).

Após as leituras efectuadas, no âmbito da temática «Liderança e Eficácia», inferimos que este conceito, embora de difícil definição, continha denominadores comuns, nomeadamente a associação da eficácia às **competências de liderança**. É usualmente referido que a liderança não está interligada com a personalidade, mas com o comportamento. Daí que os ingredientes que permitem criar uma equipa de sucesso estão relacionados com as competências requeridas, relevantes para a generalidade das funções de liderança (apoiado nos estudos de Afonso, 2011; Avolio & Bass, 1995; Cunha *et al*, 2007; Hooper & Potter, 1997, 2010; Kouzes & Posner, 2009; Vessey, Barrett, & Mumford, 2011).

Kouzes e Posner (2009) relatam inclusive que, conforme investigavam o processo “dinâmico de liderança, com análise de casos e questionários”, descobriram “cinco práticas comuns a todas as experiências de liderança” (p.36). São elas:

Mostrar o caminho - os líderes exemplares sabem que se querem conseguir empenho e alcançar os padrões mais elevados, têm de mostrar o comportamento que esperam dos outros.

Inspirar uma visão conjunta - todas as organizações, todos os movimentos sociais começam com um sonho. O sonho ou a visão é a força que cria o futuro e os líderes inspiram uma visão conjunta.

Desafiar o processo – todos os casos de liderança que compilaram continham algum tipo de desafio e envolviam uma mudança de estatuto, qualquer que seja o desafio. Todos os líderes desafiam o processo.

Permitir que os outros ajam - os líderes são alunos, aprendem com os erros e com os sucessos e tornam possível que os outros o façam também.

Encorajar a vontade - os líderes encorajam a vontade dos seus constituintes para continuarem em frente, através de actos genuínos de preocupações que elevam a moral (Ibid., pp.40-42).

No nosso estudo e para aferir as competências de liderança privilegiadas pelos líderes, recorreremos ainda aos estudos de dois autores conceituados nesta área: Cunha *et al* (2007); Hooper e Potter (1997; 2010). Estes definiram a eficácia da liderança por associação às competências que os líderes devem possuir. Passamos então a enunciar a perspectiva de cada investigação.

De acordo com Hooper e Potter (1997) o potencial da liderança necessita de ser embalado e inspirado por bons mentores que treinam indivíduos através de uma abordagem flexível, baseada em sete competências:

Quadro 7 - Sete competências necessárias para liderar eficazmente a todos os níveis, no estilo apropriado, de forma a criar valor numa organização

Sete competências de liderança	Explicação
1. Definir uma direcção	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir uma direcção envolve dois aspectos: <ol style="list-style-type: none"> 1. ter uma ideia clara de para onde queremos ir (requer imaginação e criatividade); 2. a forma como atingimos o objectivo envolve uma boa organização. ✓ É raro encontrar estas duas qualidades investidas numa só pessoa, no entanto a dificuldade da responsabilidade da liderança é atribuída a apenas um indivíduo. ✓ Ser líder implica ter visão e exige criatividade – estes são os primeiros passos essenciais para o estabelecimento da direcção.
2. Definir um exemplo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O exemplo fornecido pelos líderes é crucial para o relacionamento com os seus colaboradores. ✓ O seu comportamento, a maneira como eles tratam as pessoas, a reacção numa crise, a atitude para com questões éticas são observados cuidadosamente pelos seguidores. ✓ O exemplo do líder ajuda a estabelecer e a reforçar a cultura da organização. ✓ Líderes que são abertos, entusiastas e realistas e que gostam do seu trabalho serão recompensados por uma reacção recíproca dos liderados. ✓ As pessoas respeitam e seguem os líderes cujo comportamento reflecte as suas palavras, pois eles não têm nenhum respeito para com os líderes que dizem uma coisa e fazem outra.
3. Comunicação eficaz	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uma vez que é clara a direcção a tomar, isso deve ser comunicado a todos. ✓ A comunicação é uma habilidade fundamental para os líderes a todos os níveis. ✓ O problema com a comunicação é que é tão natural quanto respirar, por isso tendem a não se concentrar nele. ✓ Os líderes precisam concentrar-se na eficácia da comunicação e tudo começa com a capacidade de ouvir - escuta activa. ✓ O líder deverá possuir a capacidade de comunicar aos outros de forma simples e eficaz, para que eles entendam o que está sendo dito e aquilo que devem fazer, e verificar isso posteriormente para garantir que as pessoas compreendem a mensagem.
4. Criar alinhamento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antes da liderança tentar alinhar as pessoas na organização, é necessário tornar clara a direcção que estão a tomar, considerando que as comunicações são abertas e permitem um fluxo livre de informações em ambos os sentidos. ✓ O alinhamento envolve tanto a união dos indivíduos dentro da equipa, como a fusão das actividades da equipa como um todo. ✓ Uma equipa não-alinhada será composta por energias que estão a ser dissipadas em várias direcções, como resultado de factores como a falta de direcção, pouca coordenação, política interna e moral baixas. ✓ O verdadeiro teste de alinhamento exige auto-disciplina, por parte dos dirigentes, para se afastar, delegar e confiar nos colaboradores para continuar com o seu trabalho.

<p>5. Conseguir o melhor das pessoas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As organizações têm vindo a afirmar que as pessoas são o seu património mais valioso, pois estão a compreender que, num mundo cada vez mais competitivo, são realmente as pessoas que fazem a diferença. ✓ Esta competência está naturalmente relacionada com o exemplo pessoal e envolve características como motivação, inspiração, incentivo, confiança e capacitação. ✓ O objectivo é criar o ambiente certo e fornecer oportunidade para que os indivíduos atinjam seu potencial pleno. Um exemplo pessoal correcto é a génese do processo.
<p>6. Agir como agente da mudança</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Liderança e mudança são sinónimas e é uma das características que separa a liderança da gestão. ✓ A mudança exige muita energia e resistência para iniciar o estímulo necessário no início do processo de mudança, portanto é mais fácil para um novo líder iniciar este processo. ✓ Há duas partes do processo de mudança: o que mudar e como mudar. A primeira parte é a mais difícil e envolve criatividade, visão e um sentido claro de direcção associada ao pensamento estratégico. A segunda parte refere-se à implementação, mas também está ligada à estratégia devido ao tempo necessário. ✓ Ser um agente de mudança envolve uma abordagem flexível a necessidade de estar preparado para assumir riscos e carrega consigo a responsabilidade de incentivar as pessoas e orientá-las para enfrentar o desafio da mudança.
<p>7. Tomar decisões em tempos de crise ou incerteza</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Um dos conceitos intrinsecamente associados à liderança é a de ser decisiva numa situação de crise. De facto, a ligação é tão forte que há uma percepção de que este é o principal objectivo da liderança, resultando no estereótipo do líder forte, focado, masculino e decidido. ✓ A decisão de fortalecer as pessoas numa crise, e quando fazê-lo, requer um julgamento - um dos principais requisitos de liderança em qualquer circunstância.

(Adaptado de Hooper & Potter, 1997, pp. 99-112)

Os investigadores acrescentam que os líderes não necessitam necessariamente de ser «os melhores a tudo», mas devem ser capazes de liderar. O reconhecimento que os líderes não têm de ser bons a tudo é importante em três aspectos: em primeiro lugar reforça a dependência que os líderes têm nas outras pessoas da equipa; em segundo lugar argumenta contra «líderes heróis» e por isso retira a percepção da liderança como um status que não pode ser obtido pela maioria; em terceiro lugar é adequado para um mundo em mudança de crescente complexidade, onde a liderança está a tornar-se cada vez mais uma questão de moldar as energias dos outros especialistas da equipa (Hooper & Potter, 1997, p.99). Apesar do aumento da dependência das novas tecnologias, existem pessoas que são a chave para o sucesso em qualquer organização (Ibid., p.112).

Por outro lado, Cunha *et al* (2007) definiram três grupos de competências que consideraram relevantes para a eficácia dos líderes – vide quadro 8. Os autores indicam que embora as competências sejam valiosas, a sua “importância depende de aspectos como o nível hierárquico, o tipo e dimensão da organização, a estrutura organizacional, o grau de centralização da autoridade e as características culturais” (p.344).

Quadro 8 - Competências potencialmente mais relevantes para a eficácia dos líderes

Categorias	Incluem	Pertinência das Competências
Técnicas	Conhecimentos acerca do modo de realizar as tarefas especializadas da unidade organizacional. Capacidade para usar, as técnicas e equipamentos que permitem realizar tais actividades.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Permitem conhecer as técnicas e equipamentos que os subordinados usam para executar o trabalho. ✓ Ajudam a planear e organizar o trabalho. ✓ Permitem compreender e dirigir os subordinados com funções especializadas. ✓ Permitem monitorar e avaliar o desempenho dos colaboradores. ✓ Permitem lidar com disrupções no fluxo de actividades. ✓ Facultam o conhecimento dos produtos e processos da concorrência, de modo a compreender as próprias forças e fraquezas e, assim, fazer melhor planeamento estratégico.
Interpessoais	Conhecimentos acerca do comportamento humano e processos de grupo; Capacidade para compreender as atitudes, sentimentos e motivos de outras pessoas; Sensibilidade social; Capacidade de comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A empatia, perspicácia social, charme, tacto, diplomacia, fluência verbal e persuasão são essenciais para desenvolver e manter relações de cooperação com pares, superiores, subordinados, clientes, fornecedores. ✓ A perceptividade social permite identificar as necessidades, objectivos e exigências dos vários <i>stakeholders</i> e, assim, tomar decisões integradoras e implementáveis. ✓ São igualmente relevantes para seleccionar e usar as estratégias de influência mais adequadas a cada alvo. ✓ São também essenciais para a capacidade de ouvir com atenção, empatia e cortesia os problemas pessoais, queixas e críticas. ✓ São ainda importantes para a negociação e a resolução bem sucedida de conflitos. ✓ Ajudam a lidar com pessoas de diferentes culturas
Conceptuais (cognitivas)	Capacidade analítica, pensamento lógico, capacidade de conceptualizar relações complexas e ambíguas, pensamento divergente, intuição, raciocínio indutivo e dedutivo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Permitem analisar eventos, reconhecer tendências, detectar oportunidades e problemas potenciais, antecipar mudanças, decifrar constrangimentos. ✓ Ajudam a identificar relações complexas e a desenvolver soluções criativas para problemas inéditos e complexos. ✓ Permitem compreender como se inter-relacionam as diversas partes da organização e, assim, decifrar modos

eficazes de coordenação.

- ✓ Ajudam a identificar factores críticos de sucesso. Permitem tomar decisões em ambientes ambíguos (incerteza, informação escassa).

(In Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2007, p.343)

Para compreendermos melhor o âmbito dos três grupos de competências acima enunciados, os autores declaram que as **competências técnicas** são de especial relevo para os gestores empreendedores e são mais pertinentes para gestores de nível mais baixo de hierarquia, com funções de natureza técnica ou especializada. As **competências conceptuais (cognitivas)** revestem-se de maior importância para gestores de topo, que necessitam de analisar informação vasta, ambígua e complexa. As **competências interpessoais** são adequadas para gestores que lidam com pessoas de diferentes culturas e devem possuir empatia, diplomacia e sensibilidade cultural (Cunha *et al*, 2007, pp.344-346). Acrescentam que para “liderar eficazmente, uma pessoa deve demonstrar dois traços activos, essenciais e inter-relacionados: conhecimentos especializados e empatia” (Ibid., p.347). Ambos os traços “podem ser deliberada e sistematicamente cultivados” e “qualquer pessoa que deseje trabalhar arduamente e desenvolver esses traços pode liderar” (Ibid., Ibidem.).

Cunha *et al* (2007) referem, ainda no âmbito das competências, que as técnicas e as cognitivas “são importantes para a eficácia dos líderes”, mas é “importante que um líder tenha competências emocionais diversificadas” (p.347).

Podemos concluir que a eficácia traduz-se em função de determinadas competências que os líderes «devem» possuir. Ao cenário acima enunciado poderá ser feita a associação aos quatro pilares da liderança, indicados por Sergiovanni (2004b): “líderes, seguidores, ideias e acção. Estes quatro factores são necessários para a eficácia da liderança” (p.174). O autor acrescenta que é “mais provável existir acção quando os líderes e os seus seguidores estão ligados entre si pelo empenho em torno de ideias comuns” (Ibid., Ibidem.).

Em suma embora seja identificável um rico elenco de traços e competências relevantes, é impossível descortinar características aplicáveis a todas as situações. Os líderes eficazes numa dada situação podem não sê-lo noutras situações, isso não coarcta, porém, a possibilidade de adquirir e desenvolver competências (Cunha *et al*, 2007, p.346).

Se considerarmos a forma como os diversos investigadores percebem a articulação entre liderança e eficácia, verificamos que, na maioria dos casos, há uma constante; há a percepção de que, uma vez estabelecida a liderança, esta deve procurar mostrar-se eficaz (Lourenço, 2000, p.6 e Barracho & Martins, 2010, p.82). Podemos encarar a liderança como um “processo de influência recíproca envolvendo líderes e liderados num quadro de grande incerteza. São mais eficazes os líderes que compreendem a complexidade do processo e aceitam exercê-lo com tenacidade, sagacidade e sabedoria” (Rego & Cunha, 2009, p.184).

CAPÍTULO II – O Género

As mulheres, durante séculos, aprimoraram ainda que de uma forma inconsciente, as qualidades ideais à boa liderança.

(Frankel, 2007, p.13)

2.1. Diferenças de Género

No final do século XX, abriram-se novas perspectivas, num panorama teórico que passa a privilegiar uma efectiva parceria de género direccionada para o contexto da economia, da sociedade e das instituições políticas. E, uma vez que o género é algo socialmente “construído e moldado pelas relações assimétricas de poder entre homens e mulheres”, para o expormos teremos de considerar uma multiplicidade de categorias, que são inevitavelmente “resultantes do cruzamento com outras categorias sociais (raça, etnia e classe social) e características contextuais (circunstâncias políticas, históricas ou económicas)” (Barracho & Martins, 2010, p.111).

Segundo Louro (2000) “aquilo que se constitui, hoje, como formas normais de género e de sexualidade nem sempre foi assim concebido e é um arranjo circunstancial e passível de ser alterado” (p.40). Contudo, não podemos descurar que “as mulheres e os homens constituem e estruturam as sociedades em que vivem” (Silva, 1999, p.29).

A nível histórico, até à década de 70, os conceitos de género e sexo foram usados indiscriminadamente no que diz respeito à distinção do lado feminino e masculino da humanidade. No início dos anos 70, por influência dos movimentos feministas, o género era utilizado para evidenciar aspectos ligados ao sexo biológico e à forma como a sociedade; com base nesses mesmos aspectos, designava comportamentos, atitudes e competências fundamentais e adequadas aos homens e às mulheres. Hoje, embora ambos os conceitos assentem no lado biológico do ser humano, não podem ser considerados sinónimos uma vez que focam aspectos diferentes de uma mesma realidade (Correia, 2009, p.29).

Apelando às diferenças biológicas entre homens e mulheres, Gurian e Annis (2008), estudaram as desigualdades a nível cerebral de ambos os sexos, no instituto Gurian

(Estados Unidos da América - EUA). Os autores afirmam que estas diferenças ocorrem em todo o mundo, em todos os continentes e em todas as culturas (p.20). Os investigadores acrescentam que a neurociência desenvolveu novas formas de entender as diferenças entre mulheres e homens e conseguiu desvendar mais de cem diferenças biológicas entre os cérebros masculino e feminino:

Há mais 15% a 20% de fluxo sanguíneo no cérebro de uma mulher do que no de um homem, a qualquer momento. Nenhum dos cérebros é superior ou inferior, mas as diferenças no fluxo de sangue faz com que diferentes partes do cérebro feminino funcionem em simultâneo.

O cérebro masculino «desliga-se e reinicia» muitas vezes por dia, mas no cérebro feminino isto não ocorre da mesma forma. Como consequência, mulheres e homens reagem de forma diferente em relação à atenção dada nas diferentes situações, em completar uma tarefa, em «destressar»/descomprimir, em ficar aborrecido e mesmo em relação às conversas básicas.

O cérebro feminino processa mais informação e experiencia diferentes partes do cérebro em diferentes momentos, em relação ao cérebro masculino. Ambos os sexos são igualmente inteligentes, mas de forma distinta. Geralmente vemos mulheres e homens focados em coisas, ideias, resultados e mesmo em produtos diferentes.

O hipocampo masculino (o maior centro de memória do cérebro) é geralmente menos activo que o feminino, durante as situações de relacionamento emocional no trabalho, em que há também menos linguagem. Há uma menor ligação entre este «centro de memória» e o «centro das palavras», que é razão pela qual os homens falam menos sobre as suas experiências emocionais e relacionamentos, que as mulheres.

Os lobos parietal e occipital das mulheres são mais activos que os dos homens. Esta diferença pode afectar, entre outros aspectos, a negociação de acordos, os conflitos diários e situações de comunicação. Homens e mulheres podem ser ambos bons em negociações, mas podem obter os resultados finais de formas muito diferentes.

O lobo temporal do masculino é geralmente menos activo que o feminino, o que significa que as mulheres têm uma maior habilidade para ouvir as palavras e passar o que ouviram, leram e viram para a escrita. Homens e mulheres usam as palavras para diferentes propósitos e por vezes

incrementar estas diferenças pode ser essencial para o sucesso da organização (Gurian & Annis, 2008, p.21).

Apesar das centenas de estudos efectuados, Vecchio (2003) e Powel e Graves (2003) afirmam que os investigadores não concordam sobre o âmbito, magnitude ou causas das diferenças de sexo. As diferenças de género influenciam a forma como as pessoas reagem aos comportamentos nos locais de trabalho. Algumas diferenças de género representam as crenças tidas por uma grande parte da população. Por exemplo, os homens são comumente associados a traços considerados masculinos, como a independência, agressividade e domínio, as mulheres por outro lado são reconhecidas, através de traços femininos como a docilidade/brandura, sensibilidade para com os sentimentos dos outros e delicadeza (Powel & Graves, 2003, p.37).

No entanto, importa esclarecer que as mulheres constituem, pelo menos, “metade da população de um dado território ou espaço político”; ainda é mais evidente, “quando se verificam fenómenos de guerra e emigração acentuada, as mulheres constituem mesmo uma ampla maioria” (Silva, 1999, p. 73). Por isso, não podemos olhar para “a problemática da igualdade entre mulheres e homens, na perspectiva dos direitos das minorias. As mulheres não são uma minoria, são a metade ou mais de toda uma população” (Ibid., Ibidem.). Powel e Graves (2003) sublinham o facto dos papéis sociais de género tradicionais enfatizarem as diferenças ao invés das semelhanças entre homens e mulheres. Acrescentam que os papéis tradicionais de género tiveram um profundo impacto nas relações entre homens e mulheres em todas as esferas da nossa sociedade, nomeadamente a família, o sistema educacional, o sistema legal e os locais de trabalho (p.13).

No entanto, são as pressões sociais externas aos indivíduos que geralmente favorecem a acção do género consistente com o seu papel em termos comportamentais, pois como Barracho e Martins (2010) argumentam “as pessoas internalizam expectativas culturais relativamente ao seu sexo e motivam-se intrinsecamente para agirem de forma consistente com os seus papéis de género” (p.116). Portanto, quando as expectativas de género, que estão associadas às mulheres líderes, são corrompidas, “poderão estar sujeitas a reacções discriminatórias, que podem originar avaliações de desempenho enviesadas e preconceitos negativos acerca do seu desempenho futuro” (Ibid., Ibidem.).

Por outro lado, importa enunciar, outra perspectiva, a das teorias feministas que, segundo Nogueira (2006), podem ser agregadas em três tipos: “teorias feministas humanistas,

teorias feministas centradas nas mulheres e teorias feministas desconstrucionistas” (p.59). As primeiras estão inseridas numa perspectiva “socioliberal, acreditam e lutam pela igualdade plena entre homens e mulheres (Ibid., Ibidem.). Assumem uma “subjectividade política igualitária, neutra, abstracta e universal, baseada na crença da racionalidade livre e universal de todos os seres humanos” (Ibid., p.60). As feministas centradas nas mulheres desafiam “o carácter abstracto de um sujeito universal neutro, assumem uma subjectividade política de base feminina, proclamando a necessidade de uma política de identidade” (Ibid., Ibidem.) Por fim, as feministas desconstrucionistas são frequentemente designadas de pós-modernas e substituem as “noções unitárias de mulher e de identidade de género feminino por concepções construídas, complexas e plurais de identidade social, trata o género como algo relevante e importante, entre outras coisas, atendendo também à etnicidade, à idade e à orientação sexual” (Ibid., p.61).

Como afirma Correia (2009), “a inscrição dos géneros – feminino e masculino – nos corpos é sempre feita no contexto de uma determinada cultura e carrega por isso as marcas dessa cultura”; a natureza dá a diferença, “mas essa diferença, em si mesma é insignificante: só tem sentido ao ser interpretada por cada sociedade e cada cultura” (p.30). Assim, concluímos que em cada sociedade tanto os homens como as mulheres aprendem a ser aquilo que a sociedade espera deles, ou seja, assumem uma identidade de género caracterizada por comportamentos, atitudes e práticas a que se dá o nome de papel de género.

2.2. Estereótipos de Género

O género, como foco do nosso estudo é, muitas vezes perspectivado, em função do estereótipo a ele associado. Segundo Barracho e Martins (2010) “os estereótipos são ideias demasiado simplificadas, imagens colectivas, partilhadas por determinado grupo, em relação a outro grupo, ou a si próprio, com relativa estabilidade ou rigidez” (p.122). Enquanto os “papéis de género são definidos por comportamentos, os estereótipos de género são crenças e atitudes sobre a masculinidade e feminilidade. Mas não deixam de estar os dois relacionados entre si” (Ibid., Ibidem.).

Associado ao género e ao papel de género encontra-se sempre o respectivo estereótipo que, no caso concreto do masculino, se traduz na opinião amplamente partilhada de um indivíduo possuidor de assertividade, firmeza, ambição, competitividade, independência, apetência pelo risco, objectividade e afirmação pessoal e no caso do feminino na timidez de carácter, passividade, dependência, emotividade, inapetência por situações de risco e inclinação para cuidar dos outros (Correia, 2009, p.32). Vecchio (2002) acrescenta que, a partir de pesquisas recentes sobre os estereótipos, se comprovou que as mulheres são percebidas como sendo «mais emocionais» que os homens. Para precisarmos melhor a questão notemos que o «estereótipo emotividade» sustenta que as mulheres são mais emocionais dentro de certos domínios afectivos, como por exemplo, amor, tristeza, culpa, vergonha, compaixão, enquanto os homens tendem a ser mais emocionais dentro de outros domínios específicos, por exemplo, a raiva e o orgulho/ego (p.658).

A questão não se vislumbra linear e torna-se pertinente reflectir acerca do processo de socialização de homens e mulheres desde a infância dado que, evidentemente, ambos passam por experiências distintas. Por um lado, os “rapazes aprendem a competir desde cedo”, enquanto as “raparigas são incentivadas a desenvolver actividades onde o espírito de cooperação e a entrega pessoal são vulgarmente invocados, pretendendo-se com isso prepará-las para o papel de mães” (Loureiro & Cardoso, 2008, pp.222-223). É também através do contacto com os seus pares, pais, escola e os mass media, que as crianças apreendem os estereótipos de género e os traços que o membro de cada sexo é esperado possuir, e procura-se que assumam os papéis de género: as actividades e comportamentos que são apropriados para cada sexo (Powel & Graves, 2003, p.60).

Afonso (2009) relata-nos que aos “três anos de idade as crianças afirmam que metade dos seus amigos são do sexo oposto, aos cinco anos de idade esse valor desce para 20% e aos sete anos de idade nenhum rapaz ou rapariga afirma ter um melhor amigo do sexo oposto” (p.33). Com o passar dos anos, rapazes e raparigas aprendem diferentes lições, “os pais, por exemplo, discutem o tema emoções – exceptuando a ira – mais com as filhas do que com os filhos, levando a que as raparigas sejam expostas a mais informação a respeito das emoções do que os rapazes” (Ibid., Ibidem.). As raparigas fazem uso mais precoce das capacidades verbais, o que permite a utilização de palavras em substituição de reacções emocionais, colando-as em vantagem em relação aos rapazes. “Aliás, a diferença entre rapazes e raparigas é bastante visível nas brincadeiras. As raparigas quando brincam

fazem-no em pequenos grupos, dando especial ênfase ao relacionamento. Já os rapazes brincam em grupos maiores dando ênfase à competição entre si” (Ibid., Ibidem.).

Barracho e Martins (2010) concluem que “uma vez que as expectativas de género operam ao longo de toda a vida, mesmo as pessoas que conscientemente rejeitam estereótipos de género, acabam por ser influenciados por eles” (p.124). Os autores acrescentam que se torna necessário, “que homens e mulheres assumam diferentes papéis sociais, a sociedade considera conveniente acreditar que cada género tem as características necessárias ao desempenho eficaz das funções atribuídas” (Ibid., Ibidem.). Não nos esqueçamos que a “componente aparência física assume-se como a mais influente, afectando as outras componentes mais fortemente” (Ibid., p.125). Em consonância com afirmações expostas por Barracho e Martins (2010), Frankel, (2007) adverte que “ainda em pleno século XXI, as mulheres são treinadas desde o nascimento para serem, sobretudo, assessoras e companheiras e não líderes” (p.13).

Sem descurar os estudos anteriores apresentados e suas asserções do estereótipo associado ao género, direccionemos a nossa atenção agora para uma outra perspectiva da nossa temática: o estudo de Saavedra (2001), cujo ponto de partida consistiu em “verificar se as raparigas são, efectivamente, melhores alunas que os rapazes” (p.69). Os pressupostos teóricos da investigação prenderam-se com a verificação da existência de “estereótipos associados às disciplinas escolares”, com a homogeneidade das “categorias sociais, nomeadamente de género e classe social” e se o “insucesso escolar está associado, predominantemente, às classes sociais mais baixas” (Ibid., Ibidem.). Concluiu nessa investigação que “a escola continua a ser um espaço de desigualdade social, tanto no que diz respeito ao género como ao nível socioeconómico” (Ibid., Ibidem.). No entanto, as raparigas, mesmo das classes mais baixas, “parecem tender a igualar-se aos seus pares, e até por vezes a superá-los, em disciplinas consideradas tipicamente masculinas” (Ibid., Ibidem.). Tomando as palavras da autora, notemos a seguinte constatação: “as raparigas conseguem ultrapassar melhor que os rapazes as desvantagens do seu nível socioeconómico” (Saavedra, 2001, p.89).

Mendonça (2009) desenvolveu uma investigação semelhante à acima mencionada, sobre a supremacia feminina no desempenho académico, cuja análise decorreu no concelho do Funchal entre 1994 e 2000. Concluiu que a “confluência de factores genéticos, económicos, culturais, sociais e ambientais, influencia de forma mais significativa os

rapazes, pelo que não é de estranhar que o insucesso e o abandono escolar se assumam cada vez mais como fenómenos predominantemente masculinos” (p.15). Este facto, segundo a investigadora, deve-se à identificação acrescida das raparigas com a aprendizagem escolar. Por outro lado, as “entrevistas permitiram apurar que no sexo masculino o desinteresse académico se manifestava desde cedo e que o absentismo era uma situação comum e vivenciada em grupo” (Ibid., p.14).

Loureiro e Cardoso (2008) associam os estereótipos de género à liderança e indicam que ambos os géneros “possuem estilos de liderança distintos e que o masculino é o mais adequado para situações de controlo e chefia organizacionais” o que assume particular relevância no estudo da discriminação das mulheres na gestão (p.222). “Acredita-se que a interiorização desta norma social leva a que as mulheres nos processos de recrutamento, de selecção e de promoção sejam preteridas em favor dos homens” (Ibid., Ibidem.). Os autores acrescentam que “parece legítimo concluir-se que a discriminação só se extinguirá quando desaparecem os estereótipos associados ao género feminino e, portanto, quando as mulheres passarem a ser encaradas como indivíduos” (Ibid, p.225).

Custódia Rocha concorda com a ideia apresentada, pois subjacente à problemática da liderança estão associados, inevitavelmente, determinados estereótipos – “Os actores sociais percebem a liderança como sendo um papel masculino, percebem ainda as qualidades de liderança como fazendo essencialmente parte da forma de ser, de estar e de actuar dos líderes masculinos” (Rocha, 2000, p.116). Dado que as mulheres deixaram de ter um papel passivo na sociedade, paradoxalmente, perceber uma líder feminina como similar em termos de comportamento ou estilo, a um líder masculino pode ser desvantajoso” (Barracho & Martins, 2010, p.123).

Ao longo da história da humanidade surgiram afirmações de superioridade do género que, como assegura Vecchio (2002), foram baseadas em estereótipos de género exagerados, ou seja, a «vantagem masculina», perspectiva que pressupõe que os homens são inerentemente melhor qualificados para a liderança devido a focalizarem-se mais na tarefa, serem menos emotivos e mais directivos. Indiscutivelmente, afirmações recentes da vantagem do sexo feminino constituem uma reencarnação modificada (ou ressurgimento) de um debate antes adormecido. Segundo o mesmo autor, em vez de confiar em suposições estereotipadas favorecendo um ou outro sexo são necessários testes empíricos para determinar se as reivindicações de superioridade relativa são válidas (p.648).

2.3. Género e Igualdade

Temos assistido desde sempre à luta pela igualdade de direitos das mulheres e o assunto tem merecido a atenção de muitos autores, dos quais destacamos a título elucidativo Silva (1999) que afirma que as “mulheres constituem o elemento mais determinante da reprodução e renovação das gerações” merecendo uma “particular atenção por parte da sociedade” (p.74). No entanto, que resultados temos realmente obtido, no nosso país, fruto dessa luta?

Relativamente a Portugal, o marco jurídico decisivo para a igualdade de género remonta a 1976, com a Constituição da República Portuguesa (CRP) e a definição constitucional do regime democrático, que no seu artigo 13º consagra o Princípio da Igualdade: “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual” (A Igualdade de Género em Portugal, 2007, p.47). Até à actualidade procederam-se a vários aperfeiçoamentos «no plano do direito positivo», o que torna Portugal um dos países mais avançados da União Europeia e do Mundo, em relação à presente questão (Silva, 1999, p.75).

Portugal assumiu compromissos Internacionais na área da igualdade de direitos e oportunidades entre mulheres e homens, que decorrem da sua participação em organizações internacionais, nomeadamente:

União Europeia

O Tratado de Amesterdão consagra a promoção da igualdade entre as mulheres e os homens como uma das missões da Comunidade (artigo 2º), constituindo um objectivo transversal (artigo 3º). O artigo 13º atribui à Comissão o direito de tomar iniciativas tendo em vista combater todas as formas de discriminação, entre as quais as baseadas no sexo, constituindo o artigo 141º a base legal para as medidas comunitárias a favor da igualdade de oportunidades e da igualdade de tratamento entre mulheres e homens em matéria de emprego.

Também a Carta dos Direitos Fundamentais consagra a igualdade de mulheres e homens (artigo 23º), bem como o direito à conciliação da vida familiar e profissional (artigo 33º, 2).

O Pacto Europeu para a Igualdade entre Mulheres e Homens foi aprovado pelo Conselho Europeu de Bruxelas de 23 e 24 de Março de 2006.

(Fonte: A Igualdade de Género em Portugal, 2007, p.54)

Quanto à Educação, no quadro legal, foram reconhecidos os seguintes direitos:

Na Constituição da República Portuguesa, o Estado “reconhece a todos o direito à educação e à cultura (CRP, art.º 73º), bem como ao ensino (CRP, art.º 74º)”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada e republicada em anexo à Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto) enuncia como um dos princípios organizativos do sistema educativo “assegurar a igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente das práticas de coeducação (...) (Art.º 3º, alínea j).

A Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, estabelece como princípio orientador do regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso aos recursos didáctico-pedagógicos, e obriga a que a avaliação para a certificação dos manuais escolares atenda aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de género.

