

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Liderança e Gestão de Conflito na Escola: Escola Magistério de Ondjiva. “Dr. António Agostinho Neto” e Escola Liceu Padre Carlos Mittelberger de Omupanda

Emanuel Hermenegildo Tekulovanu

**Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Administração Escolar**

Orientador:

**Doutor João José da Silva Pissarra, Professor Auxiliar Convidado do Departamento de
Recursos Humanos e Comportamento Organizacionais, ISCTE – Instituto Universitário de
Lisboa**

Co-orientadora:

**Doutora Ana Patrícia Tavares de Almeida, Professora Coordenadora do Instituto Superior de
Educação e Ciências**

Julho, 2018

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Liderança e Gestão de Conflito na Escola: Escola Magistério de Ondjiva. “Dr. Antonio Agostinho Neto” e Escola Liceu Padre Carlos Mittelberger de Omupanda

Emanuel Hermenegildo Tekulovanu

**Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Administração Escolar**

Orientador:

**Doutor João José da Silva Pissarra, Professor Auxiliar Convidado do Departamento de
Recursos Humanos e Comportamento Organizacionais, ISCTE – Instituto Universitário de
Lisboa**

Co-orientadora:

**Doutora Ana Patrícia Tavares de Almeida, Professora Coordenadora do Instituto Superior de
Educação e Ciências**

Julho, 2018

AGRADECIMENTOS

Terminar esta Dissertação foi possível graças as pessoas que me apoiaram, incentivaram e acreditaram na realização deste trabalho. Quero agradecer:

O Professor João José da Silva Pissarra pela valiosa orientação, paciência e investigação. Obrigado pela colaboração na concretização deste trabalho. De igual modo, agradeço à Professora Ana Patrícia Tavares de Almeida por todo acompanhamento neste percurso académico. Agradeço-lhe pelo conhecimento e pela preciosa ajuda na investigação.

À toda família que apostou em mim, especialmente aos meus pais, tios, irmãos e primos que dizem estar orgulhoso de mim. Obrigado pela ajuda e pelo apoio. Um agradecimento muito especial ao estimado tio Yakuleinge pela partilha das suas ideias e práticas sem limites. Estou grato porque o seu ensinamento serviu-me de exemplo.

À Fundação Cidade de Lisboa pela atribuição da bolsa que permitiu continuar o percurso escolar até ao momento, especialmente à Diretora dos Serviços, agradeço-lhe pelo carinho e apoio. Também agradeço o Serviço Jesuíta aos Refugiados pelo acompanhamento nos momentos de hesitação. Aos Docentes do ISCTE e do ISEC, o meu muito obrigado. Aos Diretores e Professores do Magistério de Ondjiva e de Escola Liceu Padre Carlos Mitterberger de Omupanda pela facilidade e pela disponibilidade colaborativa.

Ao Senhor José Amador pelo inesquecível apoio e pela coragem. Obrigado! Ao meu amigo Alberto Prata pelo acompanhamento e pelos conselheiros “precisas de se concentrar nas questões mais importante da vida.”

Ao meu primo Osvaldo Didalelwa pelo incentivo e pela cumplicidade.

Ao Todo-Poderoso. Grato!

ABSTRACT.

Leadership styles and conflict management at school have become increasingly prominent in the discourse and practices developed by school principals. This study focuses on the effects of these leadership styles by school principals to resolve school tensions.

In way to identify and understand the leadership styles practiced by the principals we ran a survey by questionnaire among teachers. The survey captured teachers' perception on that subject and had two levels of analysis: identifying indicators on leadership style, through a smaller version of the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ); and to reach the best practices in conflict management, through the Rahim Organizational Conflict Inventory (ROCI-II). Data collection was carried out in the two public schools of the province of Cunene, Angola. The survey was completed by 58 teachers at the Teaching School and 19 teachers at the Omupanda School. Thus, the study has an eminent quantitative and exploratory nature.

The results highlight the existence of similar perceptions of leadership among teachers from the two schools. Transformational leadership has proved to be a predictor of conflict management style via compromise. However, the existence of positive and significant correlations between the transformational, transactional, "laissez-faire" style of leadership and conflict management by integration is verified. Theoretical and practical implications of these results are analyzed in the study, reinforcing the centrality of leadership and conflict management styles in the school context.

