

ANTÓNIO V. BENTO & MARIA ISABEL RIBEIRO

UMa e IPB

**A LIDERANÇA ESCOLAR A TRÊS
DIMENSÕES: DIRETORES,
PROFESSORES E ALUNOS**



Coleção Ideias em Prática

Bragança 2013

Liderança
a.3.D.

ANTÓNIO V. BENTO & MARIA ISABEL RIBEIRO

**A LIDERANÇA ESCOLAR A TRÊS
DIMENSÕES: DIRETORES,
PROFESSORES E ALUNOS**

Título

A LIDERANÇA ESCOLAR A TRÊS DIMENSÕES: DIRECTORES, PROFESSORES E ALUNOS

Autores

ANTÓNIO V. BENTO & MARIA ISABEL RIBEIRO

1ª Edição, Outubro de 2013

100 Exemplares

ISBN: 978-989- 97490-0-9

Depósito Legal N.º 364278/13

Execução Gráfica

Oficinas de São Miguel

Outeiro de São Miguel

6300-035 Guarda

Telef. 271238197

Fax 271230679

E-mail: osm@institutosaomiguel.org

graficaosm@sapo.pt

Reservados todos os direitos

Coleção Ideias em Prática

*Bragança * 2013*

Liderança
a.3.10

DEDICATÓRIA

AOS NOSSOS ALUNOS

ÍNDICE

TÍTULO	1
DEDICATÓRIA	3
ÍNDICE	5
NOTA INTRODUTÓRIA	7

A LIDERANÇA ESCOLAR A TRÊS DIMENSÕES: DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS

Iª PARTE

A LIDERANÇA: ABORDAGEM GERAL

Da palavra ao conceito	11
TEORIAS DE LIDERANÇA	13
ESTILOS DE LIDERANÇA	16
LIDERANÇA <i>VERSUS</i> GESTÃO	19
LIDERANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	21
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26

IIª PARTE

ARTIGOS	29
---------	----

NOTA INTRODUTÓRIA

A temática da liderança despertou, ao longo dos tempos, especial interesse de investigadores, políticos, psicólogos, sociólogos e pessoas comuns. Desde as definições às teorias passando pelos contextos e estilos, é um tema em contínua evolução e que continua a despertar bastante interesse devido à sua influência ao nível das organizações, das sociedades e dos indivíduos.

Neste livro, apresentamos uma introdução geral ao tema da liderança focando-nos essencialmente nas definições, estilos, teorias e a sua aplicação em contextos escolares. Seguidamente, apresentam-se vários artigos científicos escritos por nós e já publicados em atas de congressos e/ou revistas científicas.

Esperamos que este trabalho bibliográfico seja útil no sentido de proporcionar uma melhor reflexão e compreensão desta temática tão importante nos dias atuais.

Iª PARTE
ABORDAGEM GERAL À
LIDERANÇA

A LIDERANÇA: ABORDAGEM GERAL

1. DA PALAVRA AO CONCEITO

Muitos autores definiram e definem de diferentes formas o termo “liderança”. Uma consulta rápida ao dicionário apresentar-nos-ia várias definições. Recentemente, foram compiladas 221 definições de liderança surgidas entre a década de 20 e 90 do século passado. As mais antigas enfatizam sobretudo a capacidade do líder impor a sua vontade e as mais recentes atribuem uma maior reciprocidade às relações entre líderes e seguidores (Ciulla, 2003). Actualmente, liderança é entendida como uma relação social com três componentes essenciais: líderes, seguidores e contextos nos quais interagem.

A palavra “liderança” deriva do termo inglês *leader*. Embora o termo *leader* (líder) já exista há vários séculos, a noção de *leadership* (liderança) só emergiu na primeira metade do século XIX. Em Portugal, só a partir do século XIX, com o aparecimento das Ciências Sociais, é que a expressão “arte de comando” foi substituída por liderança.

De acordo com Jesuíno (2005), “líder” e “liderança” são vocábulos recentemente introduzidos no léxico português, devido à influência das ciências sociais que os abordam como tema de estudo. No entanto, na língua inglesa, o aparecimento da palavra “*leader*”, segundo o Oxford English Dictionary, remonta ao século XIII, enquanto que a palavra “*leadership*” surgiu na primeira metade do século XIX, em manuscritos referentes ao parlamento britânico e à influência política.

Na língua portuguesa, o conceito de “liderança” tem como antecedente a definição de “arte de comando”, onde o comando ou o acto de comandar estão subjacentes a uma arte e a uma ciência, que enfatiza mais as qualidades de quem comanda do que propriamente todo o processo de comando.

Durante centenas de anos, a liderança foi entendida como um traço de personalidade inerente e congénito ao próprio indivíduo. Na actualidade, a percepção de liderança deriva de uma atitude e de um contexto e depende, em grande parte, da aprendizagem social do indivíduo.

Ao definirmos o conceito de liderança verificamos que, na realidade, não há um conceito unívoco e definitivo de liderança. Muitos investigadores, sociólogos, filósofos, entre outros, se debruçaram sobre a temática da liderança para a definir. Quase todas as definições se

encontram ligadas à área da gestão empresarial. Efectivamente, só há pouco tempo, se começou a reconhecer a influência e o impacto da liderança nos contextos organizacionais educativos.

Apresentamos, em seguida, algumas das muitas definições de liderança. Assim, a liderança pode ser perspectivada e definida como podemos ver no quadro que se segue:

Quadro 1 – Definições de liderança.

“Liderar significa mobilizar pessoas com vista à concretização de um objectivo particular”. (Nye, 2008, p. 36).

“a capacidade de influenciar as pessoas para trabalharem de forma entusiástica, de modo a serem atingidos os objectivos identificados que têm em vista o bem comum”. (Hunter, 2006, p.34).

“um processo de influência interpessoal e supõe uma colaboração voluntária na relação entre os líderes e os seus colaboradores”. (Carapeto & Fonseca, 2006, p.127).

“[...] o processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito [...]” (Teixeira, 2001, p. 139).

“conquistar corações e mentes através de uma eficaz liderança persuasiva, utilizando as relações e as capacidades de comunicação, e é também analisar as situações do ponto de vista das outras pessoas.” (Hooper & Potter, 2010, p.62).

“a vontade de controlar acontecimentos, o conhecimento para delinear uma estratégia e o poder para fazer com que uma tarefa seja cumprida, através do uso cooperativo das competências e dos conhecimentos de outras pessoas.” (Krause, 1999, p. 15).

“descobrir o poder que existe nas pessoas, torná-las capazes de criatividade, auto-realização e visualização de um futuro melhor para si próprias e para a organização em que trabalham”. (Motta, 1999, p. 221).

“capacidade de assegurar o cumprimento dos objectivos, com uma autoridade funcional e uma competência específica” (Barroso, 1990).

“processo de influenciar os outros de modo a conseguir que estes façam aquilo que o líder pretende.” (Kotter, 1998).

“uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências” (Bolívar, 2003, p. 256).

“conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem coração, mente, espírito, criatividade e excelência a serviços de um objectivo.” (Hunter, 2006).

Pela diversidade de um pequeno número de definições, vemos que o conceito de liderança não é único. Em síntese, podemos afirmar que liderar é a capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objectivos definidos de uma maneira voluntária e consciente. É, assim, uma capacidade de transmitir cooperação, entusiasmo e confiança que estimulam a iniciativa desenvolvendo e atingindo os objectivos pretendidos. Ainda, em nosso entender, e duma maneira muito simples, líder é alguém que ajuda um grupo a definir, estabelecer e a alcançar objectivos importantes e comuns.

Naturalmente, o conceito de liderança sofreu uma evolução ao longo dos tempos; durante décadas, entendeu-se a liderança como sinónimo de planeamento, organização, coordenação e controlo, derivado dos princípios taylorinanos definidos nos primórdios do século XX. Nos anos 70 do século passado, surge outra abordagem centrada na capacidade do líder em influenciar os seus subordinados. A partir dos anos 80 do século XX, aparece um movimento centrado no carisma e na capacidade transformacional do líder, procurando-se integrar os aspectos da personalidade, os comportamentos e as interacções que se estabelecem entre todos os elementos do grupo (Costa, 2000; Carapeto & Fonseca, 2006; Bilhim, 2006). Estas diferentes definições foram acompanhando o desenvolvimento das teorias organizacionais desenvolvidas no campo da gestão empresarial.

2. TEORIAS DE LIDERANÇA

Na análise e descrição das teorias que estão subjacentes à liderança, não podemos nem secundarizar toda uma conjuntura ideológica, económica, social, histórica e política da época em que cada teoria se desenvolveu, nem tampouco, num campo mais amplo, esquecer o desenvolvimento das teorias gerais da administração (Chiavenato, 2004).

Apesar de algumas teorias sobre a liderança nos parecerem ambíguas e contraditórias, alguns autores defendem que elas se complementam, permitindo chegar ao conceito que actualmente se utiliza e possibilitando-nos seguir uma trajectória com aparente evolução teórica (Jesuino, 2005). Assim, no entender de Bento (2008), os estudos e especulações sobre liderança remontam à República de Platão (século IV A.C.) onde vários autores e em várias obras, se debruçaram sobre esta temática.

Só no início do século XX com o aparecimento de teorias científicas relativas à administração e após a realização de alguns estudos organizacionais, foi despertado o interesse para a questão da liderança que assumiu novos contornos e crescente importância. Apesar de, no início da década de oitenta, se verificar algum descrédito sobre este assunto visto que os resultados das investigações sobre a liderança eram ambíguos, pouco consensuais e, por vezes, contraditórios, a liderança continuou a ser um tema bastante estudado uma vez que constitui uma das mais importantes chaves para o sucesso das organizações. Deste modo, os primeiros estudos realizados sobre liderança, atribuíam muito mais significado às qualidades e atributos pessoais do líder do que ao processo de direcção em si.

Neste sentido, as primeiras investigações sobre liderança defendiam que um líder já nascia líder pois possuía atributos e qualidades que o distinguiam das demais pessoas (Bilhim, 2006). Geralmente, esses líderes eram figuras míticas ou históricas que em tempos de crise faziam prevalecer as suas opiniões e mudavam o curso da história, influenciando pessoas, modos de pensar e formas de estar em comunidade. Habitualmente, eram-lhes atribuídas qualidades especiais tais como carisma, inteligência, entusiasmo, capacidade de persuasão, entre outras, pois, como afirma Costa (2000), o líder era considerado um *líder nato*.

Nas décadas de 30/40 do século passado, a liderança era considerada como uma característica inata do indivíduo. Os estudos feitos integrados nesta corrente ideológica “ênfatizam a existência de qualidades especiais nos líderes que os distinguem dos não líderes, e revelam a crença no predomínio da selecção dos líderes em detrimento da sua formação” (Ferreira, *et al.*, 2003, p. 379). As investigações referiam-se ao *Líder Nato* (Costa, 2000, p. 17) e à Teoria dos Traços. Os líderes eram escolhidos em função “daqueles traços de personalidade presentes nas pessoas que detinham posições de comando” (Chilardi e Spallarossa, 1991, p. 104), tais como as características físicas, de personalidade e quociente intelectual.

Nas décadas de 40/60 do século passado, assiste-se a uma evolução deste pensamento pois passou a acreditar-se que o líder faz-se e já não se nasce líder e que se pode ser treinado para o efeito. Deste modo, “São as teorias que estudam a liderança em termos de *estilos de comportamento do líder* em relação aos seus subordinados, isto é, maneiras pelas quais o líder orienta a sua conduta.” (Chiavenato, 1994, p. 530). Estamos, então, na presença do *Líder Treinado* (Costa, 2000, p. 19). Assim, neste período, as investigações centram-se nos comportamentos do líder com sucesso de modo a poderem reproduzir esses mesmos comportamentos noutro líder. Deste modo, defende-se que a liderança também se aprende e, para isso, é necessário identificar os estilos de liderança. Houve, principalmente, duas

investigações desta época que ficaram muito conhecidas: a de White e Lippitt (1943 e 1960) que sugere 3 estilos de liderança: o autocrático, o democrático e o liberal e a de Blake e Mouton (1964) conhecida pela designação de *Grelha Gerencial*. Esta grelha é constituída por dois eixos: o eixo vertical que representa o ênfase na pessoas e o eixo horizontal que representa o ênfase nas tarefas. Afirma Idalberto Chiavenato:

Para Blake e Mouton é importante que cada administrador aprenda a observar o seu estilo de liderança através do Grid, visando fortalecer o seu desempenho individual e avaliando a situação que está vivendo. A partir daí, o administrador deve comparar a maneira pela qual está liderando seus subordinados e a maneira pela qual deveria administrá-los [...] para identificar a discrepância entre o que ele é e o que deveria ser em termos de liderança. (Chiavenato, 1994, p. 538).

Nas décadas de 60/80 do século passado, a teoria do comportamento e do *líder treinado* é questionada e substituída por orientações mais contingenciais. Nesta altura, a importância passa a ser direccionada para o contexto e para a diversidade, para as motivações e para as capacidades dos liderados. Ora, se cada contexto é específico e diferente um do outro, não pode haver modelos rígidos. Estamos, então, perante o *Líder Ajustável* (Costa, 2000, p. 20). Sob esta perspectiva, o estilo de liderança depende do contexto e das situações. Portanto, deixa de haver um estilo válido para todas as situações mas, antes, uma liderança para cada diferente situação. Os estudos mais representativos desta perspectiva são constituídos pelo modelo contingencial de Fiedler (1967), o pelo modelo cognitivo-motivacional de House e Mitchell (1974) e pelo modelo de Hersey e Blanchard (1977).

A partir dos anos 80 do século passado, dando seguimento à teoria situacional, aparece uma abordagem centrada no carisma e nas capacidades transaccionais e transformacionais. Na liderança baseada no carisma “existe um conjunto de traços de personalidade que estão presentes em todas as situações de liderança” (Ferreira, *et al.*, 2003, p. 392), tais como: “fluidez verbal, sociabilidade, ascendência, motivação pelo sucesso, iniciativa, responsabilidade, auto-afirmação, energia, etc.” (idem). Deste modo, o líder carismático é aquele que consegue ter influência sobre um grupo sem que se consiga explicar bem por que razão. Por outro lado, a liderança transaccional deixa de lado o cariz pessoal e “[...] procura apenas compatibilizar e harmonizar os objectivos dos liderados, através de simples trocas e na base da coordenação de interesses e da negociação dos conflitos; trocam-se incentivos e estatuto por desempenhos” (Ferreira *et al.*, 2003, p. 392). Nesta sequência, esta modalidade de trocas (transaccional) é ultrapassada por uma mais

transformacional que se descreve “pela criação de uma mais-valia resultante das sinergias do grupo, traduzindo-se em modelar e elevar os motivos e valores do grupo e a sua transformação como um todo, em termos de novos objectivos estabelecidos, clarificando papéis e exigências da tarefa” (idem, ibidem). Este tipo de liderança, originada e explicada por Burns (1978), caracteriza-se por uma forte componente pessoal uma vez que o líder motiva os seus colaboradores, fazendo com que se operem mudanças nas suas atitudes e valores de modo a conseguir inspirá-los na realização dos objectivos. As pessoas colaboram não por obrigação mas por motivação e sentido de pertença. O líder transformacional é pró-activo e motivador, presta atenção às necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos seus seguidores aumentando o grau de compromisso das pessoas para a visão, a missão e os valores da organização de modo a alcançar as metas e objectivos organizacionais.

Associados ao conceito de liderança são definidos vários estilos do líder os quais determinam a maneira como o líder actua na organização e como influencia os seus liderados.

Relativamente aos métodos de investigação utilizados, a abordagem quantitativa tem sido a predominante. Tais estudos podem clarificar importantes aspectos e pormenores do comportamento de liderança mas, no geral, são, naturalmente, limitados quanto ao alcance das generalizações que apresentam.

3. ESTILOS DE LIDERANÇA

Actualmente, existe um consenso entre os investigadores quando se afirma que o sucesso do líder não depende, unicamente, de uma única característica pessoal ou de um determinado estilo de acção. No entanto, ao longo dos tempos, foram propostos, por diferentes autores, variados estilos de liderança ou, segundo definição de Stoner e Freemann (1999) citados em Gasstmann (2008, p. 73), “[...] vários padrões de comportamento preferidos pelos líderes durante o processo de dirigir e influenciar os trabalhadores”. De entre os mais variados estudos destacamos alguns mais, frequentemente, referenciados.

Segundo a teoria de Kurt Lewin testada por Lippitt e White (1943), nos finais da década de trinta do século passado, existiam, essencialmente, três estilos de liderança: Autocrático, Democrático e Liberal ou *Laissez Fair*.(Figura 1).

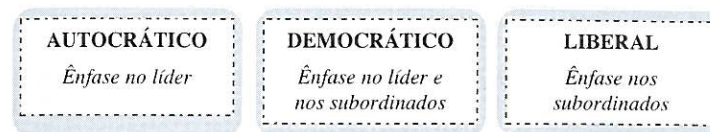


Figura 1 – Diferentes ênfases decorrentes dos três estilos de liderança.

Dentro de uma organização, o **líder autocrático** é aquele que fixa as directrizes e determina os métodos para a realização das tarefas sem recorrer à participação do grupo. É um líder dominador e castrador. A sua atitude autoritária pode provocar tensão, mal-estar e frustração no seio do grupo. Os liderados sentem que a sua iniciativa e criatividade não são estimuladas nem valorizadas. Assim, uma das mais graves consequências deste estilo de liderança é a falta de identificação com a organização e consequente desmotivação e falta de produtividade (Carapeto & Fonseca, 2006; Neves, 2001; Costa, 2000).

O **estilo democrático** caracteriza-se, essencialmente, pela participação de todos os liderados em cada etapa do processo de funcionamento da organização. A iniciativa, a criatividade e a opinião de cada liderado são respeitadas e tidas em conta nas tomadas de decisão. O líder democrático fomenta a partilha e o trabalho em equipa. Assiste, estimula e participa no trabalho com todos os elementos do grupo. No entanto, e de uma maneira discreta, o líder democrático conduz a organização pelos seus objectivos sem permitir que se crie um ambiente de desorientação e desorganização. É um estilo de liderança que promove o bom relacionamento e a amizade entre todos os membros do grupo, tendo como consequência um clima em que todos se identificam e se sentem estimulados para que a organização produza mais e melhor (Carapeto & Fonseca, 2006; Neves, 2001; Costa, 2000).

No **estilo liberal**, também conhecido por *laissez-faire*, não há regras. Os liderados têm liberdade para tomar decisões, distribuir tarefas, quase sem consultar o líder. Quem decide o que fazer, como fazer e quando fazer é o grupo. A participação do líder é muito reduzida. Este estilo de liderança também é desmotivador e gerador de desapego à organização. Os liderados sentem que a organização não tem rumo, avança ao sabor das vontades de cada um. Este é, frequentemente, considerado o pior estilo de liderança pois pode provocar a desorganização, a confusão e o desrespeito (Carapeto & Fonseca, 2006; Neves, 2001; Costa, 2000).

Numa perspectiva de verificar as conclusões de Kurt Lewin e perceber até que ponto este estudo era aplicado às organizações, Likert (1967) fez um novo estudo e chegou à conclusão de que, quanto maior for a mudança do estilo autocrático para o estilo democrático, maior é a

eficácia, maior é a produtividade e maior é a satisfação da organização (Ferreira *et al.*, 2003).

Noutra perspectiva, durante a primeira metade da década de 60 do século passado, Blake e Mouton (1964) identificaram cinco estilos de liderança consoante a relação entre a ênfase nas pessoas ou a ênfase nas tarefas: o estilo liberal (1.1), o estilo democrático (1.9), o estilo intermédio (5.5), o estilo directivo/autocrático (9.1) e o estilo integrador (9.9). Ferreira *et al.* (2003, p. 383) clarifica cada um destes estilos:

- 1) O estilo 1.1 traduz um comportamento de chefia que se traduz pelo mínimo esforço em realizar a tarefa e motivar o grupo.
- 2) O estilo 1.9 traduz uma preocupação com comportamentos muito rígidos ao alcance dos resultados, ainda que tal seja conseguido com um menos adequado tratamento das pessoas.
- 3) O estilo 5.5 traduz um comportamento equilibrado entre a necessidade de obtenção dos resultados e a manutenção a um nível aceitável do moral das pessoas,
- 4) O estilo 9.1 traduz grande preocupação e atenção às pessoas, procurando conseguir boas relações e um clima de trabalho agradável, secundarizando as preocupações com o trabalho.
- 5) O estilo 9.9 em que é elevado o comportamento em ambas as dimensões sendo por isso considerado o estilo ideal e a atingir por quem exerce funções de liderança, mas que é muito difícil de realizar na prática.

Mais tarde, no final da década de 70 do século XX, Owens (1976) acrescentou mais dois estilos de liderança: o burocrático e o carismático. O líder burocrático é aquele, como o nome refere, que só se preocupa com a parte da burocracia, com o cumprir a lei descurando as necessidades da organização e da sua equipa. Já o líder carismático possui uma grande afinidade com a sua equipa, para além dos bons conhecimentos técnicos e profissionais que possui. Isto faz com que seja admirado pelo grupo.

Mediante os estilos de liderança, cabe a cada líder escolher qual o tipo de liderança que mais se adequa às suas próprias características e aos objectivos e ideais da organização onde está inserido. Assim, não se deve afirmar que existe um tipo de liderança perfeito, mas sim uma conjugação entre todos. Um líder que adopte um determinado estilo pode alterá-lo a qualquer momento adoptando outro estilo que para uma determinada situação se mostre mais adequado.

Os estilos de liderança podem ser alterados consoante vários factores, tais como a motivação da equipa, o tamanho e a idade do grupo, o momento ou fase em que se encontra, entre outros.

Para que a liderança seja eficaz e com ela se obtenham os melhores resultados é necessário ter em conta três factores: a) o líder: os seus

valores e as suas convicções, a sua disponibilidade para o grupo, a sua maneira de comunicar e de dar o exemplo, entre outras; b) os liderados: o empenho que colocam no trabalho, as expectativas em relação ao líder, o sentimento de poderem participar nas decisões, a experiência, entre outros; e, c) o contexto: o ambiente de trabalho, o espírito de equipa, o tipo de organização, os objectivos, entre outros.

4. LIDERANÇA VERSUS GESTÃO

A liderança e a gestão são dois conceitos que têm gerado variadas perspectivas entre os diferentes autores que se debruçam sobre esta temática.

Existem autores que defendem que a liderança é um caso particular da gestão (Mintzberg, 2003). Em contrapartida, outros entendem que a gestão é uma das funções da liderança (Kotter, 1997) e há ainda os que concordam que ambos os conceitos podem ser utilizados e caminhar a par dentro das organizações (Costa, 1994).

Um gestor não deverá ser um líder para melhor desempenhar as suas funções? E um líder não terá que desempenhar funções de gestor? Esta é a dicotomia que existe entre estes dois conceitos e que tanta confusão pode gerar.

Ao debruçarmo-nos sobre o assunto, parece claro que nem todos os gestores são líderes e nem todos os líderes são gestores. Um gestor não é líder só porque lhe foi atribuído, formalmente, um cargo. Muitas vezes, encontram-se nas organizações pessoas que não ocupam lugar do topo ou de chefia e são líderes, são-no por natureza, sem esforço ou cargo. Estas são chamadas de lideranças informais e em alguns casos são tão importantes, ou mais, do que as de influência formal. Ou seja, os líderes podem surgir nas organizações de uma maneira formal, através de nomeação para o cargo, ou de uma maneira informal, através da espontaneidade da pessoa.

Deste modo, e clarificando conceitos, a gestão é “[...] um processo cuja finalidade é produzir resultados relevantes, mantendo o sistema existente, a liderança é sobretudo um processo cuja função é mudar as coisas, isto é, os sistemas, as estruturas e os métodos de trabalho.” (Kotter citado por Carapeto & Fonseca, 2006, p. 81). Então, o gestor é aquele que desenvolve os planos estratégicos e operacionais que julga serem os mais eficazes para atingir os objectivos e implementa e coordena a execução desses planos. Ao líder cabe a função de incentivar as pessoas da organização a se identificarem e elaborarem esses planos pondo-os em

prática para o melhor da organização que também é sua. Ainda, Kotter (1997) defende que a gestão tem a ver com a complexidade da organização e a liderança tem a ver com as mudanças que lá podem ser operadas.

Assim, e recorrendo a vários autores, na tabela 1, apresentamos um quadro síntese das diferenças entre liderança e gestão.

Tabela 1 – Diferenças entre liderança e gestão.

Liderança	Gestão
Inovação e desenvolvimento	Administração
Original	Reprodução
Foco nas pessoas	Foco nos sistemas e estruturas
Confiança	Controlo
Visão a longo prazo	Visão a curto prazo
Orienta para os fins	Orienta para os resultados
Perguntam: o quê e porquê	Perguntam: como e quando
Futuro	Presente
Faz as coisas certas	Faz as coisas bem
Transformacional	Transaccional

Estes dois conceitos estão presentes em todas as organizações educativas. No entanto, estas estão cada vez mais sensíveis à importância da liderança efectiva em detrimento da gestão pura. Com isto não queremos afirmar que a gestão é prescindível, que não o é, efectivamente. Mas sim, que uma liderança estará mais adequada aos desafios com que hoje se enfrentam nas organizações do que uma gestão. Contudo, Whitaker (2000), reitera a importância destas duas práticas:

A actividade de gestão é necessária para manter o funcionamento eficiente da organização, de modo a que os planos sejam realizados, os procedimentos funcionem e os objectivos sejam alcançados. A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio. (Whitaker, 2000, p.90).

Todavia, para que a liderança possa ser assumida dentro das escolas é necessário que se criem estruturas que permitam o exercício da liderança, para que todos os elementos da comunidade educativa possam participar nas tomadas de decisão, assumam a responsabilidade por projectos, se sintam identificados e motivados, ou seja, se tornem elementos facilitadores da mudança e da inovação.

Para tal, deverá passar-se da gestão escolar para a liderança escolar. De uma postura vertical para uma postura horizontal onde todos se

sintam no mesmo patamar de responsabilidade para que o envolvimento e a colaboração sejam cada vez maiores. Isso só se consegue em equipa, com a participação de todos.

5. LIDERANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Sergiovanni (2004), o director de escola deve liderar promovendo uma cultura de escola assente em valores e convicções de modo a produzir o “cimento” cultural que una todas as partes e as faça funcionar em harmonia. Para isso deve, em primeiro lugar, desenvolver um clima de bom relacionamento com toda a comunidade educativa. Em segundo lugar, o líder escolar deve envolver toda a comunidade educativa nas actividades, nas decisões, na orgânica da vida da escola. A participação de todos no processo de liderança faz com que cada um se sinta como fazendo parte da organização, ou seja, cria-se um sentimento de pertença.

Tendo em conta que a escola é um lugar onde a democracia deve ser praticada diariamente, quer dentro quer fora da sala de aula, é muito importante que o líder pratique a colegialidade nas tomadas de decisões e que a fomente a liderança. Assim, o líder escolar deve tentar ser sempre um exemplo.

Em suma, um líder escolar deve ter a capacidade de definir uma visão pessoal para a escola, saber comunicá-la a todos os elementos da comunidade educativa e conseguir que estes a adoptem e se mobilizem para a concretizar. Uma vez que os líderes trabalham com e para as pessoas, importa realçar que esta visão não deve ser imposta mas antes trabalhada em equipa para definir o rumo da escola e para que todos se sintam implicados no sucesso.

Ainda, Sergiovanni (2004, p. 51) propõe que uma teoria para a organização escolar deve basear-se em alguns critérios: 1) a linguagem e as imagens devem ser belas e devem invocar pensamentos consistentes com os propósitos e condições inerentes à escola; 2) deve ser baseada em ideias e deve pôr as ligações morais em evidência; 3) deve levar as pessoas a reagir a nível profundo em vez de a nível mais superficial; 4) deve ser sensível à totalidade da natureza da racionalidade humana; 5) deve tomar decisões sobre a organização e o funcionamento escolar, o plano de estudos e a vida da sala de aula que reflectam um ensino construtivista e princípios de aprendizagem; 6) deve esforçar-se por transformar a escola num centro de investigação; 7) deve encorajar directores, professores, pais e alunos a gerirem-se, individualmente, a aceitarem responsabilidade pelo

que fazem e a ter um sentido de obrigação e de compromisso por fazer o que está certo.

Assim como na liderança empresarial, também na liderança escolar diversos autores apresentam variados estilos de liderança. Sergiovanni (1984) propõe cinco estilos de liderança, designadamente, o líder técnico, o líder humano, o líder educativo, o líder simbólico, e, o líder cultural. (Figura 2).

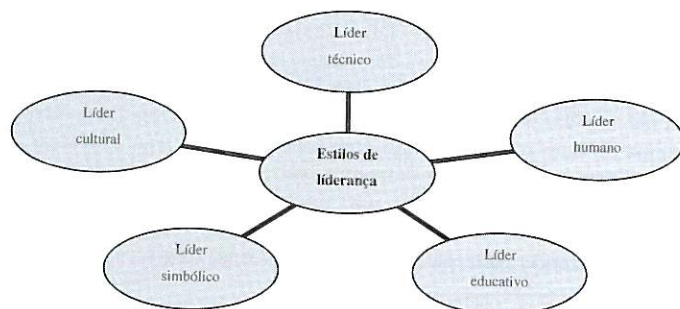


Figura 2 – Estilos de liderança (Sergiovanni, 1984).

Assim, o **líder técnico** é aquele que planifica, coordena, organiza, faz a distribuição horária, ou seja, é muito técnico e administrativo. O **líder humano** dedica-se, especialmente, a apoiar e a animar as pessoas que lidera. Promove a iniciativa e tenta manter um ambiente amistoso utilizando isso para uma tomada de decisões participativa. O **líder educativo** caracteriza-se por estar muito mais relacionado com aspectos educativos. Preocupa-se com a formação dos professores e com o desenvolvimento do currículo e orienta os professores. O **líder simbólico** assume o papel de chefe e preocupa-se por seleccionar comportamentos, definir metas e objectivos destacando o que é, realmente, mais importante. O **líder cultural** é caracterizado por definir, fortalecer e articular os valores, as crenças e as culturas que dão à escola uma identidade única.