(Fonte: A Igualdade de Género em Portugal, 2007, p.70)

Vejamos agora alguns dados significativos publicados em: «A Igualdade de Género em Portugal» (2007):

Quadro 9 - Nível de instrução da população com 15 e mais anos em 2005

Grau de instrução	Homens (%)	Mulheres (%)	Total (%)	Taxa de feminização (%)
Nenhum	8,7	17,7	13,4	68,9
Básico	69,7	57,8	63,5	47,4
Secundário	13,6	13,6	13,6	52,2
Superior	8,0	10,9	9,5	59,8
TOTAL	100,0	100,0	100,0	52,1

(In A Igualdade de Género em Portugal, 2007, p.70)

“A proporção de mulheres sem nenhum grau de instrução continua a ser mais elevada que a dos homens, reflectindo a situação das mulheres mais idosas, que apresentam ainda altas taxas de analfabetismo” (Ibid., p.71). Em contrapartida, as mulheres representam cerca de 60% da população habilitada com o ensino superior.

Quadro 10 - Participação feminina, nas matrículas em cada um dos níveis de ensino, no ano lectivo 2004/2005

Nível de ensino	Taxa de feminização %)
Educação Pré-Escolar	49,2
Ensino Básico 1º Ciclo	48,6
Ensino Básico 2º Ciclo	47,0
Ensino Básico 3º Ciclo	49,4
Ensino Secundário	52,6
Ensino Superior	55,2
Bacharelato	56,9
Licenciatura Bietápica	50,7
Licenciatura	56,1
Complemento de formação	82,1
Especialização	66,9
Mestrado	59,1
Doutoramento	51,7

(In A Igualdade de Género em Portugal, 2007, p.72)

Foi criada no nosso país a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, “integrada na Presidência do Conselho de Ministros e sob a tutela do Secretário de Estado da Presidência do Conselho de Ministros” (A Igualdade de Género em Portugal, 2007, p.130), tornando-se num dos mecanismos governamentais para a igualdade de género. Esta comissão foi criada pelo Decreto-Lei n.º 202/2006, de 27 de Outubro cuja missão é a “de garantir a execução das políticas públicas no âmbito da cidadania e da promoção e defesa da igualdade de género” (Ibid., Ibidem.).

De acordo com Nogueira (2006) no nosso país as mulheres estão sub-representadas, em vários sectores, nos processos de tomada de decisão, “apesar de Portugal ser, dentre os países da União Europeia, um dos que apresenta taxas de emprego feminino mais elevadas” (p.58).

2.4. Género e Liderança

Após a revisão de literatura sobre esta temática, verificámos que foram realizados vários estudos neste âmbito, os quais nos ajudaram a obter uma maior compreensão sobre a influência do género na liderança. No entanto, a questão revela-se novamente no mínimo complexa. Como afirma Barracho e Martins (2010) “a avaliação e o significado dos comportamentos e características do líder podem variar significativamente em função da especificidade do contexto e da cultura que subjaz” (p.133). Espera-se que os homens funcionem melhor e avaliem as suas actuações positivamente, em contextos tipicamente masculinos, desculpando mais os erros. “Se for uma mulher a ocupar o mesmo posto, a avaliação que dela se faz depende do seu êxito na tarefa e os observadores são mais exigentes na sua avaliação” (Ibid., Ibidem.).

De acordo com Correia (2009) várias investigações empíricas desenvolvidas tanto em países Ocidentais como Orientais documentam que as organizações escolares são contextos ocupacionais que reproduzem os papéis e géneros existentes na sociedade onde a masculinidade e a feminilidade são activamente construídas de acordo com os modelos e estereótipos dominantes e através de mecanismos de normalização. Para a autora “as teorias e conceptualizações existentes sobre liderança e liderança educacional em particular estão repletas de assunções aceites acriticamente, nomeadamente no que respeita a diferenças de atitudes face à liderança e estilos de liderança derivados de se pertencer ao género masculino ou feminino” (p.141).

Sob uma perspectiva menos redutora, Barracho e Martins (2010) referem que “assumindo que líderes masculinos e femininos ocupam o mesmo papel dentro da organização e têm acesso equivalente ao poder e ao estatuto, não há porque esperar diferenças de género nos estilos de liderança” (p.135). Portanto, saber se um determinado indivíduo é masculino ou feminino, não constitui um indicador fiável do estilo de liderança dessa mesma pessoa (Ibid., Ibidem.). A questão central sobre se os géneros diferem em aptidões e habilidades para a liderança, merece uma atenção particular devido à controvérsia em torno de afirmações recentes de que, um determinado papel de género, é inerentemente melhor para as qualificações requeridas para a liderança em contextos organizacionais (Vecchio, 2002, p.647).

De acordo com Custódia Rocha (2000), a maior parte dos estudos organizacionais são baseados em “critérios de racionalidade dos mais variados tipos”, daí a dificuldade que constitui proceder-se ao estudo e análise da “liderança organizacional feminina em âmbito educacional” (p.115). E isto, porque “as mulheres são caracterizadas, ao contrário dos homens, como sendo essencialmente emotivas” (Ibid., Ibidem.). Assim sendo, mesmo nos países onde as mulheres ocupam mais cargos de gestão escolar que os homens “(e que não são muitos – Portugal, a nível do primeiro ciclo do Ensino Básico parece constituir excepção), essas mesmas mulheres continuam a não desempenhar funções de gestão e de liderança” em paridade com os homens em todos os níveis de ensino (Ibid., Ibidem.). Ainda referente ao aspecto educacional, Powel e Graves (2003) realizaram um estudo nos EUA sobre a liderança escolar e sua relação com o género e concluíram que as mulheres não são representadas na administração do sistema educacional em proporções iguais à sua representação enquanto professoras, e é mais provável que as mulheres se tornem administradoras em escolas primárias, que nos níveis superiores (p.56).

Pertinentemente, Barracho e Martins (2010) indicam que têm sido feitos poucos estudos com a finalidade de explorar a relação existente entre a liderança transformacional e género. “Todavia, entre os existentes é possível distinguir dois tipos diferentes. Um avalia aspectos andróginos da liderança transformacional” (p.108), enquanto o outro se centra na «vantagem feminina» e na efeminização da liderança transformacional (Vecchio, 2002). Hackman *et al* (1992) referem que “acredita-se que os líderes transformacionais podem adoptar um estilo mais andrógino, buscando o melhor do comportamento estereotipicamente feminino e masculino” (citado por Barracho & Martins, 2010, p.109).

Segundo Correia, uma das categorizações mais conhecidas e influentes é a de Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) os quais, a partir do recenseamento das revistas inglesas e americanas ligadas à gestão e à administração educacional, identificaram seis modelos genéricos de liderança, cada um deles reunindo, não um, mas diversos conceitos e perspectivas sobre a Liderança Educacional.

Quadro 11 - Perspectivas sobre a Liderança Educacional

Modelo de Liderança	Inspiração	Prioridade	Papel do Líder	Questão do género
Instrucional (Pedagógica)	Ciências Naturais (concepção iluminista do saber)	Aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.	Dominar as competências científicas e pedagógicas e ser secundado nas suas funções pelos professores.	Modelo que não prestou contributos à entrada das mulheres na liderança educacional.
Moral	Ciências Humanas	Pessoas (interesses, necessidades, bem estar), valores (democracia e justiça social) e ética.	Promover o debate, a articulação e o fortalecimento de concepções superiores sobre o bem e o mal.	Modelo que não prestou contributos à entrada das mulheres na liderança educacional.
Participativa	Processos Democráticos de Tomada de decisão	Partilhar a tomada de decisão.	Encorajar e facilitar a participação dos professores em decisões que poderia tomar sozinho de forma a aumentar a satisfação e a consequente eficácia de resultados.	Modelo que subscreve a ideia de humanidade indiferenciada e constituída por sujeitos abstractos e assexuados.
Gestionária (Transaccional)	Cultura de Mercado (teoria das trocas)	Funções, tarefas e comportamentos.	Gerir a organização escolar de forma empreendedora e competitiva de forma a assegurar a sobrevivência da organização e se possível o êxito financeiro.	Modelo que prejudica as mulheres que aspiram a ocupar posições de liderança nas escolas uma vez que associa liderança e masculinidade.
Contingente (Líder Ajustável)	Teoria da Contingência	Qualidades fixas e universais – “ <i>the one best Way</i> ” e factores situacionais e contextuais “ <i>It all depends</i> ”.	Ter em atenção os ambientes internos e externos em que as escolas estão inseridas, com os quais interagem e pelos quais são influenciadas.	Modelo que se refere implicitamente e exclusivamente ao género masculino.

<p>Transformacional (Anos 90)</p>	<p>Literatura sobre culturas corporativas e culturas de excelência popularizadas nos anos 80 por Deal e Kennedy (1997) e Peters e Waterman (1995)</p>	<p>Gerir culturas organizacionais que tentam sofisticadamente promover visões partilhadas e homogéneas das organizações sem atender aos interesses das pessoas que lideram; mudar as organizações.</p>	<p>Gerir crises e incutir mudanças profundas nas organizações com base no carisma e na inspiração; Privilegiar as pessoas, os valores e os sentimentos; Conferir visão e determinar as necessidades da organização.</p>	<p>Modelo que introduziu as qualidades ditas femininas (orientação para o cuidado e o nutrimento, para a comunicação e o estabelecimento de relações informais.</p>
--	---	--	---	---

(Adaptado de Correia, 2009)

Tal como se pode constatar pelo quadro anterior, só na década de 90, com o modelo transformacional o género feminino foi colocado, em termos gerais, numa posição privilegiada para aceder à liderança das organizações, uma vez que se procurou efectuar uma apropriação das qualidades ditas femininas.

Segundo alguns autores (Bass & Avolio, 1994, 2004; Cunha *et al*, 2007; Eagly, 2007; Eagly & Carli, 2003) a Liderança Transformacional é mais facilmente associada ao sexo feminino do que ao masculino, o que, a ser verdade, implica um outro aspecto importante na associação entre liderança de sucesso e género. Eagly e Carli (2003) argumentam nesse sentido ao afirmarem que a Liderança Transformacional pode ser especialmente vantajosa para as mulheres, pois abrange alguns comportamentos que são compatíveis com o papel de género feminino, em relação ao apoio e a comportamentos atenciosos. O repertório transformacional, juntamente com o aspecto “recompensa contingente” da Liderança Transaccional, pode resolver algumas das inconsistências entre as exigências dos papéis de liderança e o papel do sexo feminino e, portanto, permitir que as mulheres sobressaíam como líderes (p.825).

O aumento da entrada feminina em postos de liderança tem sido acompanhado por um aumento na pesquisa em Ciências Sociais sobre o tema do sexo/género e liderança (Vecchio, 2002, p.644). Debates sobre os estilos de liderança de mulheres e homens, em conformidade com Eagly e Carli (2003), ganharam impulso na década de 90 do século XX, devido às novas pesquisas efectuadas no sentido de tentar identificar os estilos que estavam especialmente sintonizados com as tendências/condições de então. Foi atribuída uma grande importância à Liderança Transformacional, na medida em que ela é orientada para

o futuro ao invés de um presente orientado. Situação que fortalece as organizações pelo compromisso dos seguidores, por ser inspiradora e desenvolver a criatividade (p.815). Os autores acrescentam que as diferenças de género na Liderança Transformacional e Transaccional têm implicações para os argumentos da vantagem do sexo feminino, porque os investigadores definiram esses estilos na tentativa de identificar uma liderança eficaz (Ibid., p.817).

Cunha *et al* (2007) acrescentam que os estudos de liderança, comparando homens e mulheres, decorrem em torno de vários tópicos e estão sujeitos a estereótipos que “tendem a conceber as posições de gestão mais como características do papel dos homens do que das mulheres”, devido aos “comportamentos aceitáveis/expectáveis num homem-gestor e numa mulher-gestora” (p.263). Afirmam, igualmente, que “os estudos, empíricos sobre as diferenças efectivas de estilos não são conclusivos” (p.262). Os autores inclusive referem que “outros estudos apontam para a inexistência de diferenças” (Ibid., Ibidem.).

Perante uma multiplicidade de perspectivas, na realidade torna-se impreterível questionar se será inclusive vantajoso o facto das líderes femininas apresentarem um estilo de liderança mais transformacional. Cunha *et al*, (2007) apresentam a questão, sob o seguinte prisma: “se as mulheres são ‘naturalmente’ mais transformacionais do que os homens, pode indagar-se se não serão mais ajustadas do que os homens a ocupar cargos de gestão nos actuais tempos de turbulência com que se deparam as organizações” (p.392). O quadro abaixo apresentado pretende esclarecer esta questão dúbia, recorrendo a estudos realizados em diversos países, com o objectivo de comparar a liderança de homens e mulheres:

Quadro 12 - Resumo de estudos sobre diferenças de género nos estilos de Liderança Transformacional e Transaccional

Autor e ano da publicação	Medida	Avaliado	Contexto / País	Resultados
Rosener (1990)	Questionários Entrevistas	Líder	Distintos tipos de organizações de diferentes países	Mulheres mais «transformacional» Homens mais «transaccional»
Komives (1991 a. b)	MLQ – 5R e 5S	Líder e Subordinados	Residências universitárias. 7 Estados da UE	Não existem diferenças
Druskat (1994)	MLQ – 8Y	Subordinados	Ordens Religiosas católicas. UE	Mulheres mais «transformacional» Homens mais «transaccional»

Bass e Cols (1994; 1996; 1998)	MLQ – 5R	Subordinados	Distintos tipos de organizações. UE	Mulheres mais «transformacional» e «RC ⁷ » e menos condutas passivas que os homens
Maher (1997)	MLQ – 5X	Subordinados	Distintos tipos de organizações. UE	Não existem diferenças
López-Zafra e Morales (1998)	MLQ – 5R (reduzido)	Líderes	Âmbito educativo. Espanha	Variam em função do posto
Charless (1998)	MLQ – 5X LPI GTL	Líderes, Subordinados, Superior	Banca Internacional. Austrália	Subordinados não existem diferenças Líderes e superiores: mulheres mais «transformacional»
López-Zafra e Del Olmo (1999)	MLQ – 5R (reduzido)	Líderes e Subordinados	Âmbito educativo. Espanha	Não existem diferenças
Eagly e Johannesen-Schmidt (2001)	MLQ (várias versões)	Líderes, Subordinados, Superiores ou Colegas	Distintos tipos de organizações. Maioria UE, mais de 8 países	Mulheres mais «transformacional» e «RC» e menos condutas passivas que os homens
Van Engen, Van der Leeden e Willemsen (2001)	MLQ (reduzido)	Subordinados	Departamentos de uns grandes armazéns. Alemanha	Não existem diferenças
Ramos, Sarrió, Barberá e Candela (2002)	MLQ – 5R (reduzido)	Líderes	Empresas do sector comércio, indústria e serviços. Espanha	Mulheres mais «transformacional» Homens mais «transaccional»
Barracho e Martins, (2010)	MLQ (Bass, 1990)	Líderes vs. Subordinados	Quatro organizações militares. Zona norte de Portugal	Não existem diferenças significativas em função do género.
Ana Duarte, Teresa D'Oliveira e Jorge Gomes (2009)	MLQ (49 itens integrados em 8 dimensões)	Subordinados	80 trabalhadores de uma empresa na área do telemarketing. Portugal	Ausência de diferenças estatisticamente significativas entre líderes homens e líderes mulheres
José de Abreu Afonso Isabel Leal (2007)	Questionário socio-demográfico de auto-resposta, consistindo em duas questões abertas	Amostra de conveniência, com distribuição equitativa segundo os critérios de género e idade	100 sujeitos da população urbana, da área de Lisboa	As representações de masculino e de feminino que obtiveram da amostra correspondem à visão tradicional dos géneros, à visão tradicional do homem e da mulher

(Adaptado de Barracho & Martins, 2010)

⁷ A sigla «RC» (*Contingent Reward*) corresponde à categoria da Liderança Transaccional «Recompensa pelos Objectivos Atingidos».

Barracho e Martins (2010) concluem que ser homem ou mulher não terá influência no ser mais ou menos transformacional. “O que sucede é que os líderes transformacionais são percebidos com características mais relacionais ou de orientação face aos demais, ou seja, com características consideradas femininas” (p.138).

Curiosamente, o primeiro trabalho publicado sobre diferenças de género em Liderança Transformacional e Transaccional foi o estudo de Rosener (1990). Os resultados evidenciam que “as mulheres líderes descreviam o seu estilo de liderança aludindo a uma série de aspectos próprios da liderança transformacional, como estimular a participação, partilhar o poder e a informação, aumentar a confiança dos seguidores e estimulá-los” (Barracho & Martins, 2010, p.137). Por outro lado, os homens “descreviam o seu estilo de liderança recorrendo a uma série de transacções ou intercâmbios com os seus subordinados, próprios da liderança transaccional” (Ibid., Ibidem.).

Em outro estudo, Bass e Avolio (2004) concluíram das investigações em que se utilizou o MLQ que os líderes do género feminino tendem a apresentar resultados mais elevados na Liderança Transformacional e menores na Liderança Transaccional do que os líderes do género masculinos (p.14). Por outro lado as mulheres podem encontrar “resistência caso adoptem estilos autoritários mais tradicionais, o que então, as poderá levar a proceder num estilo transformacional” (Barracho & Martins, 2010, p.137).

Barracho e Martins (2010) mencionam que “regra geral, os estudos destinados a comparar homens e mulheres que ocupam posições de liderança não evidenciam resultados conclusivos, manifestando a complexa natureza da relação existente entre os estilos de liderança e o género” (p.136). No entanto, é incontornável surgirem opiniões singulares, no âmbito da mesma questão. Frankel (2007) afirma que existe uma qualidade comum a todas as mulheres citadas como boas líderes “ a capacidade de motivar as pessoas para segui-las” (p.14). Acrescenta que se houver um líder, também deverá haver seguidores e estes “esperam dos líderes, nos dias de hoje, justamente o comportamento e as características que as mulheres aprendem desde a infância” (Ibid., Ibidem.).

Da literatura revista, concluímos que há evidências de valor que advêm das diferenças de sexo, nomeadamente a atitude relativa à compaixão social e moral, e que estas diferenças podem ser transpostas para papéis de liderança. Se essas diferenças de valor são uma vantagem ou desvantagem para as mulheres como líderes é difícil de discernir. Se assim for, um líder do sexo feminino que tente inculcar mais compaixão social ou atenção mais

rigorosas às regras éticas compartilhadas a partir da plataforma de um papel de liderança machista, enfrentaria alguns desafios no ambiente organizacional (Bass & Avolio, 1994; Barracho & Martins 2010; Correia, 2009; Cunha *et al*, 2007; Eagly, 2005; Eagly & Carli, 2003; Frankel, 2007; Vecchio, 2002).

Apresentadas as nossas apreciações, finalizamos o presente capítulo, com a seguinte reflexão de Frankel (2007) “A competência dos líderes não depende do sexo ao qual pertencem. Eles são bons porque possuem as qualidades e as características necessárias a determinada época e região” (p.15).

Capítulo III - Dinâmica da Escola Básica

Acima de tudo a Escola Básica é uma comunidade de aprendizagem, um local com sentido e com uma missão clara e vital.

(Sergiovanni, 2004a, p.107)

3.1. A Escola Básica

Uma vez que será aferida a aplicabilidade do nosso estudo, no âmbito da dinâmica das Escolas Básicas de 1º Ciclo, é de todo pertinente compreender a forma como estas escolas são percebidas. Sergiovanni (2004a) indica-nos que, se por um lado a Escola Básica tem como objectivo estabelecer ligações entre pais, directores, professores e alunos, “de forma a tornarem-se numa comunidade preocupada e empreendedora” (p.107), por outro lado deverá funcionar como uma instituição com ligações. Para o autor a Escola Básica é, acima de tudo, uma “comunidade de aprendizagem, um local com sentido e com uma missão clara e vital” (Ibid., Ibidem.). Os professores, funcionários, alunos e pais devem procurar ter uma visão partilhada do que a escola está a procurar realizar.

O autor acrescenta que a escola deverá manter-se pequena e reservar tempo para as pessoas trabalharem em conjunto de forma a poderem concretizar a sua missão, perante a qual o Director tem um papel absolutamente crucial, já que é a “sua Visão e Liderança, apoiadas pelos professores empenhados, que assegurará o êxito” (Sergiovanni, 2004a, p.107). Para Day, Hall e Whitaker (1998), os professores primários têm de ser bons em todas as áreas e esta é a principal razão pela qual são recrutados. A Escola Básica deve a sua força à proximidade das aprendizagens assentes em relações construídas ao longo do ano entre o professor e a turma, em torno de todo um currículo (p.10).

Em traços gerais, Sergiovanni (2004b) indica-nos que as escolas podem ser entendidas como:

- Comunidades de aprendizagem onde os alunos e outros membros da comunidade escolar estão empenhados na reflexão, crescimento e questionamento, e onde a aprendizagem é uma atitude ao mesmo tempo que uma actividade, uma forma de vida e um processo;

- Comunidades escolares onde os membros estão ligados uns aos outros para benefício mútuo e para a prossecução de objectivos comuns através de um sentido de profunda interdependência interior e de dever mútuo;
- Comunidades carinhosas onde os membros se comprometem totalmente uns com os outros e onde as características que definem as suas relações são morais quanto à personalidade;
- Comunidades inclusivas onde as diferenças económicas, religiosas, culturais, étnicas, familiares e outras são reunidas num todo mutuamente respeitado;
- Comunidades questionadoras onde os directores e professores se comprometem num espírito de questionamento colectivo, reflectindo sobre a sua prática e procurando soluções para o problema que enfrentam (p.74).

Sergiovanni (2004a) refere que Ernest Boyer e os seus colegas na Fundação Carnegie para o Desenvolvimento do Ensino têm trabalhado no desenvolvimento de um modelo renovador da escola, chamado a «Escola Básica», “para reflectir o destaque dado na educação da criança desde o jardim-de-infância até ao quarto ano” (p.106). Este modelo “assenta na convicção que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, que todas as crianças são capazes de ter sucesso escolar e que a escola deveria elevar os seus níveis de qualidade” (Ibid., Ibidem.).

O mesmo autor indica que, para que a Escola Básica seja um local de sucesso deverá ter em conta um plano de estudos coerente, a delegação de poder aos alunos e a visão dos professores como líderes, uma vez que estes últimos estão bem informados, “são capazes de relacionar o seu conhecimento com a preparação dos alunos; são dignos da confiança de crianças e adultos” (Sergiovanni, 2004a, p.108). Além disso, os professores têm um “gosto genuíno por crianças e adultos” (Ibid., Ibidem.). Os pais devem ser encarados como parceiros, eles são os “primeiros professores da criança e também os mais essenciais. Na Escola Básica são também membros activos e dedicados da comunidade de aprendizagem” (Ibid., Ibidem.). A Escola deve estar virada para a criança, pois “engloba não só os aspectos curriculares como também a problemática da criança como um todo” (Ibid., Ibidem.). Por fim, a Escola Básica deverá manter “elevados níveis académicos através da avaliação cuidadosa e contínua do progresso de cada aluno” (Ibid., Ibidem.).

Feita que está a introdução da questão, vejamos como tem evoluído o Ensino Básico em Portugal. Na década de 50, tínhamos um ensino obrigatório que se restringia aos quatro anos do ensino primário e um ensino secundário que se subdividia em duas vias: o ensino liceal e o ensino técnico “cujas estruturas vinham das reformas Pires de Lima em 1947 e 1948” (Santos, 2001, p.30). Estas duas instituições primaram por uma ausência de coordenação e de relação entre si.

No início dos anos 70, Portugal vê-se confrontado com “uma situação económica desastrosa que urgia ultrapassar” (Santos, 2001, p.31), vendo-se assim obrigado a alargar o ensino obrigatório, como forma de elevar o nível de escolarização da população. “Desta forma a escolaridade obrigatória foi alargada para seis anos, com a criação das quinta e sexta classes do ensino primário, pelo primeiro-ministro Gaivão Teles, em 1964” (Ibid., p.32). Na mesma altura procedeu-se à “unificação dos ciclos preparatórios do ensino liceal e do ensino técnico” (Ibid., Ibidem.).

Debrucemos a nossa atenção sobre um quadro que Santos (2001) apresenta, com a indicação das diferenças de atitude da classe docente em relação à percepção da profissão nestes diferentes ciclos de ensino (p.70).

Quadro 13 - Diferenças entre os Professores do Ensino Primário e Ensino Secundário

	Professores do Ensino Primário	Professores do Ensino Secundário
Causas do Ingresso na profissão	“Os professores do ensino primário, são aqueles que, mais referem a ‘vocação’ da profissão” (Sarmiento, 1983, p.84).	“No caso de um compromisso provisório ... uma profissão que terão procurado com algum desagrado ou na sequência de grandes hesitações” (Huberman, 1992, p.39).
Maneira de Estar	A “...ideologia dominante entre os professores primários terá sido (uma cultura de passividade ...” (Sarmiento, 1983, p.82).	“Na amostra de Peterson, os professores do ensino secundário de 50-60 anos são particularmente ‘rezingões” (Huberman, 1992, p.45).
Carreira	“... condições de carreira altamente inibidoras ...” (Sarmiento,1983, p.81).	“... ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso aos postos administrativos” (Huberman, 1992, p.42).

<p>Qualificação académica/ Profissional</p>	<p>“Desqualificação profissional...” (Sarmento, 1983, p.81).</p>	<p>“... o apelo constante de uma orientação paralela (a investigação, a carreira universitária) ou outra (o sector privado) (Huberman, 1992, p.40).</p>
<p>Relação com os alunos</p>	<p>‘a necessidade de fortes relações afectivas entre professor e aluno é exigida pelo papel parental do professor, pelos seus ... próprios interesses e pelas necessidades dos alunos ...’ (Woods, citado por Sarmento, 1983, p.73).</p>	<p>Uma fase da vida profissional em que se manifesta um “... distanciamento afectivo face aos alunos” (Huberman, 1992, p.44).</p>
<p>Identificação Profissional</p>	<p>“... é entre os professores do ensino primário que mais se verifica a identificação com o estatuto de funcionários públicos ...” (Sarmento, 1983, p.84).</p>	<p>“... a estabilização tem outros significados, como, por exemplo, a pertença a um corpo profissional ...” (Huberman, 1992, p.40).</p>

(In Santos, 2001, p.70)

Lido o Quadro, torna-se necessário questionarmos a importância do papel do líder nestas organizações, uma vez que, nas palavras de Sergiovanni (2004b), “as escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais” (p.172). Não obstante a veracidade deste facto, não podemos descurar que estas partilham com outras organizações “requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objectivos organizacionais básicos, como competência, confiança, estrutura e estabilidade” (Ibid., Ibidem.). As escolas têm de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam – “Afinal de contas, as escolas pertencem aos pais e aos filhos, interagem com as necessidades das empresas, igrejas e outros grupos locais e têm uma relação única e privilegiada com os governos estaduais” (Ibid., Ibidem.). No entanto, todos estes intervenientes nem sempre estão de acordo e “é necessário que exista um elevado nível de competência política para que os líderes escolares consigam fomentar o consenso e o empenho necessários” de modo a que a escola trabalhe bem para todos (Ibid., Ibidem.).

Porém, o que torna o Director de escola um bom líder? Sergiovanni (2004b) relata-nos que “na sua essência, a administração escolar é uma ciência ética preocupada com bons e maus procedimentos, bons ou maus meios e bons ou maus fins” (p.172). Prevalcem características únicas na escola, que nos obrigam a ver a Liderança Escolar de outra forma, pelo facto de estarmos na presença de crianças num ambiente de aprendizagem e

desenvolvimento e pela responsabilidade que as escolas têm de servir estes alunos. No entanto, “algumas imagens habituais de como organizar, fornecer liderança e apoio, motivar e assegurar a responsabilização, pura e simplesmente não parecem adequar-se muito bem à escola” (Ibid., p.173).

Segundo Leithwood e Riehl (2003), os estudos demonstram que os líderes escolares de sucesso concentram os seus esforços nas seguintes tarefas: **Construir formas eficazes de ensinar e aprender** – os métodos de instrução que têm sucesso em muitas escolas poderão não ser eficazes noutras; **Criar uma comunidade forte na escola** - um forte sentido de afiliação e cuidado entre todos os alunos e adultos numa escola é fundamental para a motivação dos alunos para a aprendizagem; **Expandir a parcela de capital social dos alunos valorizados pelas escolas** - os alunos trazem conhecimentos e informação, valores, preferências e hábitos de comportamento para a escola. Eles adquirem-nos na sua relação com os pais e membros da comunidade (a sua rede social); **Sustentar o desenvolvimento da cultura educacional das famílias** - a aprendizagem dos alunos é reforçada quando é suportada pela escola e família (p.6).

Noutra perspectiva, Day, Hall e Whitaker (1998) crêem que o processo de liderança e gestão das escolas primárias é muito complexo e desafiam a análise e as soluções simplistas. Vêem o futuro do sucesso destas organizações dependente da liderança como um processo partilhado e construído a partir do talento, aptidões e qualidades de todos aqueles que estão envolvidos na vida da escola (p.7). Acrescentam que os Directores que apresentam uma liderança efectiva dedicam tempo, quase todos os dias, certamente todas as semanas para andar pelos espaços da escola, conhecer e falar com os colegas e colaboradores. Isto permite dialogar sobre os sucessos e dificuldades dos alunos, partilhar problemas e antecipar outros desenvolvimentos (Ibid., p.56).

Aos Directores da Escola Primária cabe um papel muito abrangente que envolve diversos âmbitos organizacionais, que deverão:

- Criar um *ethos* e promover uma visão e direcção educacionais que promova a melhoria contínua para a aprendizagem dos alunos e fomenta a moral, a cultura e o desenvolvimento social.
- Assegurar-se que a gestão financeira, organizacional e administrativa que se efectua na escola é suportada pela sua visão, valores e objectivos para uma boa aprendizagem/ensinamentos e melhoria dos resultados.

- Monitorizar, avaliar e rever as políticas, prioridades e metas da escola e tomar as devidas acções para a sua melhoria.
- Criar um plano positivo, para que toda a comunidade educativa se comprometa com o desenvolvimento pessoal e profissional. Este clima/relações positivas deverão ser desenvolvidas e mantidas por alunos, pais, governo e toda a comunidade envolvente (Day, Hall & Whitaker, 1998, p.59).

3.2. Cultura de Escola e Ligações Morais

Não podemos abordar a Escola Básica sem fazer referência a um dos pressupostos básicos de uma organização – a cultura organizacional. A escola como local especial de aprendizagem detém uma cultura própria. De acordo com Sergiovanni (2004b), “a cultura é geralmente encarada como a cola normativa que une uma determinada escola” (p.24). Ela é composta por “visões, valores e crenças comuns no seu centro, a cultura serve como o norte de uma bússola, conduzindo as pessoas numa mesma direcção” (Ibid., Ibidem.). Esta implica normas pelas quais as pessoas se regem e interagem umas com as outras e “oferece ainda uma estrutura para decidir aquilo que faz ou não faz sentido” (Ibid., Ibidem.).

Esta mesma cultura apresenta-se como um factor importante no melhoramento das escolas. Sergiovanni (2004a) refere que a “alma da cultura escolar é aquilo em que as pessoas acreditam, os pressupostos de base do funcionamento da escola e o que se considera ser verdadeiro e real” (p.23). Todavia, esta cultura só fará sentido para as pessoas, se as normas estabelecidas reflectirem os valores e crenças partilhadas. Assim a identidade do grupo é escolhida livremente e “as normas falam como uma voz moral mobilizadora. Orientam e declaram que as decisões tomadas são verdadeiras” (Ibid., Ibidem.). A voz moral não só determina a cultura escolar como se torna essencial à liderança, estimulando as pessoas a gerirem-se individualmente (Ibid., p.93).