Key words: Leadership, Conflict Management and School.

RESUMO

Os estilos de liderança e a gestão de conflitos na escola tem vindo assumir um crescente relevo no discurso e nas práticas desenvolvidas pelos diretores das escolas.

Neste estudo centramo-nos nos efeitos dos estilos de liderança na gestão de conflitos na escola, especialmente na relação entre os estilos de liderança dos diretores da escola e o estilo de resolução de conflitos que estes utilizam na solução das tensões naturais que emergem nas escolas. Assume como objeto de estudo a compreensão do impacto do estilo de liderança na gestão de conflitos na escola.

O objetivo principal foi conhecer e compreender a perceção dos estilos de liderança praticados pelos diretores das escolas em estudo, na opinião dos professores, através da aplicação de um inquérito por questionário que integra duas vertentes de análise: a primeira por meio da versão reduzida do Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), cujo objetivo é retirar indicadores sobre o estilo de liderança; e a segunda através da Escala de gestão de conflito ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory), cujo fim consiste em inferir melhores práticas na gestão de conflitos.

A recolha de informação foi efetuada nas duas escolas públicas da província do Cunene, Angola.

O nosso estudo é de natureza eminentemente quantitativa e exploratória. Nele participaram 58 docentes da escola de Magistério e 19 docentes da escola de Omupanda.

Os nossos resultados colocam em evidência a existência de liderança percecionada semelhante entre duas escolas. A liderança transformacional revelou ser uma preditora do estilo de gestão de conflito via compromisso. Porém, constata-se a existência de correlações positivas e significativas entre o estilo de liderança transformacional, transacional, “laissez-faire” e gestão de conflito por integração. Implicações teóricas e práticas destes resultados são analisadas no nosso trabalho, reforçando a centralidade da liderança e gestão dos conflitos em contexto escolar.

Palavras-chave: Liderança, Gestão de Conflitos e Escola

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
ABSTRACT.....	ii
RESUMO.....	iii
ÍNDICE.....	iv
ÍNDICE DE TABELAS.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vi
Introdução.....	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. Conceito de Liderança	5
1.1. Estilos de liderança.....	8
1.2. Liderança em contexto escolar	12
1.3. Conceito de conflito	16
1.4. Tipologia de conflitos escolares.....	18
1.5. Gestão de conflitos em contexto escolar: o papel de diferentes atores.....	20
1.6. Estilos de gestão de conflito interpessoal.....	22
1.7. Hipóteses do estudo	25
Parte II – METODOLOGIA.....	26
2.1. Participantes	26
2.2. Caracterização das instituições.....	27
2.3. Procedimentos de recolha de dados	29
2.4. Instrumentos e Medidas	29
PARTE III - RESULTADOS	31
PARTE IV - DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	36
Bibliografia.....	40
ANEXOS.....	A

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1. As diferenças entre o líder transformacional e o líder transacional-----	11
Tabela 1.2. Distribuição dos resultados em termos de estilos de liderança-----	31
Tabela 1.3. Distribuição dos resultados em termos de estilos de gestão de conflito-----	32
Tabela 1.4. Análise Descritiva dos Estilos de Liderança e de Gestão de Conflitos-----	32
Tabela 1.5. Correlações entre estilos de Liderança e de Gestão de Conflitos-----	33
Tabela 1.6. Análise de regressão estilos de liderança e gestão de conflito de integração-----	34
Tabela 1.7. Análise de regressão de estilos de liderança e gestão de conflito de compromisso-----	34
Tabela 1.8. Análise de regressão de estilos de liderança e gestão de conflito de dominância-----	34
Tabela 1.9. Análise de regressão de estilos de liderança e gestão de conflito de evitamento-----	35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estratégias de gestão de conflitos (adaptado de Rahim e Bonoma, 1979) -----	24
---	----

Introdução

A liderança e a gestão de conflitos no seio de uma organização escolar são fatores determinantes no desenvolvimento e desempenho da organização e dos colaboradores, bem como na melhoria do clima de ensino e aprendizagem. Com efeito, nas organizações escolares “a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade” (Trigo *et al.*, 2008: 562).