Na década de noventa do século passado, Blase & Anderson (1985) apresentaram três estilos de liderança aplicados às organizações escolares, nomeadamente, a liderança normativo-instrumental; a liderança facilitadora; e, a liderança emancipadora ou democrática (Figura 3).

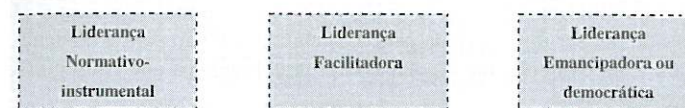


Figura 3 – Estilos de liderança de Blase & Anderson (1995)

A **liderança normativa-instrumental** é caracterizada pela influência que os líderes exercem sobre os professores de modo a que estes cumpram os objectivos da direcção ou de entidades externas. Este estilo de liderança é eficaz mas não envolve os professores na definição de objectivos, na tomada de decisões nem promove o profissionalismo e a autonomia docente o que poderá levar à desmotivação da equipa. Na **liderança facilitadora**, o enfoque está na participação dos professores. O líder promove uma gestão participada dando estímulo à autonomia docente e à criatividade e à inovação individual. Finalmente, a **liderança emancipadora** baseia-se na participação, na equidade e na justiça social. Todos os professores são chamados a reflectir num clima de aceitação, colaboração e cooperação.

Por sua vez, Murillo (2006) apresenta outro exemplo de estilos de liderança escolar proposto por Leithwood *et al.* (1990). Estes autores defendem quatro estilos de liderança, designadamente, o estilo A; o estilo B; o estilo C; e, o estilo D.

O **estilo de liderança A** coloca a ênfase nas relações interpessoais estabelecendo um clima de cooperação dentro da escola promovendo uma relação eficaz e de colaboração com diversos grupos. O **estilo B** caracteriza-se por o foco da atenção estar nos resultados dos alunos e no seu bem-estar. O **estilo C** está centrado nos programas. Os líderes mostram a sua preocupação pela eficácia dos programas e pela melhoria das competências do pessoal docente. O **estilo de liderança D** coloca a sua atenção nos processos administrativos.

Ainda segundo Murillo (2006), a investigação nos anos 80 do século passado, propõe um novo estilo de liderança que teve uma forte repercussão nas direcções escolares, nomeadamente, a **liderança instrutiva**. Segundo este estilo de liderança, o líder caracteriza-se por contribuir para a definição da missão e das metas escolares, por ajudar a gerar um clima favorável, por apoiar a formação e desenvolvimento profissional dos docentes, por se preocupar com o desenvolvimento do currículo, por fomentar o trabalho em equipa, por favorecer a participação da comunidade educativa e por ter uma comunicação positiva com toda a

equipa. Esta visão de liderança teve bastante aceitação mas começou a ser questionada por ser direccionada para a estabilidade e não para a mudança. Começou a ser evidente que era necessária uma liderança que conseguisse transformar a escola.

Deste modo, Fullan (2003) considera que a liderança nos negócios e a liderança nas escolas têm muitos pontos em comum, pois tal como nas empresas, as escolas também buscam a eficiência e a eficácia para a aprendizagem dos alunos e sentem a necessidade de introduzir uma cultura de mudança onde a partilha de ideias, opiniões e conhecimentos são essenciais para a solução de problemas relacionados com o ensino/aprendizagem. Acrescenta que perante a complexidade e o caos que caracterizam a nossa sociedade, os líderes devem possuir cinco características para alcançarem o sucesso nas suas organizações. São elas: objectivo moral; compreensão do processo de mudança; capacidade de relacionamento; criação e partilha de conhecimento e coerência. (Ver também artigo de Bento, 2008).

Sergiovanni (2004), por seu lado, refere que a maioria das pessoas, espera que a escola reflecta os valores, as crenças e as ideologias que elas consideram importantes e desejam ver perpetuadas. Nesta óptica, cada escola precisa de autonomia e de lideranças específicas e efectivas pois a identidade de cada uma não pode ser ignorada nem imposta pelo poder central.

A eficácia de cada escola depende do desenvolvimento de uma personalidade institucional contextualizada pelo ambiente que a rodeia e onde uma cultura de escola única possa emergir. Assim, embora obedecendo a directrizes do poder central, regional e local, pressupõe-se que cada escola tenha a possibilidade de adequar a liderança às suas especificidades.

Em contexto escolar, uma liderança eficaz pressupõe que se tenham em conta as crenças, os valores, as necessidades, os desejos e as especificidades locais de cada escola e dos sujeitos que a compõem. Ou seja, a liderança estilo “tamanho único” (Formosinho, 1986) é inadequada às organizações escolares.

Apesar das organizações escolares possuírem elementos que as distinguem das demais organizações, não podemos esquecer que aquelas importaram alguns conceitos e normas dos contextos empresariais, do mesmo modo que as empresas também têm sofrido influência dos resultados produzidos em organizações escolares. (Costa, 2000).

Contudo, uma das especificidades das organizações escolares é a sua missão pedagógica e educativa. Actualmente, os modos de organização

escolar e os processos de gestão não são só meios para o desenvolvimento da acção pedagógica, mas são também objectos de acção pedagógica. Desta forma, a liderança exercida nas escolas deverá ser uma liderança educativa e pedagógica, constituindo-se não só como um meio para o desenvolvimento da acção pedagógica nas escolas, mas também como objecto de acção pedagógica. (Costa, 2000).

A especificidade do fenómeno da liderança nas organizações escolares é, no entender de Costa (2000), bastante específica. Assim, A) a liderança escolar é dispersa, ou seja, não se concentra só num líder mas em vários líderes que estão dispersos por vários níveis e sectores; B) a liderança escolar é relativa, visto que varia consoante os contextos, situações, culturas e países onde ocorre. Daí ser relativo falar de liderança em educação; C) a liderança escolar pressupõe o respeito pelos princípios da participação activa, da democraticidade e pela implicação de todos no processo educativo; D) a existência de colegialidade docente pressupõe que a liderança é um processo que se desenrola inter-pares, onde o líder é desafiado para a adopção de uma liderança colaborativa, colegial e solidária; E) a liderança escolar constitui um saber especializado, porquanto é um conjunto de competências que se aprendem, sendo alvo de formação e de um saber especializado (Figura 4).

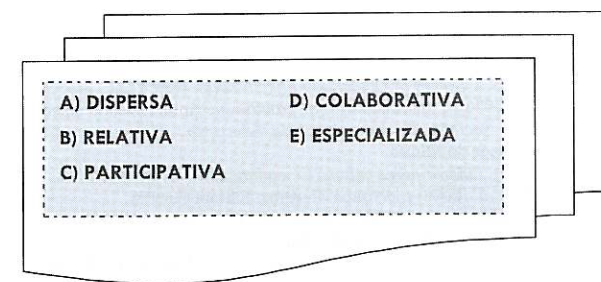


Figura 4 – Liderança escolar de acordo com Costa (2000).

Finalmente, relativamente à questão da liderança em contexto escolar, também Sanches (2000) argumenta que perante o contexto social e político de Portugal onde medidas governamentais atribuem mais autonomia às escolas, emergiu uma nova concepção do professor, onde o seu papel como agente educativo terá de responder às novas exigências e assumir novos contornos. Daqui se depreende que um dos papéis do professor será, necessariamente, o de líder.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bento, A. (2008). Desafios à Liderança em contextos de mudança. In Mendonça, A. & Bento, A. (org.). *Educação em Tempo de Mudança*. pp 31-51. Madeira: Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.
- Bilhim, J. (2006). *Gestão estratégica de recursos humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The managerial grid: The key to leadership excellence*. Houston: Gulf Publishing.
- Blase, J. & Anderson, G. (1985). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.
- Burns, J. M., (1978). *Leadership*. London: Harper & Row.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chiavenato, I. (1994). *Administração de empresas: uma abordagem contingencial* (3ª edição). São Paulo: Makron Books.
- Chilardi, F e Spallarossa, C. (1991). *Guia para a organização da escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Ciulla, J. (2003). *The ethics of leadership*. Belmont, CA: Thompson Wadsworth.
- Costa, J. (1994). *Gestão Escolar – Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Alfragide: Texto Editora.
- Costa, J. (2000). Liderança nas Organizações: revisando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa et al. (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Universidade de Aveiro.
- Ferreira et al. (2003). *Manual de psicossociologia das Organizações*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Fiedler, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: MacGraw-Hill.
- Formosinho, J. (1986). Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In *Área de Análise Social e Organizacional da Educação - O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Gasstmann, A. et al. (2008) *Liderança*. Curitiba: Editora Camões.
- Hersy, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behaviour: Utilizing human resources* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- House, R. & Mitchel, J. (1974). *Path-goal Theory of Leadership*. Journal of Contemporary Business.
- Jesuino, J. (2005). *Processos de Liderança* (4ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Kotter, J. (1997). *Liderando mudança*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Leithwood, K. et al. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 88(4), 5-31.
- Likert, R. (1967) *The Human Organization: Its management and Value*. New York, MacGraw-Hill
- Lippitt, R. & White, R. (1943). *The social climate of children's groups*. Journal of Social Psychology, 10, 271-30.
- Mintzberg, H. (2003). *Criando organizações eficazes* (2ª edição). São Paulo: Editora Atlas.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuidos. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol 4 nº 4.

- Neves, J. (2001). *O processo de liderança*. In Ferreira et al. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Owens (1976). Background data. In Dunnette, M. (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Sanches, F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In: J. A. Costa, A. et al. (Eds). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 9, pp. 4-13.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Teixeira, S. (2001). *Gestão das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- White, R. & Lippitt, R. (1960). *Autocracy and democracy: An experimental inquiry*. New York: Harper & Row.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Liderança
a.3.D.

IIª PARTE ARTIGOS

A ANÁLISE DAS PRÁTICAS E DOS COMPORTAMENTOS DE LIDERANÇA NOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA.

X CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO, BRAGANÇA, PORTUGAL, 2009

Maria Isabel Barreiro Ribeiro

António Maria Veloso Bento

RESUMO:

A temática da liderança tem sido alvo de um interesse crescente e de bastante investigação quer nas organizações públicas quer nas privadas, sobretudo desde as últimas décadas do século passado. Instituições de Ensino Superior têm incluído nos seus currículos competências de liderança de modo a preparem melhor os seus alunos para o mercado de trabalho. Estudos recentes provam a actualidade do tema (e.g. Cresse et al., 2003; Kouzes e Posner, 2005; Turrentine, 2001).

Esta investigação, de carácter quantitativo, pretende descrever e analisar as práticas e os comportamentos de liderança dos alunos do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Na recolha de dados foi utilizado o (Student) Leadership Practices Inventory (LPI), um instrumento de 30 itens, desenvolvido por Kouzes e Posner (2006b, que avalia as práticas de liderança em cinco domínios e sete questões para caracterizar a amostra. O questionário, com probabilidade de resposta igual para todos os inquiridos, foi administrado por correio electrónico, durante o mês de Janeiro de 2009, a uma amostra aleatória que incluiu 133 indivíduos. Os dados recolhidos foram tratados e analisados com recurso ao software estatístico SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences). A análise dos resultados indica que a prática de liderança utilizada pelo maior número de alunos do IPB é "habilitar a agir". Verificou-se, ainda, que existem diferenças significativas nas práticas de liderança quanto ao género, à idade e quanto ao exercício de uma actividade profissional.

Palavras Chave: Liderança, Práticas de liderança, Ensino Superior, Instituto Politécnico de Bragança.

1. INTRODUÇÃO

A temática da liderança tem sido alvo de um interesse crescente e de bastante investigação quer nas organizações públicas quer nas privadas, sobretudo desde as últimas décadas do século passado. Instituições de Ensino Superior têm incluído nos seus currículos competências de liderança de modo a preparem melhor os seus alunos para o mercado de trabalho. Estudos de investigação recentes têm incidido nas práticas e comportamentos de liderança dos alunos universitários (e.g. Cresse *et al.*, 2001; Kouzes & Posner, 2005; Turrentine, 2001). Astin & Astin (2000) argumentam que é importante que se preparem os jovens durante os seus estudos universitários para se tornarem líderes no futuro. Isto parece dever-se ao facto de o desenvolvimento da liderança abarcar várias actividades, percepções e experiências. Dados estes factos, um estudo sobre as práticas e comportamentos de liderança dos alunos do ensino superior pode contribuir para a compreensão deste fenómeno e averiguar sobre a necessidade de programas curriculares e proporcionar oportunidades e incentivos ao desenvolvimento das capacidades de liderança tão necessárias numa sociedade, cada vez mais globalizada.

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Este estudo de investigação, de carácter quantitativo, pretende descrever e analisar as práticas e os comportamentos de liderança dos alunos do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Estes investigadores utilizaram na recolha de dados: a) O *Student Leadership Practices Inventory*, um instrumento de 30 itens que avalia as práticas de liderança em cinco “contrutos” e que foi desenvolvido por James Kouzes e Barry Posner (2006b), e b) Sete perguntas para a caracterização demográfica. A segunda edição do SLPI consiste em 30 afirmações, seis afirmações para medir cada uma das cinco práticas de líderes exemplares. Pediu-se aos inquiridos para usarem uma escala de *Likert* para com ela indicarem com que frequência praticavam cada acção descrita nas afirmações.

As questões de investigação que nortearam este estudo foram as seguintes:

- a) Como se caracteriza a liderança dos alunos do IPB de acordo com o modelo desenvolvido por Kouzes e Posner?
- b) Existem diferenças significativas entre os alunos do sexo masculino e do sexo feminino em termos das práticas exemplares de liderança?
- c) Quais são as práticas de liderança mais experienciadas pelos alunos do IPB?

3. REVISÃO DA LITERATURA

Segundo, Kouzes & Posner (2002, 2009), as pessoas enquanto líderes e quando estão no seu melhor desempenho tendem a exercer ou a aplicar um conjunto de práticas de liderança nomeadamente, desafiar o estabelecido, inspirar uma visão partilhada, capacitar os outros a agir, modelar o caminho e a encorajar o coração. Quando os líderes usam estas práticas, clarificam os seus próprios valores pessoais e dão o exemplo, alinhando as suas acções com os valores partilhados; imaginam o futuro, pensando em possibilidades estimulantes e enobrecedoras e cativam os outros para uma visão comum apelando a aspirações partilhadas. Também procuram oportunidades, buscando modos inovadores de mudar, crescer e melhorar e experimentam e correm riscos, gerando constantemente pequenas vitórias e aprendem com os erros; Incentivam a colaboração, promovendo objectivos comuns e construindo confiança e fortalecem os outros, partilhando informações e poder de decisão; e, reconhecem os contributos, mostrando apreciação pela excelência individual e celebram valores e vitórias, criando um espírito de grupo.

Um dos fundamentos filosóficos da criação do sistema formal da educação superior era a de preparação de líderes para o serviço à comunidade (Brubacher & Rudy, 1997). Na actualidade, a liderança adquiriu um papel importantíssimo em todas as organizações (Bento, 2008) muito especialmente nas instituições de nível superior pois são estas que têm a responsabilidade privilegiada de formar os futuros líderes das sociedades. Daí a necessidade das instituições de ensino superior estruturarem os seus currículos de forma a desenvolverem as capacidades de liderança nos seus alunos.

Na realidade, as instituições de ensino superior dos diversos países servem de *incubadoras* para a preparação dos futuros líderes das suas sociedades. Na óptica destes investigadores, no nosso país, tanto as Universidades como os Politécnicos têm dado pouca atenção à aquisição,

desenvolvimento e exercício de técnicas e práticas de liderança por parte dos seus alunos.

Os resultados de várias investigações têm apresentado o impacto positivo, do envolvimento dos alunos em organizações estudantis, na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal (e.g. Astin, 1992; Astin & Astin, 2000), no enriquecimento da sua vida académica (Cooper *et al.*, 1994) e no melhoramento das competências interpessoais (Kuh, 1993). Neste sentido, o envolvimento dos alunos em diversas actividades universitárias não curriculares oferecem-lhes oportunidades para o desenvolvimento das práticas de liderança. De facto, muitos alunos universitários envolvem-se em várias actividades tais como associações académicas, participação, órgãos de gestão, actividades desportivas, jornais universitários, clubes, actividades culturais, etc. Portanto, a um nível voluntário, os alunos têm à sua disposição algumas oportunidades para desenvolverem e aplicarem as suas capacidades de liderança. Por outro lado, Astin & Astin (2000), consideram que para os alunos, embora estes não tenham consciência disso, essas actividades quase sempre constituem uma oportunidade para o exercício da liderança e desenvolvimento de práticas de liderança. Assim, Kuh & Lund (1994) dão o exemplo específico dos alunos que estão envolvidos nas associações académicas. Esses alunos ganham várias competências tais como organização, planeamento, gestão, tomada de decisões, condução de reuniões, para além de terem que se relacionar com diversos tipos de pessoas e desenvolvem também as capacidades de expressão escrita e oral. É de realçar que muitas dessas capacidades são exigidas pelos futuros empregadores do mercado de trabalho. Os líderes de hoje são chamados a liderar em tempos caóticos e incertos e, por isso, os empregadores preferem pessoas com capacidades de liderança, ou seja, que desafiem o estabelecido, inspirem uma visão partilhada, capacitem os outros a agir, modelem o caminho e encorajem o coração (Kouzes & Posner, 2002, 2009).

Kouzes & Posner (2002) no seu livro "*The Leadership Challenge*", afirmam que o conteúdo da liderança não mudou mas o que mudou nos últimos anos foi o contexto em que se aplica a liderança. Astin & Astin (2000), retratando o que se passa nas instituições de ensino superior Americanas e que na opinião dos autores deste estudo, se passa também nas instituições Portuguesas, isto é, as instituições têm prestado pouca atenção à formação e desenvolvimento das capacidades de liderança nos seus alunos, sugerem que as instituições superiores foquem a sua atenção no desenvolvimento das qualidades pessoais consideradas cruciais para uma liderança eficaz: compreensão, empatia, honestidade, integridade e capacidade de trabalhar colaborativamente.

Em contrapartida, e de acordo com Posner (2004), a complexidade do mundo moderno e a necessidade de uma liderança eficaz na comunidade e nas organizações têm incentivado o interesse e o crescimento de programas de liderança nas instituições superiores Americanas, o que na perspectiva dos investigadores não acontece nas instituições superiores Portuguesas.

4. METODOLOGIA

Esta investigação, de carácter quantitativo, teve como objectivo, descrever e analisar as práticas e os comportamentos de liderança dos alunos do Instituto Politécnico de Bragança (IPB). Estes investigadores utilizaram na recolha de dados o *Student Leadership Practices Inventory*, desenvolvido por Kouzes & Posner (2006b), um instrumento de 30 itens que avalia as práticas de liderança e os distribui em cinco grandes áreas assim definidas:

- **Modelar o caminho:** liderar a partir daquilo em que se acredita, começando por clarificar os seus valores pessoais; dar o exemplo, ser o modelo de comportamento que espera dos outros; alcançar o direito e o respeito para liderar através do envolvimento e acção individual directa.
- **Inspirar uma visão partilhada:** Ter uma visão do futuro, imaginar as possibilidades atractivas para toda a organização; envolver os outros numa visão comum, a partir do conhecimento profundo dos seus sonhos, esperanças, aspirações e valores.
- **Desafiar o processo:** Reconhecer boas ideias, sustentá-las e mostrar vontade de desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e sistemas adoptados; experimentar e correr riscos, originando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os erros.
- **Habilitar os outros a agir:** Promover a colaboração de todos, fomentando objectivos cooperativos e construindo confiança; valorizar os outros, partilhando poder e discricção; utilizar a palavra «nós».
- **Encorajar o coração:** Reconhecer as contribuições, através da apreciação pela excelência individual; celebrar os valores e as vitórias, criando um espírito de comunidade.

A segunda edição do SLPI consiste em 30 afirmações, seis afirmações para medir cada uma das cinco práticas de líderes exemplares.

Cada afirmação tem uma pontuação de cinco pontos numa escala tipo *Likert* (1 - Nunca, 2 - Ocasionalmente, 3 - Algumas vezes, 4 - Muitas vezes e 5 - Frequentemente) (Kouzes e Posner, 2006b, p. 14). Com esta escala, os inquiridos indicaram a frequência com que praticavam as acções descritas em cada uma das afirmações.

O questionário, com probabilidade de resposta igual para todos os inquiridos, foi administrado por correio electrónico, durante o mês de Janeiro do ano de 2009, ao universo dos alunos que frequentam o 1º e o 2º ciclos dos cursos leccionados no IPB. Dos 140 questionários recebidos, um total de 133 estavam devida e totalmente preenchidos. Os dados recolhidos foram, posteriormente, tratados recorrendo a técnicas estatísticas como a estatística descritiva, a análise da confiabilidade do questionário e a comparação de grupos, esta última, através da aplicação de testes paramétricos e não paramétricos. O tratamento e a análise de toda esta informação foram levados a cabo recorrendo ao *software* estatístico SPSS 16.0 (*Statistical Package for Social Sciences*).

5. RESULTADOS

Do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) fazem parte 5 escolas, nomeadamente, a Escola Superior Agrária (ESA), a Escola Superior de Saúde (ESSa), a Escola Superior de Educação (ESE), a Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) e a Escola Superior de Administração, Comunicação e Turismo de Mirandela (ESACT). Tal como já foi referido, num total de 140 questionários recebidos foram considerados para a elaboração deste estudo 133. A figura 1 mostra como está distribuída a amostra por escola, ano e ciclo. A escola mais representativa é a ESA com 28,6% dos respondentes. A maioria dos inquiridos, cerca de 80%, frequenta o 1º ciclo.

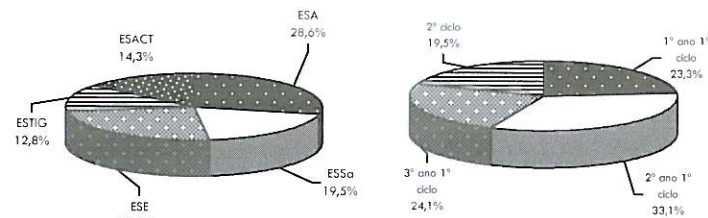


Figura 1 – Inquiridos distribuídos por escola, ano e ciclo de formação.

Pela tabela 1 pode ver-se que a maioria dos respondentes é do sexo masculino e tem idade compreendida entre os 18 e os 22 anos. A média de idades dos respondentes é de 23,9 anos. Metade dos inquiridos tem abaixo de 21 anos e a outra metade tem idade acima dos 21 anos. A idade mínima e máxima registada foram de 18 e 47 anos, respectivamente.

Tabela 1 – Inquiridos distribuídos por sexo e classes etárias

Variáveis	Categorias	IPB	
		N	%
Sexo	Feminino	66	49,6
	Masculino	67	50,4
Idade (anos)	18-22	75	56,3
	23-27	23	17,3
	>= 28	34	25,6
	NR	1	0,8

Uma percentagem reduzida dos respondentes é estudante trabalhador, cerca de 26% e a maioria, 52,6%, relaciona-se com uma organização (ver figura 2).

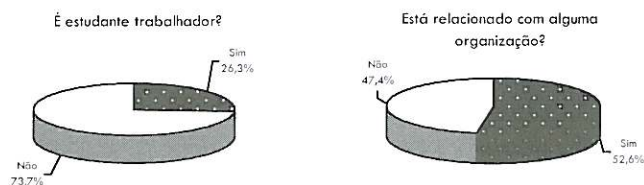


Figura 2 – Inquiridos estudantes trabalhadores relacionados com uma organização (%).

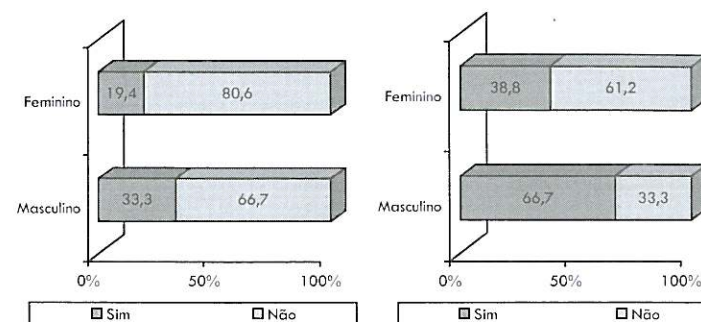


Figura 3 – Número de trabalhadores estudantes por sexo e número de inquiridos que estão ligados a uma organização, por sexo (%)

Pela leitura dos resultados apresentados na figura 3 pode ver-se que são os respondentes do género masculino que em maior percentagem exercem uma actividade profissional e estão ligados a uma organização, mais de 30% e cerca de 67%, respectivamente.

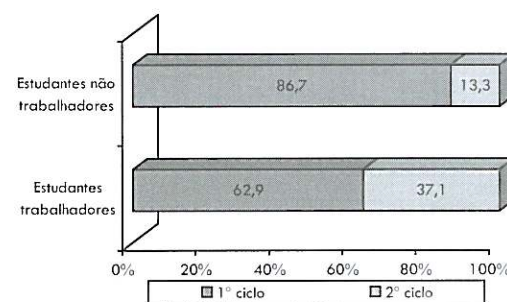


Figura 4 – Inquiridos com e sem actividade distribuídos por ciclo de formação

Existe uma maior percentagem de estudantes trabalhadores no segundo ciclo, quase o dobro em relação aos inquiridos estudantes trabalhadores no 1º ciclo. (ver figura 4). Os trabalhadores estudantes exercem uma actividade nos vários sectores da economia, no entanto, os sectores mais representativos são os serviços e a agricultura com 34,3% e

25,7%, respectivamente. Exercem a sua actividade como funcionários públicos e, fundamentalmente, como técnicos especializados (ver figura 5).

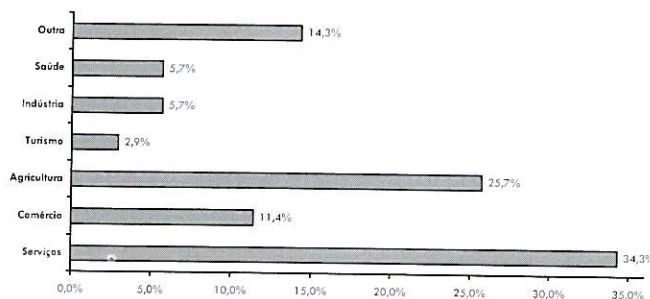


Figura 5 – Sector de actividade em que trabalham os inquiridos estudantes trabalhadores (%)

As práticas de liderança, tal como já foi referido, manifestam-se segundo cinco domínios, que resultam da agregação de variáveis tal como mostra a tabela 2 que se segue:

Tabela 2 – Agregação das variáveis de acordo com o “construto” ou domínio de liderança

Domínios	Perguntas do questionário
1. Modelar o caminho	1, 6, 11, 16, 21 e 26
2. Inspirar uma visão partilhada	2, 7, 12, 17, 22 e 27
3. Desafiar o processo	3, 8, 13, 18, 23 e 28
4. Habilitar os outros a agir	4, 9, 14, 19, 24 e 29
5. Encorajar o coração	5, 10, 15, 20, 25 e 30

FONTE: Kouzes e Posner, 2006a

A consistência interna dos 30 itens agrupados em cinco práticas de liderança é igual a 0,903, o que na opinião de Pestana & Gageiro (2005) é excelente. O teste da confiabilidade do questionário e os resultados apresentados na tabela 3, designadamente, a consistência interna e o desvio padrão de cada uma das práticas de liderança provam o elevado nível de fiabilidade e validade dos dados. De facto, para as práticas de liderança, o alfa *Cronbach* varia entre 0,721 e 0,823. Por outro lado, estas

dimensões explicam em 68,4% (total variância explicada) a utilização de práticas e comportamentos de liderança entre os alunos que frequentam o IPB.

Tabela 3 – Confiabilidade dos questionário de acordo com o alfa *Cronbach*

Variáveis	Alfa Cronbach	Comentário*	Desvio padrão	Variância explicada
Modelar o caminho	0,725	Razoável	3,49	12,209
Inspirar visão partilhada	0,823	Boa	3,91	15,323
Desafiar o processo	0,770	Razoável	3,76	14,152
Habilitar os outros a agir	0,771	Razoável	3,49	12,158
Encorajar o coração	0,818	Boa	3,82	14,557

* De acordo com a classificação de Pestana e Gageiro (2005)

Recorrendo ao cálculo de médias para as cinco dimensões de liderança, individualmente, a figura 6 mostra que a prática de liderança que se destaca como sendo aquela que é mais utilizada é “habilitar os outros a agir” com uma média de 23,87. Na opinião dos inquiridos quando desenvolvem alguma actividade em grupo, frequentemente, promovem a colaboração de todos, fomentam objectivos comuns e partilham o poder entre todos. Segue-se, com uma média de 23,06, a prática que se designa por “encorajar o coração”. Isto significa que os respondentes quando desempenham alguma tarefa ou actividade em grupo, valorizam as contribuições dos colegas através da sua apreciação individual e celebram as vitórias criando um espírito de colectividade.

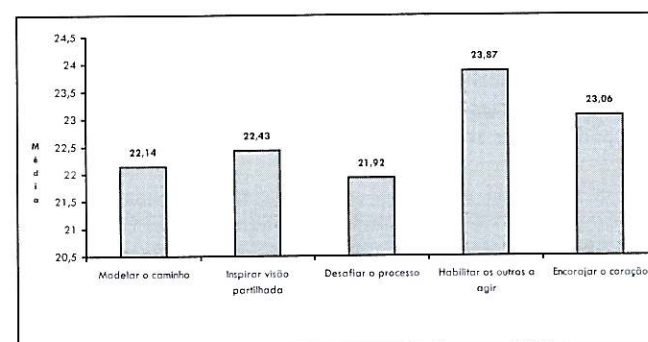


Figura 6 – Domínios de liderança

Observando os resultados, da tabela 3, obtidos através da classificação de Kouzes & Posner (2006b) pode dizer-se que a percepção dos alunos do IPB relativamente às cinco práticas é moderada o que significa que em todas as práticas há aspectos a melhorar para que os alunos do IPB possam vir a tornar-se melhores líderes. Ser melhor líder implica ser eficaz em alcançar resultados, possuir elevada credibilidade; criar equipas com elevado desempenho, promover valores como a lealdade e o compromisso; aumentar os níveis de motivação; reduzir o absentismo e aumentar a participação e o envolvimento dos elementos da equipa.