Notemos pois que as ligações, que as pessoas estabelecem umas com as outras e com o trabalho que realizam, são salientadas em todas as teorias de liderança. É precisamente neste sentido que Sergiovanni (2004a) defende que “as ligações satisfazem as necessidades de coordenação e de compromisso que qualquer empreendimento deve satisfazer para ter sucesso” (p.59). O autor dá como exemplo o facto do trabalho dos professores dever

enquadrar-se de uma forma isenta, para que os objectivos escolares sejam realizados, dado que os docentes têm de estar suficientemente motivados para fazer o que é necessário. “Mas nem todas as teorias evidenciam o mesmo tipo de ligação” (Ibid., Ibidem.).

Sergiovanni (2004a) considera que “embora seja uma ideia tão simples, uma voz moral tem o potencial de revolucionar a liderança escolar” (p.91). A voz moral permite-nos pensar na liderança como o desenvolvimento de um grupo de pessoas com objectivos comuns, que liga os membros da comunidade entre si e solicita compromissos partilhados. Perante tal realidade urge pensar em aplicar uma teoria de liderança baseada em ligações morais, que “surgem dos deveres que os professores, pais e alunos aceitam e as obrigações que têm uns para com os outros e para com o seu trabalho” (Ibid., Ibidem.). Porém, mais uma vez a linearidade não é uma constante, neste contexto; existem obrigações que resultam desses mesmos compromissos comuns a valores e crenças partilhadas – “As ligações morais têm por base normas culturais e não necessidades psicológicas”, o que as fortalece (Ibid., p.60).

Esta Liderança Moral possibilita a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum, tornando a escola numa «comunidade vinculativa». Sergiovanni (2004b) caracteriza as «comunidades vinculativas» como possuidoras de “ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança” (p.73). Neste tipo de comunidades, a finalidade da liderança é criar “um seguidismo partilhado” (Ibid., Ibidem.). A Liderança Escolar só faz sentido, quando focadas no seu maior potencial – as pessoas. É necessário torná-las mais fortes, aumentar a sua capacidade de funcionar e o grau de compromisso, através da sua ligação a propósitos. Há que ajudá-las a gerirem-se a si próprias e, em seguida, procurar formas de as deixar decidir o que fazer e como. “Por fim, concentremo-nos nos fins que elas decidirem atingir, assegurando que esses objectivos são consistentes com os propósitos, valores e compromissos partilhados” (Sergiovanni, 2004a, p.31).

A Cultura Escolar reflectirá a liderança e as ligações morais que a orientam. Nas palavras de Sergiovanni (2004b), “o melhor indicador de uma boa escola pode muito bem ser a capacidade que a sua imagem tem de reflectir as necessidades e desejos de pais, professores e alunos” (p.25). O autor acrescenta que a “personalidade enquanto conceito individual ligado à liderança assemelha-se à personalidade enquanto conceito organizacional ligado à cultura” (Ibid., Ibidem.). As escolas com personalidade

desenvolvem culturas únicas, uma vez que sabem quem são, o que as leva a um “entendimento comum dos seus objectivos e acreditam na sua capacidade para celebrar esta unicidade como uma forma poderosa de atingir os seus objectivos” (Ibid., p.38).

Hargreaves e Fink (2007) assinalam de forma perspicaz que o maior desafio da manutenção das melhorias nas instituições é o da sucessão na liderança, “as escolas e os distritos escolares não conseguem institucionalizar os seus esforços de aperfeiçoamento ao longo do tempo sem um forte sentido de estabilidade e de continuidade nesta liderança” (p.81). Daí que um dos “acontecimentos mais significativos na vida de todos os estabelecimentos de ensino é a mudança de líder” (Ibid., Ibidem.).

É precisamente no entendimento do desafio de manutenção das melhorias da escola, enquanto instituição que, entre os anos 2002 e 2004 foi realizado um estudo na RAM sobre o modelo de escola a tempo inteiro. Mendonça e Bento (2009) apontam que “as carências de ordem económica e social são minimizadas pela resposta às necessidades básicas: alimentação, transporte e recursos físicos básicos” (p.8). Por outro lado, a investigação demonstrou que há aspectos menos positivos que devem ser repensados: “o tempo excessivo que as crianças passam na escola, o cansaço demonstrado pelos alunos e a indisciplina acrescida” (Ibid., p.9).

Em síntese, as Escolas, enquanto comunidade com as suas características únicas, deveriam ter como meta tornarem-se em “comunidades orientadas por propósitos, comunidades preocupadas, comunidades de investigação e comunidades respeitadoras que consigam funcionar de forma eficaz numa sociedade democrática” (Sergiovanni, 2004a, p.97).

3.3. Eficácia das Escolas

Neste momento da nossa reflexão torna-se essencial analisar a diferença entre eficiência e eficácia. De acordo com Chiavenato (2004) a “eficácia é uma medida normativa do alcance de resultados, enquanto eficiência é uma medida normativa da utilização dos recursos nesses processos” (p.40). Então, a eficiência é uma relação entre custos e benefícios virada para a “melhor maneira (*the best way*) pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos), a fim de que os recursos (pessoas, máquinas, matérias-primas) sejam aplicados da forma mais racional possível” (Ibid., Ibidem.). Por outro lado, a eficácia preocupa-se

com os meios, com os métodos e procedimentos mais indicados que precisam ser devidamente planeados e organizados. “A eficiência não se preocupa com os fins, mas simplesmente com os meios” (Ibid., Ibidem.).

Quadro 14 - Diferenças entre eficiência e eficácia⁸

Eficiência	Eficácia
✓ Ênfase nos meios.	✓ Ênfase nos resultados e fins.
✓ Fazer correctamente as coisas.	✓ Fazer as coisas correctas.
✓ Resolver problemas.	✓ Atingir objectivos.
✓ Salvaguardar os recursos.	✓ Optimizar a utilização de recursos.
✓ Cumprir tarefas e obrigações.	✓ Obter resultados e agregar valor.
✓ Treinar os subordinados.	✓ Proporcionar eficácia aos subordinados.
✓ Manter as máquinas.	✓ Máquinas disponíveis.
✓ Presença nos templos.	✓ Prática dos valores religiosos.
✓ Rezar.	✓ Ganhar o céu.
✓ Jogar futebol com arte.	✓ Vencer o campeonato.

(In Chiavenato, 2004, p.40)

Chiavenato (2004) acrescenta que nem sempre a eficácia e a eficiência andam de mãos dadas, pois uma organização pode ser eficiente nas suas operações e pode não ser eficaz, ou vice-versa, embora "a eficácia fosse bem maior quando acompanhada da eficiência. O ideal seria uma empresa igualmente eficiente e eficaz” (p.41). Yukl (2008) entende a eficiência como a medida, através da qual a organização minimiza os custos com as pessoas e dinamiza os recursos necessários para realizar operações essenciais (p.709).

Sergiovanni (2004b) descreve a eficácia da escola “como a obtenção de elevados níveis de reflexão pedagógica, o desenvolvimento de relações caracterizadas pelo carinho e pela civilidade e o aumento dos níveis de qualidade do desempenho dos alunos” (p.45). Já Rego e Cunha (2007) não é tão conclusivo em relação à definição da eficácia, refere de uma forma mais generalista que “eficácia significa diferentes coisas para diferentes pessoas” (p.30) e acrescenta que a “eficácia das organizações depende tanto dos líderes quanto dos seguidores” (Ibid., p.53).

⁸ Chiavenato (2004) adaptou de o quadro acima apresentado de: REDDIN, William J. «Administração por objectivos: o método 3D». São Paulo: Atlas, 1978. pp. 22, 43 e 79.

Por outro lado, Chiavenato (2004) e Scheerens (2004) compartilham da opinião que a eficácia da organização refere-se à obtenção de objectivos. Chiavenato indica que a eficácia administrativa conduz à eficácia organizacional – “Esta é alcançada quando se reúnem três condições essenciais: o alcance de objectivos organizacionais; a manutenção do sistema interno e a adaptação ao ambiente externo” (p.50). Scheerens (2004) entende a eficácia da escola “como um conceito formal e imaterial, que faz a abstracção dos métodos escolhidos para medir os desempenhos da escola” (p.14). Visto que a eficácia significa, “no sentido literal do termo, a realização de objectivos, é implicitamente aceite que os critérios utilizados para medir os desempenhos reflectam objectivos educativos fundamentais” (Ibid., Ibidem.).

Segundo Lima (2008) a maioria dos investigadores deste campo de pesquisa “concorda que o critério mais adequado para medir a eficácia de uma escola é, efectivamente, o «valor» que ela «acrescenta» aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam” (p.34). Esta concepção de eficácia reconhece que os alunos antes de ingressarem numa instituição “têm antecedentes, aptidões para aprender, ambientes familiares e grupos de pares distintos” que consequentemente influenciam as suas competências e conhecimentos (Ibid., Ibidem.). O autor acrescenta que esta noção de «valor acrescentado» significa que “uma escola pode ser classificada como ‘eficaz’, independentemente do nível absoluto de vantagem ou de desvantagem social que caracteriza o seu corpo discente” (Ibid., p.35). Deste modo, mesmo as escolas com alunos provenientes de meios socialmente desfavorecidos podem ser altamente eficazes e “as escolas que servem populações muito favorecidas podem não conseguir ser eficazes” (Ibid., Ibidem.).

De acordo com Scheerens (2004) podemos retirar três conclusões da análise do conceito de eficácia da escola e dos resultados das investigações actualmente disponíveis: Em primeiro lugar, as “investigações empíricas sobre a eficácia da escola assentam em aspectos importantes do funcionamento da escola” (p.120). Em segundo lugar, os meios de escolarização “produzem um efeito sensível sobre os desempenhos de valor acrescentado das escolas em disciplinas tradicionais de base” (Ibid., Ibidem.). Finalmente e, em terceiro lugar, os estudos “não cobrem o conjunto dos objectivos educativos e dos critérios de eficácia organizacional pertinentes” (Ibid., Ibidem.).

Day, Hall e Whitaker (1998) referem que nas escolas de sucesso os professores envolvem-se no planeamento do currículo e têm um papel fulcral no desenvolvimento das linhas

orientadoras desse currículo (pp.54-55). Por outro lado, Sergiovanni (2004b) diz-nos que é “muito mais fácil chegar a acordo sobre o que é uma escola eficaz do que definirmos, de forma ampla, o que é uma boa escola” (p.104). O autor complementa esta ideia ao afirmar que as “boas escolas são únicas”, porque reflectem “os valores das comunidades que servem. Reflectem as crenças dos professores que aí trabalham. Reflectem as necessidades dos estudantes que servem” (Ibid., p.43). Lima (2008) reforça a ideia dos autores acima mencionados ao enunciar que, apesar dos esforços para definir uma educação de qualidade reverterem, muitas vezes, em “tendências redutoras que fizeram equivaler a ‘boa escola’ à instituição ‘eficaz’”, uma ‘boa’ escola pode ser ‘eficaz’ e o “inverso não é necessariamente verdadeiro: uma instituição ‘eficaz’ pode não ser ‘boa’”(pp.422-423).

“Ao rever a literatura sobre eficácia e boa qualidade, Duttweiler (1990) conclui que as boas escolas podem ser descritas na generalidade como sendo centralizadas nos alunos” (Citado em Sergiovanni, 2004b, p.105). Estas esforçam-se para “servir todos os alunos, criar redes de apoio para os assistir, envolvê-los nos assuntos da escola, respeitar e celebrar as diferenças étnicas e linguísticas entre eles e colocar o seu bem-estar em primeiro lugar” (Ibid., Ibidem.). As boas escolas são aquelas que oferecem programas academicamente ricos que “realçam objectivos cognitivos tanto superiores, como inferiores, proporcionam um ambiente enriquecido, têm um programa extra-curricular activo” e verificam apropriadamente “o progresso do aluno fornecendo o *feedback* necessário” (Ibid., Ibidem.).

Ainda na mesma linha de pensamento, Sergiovanni (2004b) refere que para Duttweiler:

As boas escolas fornecem uma estrutura normativa distintiva que apoia o ensino e a aprendizagem. Acreditam que todos os alunos podem aprender e sentem-se responsáveis por fazer com que isso aconteça, acreditam na sua capacidade de influenciar a aprendizagem, concebem programas para assegurar o sucesso académico, comunicam as expectativas aos alunos, fornecem um ensino focalizado e organizado, adaptam o ensino às necessidades do aluno, evitam problemas académicos, antecipam e corrigem os conceitos errados dos alunos e usam várias estratégias de ensino. Para além disso, o ensino decorre dentro de um clima escolar positivo caracterizado por um sentido de ordem, objectivo e direcção, alimentado pela consistência das relações entre professores, por uma atmosfera de incentivo e um ambiente centrado no trabalho aberto, amistoso e culturalmente convidativo (p. 106).

Quadro 15 - Indicadores de uma Boa Escola: Seis Perspectivas Compostas

Aluno	Os alunos são bons uns para os outros. Todos são tratados com justiça. Existe uma atmosfera amigável. Os professores controlam as aulas, mas não são demasiado rígidos. Os professores ajudam-te naquilo em que não és bom.
Professor	A comunicação é boa entre todos os membros. O desenvolvimento dos recursos humanos é bom. É agradável trabalhar neste ambiente (edifícios, estado de conservação, apresentação). Os alunos estão felizes e motivados. Todos os alunos são ajudados a atingir aquilo de que são capazes.
Pais	Existe uma atmosfera acolhedora e amistosa. Os funcionários são afectuosos e conseguem comunicar bem com os alunos. A disciplina é boa. O tempo extra é dedicado às crianças que aprendem mais devagar. As relações entre professores e pais são boas.
Administração	Os alunos sentem-se seguros. Todos os membros da comunidade escolar trabalham com objectivos claros. É dada informação de elevada qualidade aos pais e visitantes. As regras são aplicadas de forma imparcial e justa. Todos os alunos são ajudados a atingir aquilo de que são capazes.
Funcionários Auxiliares	Os recursos são bons e actualizados. As salas de aula são limpas, quentes e confortáveis. Os funcionários auxiliares são valorizados pela sua competência e pelo seu contributo. O ambiente é amistoso e acolhedor. O desenvolvimento dos recursos humanos envolve todos os funcionários.
Director (Membro da Direcção, Administrador)	Esta escola goza de excelente reputação entre a comunidade local. Há uma liderança forte exercida pelos quadros superiores A escola possui um ambiente feliz e acolhedor. Os alunos são ajudados a alcançar o seu potencial individual A escola é um lugar seguro para alunos e professores.

(Adaptado de Sergiovanni, 2004b, p.10)

Notemos, no entanto, que não é possível abordar o paradigma da eficácia de escola sem apelar às lideranças. Criar uma escola eficaz implica mais do que uma liderança autêntica e genuína. Para Leithwood e Riehl (2003) as práticas de liderança que ajudam as escolas bem sucedidas, quando elas enfrentam vários tipos de mecanismos de responsabilidade, implicam criar e manter uma escola competitiva, capacitando os outros para a tomada de

decisões significantes e fornecendo orientações necessárias ao planeamento estratégico (p.5).

De acordo com Sergiovanni (2004b), “envolve uma gestão logística traduzida num excelente planeamento, em práticas de gestão saudáveis, aplicação eficaz, sensibilidade política, bem como na capacidade de comprometimento na prática” (p.10). Existem duas regras básicas para a criação de escolas eficazes de ampla aceitação, na perspectiva do autor: possuir uma “boa cultura de escola e dar atenção à forma como pais, professores e alunos definem e experimentam o seu sentido” (Ibid., p.24).

Leithwood, Harris e Strauss (2010) opinam que, para evidenciar o sucesso das escolas, os líderes usam um conjunto de práticas comuns, adaptadas ao contexto em que se encontram, no entanto, uma parte significativa do êxito dos líderes depende da capacidade de criar um sentido de propósito partilhado na sua organização (p.18).

Em traços gerais, podemos dizer que “a eficácia da escola corresponde à aptidão de uma escola para atingir os seus objectivos, por comparação com outras escolas ‘equivalentes’”, isto em termos de população de alunos e da manipulação de certos parâmetros, trabalhados “pela própria escola, ou pelo contexto escolar imediato” (Scheerens, 2004, p.15). Lima (2008) acrescenta que “o movimento das escolas eficazes deu dois contributos essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural” e “trouxe uma nova esperança e uma fonte de auto-estima aos profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos” (p.420).

II PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – Metodologia da Investigação

Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar.

(Hill & Hill, 2000, p.19)

4.1. Considerações Metodológicas

A investigação científica fomenta o conhecimento e traduz-se na “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2002, p.5), daí a importância da realização de estudos que auxiliem a compreensão de determinados contextos sociais. Jesuíno (1999) refere que o “objectivo da investigação científica é não só descobrir e descrever acontecimentos e fenómenos, mas também explicar e compreender por que razões tais fenómenos ocorrem” (p.215).

É precisamente nesta perspectiva que a nossa investigação incide sobre a dinâmica das Escolas Públicas de 1.º Ciclo da RAM. Pretendemos compreender a forma como os Directores destas escolas percebem a sua liderança, de modo a aferirmos a existência de comportamentos característicos de uma Liderança Transformacional, Transaccional ou *Laissez-Faire*. Ambicionamos, igualmente, verificar se os líderes inquiridos vêem a sua liderança como eficaz, através das competências em que se traduz essa eficácia.

O estudo em causa revela-se necessário e pertinente na sua singularidade, uma vez que a sua orientação científica serve ao pressuposto de que a “investigação em pedagogia tem por objectivo promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (Sousa, 2005, p.29). Notemos que não é nossa intenção generalizar os resultados, dado que a liderança é um processo complexo que depende do contexto específico de cada escola. Apenas queremos contribuir para uma melhor compreensão desta temática e abrir perspectivas para investigações futuras, por consideramos ser a postura mais ética, a nível científico.

Neste sentido e para que a pesquisa seja aceite como forma de fazer progredir os conhecimentos, Pereira (2006) diz-nos que “é essencial que a mesma se desenvolva

segundo as regras admitidas pelos seus intervenientes. Estas regras de pesquisa são as normas ou a ética da actividade científica” (p.71). De igual modo, a utilização de determinada metodologia é fulcral em qualquer pesquisa. Como tal passemos à sua descrição:

A metodologia é uma codificação das práticas consideradas como válidas para os pesquisadores experientes de um determinado campo de saber (...) ela é uma compilação de regras do jogo que os intervenientes estabelecem respeitar nos seus discursos e questões, através dos quais a pesquisa científica se irá desenvolver (...) é uma técnica que tem como objectivo a observação, a análise, a reflexão e a questionação (Ibid., Ibidem.).

Sob a tutela de Sousa (2005), para o desenvolvimento do estudo a que nos propusemos, seleccionámos o seguinte percurso metodológico: a definição do problema e das questões; a selecção da amostra (população); “a definição dos procedimentos necessários para a realização da investigação” (p.43). Durante todo este processo, o problema deverá ser o elemento regulador do estudo e as questões de investigação irão determinar a orientação a tomar de forma a respondê-las. O autor explicita que a “selecção da amostra garante que os sujeitos sejam de facto representativos da população” (Ibid., Ibidem.), e que essa mesma população irá beneficiar dos resultados e respectivas conclusões. Por outro lado, anuncia que os “procedimentos constituem o planeamento e controlo de todas as acções da investigação” (Ibid., Ibidem.) e ainda acrescenta que “a metodologia escolhida, os instrumentos utilizados para a recolha dos dados e o seu tratamento, isto é, a análise estatística dos dados”, também fazem parte do corpo da investigação (Ibid., Ibidem.).

4.2. Problema de Investigação e Objectivos

Inciar uma investigação implica formular um problema que será “o comandante que estabelece o rumo de toda a investigação” (Sousa, 2005, p.44). Este comporta o objectivo do estudo, a meta que nos propomos atingir, ou seja, “a pergunta científica para a qual procuramos resposta” (Ibid., Ibidem.) A formulação do problema deve ser cuidadosamente pensada, porque uma “pergunta bem formulada permite uma boa condução da investigação” (Ibid., Ibidem.).

Tendo em conta os aspectos acima focados e pela análise teórica e conceptual que realizámos sobre as lideranças escolares, o problema da presente investigação orienta-se em torno da seguinte questão: **Existem diferenças significativas quanto ao estilo de liderança dos Directores das Escolas Públicas do 1.º Ciclo da RAM, em relação ao género?**

Perante a questão principal e havendo necessidade de dar resposta ao problema, formulámos as seguintes questões de investigação:

- ✓ **Qual o estilo de liderança dominante nestas escolas?**
- ✓ **Será o género um factor fundamental na determinação do estilo de liderança?**
- ✓ **Qual a relação entre o género e a eficácia da liderança?**

Passamos então a enunciar os objectivos que propomos alcançar no final do estudo:

Objectivo Geral

- ✓ Compreender os estilos de liderança predominantes nas organizações escolares a estudar e a sua relação com a questão do género.

Objectivos Específicos

- ✓ Definir liderança e descrever a sua importância;
- ✓ Descrever as características dos estilos de liderança;
- ✓ Identificar os estilos de liderança dominantes, através da análise dos questionários;
- ✓ Determinar a influência do género no estilo de liderança percebido;
- ✓ Relacionar a influência da idade e do tempo de serviço no cargo de director com o estilo de liderança percebido;
- ✓ Aferir a relação entre género e eficácia da liderança;
- ✓ Identificar a competência de liderança mais relevante para os líderes inquiridos.

4.3. Contextualização do Estudo

4.3.1. A Escola Básica Pública de 1.º Ciclo na RAM⁹

A Escola a Tempo Inteiro (ETI) foi objectivada em 1994 e implementada, na Madeira, a partir de Outubro de 1995.¹⁰ Projectou-se a ETI devido à necessidade de mudança que era necessária concretizar. Para o efeito, procedeu-se ao reordenamento da rede escolar e foram concretizados alguns encerramentos de escolas, em função do redimensionamento e modernização das mesmas.

No caso das micro-escolas da zona, permitiu-se a concentração de alunos, a inviabilização do encerramento dos estabelecimentos de ensino e do afastamento dos discentes para fora das suas áreas de residência. Noutros casos, a solução foi criar novas escolas de raiz. No que se refere à base funcional, a única determinação dada foi o funcionamento em regime cruzado, ou seja, uma escola de turno duplo.

Explicitemos que, no modelo cruzado, cada sala de actividades lectivas é utilizada por duas turmas (uma de manhã e outra à tarde). A outra metade das salas é decorada, equipada e orientada para actividades variadas. Permite aos alunos uma verdadeira alteração de ambiente (entre as actividades lectivas e as restantes), o que reduz a acumulação excessiva das horas, em que permanecem na escola. Neste sentido, várias medidas foram tomadas, tais como: a criação de espaços para as Tecnologias de Informação e Comunicação; a Biblioteca; o espaço do Estudo; o Inglês; a Música e as Artes Plásticas. O planeamento das salas dedicadas a uma ou mais daquelas actividades, concretizou-se em função da dimensão de cada escola (4, 8, 12 ou 16 turmas). Na Região são também desenvolvidas outras actividades de iniciativa local e escolar, bem como OTL (Ocupação de Tempos Livres) extensiva a todos os alunos, no início e final do dia de aulas.

Em relação à dinâmica que envolve a equipa docente, em cada Escola a Tempo Inteiro, são colocados dois professores por turma (por 24 alunos); metade enquadram as actividades

⁹ Informações obtidas no sítio da Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos e Portaria n.º 110/2002 de 14 de Agosto.

¹⁰ A título elucidativo, assinalemos que, em 2010/2011, apenas não são ETI's as seguintes escolas: Chamorra (44 alunos 1.º Ciclo, nenhum no 1.º ano); Três Paus (13 alunos 1.º Ciclo) e Imaculado Coração de Maria (46 alunos de 1.º Ciclo). O total regional de alunos do 1.º Ciclo em Escolas Públicas é de 11.045.

lectivas e a outra metade as actividades de enriquecimento (podendo e devendo terem formação específica) e OTL. Esses docentes podem pertencer aos quadros da Escola, têm presença activa no Conselho Escolar e colaboram nos projectos da instituição. O horário de funcionamento é variável; em alguns estabelecimentos, é das 8h15m às 18h15m e noutros das 8h30m às 18h30m.

Já no que concerne à Direcção das Escolas, notemos que, de acordo com a Legislação em vigor na RAM, nomeadamente a Portaria n.º 110/2002 de 14 de Agosto, alusiva ao Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro e o Ofício Circular 26/2007/DRAE (Direcção Regional de Administração Educativa) de 31/08, que estipula as Orientações para o processo eleitoral de Directores de Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Direcção da Escola é assegurada por um Director sem actividade lectiva, adjuvado, na maioria dos casos, por um assistente técnico. Nos termos do artigo 12º da referida Portaria, nas Escolas do 1.º Ciclo a funcionar em regime de tempo inteiro, a direcção é assegurada por um docente do quadro, eleito em Conselho Escolar e o respectivo mandato tem a duração de quatro anos.

O Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação indica, no seu artigo 3.º, nº 2 que “o projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de escola constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas”.

4.3.2. Participantes

O nosso estudo baseou-se nos seguintes sujeitos de investigação: a população ou universo de Directores das Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM.¹¹ Foi realizada a aplicação de questionários, cujos destinatários eram os Directores das Escolas, visando a auto-representação, sobre a prática de liderança. Procurámos que fossem respondidos pelo total dos 100 Directores das Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM, segundo dados fornecidos no sítio da Secretaria Regional de Educação e Cultura. Importa referir que na RAM há um total de 101 escolas neste ciclo de ensino, contudo, como o investigador é Director de uma dessas escolas, optámos por não incluí-lo

¹¹ Hill e Hill (2000) referem que “ao conjunto total dos casos sobre os quais se pretende tirar conclusões dá-se o nome de população ou universo” (p.41).

no estudo, afim de manter a imparcialidade. Nas palavras de Tuckman (2002) a população “utilizada num estudo em que se recorra ao questionário ou à entrevista, é o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (p.338).

Uma vez que a população não era muito volumosa, não sentimos necessidade de recorrer a uma amostra representativa. O instrumento de recolha de dados (inquérito por questionário), na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1998), é geralmente “representativo de uma população” e pretende verificar a sua atitude em “relação a opções ou questões humanas e sociais” (p.188). Uma vez que optámos por recorrer a uma análise quantitativa da maioria dos dados, importa citar a nossa referência, perante a presente opção: “Um tamanho amostral de 30 sujeitos é considerado pela maioria dos investigadores como o número mínimo para que se possa efectuar qualquer análise quantitativa dos dados” (Sousa, 2005, p.73).

4.4. Plano da investigação

4.4.1. Opções Metodológicas - Abordagem qualitativa e quantitativa

No que concerne à metodologia, dentro do método científico, optámos por uma abordagem quantitativa e qualitativa, dada a natureza complexa e ambígua do fenómeno da Liderança Escolar e ao facto de analisarmos a realidade da(s) liderança(s), na peculiaridade, das Escolas Públicas do 1.º Ciclo, do Ensino Básico da RAM. No âmbito das Ciências da Educação e de acordo com Sousa (2005), a questão dos métodos quantitativos versus métodos qualitativos, aparenta ser “uma questão falsamente formulada”, uma vez que os investigadores sentem-se tentados a aceitar os argumentos “que não possuem suficientes conhecimentos de matemática para poderem efectuar estudos baseados na análise quantitativa” (p.32). O autor acrescenta:

A questão de que as estratégias qualitativas são tão ou mais eficazes que as quantitativas só se manteria se as investigações dependessem das metodologias. Como são as metodologias que devem depender, adaptar-se e servir os propósitos da investigação e nunca o contrário, as estratégias metodológicas passaram a servir as necessidades da investigação e não as dificuldades, gostos ou tendências dos investigadores. Não haverá, portanto, uns métodos melhores do que outros, mas métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido (Ibid., Ibidem.).

A escolha da utilização do paradigma qualitativo neste projecto deveu-se ao facto de estudarmos uma realidade em particular, ou seja, o caso específico da liderança em contexto escolar. Tuckman (2002) foi uma outra referência teórica, para a selecção do referido paradigma; o autor expõe que as temáticas da investigação qualitativa incluem os dados qualitativos, que se traduzem na “descrição detalhada e densa; inquérito em profundidade; citações directas que apreendem as experiências e as perspectivas pessoais dos intervenientes” (p.509).

A pesquisa qualitativa permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais. Neste sentido, recolhemos dados que são, essencialmente, de carácter descritivo, tendo como interesse, acima de tudo, a compreensão do significado que os participantes atribuem às suas experiências. No entanto, advertimos que “há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa” (Bell, 2008, p.20).

Para finalizar, importa realçar que a abordagem qualitativa e quantitativa são portadoras de vantagens e desvantagens, o que não invalida que os dados recolhidos por ambas possam trazer grandes benefícios na resolução do problema de investigação.

4.4.2. Estudo de Caso

Para a concretização da presente investigação, optámos pelo método de estudo de caso, uma vez que é indicado para investigadores isolados, proporcionando a oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (Bell, 2008, p.23; Sousa, 2005, p.139).

Assim sendo, averiguemos a adequabilidade deste método ao nosso estudo. Recorrendo à perspectiva de (Yin, 2003), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p.32). O autor acrescenta que este método é utilizado de forma extensiva, em pesquisa, nas Ciências Sociais, nas quais se incluem a Educação e a Ciência da Administração (estudos organizacionais); é também “o modelo frequente para a pesquisa de teses e dissertações” nessas “disciplinas e áreas” (Yin, 2003, pp.11-19). Referente à investigação em educação, o estudo de caso possibilita a análise de determinadas características de um ou mais

sujeitos, numa perspectiva construtivista, o que “permite uma maior compreensão do seu funcionamento fenomenológico” (Sousa, 2005, p.139).

Uma vez que a nossa investigação incidiu sobre a compreensão dos processos organizacionais das escolas (entre eles a liderança e as diferenças de género), o estudo de caso revelou-se indicado, pela possibilidade de “compreender fenómenos sociais complexos” (Yin, 2003, p.21). Não poderá ser descurado que este permite “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” e contribui de “forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (Ibid., Ibidem.).

Explicitemos que os estudos de caso são, geralmente, considerados estudos qualitativos (Bell, 2008; Tuckman, 2002; Yin, 2003), pois permitem combinar uma variedade de técnicas, tanto qualitativas, quanto quantitativas. Na perspectiva de Yin (2003), o estudo de caso pode incluir e “mesmo ser limitado às evidências quantitativas. Na verdade, o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa” (p.33).

Nas opinião de Sousa (2005), o estudo de um caso resume-se essencialmente aos seguintes procedimentos:

1. ° Recolha, a mais exaustiva possível, dos dados sobre o caso em estudo e o contexto em que se encontra inserido;
2. ° Análise qualitativa e quantitativa desses dados, procurando-se constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo;
3. ° Efectuar inferências a partir da análise e extrair conclusões (p.140).

Podemos classificar a presente investigação como **estudo de caso único incorporado**, uma vez que envolve mais do que uma unidade de análise. De acordo com Yin (2003), num “estudo organizacional, as unidades incorporadas também podem ser unidades de ‘processo’ como reuniões, funções ou locais determinados” (p.63). Como analisámos a função de liderança, recorreremos a esta abordagem. Embora mais exigente, é um projecto coerente com a nossa investigação, porque “um estudo de caso único é análogo a um experimento único, e muitas das condições que servem para justificar um experimento único também justificam um estudo de caso único” (Ibid., p.62).

A investigação realizada é também considerada um **estudo de caso de tipo descritivo** (Yin, 2003), pois recorreremos à descrição de aspectos particulares da liderança nas escolas. Notemos que este método “baseia-se na premissa de que um caso poderá apresentar-se como típico de vários outros semelhantes, podendo ser visto como um exemplo de um conjunto de eventos ou grupo de indivíduos” (Sousa, 2005, p.144).