O crescente interesse de investigadores, professores, gestores e políticos, deve-se à necessidade de melhor compreender e fomentar padrões de gestão e liderança condutoras das organizações escolares, com vista à prestação de um ensino de qualidade e à obtenção de resultados aceitáveis, tendo em conta os materiais, as competências dos recursos humanos existente na escola e a tecnologia que a escola disponibiliza.

Do ponto de vista internacional, esta temática é uma das prioridades no que diz respeito às políticas educativas. Os resultados apresentados no relatório da OCDE (2008) sobre “*Improving School Leadership*” apontam que a liderança escolar desempenha um papel importante na melhoria dos resultados das escolas pela influência nas motivações e capacidades dos professores, assim como na construção de um clima e ambiente estimulante e facilitador de aprendizagens. Um diretor capaz de liderar uma organização escolar e gerir os conflitos que esta enfrenta pode, sem dúvida, contribuir para melhorar o ensino, resultados da escola e sua reputação na comunidade em que está inserida.

A escola, enquanto organização onde decorrem atividades pedagógicas de criação de conhecimento social e de consolidação de capacidades, competências e valores que instruem os sujeitos para viverem na sociedade, também pode tornar-se palco de atos de conflitos, indisciplinas e violências (Oliveira, 2008).

Por seu turno, gerir os conflitos no meio escolar é visto, não raro, como uma das responsabilidades dos diretores, o que significa que os agentes educativos envolvidos no processo educativo esperam que eles sejam capazes de solucionar os problemas inerentes a situações conflituais e de tensão. Os conflitos estão sempre presentes em qualquer organização e, sendo a escola um espaço onde convivem e trabalham indivíduos com diversas culturas, características, comportamentos e maneiras de ser e de estar, tais diferenças estão por vezes na génese de tensões e antagonismos que emergem no plano das relações interpessoais, facto que a gestão tem frequentemente de ultrapassar e orientar.

Por outro lado, Silva (2010), destacou que é inquestionável que o tema da liderança seja hoje uma abordagem importante de reflexão e discussão no âmbito da administração e da gestão escolar, tendo-se convertido numa questão de grande atualidade e num fértil campo de investigação. Não obstante, apesar

da multiplicidade de estudos, o fenómeno da liderança escolar continua a ser objeto de debate e investigação aplicada em múltiplos contextos escolares.

A forma como as escolas se encontram organizadas e a maneira como os líderes formais são escolhidos e exercem as suas funções pode ter impacto não só no desenvolvimento da escola, mas também na comunidade em que se integra, isto é, pais, professores, equipa diretiva e alunos. Nesta lógica Leithwood *et al.* (2011), consideram o bom líder como aquele que desempenha um papel relevante ao estabelecer uma direção, através de uma visão que envolve a participação de todos na concretização dos objetivos de grupo, de expectativas de um bom desempenho nas funções, no desenvolvimento profissional dos colaboradores, através de suporte individual, informação sobre os resultados esperados, estimulação intelectual e da reconfiguração da organização, através de estruturas e culturas colaborativas, bem como de relações produtivas com a comunidade educativa.

Por sua vez, Costa *et al.* (2014) afirmaram que o líder surge como coordenador ou facilitador do trabalho dos outros membros da organização e dinamizador de situações de aprendizagem. Nas escolas, os processos de liderança consubstanciam-se através das estruturas de coordenação intermédia e do desenvolvimento dessas estruturas. Por seu turno, os agentes que definem as políticas educativas nomeiam diretores munidos de competências necessárias para liderar e corresponder adequadamente aos desafios e as dinâmicas que as organizações escolares enfrentam. Trata-se de uma função tanto ou mais necessária, visto a escola ser o espaço em que os indivíduos recebem formação, por forma a transformá-los em cidadãos competentes, responsáveis, socializados e disciplinados, ou seja, preparando-os para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Os professores e a equipa diretiva possuem qualificações, especializações, opiniões, projetos educativos e valores culturais diferentes. Neste sentido, o líder escolar deve ser capaz de possibilitar o desenvolvimento da interação entre os docentes e equipa diretiva, de modo a potenciar os recursos de todos os membros da escola para alcançar bons resultados de alunos e da escola enquanto organização.