Tabela 3 – Classificação das práticas de liderança dos alunos do IPB de acordo com Kouzes e Posner

Prática	Percepção dos alunos do IPB	
	Média	Posição IPB*
Modelar o caminho	22,14	Moderada
Inspirar visão partilhada	22,43	Moderada
Desafiar o processo	21,82	Moderada
Habilitar os outros a agir	23,87	Moderada
Encorajar o coração	23,08	Moderada

*Tendo em conta a classificação de Kouzes e Posner (2006b)

Recorrendo ao cálculo das medianas para cada um dos 30 itens do questionário por prática de liderança (ver anexo 1) verifica-se que nos itens “eu sou um bom exemplo daquilo que espero das outras pessoas” e “eu despendo tempo e energia para assegurar que pessoas na nossa organização adiram a princípios e padrões que nos estabelecemos na nossa organização” da prática “modelar o caminho” 50% dos inquiridos nunca ou raramente têm estes comportamentos (mediana = 3), pelo que estes aspectos poderão ser melhorados substancialmente. Por outro lado, na prática “desafiar o processo” o comportamento “eu procuro maneira de desenvolver e desafiar as minhas competências e habilidades” é um dos menos utilizados. Nas restantes práticas de liderança, 50% dos inquiridos utilizam sempre os respectivos comportamentos (mediana = 4). Contudo os restantes 50% nunca os utilizam ou utilizam pouco. Desta forma seria importante desenvolver actividades com estes alunos, no âmbito de unidades curriculares adequadas ou em acções complementares, no sentido de melhorar os aspectos menos utilizados com o objectivo de os auxiliar a atingir uma liderança de excelência.

Também se estabeleceu como objectivo nesta investigação a verificação da existência de diferenças, estatisticamente, significativas entre o género, as classes etárias, o facto de o aluno ser ou não trabalhador, as escolas e o ano que os inquiridos frequentam.

Para verificar se existem ou não diferenças estatisticamente significativas entre grupos, na opinião de Maroco (2007) deve utilizar-se o teste paramétrico *t-Student* para comparar duas amostras independentes e o teste *One-Way ANOVA* para comparar três ou mais amostras independentes. No caso de não se verificarem os pressupostos da normalidade e da homogeneidade dos grupos poderão ser utilizados, em alternativa, os testes de *Mann-Whitney* e de *Kruskal-Wallis*, respectivamente.

Para um nível de confiança de 95%, a regra de decisão consiste em rejeitar a hipótese nula se *p-value* for inferior ao nível de significância de 5%, concluindo-se que existiam diferenças.

Pelas figuras 7 e 8 a seguir apresentadas verifica-se que, na generalidade, é o inquirido do sexo masculino, com idade mais avançada e trabalhador estudante, aquele que mais incrementa as práticas e comportamentos de liderança.

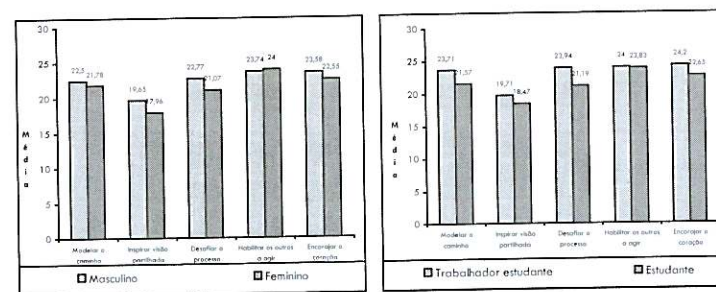


Figura 7 – Práticas de liderança por género e por estudante ou trabalhador estudante

Em termos estatísticos, os testes provaram a existência de diferenças, significativas, entre o género masculino e género feminino nas dimensões “inspirar visão partilhada” (0,003) e “desafiar o processo” (0,009). Os inquiridos do sexo masculino têm mais, frequentemente, práticas e comportamentos de liderança nestes domínios com excepção das dimensões “modelar o caminho”, “habilitar os outros a agir” e “encorajar o coração” que são utilizados, com a mesma frequência, pelos dois sexos (*p-value* > 5%).

Comparando os estudantes trabalhadores com aqueles que só estudam verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas em todos os domínios com exceção do domínio “habilitar os outros a agir” (0,681). Os trabalhadores estudantes têm com maior regularidade comportamentos de liderança nos domínios “modelar o caminho” (0,039); “inspirar uma visão partilhada” (0,036); “desafiar o processo” (0,000) e “encorajar o coração” (0,002) quando comparados com os inquiridos que não trabalham.

Relativamente às classes etárias verificou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre as classes etárias “18-22” e “23-27” em nenhuma das dimensões de liderança ($p\text{-value} > 5\%$). Comparando as classes “18-22”, “23-27” com a classe etária “ ≥ 28 ”, com exceção da dimensão “habilitar os outros a agir” (0,312), verificou-se que existiam diferenças, estatisticamente, significativas em todos os domínios, designadamente, “modelar o caminho” (0,001), “inspirar uma visão partilhada” (0,047), “desafiar o processo” (0,000) e “encorajar o coração” (0,020). Os estudantes com idade igual ou superior a 28 anos exercem mais frequentemente práticas e comportamentos nestes domínios de liderança.

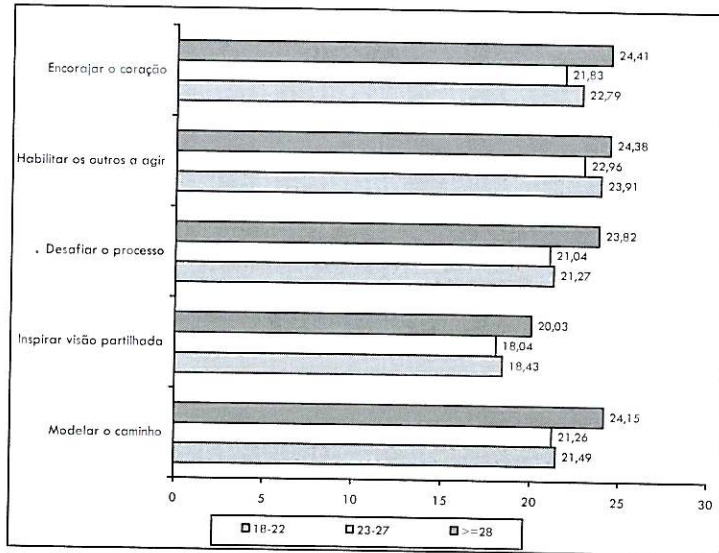


Figura 8 – Domínios de liderança por classe etária

Tendo em conta a escola que o inquirido frequenta, verifica-se que a prática de liderança dominante em todas as escolas do IPB é “habilitar os outros a agir” com exceção da ESACT onde se destaca a prática “desafiar o processo”. Esta dimensão da liderança enaltece a criação de novas ideias no grupo e o indivíduo valoriza-se aprendendo com os erros e a experimentar enfrentando, na maioria das vezes, grandes riscos (ver figura 9).

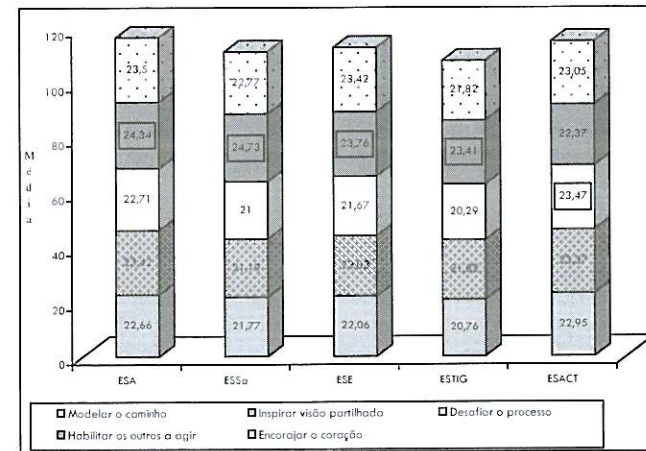


Figura 9 – Práticas de liderança por escola do IPB

Testando a hipótese de que as práticas e comportamentos de liderança entre as escolas são iguais, verifica-se que apenas, existem diferenças estatisticamente significativas, na dimensão “modelar o processo” (0,041). Essas diferenças acentuam-se entre a ESACT e a ESSa (0,043); a ESACT e a ESTIG (0,017). Nesta mesma dimensão, provou-se que as diferenças permaneciam entre ESA e a ESTIG (0,035). Nas restantes dimensões a utilização de comportamentos de liderança, por parte dos alunos, foi sensivelmente o mesmo, independentemente, da escola que os inquiridos frequentavam.

6. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O objectivo principal desta investigação foi verificar a existência das práticas de liderança, nos alunos do Instituto Politécnico de Bragança, práticas que resultaram de pesquisas levadas a cabo por Kouzes e Postner desde os anos 80 do século passado. As práticas de liderança manifestam-se segundo cinco domínios, nomeadamente, modelar o caminho, inspirar uma visão comum, desafiar o processo, habilitar os outros a agir e encorajar o coração.

A primeira prática tenta identificar se o líder é realmente aquilo que diz ser, porque a característica mais valorizada num líder é a sua credibilidade. Supõe-se que os líderes modelam o caminho começando por clarificar os seus valores pessoais e os princípios orientadores. O líder é o modelo de comportamento que espera dos outros. É ele que deve dar o exemplo. O respeito deve ser alcançado não pela imposição dos seus valores aos seus liderados mas pelo seu envolvimento diário em acções simples que geram progresso e melhorias.

Na segunda prática “inspirar uma visão partilhada”, o líder terá de ser capaz de partilhar com os seus liderados uma visão futura para a sua organização. Esta visão, imagem de onde a organização pode estar, é compartilhada por todos. Para integrar as pessoas numa visão os líderes devem conhecer muito bem os seus colaboradores. Por outro lado, os colaboradores devem estar convencidos que os seus líderes se preocupam com eles e compreendem as suas necessidades.

Na prática “desafiar o processo”, o líder é inovador e está disposto a arriscar enfrentando o desconhecido. O líder procura oportunidades para inovar, crescer e melhorar. Por outro lado, incentiva a criação e o desenvolvimento de novas ideias vindas de qualquer colaborador. O líder, o primeiro a apoiar e a adoptar a inovação, está disposto a desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e processos.

Na prática “habilitar os outros a agir”, o papel do líder é promover o trabalho de equipa. Os líderes ajudam a criar um clima de confiança, fomentando objectivos comuns, partilhando poder e valorizando os seus colaboradores. As pessoas sentem-se importantes e envolvem-se mais. Quando se considera que a liderança é como uma relação de confiança, as pessoas estão dispostas a correr riscos, fazem e assumem mudanças.

Por fim, a prática “encorajar o coração” trata de reconhecer se o líder tem uma atitude positiva quando os seus colaboradores estão frustrados, esgotados ou desiludidos ou mesmo quando fazem um bom trabalho. Os líderes encorajam o coração reconhecendo e apreciando o

trabalho dos seus colaboradores, individualmente, celebrando os seus valores e vitórias, criando um espírito de comunidade.

Os resultados gerados pela análise de dados levaram às seguintes conclusões:

1. Das cinco práticas de liderança “habilitar os outros a agir” é a praticada pelo maior número de alunos do IPB, seguindo-se a prática “encorajar o coração”.
2. São os alunos do sexo masculino, de idade mais avançada e com estatuto de trabalhador estudante os que exercem com mais frequência as práticas de liderança analisadas.
3. Foram encontradas diferenças significativas quanto ao género: são os alunos do sexo masculino que mais praticam os comportamentos “inspirar uma visão partilhada” e “desafiar o processo”.
4. Foram também encontradas diferenças significativas entre os estudantes trabalhadores e os alunos estudantes a tempo inteiro em quatro domínios da liderança; são os estudantes trabalhadores os que mais praticam os comportamentos de liderança “modelar o caminho”, “inspirar uma visão partilhada”, “desafiar o processo” e “encorajar o coração”.

Uma das principais responsabilidades das instituições de ensino superior é preparar os futuros líderes numa sociedade cada vez mais globalizada. Deste estudo, ficou claro que são os alunos mais velhos e que estão associados a uma organização que praticam com mais frequência os comportamentos de liderança. Portanto, é indispensável que as instituições de ensino superior desenvolvam programas de liderança e que ajudem os seus alunos a identificar oportunidades para a prática e desenvolvimento da liderança em contextos sociais, organizacionais e comunitários.

Kouzes & Posner (1987, 2009), afirmam que a liderança é um conjunto de práticas observáveis e susceptíveis de aprendizagem e aperfeiçoamento. Aceitando-se esta afirmação como verdadeira, isso implica que a liderança é uma competência que pode ser aprendida e que, portanto, pode e deve ser ensinada. Assim, na sua preparação para o mercado de trabalho, os alunos universitários beneficiariam de exposição formal a teorias de liderança válidas e eficazes e de oportunidades para o desenvolvimento das capacidades pessoais.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astin, A. (1992). *What matters in college?: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Astin, A. & Astin, H. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
- Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp.31-54). Funchal: Grafimadeira.
- Brubacher, J. & Rudy, W. (1997). *Higher education in transition: A history of american colleges and universities* (4th ed.). New Brunswick, NJ: Transition Publishers.
- Cress, C., Astin, H., Zimmerman-Oster, K. & Burkhart, J. (2001). Development outcomes of College students' involvement in leadership activities. *Journal of College Student development* 42(1), 15-27.
- Cooper, D., Healy, M. & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: specific changes over time. *Journal of College Student Development* 35, 98-102.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2002). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers
- Kouzes, J. & Posner, B. (2006a). *The five practices of exemplary Student Leadership*. Pubishead by Jossey-Bass, USA.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2006b). *Student leadership practices inventory* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Kuh, G. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304.
- Kuh, G. & Lund, J. (1994). What students gain from participating in student government. *New Directions for Student Services*, 66, 5-17.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. 3ª Edição. Lisboa. Edições Sílabo.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. 4ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Posner, B. (2004). A leadership development instrument for college students: Updated. *Journal of College Student Development*, 45 (4), 443-456.
- Spiegel, R. (1977). *Schaum's Outline and Problems of Probability and Statistics; Tradução Portuguesa: Probabilidade e Estatística*. Traduzida por Faria, A.(1978). MCGraw-Hill: São Paulo.
- Turrentine, C. (2001). A comparison of self-assessment and peer assessment of leadership skills. *NASPA Journal* 38(3), 262-271

ANEXO 1 – MEDIANAS POR COMPORTAMENTOS E PRÁTICAS DE LIDERANÇA

Quadro 1 – Prática de liderança: Modelar o caminho

Item	Descrição	Mediana
1	Eu sou um exemplo pessoal daquilo que espero das outras pessoas	3
6	Eu dedico tempo e energia para assegurar que as pessoas na nossa organização adiram aos princípios e padrões que nós estabelecemos	3
11	Eu cumpro as promessas e compromissos que faço na nossa organização	4
16	Eu procuro maneiras de obter <i>feedback</i> acerca da influência das minhas ações na produtividade das outras pessoas	4
21	Eu construo consenso à volta do conjunto de valores que foram estabelecidos para a nossa organização	4
26	Eu falo acerca dos valores e princípios que guiam as minhas ações	4

FONTE: Inquérito, 2009

Quadro 2 – Prática de liderança: Inspirar visão partilhada

Item	Descrição	Mediana
2	Eu olho para o futuro e comunico acerca do que acredito que nos pode afectar no futuro	4
7	Na nossa organização eu descrevo aos outros o que nós deveríamos ser capazes de atingir	4
12	Eu falo com os outros para partilhar a visão do quanto melhor a nossa organização pode ser no futuro	4
17	Eu falo com os outros acerca de como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum	4
22	Eu fico contente e positivo quando falo acerca do que a nossa organização aspira atingir	4
27	Eu falo com convicção acerca dos importantes propósitos e significado do que estamos a fazer	4

Quadro 3 – Prática de liderança: Desafiar o processo

Item	Descrição	Mediana
3	Eu procuro diferentes maneiras para desenvolver e desafiar as minhas competências e habilidades	4
8	Eu procuro maneiras para que outros possam tentar novas ideias e métodos	3
13	Eu mantenho-me actualizado em eventos e actividades que possam afectar a nossa organização	4
18	Quando as coisas não correm como o esperado pergunto "O que podemos aprender com esta experiência?"	4
23	Eu asseguro que se estabeleçam objectivos e se façam planos específicos para os projectos que iniciamos	4
28	Eu tomo a iniciativa de experimentar novas formas de fazer as coisas na nossa organização	4

Quadro 4 – Prática de liderança: Habilitar os outros a agir

Item	Descrição	Mediana
4	Eu incentivo relações de cooperação em vez de competição entre as pessoas com quem trabalho	4
9	Eu escuto com atenção os diversos pontos de vista	4
14	Eu trato os outros com dignidade e respeito	5
19	Eu apoio as decisões que outras pessoas tomar por sua iniciativa na nossa organização	4
24	Eu dou aos outros grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho	4
29	Eu dou oportunidades aos outros para que tomem responsabilidades de liderança	4

Quadro 5 – Prática de liderança: Encorajar o coração

Item	Descrição	Mediana
5	Eu elogio as pessoas pelo trabalho bem feito	4
10	Eu encorajo os outros enquanto trabalham em actividades e programas na nossa organização	4
15	Eu dou apoio às pessoas na nossa organização e exprimo apreciação pelas suas contribuições	4
20	Eu procuro reconhecer publicamente as pessoas que demonstram compromisso com os nossos valores	4
25	Eu encontro maneiras de celebrarmos sucessos alcançados	4
30	Eu asseguro que as pessoas na nossa organização sejam criativamente reconhecidas pelas suas contribuições	4

THE COMPETENCIES OF LEADERSHIP OF SENIOR STUDENTS IN THE AUTONOMOUS REGION OF MADEIRA (PORTUGAL)

FOURTH CONFERENCE OF THE MEDITERRANEAN SOCIETY OF COMPARATIVE EDUCATION, RABAT, MARROCOS, 2009

António Maria Veloso Bento
Maria Isabel Barreiro Ribeiro

ABSTRACT:

Secondary education has a key role in developing sustainable leadership skills in its students. In fact, this area of study has not yet been studied. Therefore, this research study intends to analyze the characteristics of sustainable leadership of the students of secondary education in two schools (one urban and another rural) of the Autonomous Region of Madeira (Portugal) and looks for to determine the existing differences concerning the type of school and the gender of the students in eight distinct domains: 1) self management; 2) interpersonal relations; 3) problem solving/decision making; 4) cognitive critical development/analysis; 5) organization and planning; 6) self-confidence; 7) diversity awareness; and, 8) technology. It was used, to collect data, the Student Leadership Outcomes Inventory (SLOI) (Vann, 2000) an instrument with 60 items which was constructed to measure the results of the experiences of leadership of the students in eight distinct areas. A total of 158 senior students participated in this study, proceeding from the student senior population of secondary education in the school year of 2008/2009 (Madeira Island - Portugal).

The participants of this study had revealed moderate levels of sustainable abilities and techniques of leadership in the eight sub-scales. In general, we can affirm that students of Madeira Island finish secondary education with several well developed sustainable leadership skills.

Keywords: Sustainable leadership; leadership competencies; Students of Secondary Education; Autonomous Region of Madeira; Portugal.

1. INTRODUCTION

Students of secondary education develop during their schooling path diverse and sustainable leadership abilities. However, this area of investigational study has attracted little attention on the part of Portuguese or European researchers. Thus, this research study intends to analyze the characteristics of sustainable leadership of the students of secondary education in two schools (one urban and another rural) of the Autonomous Region of Madeira (Portugal) and looks for determining the existing differences concerning the type of school and the gender of the students in eight distinct domains of sustainable leadership: 1) self management; 2) interpersonal relations; 3) problem solving/decision making; 4) cognitive development/critical analysis; 5) organization and planning; 6) self-confidence; 7) diversity awareness; and, 8) technology. It was used, to collect data, the *Student Leadership Outcomes Inventory* (SLOI) (Vann, 2000) an instrument with 60 items which was constructed to measure the results of the experiences of leadership of students in eight distinct areas. The respondents classify items in a *Likert* type scale with answers to vary between "I completely agree" to "I completely disagree".

A total of 158 senior students participated in this study, proceeding from the student senior population of secondary education in the school year of 2008/2009 in one Region of Portugal (Madeira Island). The participants of this study had revealed moderate levels of sustainable abilities and techniques of leadership in the eight sub-scales; however, differences had not been found statistically significant. In general, we can affirm that the Portuguese Islanders students finish secondary education with several characteristics and sustainable leadership abilities well developed.

2. LITERATURE REVIEW

Poom-Valickis and Elvisto (2009), state that "education is an essential tool for achieving sustainability" (p. 4), however, it is also important that schools develop sustainable leadership in its secondary branch. The concept of sustainability is related to the development and preservation of what it is important (Hargreaves and Fink, 2007) that lasts for long periods of time and it is able to create positive connections among people. According to Hargreaves and Fink (2007) "the sustainable

leadership focuses on three important questions: it preserves, protects and promotes a deep and large learning of all, based in relations of care with each other" (p. 39). Literature about the abilities of sustainable leadership in students has been focused, essentially, on the students of higher education due to the fact of believing that it is the responsibility of this level of education to provide these competencies. However, there is a set of studies that focused on the capacities of the students of secondary education and this literature is clear about the importance and acquisition of these sustainable capacities in this educational level. As a result, there is a need to study, in more dept, the sustainable leadership capacities with which the students arrive at the university and/or at the labour market. In general, the employers look for candidates who possess transversal abilities to several disciplines such as reading, writing, creative thought, personal organization, easy integration in working groups, organizational efficiency and leadership capacities (Kerka, 1990; Atinasi, 1992; Groger & Eide, 1994; Aksoy & Mittelhauser, 1998).

In fact, the employers look for candidates who possess well developed sustainable capacities of leadership (Linden & Fertman, 1998; Gale, 2002; Santos, 2003). On this sense, the sustainable abilities developed and acquired in secondary education can, thus, be categorized as follows: a) **Technical competencies** that reflect the specialized knowledge, tools and techniques that leaders possess and use (Stronge, 1998); b) **Conceptual competencies** that are constituted by intelligence, decision making, capacity to see the whole, and the capacity to foresee the change (Stronge, 1998) and, c) **Human capacities** which encompass the capacity to work with and for the others (Stronge, 1998). On the other hand, and according to Kouzes and Posner (1995, 2009), the four main characteristics looked for by the employers are: 1. Honesty (to measure one's behaviour by high standards and to demonstrate the behaviour that one expects of others); 2. The capacity to inspire others (to have a dream, a vision and a capacity of inspiring a joint vision); 3. The capacity to inspire others to act (capacity to take others into a joint work, as a true team); and, 4. The capacity to encourage the will (capacity of awaking and keeping the will in order to achieve the delineated objectives) (Kouzes and Posner, 1995, 2009).

In relation to the sustainable leadership capacities on gender, the studies are not congruent. In certain circumstances, there is little support for any relation between gender and sustainable leadership (Powell, 1989; Bass, 1991; Komives, 1991; Posner & Brodsky, 1994). However, some studies conclude that leadership abilities are more developed in women. The ability to take others to act was identified as very well developed in women, even on those with little experience of leadership (Komives, 1994). The women value more the interpersonal relationships, learn more

by trying and error, by observation, as well as, with the practice in the acquisition of the leadership abilities, conflict resolution and capacity of problem solving (Roman, 1996).

3. METHODOLOGY

The main objective of this research study was to analyze the sustainable characteristics and competencies of leadership of the senior students in two schools of the Autonomous Region of Madeira (Portugal). Thus, to reach this objective, it was used a questionnaire developed for Vann (2000) consisting by 60 items which allow to analyze the sustainable leadership abilities, classified in eight domains (see table 1). Each statement has a punctuation of 4 points in a *Likert* type scale (1 – Completely disagree; 2 - Disagree; 3 - Agree; and, 4 - Completely agree). With this scale, the subjects indicated their level of agreement with the content contained in each statement.

The first sub-scale, constituted of nine items, evaluates the abilities of self management of the subjects, asking them which abilities had acquired in diverse areas of self-organization. The interpersonal abilities are the target of the second sub-scale which is constituted of 13 items; this set of questions asks subjects to indicate the extension in which their experiences of sustainable leadership (in the secondary school) affected diverse abilities. The third sub-scale, called problem solving/decision making includes four items. This section congregates information from the subjects on the abilities of resolution of problems and taking of decisions within the experiences of leadership in the secondary school. In the fourth subscale of the SLOI are examined the abilities of the cognitive development and critical analysis. Seven items of this section are centred in how the experiences of leadership of the subjects affected their cognitive development and techniques of critical analysis. The fifth sub-scale examines the organization and planning in the subjects. This section is constituted by 16 items and each item is related to organization and planning. The sixth sub-scale of SLOI deals with the self-confidence of the participants. Five items of this section approaches the self-confidence in social abilities as well as the ability to be assertive. Other items of this section examine the degree with which the experiences of leadership in the secondary education had helped to clarify the values and contribute to establish a personal code of ethics. Sensitivity for the diversity is the focus of the seventh sub-scale. To get this information, four items ask the participants about their sensitivity, respect and appreciation of others. The

eighth sub-scale inquires about the knowledge of the participants on the technology. The two items of this section are focused on the capacity to use software programs and the capacity of searching for diverse resources using the Internet.

Table 1 – Domains of the abilities of leadership defined by Vann (2000)

Dimensions	Description	Items of the Inventory	Number of items
Factor 1	Self management	1-9	9
Factor 2	Interpersonal relations	10-22	13
Factor 3	Problem solving/decision making	23-26	4
Factor 4	Cognitive development/critical analysis	27-33	7
Factor 5	Organization and planning	34-49	16
Factor 6	Self-confidence	50-54	5
Factor 7	Diversity	55-58	4
Factor 8	Technology	59-60	2

Therefore, three hypotheses were formulated for this study:

H₀₁: There are no significant differences in the sustainable abilities of leadership concerning the gender of the participants.

H₀₂: There are no significant differences in the sustainable leadership abilities concerning the age of the participants.

H₀₃: There are no significant differences in the sustainable abilities of leadership of the subjects concerning the type of school attended (urban or rural).

The subjects of this study are the universe of the senior students of two schools, one located in the urban area (South part of the Island) and the other located in the rural area (North part of the Island). These schools were chosen because of the contrasting areas were the schools area located. Thus, all senior students (academic year of 2008/2009) of two schools of the Autonomous Region of Madeira had participated in this study. One of the schools was public and is located in the rural area of the Island, while the other was private, located in the urban area. The questionnaires were applied in the context of classroom in the month of June of 2008/2009. It was used the SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), version 16.0 to store and transform the data. It was used the descriptive statistics to characterize the sample, the analysis of the trustworthiness of the questionnaire, and to the application of the test *t-Student* to compare the averages of two independent groups. The decision rule consisted of rejecting the null hypothesis for *p-value* inferior to the significance level of 95%.

4. RESULTS

All senior students (158) had participated in this study: about 45% (72) were masculine and 53, 8% (85) were feminine. More than 70% (113) of the subjects attended a private (urban) school, located in the capital of the Island, a city of about 140 thousand people, and the remaining subjects attended a public school located in the rural area (North part of the Island, a county with about eight thousand people): 28, 5% (45) (see table 2). Relatively to the age, the universe of this study was constituted by students with ages between 17 and 26 years. The calculated average (M) of ages was of 18, 04 years (DP=1,246). In regards to the median (Me), 50% of the subjects have more than 18 years of age and 50% have less than 18 years of age. The population, in general, is constituted by students with 18 years of age.

Table 2 – Variables of the sample

Variable	Group	Sample (N=158)	
		N	%
Sex	1: Masculine	72	45,6
	2: Feminine	85	53,8
	NR	1	0,6
Age group	1: 17-18 years	121	76,6
	2: ≥19 years	35	22,2
	NR	2	1,2
Type of school	1: Private	113	71,5
	2: Public	45	28,5

In the 60 items that measured the sustainable leadership abilities, the answers varied between 1 (I completely disagree) to 4 (I completely agree), meaning that the average point of interval of the answer was 2, 5. That is, below of 2, 5 the subjects have a low level of leadership abilities, equal to 2, 5 the ability level is moderate and above 2, 5 the ability level is high. As it is shown on table 3, the level of ability registered in all its domains is high. The levels of ability of the students are, by decreasing order of priority, 3,36 for the domain of technology, 3,27 for the domain of self-confidence, 3,18 for the domain of cognitive development, 3,16 for the domain of problem solving/decision making, 3,15 for the domain of self management, 3,14 for the domain of organization and planning, 3,13

for the domain of interpersonal relations and, finally, 3,12 for the domain of cognitive development /critical analysis.

The internal consistency of the factors is defined as the ratio of the variability in the answers which results from the differences in the subjects. That is, the answers differ not because the *Inventory* is confused but because the subjects have diverse opinions (Pestana & Gageiro, 2005). According to these authors, one of the measures most used to verify the internal consistency of a group of variables is the *Alpha Cronbach* (*). Taking into account this parameter, it was verified that the internal consistency of the 60 items grouped in 8 abilities of leadership is equal to 0,809. For the 8 abilities of leadership the *Alpha Cronbach* varies between 0, 63 and 0, 87. The leadership abilities "Diversity", "Problem solving/decision making", have weak internal consistency and all the others have an internal consistency reasonable, good or very good (see table 3).

Table 3 – Measures of central tendency and dispersion for the domains of the leadership abilities

Abilities of leadership	N	M	SD	Priority	Me	Alpha Cronbach (*)
1. Self-management	149	3,15	0,34	5	3,31	0,7 ²
2. Interpersonal relations	146	3,13	0,37	8	3,08	0,8 ³
3. Problem solving/ decision making	155	3,16	0,45	4	3,25	0,6 ¹
4. Cognitive development/ Critical analysis	152	3,18	0,35	3	3,14	0,7 ²
5. Organization and planning	147	3,12	0,38	7	3	0,9 ⁴
6. Self-confidence	154	3,14	0,43	6	3	0,8 ³
7. Diversity	155	3,27	0,41	2	3,25	0,6 ¹
8. Technology	156	3,36	0,61	1	3,5	0,7 ²
TOTAL	158	-	-	-	-	0,809 ³

(*) Legend: ¹ Weak internal consistency; ² Reasonable internal consistency ³ Good internal consistency; ⁴ Very good internal consistency

Testing the hypothesis H_{01} of the averages obtained in the 8 sustainable abilities of leadership are equal for both genders; the results (see table 4) of the test *t Student* prove that there are no statistical significant differences between the genders.