4.5. Métodos de Recolha de Informação

A metodologia adquire a sua validade científica, através dos instrumentos e técnicas de recolha de dados, dos procedimentos para a sua interpretação e posterior análise dos resultados obtidos. Para o efeito, seleccionámos como instrumento de recolha de informação o **inquérito por questionário**, de modo a dar resposta ao problema inicial. Para a presente selecção, tomámos novamente como referência, as opiniões de Tuckman (2002) que insinua que talvez “devido à sua simplicidade, é muito frequente em educação a investigação por inquérito” (p.17), e certifica que o mesmo “tem um valor inegável, como processo de recolha de dados” (Ibid., Ibidem.). O autor acrescenta ainda que este instrumento “presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” (Ibid., p.186) e que os questionários têm como referência uma perspectiva sociológica, daí que os investigadores os utilizem “para transformarem em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa” (Ibid., p.307).

Inicialmente, a investigação incidiu na **pesquisa documental e bibliográfica**, da qual consta o plano de recolha de dados, sobre o referencial bibliográfico considerado pertinente para o tema em estudo.¹² Numa primeira parte da investigação, o propósito foi o de abordar as posições teóricas e as investigações mais importantes, sobre o assunto em estudo, nomeadamente, a definição de conceitos e terminologia adequada, assim como estudos efectuados nesta área, para à posteriori os relacionarmos com o nosso objecto de trabalho (dados recolhidos e tratados).

¹² Sousa (2005) indica que a revisão bibliográfica tem por objectivo pesquisar os “estudos efectuados no campo da investigação que se pretende realizar, para se tomar conhecimento das suas questões, metodologias empregues e conclusões a que chegaram” (p.87).

4.5.1. Procedimentos de entrega e recolha dos inquéritos

Como já foi referenciado anteriormente, optámos, como técnica de recolha de dados, pela aplicação de um questionário, de modo a obtermos as percepções dos Directores das escolas, sobre os seus desempenhos enquanto líderes. Assinalemos o procedimento adoptado na entrega e posterior recolha do nosso instrumento de trabalho.

Num primeiro momento, após a elaboração do questionário, solicitámos por escrito a devida autorização à Secretaria Regional de Educação e Cultura, através da Direcção Regional de Educação (DRE), a um de Fevereiro de 2011, que veio diferida no dia quinze do mesmo mês. (Anexo I).

De seguida, optámos por realizar um **pré-teste**¹³ a dez Directores de Escolas Públicas de 1.º Ciclo, com o objectivo de detectar os erros que, eventualmente, existissem no inquérito. Bell (2008), Tuckman (2002) e Yin, (2003), nomeiam o pré-teste de “casos-piloto” e referem que os instrumentos de recolha de dados devem ser testados por um grupo semelhante ao que constitui a população em estudo. A selecção destes, segundo Yin (2003) deve ter como prioridade a “conveniência, o acesso aos dados e a proximidade geográfica” e pode “ocorrer nos locais ‘reais’ do estudo de caso” (p.101).

O pré-teste permitiu-nos testar o inquérito, de forma a saber quanto tempo os inquiridos demoraram a realizá-lo e se compreenderam as questões colocadas. Foi entregue pessoalmente a dez Directores de Escolas de 1.º Ciclo, do mesmo município. Após a sua realização, entrámos em contacto telefónico e pessoal para aferir as dificuldades sentidas. Os inquiridos revelaram que demoraram entre dez a quinze minutos para responder e não tiveram dificuldades na compreensão das questões. Tal facto deveu-se, na nossa perspectiva, ao instrumento já estar validado. Uma vez que o inquérito não sofreu alterações, optámos por utilizar as respostas dos Directores que responderam ao pré-questionário, para que não houvesse distorção dos dados. Curiosamente é essa ideia que Tuckman (2002) assinala: “os testes-piloto, por conseguinte, dão aos investigadores a possibilidade de remover as deficiências dos questionários, diagnosticando e corrigindo essas imperfeições” (p.336).

¹³ “O pré-teste é a realização do inquérito numa pequena amostra de respondentes semelhantes aos da amostra que vai responder ao inquérito final” (Pereira, 2008, p.229).

Concluída a etapa anterior, iniciámos os procedimentos para a aplicação dos questionários, que decorreu durante os meses de Maio e Junho de 2011. Enviámos por e-mail, para todas as Delegações Escolares, a autorização da DRE e um documento por nós redigido (Apêndice I), a solicitar a divulgação do estudo, nas escolas da sua influência, bem como a apelar à pertinência dos objectivos do estudo. Sublinhemos precisamente a importância do estabelecimento deste “Protocolo de Cooperação”, entre todos os intervenientes, que, segundo as normas assim o ditam, foi efectuado, antes de se iniciarem os procedimentos da investigação, de acordo com as orientações metodológicas de Sousa (2005): “é recomendável que se estabeleçam por escrito as condições em que se solicita a participação de cada uma das pessoas intervenientes na investigação e as contrapartidas que o investigador se compromete a cumprir” (p.35), nomeadamente “o acordo dos participantes e a confidencialidade dos dados obtidos” (Ibid., p.3).

Inicialmente ponderámos entregar os questionários nas Delegações Escolares, a fim de serem remetidos às escolas de cada município. Contudo, deparámo-nos com a possibilidade de criar um inquérito em formato digital e uma base de dados associada, com a utilização de um servidor de Internet. Esta estratégia de recolha de informação pareceu-nos viável.

A justificação da escolha deveu-se, em primeiro lugar, à economia de tempo, por não ser necessário nos deslocarmos às Delegações Escolares e em segundo lugar, garantiu o anonimato dos inquiridos, pois a cada um deles foi enviado por e-mail um *link* e uma «palavra-passe» que dava acesso ao local cibernético, onde o inquérito estava disponível. A maioria dos inquiridos acedeu a uma página de Internet, onde respondeu ao inquérito, “sendo as suas respostas recolhidas numa base de dados” (Pereira, 2008, p.230).

A questão do anonimato é crucial neste tipo de estudo; é acima de tudo um direito de todos os participantes, que não foi descurado no nosso projecto. Tuckam (2002) explica:

Para garantir o anonimato são muitas vezes utilizadas duas estratégias: Primeiro, quando o investigador está mais interessado nos dados de um grupo do que de sujeitos em particular, os resultados obtidos desses sujeitos são combinados e agrupados conjuntamente, e referidos em termos de médias. Visto que os resultados individuais não podem assim ser identificados, esta forma de os apresentar dá a cada participante a garantia do anonimato. Segundo, e onde for possível, os sujeitos são identificados sobretudo por um número e não pelo nome (p.20).

Notemos, por último, que a utilização da Internet facilita muito o trabalho de recolha de inquéritos, nomeadamente no “que diz respeito à introdução, no computador, dos dados recolhidos para posterior tratamento estatístico”, porque torna a inserção dos dados automática (Sousa, 2005, p.84). No nosso estudo, como nem todos os inquiridos responderam na plataforma on-line, o inquérito foi enviado por correio electrónico para uma lista de respondentes predefinida, que reenviaram o inquérito ao investigador. Digamos que “neste caso, não se tira partido da possibilidade de inserção automática dos dados, pois estes têm que ser inseridos manualmente num ficheiro”, após a sua recepção (Pereira, 2008, p.230).

Efectivamente um trabalho de investigação possui características ímpares, de acordo com o seu objecto de estudo e intervenientes. Neste sentido, comentemos que não obstante o e-mail enviado conter a autorização da DRE (Anexo I) e a nossa solicitação/argumentação para a realização dos questionários (Apêndice II), em conformidade com as alegações expostas por Tuckman (2002)¹⁴, após o envio dos e-mails, não obtivemos o número de respostas inicialmente esperado. Perante tal situação, optámos por realizar diferentes abordagens, com o objectivo imediato de aumentar a taxa de sucesso: designadamente, entrámos várias vezes em contacto por telefone a solicitar o preenchimento do inquérito e reenviámos o e-mail com o questionário ao Directores de Escola que não tinham respondido. Obtivemos reacções positivas; a inviabilidade das respostas prendeu-se, na sua maioria, com questões técnicas, que prontamente solucionámos. Alguns inquiridos estavam com problemas na Internet e não conseguiram aceder ao *link*. Deste modo, enviámos, para esses Directores, o inquérito por e-mail, mas em documento anexo ou no corpo da mensagem. Também fomos a algumas escolas entregar pessoalmente o questionário em papel e passámos mais tarde para o recolher. Após a sua recolha, introduzimos as respostas na plataforma, para garantir o registo total da informação. No quadro 16, expomos o número de questionários enviados/entregues e recolhidos por concelho:

¹⁴ “A carta de apresentação constitui uma das partes mais importantes da expedição inicial do questionário, porque lhe compete fundamentar a legitimidade do estudo e a respeitabilidade do investigador” (Tuckman (2002, p.343).

Quadro 16 - Número de questionários entregues e recebidos por Concelho

Concelho	Questionários entregues		Questionários recebidos		Questionários recebidos (por concelho)	
	Género Feminino	Género Masculino	Género Feminino	Género Masculino	Total (n)	%
Calheta	2	6	2	6	8	100%
Câmara de Lobos	15	2	15	2	17	100%
Funchal	24	5	24	4	28	97%
Machico	5	2	4	2	6	86%
Ponta do Sol	5	2	2	1	3	43%
Porto Moniz	2	0	1	0	1	50%
Porto Santo	2	1	2	1	3	100%
Ribeira Brava	7	2	6	1	7	78%
Santa Cruz	5	4	5	4	9	100%
Santana	4	2	3	2	5	83%
São Vicente	4	0	3	0	3	75%
Total	75	25	67	23	90	90%

Como facilmente é perceptível, a percentagem total de respostas foi de 90%, valor acima das expectativas iniciais e resultante de um trabalho de persistência, que lemos nas seguintes advertências de Tuckman (2002): quando “aproximadamente 80 por cento das pessoas preenchem e reenviam o questionário recebido, deve fazer-se ainda uma nova tentativa para obter alguns dados de uma parte daqueles que não responderam” (p.348). O autor acrescenta que em “termos razoáveis, só se pode esperar a participação de 75 a 80 por cento dos sujeitos que não tinham respondido” (Ibid., Ibidem.). No que concerne à ausência de resposta, Bell (2008) indica que, “se a falta de respostas for apenas de 10%, a parcialidade dos não respondentes, na maior parte dos casos, não se revestirá de grande importância” (Ibid., p.131).

Explicitemos que da totalidade dos questionários recolhidos: 51 foram preenchidos na plataforma on-line, 21 foram respondidos por e-mail (em documento anexo) e 18 foram respondidos “em papel” entregue e recolhido pessoalmente nas escolas. Após a recolha dos questionários, procedemos ao tratamento estatístico das suas respostas, no programa SPSS

(*Statistical Package for the Social Sciences*)¹⁵, versão 18.0 para *Windows*, que é uma aplicação de tratamento estatístico de dados.

4.5.2. Inquérito por Questionário

Importa referir que a metodologia de inquérito “consiste em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes” (Sousa, 2005, p.153). O questionário, técnica de recolha de dados, por excelência, seleccionada para o nosso estudo, terá como objectivo identificar os estilos de liderança dos Directores dos estabelecimentos de ensino, categorizando-os em três tipos: Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire* e verificar qual a sua percepção relativamente a uma liderança eficaz. Após esta análise será possível aferir eventuais diferenças quanto ao género.

Reiteremos que a opção por este instrumento de recolha de informação deveu-se à sua adequabilidade para responder às questões da investigação. A vantagem, nas palavras de Quivy e Campenhoudt (1998), surge na “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (p.189). Os autores indicam que este método é especialmente adequado para “o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões” (Ibid., Ibidem.).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) e Tuckman (2002) a investigação por inquérito aparece frequentemente no campo da educação:

Inquérito por questionário - presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática. Este método, no entanto, está longe de ser o único. Além disso, não é, em si mesmo, melhor nem pior do que qualquer outro; tudo depende, na realidade, dos objectivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.186).

¹⁵ Segundo Pereira (2008) “o SPSS é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos” (p.16).

Precisamente. E acrescentemos que o inquérito deve obedecer a três grandes objectivos: “traduzir a informação pretendida em questões que o inquirido possa responder; motivar o respondente e encorajá-lo a envolver-se com o inquérito; minimizar os erros de resposta” (Pereira, 2008, p.226).

Conscientes da viabilidade do nosso instrumento de trabalho, a nossa base de trabalho foi estruturada em três partes constituídas por uma questão aberta e sessenta questões descritivas (Apêndice III). A primeira parte do questionário reporta-se à caracterização pessoal e profissional do inquirido. A segunda parte contempla o M.L.Q (*Multifactor Leadership Questionnaire*) desenvolvido por Bass e Avolio e que consiste em 45 itens descritivos na sua forma *5x-short*. A terceira parte, referente às competências da liderança (eficácia), é baseada num questionário desenvolvido por Hopper e Potter (2010), com 15 itens descritivos sobre as sete competências necessárias para liderar eficazmente a todos os níveis, no estilo apropriado, de forma a criar valor numa organização. Esta última parte também contempla uma questão aberta acerca das três competências para a eficácia da liderança de Cunha *et al* (2007). As respostas foram tratadas estatisticamente, à excepção da questão aberta, que implica a análise de conteúdo.

Aquando da revisão da literatura, deparámo-nos com o MLQ e com o questionário de Hooper e Potter (2010). Em relação ao MLQ, e após a sua análise e de alguns trabalhos de investigação em que foi utilizado (mencionados na revisão de literatura), verificámos a sua reconhecida qualidade e constatámos que se adequava ao nosso estudo. No que diz respeito ao questionário sobre a auto-percepção da eficácia da liderança, encontrámo-lo na obra de Hooper e Potter (2011) e considerámos que ia ao encontro dos objectivos/ questões de investigação que norteavam o presente estudo.

Relativamente à questão aberta, sobre as competências de liderança, baseadas nos trabalhos de Cunha *et al* (2007) e de Rego e Cunha (2007) tornou-se essencial a sua integração no questionário, pela vantagem de potenciar a escolha da competência mais adequada ao estilo de liderança dos Directores e a sua relação com a questão do género. Também possibilitou a análise de respostas abertas, graças à justificação acerca da escolha da competência seleccionada.

Creemos que o nosso instrumento de recolha de dados ficou enriquecido com o recurso a perspectivas de liderança diferenciadas (de vários autores). De salientar que foi pedida

autorização a todos os autores cuja informação consta no questionário, designadamente, Bass e Avolio; Rego e Cunha; Hooper e Potter (Anexo II).

Abordemos então em pormenor a informação relativa ao inquérito aplicado. O inquérito, como já foi mencionado, inclui o **Questionário Multifactorial de Liderança (MLQ - Multifactor Leadership Questionnaire)**, na versão do líder e cujos autores são © **Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio**. Previamente, foi pedida autorização aos autores para a sua aplicação, através do site da *Mind Garden* dos EUA (www.mindgarden.com), de onde adquirimos o direito de utilização do MLQ, no âmbito desta investigação. Foi-nos disponibilizado pela editora o conjunto de documentos necessários e solicitados (em Inglês).

O MLQ (*5X Short*) é um instrumento de medida de reconhecida qualidade, utilizado a nível mundial nos mais variadíssimos estudos e contextos sobre liderança. Desenvolvido e aperfeiçoado nos últimos 25 anos, está disponível, num formulário validado de 45 itens, para a pesquisa organizacional e para fins de pesquisa individual sobre a liderança. O questionário apresenta um modelo que divide os estilos de liderança em três tipos: Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*. Possibilita a medição das percepções, em âmbito organizacional, destes três tipos de liderança e permite também medir a percepção da correlação entre os estilos de liderança e os respectivos resultados.

O MLQ faculta a identificação dos «comportamentos-chave» da liderança e eficácia, mostrados em pesquisas anteriores, e que estão fortemente relacionados com o sucesso individual e organizacional. O MLQ tem sido utilizado numa ampla variedade de grupos, em mais de 30 países e em vários idiomas, nomeadamente em Portugal (vide investigações no Capítulo I e no Quadro 11 do Capítulo II, da revisão bibliográfica). Entre as organizações estudadas, encontram-se empresas comerciais e industriais, hospitais, instituições religiosas, organizações militares, órgãos governamentais, universidades, escolas primárias e secundárias (Bass & Avolio, 2004, pp.5-13).

As quarenta e cinco questões do MLQ agrupam-se em doze factores, sendo cinco associados à Liderança Transformacional, dois à Liderança Transaccional, dois ao *Laissez-Faire* e três que se reportam aos resultados de liderança. No quadro 17 estão indicadas cada uma das doze categorias criadas pelos autores do MLQ:

Quadro 17 - Distribuição dos Estilos de Liderança, Resultados da Liderança, Categorias e Questões do MLQ

	Dimensão	Categorias	Questões
Estilos de Liderança	Liderança Transformacional	IIA - Atributos de Influência Idealizada <i>(Idealized Influence - Attributed)</i>	10-18-21-25
		IIB - Comportamentos de Influência Idealizada <i>(Idealized Influence - Behavior)</i>	6-14-23-34
		IM - Motivação Inspiracional <i>(Inspirational Motivation)</i>	9-13-26-36
		IS - Estimulação Intelectual <i>(Intellectual Stimulation)</i>	2-8-30-32
		IC - Consideração Individual <i>(Individual Consideration)</i>	15-19-29-31
	Liderança Transaccional	CR - Recompensa pelos objectivos atingidos <i>(Contingent Reward)</i> MBEA - Gestão por Excepção Activa <i>(Management-by-Exception: Active)</i>	1-11-16-35 4-22-24-27
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	MBEP - Gestão por Excepção Passiva <i>(Management-by-Exception: Passive)</i> LF - Ausência de Liderança <i>(Laissez-Faire)</i>	3-12-17-20 5-7-28-33	
Resultados da Liderança		EE -Esforço Extra <i>(Extra Effort)</i>	39-42-44
		E - Eficácia <i>(Effectiveness)</i>	37-40-43-45
		S - Satisfação <i>(Satisfaction)</i>	38-41

(Adaptado de Bass e Avolio, 2004, p. 110)

A cada uma das categorias acima explanadas correspondem determinadas questões do MLQ (Anexo III). Para compreendermos a descrição e análise dos resultados vejamos, na descrição abaixo realizada, como se correlacionam:

Liderança Transformacional

A Liderança Transformacional é um processo de influência, na qual os líderes sensibilizam os colaboradores acerca do que é importante. Move-os a ver em si mesmos, as oportunidades e desafios de um modo diferente. Os líderes transformacionais são pró-activos: eles procuram otimizar e inovar o desenvolvimento individual, do grupo e da organização, não apenas obter um desempenho «menos expectável». Convencem os seus colaboradores a lutar por níveis mais elevados de potencial, bem como por padrões morais e éticos mais elevados.

Categoria 1 - Atributos de Influência Idealizada (IIA)

(Idealized Influence - Attributed) - Refere-se à forma como os líderes transformacionais exercem grande poder e influência sobre os seus seguidores, de tal forma que estes desenvolvem fortes sentimentos sobre os mesmos, considerando-os pessoas excepcionais, tendo confiança plena neles e, conseqüentemente, querendo identificar-se com eles e com a sua missão (inclui-se aqui o carisma pessoal do líder). Os líderes conseguem incutir orgulho a quem lhe está associado e exibem um sentido de poder e confiança, indo além dos seus interesses pessoais para o bem do grupo.

Categoria 2 - Comportamentos de Influência Idealizada (IIB)

(Idealized Influence - Behavior) - Esta categoria relaciona-se com os comportamentos demonstrados pelo líder. São líderes que inspiram e dinamizam os seus seguidores, através de uma visão possível de ser alcançada para a instituição. Falam dos seus valores e convicções e são coerentes com os mesmos na sua conduta, atendendo sempre às conseqüências éticas e morais das suas decisões. Enfatizam a importância de ter um espírito colectivo de missão e forte sentido de oportunidade. Nesta perspectiva, o carisma está associado à personalidade, ambição, iniciativa, integridade, confiança em si mesmo e sentido de humor.

Categoria 3 - Motivação Inspiracional (IM)

(Inspirational Motivation) - Os líderes *inspiracionais*, através do seu comportamento, motivam quem os rodeia, promovem um espírito de equipa, articulam de uma forma simples os objectivos comuns e estimulam a mútua compreensão do que é certo e importante. As questões relacionadas com o espírito de equipa, entusiasmo, optimismo e confiança na capacidade de todos em ultrapassar as dificuldades estão associadas a este factor. Conseguem reforçar e promover expectativas positivas sobre o que é necessário ser efectuado, mas muitas vezes a inspiração pode ocorrer sem que haja identificação dos seguidores com o líder.

Categoria 4 - Estimulação Intelectual (IS)

(Intellectual Stimulation) - Através da estimulação intelectual, os líderes promovem um ambiente intelectual estimulante. Ajudam os liderados a reconhecerem as suas próprias crenças e valores e fomentam o pensamento criativo e inovador. Como consequência, esta característica dos líderes leva os associados a desenvolver a capacidade de resolver problemas futuros imprevistos, na falta do líder ou sem o seu envolvimento directo. A eficácia do líder é também avaliada dentro desta categoria, pela capacidade dos seus seguidores actuarem na sua ausência. Nestes contextos, há sempre espaço para a exploração de novas ideias, oportunidades e abordagens. O ambiente de trabalho é profundamente dinâmico, sem tempo e espaço para críticas destrutivas, mas sim, privilegiando o desenvolvimento da organização.

Categoria 5 - Consideração Individual (IC)

(Individual Consideration) - Esta categoria refere-se aos comportamentos do líder orientados para as pessoas: valorização do indivíduo como parte integrante do grupo. O líder mostra-se preocupado com a realização pessoal e profissional dos seus colaboradores, na medida em que os apoia, encoraja e treina. Desenvolve o seu potencial, dá-lhes feedback e delega responsabilidades; de igual modo, são encorajados a participar e a assumir mais responsabilidades. Todas as formas de comunicação entre os elementos do grupo são importantes daí que a comunicação seja aberta e nos dois sentidos. O respeito pelas diferenças é a condição mais significativa desta componente.

Liderança Transaccional

Os líderes transaccionais exibem comportamentos associados às transacções construtivas e correctivas. O estilo construtivo é rotulado pela recompensa contingente e o estilo correctivo é rotulado de gestão, por excepção activa. A Liderança Transaccional define expectativas e promove o desempenho para alcançar esses níveis.

Categoria 6 - Recompensa pelos objectivos atingidos (CR)

(Contingent Reward) - Esta característica da Liderança Transaccional pode ser operacionalizada pela assistência em troca do esforço. O líder clarifica o que o seguidor deve fazer e o seu esforço pode ser recompensado por meios materiais ou psicológicos, funcionando como promoção da melhoria do desempenho individual e do grupo. A natureza da relação entre líder e seguidores decorre da definição clara das tarefas e dos objectivos a atingir, em que o líder fornece aos membros da organização a assistência necessária para o cumprimento das tarefas, conforme previamente planeado. As metas específicas de cada elemento têm de ser alcançadas. Esta categoria baseia-se no pressuposto de que a recompensa provoca a melhoria do desempenho quer individual, quer de grupo.

Categoria 7 - Gestão por Excepção Activa (MBEA)

(Management-by-Exception: Active) - O líder centra-se no acompanhamento controlador das tarefas desempenhadas pelos seguidores, de forma a poder corrigir os erros, desvios e falhas. Implica um controlo rigoroso e constante dos erros e falhas de modo a que, imediatamente após a sua ocorrência, possa exercer uma acção correctiva, garantindo-se o cumprimento dos objectivos traçados. É um líder vigilante, atento e activo.

Liderança *Laissez-Faire*:

Os líderes passivos evitam esclarecer acordos, expectativas e fornecer metas e padrões a serem alcançados pelos seguidores. Este estilo tem um efeito negativo sobre os resultados desejados, ao contrário do que é pretendido pelo líder - gerente. As duas categorias seguintes são caracterizadas por comportamentos com impacto negativo sobre os seguidores/colaboradores.

Categoria 8 - Gestão por Excepção Passiva (MBEP)

(Management-by-Exception: Passive) - Aspecto da Liderança *Laissez-Faire* que se caracteriza por uma espécie de inactividade face aos problemas por parte dos líderes que apenas actuam quando os problemas se agravam. É um líder paciente e reactivo, que só actua quando os problemas acontecem. Esta categoria, segundo Avolio e Bass (2004), está correlacionada negativamente com a performance organizacional.

Categoria 9 - Ausência de Liderança (LF)

(Laissez-Faire) - Caracteriza-se pela ausência de liderança, que se traduz na ineficácia dos resultados. É um líder que evita tomar decisões, ignorando as suas responsabilidades e autoridade, adia a resposta a questões urgentes, está ausente quando é necessário – é um inactivo. A organização carece de objectivos definidos, de metas a alcançar, pois o líder não quer qualquer compromisso com um plano de acção. De acordo com os autores do MLQ, estas características têm impacto negativo no desenvolvimento organizacional.

Resultados da Liderança

No que diz respeito aos Resultados da Liderança, Avolio e Bass consideram três categorias: *Extra Effort*, *Effectiveness* e *Satisfaction*.

Categoria 10 - Esforço Extra

(Extra Effort) - Resultado da Liderança em que os líderes conseguem levar os seguidores a fazerem mais do que o esperado, superando as expectativas, desenvolvendo-lhes a intenção de se superarem cada vez mais.

Categoria 11 - Eficácia

(Effectiveness) - Os líderes lideram grupos eficazes, em que se tem em conta os interesses de cada um e do grupo como um todo. Estes líderes têm a capacidade de representar eficazmente a equipa, face a níveis hierarquicamente mais elevados.

Categoria 12 - Satisfação

(Satisfaction) - Categoria que avalia a satisfação dos outros perante a actuação dos líderes, perante o seu estilo de liderança, indicando se essa forma de agir e liderar provoca um ambiente de trabalho agradável e se é percebido como adequado.

(Bass & Avolio, 2004, pp.28-34/95-97)

A segunda parte do inquérito, relacionada directamente com a eficácia da liderança, englobou um questionário elaborado por **Alan Hooper e John Potter**, que pretende aferir a auto-avaliação da eficácia do líder. Nomearam como: **Avaliação de 360º da liderança com base nas sete competências da liderança (auto-avaliação)**. Os líderes, de acordo com os autores, deverão possuir estas sete competências, para “liderar eficazmente a todos os níveis e no estilo apropriado, de forma a criar valor numa organização” (Hooper & Potter, 2010, p.79).

Este questionário foi elaborado com o propósito de ser realizado pelo líder e pelos liderados. Mas, como o objectivo do nosso estudo prende-se com a percepção dos Directores, apenas utilizámos a versão criada para o líder. No quadro 18 estão presentes as sete competências da liderança (Hooper & Potter, 1997), descritas no Capítulo I, associadas às questões do inquérito. Cada uma das sete competências de liderança corresponde à dimensão focada na análise dos dados.

Quadro 18 - Correlação entre as Sete Competências da Liderança e itens do questionário de auto-avaliação da eficácia

Dimensões	Itens do questionário de Liderança (Eficácia) Auto-Avaliação
1. Definir uma direcção	1. Tenho uma visão clara do futuro, uma estratégia para tornar essa visão uma realidade e um conjunto de valores do que é importante em relação à forma como operamos. 2. Comunico a minha visão, missão e valores de forma eficaz à minha equipa.
2. Definir um exemplo	3. Dou um bom exemplo na forma como actuo diariamente, no que se refere à gestão do tempo. 4. Concentro-me nas prioridades e comunico devidamente essas prioridades à minha equipa. 5. Lido bem com a pressão.
3. Comunicação eficaz	6. Lido educada e eficazmente com os com a comunidade escolar. 7. Comunico eficazmente com o meu pessoal
4. Criar alinhamento	8. Informo com regularidade a minha equipa sobre o que se está a passar na escola. 9. Incentivo regularmente a equipa, para que todos estejam empenhados na dinâmica escolar, de forma a torná-la bem sucedida.
5. Conseguir o melhor das pessoas	10. Criei um plano para cada pessoa da minha equipa desenvolver o conhecimento, capacidades, atitudes e competências de que necessitam para trabalhar eficazmente tanto agora como no futuro.

6. Agir como agente da mudança	11. Procuo activamente um programa de contínua melhoria de desempenho para identificar melhores formas de fazer as coisas. 12. Sigo sempre boas ideias para a mudança.
7. Tomar decisões em tempos de crise ou incerteza	13. Reajo bem em situações de crise. 14. Pergunto sempre a opinião de outros, antes de tomar grandes decisões. 15. Ouço sempre os pontos de vista das outras pessoas.

(Adaptado de Hooper & Potter, 1997; 2010)

A resposta a cada um dos itens dos questionários, apresentados anteriormente (MLQ e Sete Competências da Liderança), traduz-se na atribuição, por parte dos respondentes, de uma **escala de frequência** que significa a frequência com que esses comportamentos são percebidos pelos inquiridos. Utilizámos para ambos a escala de frequência tipo *likert* em que: 0 = Nunca; 1 = Ocasionalmente; 2 = Algumas vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Frequentemente. Uma classificação menor em determinada questão reflecte uma menor exibição desse comportamento, por parte do líder.

De acordo com Tuckman (2002) a **escala de Likert** é estruturada em “cinco níveis, em que cada um desses diferentes níveis é considerado de igual amplitude” e usa-se “para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença, ou um juízo de valor” (pp.279-280).

A terceira parte do questionário contempla uma **questão aberta** elaborada a partir dos trabalhos de Cunha *et al* (2007) e de Rego e Cunha (2007). De acordo com Hill e Hill (2000) o questionário que contém perguntas abertas e fechadas “é útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida por outras variáveis” (p.95). Vejamos então, no quadro seguinte, as vantagens e desvantagens destas duas formas de inquirir:

Quadro 19 - Vantagens e desvantagens das perguntas abertas e das perguntas fechadas

Tipo de pergunta	Vantagens	Desvantagens
Perguntas abertas	<ol style="list-style-type: none"> 1.Podem dar mais informação; 2.Muitas vezes dão informação mais “rica” e detalhada; 3.Por vezes dão informação inesperada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Muitas vezes as respostas têm de ser “interpretadas”; 2.É preciso muito tempo para codificar as respostas; 3. Normalmente é preciso utilizar pelo menos dois avaliadores na “interpretação” e codificação das respostas; 4.As respostas são mais difíceis de analisar numa maneira estatisticamente sofisticada e a análise requer muito tempo.
Perguntas fechadas	<ol style="list-style-type: none"> 1.É fácil aplicar análises estatísticas para analisar as respostas; 2.Muitas vezes é possível analisar os dados de maneira sofisticada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Por vezes a informação das respostas é pouco “rica”; 2.Por vezes as respostas conduzem a conclusões simples demais.

(In Hill e Hill, 2000, p.94)

A opção pela escolha da competência de liderança, no instrumento de recolha de dados, deveu-se à necessidade, não só de compreender a razão pela qual o Director de Escola privilegia uma competência em detrimento das outras, mas também verificar se existem diferenças significativas entre os líderes do sexo feminino e masculino. Citando Pereira (2008) “as questões abertas utilizam-se quando se pretende que o inquirido responda nas suas próprias palavras” (p.228).

Estão presentes no Quadro 20 as categorias e as unidades de análise utilizadas para a análise de conteúdo das respostas dadas pelos inquiridos. Esta questão contempla a escolha da competência de liderança que o Director atribui maior importância (Competências Técnicas, Interpessoais ou Conceptuais) e a justificação da sua opção.