Na verdade, um líder escolar deve desenvolver um conjunto de competências técnicas e relacionais que lhe permitam enfrentar e superar uma série de dificuldades, nomeadamente conflitos, tensões, a complexidade e exigência do trabalho em equipa, entre outros. Ora, um diretor que não seja capaz de resolver ou pelo menos reduzir a tensão e minimizar a frequência e intensidade dos conflitos escolares pode provocar o desânimo junto dos seus colaboradores e até conduzir a escola para maus resultados.

Além de o conflito, como é sabido, advir de um conjunto de fatores (pluricausalidade), é justo assinalar ainda que o multiculturalismo – cada vez mais presente na sociedade e nos centros escolares – constitui uma permanente fonte de conflitos (Otero e Miranda, 2010: 1: 2). Com efeito, a escola é uma organização com múltiplas interações entre indivíduos, grupos sociais, comunidades e sociedade em geral, de onde, muitas das vezes, resultam conflitos com maior ou menor intensidade e complexidade.

Observa-se que os conflitos nas organizações escolares são constantes e permanentes, desafiando, deste modo, a liderança a desempenhar o seu papel na gestão de conflitos nas escolas. A raiz de muitos desses conflitos, radicam em diversos fatores, nomeadamente: organizacionais, pedagógicos, culturais e de convivência entre professores e alunos (dentro e fora da sala de aula). As mudanças sociais e culturais nas organizações segundo Simões (2015: 375) conduziram a que “ainda que o conflito tenha estado desde sempre associado à interação no interior de qualquer grupo humano e, portanto, das organizações, as últimas décadas trouxeram mudanças que incrementam enormemente o potencial de conflito organizacional.”

Convicto de que o presente estudo poderá trazer valiosos contributos concretamente para o contexto angolano, a fim de obter uma mais ampla noção de como um líder de uma organização tão importante como a escola, pode aperfeiçoar a maneira de agir com os colaboradores, de resolver conflitos e de promover a melhoria contínua na escola, o desenvolvimento da presente monografia assume como objeto de estudo a compreensão do impacto do estilo de liderança na gestão de conflitos na escola.

Uma vez que no contexto angolano e, principalmente na província do Cunene - onde foi realizado este estudo -, esta problemática ainda não se encontra explorada com profundidade, nem tão pouco, têm sido objeto de reflexão os seus efeitos na dinâmica da escola e no sistema educativo, o presente trabalho, enquanto estudo exploratório, pretende analisar a relação entre os estilos de liderança dos diretores da escola e o estilo de resolução de conflitos que estes utilizam na solução das tensões naturais que emergem nas escolas.

A este nível, formulámos a seguinte questão de partida, à qual visamos dar resposta nesta investigação:

Em que medida a perceção dos estilos de liderança é associado a estilos de gestão de conflitos em ambiente escolar? Em que medida a perceção de um estilo de liderança transformacional é igualmente associado a estilos de gestão de conflitos, por parte dos diretores de escola, com mais compromisso e construção de soluções e acordos entre as partes envolvidas?

Na prossecução do nosso estudo foram formalizados os seguintes objetivos gerais e específicos:

1. Objetivo geral; estudar a relação entre os estilos de liderança e de gestão de conflitos em contexto escolar angolano por parte dos diretores.

2. Objetivos específicos:

2.1 Identificar a perceção dos estilos de liderança praticados pelos diretores das escolas em estudo, na opinião dos professores, através da aplicação do questionário Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) e do estilo de gestão de conflitos com recurso ao inventário de gestão de conflitos ROCI – II (Rahim Organizational Conflict Inventory).

2.2 Interpretar os seus resultados no plano do contexto angolano.

2.3 Recomendar algumas estratégias de gestão de conflito adequadas ao contexto escolar das escolas em análise.

A informação foi recolhida em duas escolas públicas, as mais antigas da província do Cunene, estabelecimentos estes que contam com uma longa tradição histórica ao nível da formação de professores.