Table 4 – Results of the test *t-Student* for comparison of gender regarding leadership abilities

Abilities of leadership	Sex	N	Average	SD	p-value
1. Self management	1: Masculine	66	3,16	0,37	0,797
	2: Feminine	83	3,15	0,33	
2. Interpersonal relations	1: Masculine	68	3,12	0,42	0,652
	2: Feminine	78	3,15	0,33	
3. Problem solving/decision making	1: Masculine	70	3,16	0,51	0,951
	2: Feminine	85	3,16	0,40	
4. Cognitive development /critical Analysis	1: Masculine	68	3,17	0,38	0,703
	2: Feminine	84	3,19	0,33	
5. Organization and planning	1: Masculine	65	3,11	0,43	0,785
	2: Feminine	82	3,13	0,35	
6. Self-confidence	1: Masculine	69	3,20	0,41	0,119
	2: Feminine	85	3,10	0,45	
7. Diversity	1: Masculine	70	3,25	0,44	0,595
	2: Feminine	85	3,29	0,38	
8. Technology	1: Masculine	71	3,40	0,64	0,398
	2: Feminine	85	3,32	0,60	

Testing the null hypotheses H_{02} , H_{03} , the data did not allow to reject these hypotheses ($p\text{-value} > 5\%$) and, for that, we conclude that the sustainable leadership abilities are the same ones independently of the age (see table 5), type of school (urban or rural) that the students attend (See table 6).

Table 5 – Results of the test *t-Student* for comparison of gender regarding leadership abilities

Abilities of leadership	Age groups	N	Average	SD	p-value
1. Self management	1: 17-18 years	119	3,13	0,33	0,334
	2: ≥19 years	30	3,21	0,41	
2. Interpersonal relations	1: 17-18 years	115	3,14	0,36	0,892
	2: ≥19 years	30	3,13	0,42	
3. Problem solving/ decision making	1: 17-18 years	119	3,17	0,43	0,837
	2: ≥19 years	35	3,16	0,45	
4. Cognitive development / Critical analysis	1: 17-18 years	117	3,18	0,35	0,644
	2: ≥19 years	34	3,21	0,35	
5. Organization and planning	1: 17-18 years	115	3,11	0,80	0,231
	2: ≥19 years	31	3,20	0,36	
6. Self-confidence	1: 17-18 years	120	3,11	0,43	0,197
	2: ≥19 years	33	3,24	0,46	
7. Diversity	1: 17-18 years	120	3,26	0,40	0,300
	2: ≥19 years	34	3,34	0,43	
8. Technology	1: 17-18 years	120	3,34	0,61	0,710
	2: ≥19 years	35	3,39	0,63	

Table 6 – Results of the test *t-Student* for comparison of the type school relating to the leadership abilities

Abilities of leadership	Type school	N	Average	DP	p-value
1. Self management	1: Private	107	3,17	0,36	0,310
	2: Public	43	3,11	0,29	
2. Interpersonal relations	1: Private	106	3,14	0,37	0,698
	2: Public	41	3,11	0,37	
3. Problem solving/ decision making	1: Private	111	3,18	0,47	0,372
	2: Public	44	3,11	0,40	
4. Cognitive development/Critical analysis	1: Private	110	3,18	0,37	0,979
	2: Public	43	3,18	0,31	
5. Organization and planning	1: Private	103	3,13	0,39	0,695
	2: Public	44	3,11	0,36	
6. Self-confidence	1: Private	111	3,13	0,45	0,646
	2: Public	44	3,16	0,39	
7. Diversity	1: Private	112	3,30	0,42	0,236
	2: Public	44	3,21	0,39	
8. Technology	1: Private	113	3,36	0,65	0,823
	2: Public	44	3,34	0,50	

5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The present study results from a research inquiry carried out in two secondary schools of the Autonomous Region of Madeira: one private, located in the main urban area (South part of the Island); another public, located in the rural area (North part of the Island). The main goal of this study consisted of analyzing the sustainable abilities of leadership of the students of secondary education and determining the existing differences relating to gender, age and location of school in eight distinct domains, namely: 1) self management; 2) interpersonal relations; 3) problem solving/decision making; 4) cognitive development/critical analysis; 5) organization and planning; 6) self-confidence; 7) sensitivity for the diversity; and, 8) technology.

In the collection of data it was used the *Student Leadership Outcomes Inventory* (SLOI), an instrument with 60 items, developed by Vann (2000). In the 60 items, which intended to measure the sustainable abilities of leadership of the students, the answers varied between 1 (I completely disagree) and 4 (I completely agree), being the average point of all answers equal to 2,5. The senior students of the secondary education of the Autonomous Region of Madeira registered levels of sustainable abilities of leadership above of the average, not having great dispersion among the students, once the standard varied from 0,34 (self management) to 0.61 (technology). These results are similar to the ones found by Al-Omari *et al.* (2008) and Foley (2005a; 2005b).

The ability domain that registered the highest average was the "technology" (3,36). The ability less developed was the "organization and planning" (3,12). However, about 5,2% of the subjects demonstrated, in this domain, low levels, but, 92,9% registered levels that varied between moderate and high levels and 1,9% did not answered to the items that constituted this domain. Another goal of this study was to find out if there were differences regarding gender, age and type of school (urban or rural) relating to the sustainable abilities of leadership in the eight domains.

In general terms, the women present superior levels of ability than men in the following domains "interpersonal relations" (F=3,15 and M=3,12), "cognitive development/critical analysis" (F=3,19 and M=3,17), "organization and planning" (F=3,13 and M = 3,11) and "diversity" (F=3,29 and M=3,25). However, the differences are not statistically significant in any domain. This study concluded that the sustainable abilities of the students are equal in both genders. Results are similar to the ones obtained by other authors (Bass, 1991; Posner & Brodsky, 1994). In

fact, they are opposed to the results of some studies that concluded that there is a great difference between women and men on the ability level of "technologies" (Lichman, 1998; Bauer, 2000; Sax *et al.*, 2003; Foley, 2005a and 2005b; Al-Omari *et al.*, 2008). On the other hand, several authors stress the fact that the men have more opportunities for becoming leaders. There are, also, authors who advance that sustainable leadership is a characteristic that normally is associated with individuals of the masculine gender (Foley, 2005).

Having into account the age, we verified that are the students with the age of 19 years or older who possess better sustainable abilities of leadership in the following domains: "self management" (3,21 against 3,11), "cognitive development/decision making" (3,21 against 3,18), "organization and planning" (3,20 against 3,11), "self-confidence" (3,24 against 3,11), "diversity" (3,34 against 3,26) and "technology" (3,39 against 3,34). However, these differences are not, in statistical terms, significant. Given the fact that Kouzes and Posner (1995, 2009), defend that leadership results from a set of observed practices which can be learned and improved; it is natural that with the age and experience one acquires better levels of abilities in the diverse domains.

Finally, it was verified that differences exist in the eight domains of sustainable leadership abilities, in terms of location of the school; it was concluded that, in general, are the students who attend the urban school, located in the capital of the Island, that register higher levels of competencies in the following domains: "self-management" (3,17 against 3,11), "interpersonal relations" (3,14 against 3,11), "problem solving/decision making (3,18 against 3,11)," organization and planning" (3,13 against 3,11)," diversity "(3,30 against 3,21) and "technology ". Despite the results obtained in this research, differences are not significant and identical results had been found by Foley (2005).

In a final conclusion, the results of this research study allow to affirm that the senior students (secondary education) finish this cycle of studies with well developed and sustainable capabilities of leadership with both masculine and feminine genders finishing the secondary studies with equivalent levels and well developed abilities of leadership. The students of the school located in the rural area acquire the same degree of development of leadership abilities that the students of the school located in the urban area. Differences were found between the two schools but those differences were not statistical significant; this fact can be a successful result of the intervention programs that the local government has been conducting for the last twelve years in public schools, particularly, with the "all day school" program in primary education (1st cycle) which was initiated in the rural areas. This hypothesis will be analysed in future research studies.

These authors recommend that similar and other studies be conducted in other countries and at the secondary level in order to evaluate the capacity of secondary schools in developing in their students sustainable abilities of leadership to prepare them to Higher Education studies or to the higher competitive job market.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aksoy, H. (1998). Relationship between education and employment: how do employers use educational indicators in hiring? (Results from a participatory observation). *Paper presented at World Council for Curriculum and Instruction Region VI. North American Chapter Interdisciplinary Education Conference*: October 1-3, Ottawa, Canada.
- Al-Omari, A., Tineh, A., & Khasawneh, S. (2008). Leadership skills of first-year students at public universities in Jordan. *Research in Post-Compulsory Education*, 13(3): 251-266.
- Attinasi, L. (1992). *1992 employer assessment of recent Pima Community College graduates*. Tucson, AZ: Pima Community College.
- Bass, B. (1991). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Bauer, J. (2000). *A technology gender divide: Perceived Skill and Frustration Levels among Female Preservice Teachers*. MSERA, Annual Conference Bowling Green, KY, Nov. 15, 2000.
- Foley, A. (2005a). *Leadership Skills of First-Year Students*. Thesis submitted to the Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Master of Arts in education.
- Foley, A. (2005b). The Leadership Corner: Creating a Baseline for Leadership Education. *Interchange*, 34 (2): 2-5.
- Gale, S. (2002). Building leaders at all levels: Part 1 of 2. *Workforce Management*.
- Grogger, J. & Eide, H. (1994). Changes in college skills and the rise in the wage college Premium. *The Journal of Human Resources* 30, 280-310.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Kerka, S. (1990). Job-related Basic skills. *ERIC Digest* N° 94, ED 318912
- Komives, S. (1991). Gender differences in the relationship of hall directors' transformational and transactional leadership and achieving styles. *Journal of College Student Development*, 32(2): 155-165.
- Komives, S. (1994). Women student leaders: self-perceptions of empowering leadership and achieving styles. *NASPA Journal*, 31 (2):102-111.
- Kouzes, J. & Posner, B. (1995). *The leadership challenge: how to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Linden, V. & Fertman, C. (1998). *Youth leadership: a guide to understanding leadership development in adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Litchman, J. (1998). The cyber sisters club: Using the internet to bridge the technology gap within city girls. *T H E Journal*, 26(5), 47-54.
- Mittelhauser, M. (1998). The Outlook for college graduates, 1996-2006: prepare yourself. *Occupational Outlook Quarterly* 42 (2): 2-9
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementariedade do SPSS*, 4ª edição revista e aumentada. Edições Sílabo, Lisboa.

- Poom-Valickis, K. & Elvisto, T. (2009). Student motives and satisfaction with studies in the area of natural sciences and their willingness to continue studies in teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11(2), 41-50.
- Posner, B. & Brodsky, B. (1994). Leadership practices of effective student leaders: Gender makes no difference. *NASPA Journal*, 31(2), 113-120.
- Powell, G. (1989). *Women and men in organizations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Romano, C. (1996). A qualitative study of women student leaders. *Journal of College Student Development*, 37 (6), 676-683.
- Santos, M. (2003). CIOs in a class by themselves. *CIO Magazine*.
- Sax, L., Astin, A., Lindholm, J., Korn, W., Saenz, V. & Mahoney, K. (2003). *The American freshman: National norms for fall 2003*. Los Angeles: University of California.
- Vann, M. (2000). *Student Leadership Outcomes Inventory*. University Unions and Student Activities, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.

OS ESTILOS DE LIDERANÇA DOS LÍDERES ESCOLARES DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

V SIMPÓSIO SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, AVEIRO, PORTUGAL, 2009

António Maria Veloso Bento

RESUMO:

A liderança é um conceito que tem sido alvo de várias interpretações e definições no último século. O líder, em geral, tem sido visto como alguém que possui determinadas características inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e alguém que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos. O professor enquanto gestor/líder escolar pode assumir diferentes estilos/comportamentos na liderança da sua organização escolar: transformacional, transaccional e "laissez-faire". Os principais «constructos» de liderança – transformacional, transaccional e passiva – formam um novo paradigma para a compreensão dos efeitos do estilo de liderança.

Foi administrado o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) de Avolio & Bass (2004) a 82 professores das escolas da Região Autónoma da Madeira a fim de se determinar, analisar e comparar os estilos de liderança dos líderes das suas escolas. Nesta comunicação, serão apresentados os resultados preliminares deste estudo.

Palavras Chave: Liderança, Dirigentes, Organizações educacionais, Região Autónoma da Madeira

1. INTRODUÇÃO

A liderança é um conceito que tem sido alvo de várias interpretações e definições no último século. O líder, em geral, tem sido visto como alguém que possui determinadas características inatas ou adquiridas, alguém que se adapta às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e alguém que gere conflitos e exerce influência em ambientes ambíguos, complexos e incertos.

O professor enquanto gestor/líder escolar pode assumir diferentes estilos/comportamentos na liderança da sua organização escolar: transformacional, transaccional e “laisser-faire”. Os principais «constructos» de liderança – transformacional, transaccional e passiva – formam um novo paradigma, teoria *full range* (Brass & Avolio, 2004) para a compreensão dos efeitos do estilo de liderança.

A análise do impacto que alguns indivíduos têm sobre as suas organizações tem despertado um interesse crescente. Esses indivíduos podem ser chamados líderes carismáticos (Weber, 1968) ou transformacionais (Bass, 1985; 1990) que são líderes que, através de sua visão pessoal e de sua energia, inspiram os seguidores e têm um impacto significativo em suas organizações. Nas suas investigações sobre o conceito de liderança, Bass (1985) e Avolio (1999) comparam dois tipos de comportamento de liderança: transaccional e transformacional. Os líderes transaccionais determinam o que os subordinados precisam para realizar seus próprios objectivos e os objectivos da organização. Em contraste, os líderes transformacionais “motivam-nos a fazer mais do que originalmente esperávamos realizar” (Bass 1985, p. 28) elevando nosso sentimento da importância e do valor de nossas tarefas, “fazendo-nos transcender nossos interesses pessoais em nome da equipa, da organização ou de uma política mais ampla” (Bass, 1985, p. 29) e elevando nosso nível de necessidade para as necessidades mais altas, como a auto-realização.

Este estudo de investigação tem por fim determinar o modo como os docentes percebem a liderança das suas organizações escolares: transformacional, transaccional ou “laisser-faire”.

Foi utilizado como instrumento de recolha de dados o *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* desenvolvido por Bass e Avolio (2004) o qual determina/identifica os estilos de liderança através da avaliação dos comportamentos do líder percebidos pelos seus liderados.

O *MLQ* foi aplicado a uma amostra de 97 escolas na Região Autónoma da Madeira nos meses de Janeiro, Fevereiro e Março de 2008.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Burns (1978), foi o primeiro a chamar a atenção para o conceito de liderança transformacional. Ele afirmou que a liderança transaccional e transformacional se baseavam em “relações” e “poder”.

Na década de 80, Bernard Bass alargou o ponto de vista de Burns e desenvolveu estudos sobre liderança propondo a conceitualização de dois novos estilos de liderança: transaccional e transformacional. Segundo Bass, a liderança transaccional incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e de castigos pelo seu desempenho efectivo (Kinicki & Kreitner, 2006). Daí que este tipo de líder conduza e motive os seus liderados através do processo de troca, de transacção (recompensa/desempenho). A liderança transformacional incorpora não só uma troca nos propósitos e recursos daqueles envolvidos na relação líder-seguidor, mas uma elevação de ambos – uma mudança para melhor. A liderança transformacional, torna-se, em última análise, moral pois eleva o nível de conduta humana e a aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação em ambos

Enquanto que Burns considera as práticas de liderança transformacional e transaccional como extremos opostos de um continuum (essencialmente formas de liderança mais e menos eficazes), Bass oferece uma concepção bastante diferente, uma teoria de liderança de dois factores; formas de liderança transaccional e transformacional, no seu ponto de vista, constroem-se um no outro (Avolio & Bass, 1998; Waldman, Bass & Yammarino, 1990).

Na última década, Bass & Avolio (2004), propuseram uma nova abordagem sobre a liderança sendo apresentada como uma teoria *full range* de liderança. Os autores dessa teoria, propuseram que o comportamento de liderança variava ao longo de um *continuum* da liderança *laisser-faire* (o fracasso geral em assumir responsabilidades para liderar) à liderança transaccional e à liderança transformacional.

A liderança transaccional e transformacional são, pois, dois modelos que se complementam: “A liderança transformacional é construída em cima da liderança transaccional – produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transaccional” (Robbins, 2002, p. 319). Bass admite, no entanto, que ambos os estilos podem ser eficazes 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” (Rego & Cunha, 2004, p. 235).

A liderança transformacional transforma os liderados no sentido de estes passarem a perseguir os objectivos da organização deixando os seus próprios interesses para segundo plano.

Nem o Burns nem Bass estudaram a liderança escolar; basearam seus trabalhos em líderes políticos, oficiais das forças armadas ou executivos de empresas. No entanto, evidência tem mostrado que há semelhanças na liderança transformacional quer seja num ambiente escolar quer seja num ambiente de empresa (Leithwood & Jantzi, 1990).

O modelo mais desenvolvido de liderança transformacional nas escolas tem sido desenvolvido por Leithwood e seus colegas. Este modelo conceptualiza tal liderança em sete dimensões: construção de uma visão para a escola, estabelecer objectivos para a escola, dar estimulação intelectual, oferecer apoio individual, modelar boas práticas e valores organizacionais importantes, demonstrar altas expectativas de performance, criar uma cultura escolar produtiva, e desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola (Leithwood, 1994).

Em Portugal, a equipa de investigação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro tem estudado a liderança nas organizações escolares. Num estudo recente (Castanheira & Costa, 2005) concluíram que “os comportamentos de liderança mais frequentemente observados nos noventa e cinco presidentes dos conselhos executivos são uma mistura de comportamentos de liderança transformacional e transaccional” (p.150).

A liderança transformacional muda a cultura da escola e apoia a alta performance. Leithwood et al. (Leithwood & Jantzi, 1990; Leithwood, Jantzi & Fernandez, 1994) desenvolveram um dos mais completos modelos de liderança transformacional na área educativa. De acordo com o modelo, a liderança transformacional é condicionada pela cultura nacional, local e pelas políticas educativas. Por sua vez, afecta os objectivos e a cultura da escola, as quais têm laços directos com os compromissos dos professores para com a mudança e o desenvolvimento. Resultados de estudos efectuados em escolas secundárias Canadianas mostram que os mais importantes comportamentos de liderança transformacional criam uma visão, estabelecem altas expectativas de desempenho, criam consenso à volta de objectivos do grupo, e desenvolvem um clima intelectualmente estimulante.

A liderança transaccional baseia-se no uso da motivação extrínseca. Em contraste, os líderes transformacionais “inspiram confiança, buscam desenvolver a liderança em outros, exibem o auto-sacrifício e servem como agentes morais, concentrando-se e fazendo os seguidores se concentrem em objectivos que transcendam as necessidades mais imediatas do grupo de trabalho” (Dumdum, Lowe & Avolio, 2002, p. 38). Os líderes transformacionais podem produzir mudança organizacional

e resultados significativos, porque essa forma de liderança estimula níveis mais altos de motivação intrínseca, confiança, compromisso e fidelidade de seguidores que a liderança transaccional. A liderança transaccional é um pré-requisito essencial à liderança eficaz e os melhores líderes aprendem a exibir tanto a liderança transaccional quanto a transformacional em vários graus. Dando sustentação a esta proposição, investigações têm revelado que a liderança transformacional leva a um desempenho superior quando “aumenta” ou acrescenta à liderança transformacional (Antonakis & House, 2002).

É geralmente reconhecido a este líder, a intencionalidade em promover a superação dos interesses pessoais imediatos em prol da organização. No fundo, coexistem uma visão e objectivos perfeitamente preestabelecidos e para os concretizar o líder trabalha com os seus subordinados, segundo Bass (1988), em vários planos de acção: a) A motivação dos seguidores, para que façam mais do que, no início, esperavam fazer. b) Despertar as suas consciências, quer ao nível do valor dos resultados quer do modo adequado para os alcançar. c) Envolvimento de todos em benefício da missão e/ou visão da organização. d) Ampliar as necessidades dos indivíduos, elevando os seus níveis de confiança.

Investigações têm revelado que os líderes transformacionais tendem a ter personalidades que são mais extrovertidas, amigáveis e proactivas que os não transformacionais, e as líderes usam mais a liderança transformacional que os líderes (Judge & Bono; Eagly *et al.*, 2000).

Segundo Tichy & Devanna (1986) há um número de características dos líderes transformacionais: Identificam-se como agentes de mudança; são corajosos; acreditam nas pessoas; são impulsionados por valores pessoais; são eternos aprendizes; têm habilidade de lidar com complexidade, ambiguidade e incerteza e são visionários.

Estudos empíricos mostram que os líderes transformacionais empregam técnicas que despertam e desenvolvem altos níveis de identificação e internalização bem como melhor desempenho (Tepper, 1993).

Burns & Bass sugerem que os líderes transformacionais são capazes de estimular, mudar e utilizar os valores, as crenças e as necessidades dos seus seguidores, para conseguir realizar as tarefas. Os líderes descritos pelos seguidores como sendo transformacionais são tidos como mais carismáticos e intelectualmente mais estimulantes do que os líderes descritos como transaccionais.

De acordo com Bass (1990), Bennis & Nanus (1985) são quatro as aptidões utilizadas e aperfeiçoadas pelos líderes transformacionais. Em primeiro lugar o líder tem uma visão e consegue formulá-la. A visão pode

ser um objectivo, um plano ou uma série de prioridades. Em segundo lugar, o líder é capaz de comunicar a realização da visão. Em terceiro lugar, o líder é capaz de construir um ambiente de confiança justo, decisivo e coerente, e a sua persistência ultrapassa mesmo barreiras e problemas. Finalmente, o líder transformacional tem uma auto-estima positiva e esforça-se por desenvolver as suas capacidades de forma a alcançar sucesso.

3. METODOLOGIA

Foi administrado o MLQ (Brass & Avolio, 2004) a 97 professores de diferentes escolas da Região Autónoma da Madeira a fim medir os comportamentos de liderança transformacional, transaccional e “laisser-faire” assim como os resultados desses comportamentos nessas escolas.

O género da liderança das 97 escolas era o seguinte: 24,8% – masculino e 75,2% feminino. O tipo de escola: Pré-escolar: 9,3%; Básica: 46,4%; Básica e Secundária: 35%; Secundária: 9,3%. Quanto aos concelhos em se localizam as escolas: Funchal: 43,2%; Câmara de Lobos: 20,6%; Machico: 9,3%; Santa Cruz: 6,2%; Ribeira Brava: 5,2%; Santana: 5,2%; Calheta: 5,2%; Ponta do Sol: 4,1%; São Vicente: 1%.

O MLQ baseia-se na avaliação das percepções dos seus seguidores, utilizando um conjunto de quarenta e cinco afirmações às quais os liderados/respondentes atribuem pontuação numa escala tipo *likert*: 0 = Nunca; 1 = Raramente; 3 = Muitas vezes; e 4 = Frequentemente. Uma classificação menor em determinado item reflecte uma menor exibição desse comportamento por parte do líder avaliado e não uma maior ou menor valoração desse comportamento por parte do respondente/liderado.

Tabela 1 – Factores da Liderança

Liderança Transformacional	Liderança Transaccional	Liderança Não Transaccional (Passiva)
Factor 1 Influência Idealizada – Atitudes	Factor 6 Recompensa Contingente (transacções construtivas)	Factor 8 Gestão por excepção: passiva
Factor 2 Influência Idealizada - Comportamento	Factor 7 Gestão por excepção: activa (transacções correctivas)	Factor 9 “Laisser-faire”
Factor 3 Motivação Inspiradora (Inspiração)		
Factor 4 Estimulação Intelectual		
Factor 5 Consideração Individualizada		

3.1. DIMENSÕES OU CATEGORIAS DA LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

Influência nos ideais (“carisma”) – Esta primeira categoria representa o nível mais elevado da liderança transformacional, pois o responsável é percebido pelos outros como um modelo a seguir, existindo uma grande admiração, respeito e confiança relativamente à sua figura. Pode-se observar uma grande identificação entre os membros do grupo e o líder, sendo este descrito como uma pessoa com capacidades extraordinárias, bastante persistente e determinado no seu trabalho. Os ideais assumidos também são entendidos como uma intenção em fazer aquilo que é melhor e mais correcto para todos, pautando o comportamento por padrões éticos e morais.

Motivação inspiracional – Esta segunda categoria representa a capacidade do líder em transmitir um significado e um desafio às tarefas a realizar, de modo a motivar e inspirar os elementos do grupo. O espírito de equipa, o entusiasmo e o optimismo são característicos desta dimensão. Assim, quem chefia tende a ser percebido como uma pessoa obstinada, com imensa energia e capacidade de iniciativa, evidenciando uma grande confiança quanto à possibilidade do grupo ter um futuro melhor.

Estimulação intelectual – Nesta terceira categoria, o líder procura incentivar os outros a serem inovadores e criativos no trabalho, questionando os princípios adoptados, reformulando os problemas existentes e dando novas sugestões sobre a realização das tarefas. Não existe um ambiente de crítica e de pouca abertura às novas ideias, pois a

originalidade é um valor importante promovido pelo líder, que reage com naturalidade ao surgimento de propostas distintas das suas.

Consideração individualizada – Esta categoria está relacionada com os relacionamentos individuais dentro do grupo, procurando-se verificar a existência de uma preocupação com as necessidades de realização, pessoal e profissional, dos colaboradores. O líder será transformacional se conseguir promover um ambiente onde existam oportunidades para o desenvolvimento dos outros bem como se for capaz de reconhecer e aceitar as diferenças individuais ao nível dos desejos e necessidades das pessoas que fazem parte da sua equipa de trabalho. Esta aceitação da individualidade também implica a adopção de comportamentos específicos às características de cada um, dando, por exemplo, maior autonomia aos que evidenciam mais conhecimentos e experiência sobre a execução das tarefas ou fornecendo mais encorajamentos e indicações aos que iniciam uma determinada função. Por isso, a comunicação aberta com todos os elementos do grupo bem como a vontade em delegar tarefas são aspectos valorizados por quem assume o poder.

3.2. DIMENSÕES OU CATEGORIAS DA LIDERANÇA TRANSACCIONAL

Reforço contingente – Esta categoria vê a acção de liderança como sendo baseada numa troca entre algo que o líder pode oferecer face a um determinado comportamento assumido pelos outros, não implicando qualquer transformação de ideais ou de valores. A relação entre ambos decorre da definição das tarefas e dos objectivos a alcançar, existindo a possibilidade de serem atribuídos reforços e prémios se forem cumpridos os níveis de desempenho pretendidos. O líder deve, por um lado, procurar perceber quais são as necessidades dos colaboradores, para assim poder ajustar as consequências positivas àquilo que é valorizado e, por outro lado, deve tentar criar as melhores condições para o alcance dos padrões de rendimento definidos.

Intervenção em crise (“management-by-exception”) - Esta dimensão significa que o líder só actua quando as coisas correm mal ou se distanciam do esperado. As acções de correcção ocorrem através de uma atitude de procura e antecipação dos desvios, enganos ou erros dos subordinados na execução das tarefas (intervenção em crise - activa) ou então podem dizer respeito a uma postura mais reservada do responsável, que só toma medidas de resolução dos problemas quando estes efectivamente ocorrem (intervenção em crise - passiva). Os efeitos destas duas práticas fazem-se sentir na baixa vontade em assumir riscos e inovar por parte dos funcionários pois receiam as reacções negativas de quem

chefia. Em termos de eficácia, este factor tende a apresentar piores resultados que o reforço contingente e, claro, do que todas as dimensões da liderança transformacional.

3.3. A AUSÊNCIA DO EXERCÍCIO DA LIDERANÇA

“Laissez-faire” - Esta última dimensão identifica simplesmente a ausência ou do exercício da liderança, traduzido normalmente por uma ineficácia nos resultados obtidos. Isto significa que, ao contrário da liderança transformacional e transaccional, aqui não é possível encontrar um ambiente de trabalho com objectivos definidos, pois o responsável não assume qualquer plano de acção e adia tomar decisões importantes, ignorando as suas responsabilidades e autoridade. Assim, o estilo “laissez-faire” é simplesmente a negação da liderança.

O perfil de liderança “óptimo” é aquele que é caracterizado por baixas frequências de “laissez-faire”, seguindo-se uma maior utilização dos estilos transaccionais (aumentando da intervenção em crise para o reforço contingente) e, finalmente, uma demonstração das áreas transformacionais, que constituem o grosso das acções. O perfil “deficitário” é marcado por uma atitude no sentido inverso, ou seja, o líder é alguém que praticamente não assume as suas responsabilidades e não parece ter qualquer estratégia definida, demonstrando poucos ou nenhuns comportamentos nas dimensões transformacionais (Avolio, 1999). Portanto, o líder mais eficaz é aquele onde predomina a liderança transformacional, seguido dos comportamentos de reforço contingente, da intervenção em crise (activa e depois a passiva) e, em último lugar, o “laissez-faire” (Avolio & Bass, 1995).

Este questionário foi administrado (após autorização concedida pelos autores) a uma amostra de noventa e sete professores de vários graus de ensino e a leccionar em diversas escolas da Região Autónoma da Madeira.

4. RESULTADOS

O MLQ é um questionário que tem como objectivo essencial medir a frequência com que os liderados observam comportamentos de liderança no seu líder: comportamentos de carácter transformacional, comportamentos de carácter transaccional e comportamentos de carácter "laisser-faire".