Quadro 20 - Competências de Liderança – Correspondência entre as Categorias e Unidades de Análise

Categorias (competência de Liderança)	Unidades de Análise
<p>Técnicas</p> <p>Conhecimentos acerca do modo de realizar as tarefas especializadas da unidade organizacional.</p> <p>Capacidade para usar as técnicas e equipamentos que permitem realizar tais actividades.</p>	<p>Conhecer técnicas e equipamentos.</p> <p>Planear e organizar o trabalho.</p> <p>Compreender e dirigir os subordinados.</p> <p>Monitorar e avaliar o desempenho.</p> <p>Lidar com disrupções no fluxo de actividades.</p> <p>Conhecer os processos da concorrência, para melhorar o planeamento estratégico.</p>
<p>Interpessoais</p> <p>Conhecimentos acerca do comportamento humano e processos de grupo.</p> <p>Capacidade para compreender as atitudes, sentimentos e motivos de outras pessoas.</p> <p>Sensibilidade social.</p> <p>Capacidade de comunicação.</p>	<p>Possuir empatia, perspicácia social, charme, tacto, diplomacia, fluência verbal.</p> <p>Demonstrar relações de cooperação.</p> <p>Identificar as necessidades, objectivos.</p> <p>Tomar decisões integradoras e implementáveis.</p> <p>Usar estratégias de influência adequadas.</p> <p>Ser capaz de ouvir com atenção, empatia e cortesia.</p> <p>Negociar e resolver conflitos com sucesso.</p> <p>Lidar com pessoas de diferentes culturas.</p>
<p>Conceptuais (cognitivas)</p> <p>Capacidade analítica.</p> <p>Pensamento lógico.</p> <p>Capacidade de conceptualizar relações complexas e ambíguas.</p>	<p>Analisar eventos, reconhecer tendências, detectar oportunidades e problemas potenciais, antecipar e esclarecer mudanças e constrangimentos.</p> <p>Desenvolver soluções criativas para problemas inéditos e complexos.</p> <p>Compreender como se inter-relacionam as diversas partes da organização.</p> <p>Decifrar modos eficazes de coordenação.</p>

Pensamento divergente.	Identificar factores críticos de sucesso.
Intuição.	Tomar decisões em ambientes ambíguos (incerteza, informação escassa).
Raciocínio indutivo e dedutivo.	

(Adaptado de Cunha, Rego, Cunha, e Cabral-Cardoso, 2007, p.343)

4.6. Metodologia de Análise

Após a recolha dos dados, iniciou-se o tratamento dos mesmos, que consistiu na sua análise e interpretação. A análise teve como objectivo organizar e codificar os dados de maneira que possibilitem a geração de resposta ao problema da investigação. Hill e Hill (2005) indicam que devemos iniciar a análise pela listagem de todas as variáveis da investigação” (p.84). De facto, as variáveis são a base da investigação e houve a necessidade de compreendê-las e medi-las correctamente para atingirmos os resultados fundamentais. Vejamos a diferença entre as variáveis dependentes e independentes, sob a perspectiva de Sousa (2005):

Consideram-se como variáveis dependentes aquelas que dependem dos procedimentos da investigação, conotando-se directamente com as respostas que se procuram. São os dados (determinados) que se obtêm e que variam à medida que o investigador modifica as condições da investigação.

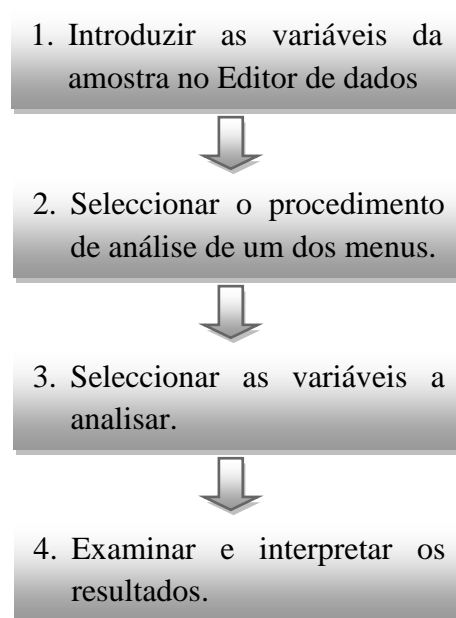
As variáveis independentes serão aquelas que são independentes dos procedimentos da investigação, que não dependem da investigação, constituindo no entanto factores determinantes que a vão influenciar, recorrendo o investigador à sua manipulação para observar os efeitos produzidos nas variáveis dependentes (p.58).

Já no que concerne à análise dos dados recolhidos, esta regeu-se pelas seguintes etapas: 1. descrição - escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador; 2. análise - sistema de organização de dados, enfatizando os aspectos essenciais e identificação de factores chave; 3. interpretação - procedimento de obtenção de significados e ilações a partir dos dados obtidos.

A nossa investigação, tal como qualquer outra investigação fidedigna, teve como intenção “produzir inferências válidas a partir dos dados obtidos, tratando-se de uma indução efectuada a partir de factos constatados” (Sousa, 2005, p.275). Os resultados adquiridos foram tratados de modo a poderem tornar-se dados normalizados e ponderados, que permitiram elaborar quadros, gráficos e diagramas, sintetizando descrevendo as informações obtidas. Procedemos à análise estatística dos dados recolhidos com o objectivo de conhecer “a significância dos diferentes resultados e a validação dos próprios procedimentos efectuados” (Ibid., p.274).

Como já foi referido, recorreremos ao SPSS 18.0 para o *Windows* e ao programa de *Microsoft Office Excel 2007*, para a realização do **tratamento estatístico** que, segundo Tuckman (2002) “permite que o investigador compare os grupos de modo a verificar a probabilidade das diferenças entre eles serem baseadas no acaso” (p.409). Maroco (2003), por seu lado, refere que o “SPSS é, por tradição, o programa de eleição dos cientistas das ciências sociais” e neste programa a “análise de dados faz-se em 4 etapas” (p.63), que passamos a expor:

Figura 1 - Etapas da Análise de Dados Estatísticos com o SPSS



Acrescentemos que o questionário utilizado possuía uma questão aberta e como tal recorreremos à **análise de conteúdo**. De acordo com Vala (1999) e Guerra (2006), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação e não um método. Assim, pode

integra-se “em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (Vala, 1999, p.104).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a análise de conteúdo “oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, informações”, bem como “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (p.227). Sousa (2005), por seu lado, considera que a análise de conteúdo implica “analisar o que contém, para lá do que se vê”, o que significa “estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos” (p.264).

A principal vantagem desta técnica prende-se com o facto de obrigar “o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas e, em particular, às suas próprias” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.230). Assim o investigador procura analisar as respostas a “partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito” (Ibid., Ibidem.).

Sousa (2005) refere que, no caso de uma pergunta aberta, devemos realizar uma “contagem frequencial, procurando encontrar, através das frequências obtidas em cada categoria, aquelas que são mais relevantes e as que possuem menor ponderação” (p.269). Nós adoptamos esse procedimento, não sem antes definirmos as categorias, que são “os elementos chave do código do analista” (Vala, 1999, p.107). Segundo Sousa (2005), não existem regras pré-estabelecidas para a definição das categorias, dado que serão criadas, de acordo com “o contexto em que se situam os documentos a analisar, os objectivos específicos do estudo que se realiza e as características do problema para o qual se procura a resposta”, as respostas hipotéticas que se poderão formular e, sobretudo, os fundamentos teóricos” (p.268). A criação de categorias “depende ainda das características dos documentos, dos procedimentos desenvolvidos pelo investigador e do que ele entende por importante e pertinente para o estudo” (Ibid., Ibidem.).

Após a definição das categorias, relativas à análise da questão aberta, definimos as unidades de análise, a partir das leituras efectuadas sobre o tema, na revisão bibliográfica. Explicitemos que estas unidades de análise (ou unidades de conteúdo) poderão incluir, de acordo com Sousa (2005), “um tema, um redactor, um artigo, um parágrafo, uma frase ou até mesmo uma simples palavra, que se poderá incluir dentro daquelas categorias” (p.265). Vala (1999) menciona que as unidades de análise incluem as unidades de registo,

definidas, como “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria - podemos incluir a palavra, a frase, ...” (p.114).

Após esclarecermos as unidades de conteúdo, definimos as regras para a sua enumeração, denominada de quantificação, em que efectuámos a sua contagem, ou seja verificámos “se determinado conteúdo está ou não presente no documento que se analisa” e apurámos a “frequência com que determinadas unidades aparecem” (Sousa, 2005, p.273).

Importa referir que só após o tratamento dos dados, quer estatisticamente, quer através da análise de conteúdo, poderemos retirar as devidas inferências e interpretações finais. É fundamental procedermos à **triangulação** dos dados, que nas palavras de Flick (2005) “designa a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo e, diferentes perspectivas teóricas no tratamento de um fenómeno” (p.231). De acordo com o mesmo autor, “a triangulação pode significar a combinação de vários métodos qualitativos, mas também pode significar a combinação de métodos qualitativos e quantitativos” (p.270). Esta técnica permite compensar os pontos fracos ambos os métodos (qualitativo e quantitativo).

No presente estudo iremos realizar uma “triangulação metodológica” em que se aplicam “diferentes métodos e diferentes técnicas, para comparar entre si os resultados obtidos, procurando sobretudo convergências e divergências” (Bisquerra, 1989, citado por Sousa, 2005, p.173). Aludindo à investigação em educação, Sousa (2005) refere que este tipo de triangulação é oportuno, porque permite “a correlação dos dados e a convergência das conclusões obtidas” (p.147). Refere, igualmente, que as investigações qualitativas “permitem uma maior compreensão do funcionamento fenomenológico dos actos educativos”, enquanto as investigações quantitativas “apenas abordam o estudo de pequenas partes daqueles fenómenos, não permitindo uma compreensão tão lata, mas conferindo maior confiança aos resultados obtidos” (Ibid., Ibidem.).

A triangulação adequa-se e é necessária ao nosso estudo pois deve ser utilizada nas seguintes circunstâncias: “para se obter uma versão mais holística de determinado facto educacional que se estuda; para a compreensão de fenómenos pedagógicos complexos; estudo de aspectos controversos da educação; completamento de insuficiências de determinadas investigações; estudo de caso” (Sousa, 2005, pp.175-176).

CAPÍTULO V - Apresentação e Análise dos Resultados

Medir consiste em comparar quantidades, atribuindo-lhes um número; seja uma quantidade de objectos, de pessoas, de tipos de comportamento, de situações ou outra.

(Sousa, 2005, p.181)

5.1. Procedimentos estatísticos

Após a recolha dos inquéritos por questionário e “de se proceder à sua verificação e cotação, torna-se necessário efectuar a análise dos dados obtidos, tarefa que consiste geralmente no seu processamento estatístico” (Sousa, 2005, p.231).

A caracterização da amostra será apresentada em tabelas de frequência absoluta (n) e relativa (%) no caso das questões de natureza categórica, enquanto no caso das questões de natureza numérica, serão apresentadas medidas descritivas: mínimo, máximo, média e desvio padrão.

A fiabilidade das escalas utilizadas foi avaliada através do *Alpha* de *Cronbach*, tratando-se das medidas de consistência interna mais utilizada. Para que exista fiabilidade, tem de existir consistência interna entre as questões incluídas, em cada uma das escalas e para tal o valor do *Alpha* de *Cronbach* tem de ser igual ou superior a 0,6. A existência de consistência interna não só se trata de uma medida de fiabilidade das escalas, mas também do próprio questionário, ou seja, diferenças significativas que possam surgir devem-se ao facto de que existem mesmo opiniões diferentes e não porque o questionário tenha sido confuso e conduzido a diferentes interpretações.

Concluída a análise à fiabilidade das escalas, passamos ao cálculo das mesmas, através da média das pontuações atribuídas pelos inquiridos às questões que compõem cada uma das escalas, que sendo de origem numérica tivemos de, em primeiro lugar, verificar se o pressuposto da normalidade estava reunido. Para tal recorreremos ao teste *Shapiro-Wilk* para grupos, com dimensão inferior a 50 e ao teste *Kolmogorov-Smirnov*, para grupos com dimensão igual ou superior a 50. A hipótese nula de ambos é a existência de distribuição normal que é rejeitada quando o valor de prova (*p-value*) é inferior ou igual a 0,05, não se

verificando desta forma o pressuposto da normalidade. Quando o valor de prova é superior a 0,05, a hipótese de existência de distribuição normal não é rejeitada, estando reunido o pressuposto da normalidade. Salientemos ainda que a normalidade é sempre testada dentro de cada um dos grupos que irão ser comparados.

A existência ou não de distribuição normal irá determinar qual o tipo de teste estatístico a ser utilizado na comparação entre grupos. Na existência de distribuição normal, utilizamos testes paramétricos, enquanto na outra situação, testes não paramétricos. Como a comparação foi entre dois grupos independentes (Directores versus Directoras) o teste paramétrico utilizado foi o teste *t-Student* e o não paramétrico foi o teste *Mann-Whitney*. Ambos têm como hipótese nula, se a distribuição de respostas entre Directores e Directoras for igual, e é rejeitada quando o valor de prova é inferior ou igual a 0,05. Só nestas condições é que existe evidência suficiente para afirmar que as opiniões diferem significativamente entre Directores e Directoras, que é o mesmo que afirmar que existem diferenças significativas. Quando o valor de prova é superior a 0,05, a hipótese nula atrás mencionada não é rejeitada, uma vez que não temos evidência suficiente para afirmar que existem diferenças significativas.

Para avaliar a influência da idade, do tempo de serviço lectivo, do tempo na instituição e do tempo como Director (a), nos estilos de liderança, nas competências da liderança e nos resultados da liderança, por serem correlações entre duas variáveis de natureza numérica (uma contínua que é o caso das escalas e a outra discreta que é por exemplo, o caso da idade), recorreremos directamente ao coeficiente de correlação não paramétrico de *Spearman* (Rho de *Spearman*= ρ). Só se verifica correlação significativa, se o valor de prova for inferior ou igual a zero, pois permite rejeitar a hipótese do coeficiente ser igual a zero. Rejeitada esta hipótese, fica a garantia de que o coeficiente nunca irá ser igual a zero e por consequente a correlação será significativa.

No que diz respeito à competência de liderança mais relevante, e por se tratar de uma questão de natureza categórica, quando analisada segundo o género (também de origem categórica), foi aplicado o teste de Independência do Qui-Quadrado, pela natureza de ambas as questões. A hipótese nula deste teste é que não existe associação entre ambas as questões em análise, que é rejeitada quando o valor de prova é inferior ou igual a 0,05. Desta forma podemos afirmar que existe associação entre ambas as questões em análise e que a associação existente é significativa. Caso o valor de prova seja superior a 0,05, a

hipótese nula referida não é rejeitada, pois não existe evidência suficiente para afirmar que subsiste associação significativa.

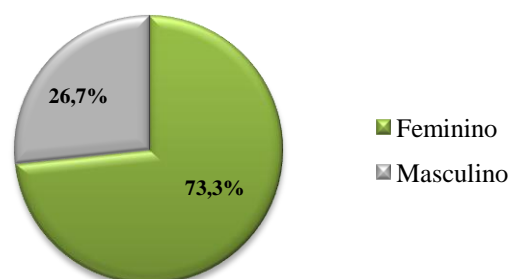
5.2. Caracterização da amostra

Foram inquiridos 90 Directores, dos quais 73,3% são do sexo feminino e 26,7%, do sexo masculino, como podemos ver no Quadro seguinte.

Quadro 21 - Género

	n	%
Feminino	66	73,3%
Masculino	24	26,7%
Total	90	100,0%

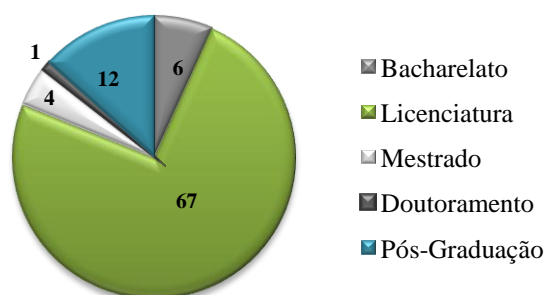
Figura 2 - Inquiridos, por Género



Quadro 22 - Habilitações literárias

	n	%
Bacharelato	6	6,7%
Licenciatura	67	74,4%
Mestrado	4	4,4%
Doutoramento	1	1,1%
Pós-Graduação	12	13,3%
Total	90	100,0%

Figura 3 - Habilitações Literárias dos Inquiridos



Relativamente às habilitações literárias dos inquiridos, tendo presente a profissão exercida – a docência, verificamos que 74,4% possui uma Licenciatura e 13,3% da concluiu uma Pós-Graduação.

Quadro 23 - Caracterização pessoal e profissional dos inquiridos

	n	Mínimo	Máximo	Média	DP
Idade	90	30	60	42,91	8,68
Tempo de serviço lectivo	90	7	52	19,83	9,58
Tempo na Instituição	90	2	33	11,91	6,79
Tempo no cargo como Director (a)	90	1	24	6,23	4,72

DP = Desvio Padrão

No quadro anterior, podemos verificar que a idade mínima observada foi de 30 anos e a máxima de 60 anos. Em média, os Directores inquiridos têm cerca de 43 anos. No que concerne, ao tempo de serviço docente, existe o tempo mínimo de 7 anos e o máximo de 52 anos. Em média estão na profissão durante 20 anos. O tempo mínimo na instituição é de 2 anos e o máximo de 33. O tempo médio na instituição é de aproximadamente 12 anos. Também foi questionado os anos de serviço com o cargo de Director, tendo-se verificado no mínimo 1 ano e no máximo 24. Em média, os inquiridos exercem o cargo de Director, durante cerca de 6 anos.

Quadro 24 - Concelho da localização da escola

	n	%
1. Calheta	8	8,9%
2. Câmara de Lobos	17	18,9%
3. Funchal	28	31,1%
4. Machico	6	6,7%
5. Ponta do Sol	3	3,3%
6. Porto Moniz	1	1,1%
7. Porto Santo	3	3,3%
8. Ribeira Brava	7	7,8%
9. Santa Cruz	9	10,0%
10. Santana	5	5,6%
11. São Vicente	3	3,3%
Total	90	100,0%

Como último dado de caracterização temos a localização da escola, como podemos observar no quadro acima apresentado. Foram abrangidos todos os Concelhos da Região Autónoma da Madeira, incidindo sobre os Concelhos do Funchal (31,1%), Câmara de Lobos (18,9%) e Santa Cruz (10%), por se tratar de Concelhos mais populosos e consequentemente Concelhos com mais escolas.

Concluída a análise à caracterização dos inquiridos (Parte I do questionário), passamos à análise da Parte II e III, que trata de questões que darão origem a escalas que avaliam os estilos de Liderança (Parte II) e as competências da Liderança (Eficácia) (Parte III). Neste sentido é necessário avaliar a consistência interna, de cada uma das respectivas escalas.

5.3. Consistência interna

Passamos, então à verificação dos dados e apresentamos o quadro abaixo para melhor compreensão da informação descrita adiante:

Quadro 25 - Valores de referência para a consistência interna consoante os valores do *Alpha de Cronbach*

Valor do <i>Alpha de Cronbach</i>	Consistência interna
Superior a 0,9	Muito boa
Entre 0,8 e 0,9	Boa
Entre 0,7 e 0,8	Razoável
Entre 0,6 e 0,7	Fraca
Inferior a 0,6	Inadmissível

(Adaptado de Pestana e Gageiro, 2008, p.528)

5.3.1. Estilos de liderança

Quadro 26 - Valores de *Alpha de Cronbach* da Liderança Transformacional

	Média	DP	<i>Alpha de Cronbach</i>
II.2.Reflecto sobre críticas que me são feitas e verifico se são ou não adequadas.	3,38	0,68	0,858
II.6.Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes.	2,19	1,07	
II.8.Procuro perspectivas diferentes ao solucionar os problemas.	3,32	0,70	
II.9.Falo com optimismo acerca do futuro.	3,01	0,85	
II.10.Faço os outros sentirem-se bem por estarem associados a mim.	2,64	1,24	
II.13.Falo com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar.	3,43	0,54	
II.14.Realço a importância de se ter um forte sentido de missão.	3,32	0,80	
II.15.Investo o meu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas.	3,02	0,75	
II.18.Vou para além dos meus próprios interesses para bem do grupo.	3,32	0,93	
II.19.Trato os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo.	3,26	1,13	
II.21.Ajo de forma a ganhar o respeito dos outros.	3,17	1,08	
II.23.Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões.	3,32	0,79	
II.25.Exibo um sentido de poder e de confiança.	2,27	1,13	
II.26.Apresento uma visão motivadora do futuro.	2,97	0,85	
II.29.Considero cada indivíduo como tendo necessidades, capacidades e aspirações diferentes das dos outros.	3,46	0,60	
II.30.Faço com que os outros vejam os problemas de várias e diferentes perspectivas.	3,21	0,71	
II.31.Ajudo os outros a desenvolverem os seus pontos fortes.	2,64	1,12	
II.32.Sugiro novas formas de realizar e completar as actividades.	2,96	0,87	
II.34.Enfatizo a importância de se ter um sentido de missão colectivo.	3,33	0,92	
II.36.Expresso confiança de que os objectivos serão alcançados.	3,44	0,62	

DP = Desvio Padrão

No grupo de questões incluídas no estilo de Liderança Transformacional, o valor do *Alpha de Cronbach* foi 0,858, facto que corresponde a uma consistência interna boa, por se tratar de um valor incluído no intervalo 0,8-0,9.

Quadro 27 - Valores de *Alpha de Cronbach* da Liderança Transaccional

	Média	DP	<i>Alpha de Cronbach</i>
II.1.Dou apoio aos outros em troca dos seus esforços.	1,93	1,49	0,725
II.4.Foco a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras.	1,98	1,19	
II.11.Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.	2,21	1,07	
II.16.Torno claro o que cada um pode esperar quando os objectivos de desempenho são atingidos.	2,99	0,76	
II.22.Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas.	1,77	1,33	
II.24.Mantenho-me a par de todos os erros.	2,81	0,96	
II.27.Dirijo a minha atenção para as falhas a fim de atingir os objectivos esperados.	2,27	1,20	
II.35.Exprimo satisfação quando os outros correspondem às expectativas.	3,62	0,61	

DP = Desvio Padrão

No quadro anterior, podemos observar que o valor do *Alpha de Cronbach*, obtido no grupo de questões incluídas no estilo de Liderança Transaccional, situa-se entre 0,7 e 0,8, o que torna a consistência interna razoável.

Quadro 28 - Valores de *Alpha de Cronbach* do *Laissez-Faire*

	Média	DP	<i>Alpha de Cronbach</i>
II.3.Não actuo no momento certo, mas apenas quando os problemas se agravam.	0,77	0,95	0,536
II.5.Evito envolver-me quando surgem questões importantes.	0,29	0,77	
II.7.Estou ausente, quando precisam de mim.	0,52	0,72	
II.12.Espero que algo de mal aconteça para começar a agir.	0,10	0,34	
II.17.Faço acreditar que enquanto as coisas vão funcionando, não se devem alterar.	1,69	1,07	
II.20.Espero que os problemas se tornem crónicos antes de agir.	0,06	0,23	

II.28.Evito tomar decisões.	0,48	0,72	
II.33.Atraso a resposta a questões urgentes.	0,41	0,75	

DP = Desvio Padrão

Relativamente, à consistência interna, das questões incluídas no estilo de Liderança *Laissez-Faire*, é inadmissível, de acordo com o valor do *Alpha* de *Cronbach* que foi inferior a 0,6. No entanto, por se tratar de uma escala já aferida, o valor do *Alpha* de *Cronbach* ser próximo a 0,6 e a dimensão da amostra ser de $90 > 50$, vamos avançar com o cálculo desta escala.

5.3.2. Efeitos/ resultados de liderança

Quadro 29 - Valores de *Alpha* de *Cronbach* do Esforço Extra

	Média	DP	<i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>
II.39.Levo os outros a fazerem mais do que o esperado.	2,57	0,85	0,723
II.42.Aumento o desejo dos outros promoverem o sucesso.	3,18	0,73	
II.44.Aumento a vontade dos outros de se empenharem mais.	2,99	0,71	

DP = Desvio Padrão

No que diz respeito à consistência interna das questões da escala «Esforço Extra», foi considerada razoável, de acordo com o valor do *Alpha* de *Cronbach*, por pertencer ao intervalo 0,7-0,8.

Quadro 30 - Valores de *Alpha* de *Cronbach* da Eficácia

	Média	DP	<i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>
II.37.Sou eficaz em atender as necessidades dos outros em relação ao trabalho.	2,96	0,73	0,784
II.40.Sou eficaz quando represento os outros perante superiores hierárquicos.	2,99	0,80	
II.43.Sou eficaz em ir ao encontro das necessidades da organização.	3,13	0,71	
II.45.Lidero um grupo que é eficaz.	3,24	0,69	

DP = Desvio Padrão

Na escala «Eficácia», o valor do *Alpha* de *Cronbach* foi igual a 0,784, o que torna a consistência interna deste grupo de questões razoável.

Quadro 31 - Valores de *Alpha* de *Cronbach* da Satisfação

	Média	DP	<i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>
II.38. Uso métodos de liderança que são satisfatórios.	2,97	0,69	0,655 Frac
II.41. Trabalho com os outros de uma forma satisfatória.	3,42	0,56	

DP = Desvio Padrão

Embora fraca, a consistência interna das questões incluídas na escala «Satisfação» é admissível, pois o valor do *Alpha* de *Cronbach* foi igual a 0,655 superior a 0,6.

5.3.3. Eficácia da liderança

Neste ponto passamos a analisar a consistência interna das questões incluídas na Parte III do questionário, que dão origem às escalas das competências da liderança (eficácia). A primeira que surge é a relacionada com «Definir uma direcção», tendo-se obtido uma consistência interna razoável (valor do *Alpha* de *Cronbach* igual a 0,799 que se situa entre 0,7 e 0,8).

Quadro 32 - Valores de *Alpha* de *Cronbach* da Competência de Liderança - Definir uma Direcção

	Média	DP	<i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>
III.1. Tenho uma visão clara do futuro, uma estratégia para tornar essa visão uma realidade e um conjunto de valores do que é importante em relação à forma como operamos.	3,03	0,70	0,799
III.2. Comunico a minha visão, missão e valores de forma eficaz à minha equipa.	3,07	0,65	

DP = Desvio Padrão

Quadro 33 - Valores de *Alpha de Cronbach* da Competência de Liderança - Definir um Exemplo

	Média	DP	<i>Alpha de Cronbach</i>
III.3.Dou um bom exemplo na forma como actuo diariamente no que se refere à gestão do tempo.	3,24	0,62	0,588
III.4.Concentro-me nas prioridades e comunico devidamente essas prioridades à minha equipa.	3,40	0,58	
III.5.Lido bem com a pressão.	2,88	0,90	

DP = Desvio Padrão

Novamente surge a situação de que o valor do *Alpha de Cronbach* é inferior a 0,6, o que torna a consistência interna inadmissível, no grupo de questões que avaliam a escala «Definir um exemplo». Pelas mesmas justificações já referidas anteriormente, iremos avançar também o cálculo desta escala.

Quadro 34 - Valores de *Alpha de Cronbach* da Competência de Liderança - Comunicar Eficazmente

	Média	DP	<i>Alpha de Cronbach</i>
III.6.Lido educada e eficazmente com a comunidade escolar.	3,55	0,62	0,830
III.7.Comunico eficazmente com o meu pessoal.	3,47	0,64	

DP = Desvio Padrão

Na escala «Comunicar eficazmente», o valor do *Alpha de Cronbach* foi igual a 0,830, valor que, por se situar no intervalo 0,8-0,9, torna a consistência interna boa neste grupo de questões.

Quadro 35 - Valores de *Alpha de Cronbach* da Competência de Liderança - Criar Alinhamento

	Média	DP	<i>Alpha de Cronbach</i>
III.8.Informo com regularidade a minha equipa sobre o que se está a passar na escola.	3,62	0,55	0,636

III.9.Incentivo regularmente a equipa para que todos estejam empenhados na dinâmica escolar, de forma a torná-la bem sucedida.	3,47	0,61	
--	------	------	--

DP = Desvio Padrão

De acordo com o valor do *Alpha* de *Cronbach* de 0,636, verificamos que a consistência interna obtida, no grupo de questões incluídas na escala «Criar alinhamento», embora seja fraca, é admissível, uma vez que o valor pertence ao intervalo 0,6-07.

Importa referir que não é possível calcular a consistência interna com o valor de *Alpha* de *Cronbach* da competência de eficácia número cinco «Conseguir o melhor das pessoas», porque esta dimensão apenas possui um item.

Quadro 36 - Valores de *Alpha* de *Cronbach* da Competência de Liderança - Agir como Agente da Mudança

	Média	DP	<i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>
III.11.Procuro activamente um programa de contínua melhoria de desempenho para identificar melhores formas de fazer as coisas.	2,89	0,74	0,743
III.12.Sigo sempre boas ideias para a mudança.	3,13	0,80	

DP = Desvio Padrão

Como podemos ver no quadro anterior, o valor do *Alpha* de *Cronbach* foi igual a 0,743, reflectindo uma consistência interna razoável, no grupo de questões incluídos na escala «Agir como agente da mudança».

Quadro 37 - Valores de *Alpha* de *Cronbach* da Competência de Liderança - Tomar Decisões em Tempos de Crise ou Incerteza

	Média	DP	<i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i>
III.13.Reajo bem em situações de crise.	2,79	0,89	0,580
III.14.Pergunto sempre a opinião de outros antes de tomar grandes decisões.	3,47	0,68	
III.15.Ouçõ sempre os pontos de vista das outras pessoas.	3,61	0,56	

DP = Desvio Padrão

Pela terceira e última vez, o valor do *Alpha* de *Cronbach* foi inferior a 0,6, mas, novamente, por se tratar de uma escala já aferida, o valor obtido ser próximo a 0,6 e a amostra ser superior a 50, iremos proceder ao cálculo da escala.

5.4. Identificação dos estilos de liderança

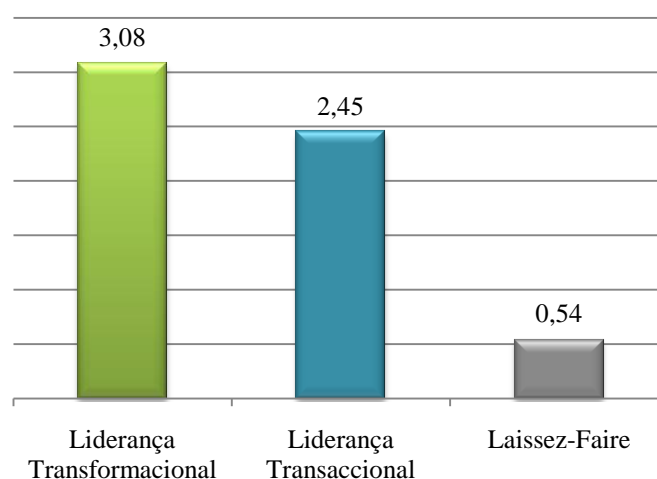
Nesta fase do trabalho, passamos a analisar os resultados, de acordo com os objectivos desta investigação, constando na primeira tabela as medidas descritivas dos três estilos de liderança: Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*.

Quadro 38 - Estilos de Liderança

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Liderança Transformacional	1,65	3,85	3,08	0,46
Liderança Transaccional	1,00	3,88	2,45	0,65
<i>Laissez-Faire</i>	0,00	1,88	0,54	0,34

DP = Desvio Padrão

Figura 4 - Média dos Estilos de Liderança



De acordo com o valor médio mais alto (3,08), os Directores inquiridos percebem-se mais como líderes transformacionais, ou seja, consideram-se pessoas que motivam e que

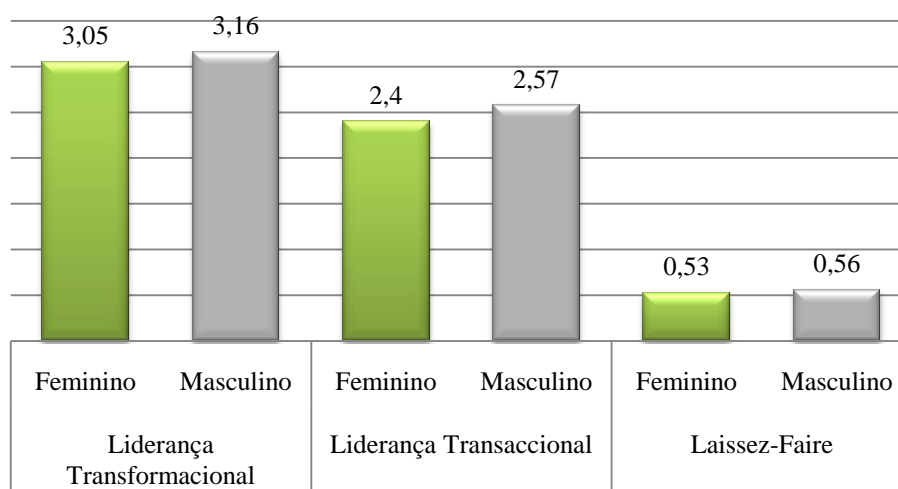
introduzem mudanças nas atitudes dos outros, de modo a inspirá-los para a realização dos seus objectivos. Na generalidade identificam-se como pessoas com qualidades centradas na mudança e inovação, reflectindo-se na satisfação e na concretização dos objectivos, não só a nível pessoal, mas também profissional. Com valor médio mais baixo, 0,54, surge o estilo de Liderança *Laissez-Faire*, indicando que os Directores inquiridos não se identificam como sendo líderes ausentes, que evitam tomar decisões, que adiam a resposta a questões urgentes, que ignoram as suas responsabilidades e autoridade, ou seja, não se identificam como líderes inactivos.