As quarenta e cinco afirmações que compõem o MLQ agrupam-se em doze áreas distintas: Cinco correspondem à liderança transformacional: IC (Individual Considerations = consideração Individual); IM (Inspirational Motivation = motivação inspiracional); IS (Intellectual Stimulation = estimulação individual); IIA (Idealized Influence Attitudes = atitudes de influência idealizada); e IIB (Idealized Influence Behaviors = comportamentos de influência idealizada). Duas correspondem à liderança transaccional: CR (Contingent Reward = recompensa pelos objectivos atingidos) e MBEA (Management by Exception Active = gestão por excepção activa). Duas correspondem à liderança do tipo "Laisser-Faire": MBEP (Management by Exception Passive=gestão por excepção passiva) e "Laisser-Faire. E por último, um conjunto de questões que se agrupam em três áreas – Eff (Effectiveness = Eficácia); Satis (Satisfaction = satisfação) e Extraeff (Extra Effort = esforço extra) as quais se reportam aos resultados da liderança.

Os resultados dos questionários foram introduzidos no SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, versão 15.0) para análise estatística.

Apresenta-se a média total dos resultados na tabela e no gráfico que se seguem:

Tabela 1 – Média de respostas

Tipos de Liderança	Variáveis	Média	Média Total
Transformacional	IC (Individual Consideration)	2,399	2,603
	IM (Inspirational Motivation)	2,884	
	IS (Intellectual Stimulation)	2,454	
	IIA (Idealized Influence Attitudes)	2,577	
	IIB (Idealized Influence Behavior)	2,701	
Transaccional	CR (Contingent Reward)	2,423	2,336
	MBEA (Management by Exception Active)	2,250	
"Laisser-Faire"	MBEP (Management by Exception Passive) "Laisser-Faire"	1,232 0,920	1,076

Como podemos ver na tabela 1, o item que apresenta a média mais alta é o IM (Inspirational Motivation=Motivação Inspiracional - 2,884), que se reporta a comportamentos como exprimir, aos liderados, a sua confiança (de que os objectivos a atingir serão alcançados), fornecer sentido ao trabalho dos liderados e colocar desafios, inspirando optimismo e confiança no futuro. Por outro lado, o item com média de frequência mais baixa é o LF ("Laisser-Faire" - 0,92) que se reporta à ausência do exercício da liderança, traduzido por uma ineficiência nos resultados obtidos. Podemos notar que estes valores extremos se situam em categorias amplas diferentes: transformacional e "Laisser-Faire". Podemos ainda verificar que o item com média de repostas mais elevada (ou seja, maior frequência de observação do comportamento) a liderança transformacional é o tipo de liderança com uma frequência maior. Deste modo, a liderança transformacional demarca-se da liderança transaccional e "Laisser-Faire", esta última, claramente mais distante (Figura 1).

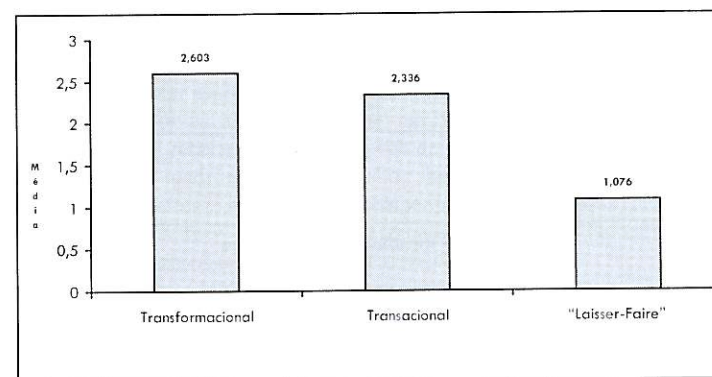


Figura 1 – Tipos de Liderança

Através destes resultados, podemos inferir que os comportamentos de liderança transformacional são os mais frequentemente observados nos noventa e sete presidentes de conselhos executivos que foram avaliados pelos nossos inquiridos. Assim, o comportamentos centrados na chamada de atenção dos liderados para o que é importante e incentiva-os a verem-se a eles próprios, às oportunidades e desafios da organização num novo paradigma. Os líderes transformacionais são proactivos: procuram otimizar o desenvolvimento individual, organizacional, de grupo e a inovação. Eles convencem os liderados a atingirem altos níveis de

potencial assim como altos níveis de standards morais e éticos. (Avolio & Bass, 2004, p. 96).

O tipo de liderança que foi observado com menos frequência foi o tipo "Laisser-Faire". Assim, comportamentos tais como evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer acção, são comportamentos menos observáveis nos presidentes dos conselhos executivos considerados.

Quanto aos resultados da liderança, atente-se na figura 2.

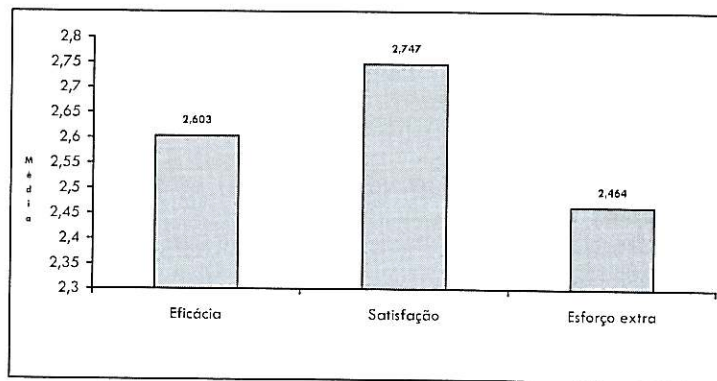


Figura 2 – Resultados da Liderança

Neste gráfico, podemos verificar que os liderados que responderam ao questionário apontam como principal resultado da liderança nas escolas onde exercem funções, a *satisfação* face á liderança, isto é, comportamentos tais como usar métodos de liderança que sejam satisfatórios e trabalhar com os outros de um modo satisfatório são mais frequentemente observados (Avolio & Bass, 2004, p. 98). Por seu lado, o item deste grupo de questões com média inferior é o que está relacionado com o *esforço extra*, o que pode indicar que comportamentos tais como incentivar os liderados a fazerem mais do que esperado, elevar o desejo de suceder e aumentar a vontade dos outros em tentarem trabalhar mais afincadamente são menos frequentemente observados (Avolio & Bass, 2004, p. 98).

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Este estudo tinha como objectivo fundamental identificar e analisar os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. Os resultados indicaram que os comportamentos mais observados nos presidentes dos conselhos executivos das escolas que compuseram a amostra são os comportamentos de liderança transformacional. Este facto indica que os presidentes dos conselhos executivos praticam estes comportamentos. Motivam os liderados, falando-lhes com entusiasmo acerca do futuro e dos objectivos a alcançar; expressar confiança no alcançar de objectivos; procurar soluções alternativas para os problemas; considerar perspectivas diferentes na abordagem dos problemas; tratar os seguidores como indivíduos e não apenas como mais um membro do grupo; ajudar os seguidores a desenvolver os seus pontos fortes. Os comportamentos associados à liderança transaccional foram também bastante observados: clarificar e definir expectativas e promover desempenhos que permitam atingir os objectivos; prestar assistência aos subordinados, em troca dos esforços no sentido de atingir os níveis desejados; explicitar de forma vinculada o que cada um poderá receber se os objectivos de desempenho forem atingidos; especificar os padrões de desempenho, bem como os que constitui desempenho ineficaz; atentar no desempenho dos seguidores, de forma a procurar desvios face aos padrões estabelecidos; e envidar esforços no sentido de corrigir os erros, assim que possível.

Nos resultados da liderança, os inquiridos observaram como mais frequentes os comportamentos que revelam a satisfação seguindo-se os comportamentos reveladores da eficácia do líder.

De acordo com Leithwood (1992), são claramente evidentes os efeitos da liderança transformacional. Os resultados da sua investigação indicaram que a) as práticas da liderança transformacional têm uma grande influência na cooperação dos professores e b) existe uma relação significativa entre os aspectos da liderança transformacional e a mudança nas atitudes dos professores em relação ao melhoramento da escola e às suas práticas educativas.

As componentes do modelo transformacional de liderança têm sido o tópico mais investigado de liderança na última década. Os resultados dos estudos ressaltam a seguintes implicações de liderança: Os melhores líderes não são apenas transformacionais, são tanto transaccionais quanto transformacionais. A liderança transformacional não só afecta os resultados de nível individual como a satisfação no emprego, o compromisso organizacional e o desempenho, mas também influencia a

dinâmica de grupo e resultados de nível de grupo. Os funcionários em qualquer organização podem ser treinados para serem mais transacionais e transformacionais. A maioria dos inquiridos, cerca de 80%, frequenta o 1º ciclo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonakis, J. & House, R. (2002). The full range leadership theory: The way forward. In Avolio, B. J. e Yammarino, F. J. (Eds.). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Nova York: JAI Press (pp. 3-34)
- Avolio, B. & Bass, B. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. In J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler e C. A. Schriesheim (Eds.). *Emerging leadership vistas* (11-28). Lexington, MA: Lexington Books.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. London: Sage Publications.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiples levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6, 199-218.
- Bass, B. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics* 13, 3, 26-40
- Bass, B. (1990). From transitional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, Inverno, 99,140-148.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper & Row
- Bass, B. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership*. Chapter 4: Leadership traits, 1904-1947 (pp. 43-72). New York: Free press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row
- Dumdum, U., Lowe, K. & Avolio, B. (2002). A meta-analysis of transformational and transaccional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In Avolio, B. J. e Yammarino, F. J. (Eds.). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Nova York: JAI Press.
- Kanungo, R. & Conger, J. (1988). *Charismatic leadership*. New York: Jossey-Bass
- Kim, W. C. & Mauborgne, R. A. (1992). Parables of leadership. *Harvard Business Review*, Julho- Agosto, 123.
- Kinicki, A. & Kreitner, R. (2006). *Comportamento organizacional*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Judge, T. & Bono, J. (October, 2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*. (pp. 151-165)
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (4), 249-280.
- Leithwood, K. (February, 1992). "The move toward transformational leadership". *Educational Leadership* 49, 5, 8-12.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-135.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Fernandez, A. (1994). Transformational leadership and teachers commitment to change. In J. Murphy & L. Louis (Eds.). *Reshaping the principalship* (pp. 77-89). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Robbins, S. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall
- Rego, A. & Pina e Cunha, M. (2004). *A essência da liderança – mudança, resultados, integridade*. Lisboa: Editora RH.

- Tepper, B. (1993). Patterns of downward influence and follower conformity in transactional and transformational leadership. *Academy of Management Best Papers Proceedings*, pp. 267-271.
- Ticky, N. & Devanna, A. (1986). *The transformational leader*. Nova York: John Wiley & Sons.
- Waldman, D. A., Bass, B.M. & Yammarino, F. J. (1990). Adding to contingent reward behavior: The augmenting effect of charismatic leadership. *Group and Organizational Studies*, 15 (4), 381-394
- Weber, M. (1968). *Economy and society: An outline of interpretative sociology*. Nova York: Bedminster Press (publicação original de 1925).

ANÁLISE DAS PRÁTICAS E DOS COMPORTAMENTOS DE LIDERANÇA DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

XIII ENCONTRO NACIONAL EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS,
CASTELO BRANCO, PORTUGAL, 2009

António Maria Veloso Bento
Maria Isabel Barreiro Ribeiro

RESUMO:

Esta investigação, de carácter quantitativo, pretende descrever e analisar as práticas e os comportamentos de liderança dos alunos da Universidade da Madeira. Na recolha de dados foi utilizado o Student Leadership Practices Inventory (SLPI), um instrumento de 30 itens, desenvolvido por Kouzes e Posner (2006b), que avalia as práticas de liderança em cinco domínios. O questionário foi administrado por correio electrónico, durante o mês de Fevereiro de 2009, a uma amostra aleatória que incluiu 208 indivíduos. Os dados recolhidos foram tratados e analisados com recurso ao software estatístico SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences).

A análise dos resultados indica que a prática de liderança utilizada pelo maior número de alunos da Universidade da Madeira é "habilitar a agir". Verificou-se, ainda, que existem diferenças significativas entre os sexos nesta mesma prática de liderança, sendo os alunos do sexo feminino os que utilizam com maior frequência esta prática de liderança. Por outro lado, provou-se não existirem diferenças significativas na frequência de utilização das práticas "modelar caminho", "inspirar uma visão partilhada", "desafiar o processo" e "encorajar a vontade" quanto à idade, quanto ao exercício de uma actividade profissional e em relação ao facto do aluno estar ou não relacionado com uma organização.

Palavras Chave: Liderança, Práticas de liderança, Ensino Superior, Estudantes.

1. INTRODUÇÃO

A temática da liderança tem sido alvo de um interesse crescente e de bastante investigação quer nas organizações públicas (Posner & Achmidt, 2001; Posner & Rosenberger, 2004) quer nas privadas (Moreno, 2001; Francia *et al.*, 2008) e, mais recentemente, em estudantes do ensino superior (Posner, 2004; Ribeiro & Bento, 2009). Na opinião de Bento (2008) a liderança adquiriu, na actualidade, um papel importantíssimo em todas as organizações mas muito especialmente nas instituições de nível superior pois são estas que têm a responsabilidade privilegiada de formar os futuros líderes das sociedades. Por sua vez, segundo Brubacher & Rudy, (1997) um dos fundamentos filosóficos da criação do sistema formal da educação superior é a preparação de líderes para o serviço à comunidade. Por outro lado, Posner (2004) argumenta que a complexidade do mundo moderno e a necessidade de uma liderança eficaz na comunidade e nas organizações têm incentivado o interesse e o crescimento de programas de liderança nas instituições superiores Americanas.

Por sua vez, várias investigações dão conta do impacto positivo das práticas e comportamentos de liderança, na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal dos alunos (e.g. Astin, 1992; Astin & Astin, 2000), no enriquecimento da vida académica (Cooper *et al.*, 1994), no melhoramento das competências interpessoais (Kuh, 1993), e no envolvimento dos alunos em organizações estudantis, como por exemplo, as associações académicas (Kuh & Lund, 1994)

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO E HIPÓTESES

Este estudo de investigação, de carácter quantitativo, pretende descrever e analisar as práticas e os comportamentos de liderança dos alunos da Universidade da Madeira. Estes investigadores utilizaram na recolha de dados: a) O *Student Leadership Practices Inventory*, um instrumento de 30 itens que avalia as práticas de liderança em cinco "contrutos" e que foi desenvolvido por Kouzes & Posner (2006b), e b) Sete perguntas para a caracterização demográfica (ver anexo). A segunda edição do SLPI consiste em 30 afirmações, seis afirmações para medir cada uma das cinco práticas de líderes exemplares. Pediu-se aos inquiridos

para usarem uma escala de *Likert* para com ela indicarem com que frequência praticavam cada acção descrita nas afirmações.

As hipóteses formuladas para este estudo foram as seguintes:

H₀₁: As práticas de liderança são utilizadas com a mesma frequência por todos os inquiridos independentemente do género.

H₀₂: Não existem diferenças entre as classes etárias relativamente à frequência de utilização das práticas de liderança.

H₀₃: A frequência de utilização das práticas de liderança é a mesma para os alunos em regime ordinário e para os alunos em regime trabalhador estudante.

H₀₄: As práticas de liderança são utilizadas com a mesma frequência, por todos os alunos, quer estejam ou não envolvidos e relacionados com organizações, clubes, associações, entre outros.

A regra de decisão é rejeitar a hipótese nula para *p-value* inferior ao nível de significância de 5% e concluir que existem diferenças entre as variáveis.

3. REVISÃO DA LITERATURA

Segundo Kouzes & Posner (2009), a liderança existe em todas as classes de pessoas e em todos os patamares sociais. É um mito considerar que a liderança só se encontra nos mais altos níveis das organizações e da sociedade. Afirmam eles:

“o que descobrimos, e voltámos a descobrir, foi que a liderança não se reduz a uns quantos homens e mulheres carismáticos. É um processo que as pessoas normais usam quando querem usar e trazer ao de cima o melhor que têm, assim como o dos outros” (p.14).

Neste sentido, a liderança é universal. Ainda segundo Kouzes & Posner (2009), apesar de cada líder ser um indivíduo único, existem padrões comuns à prática da liderança que podem ser aprendidas. Nas suas investigações, desde os anos 80, Kouzes e Posner identificaram cinco práticas de liderança que os líderes adoptam quando querem conseguir feitos extraordinários nas suas organizações: 1. **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); 2. **Inspirar uma visão partilhada** (O sonho e a visão é a força que cria o futuro. Os líderes inspiram uma visão conjunta); 3. **Desafiar o**

processo (Os líderes são pioneiros. Estão dispostos a vaguear pelo desconhecido); 4. **Permitir que os outros ajam** (Os grandes sonhos não se tornam realidade com as acções de uma única pessoa. É preciso um trabalho de equipa); 5. **Encorajar a vontade** (Os líderes encorajam a vontade dos seus constituintes para continuarem em frente).

Na actualidade, a liderança adquiriu um papel importantíssimo em todas as organizações (Bento, 2008) muito especialmente nas instituições de nível superior pois são estas que têm a responsabilidade privilegiada de formar os futuros líderes das sociedades. Daí a necessidade das instituições de ensino superior estruturarem os seus currículos de forma a desenvolverem as capacidades de liderança nos seus alunos. Na realidade, as instituições de ensino superior dos diversos países servem de *incubadoras* para a preparação dos futuros líderes das suas sociedades. Na óptica destes investigadores, no nosso país, tanto as Universidades como os Politécnicos têm dado pouca atenção à aquisição, desenvolvimento e exercício de técnicas e práticas de liderança por parte dos seus alunos.

Os resultados de várias investigações têm apresentado o impacto positivo derivado do envolvimento dos alunos em organizações estudantis, na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal (e.g. Astin, 1992; Astin & Astin, 2000), no enriquecimento da sua vida académica (Cooper *et al.*, 1994) e no melhoramento das competências interpessoais (Kuh, 1993). Neste sentido, o envolvimento dos alunos em diversas actividades universitárias não curriculares oferecem-lhes oportunidades para o desenvolvimento das práticas de liderança. De facto, muitos alunos universitários envolvem-se em várias actividades tais como associações académicas, participação, órgãos de gestão, actividades desportivas, jornais universitários, clubes, actividades culturais, etc. Portanto, a um nível voluntário, os alunos têm à sua disposição algumas oportunidades para desenvolverem e aplicarem as suas capacidades de liderança.

Por outro lado, Astin & Astin (2000), consideram que para os alunos, embora estes não tenham consciência disso, essas actividades quase sempre constituem uma oportunidade para o exercício da liderança e desenvolvimento de práticas de liderança. Assim, Kuh & Lund (1994) dão o exemplo específico dos alunos que estão envolvidos nas associações académicas. Esses alunos ganham várias competências tais como organização, planeamento, gestão, tomada de decisões, condução de reuniões, para além de terem que se relacionar com diversos tipos de pessoas e desenvolvem também as capacidades de expressão escrita e oral. É de realçar que muitas dessas capacidades são exigidas pelos futuros empregadores do mercado de trabalho. Os líderes de hoje são chamados a liderar em tempos caóticos e incertos e, por isso, os empregadores preferem pessoas com capacidades de liderança, ou seja, que desafiem o

estabelecido, inspirem uma visão compartilhada, capacitem os outros a agir, modelem o caminho e encorajem o coração (Kouzes & Posner, 2002, 2009).

De acordo com Posner (2004), a complexidade do mundo moderno e a necessidade de uma liderança eficaz na comunidade e nas organizações têm incentivado o interesse e o crescimento de programas de liderança nas instituições superiores Americanas, o que na perspectiva dos autores deste estudo ainda não acontece nas instituições superiores Portuguesas.

4. METODOLOGIA

Esta investigação tem como objecto de estudo os alunos que frequentam os cursos do 1º e 2º ciclos leccionados na Universidade da Madeira. O objectivo principal deste trabalho é identificar, das cinco práticas de liderança definidas por Kouzes e Posner (2006a), qual é a mais utilizada por estes indivíduos. Recorreu-se ao *Student Leadership Practices Inventory (SLPI)*, um questionário desenvolvido por Kouzes e Posner (2006b) que inclui uma lista de 30 perguntas, seis para cada uma das práticas de liderança e, que devem ser respondidas indicando a frequência com que são utilizadas pelo aluno, sendo avaliado através de uma escala de *Likert* que varia de 1 (nunca) a 5 (sempre).

O questionário foi enviado por correio electrónico, ao universo dos alunos, durante o mês de Fevereiro de 2009. Foram recebidos 215 questionários e, destes, foram considerados, 208, para efeitos de tratamento de dados. Por se tratar de um estudo quantitativo, o programa informático utilizado para armazenar, ordenar e tratar os dados foi o SPSS 16.0 (*Statistical Package for Social Sciences*) pelo facto de ter uma grande capacidade de armazenar dados e possuir uma grande variedade de testes para concretizar os objectivos definidos neste trabalho. Assim sendo, recorreu-se à estatística descritiva, à análise da confiabilidade do questionário e à aplicação de testes estatísticos adequados para comparação de variáveis.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram neste estudo 208 indivíduos, dos quais 86 são do sexo masculino (41,3%) e 122 são do sexo feminino (58,7%). À questão da idade responderam 207 do total de inquiridos. Os respondentes apresentam idades que variam entre os 18 anos e os 63 anos, predominando o intervalo de idades dos 18 aos 24 anos com 68,6%, seguindo-se a classe etária dos 25 aos 31 anos com 19,5%, e, por fim, a classe etária que inclui os indivíduos com idade igual ou superior a 32 anos com 11,6% do total de respostas. A média de idades é igual a 24,31 (DP=6,9) e a mediana é igual a 22 anos de idade.

Em termos académicos a maioria dos inquiridos frequenta o 1º ciclo, ou seja, 79,8% e, destes, 29,3% estão matriculados no 1º ano, 22,6% e 27,9% frequentam o 2º e 3º anos, respectivamente. Do total de respondentes, apenas 20,2% frequenta o 2º ciclo.

Quando se questionou o inquirido a propósito deste estar envolvido ou relacionado com qualquer tipo de organizações, tais como associações, clubes, entre outros, as respostas obtidas foram, claramente, equilibradas. Do total de 208 indivíduos 99 respondem afirmativamente o correspondente a 47,6% o que significa que os restantes 52,4% não estão relacionados com nenhuma organização.

Antes da leitura dos resultados que dizem respeito às práticas de liderança, testou-se a fiabilidade e validade do questionário. A consistência interna dos 30 itens agrupados em cinco práticas de liderança é igual a 0,927. O alfa *Cronbach*, para as práticas de liderança, varia entre 0,707 e 0,813. Assim sendo, pode considerar-se que os dados têm um nível de fiabilidade elevado (Maroco, 2007).

Determinando a frequência do uso das cinco práticas de liderança, a mais frequentemente utilizada é “habilitar os outros a agir” com uma média de 23,91 (DP= 3,32), seguem-se por ordem decrescente “encorajar a vontade” (22,86 e DP= 3,68), “inspirar uma visão partilhada” (22,12 e DP= 3,70), “modelar caminho” (21,97 e DP= 3,10) e “desafiar o processo” (21,36 e (DP= 3,90). De acordo com a classificação de Kouzes & Posner (2006b) as três primeiras práticas de liderança são moderadas (habilitar os outros a agir, encorajar a vontade e inspirar uma visão partilhada) contudo, as duas últimas são fracas ou baixas (modelar o caminho e desafiar o processo). Comparando estes resultados com os obtidos num estudo levado a cabo por Ribeiro & Bento (2009) e que teve como objecto de estudo os alunos do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) a classificação das práticas de liderança é manifestamente melhor nos alunos do IPB. Recorrendo ao cálculo das medianas para identificar as debilidades nestas

mesmas práticas verifica-se que na prática de liderança “modelar o caminho” as fragilidades estão sobretudo localizadas no item “eu despendo tempo e energia para assegurar que pessoas adiram a princípios e padrões que estabelecemos na nossa organização”, uma vez que, 50% dos inquiridos nunca ou raramente tiveram este comportamento (mediana = 3). Por outro lado, na prática “desafiar o processo” os comportamentos “eu procuro maneira para que os outros possam tentar novas ideias e métodos” e “quando as coisas não correm como esperado pergunto: o que podemos fazer para aprender com esta experiência?” são os menos utilizados já que 50% do total de inquiridos nunca ou raramente praticaram estes comportamentos. Nas restantes práticas de liderança, 50% dos inquiridos utilizam sempre os respectivos comportamentos (mediana = 4). Contudo, os restantes 50% nunca os utilizam ou quando os utilizam fazem-no raramente ou pouco. Desta forma, seria importante desenvolver actividades com estes alunos, no âmbito de unidades curriculares adequadas ou em acções complementares, no sentido de melhorar os aspectos menos utilizados com o objectivo de os auxiliar a atingir uma liderança de excelência (Ribeiro & Bento, 2009).

Testando as hipóteses nulas e começando por H_{01} verifica-se que existem diferenças, estatisticamente, significativas entre os géneros no que diz respeito à prática de liderança “habilitar a agir” ($p\text{-value} = 0,047$). O sexo feminino utiliza mais frequentemente esta prática de liderança do que o sexo masculino, contrariamente aos resultados obtidos no estudo elaborado por Ribeiro & Bento (2009). Estes autores concluíram que eram os inquiridos do sexo masculino os que mais frequentemente utilizavam esta prática de liderança (habilitar a agir). Em relação às restantes práticas não se verificam diferenças significativas entre os géneros.

Testando as restantes hipóteses nulas H_{02} , H_{03} e H_{04} , os dados não permitiram rejeitar estas hipóteses ($p\text{-value} > 5\%$) pelo que se conclui que as práticas de liderança são utilizadas com a mesma frequência independentemente da idade, do estudante exercer ou não uma actividade profissional e de estar ou não envolvido numa organização.

6. CONCLUSÕES

Este estudo de investigação teve como objectivos identificar e analisar as práticas e os comportamentos de liderança nos alunos da Universidade da Madeira (Portugal). Os resultados obtidos, neste estudo, permitem apresentar as seguintes conclusões:

- 1) A frequência de utilização das práticas de liderança, “modelar caminho” e “desafiar o processo”, é baixa.
- 2) A prática de liderança mais utilizada pelos alunos desta amostra é “habilitar os outros a agir”.
- 3) Verificou-se que, independentemente, do sexo, da idade, de ser ou não trabalhador estudante e de estar ou não envolvido numa organização, a frequência de utilização das práticas de liderança é a mesma, não havendo diferenças significativas.
- 4) Foram encontradas diferenças significativas no uso da prática de liderança “habilitar os outros a agir”, sendo esta prática mais utilizada pelo sexo feminino.

Finalmente, convém referir que este tipo de estudos é importante na medida em que proporcionam informação aos indivíduos participantes e às organizações das quais fazem parte, sobre as suas debilidades e forças relativamente às práticas de liderança. No caso das instituições de ensino superior, essa informação pode servir para se desenvolverem programas de liderança que ajudem os seus alunos a identificar oportunidades para a prática e desenvolvimento da liderança em contextos sociais, organizacionais e comunitários.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Astin, A. (1992). *What matters in college?: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Astin, A. & Astin, H. (2000). *Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.
- Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp.31-54). Funchal: Grafimadeira.
- Brubacher, J. & Rudy, W. (1997). *Higher education in transition: A history of american colleges and universities* (4th ed.). New Brunswick, NJ: Transition Publishers.
- Cooper, D., Healy, M. & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: specific changes over time. *Journal of College Student Development* 35, 98-102.
- Francia, V., Ramos, M. & Quintero, J., (2008). El liderazgo de los gerentes de las PYMES de Tamaulipas, México, mediante el inventario de las prácticas de liderazgo. *Cuadernos de Administración*, 21 (37), 293-310.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2002). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers
- Kouzes, J. & Posner, B. (2006a). *The five practices of exemplary Student Leadership*. Published by Jossey-Bass, USA.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2006b). *Student leadership practices inventory* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Kuh, G. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304.
- Kuh, G. & Lund, J. (1994). What students gain from participating in student government. *New Directions for Student Services*, 66, 5-17.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. 3ª Edição. Lisboa. Edições Sílabo.
- Moreno, O. (2001). Incremento de la satisfacción y del compromiso organizacional de los empleados a través del liderazgo efectivo. *Revista Latinoamericana de Administración*, 26, 5-17.
- Posner, B. & Achmidt, W., (2001). The value of business and federal government executives: more different than alike. *Public Personnel Management*, 25, (3), 277-289.
- Posner, B. (2004). A leadership development instrument for college students: Updated. *Journal of College Student Development*, 45 (4), 443-456.
- Posner, B., & Rosenberger, J., (2004). Effective orientation advisors are also leaders. *NASPA, Journal*, (35), 67-47.
- Ribeiro, M. & Bento, A., (2009). *Análise das práticas e dos comportamentos de liderança nos alunos do ensino superior: o caso da população estudantil do Instituto Politécnico de Bragança*. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências Sociais da Educação, realizada no Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, no período de 30 de Abril a 2 de Maio de 2009.

ANEXO – QUESTIONARIO SOBRE PRÁTICAS DE LIDERANÇA

(Student Leadership Practices Inventory de Kouzes e Posner)

Seguem-se 30 afirmações descrevendo vários comportamentos de liderança.

Por favor leia cada uma delas cuidadosamente e classifique-se a si próprio em termos de com que frequência você pratica esse comportamento.

Considere cada afirmação no contexto de uma organização (estudantil ou outra) com a qual você se encontra ligado (ou esteve ligado no passado). Esta organização pode ser um clube, uma equipa, um grupo de trabalho, um programa, um projecto, etc.

Q1. Género? ____ M ____ F

Q2. Idade? ____

Q3. Ano de curso? ____ 1°; ____ 2°; ____ 3°; ____ 2° Ciclo

Q4. Curso? ____

Q5. É trabalhador-estudante? ____ Sim; ____ Não

Q6. Se respondeu "Sim" à Q5, qual a sua actividade? ____

Q7. Faz parte de alguma associação, clube, grupo, equipa, etc.? ____ Sim; ____ Não

Com que frequência você se envolve nos seguintes comportamentos e acções? (Circule o número que está à direita de cada afirmação, usando a escala seguinte):

1 - NUNCA 2 - OCASIONALMENTE 3 - ALGUMAS VEZES

4 - MUITAS VEZES 5 - FREQUENTEMENTE

1.	Eu sou um exemplo pessoal daquilo que espero das outras pessoas	1	2	3	4	5
2.	Eu olho para o futuro e comunico acerca do que acredito que nos afectará	1	2	3	4	5
3.	Eu procuro diferentes maneiras para desenvolver e desafiar as minhas competências e habilidades	1	2	3	4	5
4.	Eu incentivo relações de cooperação em vez de competição entre as pessoas com quem trabalho	1	2	3	4	5
5.	Eu elogio as pessoas pelo trabalho bem feito	1	2	3	4	5
6.	Eu despendo tempo e energia para assegurar que as pessoas na nossa organização adiram aos princípios e padrões que nós estabelecemos	1	2	3	4	5
7.	Eu descrevo aos outros na nossa organização o que nós deveríamos ser capazes de atingir	1	2	3	4	5
8.	Eu procuro maneiras para que outros possam tentar novas ideias e métodos	1	2	3	4	5
9.	Eu escuto com atenção diversos pontos de vista	1	2	3	4	5
10.	Eu encorajo os outros enquanto trabalham em actividades e programas na nossa organização	1	2	3	4	5
11.	Eu cumpro as promessas e os compromissos que faço na nossa organização	1	2	3	4	5
12.	Eu falo com os outros para partilhar a visão do quanto melhor a nossa organização possa ser no futuro	1	2	3	4	5
13.	Eu mantenho-me actualizado em eventos e actividades que possam afectar a nossa organização	1	2	3	4	5
14.	Eu trato os outros com dignidade e respeito	1	2	3	4	5
15.	Eu dou apoio às pessoas na nossa organização e exprimo apreciação pelas suas contribuições	1	2	3	4	5

16.	Eu procuro maneiras de obter <i>feedback</i> acerca da influência das minhas acções na produtividade das outras pessoas	1	2	3	4	5
17.	Eu falo com os outros acerca de como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum	1	2	3	4	5
18.	Quando as coisas não correm como o esperado pergunto "O que podemos aprender com esta experiência?"	1	2	3	4	5
19.	Eu apoio as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa na nossa organização	1	2	3	4	5
20.	Eu procuro reconhecer publicamente as pessoas que demonstram compromisso com os nossos valores	1	2	3	4	5
21.	Eu construo consenso à volta do conjunto de valores que foram estabelecidos para a nossa organização	1	2	3	4	5
22.	Eu fico contente e positivo quando falo acerca do que a nossa organização aspira atingir	1	2	3	4	5
23.	Eu asseguro que estabeleçamos objectivos e façamos planos específicos para os projectos que nós iniciamos	1	2	3	4	5
24.	Eu dou aos outros grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho	1	2	3	4	5
25.	Eu encontro maneiras de celebrarmos sucessos alcançados	1	2	3	4	5
26.	Eu falo acerca dos valores e princípios que guiam as minhas acções	1	2	3	4	5
27.	Eu falo com convicção acerca dos importantes propósitos e significado daquilo que estamos fazendo	1	2	3	4	5
28.	Eu tomo a iniciativa em experimentar maneiras das coisas que nós podemos fazer na nossa organização	1	2	3	4	5
29.	Eu dou oportunidades aos outros para que tomem responsabilidades de liderança	1	2	3	4	5
30.	Eu asseguro que as pessoas na nossa organização sejam criativamente reconhecidas pelas suas contribuições	1	2	3	4	5

Muito obrigado pela Sua colaboração

AS DIMENSÕES E PRÁTICAS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES/ ALUNOS LUSO-BRASILEIROS DO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARATIVO

I CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, ELVAS, PORTUGAL,
CÁCERES E MÉRIDA, ESPANHA, 2010

Maria Isabel Barreiro Ribeiro

António Maria Veloso Bento

RESUMO:

A liderança não é uma característica inata nem exclusiva de uma determinada cultura. Ela existe e desenvolve-se em todos os patamares sociais, em todas as culturas e até em todas as profissões. Contudo, as práticas e os comportamentos de liderança podem ter características específicas em determinadas culturas, profissões e mesmo países. Neste sentido, foi levado a efeito um estudo de investigação comparativo com o objectivo de avaliar o nível da frequência das práticas de liderança em alunos que frequentam o mestrado ou a pós-graduação na área das ciências da educação em dois países, Brasil e Portugal. Na investigação realizada foi seleccionada uma amostra não probabilística por conveniência constituída por 132 inquiridos, 79 dos quais naturais do Brasil e os restantes 53 naturais de Portugal. Na recolha de dados foi utilizado o Student Leadership Practices Inventory (SLPI), um instrumento desenvolvido por Kouzes & Posner (1988) que avalia as práticas de liderança e as classifica em cinco domínios: a) modelar o caminho; b) inspirar uma visão partilhada; c) desafiar o processo; d) habilitar os outros a agir; e, e) encorajar o coração. O questionário foi aplicado no Brasil em Julho de 2009 e em Portugal na 2ª quinzena de Janeiro de 2010. Em ambos os países o questionário foi administrado em contexto de sala de aula. Os resultados mostram que, independentemente do país de onde são naturais os inquiridos, as práticas de liderança utilizadas são por ordem de frequência, "habilitar a agir" (Média=26,3; DP=2,31), "encorajar o vontade" (Média= 25,6; DP=2,71), "modelar o caminho" (Média=24,4; DP=2,72), "inspirar uma visão" (Média= 24,2; DP=2,97) e "desafiar o processo" (Média=24,0; DP=2,84), em todos os domínios a frequência das práticas de liderança é elevada com excepção, da prática "modelar o caminho", que é moderada. Tendo em conta o país de origem dos inquiridos registaram-se diferenças estatisticamente significativas em todos os domínios das práticas de liderança, demonstrando-se que são os respondentes brasileiros que registam os melhores resultados. Isto significa que estes

inquiridos utilizam com maior frequência as práticas de liderança em qualquer um dos cinco domínios. Por outro lado, provou-se existirem diferenças estatisticamente significativas nos domínios “desafiar o processo” e “habilitar a agir” entre as classes etárias. São os inquiridos com idade igual ou superior a 36 anos que mais usam estas práticas. Por fim, verificou-se que a prática de liderança “desafiar o processo” é mais utilizada pelos inquiridos com mais tempo de serviço (≥ 20 anos).

Palavras Chave: Liderança; Práticas de liderança; Professores; Student Leadership Practices Inventory (SLPI).

1. INTRODUÇÃO

A liderança é o processo de influenciar e apoiar outras pessoas para que elas trabalhem com entusiasmo na obtenção de determinados objectivos. A liderança é, portanto, um factor importante que ajuda o indivíduo ou um grupo de indivíduos a identificar as metas, para então motivá-los e ajudá-los na conquista dessas mesmas metas. Os três ingredientes mais importantes na definição de liderança são influência/apoio, esforço voluntário e a conquista de metas. Sem a liderança, qualquer organização social e duma maneira muito particular, as organizações escolares, seria apenas uma confusão de pessoas e equipamentos, do mesmo modo que uma orquestra sem o seu maestro seria apenas um conjunto de músicos e instrumentos musicais.

Na análise da liderança, devem considerar-se duas perspectivas importantes: a) a exigência das pessoas em relação aos seus líderes, e, b) o que realmente as organizações necessitam; estas duas perspectivas foram combinadas num conjunto de cinco comportamentos, identificados por Kouzes & Posner (2008), dois importantes autores actuais da área da liderança. Assim, os melhores líderes: a) *Desafiam o processo*: desafiam crenças e práticas convencionais e criam a mudança; b) *Inspiram uma visão partilhada*: apelam aos valores das pessoas e motivam-nas no sentido de se responsabilizarem numa missão importante; c) *Incentivam os outros a agir*: dão aos outros acesso à informação e dão-lhes o poder de realizarem o seu máximo potencial; d) *Modelam o caminho*: Não dizem apenas às pessoas o que é preciso fazer, eles são exemplos vivos dos ideais nos quais acreditam; e) *Encorajam o coração*: Mostram apreciação, distribuem prémios e usam várias abordagens para motivar as pessoas em modos positivos.

Neste sentido, o objectivo primordial deste estudo de investigação é avaliar o nível de frequência das práticas de liderança de dois grupos de alunos/professores que frequentam o mestrado e a pós-graduação na área das Ciências da Educação em dois países (Brasil e Portugal). Consequentemente, foram formuladas as seguintes hipóteses: H₀₁: As práticas de liderança são utilizadas com a mesma frequência por todos os inquiridos, independentemente, da nacionalidade; H₀₂: Os professores do género feminino quando comparados com os professores do género masculino utilizam com a mesma frequência as práticas de liderança; H₀₃: Não existem diferenças entre as classes etárias relativamente à frequência de utilização das práticas de liderança; e, H₀₄: As práticas de liderança são

utilizadas com a mesma frequência, por todos os professores, independentemente, do tempo de serviço.

Assim, neste artigo de investigação são comparadas duas amostras de professores de duas culturas diferentes (Brasileira e Portuguesa) tendo em atenção o modelo de liderança desenvolvido por Kouzes & Posner (2006b) conhecido pelas Práticas de Liderança.

Kouzes & Posner (2009) propõem que a liderança se encontra no dia-a-dia de todas as pessoas. Afirmam eles:

A liderança não tem a ver com poder ou autoridade organizacional. Não tem a ver com fama ou fortuna. Não tem a ver com o nome da família. Não tem a ver com ser-se director-geral, presidente, general ou primeiro-ministro. A liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz (pp-369-370).

A liderança na perspectiva dos grandes homens há muito que está ultrapassada; essa perspectiva de liderança focou-se nos líderes individuais e tentou determinar as características pessoais (traços) que os grandes líderes possuíam. Esta perspectiva assume a existência de uma personalidade de liderança e assume, também, que os líderes nascem e não são feitos. A perspectiva de Kouzes & Posner (2008, 2009) é diferente no aspecto em que se assume que qualquer pessoa pode atingir o seu máximo potencial de liderança e pode obter formação para melhorá-la. Segundo Raelin (2004), o investimento que se faz na formação da liderança atinge cerca de 50 biliões de dólares anualmente. Entre 1904 e 1948, mais de 100 estudos sobre características ou traços de líderes foram conduzidos (Stogdill, 1948). A partir dos fins da década de 40 e início da 50, os académicos concluíram que não é necessário um conjunto específico de características ou traços para que uma pessoa se torne num líder de sucesso. Pelos meados dos anos 70, emergiu um ponto de vista mais equilibrado: embora nenhuns traços garantam liderança de sucesso, certas características são potencialmente importantes. A perspectiva actual é que algumas características de personalidade – muitas das quais não é necessário serem inatas, mas que se podem adquirir – realmente distinguem os líderes de sucesso das outras pessoas (Kirkpatrick & Loke, 1991). Essas características são: ambição, motivação para a liderança, integridade, conhecimento do área de intervenção, sensibilidade para as necessidades e objectivos dos outros e capacidade para ajustar o estilo de liderança de acordo com as situações (Zaccaro, Foti & Kenny, 1991; Goleman, 2000).

2. MÉTODO

Participantes

Foi seleccionada uma amostra não probabilística por conveniência constituída por 132 professores que frequentavam, nos anos lectivos 2008-2009 e 2009 -2010, um mestrado ou uma pós-graduação na área das Ciências da Educação em três Instituições Superiores de dois países, Portugal e Brasil. O quadro 01 mostra como estão distribuídos os inquiridos tendo em conta o país, a região de origem, o sexo, as classes etárias e o tempo de serviço em classes.

A regra de decisão é rejeitar a hipótese nula para *p-value* inferior ao nível de significância de 5% e concluir que existem diferenças entre as variáveis.

Quadro 1 – Distribuição dos inquiridos por país, região, sexo, idade e tempo de serviço

Variáveis	Frequência Absoluta (N=132)	Frequência relativa (%)
País		
Portugal	53	40
Brasil	79	60
Região		
Madeira	53	40
Fortaleza	61	46
Recife	18	14
Sexo		
Masculino	16	12
Feminino	116	88
Classes etárias		
≤35 anos	41	31
36-45 anos	50	38
≥46 anos	40	30
NR	1	1
Tempo Serviço		
≤10 anos	49	37
11-20 anos	55	42
>20 anos	27	20
NR	1	1

Verifica-se pela leitura do quadro 1 que 60% dos respondentes são Brasileiros e 40% são Portugueses, são na sua maioria do sexo feminino, com idade superior a 35 anos e com mais de 11 anos de tempo de serviço.

Instrumento

Para a recolha de dados foi utilizado o *Student Leadership Practices Inventory* (SLPI).

Quadro 2 – Agregação das afirmações do questionário de acordo com a prática de liderança

1. Modelar o caminho
1. Eu sou um exemplo pessoal daquilo que espero das outras pessoas
6. Eu despendo tempo e energia para assegurar que as pessoas na nossa organização adiram aos princípios e padrões que nós estabelecemos
11. Eu cumprio as promessas e os compromissos que faço na nossa organização
16. Eu procuro maneiras de obter <i>feedback</i> acerca da influência das minhas ações na produtividade das outras pessoas
21. Eu construo consenso à volta do conjunto de valores que foram estabelecidos para a nossa organização
26. Eu falo acerca dos valores e princípios que guiam as minhas ações
2. Inspirar uma visão partilhada
2. Eu olho para o futuro e comunico acerca do que acredito que nos afectará
7. Eu descrevo aos outros na nossa organização o que nós deveríamos ser capazes de atingir
12. Eu falo com os outros para partilhar a visão do quanto melhor a nossa organização possa ser no futuro
17. Eu falo com os outros acerca de como os seus interesses podem ser realizados ao trabalharem para um fim comum
22. Eu fico contente e positivo quando falo acerca do que a nossa organização aspira atingir
27. Eu falo com convicção acerca dos importantes propósitos e significado daquilo que estamos fazendo
3. Desafiar o processo
3. Eu procuro diferentes maneiras para desenvolver e desafiar as minhas competências e habilidades
8. Eu procuro diferentes maneiras para desenvolver e desafiar as minhas competências e habilidades
13. Eu mantenho-me actualizado em eventos e actividades que possam afectar a nossa organização
18. Quando as coisas não correm como o esperado pergunto "O que podemos aprender com esta experiência?"
23. Eu asseguro que estabeleçamos objectivos e façamos planos específicos para os projectos que nós iniciamos
28. Eu tomo a iniciativa em experimentar maneiras das coisas que nós podemos fazer na nossa organização
4. Habilitar os outros a agir
4. Eu incentivo relações de cooperação em vez de competição entre as pessoas com quem trabalho
9. Eu escuto com atenção diversos pontos de vista
14. Eu trato os outros com dignidade e respeito
19. Eu apoio as decisões que outras pessoas tomam por sua iniciativa na nossa organização
24. Eu dou aos outros grande liberdade e poder de escolha na forma de fazerem o seu trabalho
29. Eu dou oportunidades aos outros para que tomem responsabilidades de liderança
5. Encorajar o coração
5. Eu elogio as pessoas pelo trabalho bem feito
10. Eu encorajo os outros enquanto trabalham em actividades e programas na nossa organização
15. Eu dou apoio às pessoas na nossa organização e exprimo aprecação pelas suas contribuições
20. Eu procuro reconhecer publicamente as pessoas que demonstram compromisso com os nossos valores
25. Eu encontro maneiras de celebrarmos sucessos alcançados
30. Eu asseguro que as pessoas na nossa organização sejam criativamente reconhecidas pelas suas contribuições

FONTE: Kouzes & Posner, 2006a

O SLPI é um instrumento desenvolvido por Kouzes & Posner (2006b) instrumento de 30 itens que avalia as práticas de liderança e as distribui em cinco grandes domínios, designadamente, modelar o caminho, inspirar uma visão partilhada, desafiar o processo, habilitar a agir e encorajar o coração.

As práticas de liderança que se manifestam segundo cinco domínios resultam da agregação de variáveis tal como mostra o quadro 2.

A Cada variável independente tem uma unidade de medida de cinco pontos numa escala tipo *Likert* (1 – Nunca; 2 – Ocasionalmente; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; e, 5 – Frequentemente) (Kouzes & Posner, 2006b). Com esta escala, os inquiridos indicaram a frequência com que praticavam os comportamentos descritos em cada uma das afirmações.

Nesta perspectiva, foram formuladas as seguintes hipóteses para este estudo:

H₀₁: As práticas de liderança são utilizadas com a mesma frequência por todos os inquiridos, independentemente, da nacionalidade.

H₀₂: Os professores do género feminino quando comparados com os professores do género masculino utilizam com a mesma frequência as práticas de liderança.

H₀₃: Não existem diferenças significativas entre as classes etárias relativamente à frequência de utilização das práticas de liderança.

H₀₄: Não existem diferenças significativas nas práticas de liderança utilizadas quanto ao tempo de serviço.

Procedimentos

A recolha de dados realizou-se no Brasil em Junho de 2009 e em Portugal na 2ª quinzena de Janeiro de 2010. O questionário foi auto-administrado em contexto de sala de aula sob a supervisão de um professor/investigador, o qual estava disponível para esclarecer qualquer dúvida. Antes do preenchimento do questionário os alunos foram informados que a resposta ao questionário era voluntária, confidencial e anónima. O tempo total de preenchimento do questionário foi de cerca de 10 minutos. O programa informático utilizado para editar e tratar os dados foi o SPSS 16.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Recorreu-se à a) estatística descritiva para caracterizar a amostra; b) análise da confiabilidade do questionário para analisar a consistência das respostas. c) aplicação dos testes estatísticos *t-Student* e *One-Way ANOVA* para comparar a frequência da utilização das práticas de liderança entre os dois grupos independentes (País: Portugal e Brasil; Sexo: masculino e feminino) e entre três grupos independentes (classes etárias: ≤35 anos; 36-

45 anos; ≥ 46 anos e classes do tempo de serviço: ≤ 10 anos; 11-20 anos e > 20 anos). Antes da utilização dos testes paramétricos foi testada a normalidade dos dados e a homogeneidade das variâncias através dos testes de Kolmogorov-Smirnov e Levene, respectivamente. Foi considerado um nível de significância de 5%.

3. RESULTADOS

Tal como mostra o quadro 3, a consistência interna dos 30 itens agrupados em cinco práticas de liderança é igual a 0,885. Para as práticas de liderança o *Alpha Cronbach* varia entre 0,705 e 0,785. A consistência interna e o desvio padrão de cada uma das práticas de liderança provam o nível razoável de fiabilidade e a validade dos dados (Pestana & Gageiro, 2005). A concentração das respostas em relação à média é razoável e é sensivelmente a mesma em todas as práticas de liderança.

O primeiro objectivo desta investigação é analisar o nível de frequência de utilização das cinco práticas de liderança por parte dos professores inquiridos. Assim, verifica-se pela leitura do quadro 03 que a prática de liderança mais utilizada é “habilitar a agir” (Média=26,3; DP=2,31), seguem-se, por frequência de utilização, as práticas “encorajar o coração” (Média=25,6; DP=2,71), “modelar o caminho” (Média=24,4; DP=2,72), “inspirar uma visão” (Média= 24,2; DP=2,97) e “desafiar o processo” (Média=24,0; DP=2,84).

Quadro 3 – Medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio padrão), consistência interna (*alpha cronbach*) das práticas de liderança

Práticas	Média	DP	Classificação da frequência das Práticas*	Alfa Cronbach
Modelar o caminho	24,4	2,72	Moderada	0,769
Inspiração uma visão	24,2	2,97	Elevada	0,705
Desafiar o processo	24,0	2,84	Elevada	0,762
Habilitar a agir	26,3	2,31	Elevada	0,785
Encorajar o coração	25,6	2,71	Elevada	0,780

*Classificação de acordo com Kouzes & Posner (2006a)

Na opinião dos inquiridos quando desenvolvem alguma actividade em grupo procuram promover a colaboração de todos, fomentar objectivos comuns e partilhar o poder entre todos. Por outro lado, os professores quando desempenham alguma tarefa ou actividade em grupo, valorizam as contribuições dos colegas através da sua apreciação individual e celebram as vitórias criando um espírito de colectividade.

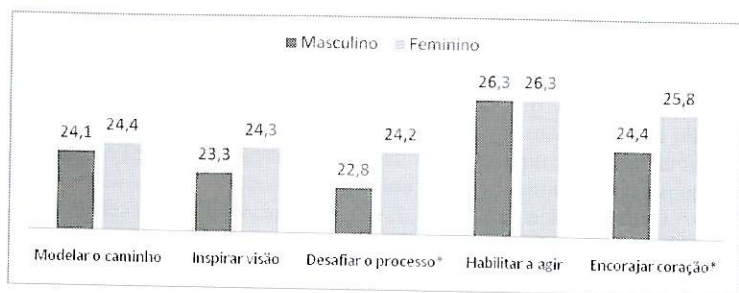
O quadro 4 e as figuras 1, 2 e 3, apresentam os resultados dos testes das hipóteses formuladas nesta investigação. Os testes estatísticos provam existir diferenças significativas entre os professores Portugueses e Brasileiros no que diz respeito à frequência de utilização das cinco práticas de liderança. São os professores Brasileiros os que mais utilizam estas práticas no âmbito da sua vida familiar e actividade profissional (ver quadro 4).

Quadro 4 – Medidas Práticas de liderança por país

Práticas	Médias		Desvio Padrão		t-Student p-value
	Brasil	Portugal	Brasil	Portugal	
Modelar o caminho	24,9	23,6	2,66	2,66	0,010*
Inspiração uma visão	24,6	23,1	2,95	2,70	0,001*
Desafiar o processo	25,5	23,2	2,71	2,84	0,006*
Habilitar a agir	26,9	25,5	2,15	2,30	0,001*
Encorajar o coração	26,2	24,8	2,41	2,96	0,009*

* Existem diferenças, estatisticamente, significativas ao nível de significância de 0,05

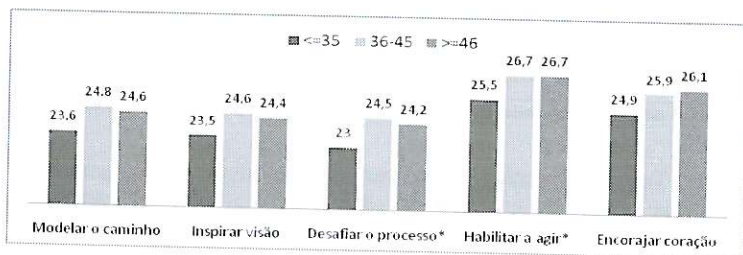
Tendo em conta o género verificam-se diferenças nas práticas de liderança “desafiar o processo” ($p\text{-value}=0,040$) e “encorajar o coração” ($p\text{-value}=0,036$). Verifica-se que estes comportamentos estão mais desenvolvidos no professor do género feminino (ver figura 1). A mulher é mais inovadora e está disposta a arriscar enfrentando o desconhecido. Procura oportunidades para inovar, crescer e melhorar. Por outro lado, incentiva a criação e o desenvolvimento de novas ideias vindas de qualquer colaborador. É a primeira a apoiar e a adoptar a inovação, está disposta a desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e processos. É também a mulher líder que tem uma atitude mais positiva quando os seus colaboradores estão frustrados, esgotados ou desiludidos. A mulher líder encoraja, mais frequentemente, o coração reconhecendo e apreciando o trabalho dos seus colaboradores, individualmente, celebrando os seus valores e vitórias, criando um espírito de comunidade.



* Existem diferenças, estatisticamente, significativas para um nível de significância de 0,05

Figura 1 – Média das práticas de liderança por gênero

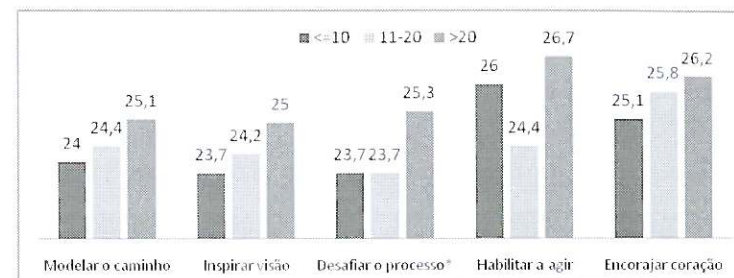
Quando se tem em conta a idade, os resultados dos testes provam a existência de diferenças estatisticamente significativas nas práticas de liderança “desafiar o processo” ($p\text{-value}=0,027$) e “habilitar a agir” ($p\text{-value}=0,035$). Pode dizer-se que estas competências estão mais desenvolvidas nos professores com idade igual ou superior a 36 anos (ver figura 2).



* Existem diferenças, estatisticamente, significativas para um nível de significância de 0,05

Figura 2 – Média das práticas de liderança por idade

Por fim, tendo em conta o tempo de serviço revelaram-se diferenças na prática de liderança “desafiar o processo” ($p\text{-value}=0,041$). São os professores com mais anos de serviço (>20 anos) que mais praticam este comportamento. São estes que mais frequentemente estão disposto a arriscar (ver figura 3).



* Existem diferenças, estatisticamente, significativas para um nível de significância de 0,05

Figura 3 – Média das práticas de liderança por tempo de serviço

4. DISCUSSÃO

Participaram neste estudo 132 professores, dos quais 53 têm nacionalidade Portuguesa (40%) e 79 têm nacionalidade Brasileira (60%), sendo a grande maioria do sexo feminino (88%). Tendo em conta a idade, verifica-se a predominância do intervalo de idades dos 36 aos 45 anos com 50%, seguindo-se a classe etária que inclui os indivíduos com idade inferior ou igual a 35 anos com 31%, e, por fim, a classe etária dos inquiridos com 46 ou mais anos com 40% do total de respostas. Em termos de tempo de serviço, verifica-se que a maioria dos inquiridos tem entre 11 a 20 anos (55%).

Na recolha de dados foi utilizado o *Student Leadership Practices Inventory* (SLPI), um instrumento que na opinião de Field & Herold (1997) proporciona informação aos indivíduos sobre as debilidades nos seus comportamentos de liderança. Antes da leitura dos resultados que dizem respeito às práticas de liderança, testou-se a fiabilidade e a validade do questionário. A consistência interna dos 30 itens agrupados em cinco práticas de liderança é igual a 0,885. O *alpha Cronbach*, para as práticas de liderança, varia entre 0,705 e 0,785, superando o valor 0,7, o mínimo recomendado por Nunnally (1978).

Determinando a frequência do uso das cinco práticas de liderança, a mais frequentemente utilizada é “habilitar a agir” (Média=26,3; DP=2,31), seguem-se, por frequência de utilização, as práticas “encorajar o coração” (Média=25,6; DP=2,71), “modelar o caminho” (Média=24,4; DP=2,72), “inspirar visão” (Média=24,2; DP=2,97) e “desafiar o processo” (Média=24,0; DP=2,84). De acordo com a classificação de Kouzes & Posner (2006b) o nível de frequência de utilização das práticas de liderança é elevado, com

excepção da prática de liderança, “modelar o caminho” que registou um nível moderado. Face a estes resultados, pode caracterizar-se o professor como um líder que promove o trabalho de equipa, que ajuda a criar um clima de confiança, fomentando objectivos comuns, partilhando poder e valorizando os seus colaboradores. Desta forma, as pessoas sentem-se importantes e envolvem-se mais. É o tipo de líder que estabelece uma relação de confiança com as pessoas fazendo com que estejam dispostas a correr riscos, a fazer e a assumir mudanças.

Testando a hipótese nula H_{01} verifica-se que existem diferenças, estatisticamente significativas, entre as duas nacionalidades no que concerne às cinco práticas de liderança. Os inquiridos de nacionalidade brasileira utilizam estas práticas mais frequentemente.

Testando a hipótese nula H_{02} verifica-se a existência de diferenças entre géneros nas práticas de liderança “desafiar o processo” ($p\text{-value}=0,040$) e “encorajar o coração” ($p\text{-value}=0,036$), sendo estas práticas mais utilizadas pelo género feminino. Em relação às restantes práticas parecem ser utilizadas com a mesma frequência, independentemente, do género. Comparando as classes etárias e o tempo de serviço relativamente à utilização das práticas de liderança (H_{03} e H_{04}) prova-se que a dimensão “desafiar o processo” está mais desenvolvida nos indivíduos com idade igual ou superior a 36 anos e com mais anos de experiência profissional (>20 anos de tempo de serviço).

5. CONCLUSÕES

O objectivo primordial desta investigação foi o de identificar e comparar as práticas de liderança em dois grupos de professores/alunos pós-graduandos de dois países diferentes (Brasil e Portugal). Práticas essas que resultaram de pesquisas levadas a cabo por Kouzes & Posner desde os anos 80 do século passado. As práticas de liderança manifestam-se segundo cinco domínios, nomeadamente, “modelar o caminho”, “inspirar uma visão comum”, “desafiar o processo”, “habilitar os outros a agir” e “encorajar o coração”.

Liderar é o processo de influenciar e apoiar os outros para que eles trabalhem entusiasticamente em direcção à conquista de objectivos. Este processo não é apenas determinado por traços que oferecem o potencial para a liderança, mas também por certos tipos de comportamento. Kouzes & Posner (2008, 2009) identificaram e estudaram esses comportamentos e práticas de liderança.

Neste estudo, os testes estatísticos provam existir diferenças significativas entre os professores Portugueses e Brasileiros no que diz

respeito à frequência de utilização das cinco práticas de liderança. São os professores Brasileiros os que mais utilizam estas práticas no âmbito da sua vida familiar e actividade profissional.

Verificou-se, também, a existência de diferenças entre os géneros nas práticas de liderança “desafiar o processo” e “encorajar o coração”, sendo estas práticas mais utilizadas pelo género feminino. Na comparação entre as classes etárias e o tempo de serviço relativamente à utilização das práticas de liderança, provou-se que a dimensão “desafiar o processo” está mais desenvolvida nos indivíduos com idade igual ou superior a 36 anos e com mais anos de experiência profissional (>20 anos de tempo de serviço).

Tem sido estudada a diferença de estilos de liderança entre as sociedades de tipo individualista e as de tipo colectivo (Triandis, 1993). A liderança pode ser perspectivada de acordo com um estilo orientado para as relações ou um estilo orientado para as tarefas (Bento, 2008). Nas sociedades de tipo individualista, a liderança centra-se mais nas tarefas que nas relações. Neste estudo, podemos aventar a hipótese de que a sociedade brasileira, porque é mais socializada nas relações, o que corresponde às práticas de liderança: “inspirar uma visão partilhada”, “encorajar o coração” e “habilitar os outros a agir”, as diferenças significativas encontradas entre a amostra Brasileira e Portuguesa podem encontrar aqui a sua justificação; contudo, esta hipótese terá de ser confirmada em futuro estudos e com amostras mais alargadas.