Quadro 39 - Estilos de liderança segundo o género

	Género	n	Mínimo	Máximo	Média	DP	Resultado do teste estatístico
Liderança Transformacional	Feminino	66	1,65	3,65	3,05	0,45	$t=-1,000$
	Masculino	24	2,05	3,85	3,16	0,52	$p\text{-value}=0,320$
Liderança Transaccional	Feminino	66	1,00	3,88	2,40	0,65	$Z=-1,061$
	Masculino	24	1,38	3,75	2,57	0,64	$p\text{-value}=0,289$
<i>Laissez-Faire</i>	Feminino	66	0,00	1,88	0,53	0,35	$t=-0,308$
	Masculino	24	0,13	1,13	0,56	0,32	$p\text{-value}=0,759$

DP = Desvio Padrão; t = estatística de teste *t-Student*; Z = estatística de teste *Mann-Whitney*

Como podemos observar no quadro anterior, todos os valores de prova obtidos no teste estatístico foram superiores a 0,05, deste modo não podemos rejeitar a hipótese da média obtida nos três estilos de liderança ser igual entre os Directores e Directoras, ou seja, não existe evidência suficiente para afirmar que a opinião é significativamente diferente entre Directores e Directoras, quando percebem o seu estilo de liderança.

Figura 5 - Média dos Estilos de Liderança, por Género

Analisando os valores médios, constatamos que os Directores inquiridos se identificam muitas vezes com o estilo de Liderança Transformacional, mas também, em algumas situações, com o estilo de Liderança Transaccional. De acordo com os valores médios, 0,53 (Directoras) e 0,56 (Directores), os inquiridos nunca ou então ocasionalmente se identificam com o estilo de Liderança *Laissez-Faire*.

Quadro 40 - Categorias de liderança

	Mínimo	Máximo	Média	DP
C1-Atributos de Influência Idealizada - IIA	0,00	4,00	2,85	0,76
C2-Comportamentos de Influência Idealizada - IIB	1,50	4,00	3,04	0,56
C3-Motivação Inspiracional - IM	1,75	4,00	3,21	0,53
C4-Estimulação Intelectual - IS	2,00	4,00	3,22	0,48
C5-Consideração Individualizada - IC	1,50	4,00	3,09	0,56
C6-Recompensa pelos Objectivos Atingidos - CR	1,25	4,00	2,69	0,62
C7-Gestão por Excepção Activa - MBEA	0,50	4,00	2,21	0,90
C8-Gestão por Excepção Passiva - MBEP	0,00	1,75	0,65	0,45
C9-Ausência de Liderança - LF	0,00	2,00	0,43	0,43

Como podemos aferir pelos dados acima apresentados, as Categorias de Liderança que obtiveram valores médios mais altos são: «Estimulação Intelectual» (3,22), «Motivação

Inspiradora» (3,21), «Consideração Individualizada» (3,09) e «Influência Individualizada» (3,09). (Ver o quadro com a consistência interna dos valores de *Alpha* de *Cronbach* no Apêndice IV).

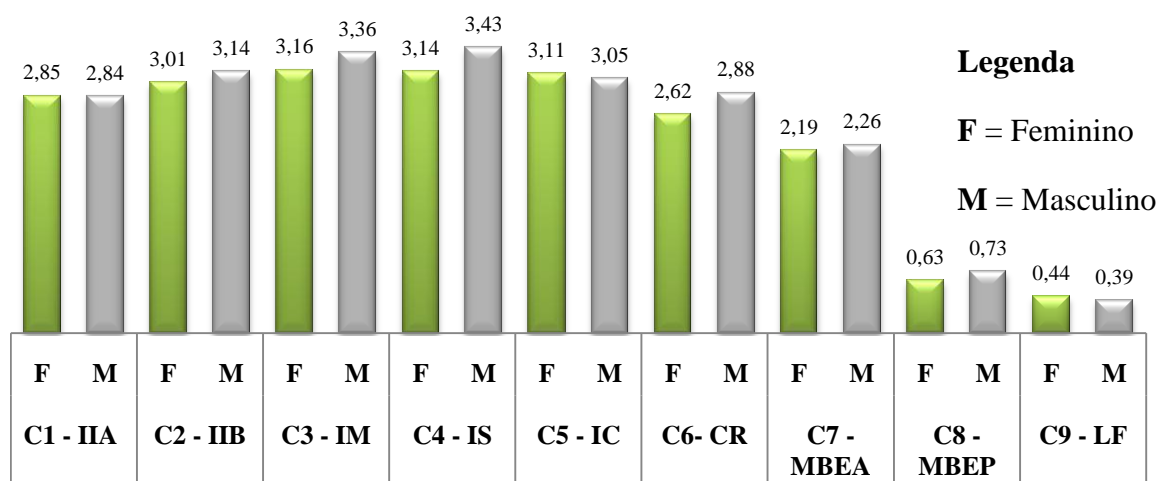
Quadro 41 - Categorias de liderança segundo o género

Categorias	Género	n	Mínimo	Máximo	Média	DP	Resultado do teste estatístico
C1-Atributos de Influência Idealizada - IIA	Feminino	66	0,00	3,75	2,85	0,69	Z=-0,465 p-value=0,642
	Masculino	24	0,25	4,00	2,84	0,93	
C2-Comportamentos de Influência Idealizada - IIB	Feminino	66	1,75	4,00	3,01	0,50	Z=-1,551 p-value=0,121
	Masculino	24	1,50	4,00	3,14	0,70	
C3-Motivação Inspiracional - IM	Feminino	66	1,75	4,00	3,16	0,53	Z=-1,635 p-value=0,102
	Masculino	24	2,00	4,00	3,36	0,54	
C4-Estimulação Intelectual - IS	Feminino	66	2,00	4,00	3,14	0,47	Z=-2,426 p-value=0,015
	Masculino	24	2,50	4,00	3,43	0,45	
C5-Consideração Individualizada - IC	Feminino	66	1,50	4,00	3,11	0,56	Z=-0,724 p-value=0,469
	Masculino	24	2,00	4,00	3,05	0,56	
C6-Recompensa pelos Objectivos Atingidos - CR	Feminino	66	1,25	4,00	2,62	0,62	t=-1,751 p-value=0,083
	Masculino	24	1,75	4,00	2,88	0,56	
C7-Gestão por Excepção Activa - MBEA	Feminino	66	0,50	4,00	2,19	0,93	t=-0,345 p-value=0,731
	Masculino	24	0,75	4,00	2,26	0,83	
C8-Gestão por Excepção Passiva - MBEP	Feminino	66	0,00	1,75	0,63	0,44	Z=-0,922 p-value=0,357
	Masculino	24	0,00	1,50	0,73	0,46	
C9-Ausência de Liderança - LF	Feminino	66	0,00	2,00	0,44	0,42	Z=-0,792 p-value=0,428
	Masculino	24	0,00	1,75	0,39	0,45	

DP = Desvio Padrão; *t* = estatística de teste *t-Student*; *Z* = estatística de teste *Mann-Whitney*

Com base no valor de prova igual a $0,015 < 0,05$, podemos afirmar que existem diferenças significativas entre Directores e Directoras na opinião dada às questões do factor de liderança «Estimulação Intelectual».

Figura 6 - Comparação da Média dos Resultados das Categorias de Liderança, por Género



Quadro 42 - Estilos de liderança segundo a idade, tempo de serviço docente, tempo de serviço na instituição e tempo de serviço como Director

		Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Laissez-Faire
Idade	ρ	-0,111	0,089	0,161
	<i>p-value</i>	0,299	0,406	0,129
Tempo de serviço lectivo	ρ	-0,076	0,063	0,178
	<i>p-value</i>	0,475	0,553	0,093
Tempo na Instituição	ρ	-0,134	-0,022	0,144
	<i>p-value</i>	0,209	0,836	0,177
Tempo no cargo como Director (a)	ρ	-0,061	-0,024	0,186
	<i>p-value</i>	0,571	0,821	0,079

ρ = Coeficiente de Correlação de Spearman

Analisando os valores de prova indicados, averiguamos que são todos superiores a 0,05, não permitindo rejeitar a hipótese do coeficiente de correlação ser igual a zero, ou seja, a correlação entre os três estilos de liderança e a idade, tempo de serviço lectivo, tempo na instituição e tempo como Director, não é significativa.

5.5. Outros Resultados de Liderança (MLQ)

Quadro 43 - Efeitos/ resultados da liderança

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Esforço Extra - EE	1,33	4,00	2,91	0,61
Eficácia - E	1,25	4,00	3,08	0,57
Satisfação - S	1,50	4,00	3,19	0,54

DP = Desvio Padrão

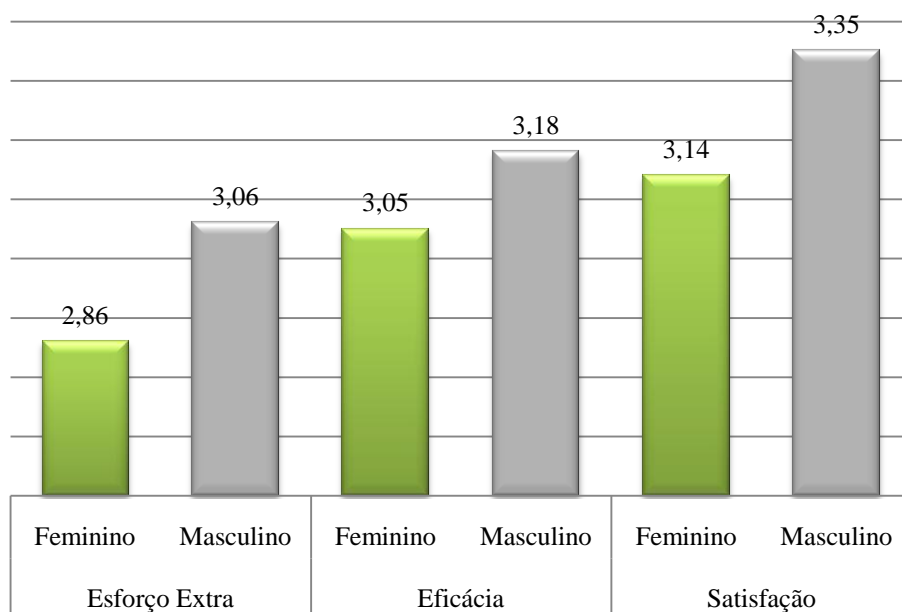
Com base no valor 3,19, assinalamos que estes Directores em média consideram que, por muitas vezes, o seu ambiente de trabalho é agradável e adequado e que se encontram satisfeitos com o estilo de liderança que exercem. Também são da opinião que, com frequência se encontram a liderar um grupo com elevados níveis de eficácia, indo ao encontro das necessidades de cada um e se consideram eficazes, quando representam os outros, perante superiores hierárquicos. Por fim, em geral os Directores identificam-se como sendo líderes que pretendem levar a sua equipa a fazer mais do que era esperado, a ir além das expectativas, com o objectivo de que exista mais empenho e, conseqüentemente, mais sucesso.

Quadro 44 - Efeitos/resultados da liderança segundo o género

	Género	n	Mínimo	Máximo	Média	DP	Resultado do teste estatístico
Esforço Extra	Feminino	66	1,33	4,00	2,86	0,60	Z=-1,590 p-value=0,112
	Masculino	24	1,33	4,00	3,06	0,64	
Eficácia	Feminino	66	1,25	4,00	3,05	0,61	Z=-0,782 p-value=0,434
	Masculino	24	2,25	4,00	3,18	0,46	
Satisfação	Feminino	66	1,50	4,00	3,14	0,54	Z=-1,643 p-value=0,100
	Masculino	24	2,00	4,00	3,35	0,52	

DP = Desvio Padrão; Z = estatística de teste *Mann-Whitney*

Figura 7 - Resultados de Liderança, por Género



Os dados que dispomos não nos permitem afirmar que, a opinião é significativamente diferente entre Directores e Directoras, no que diz respeito às questões que fazem parte dos efeitos/resultados da liderança. Novamente apuramos que os Directores pontuaram em média mais alto do que as Directoras.

Quadro 45 - Efeitos/resultados da liderança segundo a idade, tempo de serviço docente, tempo de serviço na instituição e tempo de serviço como Director

		Esforço Extra	Eficácia	Satisfação
Idade	ρ	-0,079	-0,087	-0,200
	<i>p-value</i>	0,459	0,417	0,059
Tempo de serviço lectivo	ρ	-0,094	-0,081	-0,204
	<i>p-value</i>	0,378	0,447	0,054
Tempo na Instituição	ρ	-0,192	-0,068	-0,232*
	<i>p-value</i>	0,069	0,523	0,028
Tempo no cargo como Director (a)	ρ	-0,033	0,051	-0,166
	<i>p-value</i>	0,758	0,632	0,119

ρ = Coeficiente de Correlação de Spearman

Com base no valor de prova igual a $0,028 < 0,05$, podemos afirmar que a satisfação com o estilo de liderança exercido, assim como a satisfação com o trabalho desenvolvido com os outros, está correlacionado significativamente com o tempo na instituição. Esta correlação

é negativa e baixa, evidenciando que os Directores mais novos são os que se encontram mais satisfeitos com o seu estilo de liderança, apresentando também maiores níveis de satisfação com o trabalho desenvolvido com os outros. Ainda a satisfação pode estar associada significativamente à idade e ao tempo de serviço lectivo (valores de prova próximos a 0,05), pelo que novamente são os Directores mais novos, assim como os que têm menos tempo de serviço lectivo, os que estão mais satisfeitos.

5.6. Competências da liderança - Eficácia

A terceira parte do instrumento de recolha de dados contemplou um questionário com 15 itens associados a sete competências de liderança, bem como uma questão aberta com a escolha de uma competência de liderança e justificação da preferência por parte do inquirido. Passamos então à apresentação e análise desta secção do inquérito, cujo objectivo foi verificar a percepção dos Directores relativamente à sua eficácia e eventuais diferenças entre o género.

5.6.1. Questionário de Hooper e Potter (2010)

Passamos então à análise dos resultados obtidos no questionário de Hooper e Potter (2010), alusivo às Sete Competências de Liderança para liderar eficazmente.

Quadro 46 - Competências necessárias para liderar eficazmente

	Mínimo	Máximo	Média	DP
1. Definir uma direcção	1,50	4,00	3,05	0,62
2. Definir um exemplo	1,67	4,00	3,17	0,53
3. Comunicar eficazmente	2,00	4,00	3,51	0,58
4. Criar alinhamento	2,00	4,00	3,53	0,52
5. Conseguir o melhor das pessoas	0,00	4,00	1,98	1,11
6. Agir como agente da mudança	1,00	4,00	3,01	0,69
7. Tomar decisões em tempo de crise ou incerteza	1,67	4,00	3,29	0,53

DP = Desvio Padrão

Relativamente às competências que os Directores inquiridos consideram ser mais importantes para liderar de forma mais eficaz, assinalemos «**Criar alinhamento**» (3,53) e «**Comunicar eficazmente**» (3,51), uma vez que são valores que correspondem ao hábito frequente das seguintes acções de liderança: informar com regularidade a equipa sobre o que se está a passar na escola; incentivar regularmente a equipa para que todos estejam empenhados na dinâmica escolar, de forma a torná-la bem sucedida; lidar educada e eficazmente com a Comunidade Escolar, comunicando também de forma eficaz. A acção menos frequente destes Directores é a relacionada com a criação de um plano para cada pessoa da equipa, com o objectivo de desenvolver o conhecimento, capacidades, atitudes e competências de que necessitam para trabalhar de forma eficaz, não só no presente, como também no futuro, associada à competência «Conseguir o melhor das pessoas» (1,98).

Quadro 47 - Competências necessárias para liderar eficazmente segundo o género

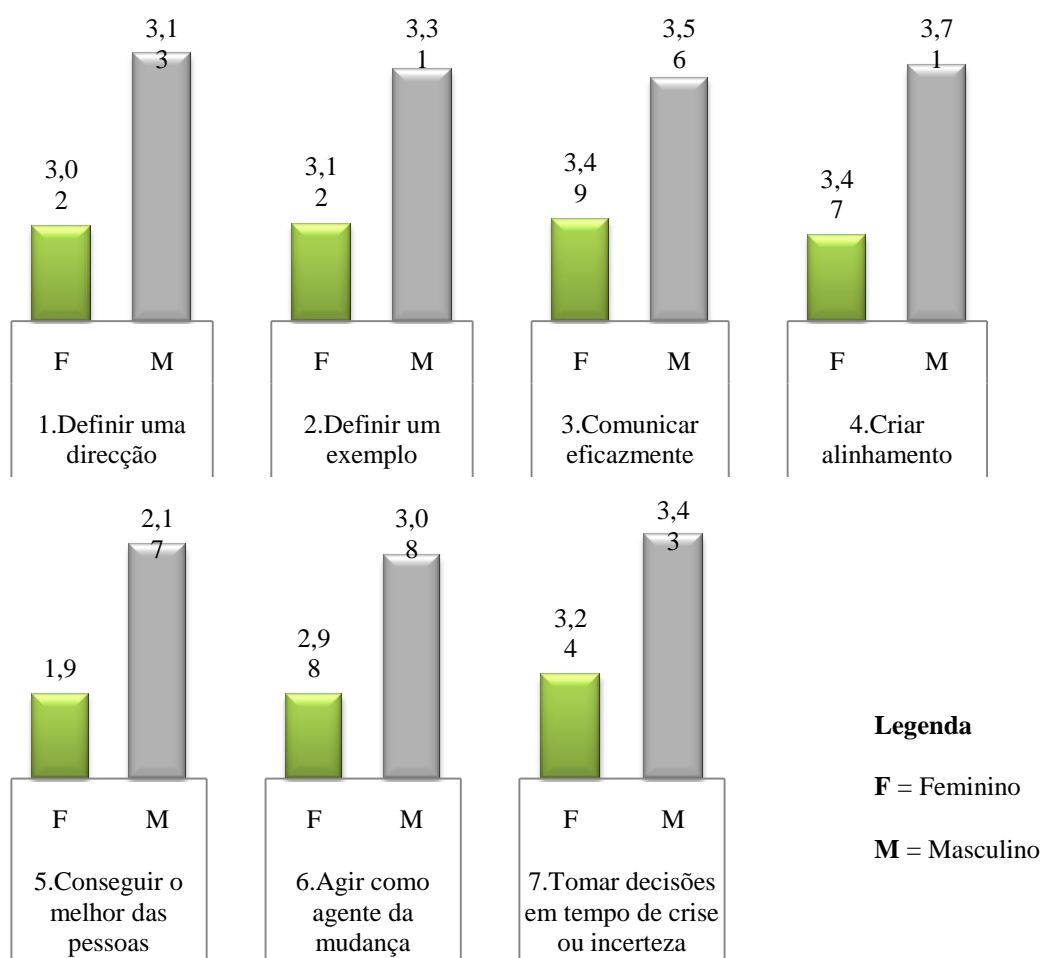
	Género	n	Mínimo	Máximo	Média	DP	Resultado do teste estatístico
1. Definir uma direcção	Feminino	65	1,50	4,00	3,02	0,63	Z=-0,601 p-value=0,548
	Masculino	24	2,00	4,00	3,13	0,58	
2. Definir um exemplo	Feminino	65	2,00	4,00	3,12	0,51	Z=-1,706 p-value=0,088
	Masculino	24	1,67	4,00	3,31	0,57	
3. Comunicar eficazmente	Feminino	65	2,00	4,00	3,49	0,58	Z=-0,710 p-value=0,478
	Masculino	24	2,00	4,00	3,56	0,61	
4. Criar alinhamento	Feminino	65	2,00	4,00	3,47	0,55	Z=-1,824 p-value=0,068
	Masculino	24	3,00	4,00	3,71	0,39	
5. Conseguir o melhor das pessoas	Feminino	63	0,00	4,00	1,90	1,12	Z=-0,767 p-value=0,443
	Masculino	24	1,00	4,00	2,17	1,09	
6. Agir como agente da mudança	Feminino	63	1,50	4,00	2,98	0,69	Z=-0,799 p-value=0,424
	Masculino	24	1,00	4,00	3,08	0,69	
7. Tomar decisões em tempo de crise ou incerteza	Feminino	63	1,67	4,00	3,24	0,55	Z=-1,506 p-value=0,132
	Masculino	24	2,00	4,00	3,43	0,46	

DP = Desvio Padrão; Z = estatística de teste *Mann-Whitney*

Como todos os valores de prova são superiores a 0,05, não existe evidência suficiente para afirmar que a opinião difere significativamente entre Directores e Directoras, no que

concerne às competências da liderança (eficácia). No entanto, existe um valor de prova igual a 0,068, que por ser próximo a 0,05, permite-nos falar de uma tendência para existirem diferenças significativas entre Directores e Directoras, na opinião que se verificou, na competência «Criar alinhamento».

Figura 8 - Comparação da Média das Competências para a Eficácia da Liderança entre Géneros



Como verificamos nos gráficos da Figura 8, o valor médio mais alto regista-se no grupo dos Directores (3,71 contra 3,47). Podemos falar de uma tendência para serem os Directores, os que mais frequentemente informam com regularidade a sua equipa sobre o que se está a passar na escola, assim como incentivam com regularidade a sua equipa, para que todos estejam empenhados na dinâmica escolar, de forma a torná-la bem sucedida. Nas restantes competências, apenas é de referir que os Directores pontuaram em média mais alto do que as Directoras, não sendo significativa a diferença, tal como já foi referido.

Quadro 48 - Competências necessárias para liderar eficazmente segundo a idade, tempo de serviço docente, tempo de serviço na instituição e tempo de serviço como Director

		Definir uma direcção	Definir um exemplo	Comunicar eficazmente	Criar alinhamento	Conseguir o melhor das pessoas	Agir como agente da mudança	Tomar decisões em tempo de crise ou incerteza
Idade	ρ	-0,047	-0,130	-0,245	-0,099	0,174	0,037	-0,160
	<i>p-value</i>	0,663	0,224	0,020	0,358	0,108	0,731	0,139
Tempo de serviço lectivo	ρ	-0,054	-0,139	-0,252	-0,110	0,107	-0,011	-0,114
	<i>p-value</i>	0,614	0,193	0,017	0,303	0,322	0,918	0,293
Tempo na Instituição	ρ	-0,147	-0,187	-0,254	-0,216	0,029	-0,108	-0,184
	<i>p-value</i>	0,170	0,080	0,016	0,042	0,787	0,320	0,087
Tempo no cargo como Director (a)	ρ	-0,092	-0,169	-0,256	-0,299	0,035	0,038	-0,121
	<i>p-value</i>	0,391	0,113	0,016	0,004	0,745	0,730	0,266

ρ = Coeficiente de Correlação de *Spearman*

De acordo com os dados indicados no quadro anterior, existe evidência suficiente para afirmar que a correlação existente entre a competência «Comunicar eficazmente» e a idade, tempo de serviço lectivo, tempo na instituição e tempo como Director (a) é significativa, assim como a existente entre a competência «Criar alinhamento» e o tempo na instituição e tempo como Director (a), uma vez que os valores de prova foram inferiores a 0,05, permitindo desta forma rejeitar a hipótese do coeficiente de correlação ser igual a zero. As correlações significativas existentes são negativas e baixas, uma vez que os valores dos coeficientes são negativos e situam-se no intervalo -0,39 a -0,2. O facto de se tratar de correlações negativas indica que os Directores mais novos, com menos tempo de serviço, menos tempo na instituição e menos tempo como Director (a) pontuaram em média mais alto, nas questões da competência «Comunicar eficazmente», ou seja, os Directores com este perfil têm mais frequência em lidar educada e eficazmente com a Comunidade Escolar e em comunicar também de forma eficaz com o seu pessoal. A maior frequência em informar com regularidade a equipa sobre o que se está a passar na escola e em incentivar regularmente a equipa para que todos estejam empenhados na dinâmica

escolar, de modo a torná-la bem sucedida, está relacionada de forma directa e significativa aos Directores, com menos tempo na instituição e com menos tempo na referida função.

5.6.2. Competências de Liderança de Cunha *et al* (2007)

A terceira parte do instrumento de recolha de dados utilizado contemplou uma questão aberta baseada em três competências para a eficácia da liderança, segundo Cunha *et al* (2007). Com esta questão, pretendemos aferir qual a competência de maior relevância para os inquiridos (Competências Interpessoais, Técnicas ou Conceptuais/Cognitivas), após termos solicitado que justificassem a sua escolha. O nosso objectivo é aferir se existem diferenças significativas na escolha dos inquiridos, em relação ao género e qual a competência privilegiada pelos líderes do nosso estudo.

Quadro 49 - Competências para o desempenho das funções de Director

	n	%
Competências Técnicas (Conhecimentos e capacidades acerca do modo de realizar a tarefa)	21	23,3%
Competências Interpessoais (Conhecimentos acerca do comportamento humano)	58	64,4%
Competências Conceptuais /Cognitivas (Capacidades intelectuais)	7	7,8%
NR	4	4,4%
Total	90	100,0%

Como podemos comprovar pela análise do Quadro acima apresentado, para 64,4% dos Directores inquiridos, a competência mais relevante para o desempenho das funções de Director é a relacionada com as Competências Interpessoais, mais concretamente os Conhecimentos acerca do comportamento humano. Outra opinião também de salientar é que 23,3% considera mais relevante as Competências Técnicas, ou seja, os Conhecimentos e capacidades acerca do modo como realizar a tarefa.

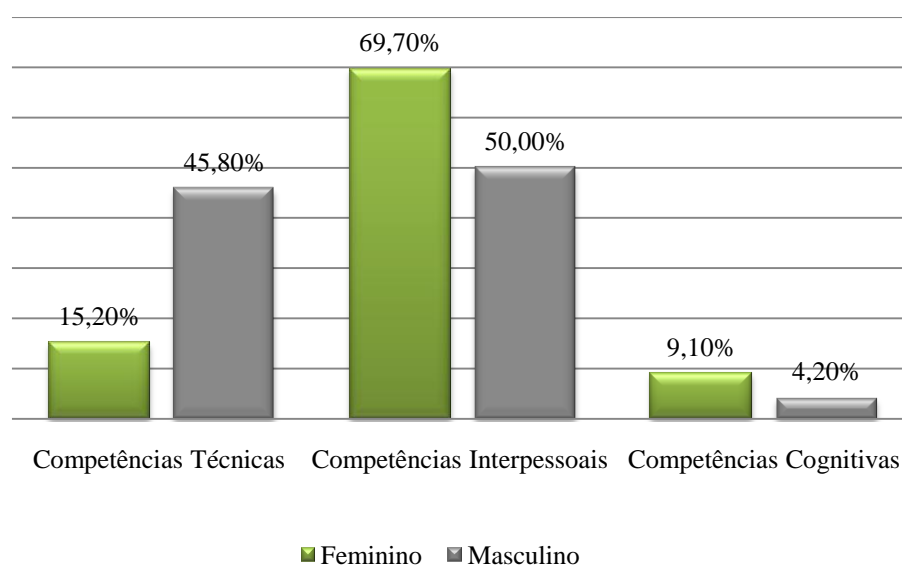
Quadro 50 - Competências para o desempenho das funções de Director segundo o género

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
Competências Técnicas (Conhecimentos e capacidades acerca do modo de realizar a tarefa)	n	10	11	21
	% segundo o género	15,2%	45,8%	23,3%
Competências Interpessoais (Conhecimentos acerca do comportamento humano)	n	46	12	58
	% segundo o género	69,7%	50,0%	64,4%
Competências Conceptuais (Cognitivas - Capacidades intelectuais)	n	6	1	7
	% segundo o género	9,1%	4,2%	7,8%
NR	n	4	0	4
	% segundo o género	6,1%	0,0%	4,4%
Total	n	66	24	90
	% segundo o género	100,0%	100,0%	100,0%

Qui-Quadrado $X^2=10,163$; $p\text{-value}=0,016$

X^2 = estatística de teste Qui-Quadrado

Figura 9 - Comparação das competências de liderança com o Género



Embora as Competências Interpessoais tenham obtido a preferência maioritária dos Directores, independentemente do género, perante o valor de prova $0,016 < 0,05$ podemos afirmar que a opinião acerca da competência mais relevante para o desempenho das funções de Director está associada significativamente ao género. As Directoras consideram mais relevante as Competências Interpessoais (Conhecimentos acerca do comportamento humano), enquanto os Directores consideram mais relevante as Competências Técnicas (Conhecimento e capacidades acerca do modo em realizar as tarefas).

5.6.2.1. Análise de Conteúdo – Questão Aberta

De forma a aferirmos o motivo da escolha das competências de liderança preconizadas na obra de Cunha *et al* (2007), pedimos aos Directores inquiridos que justificassem a sua opção. Dos dados recolhidos, conferimos que 12 Directores do género feminino e cinco do género masculino não responderam. Analogamente, 11 Directoras e dois Directores referiram que as três competências são igualmente importantes ou não deram uma resposta adequada, assim, analisámos 60 respostas apropriadas à questão colocada no nosso inquérito (Apêndice V).

Quadro 51 - Análise da justificação de preferência pelas Competências Interpessoais

Categorias (competência de Liderança)	Unidades de Análise	Frequência Absoluta		Frequência relativa %	
		F	M	F	M
Interpessoais Conhecimentos acerca do comportamento humano e processos de grupo; Capacidade para compreender as atitudes, sentimentos e motivos de outras pessoas; Sensibilidade social; Capacidade de comunicação.	1.Possuir empatia, perspicácia social, charme, tacto, diplomacia, fluência verbal.	5	1	11,9%	7,7%
	2.Demonstrar relações de cooperação.	13	5	30,9%	38,5%
	3.Identificar as necessidades, objectivos.	3	3	7,1%	23%
	4.Tomar decisões integradoras e implementáveis.	2	1	4,8%	7,7%
	5.Usar estratégias de influência adequadas.	2	0	4,8%	0%
	6.Ser capar de ouvir com atenção, empatia e cortesia.	3	1	7,1%	7,7%
	7.Negociar e resolver conflitos com sucesso.	2	0	4,8%	0%
	8.Lidar com pessoas de diferentes culturas.	12	2	28,6%	15,4%
Total		42	13	100%	100%

Da leitura do quadro, evidenciamos que tanto os líderes femininos como os masculinos dão maior importância às «relações de cooperação», com 30,9% e 38,5% de frequência relativa, respectivamente, quanto à frequência com que enumeraram este aspecto. Os aspectos que merecem menos preocupação pelos Directores de ambos os sexos dizem respeito ao uso de «estratégias de influência adequadas» e a negociação e resolução de «conflitos com sucesso». Realçamos o facto de que esta foi a competência seleccionada pela maioria dos inquiridos.

Quadro 52 - Análise da justificação de preferência pelas Competências Técnicas

Categorias (competência de Liderança)	Unidades de Análise	Frequência Absoluta		Frequência relativa %	
		F	M	F	M
Técnicas Conhecimentos acerca do modo de realizar as tarefas especializadas da unidade organizacional. Capacidade para usar, as técnicas e equipamentos que permitem realizar tais actividades.	1. Conhecer técnicas e equipamentos.	6	5	60%	50%
	2. Planear e organizar o trabalho.	2	3	20%	30%
	3. Compreender e dirigir os subordinados.	2	2	20%	20%
	4. Monitorar e avaliar o desempenho.	0	0	0%	0%
	5. Lidar com disrupções no fluxo de actividades.	0	0	0%	0%
	6. Conhecer os processos da concorrência, para melhorar o planeamento estratégico.	0	0	0%	0%
Total		10	10	100%	100%

Os Directores de Escola do sexo masculino optaram por esta competência, em número superior aos do sexo feminino. No entanto ambos privilegiam unidades semelhantes. Foi atribuída maior importância ao conhecimento de «técnicas e equipamentos», seguiram-se os aspectos relacionados com o «planear e organizar o trabalho» e «compreender e dirigir os subordinados». Os restantes itens não obtiveram resultados na análise das respostas.

Quadro 53 - Análise da justificação de preferência pelas Competências Cognitivas

Categorias (competência de Liderança)	Unidades de Análise	Frequência Absoluta		Frequência relativa %	
		F	M	F	M
Conceptuais (cognitivas) Capacidade analítica. Pensamento lógico. Capacidade de conceptualizar relações complexas e ambíguas. Pensamento divergente. Intuição. Raciocínio indutivo e dedutivo.	1. Analisar eventos, reconhecer tendências, detectar oportunidades e problemas potenciais, antecipar e esclarecer mudanças e constrangimentos.	0	0	0%	0%
	2. Desenvolver soluções criativas para problemas inéditos e complexos.	1	0	12,5%	0%
	3. Compreender como se inter- relacionam as diversas partes da organização	1	0	12,5%	0%
	4. Decifrar modos eficazes de coordenação.	4	0	50%	0%
	5. Identificar factores críticos de sucesso.	0	0	0%	0%
	6. Tomar decisões em ambientes ambíguos (incerteza, informação escassa).	2	0	25%	0%
Total		8	0	100%	0%

As Competências Cognitivas representam o item de menor escolha, na terceira parte do questionário. Apenas um líder masculino apontou esta competência, mas não justificou a sua opção. Por outro lado, oito líderes femininas preferiram a Competência Conceptual (cognitiva) e a maioria justificou a sua opção com a capacidade de «decifrar modos eficazes de coordenação», seguindo-se o facto de permitir «tomar decisões em ambientes ambíguos (incerteza, informação escassa)». Por último, apontaram com igual frequência a aptidão de «analisar eventos, reconhecer tendências, detectar oportunidades e problemas potenciais, antecipar e esclarecer mudanças e constrangimentos» e «compreender como se inter-relacionam as diversas partes da organização».

CAPÍTULO VI – Considerações Finais

A pesquisa empírica avança somente quando vem acompanhada pelo pensamento lógico, e não quando é tratada como esforço mecanicista.

(Yin, 2003, p.13)

Iniciaremos este capítulo, intitulado «Considerações Finais», com a apresentação de uma síntese das conclusões da investigação, relativamente às questões inicialmente traçadas. De forma a respondê-las, num primeiro momento, procurámos compreender, através da pesquisa bibliográfica, o conceito de Liderança e os estilos de liderança pertinentes para o nosso estudo. Depois verificámos de que forma se traduzia a eficácia da liderança; daí a nossa orientação para as competências de liderança, preocupando-nos em relacionar as diferenças de género com a liderança. Por conseguinte, recorreremos ao estudo empírico que se regeu, pela recolha de dados, através de um inquérito por questionário. Após este processo, pudemos cumprir os objectivos da investigação, baseados na percepção da liderança exercida pelos inquiridos. Este foi sobretudo um estudo comparativo, com o propósito de verificar as diferenças entre homens e mulheres na liderança das escolas.

Ao longo desta secção faremos a devida triangulação dos dados obtidos e a comparação com estudos apontados na revisão de literatura. Uma vez que a investigação se regeu por objectivos que pretendíamos alcançar, em cada resposta às questões incluiremos o(s) objectivo(s) específico(s) correspondente(s). Importa realçar que os dois primeiros objectivos específicos do estudo: (1) definir liderança e descrever a sua importância; (2) descrever as características dos estilos de liderança, já foram cumpridos na primeira parte da dissertação, referente ao enquadramento teórico. Vejamos então as conclusões finais do nosso estudo:

✓ Qual o estilo de liderança dominante nestas escolas?

O questionário MLQ permitiu-nos identificar o estilo de liderança dominante, e de acordo com os resultados, os Directores de Escola percebem-se mais como líderes transformacionais, seguindo-se o estilo de Liderança Transaccional. É com o

Laissez-Faire, que os Directores inquiridos menos se identificam, apresentando resultados inferiores.

Estes resultados indicam que os líderes do nosso estudo apresentam traços de Liderança Transformacional, ou seja, procuram fomentar o empenho dos seguidores e induzem-nos a ultrapassar os seus auto-interesses, em prol dos objectivos da organização, assim conseguindo obter o seu empenhamento e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos (Cunha *et al*, 2007). Num nível inferior, os inquiridos também demonstraram possuir comportamentos associados à Liderança Transaccional, visto que procuram satisfazer as necessidades básicas dos liderados, focando-se em transacções ou trocas através de um comportamento de recompensas (Bass & Avolio, 1994).

No MLQ, cada estilo de liderança corresponde a determinadas categorias (expostas no Quadro 17 do Capítulo IV) e obtiveram valores médios mais elevados os factores que correspondem à Liderança Transformacional, nomeadamente: a «Estimulação Intelectual – **IS**», a «Motivação Inspiracional – **IM**», a «Consideração Individual – **IC**» e a categoria de «Comportamentos de Influência Individualizada – **IIB**». A única categoria que consta do estilo de Liderança Transformacional e não obteve resultados médios elevados foi «Atributos de Influência Idealizada – **IIA**».

Interessa, igualmente para o estudo, relacionar a influência da idade e do tempo de serviço no cargo de Director com o estilo de liderança percebido. Assim, os resultados comprovam não existir uma correlação significativa entre estas variáveis, indicando que os estilos de liderança não estão directamente relacionados, quer com a idade dos Directores inquiridos, quer com o tempo de serviço ou mesmo com a experiência no cargo de gestão das escolas onde realizámos o nosso estudo.

✓ **Será o género um factor fundamental na determinação do estilo de liderança?**

A investigação incidiu, fundamentalmente, na determinação da influência do género no estilo de liderança percebido pelos líderes inquiridos. Comprovámos que ambos os géneros consideram adoptar um estilo de Liderança mais Transformacional, logo não há diferenças de opinião significativas. De igual modo, tanto os inquiridos do género masculino como do género feminino evidenciaram, nas suas respostas, que nunca ou ocasionalmente se identificam com o estilo de Liderança *Laissez-Faire*, ou seja, não

evitam a tomada de decisões, nem abdicam da sua responsabilidade e autoridade (Castanheira & Costa, 2007).

No que concerne às categorias de liderança, os testes estatísticos realizados evidenciaram a existência de algumas diferenças consonantes com o género dos Directores, visto os homens pontuarem mais elevado na categoria quatro – «Estimulação Intelectual – IS». Este facto evidencia que os Directores, no exercício da sua liderança, procuram fomentar os seguidores a serem inovadores e criativos; não criticam publicamente os erros dos liderados individuais; procuram novas ideias e soluções criativas para os problemas, com o apoio dos seguidores; sugerem novas formas de encarar a tarefa de forma a realizá-la (Bass & Avolio, 2004, p.96). É também interessante verificar que o valor médio mais alto, na maioria das categorias, ocorre no grupo género masculino.

✓ Qual a relação entre o género e a eficácia da liderança?

Visto existir uma relação e complementaridade entre o estilo de liderança percebido pelos líderes inquiridos e a eficácia da liderança, importa aferir a sua relação com o género. O MLQ contempla um factor de liderança que corresponde à eficácia e cuja média apresenta valores positivos. Nele comprovámos que os Directores de ambos os sexos partilham da opinião que se encontram a liderar um grupo com elevados níveis de eficácia e que procuram satisfazer as necessidades de cada um. Também consideram-se eficazes quando representam os outros perante superiores hierárquicos. Novamente, os líderes masculinos apresentam valores superiores, relativamente à sua percepção de eficácia, em relação às líderes femininas.

Como já foi exposto anteriormente, relacionámos a eficácia com as competências necessárias para uma liderança eficaz, assente nos estudos de Hooper e Potter (2010) e Cunha *et al* (2007). Verificando os resultados obtidos, relativamente às Sete Competências necessárias para liderar eficazmente, os líderes inquiridos consideraram ser mais importante: «Criar alinhamento» e «Comunicar eficazmente». A competência que obteve os resultados mais baixos foi «Conseguir o melhor das pessoas», cuja acção corresponde à criação de um plano para cada pessoa da equipa, com o objectivo de desenvolverem o conhecimento, capacidades, atitudes e competências de que necessitam para trabalhar de forma eficaz. Esta situação pode significar que faltam instrumentos para a devida

orientação dos recursos humanos nas escolas, de forma a melhorar o seu desempenho, além das funções tradicionais atribuídas a cada membro da organização escolar.

Em relação ao género, os testes estatísticos provaram não haver diferenças significativas que possam divergir do género, à excepção da opinião dada à competência «Criar alinhamento», com pontuação superior atribuída à percepção do género masculino. Isto significa que os homens do nosso estudo consideram que informam com regularidade a sua equipa sobre o que se está a passar na escola, assim como incentivam com regularidade a sua equipa para que todos estejam empenhados na dinâmica escolar, de forma a torná-la bem sucedida. Em média, os Directores voltaram a pontuar mais elevado na maioria das competências, em comparação com Directoras, embora esta diferença não seja significativa.

Em relação às três competências para a eficácia da liderança de Cunha *et al* (2007), tanto os líderes femininos como os masculinos assinalaram, como competência mais importante para uma liderança eficaz, a Competência Interpessoal. Consideram relevante no desempenho das suas funções possuir empatia, perspicácia social, charme, tacto, diplomacia, fluência verbal; demonstrar relações de cooperação; identificar as necessidades e objectivos; tomar decisões integradoras e implementáveis; usar estratégias de influência adequadas; ser capaz de ouvir com atenção, empatia e cortesia; negociar e resolver conflitos com sucesso; lidar com pessoas de diferentes culturas (Cunha *et al*, 2007, p.343).

De acordo com os resultados obtidos, podemos concluir que existem diferenças significativas acerca da opinião sobre a competência mais relevante para o desempenho das funções de Director, em relação ao género. As líderes femininas atribuem maior importância às Competências Interpessoais (conhecimentos acerca do comportamento humano), enquanto os líderes masculinos consideram relevantes as Competências Técnicas (conhecimento e capacidades acerca do modo em realizar as tarefas). Realçemos os dados obtidos no Quadro 50, em que apenas houve a diferença de uma resposta dos inquiridos masculinos entre as Competências Interpessoais e Técnicas. Assim concluímos que os homens, ao contrário das mulheres, atribuem igual importância às duas competências. Ao mesmo tempo que se interessam por compreender os comportamentos humanos, também procuram conhecer técnicas e equipamentos; planear e organizar o trabalho; compreender e dirigir os subordinados; monitorar e avaliar o desempenho; lidar com interrupções no fluxo

de actividades; conhecer os processos da concorrência, para melhorar o planeamento estratégico (Cunha *et al.*, 2007, p.343).

Relativamente à justificação dada à escolha das Competências Interpessoais e Técnicas, não houve diferenças significativas entre os géneros. No que concerne à primeira competência, ambos privilegiaram as mesmas unidades e atribuíram maior importância às «relações de cooperação». Verificámos a mesma situação em relação à segunda competência, visto que tanto as líderes femininas como os líderes masculinos atribuíram maior importância ao conhecimento de «técnicas e equipamentos».

No que concerne às Competências Conceptuais (Cognitivas), apenas um líder masculino apontou esta competência, mas não justificou a opção. Por outro lado, oito líderes femininas preferiram a Competência Conceptual (cognitiva) e a maioria justificou a sua opção pela capacidade de «decifrar modos eficazes de coordenação».

Quanto à terceira questão de investigação, e estabelecendo uma ligação com as diversas partes do questionário relacionadas com a eficácia, podemos concluir que não existe uma diferença efectiva relativamente à eficácia percebida pelos próprios Directores. As únicas desigualdades significativas que podemos realçar prendem-se com dois aspectos: (1) os líderes masculinos atribuem igual importância às Competências Interpessoais e Técnicas, enquanto as líderes femininas valorizam, na sua grande maioria, as primeiras; (2) o género masculino demonstrou tendência para pontuar, em média, mais alto ao longo do questionário, o que demonstra que se percebem com resultados superiores em vários aspectos, em comparação com o género feminino, ou seja, as mulheres assinalaram valores inferiores na escala aquando da resposta aos itens solicitados.

Embora não esteja directamente relacionado com o objectivo do nosso estudo, retirámos resultados da investigação que consideramos expor, e que certamente ajudará a compreender a problemática da Liderança e do Género. Em relação à categoria da Satisfação presente no MLQ, verificámos que os Directores mais novos são os que se encontram mais satisfeitos com o seu estilo de liderança, apresentando também maiores níveis de satisfação com o trabalho desenvolvido com os outros. De igual modo, aferimos que os Directores mais novos, com menos tempo de serviço, menos tempo na instituição e menos tempo como Director(a) pontuaram em média mais alto, nas questões da competência «Comunicar eficazmente».

Neste momento de finalização da dissertação, importa sublinhar que procurámos ao longo da investigação, pensar e reflectir sobre a liderança dos Directores de Escola e foi nossa pretensão responder à seguinte questão de Investigação: **Existem diferenças significativas quanto ao estilo de liderança dos Directores das Escolas Públicas do 1.º Ciclo da RAM, em relação ao género?** Dando uma resposta objectiva à questão que norteou o nosso estudo, não encontramos diferenças significativas quanto ao estilo de liderança percebido que possa estar relacionado com o género. Tanto os líderes masculinos como femininos obtiveram maior pontuação no estilo de Liderança Transformacional. As maiores diferenças entre os géneros foram encontradas, a nível da percepção relativa às competências de liderança, descritas anteriormente.

Após enunciar as conclusões acima expostas, que justificam a pertinência da nossa investigação, faremos a devida comparação com estudos realizados nesta área, apontados na revisão de literatura.

Fazendo a interligação com investigações realizadas anteriormente, verificámos que alguns pesquisadores apontam as mulheres líderes como sendo mais transformacionais do que os homens, acompanhadas por maior satisfação na pontuação relativa à eficácia (Bass & Avolio, 1994, 2004). No entanto, o nosso estudo não demonstrou esta tendência. Os resultados obtidos indicam que ambos os géneros adoptam o estilo transformacional. Assim esta investigação parece contribuir para as correntes que defendem a igualdade de géneros no que diz respeito ao sucesso do líder (Barracho & Martins, 2010; Duarte, D'Oliveira, & Gomes, 2009; Eagly, 2005; Vecchio, 2003). As conclusões apontam igualmente que não existe uma vantagem feminina significativa (Eagly & Carli, 2003; Vecchio, 2002). Os investigadores que analisaram os aspectos da liderança com o MLQ reforçam a ideia que o líder mais eficaz é aquele onde predomina a Liderança Transformacional, seguido da Liderança Transaccional e, em último lugar, da Liderança *Laissez-Faire* (Avolio & Bass, 1995; Bass & Avolio, 2004). Após esta constatação podemos afirmar que a maioria dos Directores de escola inquiridos percebe a adoptar uma liderança eficaz, independentemente do género (Vecchio, 2002). Os resultados obtidos não estão de acordo com as conclusões dos estudos de Vikenborg *et al* (2011) que apontam a liderança feminina como sendo mais eficaz.

Ao chegar à etapa final desta investigação, estamos conscientes de que muito mais poderia ter sido explorado relativamente à Liderança Escolar. Porém estamos igualmente

conscientes de que os naturais constrangimentos de tempo e as opções teóricas e metodológicas escolhidas não permitiram que incidíssemos, sobre outras questões que nos surgiram ao longo do trabalho. Tivemos como principais condicionantes o período de realização da investigação (inferior a um ano) e a conjugação de esforços para garantir a recolha de informação. Houve necessidade de articular os horários do investigador e dos inquiridos, bem como respeitar o calendário escolar para obtenção do maior número de respostas possível.

Notemos ainda que, partindo do pressuposto que a liderança é um processo complexo, que depende do contexto em que se insere, não pretendemos generalizar os resultados obtidos, mas sim dar um contributo para uma melhor compreensão desta problemática, no contexto específico das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A realização deste trabalho proporcionou-nos muito prazer e enriquecimento pessoal e profissional, levando-nos a olhar a problemática das diferenças de género na administração e liderança das escolas, sob outra perspectiva.

No âmbito do nosso estudo, verificámos que as Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico diferem dos restantes níveis de ensino, não só pela sua dimensão, na grande maioria dos casos mais reduzida, como também pelas relações de proximidade estabelecidas com a Comunidade Escolar. Contudo, a liderança e gestão destes estabelecimentos regem-se pela mesma complexidade que as restantes instituições educativas, razão pela qual abordámos esta temática, com especial enfoque nas diferenças de género nos cargos de liderança. Considerámos que seria pertinente, aprofundar este tema através de um inquérito semelhante ao que foi utilizado neste estudo, que seria entregue aos restantes elementos das escolas (professores, assistentes e técnicos), de modo a estabelecer um paralelo entre as percepções dos líderes e dos liderados, associado à variável do género. Seria, igualmente, interessante aferir as diferenças de liderança entre as Escolas de 1.º Ciclo públicas e privadas e as motivações inerentes ao cargo de direcção.

As escolas estão sujeitas a mudanças constantes a todos os níveis e requerem dos seus Directores adaptações contínuas. É precisamente por este motivo que a Liderança Escolar deve ser encarada como uma vertente organizacional que procura privilegiar não só a gestão, mas também a componente humana. Deste último contexto referido, sublinhemos que dos estudos organizacionais revistos, durante a pesquisa bibliográfica, constatámos que os grandes líderes são pessoas que fazem com que os outros se sintam bem na sua

companhia, “sem demonstrar necessidade excessiva de agradar a quem quer que seja, tornam-se mesmo assim populares” (Frankel, 2007, p.14).

Para finalizar importa reiterar que o património mais importante da organização são as pessoas e o que realmente interessa é adoptar o estilo que potencie a eficácia e as relações positivas. Os investigadores focam a importância que deverá ser atribuída às relações humanas, nas quais se inclui o compromisso organizacional, identificação com a organização, confiança mútua, cooperação e optimismo em relação ao futuro (Yukl, 2008, p.711). As pessoas desejam ser menos forçadas e mais influenciadas, menos criticadas e mais recompensadas, menos dirigidas e mais incluídas (Frankel, 2007, p.14), daí a utilidade de se realizarem estudos, cuja análise recaía sobre as características da liderança e auxiliem os líderes a olhar este fenómeno de diferentes perspectivas, porque ganham as pessoas e ganham as organizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A *Igualdade de Género em Portugal*. (2007). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Afonso, J. d., & Leal, I. (Novembro de 2007). *MASCULINO E FEMININO – um estudo das representações do género*. Acedido a 2 de Novembro de 2010 em: www.febrapsi.org.br/publicacoes/artigos/2007_luso_joseabreu.doc.
- Afonso, P. L. (2009). *Liderança: Elementos-chave do processo*. Lisboa: Porto Editora.
- Afonso, P. L. (2011). *Dilemas da Liderança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6 (2), 199-218, doi:10.1016/1048-843(95)90035-7.
- Barracho, C., & Martins, C. M. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire- Manual and Set*. University of Nebraska: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness: Through Transformational Leadership*. California: Sage.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, A (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Ores.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro. (Publicação em CD-ROM - ISBN 978-972-789-281-5).
- Carli, L. L., & Eagly, A. H. (2001). *Gender, Hierarchy and Leadership (Journal of Social Issues)*, 57 (4), 629-735). Pittsburg: Irene Hanson Frieze PhD.
- Castanheira, P. & Costa, J. A.(2007). *Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ*. Acedido a 2 de Abril de 2010.Disponível em <http://www.asa.pt/CE/PDF/Liderancas.pdf>
- Chiavenato, I. (2004). *Recursos Humanos - O Capital Humano das Organizações*. São Paulo: Editora Atlas.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura, Orgs,

- Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 109-117). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH.
- Day, C., Hall, C., & Whitaker, P. (1998). *Developing Leadership in Primary Schools*. London: Sage.
- Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos, Acedido a 3 de Novembro de 2010 em: <http://www.madeira-edu.pt/tabid/529/language/pt-PT/Default.aspx>.
- Drucker, P., & Paschek, (. P. (2007). *As virtudes cardeais de um líder*. Cascais: Gestão Plus Edições.
- Duarte, A., D'Oliveira, T., & Gomes, J. (2009, Julho/Setembro). «Imperium femininis»...Uma liderança de sucesso escondido. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, pp. 12-24.
- Eagly, A. H. (2005). Achieving relational authenticity in leadership: Does gender matter? *The Leadership Quarterly* 16, 459–474. doi:10.1016/j.physletb.2003.10.071.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (5 de Setembro de 2003). The female leadership advantage: An evaluation. *The Leadership Quarterly* 14, 807-834, doi:10.1016/j.leaqua.2003.09.004.
- Flick, U. (2005). *Métodos Quantitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonseca, A. (2000). A Liderança Escolar e a Comunicação Relacional. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura, Orgs, *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 109-117). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Frankel, L. P. (2007). *Mulheres Lideram Melhor Que Homens: Descubra por que o perfil feminino se destaca no trabalho, em casa e na vida*. São Paulo: Gente.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (Junho de 2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 343–372, doi:10.1016/j.leaqua.2005.03.003.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2007). *Os Novos Líderes: A Inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa a Análise de Conteúdo*. Estoril: Príncipia.
- Gurian, M., & Annis, B. (2008). *Leadership and the Sexes: Using gender science to create success in business*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Hannah, S. T., Avolio, B. J., Luthans, F., & Harms, P. (Dezembro de 2008). Leadership efficacy: Review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 19 (6), 669–692. doi:10.1016/j.leaqua.2008.09.007.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Hooper, A., & Potter, J. (1997). *The Business of Leadership*. Gower: Ashgate.
- Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança Inteligente, criar a paixão pela mudança*. Lisboa: Actual Editora.
- Jesuíno, J. C. (1999). O Método Experimental em Ciências Sociais. In A. S. Silva, J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 197-249). Porto: Afrontamento.
- Jesuíno, J. C. (1999). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O Desafio da Liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópico
- Leithwood, K. A., & Poplin, M. S. (Fevereiro de 1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What We Know About Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround. How successful leaders transform low-performing schools*. San Francisco: Jossey Bass Wiley.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da Boa Escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Loureiro, P., & Cardoso, C. C. (2008). O género e os estereótipos na gestão. *Revista de Estudos Politécnicos*, 6 (10), 221-238.
- Lourenço, P. R. (2000). *Liderança e eficácia: uma relação revisitada*, *Psychologica*, 23, (119-130). Acedido a 20 de Outubro de 2010 em: <http://www.fpce.uc.pt/nefog/conf/publicacoes/files/lideficrel>.
- Lourenço, P. R., Miguez, J., Gomes, A. D. & Freire, P. (2000)- Equipas de Trabalho: Eficácia ou eficácias., *Organizações em Transição. Contributos da Psicologia do Trabalho e das Organizações*, (77-86). Acedido a 23 de Outubro de 2010 em: <http://www.fpce.uc.pt/nefog/conf/publicacoes/files/eqitrab>.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Mendonça, A. (2009). A Supremacia Feminina no Desempenho Académico: do Qualitativo ao Quantitativo (Análise do Concelho de Funchal entre 1994 e 2000. In H. Ferreira, et al. (Orgs.), *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da*

- Educação – Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Bragança, Acedido a 28 de Outubro em: <http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/publica/congresso2009b.pdf>.
- Mendonça, A., & Bento, A.V. (2009), *As Escolas a Tempo Inteiro na Região Autónoma da Madeira: O Redesenhar do Ensino no 1º Ciclo através de um Novo Modelo Educativo*, In H. Ferreira, et al. (Orgs.), *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Bragança, 30 de Abril, 1 e 2 de Maio de 2009. (Edição em CD-ROM - ISBN: 978-972-745-102-9).
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Johnson, J. F., Diana, M., Gilbert, J. A., & Threlfall, K. V. (Março de 2000). Patterns of leader characteristics: Implications for performance and development. *The Leadership Quarterly*, 11 (1), 115-133, doi:10.1016/S1048-9843(99)00045-4.
- Nogueira, C. (2006). Os discursos das mulheres em posições de poder. *Cadernos de Psicologia do trabalho*, 9 (2), 57-72.
- Pereira, A. (2008). *SPSS Guia Prático de Utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Sílabo.
- Pereira, H. (2006). *Liderança nas Escolas - Comportamentos docentes e desempenho de estudantes: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Powel, G. N., & Graves, L. M. (2003). *Women and Men in Management*. California: Sage.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2007). *A Essência da Liderança: Mudança, Resultados; Integridade*. Lisboa: RH Editora.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2009). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rocha, C. (2000). Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo. In J. A. Costa, A. N. Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 109-118). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rocha, M. C. (2009). Políticas e medidas legislativas e género em educação: a União Europeia e Portugal. In T. S. Brabo, *"Gênero, educação e política: múltiplos olhares* (pp. 73-111). São Paulo: Ícone.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso-insucesso escolar: a importância do nível socioeconómico e do género. *Celta Editora, Psicologia*, 15 (1), 67-92.
- Santos, I. d. (2001). *Escola Básica Integrada: A dualidade em questão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Asa.
- Sergiovanni, T. J. (2004a). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Asa.
- Sergiovanni, T. J. (2004b). *O Mundo da Liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa.
- Silva, M. (1999). *Caminhos e Atalhos para uma Sociedade Inclusiva*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Torreão, N. (2007). A Liderança Feminina no Desenvolvimento Sustentável. *Revista Ártemis*, 7, 101-121.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva, J. M. Pinto, & (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Vecchio, R. P. (2002). Leadership and gender advantage. *The Leadership Quarterly*, 13 (6), 643–671. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00156-X.
- Vecchio, R. P. (2003). In search of gender advantage. *The Leadership Quarterly*, 14 (6), 835–850. doi:10.1016/j.physletb.2003.10.07.
- Vessey, W. B., Barrett, J., & Mumford, M. D. (Agosto de 2011). Leader cognition under threat: “Just the Facts”. *The Leadership Quarterly*, 22 (4), 710-728. doi:10.1016/j.leaqua.2011.05.011.
- Vinkenburg, C. J., Engen, M. L., Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2011). An exploration of stereotypical beliefs about leadership styles: Is transformational leadership a route to women's promotion? *The Leadership Quarterly*, 22, 10–21. doi:10.1016/j.leaqua.2010.12.003.
- Yin, R. K. (2003). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman.
- Yukl, G. (Dezembro de 2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19 (6), 708-722. doi:10.1016/j.physletb.2003.10.071.
- Yukl, G. (Fevereiro de 2009). Leading organizational learning: Reflections on theory and research. *The Leadership Quarterly*, 20 (1), 49-53. doi:10.1016/j.leaqua.2008.11.006.

Legislação

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho. – Define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário e das unidades de educação pré-escolar incluídas nos estabelecimentos de ensino básico. Publicado no Diário da República n.º 118 - I SérieA.

Of. Circular 26/2007/DRAE de 31/08 (Orientações para o processo eleitoral de Directores de Escolas do 1º CEB).

Portaria n.º 110/2002 de 14 de Agosto Regime de criação de funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro. Publicado no JORAM I Série - nº 93.

APÊNDICES



Exmo(a). Delegado(a) Escolar

Do Município XXXXXXXXX

Dr.(a) XXXXXXXXXXXXXXXX

Vimos solicitar que informe junto às escolas do seu município o pedido de preenchimento de um inquérito *on-line*, que será enviado por correio electrónico, o qual faz parte de um estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, pela Universidade da Madeira e cujo objectivo é determinar o estilo de liderança dos Directores das escolas públicas do 1º Ciclo da RAM e associá-lo à questão do género.

Este questionário é de natureza **confidencial**. O tratamento dos dados é efectuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o **anonimato** do inquirido é respeitado. O preenchimento do mesmo, pelos Directores de Escola é muito importante para a realização da investigação mencionada e far-se-á em apenas 13 minutos. Solicitamos que preencham o inquérito até ao dia **3 de Junho de 2011**.

O pedido para preenchimento deste inquérito obteve a prévia autorização da DRE conforme documento em anexo.

Caso surjam dúvidas poderão contactar-nos através do *e-mail* olideranca@gmail.com.

Agradecemos a Sua atenção e disponibilidade.

A Investigadora

Márcia Andreia Pita da Silva



Exmo (a). Director(a) da

Escola XXXXXXXXXXXX

Dr (a). XXXXXXXXXXXX

Endereço XXXXXXXXXXXX

Caro(a) Director(a) de Escola

Vimos solicitar a sua colaboração no preenchimento do presente inquérito por questionário, o qual faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Administração Educacional, a decorrer na Universidade da Madeira e cujo objectivo é determinar o estilo de liderança dos Directores das escolas públicas do 1º Ciclo da RAM e associá-lo à questão do género.

Este questionário é de natureza **confidencial**. O tratamento dos dados é efectuado de uma forma global, não sendo sujeito a uma análise individualizada, o que significa que o **anonimato** do inquirido é respeitado, por esta razão, pede-se que expresse livre e fielmente a sua opinião. O preenchimento do mesmo é muito importante para a realização da investigação mencionada e far-se-á em apenas 10 minutos. Não há respostas certas ou erradas relativamente a qualquer dos itens, pretendendo-se apenas a sua opinião pessoal e sincera. Solicitamos que preencha o inquérito até ao dia **3 de Junho de 2011**.

O endereço Web do inquérito:

<http://support-research.net84.net/index.php?sid=32381&lang=pt>

O código de acesso (manter caracteres minúsculos e maiúsculos):

XXXXXXXX

O pedido para preenchimento deste inquérito obteve a prévia autorização da DRE conforme documento em anexo.

Na eventualidade de não conseguir aceder à plataforma, enviamos o questionário em anexo e no corpo da mensagem. Pode preenche-lo e reencaminhar para o e-mail qlideranca@gmail.com.

Caso surjam dúvidas poderão contactar-nos através do e-mail qlideranca@gmail.com.

Agradecemos a Sua atenção e disponibilidade.

A Investigadora
Márcia Andreia Pita da Silva

PARTE I - CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO(A) INQUIRIDO(A). ASSINALE A SUA RESPOSTA COM X:

Género: Masculino Feminino **Idade:** anos

Habilitações literárias: Bacharelato Licenciatura Pós-Graduação
 Mestrado Doutoramento

Tempo de Serviço Lectivo: anos (até 31 de Agosto de 2010)

Tempo na Instituição: anos **Tempo no cargo como Director(a):** anos

Concelho:

PARTE II – LIDERANÇA

Esta parte corresponde a 45 itens descritivos baseados no Questionário Multifactorial de Liderança. Indique qual das afirmações melhor se adequa ao seu desempenho enquanto Director(a) da escola onde está a exercer funções.

- i – Marque a sua resposta colocando uma cruz no quadrado correspondente ao número pretendido;
- ii - Se desejar mudar uma resposta, não se esqueça de apagar completamente a anterior. Risque o quadrado na resposta errada e preencha com um X o quadrado do número que pretende;
- iii - Utilize a seguinte escala de frequência:

0 = Nunca; 1 = Ocasionalmente; 2 = Algumas vezes; 3 = Muitas Vezes; 4 = Frequentemente

Eu, como Director(a) da escola...		0	1	2	3	4
1	Dou apoio aos outros em troca dos seus esforços					
2	Reflecto sobre críticas que me são feitas e verifico se são ou não adequadas					
3	Não actuo no momento certo, mas apenas quando os problemas se agravam					
4	Foco a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras					
5	Evito envolver-me quando surgem questões importantes					
6	Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes					
7	Estou ausente, quando precisam de mim					
8	Procuro perspectivas diferentes ao solucionar os problemas					
9	Falo com optimismo acerca do futuro					
10	Faço os outros sentirem-se bem por estarem associados a mim					
11	Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho					
12	Espero que algo de mal aconteça para começar a agir					
13	Falo com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar					

Apêndice III - Inquérito por Questionário Utilizado na Recolha de Dados.