Como conclusão geral, pode inferir-se que os Portugueses são mais propensos ao exercício da liderança orientado para as tarefas; ao contrário, os Brasileiros são mais orientados para as relações; esta seria, como já foi afirmado, uma hipótese para se analisar e confirmar ou não em futuros estudos de investigação.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Field, D. & Herold, D. (1997). Using the leadership practices inventory to measure transformational and transactional leadership. *Educational and Psychological Measurement*, 57 (4), 569-579.
- Bento, A. (2008). Liderança contingencial: Os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário. In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em tempo de mudança* (pp.129-137). Funchal: Grafimadeira.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*. March- April, pp. 78-90.
- Kirkpatrick, S. & Locke, E. (1991). Leadership: Do traits matter?. *The Executive*, 5, pp. 48-60.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2006a). *The five practices of exemplary Student Leadership*. Published by Jossey-Bass, USA.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2006b). *Student leadership practices inventory (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2008). *O novo desafio da liderança: A fonte mais confiável para quem deseja aperfeiçoar sua capacidade de liderança*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementariedade do SPSS, 4ª edição revista e aumentada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Raelin, J. (2004). Don't bother putting leadership into people. *Academy of Management Executive*, 18 (3), 131-135
- Stogdill, R. (1948). Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. *Journal of Psychology* 25, 35-71.
- Triandis, C. (1993). The contingency model in cross-cultural perspective. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.). *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 167-188). San Diego: CA: Academic Press
- Zaccaro, S., Foti, R. & Kenny, D. (1991). Self-monitoring and trait based variance in leadership: an investigation of leader flexibility across multiple group situations. *Journal of Applied Psychology*, 76, pp. 308-15.

SUSTAINABLE LEADERSHIP OF SENIOR STUDENTS: A CASE STUDY OF MADEIRA

JOURNAL OF TEACHER EDUCATION FOR SUSTAINABILITY,
2010

António Maria Veloso Bento

Maria Isabel Barreiro Ribeiro

ABSTRACT:

Secondary education has a key role in developing sustainable leadership skills in students. Thus, this research study intends to analyze the characteristics of sustainable leadership of the students of secondary education in two schools (one urban and the other rural) of Madeira Island (Portugal) and looks for to determine the existing differences concerning the type of school and the gender of the students in eight distinct domains: 1) self management; 2) interpersonal relations; 3) problem solving/decision making; 4) cognitive critical development/analysis; 5) organization and planning; 6) self-confidence; 7) diversity awareness; and, 8) technology. It was used, to collect data, the Student Leadership Outcomes Inventory (SLOI) (Vann, 2000) an instrument with 60 items which was constructed to measure the results of the experiences of leadership of students in eight distinct areas. A total of 158 senior students participated in this study. Participants of this study had revealed moderate levels of sustainable abilities of leadership in the eight sub-scales. In general, we can affirm that students of Madeira Island finish secondary education with several well developed sustainable leadership skills.

Keywords: Leadership; competencies; students; Madeira.

INTRODUCTION

Students of secondary education develop during their schooling path diverse and sustainable leadership abilities. However, this area of investigational study has attracted little attention on the part of Portuguese or European researchers. Thus, this research study intends to analyze the characteristics of sustainable leadership of the students of secondary education in two schools (one urban and another rural) of Madeira Island (Portugal) and looks for determining the existing differences concerning the type of school and the gender of the students in eight distinct domains of sustainable leadership: 1) self management; 2) interpersonal relations; 3) problem solving/decision making; 4) cognitive development/critical analysis; 5) organization and planning; 6) self-confidence; 7) diversity awareness; and, 8) technology. It was used, to collect data, the *Student Leadership Outcomes Inventory* (SLOI) (Vann, 2000) an instrument with 60 items which was constructed to measure the results of the experiences of leadership of students in eight distinct areas. The respondents classify items in a *Likert* type scale with answers to vary between "I completely agree" to "I completely disagree".

A total of 158 senior students participated in this study, proceeding from the student senior population of secondary education in the school year of 2008/2009 in one Region of Portugal (Madeira Island). The participants of this study had revealed moderate levels of sustainable abilities and techniques of leadership in the eight sub-scales; however, differences had not been found statistically significant. In general, we can affirm that the Portuguese Islanders students finish secondary education with several characteristics and sustainable leadership abilities well developed.

PRIOR RESEARCH ON SUSTAINABLE LEADERSHIP

Poom-Valickis and Elvisto (2009), state that "education is an essential tool for achieving sustainability" (p. 4), however, it is also important that schools develop sustainable leadership in its secondary branch. The concept of sustainability is related to the development and preservation of what it is important (Hargreaves and Fink, 2007) that lasts for long periods of time and it is able to create positive connections among people. According to Hargreaves and Fink (2007) "the sustainable leadership focuses on three important questions: it preserves, protects and promotes a deep and large learning of all, based in relations of care with each other" (p. 39). Literature about the abilities of sustainable leadership in students has been focused, essentially, on the students of higher education due to the fact of believing that it is the responsibility of this level of education to provide these competencies. However, there is a set of studies that focused on the capacities of the students of secondary education and this literature is clear about the importance and acquisition of these sustainable capacities in this educational level. As a result, there is a need to study, in more depth, the sustainable leadership capacities with which the students arrive at the university and/or at the labour market. In general, the employers look for candidates who possess transversal abilities to several disciplines such as reading, writing, creative thought, personal organization, easy integration in working groups, organizational efficiency and leadership capacities (Kerka, 1990; Attinasi, 1992; Groger & Eide, 1994; Aksoy & Mittelhauser, 1998).

In fact, the employers look for candidates who possess well developed sustainable capacities of leadership (Linden & Fertman, 1998; Gale, 2002; Santos, 2003). On this sense, the sustainable abilities developed and acquired in secondary education can, thus, be categorized as follows: a) **Technical competencies** that reflect the specialized knowledge, tools and techniques that leaders possess and use (Stronge, 1998); b) **Conceptual competencies** that are constituted by intelligence, decision making, capacity to see the whole, and the capacity to foresee the change (Stronge, 1998) and, c) **Human capacities** which encompass the capacity to work with and for the others (Stronge, 1998). On the other hand, and according to Kouzes and Posner (1995, 2009), the four main characteristics looked for by the employers are: 1. Honesty (to measure one's behaviour by high standards and to demonstrate the behaviour that one expects of others); 2. The capacity to inspire others (to have a dream, a vision and a capacity of inspiring a joint vision); 3. The capacity to inspire others to act (capacity to take others into a joint work, as a true team); and,

4. The capacity to encourage the will (capacity of awaking and keeping the will in order to achieve the delineated objectives) (Kouzes and Posner, 1995, 2009).

In relation to the sustainable leadership capacities on gender, the studies are not congruent. In certain circumstances, there is little support for any relation between gender and sustainable leadership (Powell, 1989; Bass, 1991; Komives, 1991; Posner & Brodsky, 1994). However, some studies conclude that leadership abilities are more developed in women. The ability to take others to act was identified as very well developed in women, even on those with little experience of leadership (Komives, 1994). The women value more the interpersonal relationships, learn more by trying and error, by observation, as well as, with the practice in the acquisition of the leadership abilities, conflict resolution and capacity of problem solving (Romano, 1996).

METHODOLOGY

The main objective of this research study was to analyze the sustainable characteristics and competencies of leadership of the senior students in two schools of the Autonomous Region of Madeira (Portugal). Thus, to reach this objective, it was used a questionnaire developed for Vann (2000) consisting by 60 items which allow to analyze the sustainable leadership abilities, classified in eight domains (see table 1). Each statement has a punctuation of 4 points in a *Likert* type scale (1 - Completely disagree; 2 - Disagree; 3 - Agree; and, 4 - Completely agree). With this scale, the subjects indicated their level of agreement with the content contained in each statement.

The first sub-scale, constituted of nine items, evaluates the abilities of self management of the subjects, asking them which abilities had acquired in diverse areas of self-organization. The interpersonal abilities are the target of the second sub-scale which is constituted of 13 items; this set of questions asks subjects to indicate the extension in which their experiences of sustainable leadership (in the secondary school) affected diverse abilities. The third sub-scale, called problem solving/decision making includes four items. This section congregates information from the subjects on the abilities of resolution of problems and taking of decisions within the experiences of leadership in the secondary school. In the fourth subscale of the SLOI are examined the abilities of the cognitive development and critical analysis. Seven items of this section are centred in how the experiences of leadership of the subjects affected their cognitive development and techniques of critical analysis. The fifth sub-scale examines the organization and planning in the subjects. This section

is constituted by 16 items and each item is related to organization and planning. The sixth sub-scale of SLOI deals with the self-confidence of the participants. Five items of this section approaches the self-confidence in social abilities as well as the ability to be assertive. Other items of this section examine the degree with which the experiences of leadership in the secondary education had helped to clarify the values and contribute to establish a personal code of ethics. Sensitivity for the diversity is the focus of the seventh sub-scale. To get this information, four items ask the participants about their sensitivity, respect and appreciation of others. The eighth sub-scale inquires about the knowledge of the participants on the technology. The two items of this section are focused on the capacity to use software programs and the capacity of searching for diverse resources using the Internet.

Table 1 - Domains of the abilities of leadership defined by Vann (2000)

Dimensions	Description	Items of the Inventory	Number of items
Factor 1	Self management	1-9	9
Factor 2	Interpersonal relations	10-22	13
Factor 3	Problem solving/decision making	23-26	4
Factor 4	Cognitive development/critical analysis	27-33	7
Factor 5	Organization and planning	34-49	16
Factor 6	Self-confidence	50-54	5
Factor 7	Diversity	55-58	4
Factor 8	Technology	59-60	2

Therefore, three hypotheses were formulated for this study:

H₀₁: There are no significant differences in the sustainable abilities of leadership concerning the gender of the participants.

H₀₂: There are no significant differences in the sustainable leadership abilities concerning the age of the participants.

H₀₃: There are no significant differences in the sustainable abilities of leadership of the subjects concerning the type of school attended (urban or rural).

The subjects of this study are the universe of the senior students of two schools, one located in the urban area (South part of the Island) and the other located in the rural area (North part of the Island). These schools were chosen because of the contrasting areas were the schools area

located. Thus, all senior students (academic year of 2008/2009) of two schools of Madeira Island had participated in this study. One of the schools was public and is located in the rural area of the Island, while the other was private, located in the urban area. The questionnaires were applied in the context of classroom in the month of June of 2008/2009. It was used the SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), version 16.0 to store and transform the data. It was used the descriptive statistics to characterize the sample, the analysis of the trustworthiness of the questionnaire, and to the application of the test *t-Student* to compare the averages of two independent groups. The decision rule consisted of rejecting the null hypothesis for *p-value* inferior to the significance level of 95%.

RESULTS

All senior students (158) had participated in this study: about 45% (72) were masculine and 53,8% (85) were feminine. More than 70% (113) of the subjects attended a private (urban) school, located in the capital of the Island, a city of about 140 thousand people, and the remaining subjects attended a public school located in the rural area (North part of the Island, a county with about eight thousand people): 28,5% (45) (see table 2). Relatively to the age, the universe of this study was constituted by students with ages between 17 and 26 years. The calculated average (M) of ages was of 18,04 years (DP=1,246). In regards to the median (Me), 50% of the subjects have more than 18 years of age and 50% have less than 18 years of age. The population, in general, is constituted by students with 18 years of age.

Table 2 - Variables of the sample

Variable	Group	Sample (N=158)	
		N	%
Sex	1: Masculine	72	45,6
	2: Feminine	85	53,8
	NR	1	0,6
Age group	1: 17-18 years	121	76,6
	2: ≥19 years	35	22,2
	NR	2	1,2
Type of school	1: Private	113	71,5
	2: Public	45	28,5

In the 60 items that measured the sustainable leadership abilities, the answers varied between 1 (I completely disagree) to 4 (I completely agree), meaning that the average point of interval of the answer was 2,5. That is, below of 2,5 the subjects have a low level of leadership abilities, equal to 2,5 the ability level is moderate and above 2,5 the ability level is high. As it is shown on table 3, the level of ability registered in all its domains is high. The levels of ability of the students are, by decreasing order of priority, 3,36 for the domain of technology, 3,27 for the domain of self-confidence, 3,18 for the domain of cognitive development, 3,16 for the domain of problem solving/decision making, 3,15 for the domain of self management, 3,14 for the domain of organization and planning, 3,13 for the domain of interpersonal relations and, finally, 3,12 for the domain of cognitive development /critical analysis.

The internal consistency of the factors is defined as the ratio of the variability in the answers which results from the differences in the subjects. That is, the answers differ not because the *Inventory* is confused but because the subjects have diverse opinions (Pestana & Gageiro, 2005). According to these authors, one of the measures most used to verify the internal consistency of a group of variables is the *Alpha Cronbach*.

Table 3 - Measures of central tendency and dispersion for the domains of the leadership abilities

Abilities of leadership	N	M	SD	Priority	Me	Alpha-Cronbach (*)
1. Self-management	149	3,15	0,34	5	3,31	0,7 ²
2. Interpersonal relations	146	3,13	0,37	8	3,08	0,8 ³
3. Problem solving/ decision making	155	3,16	0,45	4	3,25	0,6 ¹
4. Cognitive development /Critical analysis	152	3,18	0,35	3	3,14	0,7 ²
5. Organization and planning	147	3,12	0,38	7	3	0,9 ⁴
6. Self-confidence	154	3,14	0,43	6	3	0,8 ³
7. Diversity	155	3,27	0,41	2	3,25	0,6 ¹
8. Technology	156	3,36	0,61	1	3,5	0,7 ²
TOTAL	158	-	-	-	-	0,809 ³

(*) Legend: ¹ Weak internal consistency; ² Reasonable internal consistency; ³ Good internal consistency; ⁴ Very good internal consistency

Taking into account the *Alpha Cronbach*, it was verified that the internal consistency of the 60 items grouped in 8 abilities of leadership is equal to 0,809. For the 8 abilities of leadership the *Alpha Cronbach* varies between 0,63 and 0,87. The leadership abilities "Diversity", "Problem

solving/decision making", have weak internal consistency and all the others have an internal consistency reasonable, good or very good (see table 3).

Testing the hypothesis H_{01} of the averages obtained in the 8 sustainable abilities of leadership are equal for both genders; the results (see table 4) of the test *t Student* prove that there are no statistical significative differences between the genders.

Table 4 - Results of the test *t-Student* for comparison of gender regarding leadership abilities

Abilities of leadership	Sex	N	Average	SD	p-value
1. Self management	1: Masculine	66	3,16	0,37	0,797
	2: Feminine	83	3,15	0,33	
2. Interpersonal relations	1: Masculine	68	3,12	0,42	0,652
	2: Feminine	78	3,15	0,33	
3. Problem solving/ decision making	1: Masculine	70	3,16	0,51	0,951
	2: Feminine	85	3,16	0,40	
4. Cognitive development / critical Analysis	1: Masculine	68	3,17	0,38	0,703
	2: Feminine	84	3,19	0,33	
5. Organization and planning	1: Masculine	65	3,11	0,43	0,785
	2: Feminine	82	3,13	0,35	
6. Self-confidence	1: Masculine	69	3,20	0,41	0,119
	2: Feminine	85	3,10	0,45	
7. Diversity	1: Masculine	70	3,25	0,44	0,595
	2: Feminine	85	3,29	0,38	
8. Technology	1: Masculine	71	3,40	0,64	0,398
	2: Feminine	85	3,32	0,60	

Testing the null hypotheses H_{02} , H_{03} , the data did not allow to reject these hypotheses ($p\text{-value} > 5\%$) and, for that, we conclude that the sustainable leadership abilities are the same ones independently of the age (see table 5), type of school (urban or rural) that the students attend (See table 6).

Table 5 - Results of the test *t-Student* for comparison of the age groups regarding leadership abilities

Abilities of leadership	Age groups	N	Average	SD	p-value
1. Self management	1: 17-18 years	119	3,13	0,33	0,334
	2: ≥ 19 years	30	3,21	0,41	
2. Interpersonal relations	1: 17-18 years	115	3,14	0,36	0,892
	2: ≥ 19 years	30	3,13	0,42	
3. Problem solving/ decision making	1: 17-18 years	119	3,17	0,43	0,837
	2: ≥ 19 years	35	3,16	0,45	
4. Cognitive development / Critical analysis	1: 17-18 years	117	3,18	0,35	0,644
	2: ≥ 19 years	34	3,21	0,35	
5. Organization and planning	1: 17-18 years	115	3,11	0,80	0,231
	2: ≥ 19 years	31	3,20	0,36	
6. Self-confidence	1: 17-18 years	120	3,11	0,43	0,197
	2: ≥ 19 years	33	3,24	0,46	
7. Diversity	1: 17-18 years	120	3,26	0,40	0,300
	2: ≥ 19 years	34	3,34	0,43	
8. Technology	1: 17-18 years	120	3,34	0,61	0,710
	2: ≥ 19 years	35	3,39	0,63	

Table 6 - Results of the test *t-Student* for comparison of the type school relating to the leadership abilities

Abilities of leadership	Type school	N	Average	DP	p-value
1. Self management	1: Private	107	3,17	0,36	0,310
	2: Public	43	3,11	0,29	
2. Interpersonal relations	1: Private	106	3,14	0,37	0,698
	2: Public	41	3,11	0,37	
3. Problem solving/ decision making	1: Private	111	3,18	0,47	0,372
	2: Public	44	3,11	0,40	
4. Cognitive development/ Critical analysis	1: Private	110	3,18	0,37	0,979
	2: Public	43	3,18	0,31	
5. Organization and planning	1: Private	103	3,13	0,39	0,695
	2: Public	44	3,11	0,36	
6. Self-confidence	1: Private	111	3,13	0,45	0,646
	2: Public	44	3,16	0,39	
7. Diversity	1: Private	112	3,30	0,42	0,236
	2: Public	44	3,21	0,39	
8. Technology	1: Private	113	3,36	0,65	0,823
	2: Public	44	3,34	0,50	

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The present study results from a research inquiry carried out in two secondary schools of Madeira Island: one private, located in the main urban area (South part of the Island); another public, located in the rural area (North part of the Island). The main goal of this study consisted of analyzing the sustainable abilities of leadership of the students of secondary education and determining the existing differences relating to gender, age and location of school in eight distinct domains, namely: 1) self management; 2) interpersonal relations; 3) problem solving/decision making; 4) cognitive development/critical analysis; 5) organization and planning; 6) self-confidence; 7) sensitivity for the diversity; and, 8) technology.

In the collection of data it was used the *Student Leadership Outcomes Inventory* (SLOI), an instrument with 60 items, developed by Vann (2000). In the 60 items, which intended to measure the sustainable abilities of leadership of the students, the answers varied between 1 (I completely disagree) and 4 (I completely agree), being the average point of all answers equal to 2,5. The senior students of the secondary education of Madeira Island registered levels of sustainable abilities of leadership above of the average, not having great dispersion among the students, once the standard varied from 0,34 (self management) to 0.61 (technology). These results are similar to the ones found by Al-Omari *et al.* (2008) and Foley (2005a; 2005b).

The ability domain that registered the highest average was the "technology" (3,36). The ability less developed was the "organization and planning" (3,12). However, about 5,2% of the subjects demonstrated, in this domain, low levels, but, 92,9% registered levels that varied between moderate and high levels and 1,9% did not answered to the items that constituted this domain. Another goal of this study was to find out if there were differences regarding gender, age and type of school (urban or rural) relating to the sustainable abilities of leadership in the eight domains.

In general terms, the women present superior levels of ability than men in the following domains "interpersonal relations" (F=3,15 and M=3,12), "cognitive development/critical analysis" (F=3,19 and M=3,17), "organization and planning" (F=3,13 and M = 3,11) and "diversity" (F=3,29 and M=3,25). However, the differences are not statically significant in any domain. This study concluded that the sustainable abilities of the students are equal in both genders. Results are similar to the ones obtained by other authors (Bass, 1991; Posner & Brodsky, 1994). In fact, they are opposed to the results of some studies that concluded that

there is a great difference between women and men on the ability level of "technologies" (Lichman, 1998; Bauer, 2000; Sax *et al.*, 2003; Foley, 2005a and 2005b; Al-Omari *et al.*, 2008). On the other hand, several authors stress the fact that the men have more opportunities for becoming leaders. There are, also, authors who advance that sustainable leadership is a characteristic that normally is associated with individuals of the masculine gender (Foley, 2005b).

Having into account the age, we verified that are the students with the age of 19 years or older who possess better sustainable abilities of leadership in the following domains: "self management" (3.21 against 3,11), "cognitive development/decision making" (3,21 against 3,18), "organization and planning" (3,20 against 3,11), "self-confidence" (3,24 against 3,11), "diversity" (3,34 against 3,26) and "technology" (3,39 against 3,34). However, these differences are not, in statistical terms, significant. Given the fact that Kouzes and Posner (1995, 2009), defend that leadership results from a set of observed practices which can be learned and improved; it is natural that with the age and experience one acquires better levels of abilities in the diverse domains.

Finally, it was verified that differences exist in the eight domains of sustainable leadership abilities, in terms of location of the school; it was concluded that, in general, are the students who attend the urban school, located in the capital of the Island, that register higher levels of competencies in the following domains: "self-management" (3,17 against 3,11), "interpersonal relations" (3,14 against 3,11), "problem solving/decision making (3,18 against 3,11)," organization and planning " (3,13 against 3,11)," diversity "(3,30 against 3,21) and "technology ". Despite the results obtained in this research, differences are not significant and identical results had been found by Foley (2005b).

In a final conclusion, the results of this research study allow to affirm that the senior students (secondary education) finish this cycle of studies with well developed and sustainable capabilities of leadership with both masculine and feminine genders finishing the secondary studies with equivalent levels and well developed abilities of leadership. The students of the school located in the rural area acquire the same degree of development of leadership abilities that the students of the school located in the urban area. Differences were found between the two schools but those differences were not statistical significant; this fact can be a successful result of the intervention programs that the local government has been conducting for the last twelve years in public schools, particularly, with the "all day school" program in primary education (1st cycle) which was initiated in the rural areas. This hypothesis will be analysed in future research studies.

These authors recommend that similar and other studies be conducted in other countries and at the secondary level in order to evaluate the capacity of secondary schools in developing in their students sustainable abilities of leadership to prepare them to Higher Education studies or to the higher competitive job market.

BIBLIOGRAFIA

- Aksoy, H. & Mittelhauser, M. (1998, Oct.). *Relationship between education and employment: how do employers use educational indicators in hiring? (Results from a participatory observation)*. Paper presented at World Council for Curriculum and Instruction Region VI. North American Chapter Interdisciplinary Education Conference, Ottawa, Canada.
- Al-Omari, A., Tineh, A., & Khasawneh, S. (2008). Leadership skills of first-year students at public universities in Jordan. *Research in Post-Compulsory Education*, 13 (3), 251-266.
- Attinasi, L. (1992). *1992 employer assessment of recent Pima Community College graduates*. Tucson, AZ: Pima Community College.
- Bass, B. (1991). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Bauer, J. (2000). *A technology gender divide: Perceived Skill and Frustration Levels among Female Preservice Teachers*. MSERA, Annual Conference Bowling Green, KY.
- Foley, A. (2005a). *Leadership Skills of First-Year Students* (Master's thesis). Retrieved November 8, 2009 from <http://scholar.lib.vt.edu/thesi/available/etd-04242005-194109/unrestricted3/frontmatter.pdf>
- Foley, A. (2005b). The Leadership Corner: Creating a Baseline for Leadership Education. *Interchange*, 34 (2), 2-5.
- Gale, S. (2002). Building leaders at all levels: Part 1 of 2. *Workforce Management*. Retrieved November 8, 2009 from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FXS/is_10_81/ai_93208691/pg_2/?tag=content:coll
- Grogger, J. & Eide, H. (1994). Changes in college skills and the rise in the wage college Premium. *The Journal of Human Resources* 30, 280-310.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável* [Sustainable leadership]. Porto: Porto Editora.
- Kerka, S. (1990). Job-related Basic skills. *ERIC Digest*, 94, ED 318912. Retrieved November 8, 2009 from <http://www.ericdigests.org/pre-9215/job.htm>
- Komives, S. (1991). Gender differences in the relationship of hall directors' transformational and transactional leadership and achieving styles. *Journal of College Student Development*, 32(2), 155-165.
- Komives, S. (1994). Women student leaders: self-perceptions of empowering leadership and achieving styles. *NASPA Journal*, 31 (2), 102-111.
- Kouzes, J. & Posner, B. (1995). *The leadership challenge: how to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança* [Leadership challenge]. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Linden, V. & Fertman, C. (1998). *Youth leadership: a guide to understanding leadership development in adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Litchman, J. (1998). The cyber sisters club: Using the internet to bridge the technology gap within city girls. *T H E Journal*, 26(5), 47-54.

- Pestana, M. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementariedade do SPSS* (4th ed.) [Analysis of results for the social sciences: a complement for SPSS (4th ed.)]. Lisboa: Edições Sílabo.
- Poom-Valickis, K. & Elvisto, T. (2009). Student motives and satisfaction with studies in the area of natural sciences and their willingness to continue studies in teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 11(2), 41-50.
- Posner, B. & Brodsky, B. (1994). Leadership practices of effective student leaders: Gender makes no difference. *NASPA Journal*, 31(2), 113-120.
- Powell, G. (1989). *Women and men in organizations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Romano, C. (1996). A qualitative study of women student leaders. *Journal of College Student Development*, 37 (6), 676-683.
- Santos, M. (2003). CIOs in a class by themselves. *CIO Magazine*.
- Stronge (1998). Leadership skills in school and business. *The School Administrator*, 9 (55), 21-26.
- Sax, L., Astin, A., Lindholm, J., Korn, W., Saenz, V. & Mahoney, K. (2003). *The American freshman: National norms for fall 2003*. Los Angeles: University of California.
- Vann, M. (2000). *Student Leadership Outcomes Inventory*. University Unions and Student Activities, Virginia Polytechnic Institute and State.

ESTILOS DE LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES DO 1º CICLO DA REGIÃO DA MADEIRA

VI SIMPÓSIO SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR, AVEIRO, PORTUGAL, 2010

António Maria Veloso Bento

Maria Isabel Barreiro Ribeiro

Cidalina Gregória Abreu Teles¹

RESUMO:

A liderança assume um papel de destaque, sobretudo, em contextos, de grande vulnerabilidade. Estudos realizados sobre esta temática têm identificado tendências reveladoras de que a liderança é permeada pelo contexto, pelas pessoas lideradas e pelo próprio líder. Neste contexto, o director de escola (líder) tem a capacidade de estabelecer princípios que são assumidos como próprios pelos seus seguidores por forma a que todos adoptem um comportamento que mobilize a organização escolar no alcance dos objectivos comuns.

Foi desenvolvido um estudo de investigação, de carácter quantitativo, pretendendo identificar o tipo de líder escolar, designadamente, transformacional, transaccional e laissez-faire, predominante nas organizações escolares do primeiro ciclo do ensino básico, na Região Autónoma da Madeira, segundo, a perspectiva do director. Foi administrado, um questionário adaptado de Bass & Avolio (1995), Bigliuzzi (2007) e Castanheira & Costa (2007), durante o período de 4 a 30 de Julho do ano de 2008, ao universo dos directores (98). Da totalidade de directores do 1º ciclo do ensino básico responderam 69 o correspondente a uma taxa de respostas de 70,4%. Na edição e tratamento dos dados foi utilizado o SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences). Através do cálculo de frequências absolutas e relativas fez-se a caracterização da amostra. Posteriormente, para identificar qual o estilo de liderança predominante nas organizações escolares da RAM calcularam-se medidas de tendência central, nomeadamente, a média, por estilo de liderança.

Os resultados revelaram que, do total de inquiridos 79,2% são do género feminino, tem idades compreendidas entre os 25 e os 57 anos, possuem como habilitações literárias a licenciatura (85%) e exercem o cargo de director há menos de 6 anos apesar de estarem há mais de 10 anos na instituição. De um modo geral o estilo de liderança que na opinião dos directores é mais utilizado pelos mesmos assenta na abordagem transformacional (Média= 41,3), seguido da liderança transaccional (29,9) e da abordagem "Laissez-Faire" (17,1).

Palavras-Chave: Director de escola, Liderança escolar, Estilo de liderança, Madeira.

¹ Os autores agradecem a colaboração da professora Cidalina Teles neste artigo

1. INTRODUÇÃO

A escola existe como um nó de uma rede social, pelo que a sua atenção se centra nas pessoas, nos alunos, nos professores, nos directores, nos colaboradores, nos pais e nas pessoas da comunidade local. As relações hierárquicas, tradicionais, deixam de se enquadrar numa visão de escola comunidade, perspectivada pela participação dos seus membros, para dar lugar a redes de trabalho, imbuídas de autonomia e de poder. É, pois, perante estes novos desafios, que estão sujeitas as escolas, que implicam um nível de sinergias que vêm na liderança um recurso preponderante e um meio para assegurar percursos empreendedores e propulsores de qualidade. É, portanto, com naturalidade que pensamos em liderança como uma das mais importantes atribuições ao sucesso das organizações. Ao líder ressaltam as capacidades de comunicar, de negociar, de resolver problemas e de agir em conformidade com a cultura da organização em que se insere, agindo em consonância com os colaboradores.

O objecto de estudo desta investigação assenta na liderança escolar. Este é um tema que, embora muito estudado no âmbito das organizações empresariais, no contexto das organizações escolares apresenta ainda poucos estudos. No que diz respeito a esta investigação, que trata da liderança escolar nas escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino, procurar demonstrar a importância do papel do líder em contextos escolares, perspectivando as abordagens e estilos de liderança, na forma de melhoria e mudança das organizações escolares.