14	Realço a importância de se ter um forte sentido de missão				
15	Invisto o meu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas				
16	Torno claro o que cada um pode esperar quando os objectivos de desempenho são atingidos				
17	Faço acreditar que enquanto as coisas vão funcionando, não se devem alterar				
18	Vou para além dos meus próprios interesses para bem do grupo				
19	Trato os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo				
20	Espero que os problemas se tornem crónicos antes de agir				
21	Ajo de forma a ganhar o respeito dos outros				
22	Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas				
23	Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões				
24	Mantenho-me a par de todos os erros				
25	Exibo um sentido de poder e de confiança				
26	Apresento uma visão motivadora do futuro				
27	Dirijo a minha atenção para as falhas a fim de atingir os objectivos esperados				
28	Evito tomar decisões				
29	Considero cada indivíduo como tendo necessidades, capacidades e aspirações diferentes das dos outros				
30	Faço com que os outros vejam os problemas de várias e diferentes perspectivas				
31	Ajudo os outros a desenvolverem os meus pontos fortes				
32	Sugiro novas formas de realizar e completar as actividades				
33	Atraso a resposta a questões urgentes				
34	Enfatizo a importância de se ter um sentido de missão colectivo				
35	Exprimo satisfação quando os outros correspondem às expectativas				
36	Expresso confiança de que os objectivos serão alcançados				
37	Sou eficaz em atender as necessidades dos outros em relação ao trabalho				
38	Uso métodos de liderança que são satisfatórios				
39	Levo os outros a fazerem mais do que o esperado				
40	Sou eficaz quando represento os outros perante superiores hierárquicos				
41	Trabalho com os outros de uma forma satisfatória				
42	Aumento o desejo dos outros promoverem o sucesso				
43	Sou eficaz em ir ao encontro das necessidades da organização				
44	Aumento a vontade dos outros de se empenharem mais				
45	Lidero um grupo que é eficaz				

PARTE III – COMPETÊNCIAS DA LIDERANÇA (Eficácia) - Baseado nos estudos de Hooper e Potter.

Até que ponto pensa que é eficaz nas seguintes acções de liderança nas suas actuações diárias?		0	1	2	3	4
1	Tenho uma visão clara do futuro, uma estratégia para tornar essa visão uma realidade e um conjunto de valores do que é importante em relação à forma como operamos.					
2	Comunico a minha visão, missão e valores de forma eficaz à minha equipa.					
3	Dou um bom exemplo na forma como actuo diariamente no que se refere à gestão do tempo.					
4	Concentro-me nas prioridades e comunico devidamente essas prioridades à minha equipa.					
5	Lido bem com a pressão.					
6	Lido educada e eficazmente com os com a comunidade escolar.					
7	Comunico eficazmente com o meu pessoal.					
8	Informo com regularidade a minha equipa sobre o que se está a passar na escola.					
9	Incentivo regularmente a equipa para que todos estejam empenhados na dinâmica escolar, de forma a torná-la bem sucedida.					
10	Criei um plano para cada pessoa da minha equipa desenvolver o conhecimento, capacidades, atitudes e competências de que necessitam para trabalhar eficazmente tanto agora como no futuro.					
11	Procuro activamente um programa de contínua melhoria de desempenho para identificar melhores formas de fazer as coisas.					
12	Sigo sempre boas ideias para a mudança.					
13	Reajo bem em situações de crise.					
14	Pergunto sempre a opinião de outros antes de tomar grandes decisões.					
15	Ouçõ sempre os pontos de vista das outras pessoas.					

Assinale com um X a competência que considera mais relevante para o desempenho das suas funções (escolha apenas uma competência).

Competências Técnicas	Competências Interpessoais	Competências Cognitivas
Conhecimentos e capacidades acerca do modo de realizar a tarefa.	Conhecimentos acerca do comportamento humano.	Capacidades intelectuais.

Justifique a sua escolha:

Sincero agradecimento pela sua colaboração!

Apêndice III - Inquérito por Questionário Utilizado na Recolha de Dados.

Categories	Questões	Média	Alpha de Cronbach
C1-Atributos de Influência Idealizada - IIA	II. 10. Faço os outros sentirem-se bem por estarem associados a mim	2,64	0,628 Fracá
	II. 18. Vou para além dos meus próprios interesses para bem do grupo	3,32	
	II. 21. Ajo de forma a ganhar o respeito dos outros	3,17	
	II. 25. Exibo um sentido de poder e de confiança	2,27	
C2-Comportamentos de Influência Idealizada - IIB	II 6. Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes	2,19	0,468 Inadmissível
	II. 14. Realço a importância de se ter um forte sentido de missão	3,32	
	II. 23. Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões	3,32	
	II. 34. Ênfase a importância de se ter um sentido de missão colectivo	3,33	
C3-Motivação Inspiracional - IM	II 9. Falo com optimismo acerca do futuro	3,01	0,710 Razoável
	II. 13. Falo com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar	3,43	
	II. 26. Apresento uma visão motivadora do futuro	2,97	
	II. 36. Expresso confiança de que os objectivos serão alcançados	3,44	
C4-Estimulação Intelectual - IS	II 2. Reflecto sobre críticas que me são feitas e verifico se são ou não adequadas	3,38	0,531 Inadmissível
	II 8. Procuo perspectivas diferentes ao solucionar os problemas	3,32	
	II. 30. Faço com que os outros vejam os problemas de várias e diferentes perspectivas	3,21	
	II. 32. Sugiro novas formas de realizar e completar as actividades	2,96	
C5-Consideração Individualizada - IC	II. 15. Invisto o meu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas	3,02	0,411 Inadmissível
	II. 19. Trato os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	3,26	
	II. 29. Considero cada indivíduo como tendo necessidades, capacidades e aspirações diferentes das dos outros	3,46	
	II. 31. Ajudo os outros a desenvolverem os seus pontos fortes	2,64	
C6-Recompensa pelos Objectivos Atingidos - CR	II 1. Dou apoio aos outros em troca dos seus esforços	1,93	0,386 Inadmissível
	II. 11. Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	2,21	
	II. 16. Torno claro o que cada um pode esperar quando os objectivos de desempenho são atingidos	2,99	
	II. 35. Exprimo satisfação quando os outros correspondem às expectativas	3,62	
C7-Gestão por Excepção Activa - MBEA	II 4. Foco a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras	1,98	0,769 Razoável
	II. 22. Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	1,77	
	II. 24. Mantenho-me a par de todos os erros	2,81	
	II. 27. Dirijo a minha atenção para as falhas a fim de atingir os objectivos esperados	2,27	
C8-Gestão por Excepção Passiva - MBEP	II 3. Não actuo no momento certo, mas apenas quando os problemas se agravam	0,77	0,410 Inadmissível
	II. 12. Espero que algo de mal aconteça para começar a agir	0,10	
	II. 17. Faço acreditar que enquanto as coisas vão funcionando, não se devem alterar	1,69	
	II. 20. Espero que os problemas se tornem crónicos antes de agir	0,06	
C9-Ausência de Liderança - LF	II 5. Evito envolver-me quando surgem questões importantes	0,29	0,336 Inadmissível
	II 7. Estou ausente, quando precisam de mim	0,52	
	II. 28. Evito tomar decisões	0,48	
	II. 33. Atraso a resposta a questões urgentes	0,41	

GÉNERO FEMININO	
Nº	Justificação da escolha das Competências Técnicas
1	É essa a base ponderada das decisões (1) .
2	Porque para se liderar é necessário saber (1) .
3	Porque é através da prática (1) que vamos lidando no dia-a-dia com as situações que surgem em consonância com a DLE e com a SREC.
4	Porque tem de saber o que fazer (1) e como fazer (2) nos momentos adequados.
5	Embora todas sejam importantes para desempenhar o cargo da direcção, julgo muito importante as competências técnicas porque vão permitir desempenhar bem a sua função (o saber-fazer) (1) e transmitir de forma clara, precisa e concisa as tarefas a realizar (3) .
6	Se conhecermos como se fazem as coisas e como funciona o sistema (1) , com um pouco de esforço e dedicação conseguimos atingir as metas a que nos propusemos alcançar.
7	Considero esta competência relevante para o desempenho das minhas funções porque julgo ser muito importante o modo como podemos resolver as variadas tarefas e situações da maneira mais eficaz (2) . Isto claro implica também a capacidade de lidar com a equipa de trabalho em questão (3) , sabendo ouvir, respeitando as propostas e ideias acerca das soluções que possam surgir no grupo.
Justificação da escolha das Competências Interpessoais	
8	Penso que neste cargo o mais difícil são as relações interpessoais, pois apesar de fazermos parte de um grupo, muitas vezes as pessoas põem os seus interesses individuais à frente do bem-estar da instituição e fazê-las compreender que é necessário contemplar o bem-estar do grupo (4) é uma tarefa ingrata.
9	O mais importante é promover as relações interpessoais por considerar que esta é a condição mais relevante no eficaz funcionamento dentro do contexto educativo (2) .
10	Valorizo a componente humana (8) de cada pessoa.
11	A meu ver a interacção pessoal (1) é a competência mais importante para a liderança de um director de escola. É necessário saber lidar com a comunidade escolar de forma positiva e calma (6) .
12	Penso que é muito importante o bom relacionamento com todas as pessoas (2) envolvidas no nosso trabalho. Uma pessoa pode ter muita capacidade e conhecimento das técnicas para resolver as questões apresentadas, mas se não gerir as situações ou conflitos (7) que possam ocasionar, certamente os resultados não serão os melhores e não se fomentará um bom ambiente.
13	Um bom relacionamento (2) e comunicação (6) , com todo o pessoal facilita o trabalho a desenvolver.
14	Para que o trabalho do director seja bem sucedido é fundamental que mantenha um bom

- relacionamento com todos (2)** os elementos da comunidade educativa.
- 15 É muito complicado muitas vezes **gerir** uma escola principalmente os **recursos humanos (5)**.
- 16 **O Capital Humano é fundamental (8)**.
- 17 Num meio como uma escola, a capacidade de **manter bons relacionamentos interpessoais (2)**, é extremamente importante para que todos consigam trabalhar em conjunto, mesmo com as suas diferenças individuais. Acredito que, mesmo tendo grandes competências intelectuais e cognitivas, não se poderá realizar um bom trabalho se as relações interpessoais de todo o pessoal não forem satisfatórias.
- 18 Competências Técnicas e Cognitivas adquirem-se ou treinam-se, mas as **Competências Interpessoais ou se tem ou não (1)**.
- 19 Para haver um trabalho eficaz de liderança numa equipa é necessário **ter conhecimento das capacidades, atitudes e competências de cada elemento (8)**. No exercício das minhas funções tenho que estar atenta a cada elemento como um indivíduo com características próprias trabalhando numa equipa e saber lidar com cada um individualmente.
- 20 Porque diariamente **lido com seres humanos e como tal são todos diferentes (8)** e todos merecem ser tratados com dignidade.
- 21 Apesar das outras competências serem muito importantes no desempenho das minhas funções, penso que só terei sucesso se existir **trabalho colaborativo (4)**, se os professores se sentirem bem no local onde desempenham as suas funções. É extremamente importante que o director veja as suas funções numa perspectiva de entajuda entre pares.
- 22 Lidar com pessoas e **gerir pessoas é gerir emoções (5)**; gerir minimamente bem uma equipa, tendo em conta a sua maneira de ser e sentir, é uma grande base para o bom ambiente e bom funcionamento.
- 23 Justifique a sua escolha: Acho que a melhor competência que se adequa ao cargo de DIRECTORA é precisamente o **contacto constante com a comunidade (8)**. Devemos de ganhar competências e/ou aptidões quanto a forma de **interagir com as pessoas (2)**. Pois é com elas que temos maior contacto, é a nossa «ferramenta de trabalho»
- 24 Porque lidero pessoas que, como tal, têm em si uma **personalidade, competências e atitudes individuais (8)**.
- 25 Sou da opinião que revelando capacidade para **lidar com os diferentes elementos da equipa (8)** de forma a que as relações estabelecidas sejam eficazes e se crie um **clima de entendimento e entajuda (2)**, poder-se-ão delegar responsabilidades aproveitando as capacidades técnicas e outras dos diversos elementos, que farão com que a organização obtenha sucesso.
- 26 Liderança significa **trabalho cooperativo com pessoas (2)**.
- 27 As competências sociais são mais importantes porque influenciam directamente o **trabalho de equipa (2)**, programação e realização de actividades, **resolução de problemas (7)** e responsabilização pelo desempenho.
- 28 **Conhecendo e respeitando os pontos de vista de cada elemento (6)** é mais fácil e produtivo expor ideias, motivar para a mudança e implementar estratégias para o bom funcionamento da escola.

- 29 No meu entender, um bom líder precisa mais de saber ser e de **conhecer a sua equipa (8)** de trabalho do que propriamente de qualquer outra competência para desempenhar bem o seu papel e para no **conjunto conseguir atingir com sucesso os objectivos (2)** traçados. O meu dia-a-dia é feito de pessoas, com pessoas e para pessoas.
- 30 As competências Interpessoais, são para mim as mais relevantes. Requer do responsável uma clareza de espírito, de valores humanos: morais e éticos. Acolher o “outro”, nas suas fragilidades e qualidades, com distanciamento, com imparcialidade, sem sentimento, ressentidos ou de amizade, **exige do líder uma sólida maturidade emocional e intelectual (1)**.
- 31 O líder de um grupo deve ter acima do conhecimento técnico, um grande **conhecimento** sobre o comportamento humano de forma a levar a equipa a um desempenho adequado, **apesar das diferentes personalidades existentes (8)**.
- 32 Porque considero que o mais difícil no bom desempenho das nossas funções são as competências interpessoais. O mais “complicado” é gerir pessoas. Se o soubermos fazer, as competências cognitivas e as técnicas virão complementar as que abordam o **bom relacionamento interpessoal (2)** na escola, com toda a comunidade educativa e envolvente.
- 33 Para melhor actuar e compreender, porque **saber "ser" é fundamental como o saber "estar" (1)** e **trabalhar em grupo (2)**. Dou especial ênfase às relações interpessoais.
- 34 Todas as competências expostas na pergunta são importantes para desempenharmos as nossas funções mas as competências ao nível das relações interpessoais a meu ver são muito importantes porque se nos sentimos bem, se **o ambiente é bom (3)**, se somos consideradas sempre PESSOAS tudo o mais funciona.
- 35 Conhecimentos e capacidades acerca do modo de realizar as tarefas adquirem-se, mas se não houver **empatia com os outros (1)**, só as competências cognitivas ou técnicas, não chegam. Tem de haver um grande jogo de cintura no que respeita às competências interpessoais.
- 36 **Cada indivíduo é um ser diferente (8)**, que reage e age de modo distinto em situações iguais.
- 37 Podemos ter todos os conhecimentos do mundo, mas se não somos capazes de lidar e **compreender o comportamento humano (3)** nunca seremos bons líderes e acabaremos por criar um mau ambiente nas escolas, o que não favorece em nada a nossa actuação como professores.
- 38 O director tem de ter a capacidade de **saber lidar com todos os elementos envolventes na vida da escola (8)**, Esse envolvimento terá de promover o sucesso da instituição e o seu bom funcionamento.
- 39 Numa organização o mais importante são as **pessoas**, se não as **conhecer e souber lidar com elas (8)**, potenciando as suas áreas fortes é complicado!

Justificação da escolha das **Competências Conceptuais (Cognitivas)**

- 40 A competência cognitiva considero ser a mais relevante porque **o comportamento humano é algo que nos vamos apercebendo e lidando diariamente e adequando as nossas actuações de acordo com esse conhecimento (6)**. Nós nunca conhecemos as pessoas verdadeiramente e perante as situações que surgem tendo **competência cognitiva aliada ao bom senso tomamos as nossas decisões (4)**. A capacidade técnica para resolver é importante mas sem competência cognitiva não são atingidas metas prioritárias, pois não basta saber fazer. Gostaria também de mencionar que a

	competência para liderar implica a junção das três e ter de escolher uma não será correcto, pois estão todas interligadas e são imprescindíveis na actuação de quem lidera.
41	Porque com esta competência terei conhecimento e capacidades sobre o modo de realizar a minha tarefa (3) e ao mesmo tempo possuirei conhecimentos acerca do comportamento humano (4) . A competência cognitiva permite-me ter um grande interesse por actividades técnicas e de raciocínio (2) , obtendo assim conhecimento da mente.
42	Se temos capacidade intelectual para actuar, teremos também capacidade para tomar decisões acertadas (6) e melhorar a forma de comunicar (4) com toda a comunidade para seu bom funcionamento.
43	Através da competência cognitiva somos capazes de desenvolver com inteligência as restantes competências (4) .

GÉNERO MASCULINO	
Nº	Justificação da escolha das Competências Técnicas
1	A liderança de uma escola pressupõe um conhecimento profundo do modo como funciona (1) e quais os mecanismos/processos necessários para que no dia-a-dia seja uma escola eficiente/organizada no sentido de proporcionar que o processo ensino-aprendizagem decorra sem qualquer tipo de entraves (5) . Evidentemente que só estando presentes as 3 competências anteriormente assinaladas seja possível efectuar um bom trabalho.
2	Porque temos de ter muitos conhecimentos, formação, saber de tudo (1) .
3	Embora todas as outras opções sejam de grande importância, actualmente um director de escola, devido à grande quantidade de burocracia, tem de ter o conhecimento e a capacidade acerca do modo de realizar as tarefas (1) . Actualmente o cargo de director implica mais gestão e administração escolar do que propriamente do que é expectável neste cargo.
4	Porque se não tivermos conhecimentos nem capacidades em como realizar determinada tarefa, dificilmente podemos dinamizar e motivar o grupo (3) de trabalho a atingir determinado objectivo.
5	Manter a escola funcional (2) .
6	Ao contrário do que se poderia imaginar, é precisamente o domínio das competências técnicas que nos dá mais capacidade global de desempenho e que nos permite e de aceitação a nível de competência (2) , o que por sua vez facilita o relacionamento interpessoal. Mau domínio a nível técnico cria insegurança e por sua vez mais predisposição para outros elementos colocarem em causa o nosso trabalho e consequentemente despoletar situações de conflito.
7	Porque sem ter os conhecimentos e capacidades da função não poderá exercer bem a sua actividade de liderança, ou seja, poderá tomar decisões erradas em virtude da falta de conhecimento (1) .

8 Uma boa preparação técnica permite **tomar as decisões mais adequadas em cada momento (2)**.

9 Ambas são importantes, mas sem a competência técnica será mais difícil desempenharmos convenientemente as nossas funções na escola. **Ser líder é ter seguidores (3)** e, ao mesmo tempo, **ter conhecimentos na área em que se trabalha (1)**.

Justificação da escolha das **Competências Interpessoais**

10 Um bom líder tem de se **relacionar bem com a sua equipa (2)**.

11 **Conhecendo bem as pessoas (3)** e colocando o nosso **conhecimento (2)** podemos liderar o grupo e termos sucesso

12 A equipa é muito importante, logo **a união é fundamental (4)**.

13 As competências técnicas são apreendidas ao longo do tempo, se bem que a existência de uma base sólida seja um contributo deveras importante. No entanto considero que a **capacidade de congregar esforços em objectivos comuns (3)**; a gestão dos aspectos de **relacionamento interpessoal (2)**; o proporcionar ambientes de **entretajuda e colaboração (2)** são por demais mais relevantes para que um sistema possa se enriquecer com a colaboração do conjunto e não de um indivíduo. Essencialmente considero que a liderança deverá centrar-se na **dinamização das capacidades de cada um e dirigi-las para os objectivos comuns (8)**.

14 Liderar uma escola implica liderar pessoas; implica estabelecer **relações saudáveis (2)** com os membros da comunidade educativa; implica **entender que todos são diferentes (8)** (alunos, pais, professores, trabalhadores, ...) e têm comportamentos diferentes muitas vezes nas mesmas situações; daí a minha escolha.

15 As competências interpessoais são fundamentais para um bom desempenho das funções directivas, uma vez que permitem um **conhecimento (2)** mais lato e aprofundado acerca dos comportamentos e reacções próprias do ser humano e a consequente **capacidade para realizar, com maior ou menor eficácia, as diferentes tarefas (3)** susceptíveis de lhes serem atribuídas.

16 No meu entender é fulcral numa instituição haver boas relações interpessoais, caso o seu líder tenha essa competência **ajudará ao bom ambiente e as boas relações (2)** dentro dessa mesma instituição. Nos dias de hoje, onde o número de elementos das organizações diminui, muitas vezes há funções que são assumidas por outros, mesmo não sendo da sua responsabilidade directa, daí haver a necessidade de um bom **espírito de equipa, solidário (6)**, para que tudo funcione da melhor maneira. No entanto um bom líder não se pode resumir somente as competências interpessoais, competências cognitivas e técnicas também são importantes.

17 O primeiro passo para uma liderança eficaz é **ouvir, estudar e compreender as pessoas (1)** com que temos de lidar.

TOTAL - 60 RESPOSTAS

ANEXOS



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C Del. Escolares

EXMA. SENHORA
DRA. MÁRCIA ANDREIA PITA DA SILVA

000779 /5

Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
	01/02/11	Proc. 5.72/11	15.FEV 2011

ASSUNTO: **Autorização – Aplicação de questionários – Estudo “Liderança e Género, que relações?”**

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a aplicação de questionários aos Directores das Escolas do 1ºCEB, sobre o tema referido em epígrafe, no entanto o pedido deverá ser operacionalizado junto da Direcção de cada Escola.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL

(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

For use by Mrcia Andreia Pita da Silva only. Received from Mind Garden, Inc. on February 17, 2011
Permission for Mrcia Andreia Pita da Silva to reproduce 100 copies
within one year of February 17, 2011

Multifactor Leadership Questionnaire
Instrument (Leader and Rater Form)
and Scoring Guide
(Form 5X-Short)

by Bruce Avolio and Bernard Bass

Published by Mind Garden, Inc.

info@mindgarden.com
www.mindgarden.com

IMPORTANT NOTE TO LICENSEE

If you have purchased a license to reproduce or administer a fixed number of copies of an existing Mind Garden instrument, manual, or workbook, you agree that it is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work – via payment to Mind Garden – for reproduction or administration in any medium. Reproduction includes all forms of physical or electronic administration including online survey, handheld survey devices, etc.

The copyright holder has agreed to grant a license to reproduce the specified number of copies of this document or instrument within one year from the date of purchase.

You agree that you or a person in your organization will be assigned to track the number of reproductions or administrations and will be responsible for compensating Mind Garden for any reproductions or administrations in excess of the number purchased.

Copyright © 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

For use by Mrcia Andreia Pita da Silva only. Received from Mind Garden, Inc. on February 17, 2011



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material;

Instrument: *Multifactor Leadership Questionnaire*

Authors: *Bruce Avolio and Bernard Bass*

Copyright: *1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass*

for his/her thesis research.

Five sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material.

Sincerely,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Robert Most', with a long horizontal line extending to the right.

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

RE: Thanks Mr. John Potter and Mr. Alan Hooper

21/02/2011

Márcia silva

Para John Potter

De: **Márcia silva** (mandreiapita@hotmail.com)

Enviada: segunda-feira, 21 de Fevereiro de 2011 12:20:52

Para: john potter (jpglobal@btconnect.com)

Mr. John Potter and Mr. Alan Hooper

I am very happy for your sympathy. I will mention, of course, your name and your studies on leadership in my thesis. When finished I will send you a copy.

Many thanks

Sincerely, Marcia Silva

From: jpglobal@btconnect.com

To: mandreiapita@hotmail.com

CC: alan.hooper@talktalk.net

Subject: RE: Request to Mr. John Potter and Mr. Alan Hooper

Date: Sun, 20 Feb 2011 20:27:14 +0000

Hi Marcia

Both Alan and I are very happy for you to use the 360 questionnaire from Intelligent Leadership and any material from The Business of Leadership. All we ask is that you accredit the information to us both.

Many thanks

Best wishes

John Potter

Prof. John Potter

John Potter Global Consulting

Lindos, Strete

Dartmouth

Devon

TQ6 0RS

United Kingdom

Tel: 0845 017 1098 Int +44 (0)845 017 1098

Mobile: 07974 083 106 Int +44 (0)7974 083 106

Fax: 0872 023 5661 Int +44 (0)872 023 5661

Please note our fax number has changed to

0872 023 5661

e-mail: jpglobal@btconnect.com

Please send all messages regarding the University of Plymouth to john.potter@plymouth.ac.uk

website: www.johnpotterglobal.com

Personal landline 01803 770098

From: márcia silva [mailto:mandreiapita@hotmail.com]

Sent: 17 February 2011 19:18

To: jpglobal@btconnect.com

Subject: FW: Request to Mr. John Potter and Mr. Alan Hooper

Anexo III - Categorias e Questões do MLQ

Mr. John Potter and Mr. Alan Hooper

My name is Márcia Andreia Pita da Silva and I am working on a master's thesis on "Effectiveness of the Leadership" at the University of Madeira, Portugal.

I would like your permission to use your questionnaire "Evaluation of 360° of the Leadership" which is published in your book **"INTELLIGENT LEADERSHIP: Creating a Passion For Change"**

I would also ask if you could send to my e-mail scientific articles about the seven competencies of Leadership, presents in your book **" THE BUSINESS OF LEADERSHIP: Adding Lasting Value to Your Organization"**

I await your response.

Sincerely, Márcia Silva

Re: Pedido de Autorização

24/02/2011

Miguel P Cunha

Para márcia silva

De: **Miguel P Cunha** (mpc@fe.unl.pt)
Enviada: quinta-feira, 24 de Fevereiro de 2011 14:54:02
Para: márcia silva (mandreiapita@hotmail.com)

Sempre às ordens

----- Original Message -----

From: márcia silva
To: Dr. Miguel Pina e Cunha
Sent: Thursday, February 24, 2011 2:52 PM
Subject: RE: Pedido de Autorização

Muito Obrigada pela atenção.

Saudações

From: mpc@fe.unl.pt
To: mandreiapita@hotmail.com; arego@egi.ua.pt
Subject: Re: Pedido de Autorização
Date: Thu, 24 Feb 2011 14:50:21 +0000

Olá Márcia,
Por mim avancem!
Bom trabalho,
M

márcia silva

Para armenio.rego@ua.pt

De: **márcia silva** (mandreiapita@hotmail.com)
Enviada: quinta-feira, 24 de Fevereiro de 2011 14:53:26
Para: armenio.rego@ua.pt
Muito Obrigada pela atenção

Saudações

From: armenio.rego@ua.pt
To: mandreiapita@hotmail.com
Subject: Re: Pedido de Autorização
Date: Thu, 24 Feb 2011 14:40:21 +0000

Está autorizada a usar o que necessitar.
Arménio Rego

----- Original Message -----

From: márcia silva
To: arego@egi.ua.pt ; mpc@fe.unl.pt
Sent: Thursday, February 24, 2011 2:36 PM

Anexo III - Categorias e Questões do MLQ

Subject: Pedido de Autorização

Exmos. Doutor Arménio Rego e Doutor Miguel Pina e Cunha

O meu nome é Márcia Andreia Pita da Silva e, juntamente com o meu orientador Professor Doutor António Bento, estamos trabalhando numa dissertação de mestrado acerca da *Eficácia da Liderança e a sua relação com o género*, na Universidade da Madeira.

Vimos por este meio solicitar a utilização, no questionário criado para este estudo, das três competências necessárias a uma liderança eficaz presente na vossa obra Rego, A., & Cunha, M. P. (2007). *A Essência da Liderança: Mudança, Resultados; Integridade*. Lisboa: RH, que passo a especificar:

Os três grupos de competências mais relevantes para a eficácia dos líderes:

(Fonte: Cunha *et al*, 2007, p. 343 e Rego & Cunha, 2007, p.94)

Competências Técnicas: conhecimentos e capacidades acerca do modo de realizar a tarefa – necessárias na compreensão das actividades, processo operacionais, produtos, serviços e tecnologia, e na compreensão de legalidade dos contratos;

Competências Interpessoais: conhecimentos acerca do comportamento humano – necessários no processo de influência de pessoas, no desenvolvimento de cooperação, no estabelecimento e manutenção de processos de trabalho, na compreensão dos indivíduos, e na resolução de conflitos;

Competências Cognitivas: capacidades intelectuais – necessárias na análise de problemas, no desenvolvimento de soluções criativas: no diagnóstico de situações, na diferenciação entre informação relevante e irrelevante, na compreensão da complexidade do relacionamento e no desenvolvimento de modelos de eficiência.

Aguardo a sua resposta. Com os melhores cumprimentos, Márcia Silva

Anexo III - Categorias e Questões do MLQ

Item	<i>Multifactorial Leadership Questionnaire</i>	Categoria	Dimensão
10 18 21 25	Faço os outros sentirem-se bem por estarem associados a mim Vou para além dos meus próprios interesses para bem do grupo Ajo de forma a ganhar o respeito dos outros Exibo um sentido de poder e de confiança	Influencia Idealizada (atribuído)	<i>Liderança Transformacional</i>
6 14 23 34	Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes Realço a importância de se ter um forte sentido de missão Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões Enfatizo a importância de se ter um sentido de missão colectivo	Influencia Idealizada (Comportamento)	
9 13 26 36	Falo com optimismo acerca do futuro Falo com entusiasmo acerca daquilo que é preciso realizar Apresento uma visão motivadora do futuro Expresso confiança de que os objectivos serão alcançados	Inspiração Motivacional	
2 8 30 32	Reflecto sobre críticas que me são feitas e verifico se são ou não adequadas Procuro perspectivas diferentes ao solucionar os problemas Faço com que os outros vejam os problemas de várias e diferentes perspectivas Sugiro novas formas de realizar e completar as actividades	Estimulação Intelectual	
15 19 29 31	Invisto o meu tempo formando e ajudando os docentes a resolver problemas Trato os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo Considero cada indivíduo como tendo necessidades, capacidades e aspirações diferentes das dos outros Ajudo os outros a desenvolverem os meus pontos fortes	Consideração Individual	
1 11 16 35	Dou apoio aos outros em troca dos seus esforços Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho Torno claro o que cada um pode esperar quando os objectivos de desempenho são atingidos Exprimo satisfação quando os outros correspondem às expectativas	Recompensa Contingente	<i>Liderança transaccional</i>
4 22 24 27	Foco a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas Mantenho-me a par de todos os erros Dirijo a minha atenção para as falhas a fim de atingir os objectivos esperados	Gestão Por Excepção	
3 12 17 20	Não actuo no momento certo, mas apenas quando os problemas se agravam Espero que algo de mal aconteça para começar a agir Faço acreditar que enquanto as coisas vão funcionando, não se devem alterar Espero que os problemas se tornem crónicos antes de agir	Gestão por Excepção (passivo)	
5 7 28 33	Evito envolver-me quando surgem questões importantes Estou ausente, quando precisam de mim Evito tomar decisões Atraso a resposta a questões urgentes	<i>Laissez-Faire</i>	<i>Laissez-Faire</i>
39 42 44	Levo os outros a fazerem mais do que o esperado Aumento o desejo dos outros promoverem o sucesso Aumento a vontade dos outros de se empenharem mais	Esforço Extra	
37 40 43 45	Sou eficaz em atender as necessidades dos outros em relação ao trabalho Sou eficaz quando represento os outros perante superiores hierárquicos Sou eficaz em ir ao encontro das necessidades da organização Lidero um grupo que é eficaz	Eficácia	<i>Factores de Resultados</i>
38 41	Uso métodos de liderança que são satisfatórios Trabalho com os outros de uma forma satisfatória	Satisfação como Líder	

(Fonte: Adaptado, de Bass & Avolio, 2004)