Relativamente à estrutura do trabalho, destacam-se os seguintes pontos: as definições de liderança e os estilos de liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire*; uma breve análise à organização escolar, referenciando as suas características e a actuação do líder neste contexto específico; as motivações para a liderança, a metodologia utilizada no estudo e os resultados mais proeminentes resultantes da investigação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A bibliografia mais recente tem tornado a questão da liderança num dos temas mais debatidos nas organizações, em geral. No que diz respeito às organizações escolares Estêvão (2000) refere que a liderança está relacionada com: “*as novas exigências de organizações mais horizontalizadas em termos de hierarquia, quer com as novas preocupações políticas que remetem, por um lado, para a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e a autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência e eficácia*”. No que diz respeito à especificidade do contexto escolar a visão de Costa (2000) determina ser importante apontar para essa particularidade “*designadamente em termos de singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa*”. É, pois, importante que estejamos conscientes que a escola, pelas suas especificidades, está sujeita a modificações e a uma permanente pressão normativa. A organização e a administração diária da escola encontram-se submergidas por todos os tipos de instruções legais. Nas organizações escolares é necessário que os líderes tenham em atenção as redes culturais da organização, com identificação dos sistemas de valores dos membros da organização, compreensão das atitudes e contribuições na vida da organização, constituindo uma das ferramentas úteis para a gestão e liderança. Citando Guerra (2002) existem “*zonas pouco iluminadas*” na organização escolar, as quais necessitamos de ter em linha de conta, como a rotina institucional, o pragmatismo quotidiano, os posicionamentos eficientes, a heteronomia funcional, o carácter ambíguo e contraditório dos seus fins, a falta de tempos destinados à reflexão, os mecanismos colectivos de defesa, a dimensão oculta do currículo, que fazem com que permaneça persistentemente obscurecida uma ampla parcela da vida organizativa das escolas. A marca “*distintiva*” da escola e a afirmação da sua identidade assenta nos projectos como quadros simbólicos de um estilo de gestão participada, como processos de afirmação de valores educativos e pedagógicos, como meio de mobilização e não apenas como instrumentos de planificação.

A temática da liderança constitui um assunto que ao longo da história se revelou inquietante e controverso com a capacidade de despertar nas pessoas concepções e representações, frequentemente, contraditórias. A construção e o exercício da gestão escolar, em articulação com processos de autonomia, têm por base a acção conjunta de quatro mudanças fundamentais a serem desenvolvidas pelas escolas: os projectos, as lideranças, a participação e os contratos de autonomia,

perspectivando uma dinâmica interaccionista. A liderança escolar é perspectivada através de líderes formais e informais que têm como objectivo a melhoria permanente das organizações escolares e promovem o desenvolvimento de estratégias para que, internamente nas escolas, possam ir resolvendo, de forma autónoma, os seus próprios problemas. Quanto à eleição dos professores para o cargo de directores de escola, Vicente (2004) afirma que essa eleição “*não significa, necessariamente, que se viva um ambiente verdadeiramente democrático na escola, nem que exista uma gestão participativa*”, pois, a direcção do tipo colegial dilui as responsabilidades: “*mesmo quando o director ou presidente a transforma em gestão unipessoal, num sistema perfeitamente piramidal, o que significa que ninguém tem que prestar contas da sua actuação, a menos que existam situações de irregularidades escandalosas*” (Vicente, 2004). Para além da acção do director estar dependente de um órgão colegial, também se constata uma “*forte dependência hierárquica*” das escolas do 1.º ciclo face às delegações escolares (Pires, 2003). A liderança nas escolas pressupõe que o líder “*governe*” considerando uma perspectiva sistemática de inventariação dos problemas accionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros, para a resolução e satisfação dos anseios, das necessidades e dos projectos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos. Tendo em atenção o contexto escolar com a sua crescente autonomia, exige-se directores que possam estruturar a dinâmica colegial de escola, estimular o trabalho em equipa dos professores e o exercício da autonomia pedagógica, organizativa e de gestão. Nesta análise, perspectivamos a figura do líder como aquele que fundamentalmente “*dá espaço de manobra*”, que permite que a organização escolar “*se movimente*” catalisando iniciativas, que contribui para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento profissional (Bolívar, 1999).

A gestão e administração das escolas necessitam de ter como base uma forte e esclarecida liderança, que no quadro da crescente autonomia constitui um importante meio de impulsionamento da qualidade do sistema educativo. Esta forte e esclarecida liderança deve permitir e, até mesmo, promover o “*envolvimento e participação crítica de toda a comunidade, no desenvolvimento do projecto educativo da escola*” (Vicente, 2004). O líder assume assim funções determinantes para revitalizar a organização, para tal necessita de criar novas visões, de mobilizar o compromisso com as novas visões e de definir a necessidade da mudança e a sua aceitação. A(s) liderança(s) nas escolas pressupõe(m) uma certa ambiguidade e imprevisibilidade, características desta organização específica. Nesta linha de pensamento, Formosinho & Machado (2000) são da opinião de que se pode falar de líder escolar no singular “*mas sê-lo-á sempre como um*

singular entre singulares”, pois a liderança poderá surgir “*em função do contexto, das ideias e das características das pessoas singulares*”. O papel das lideranças das escolas será, segundo Diogo (2004), o de saber preparar a escola para a construção de um projecto: “*que antecipe o futuro, e que, como tal, exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído, e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria*”. Segundo Bass *et al.* (2003), a liderança transformacional é apontada como a mais apropriada às organizações actuais, onde a mudança e a imprevisibilidade estão presentes.

Na década de 80, apontam-se novos caminhos e novas formas de entender a liderança nas organizações. O líder começa a ser percebido como um gestor que corresponde àquele que “*define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele define a missão da organização) e os valores que lhe servem de propósito*” (Costa, 2000). Surge, por conseguinte, um novo movimento que ficou conhecido por “*Nova Liderança*”, onde se podem encontrar as teorias da liderança transformacional em contraste com a liderança transaccional, entre outras. Esta visão de liderança é denominada, pelo autor como “*visão cultural*”, na medida em que “*encontra o seu referencial teórico, em termos de análise organizacional, na perspectiva da cultura organizacional*”.

Na teoria transaccional, pode identificar-se a existência de trocas, somente as necessárias, entre o líder e os subordinados, tendo em vista a recompensa de comportamentos apropriados e a punição de comportamentos improdutivos (Leithwood & Duke, 1999). Na opinião de Heitor (2006), os seguidores são motivados pelas promessas do líder ou são corrigidos pelo *feedback* negativo, por reprovações ou por acções disciplinares; o líder interage com os seus seguidores de modo a que estes dêem continuidade e realizem aquilo que ambos acordaram e transaccionaram. De forma a ultrapassar as excessivas regras formais presentes no modelo transaccional, surge o modelo transformacional, considerado pelos investigadores como um novo paradigma, que surgiu no início dos anos 80. Assim, a liderança transformacional ultrapassa as ideias da anterior, assentes nas transacções entre líderes e subordinados, dando uma nova visão de liderança onde impera a motivação das pessoas para superarem as expectativas, de modo a conduzir a desempenhos mais elevados. A expressão liderança transformacional foi utilizada “*pela primeira vez, por Burns (1978)*”, significando a “*liderança exercida por líderes que introduzem profundas mudanças na sociedade e nas organizações, deixando marcas indeléveis*” (Rego, 1997). Na opinião de

Bryant (2003), na liderança transformacional os líderes criam um ambiente em que os trabalhadores se sentem livres para criar novas ideias e partilhar experiências e realizações com os outros. O líder transformacional, para Muchinsky (2004), não se limita ao intercâmbio da informação ou à realização de acordos, antes lidera por exemplo, atingindo assim resultados superiores através do uso de um ou mais componentes que estão na base da liderança transformacional e que permitem atingir o estado de bem-estar. Os estudos empíricos conhecidos, de acordo com Ferreira, Abreu & Caetano (1996), evidenciam apoio à superioridade da modalidade transformacional sobre a transaccional.

No estilo de liderança *laissez-faire*, “*o líder exhibe comportamentos atípicos de liderança, evitando tomar decisões e abdicando da sua responsabilidade e autoridade*” [(Antonakis *et al.* (2003), citados por Castanheira & Costa (2007)]. Este tipo de liderança pressupõe que o líder desenvolve comportamentos como: “*evitar envolver-se em assuntos importantes e evitar tomar decisões, atrasar a resposta a questões urgentes, esperar que as coisas corram mal antes de agir, deixar arrastar os problemas antes de tomar qualquer acção*” (Castanheira & Costa, 2007).

3. MÉTODOS

Neste trabalho foi feita uma análise quantitativa tendo como objectivo o estudo dos estilos de liderança dos directores de escolas do 1º ciclo da Região da Madeira. Esta secção é dedicada à apresentação da metodologia usada para levar a cabo esta investigação e está dividida em três pontos, designadamente, participantes, instrumento e procedimentos.

Participantes

A taxa de respostas obtidas foi maior no Concelho do Funchal, com 21,7%, seguido de Câmara de Lobos com 15,9%, Santa Cruz com 13%, Ribeira Brava e Machico ambos os Concelhos com 10,1%. Com menores valores temos os Concelhos da Calheta com 1,4% e Porto Moniz e São Vicente com 2,9% cada (ver figura 1).

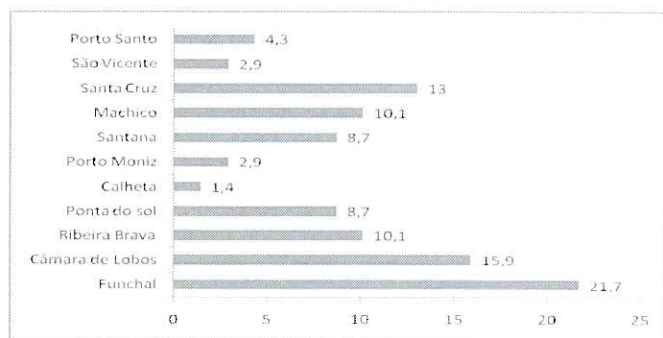


Figura 1 – Respostas dos diretores por Concelho (%)

Dos 69 diretores inquiridos apenas 53 responderam à questão do género, sendo que a maioria, 79,2%, é do género feminino, tal como mostra a tabela 1. No que diz respeito à idade dos inquiridos foram construídas 3 classes etárias a primeira dos 25 aos 35 anos; a segunda, dos 36 aos 46 anos e, por fim, a classe que compreendia as idades dos 47 aos 57 anos. A tabela 1 mostra que a maior percentagem dos inquiridos está incluída na classe etária dos 36 aos 46 anos. Verifica-se que mais de 50% dos respondentes tem idade igual ou inferior a 46 anos. Relativamente às habilitações literárias responderam a esta questão 68 dos 69 inquiridos. Verifica-se pela tabela 1 que a esmagadora maioria, cerca de 85%, possui a licenciatura, uma percentagem menor de 11,8% possui o bacharelato e apenas 3%, o equivalente a dois respondentes, possui mais do que a licenciatura. Quanto aos anos de serviço dos respondentes, mais de 50% possui menos de 20 anos de serviço e apenas 17,7% tem 27 ou mais anos de serviço.

No que diz respeito ao período que permanecem na instituição obteve-se 68 respostas de 69 inquiridos. A classe de anos mais representativa é a que inclui até 10 anos na instituição com cerca de 61,8% das respostas obtidas; apenas 5,9% estão na instituição a mais de 21 anos. Quanto ao tempo de permanência no cargo de director as respostas obtidas foram 68 de 69 do total dos inquiridos. A tabela 1 mostra que 70,6% dos respondentes estão no cargo há menos de 6 anos, uma percentagem relativamente significativa, cerca de 28%, está no cargo há mais de 6 e há menos de 11 anos e apenas 1,5% dos respondentes exercem o cargo há mais de 18 anos.

Tabela 1 – Caracterização do director

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIAS	
	ABSOLUTAS (n)	RELATIVAS (%)
Género (n=53)		
Masculino	11	20,8
Feminino	42	79,2
Classes etárias (n=69)		
25-35	22	31,9
36-46	25	36,2
47-57	22	31,9
Habilitações literárias (n=68)		
Bacharelato	8	11,8
Licenciatura	58	85,3
Especialização	1	1,5
Mestrado	1	1,5
Anos serviço (classes) (n=69)		
3-10	19	27,4
11-18	19	27,4
19-26	19	27,4
≥27	12	17,7
Anos serviço na organização (n=68)		
1-10	42	61,8
11-21	22	32,4
≥22	4	5,9
Anos no cargo de director (n=68)		
0-5	48	70,6
6-11	19	27,9
≥18	1	1,5

Instrumento

Este estudo teve como base a aplicação de um questionário, adaptado de Bass & Avolio (1995), de Bigliuzzi (2007) e de Castanheira & Costa (2007), destinado ao director das escolas, visando a auto representação de cada director sobre a sua prática de liderança. A escala de frequência utilizada, no questionário para cada afirmação, variava de 1 a 5, desta forma uma classificação menor num dos itens reflectirá uma menor exibição do comportamento por parte dos directores/líderes formais. O questionário inicia com a caracterização dos inquiridos contemplando sete questões (sexo, idade, tempo de serviço lectivo, habilitações literárias, tempo na instituição, tempo no cargo de director e concelho). Para a avaliação dos estilos de liderança e resultados da liderança, foram incluídas trinta e quatro questões. Foram contemplados dez itens para a liderança transformacional, com dois itens para cada área: nas Atitudes (ou nos atributos) de influência idealizada (*Idealized Influence Attitudes*), o director ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo (questão

14) e actua de forma a inspirar respeito por si (questão 17); nos comportamentos de influência idealizada (*Idealized Influence Behaviors*), o director mostra a importância de planear e de especificar os objectivos a alcançar (questão 11) e enfatiza a importância de ter um sentido de missão comum na instituição (questão 25); na motivação inspiracional (*Inspirational Motivation*), o director fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser realizado (questão 10) e inspira optimismo e confiança no futuro (questão 20); na estimulação intelectual (*Intellectual Stimulation*), o director reflecte sobre as situações críticas, questionando se elas são pertinentes (questão 2) e congrega perspectivas diferentes para solucionar problemas (questão 7); na consideração individual (*Individual Consideration*), o director, na sua relação com os outros, encara-os não só como um membro do grupo, mas também como pessoas (questão 15) e ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes (questão 23).

Na liderança transaccional apresentam-se dois grupos: a recompensa contingencial ou a recompensa pelos objectivos alcançados (*Contingent Reward*), com quatro itens; e a gestão por excepção activa, (*Management by Exception Active*), também com quatro itens. Na área da recompensa contingencial são contempladas as seguintes acções dos directores: desenvolve acções de recompensa face aos esforços dos outros (questão 1); apura quais as responsabilidades de cada membro da instituição (questão 8); apresenta de forma clara as recompensas que irá dar aos outros pelos objectivos alcançados (questão 12); e exprime satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas e aos objectivos (questão 26). A área de gestão por excepção (activo) compreende as seguintes acções do director: focaliza a sua atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios das regras existentes (questão 4); dedica a sua atenção em detectar erros e falhas, estando aberto para ouvir críticas e queixas (questão 18); procura manter-se informado sobre todos os erros que ocorrem na instituição (questão 19); e focaliza a sua atenção nas falhas, face às regras estabelecidas (questão 21).

Na liderança *Laissez-Faire* agrupam-se duas áreas, com quatro itens cada: a primeira é a gestão por excepção passiva (*Management by Exception Passive*); e a segunda, "*laissez-faire*". A área de gestão por excepção (passiva), da liderança *laissez-faire*, contempla as seguintes questões: actua apenas quando os problemas se tornam manifestos (questão 3); aguarda até que os problemas se tornem evidentes para começar a agir (questão 9); demonstra acreditar que não se deve alterar o que está a ter resultados positivos (questão 13); e demonstra pelas suas acções que só actua quando os problemas se tornam mais graves (questão 16). No que diz respeito à área "*laissez-faire*" o director apresenta as seguintes características: procura alhear-se quando surgem assuntos mais complexos (questão 5); está ausente quando precisam de si (questão 6);

procura esquivar-se da tomada de decisões (questão 22); e demora a responder a questões urgentes (questão 24).

O conjunto de 40 itens que compõe os resultados da liderança contempla as seguintes variáveis: a eficácia (*effectiveness*), com três itens; o esforço extra (*extraeff* ou *extra effort*), com três itens; e a satisfação (*satisfaction*), com dois itens. No que diz respeito à área da eficácia, esta contempla as seguintes questões: representa eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores (questão 32); atende eficazmente às necessidades da instituição (questão 39); e mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho (questão 28). A área do esforço extra compreende as seguintes acções do director: desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados (questão 31); motiva os outros para obter sucesso (questão 37); e aumenta a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação (questão 40). A área da satisfação tem dois itens e determina que o director trabalha com os outros de forma satisfatória (questão 34); e desenvolve estratégias de liderança, como cooperação, delegação de responsabilidades, entre outras (questão 29). Quanto aos itens que se reportam às motivações dos líderes, abrange um total de seis itens, adaptados de Rego & Cunha (2007), que contemplam três tipos de motivações: o sucesso, a afiliação e o poder, com dois itens cada. Os itens de motivação para o sucesso, do director, correspondem aos seguintes pontos: gosta de aperfeiçoar constantemente as suas competências pessoais (questão 30) e na instituição procura fazer cada vez mais (questão 27). A motivação para a afiliação contempla as seguintes características: na instituição, o director gosta de ser uma pessoa amável (questão 33) e mostra satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio (questão 35). Relativamente à motivação para o poder, esta compreende as seguintes acções do director: procura relacionar-se com pessoas influentes (questão 36) e nos convívios, aproveita para influenciar os outros e obter o seu apoio para o que quer fazer (questão 38).

Procedimentos

O questionário foi aplicado no período de 4 a 30 de Julho do ano de 2008, depois de os participantes serem informados que a resposta ao questionário era voluntária, confidencial e anónima. Após a recolha dos questionários, partiu-se para a edição e tratamento dos dados privilegiando o tratamento estatístico, recorrendo ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 16.0. Obtiveram-se 69 questionários preenchidos, de um total pretendido de 98. Através do cálculo de frequências absolutas e relativas fez-se a caracterização da amostra. Posteriormente, para

identificar qual o estilo de liderança predominante nas organizações escolares da RAM calcularam-se medidas de tendência central, nomeadamente, a média, por estilo de liderança.

4. RESULTADOS

Na generalidade, o estilo de liderança, que na opinião dos directores é, mais utilizado assenta na abordagem transformacional com uma média de 4,13 seguido da liderança transaccional com 3,74 e da abordagem “Laissez-Faire” com 2,13 (ver figura 2).

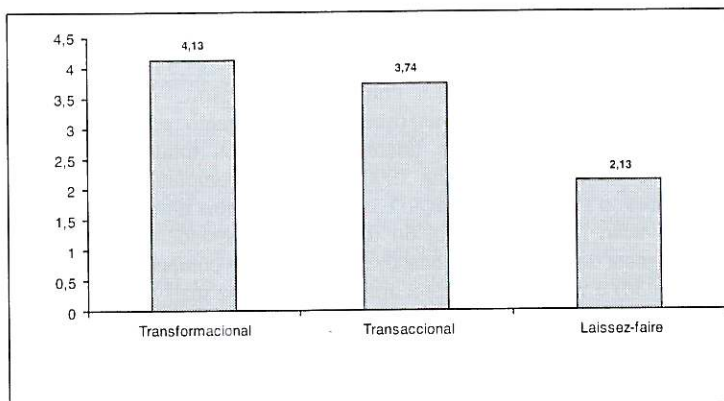


Figura 2 - Média dos estilos de liderança nos directores

De acordo com a figura 3, no estilo de liderança transformacional, a área que apresenta a média mais elevada é a “Consideração individual”, com 8,64. Esta área está relacionada com a consideração individual dos membros da instituição, encarando-os como indivíduos (apoiando o desenvolvimento dos seus pontos fortes) e não apenas como membros do grupo. Na última posição, encontra-se a influência idealizada atributos, com uma média de 7,91.

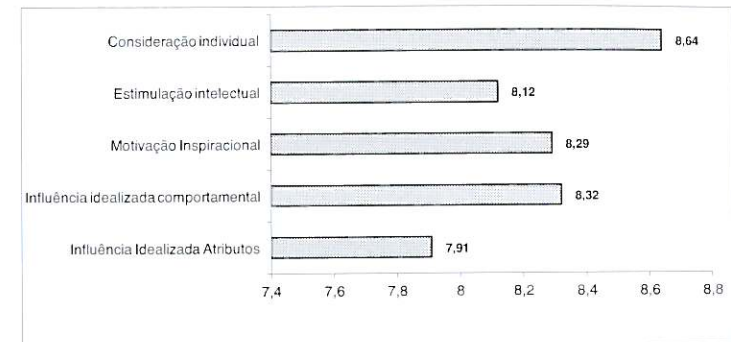


Figura 3 – Soma das médias das áreas do estilo de liderança transformacional

No estilo de liderança transaccional a área que apresenta a média mais elevada é a “recompensa contingencial”, com 15,7 (ver figura 4). Esta área corresponde à apresentação clara e desenvolvimento de acções de recompensa, ao apuramento de responsabilidades de cada membro da instituição e à expressão de satisfação pela correspondência às expectativas e objectivos definidos. O item de “gestão por excepção activo” apresenta um valor muito próximo com 14,23 e está relacionado com focalização nos erros e falhas, com a informação de todos os erros existentes na instituição e procura ouvir críticas e queixas.

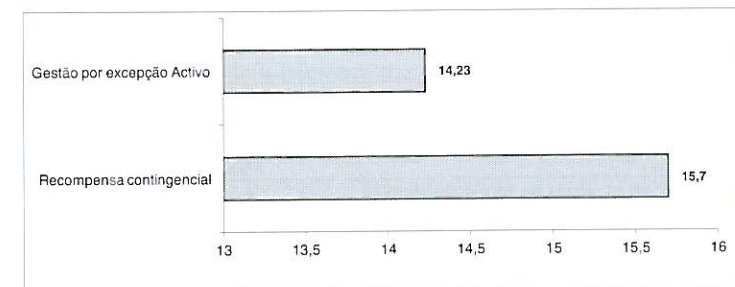


Figura 4 - Soma das médias das áreas do estilo de liderança transaccional

De acordo com a figura 5, no estilo de liderança *laissez-faire*, a área que apresenta a média mais elevada é a “gestão por excepção passivo”, com 10,67. Este item está relacionado com a actuação do

director, apenas quando os problemas são manifestos e graves e demonstra acreditar que se deve manter aquilo que está a ter resultados positivos, revelando pouca abertura à mudança.

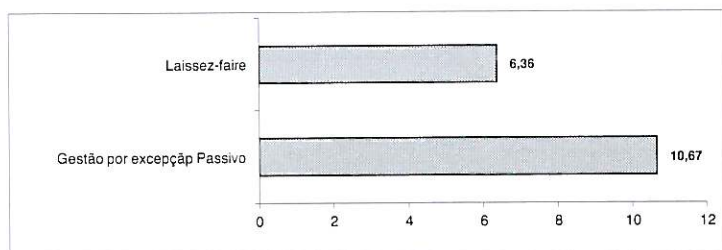


Figura 5 – Soma das médias das áreas do estilo de liderança *Laissez-faire*

Os factores de liderança apontados pelos inquiridos assentam-se em valores médios muito próximos, tais como a satisfação com 4,2, o esforço extra com 4,1 e a eficácia com 4,13 (ver tabela 2).

Tabela 2 – Factores de liderança dos directores

Esforço extra	Média	Média global
Desenvolvo estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados	3,93	4,1
Motivos os outros para obter sucesso	4,36	
Aumento a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação	4,01	
Eficácia	Média	Média global
Represento eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores	4,22	4,13
Atendo eficazmente as necessidades da instituição	4,04	
Mostro-me eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	4,13	
Satisfação	Média	Média global
Trabalho com os outros de forma satisfatória	4,39	4,2
Desenvolvo estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, entre outras)	3,97	

As motivações que apontam com maior incidência são o sucesso e a afiliação com valores médios de 4,57 e 4,52, respectivamente. A motivação que surge com menor valor é o "poder" com aproximadamente 2,7 (ver tabela 3).

Tabela 3 – Factores de motivação nos directores

Sucesso	Média	Média total
Gosto de aperfeiçoar constantemente as minhas competências pessoais	4,46	4,57
Na instituição procuro fazer cada vez mais	4,68	
Afiliação	Média	Média total
Na instituição gosto de ser uma pessoa amável	4,59	4,52
Mostro satisfação quando os outros ficam felizes com o meu apoio	4,49	
Poder	Média	Média total
Procuro relacionar-me com pessoas influentes	2,93	2,695
Nos convívios aproveito para influenciar os outros e obter apoio para o que quero realizar	2,46	

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Procurou-se ao longo desta investigação pensar e reflectir sobre a escola e a sua imagem multifocalizada, incidindo, fundamentalmente, nos estilos de liderança dos directores escolares. A escola do 1.º Ciclo do EB, embora seja, habitualmente, de dimensões mais reduzidas, não deixa de ser tão complexa como as escolas de outros níveis de ensino. Nestas a liderança é de grande proximidade com todos os actores, levando a um modo de organização e gestão muito específico e requerendo, portanto, uma liderança própria, enleada por várias influências.

Os resultados deste estudo demonstram que os comportamentos de liderança dos directores das escolas, mais frequentemente observados, na opinião dos directores, estão ligados à liderança transformacional, seguido com certa proximidade a liderança transaccional. A uma certa distância, com um menor valor, encontra-se a liderança do tipo *laissez-faire*. Os comportamentos de liderança transformacional mais observados abrangem as áreas de "consideração individual" e de "influência idealizada comportamental". A liderança transformacional, a mais representativa neste estudo, tem como fundamento as interacções entre os líderes e os subordinados, constituindo uma nova visão de liderança onde se destaca a motivação das pessoas para superarem as expectativas, levando assim a organização e as pessoas a alcançarem desempenhos mais elevados. É ainda interessante notar que, em relação aos factores da liderança, os directores de escola apresentaram como mais frequentes comportamentos que revelam o esforço extra, a eficácia e a satisfação do líder. Estes factores de liderança envolvem as seguintes características: na eficácia, representar eficazmente o grupo perante níveis hierárquicos superiores, atender eficazmente as necessidades da instituição, mostrar-se eficaz no

atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho; na satisfação, trabalhar com os outros de forma satisfatória, desenvolver estratégias de liderança (cooperação, delegação de responsabilidades, etc.); no esforço extra, desenvolver estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objectivos não esperados, motivar os outros para obter sucesso, aumentar a vontade dos outros para trabalhar com maior dedicação.

Dos resultados desta investigação destaca-se que as motivações para a liderança apontam para o sucesso e para a afiliação. A motivação para o sucesso está relacionada com o gosto em aperfeiçoar constantemente as suas competências pessoais e de, na instituição, procurar fazer cada vez melhor. A motivação de afiliação envolve os comportamentos: (i) o gosto de ser uma pessoa amável e (ii) de mostrar satisfação quando os outros ficam felizes com o seu apoio. A motivação com menor representatividade é a motivação pelo poder, apesar desta ser considerada, por vários autores como Rego (1997), Bilhim (2006) ou Teixeira (1998), como um meio para alcançar o sucesso.

BIBLIOGRAFIA

- Bass, B. *et al.* (2003). "Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership". In *Journal of Applied Psychology*. Vol. 88, N.º 2, pp. 207-218.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria Organizacional, Estrutura e Pessoas*. Lisboa: Editora: ISCSP, UTL.
- Blighiazzi, S. (2007). *Liderança e formação académica – Uma análise da contribuição dos cursos de pós-graduação lato-sensu em gestão na opinião dos alunos*. São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul – IMES.
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as escolas*. Porto: ASA Editores.
- Bryant, S. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge. *Journal of Leadership & Organizational Studies*.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper Raw.
- Castanheira, P. & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transaccional e "laissez-faire": um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ. In Sousa, J. & Fino, C. (org.). *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. M. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa; A. Mendes & A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: Actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Estêvão, C. (2000). Liderança e democracia: o Público e o Privado. In Costa, J. *et al.* (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ferreira, J. *et al.* (1996). *Psicossociologia das organizações*. Editora McGraw-Hill.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In Costa, J. *et al.* (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação – Desenvolver a democracia na escola*. Porto: Porto Editora.

- Heitor, M. (2006). Liderança, inteligência emocional, e organizações com desempenhos elevados: Que relações? In Gomes, J. *et al* (2006). *Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora: RH.
- Leithwood, K. & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. In Murphy, J. & Louis, K. (Ed.) (1999). *Handbook of research on Educational Administration*. San Francisco: Jossey-Bass. pp. 45-72.
- Muchinsky, P. M. (2004). *Psicologia Organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Pires, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1.º Ciclo – O órgão executivo como objecto de estudo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Pires, C. (2003). *A administração e gestão da escola do 1.º Ciclo*. Ministério da Educação.
- Rego, A. & Cunha, M. (2007). *A essência da Liderança – Mudança, Resultados, Integridade*. Lisboa: Editora RH.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Amadora: McGraw-Hill.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.

A temática da liderança despertou, ao longo dos tempos, especial interesse de investigadores, políticos, psicólogos, sociólogos e pessoas comuns. Desde as definições às teorias passando pelos contextos e estilos, é um tema em contínua evolução e que continua a despertar bastante interesse devido à sua influência ao nível das organizações, das sociedades e dos indivíduos.

Neste livro, apresentamos uma introdução geral ao tema da liderança focando-nos essencialmente nas definições, estilos, teorias e a sua aplicação em contextos escolares. Seguidamente, apresentam-se vários artigos científicos escritos por nós e já publicados em atas de congressos e/ou revistas científicas.

Esperamos que este trabalho bibliográfico seja útil no sentido de proporcionar uma melhor reflexão e compreensão desta temática tão importante nos dias atuais.

António V. Bento é Professor Auxiliar com Nomeação Definitiva e Director do Mestrado em Educação – Liderança e Administração Educacional no Centro de Competência das Ciências Sociais (Departamento de Ciências da Educação) da Universidade da Madeira.

Maria Isabel Barreiro Ribeiro é Professora Adjunta do Instituto Politécnico de Bragança, doutorada em Ciências Humanas e Sociais na área da Economia e investigadora nos domínios da Economia, Gestão, Administração, Educação e Saúde. É autora de vários artigos científicos em publicações nacionais e internacionais.