Pelo facto de a investigação se limitar apenas a duas escolas secundárias, assumimos que não é possível generalizar os resultados para a globalidade do sistema de ensino angolano.

A presente dissertação encontra-se dividida em cinco partes: a **introdução**, que contempla a importância e a problemática do tema; **enquadramento teórico**, que apresenta as várias abordagens sobre liderança e gestão de conflitos na escola; **metodologia**, que inclui uma apresentação do percurso metodológico, bem como dos instrumentos de recolha e análise de dados; **considerações finais**, que resultam de uma reflexão crítica sobre a gestão de conflitos, a conciliação e fundamentação teórica aliada a interpretação de dados; por fim as **referências bibliográficas e anexos**, organizadas por ordem alfabética e segundo os autores, acrescidas dos **anexos** relativos outros documentos, nomeadamente fotografias tiradas ao longo da recolha de dados.

Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Conceito de Liderança

O primeiro passo para compreender o conceito de liderança é entender o significado da palavra líder, termo derivado do inglês *leader*, que assume em português europeu três sentidos possíveis, entre os quais, a função de líder, chefia e orientação (Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa, 2001).

Da leitura sobre a produção teórica desta temática é possível constatar que a maioria das definições de liderança assume que na base está um processo de influência social, onde um predomínio intencional é exercido por uma pessoa ou grupo sobre outra pessoa ou grupos, com vista à estruturação das atividades e das relações num grupo ou numa organização (Yukl, 2002).

Iniciemos o nosso périplo com Weber (1947) que especificava o conceito de liderança situando-o num quadro mais psicológico do que sociológico. Para o autor, a liderança seria *a dimensão carismática da autoridade*, considerando o *carisma* como “uma certa qualidade duma personalidade individual, por virtude da qual ele se situa à margem dos homens comuns e é tido como sendo dotado de poderes sobre-humanos, sobrenaturais, ou pelo menos de poderes ou qualidades específicas excepcionais - e é com base nessas qualidades que o indivíduo é tratado como líder” (Weber, 1947: 359).

As origens do conceito de liderança, convém salientar, têm como precedentes a *arte de comando* – cujas teorizações nos poderiam conduzir, por si só, pelo menos ao século IV a.C. ao encontro do estratega Sun Tzu, com a sua famosa *Arte da Guerra*. Nesta linha, a noção de liderança implicará uma necessária e sagaz capacidade de leitura dos contextos e dos agentes em presença, cuja interpretação é fundamental para a consequente tomada de decisões e/ou estratégias.

Jesuíno (2005:8), perante a diversidade de perspetivas, adverte que “existem quase tantas definições diferentes de liderança como autores que a tentaram definir. Em todo caso, há suficiente sobreposição entre diferentes definições permitindo, senão uma definição universalmente aceite, uma caracterização mínima do conceito.”

Uma definição objetiva e clara de liderança engloba as cinco principais condições que definem o processo de liderança como: a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para eficácia e o sucesso das organizações de que são membros (House *et al.*, 1999:184). Um líder é um indivíduo que exerce essa influência de inspirar os seguidores, delegando poder e iniciativa para que sejam capazes de ser autónomos na opção de melhores caminhos para alcançarem elevados desempenhos, numa visão clara e apelativa, ajudando os colaboradores a clarificar e ajustar as suas expectativas face às suas tarefas. Por seu turno, leva a que os mesmos alcancem os objetivos da

organização, do grupo e até pessoais. Portanto, para uma melhor capacitação e distribuição de funções junto dos seguidores, o líder precisa conhecer a organização e o meio em que esta se encontra inserida.

O conceito de liderança é um fenómeno estudado no campo organizacional e, desde os primórdios do século XX e até cerca do início da II Guerra Mundial, que os especialistas da área do comportamento organizacional têm procurado identificar os traços de personalidade ou de comportamento dos líderes, e examinar os comportamentos dos indivíduos que exercem maior influência em grupos de trabalho.

A abordagem sobre liderança esteve ligada à ideia de que os indivíduos que eram considerados líderes possuíam qualidades especiais que os diferenciavam dos subordinados. Entendia-se que essas pessoas, por hipótese, podiam possuir «scores» mais elevados numa grande variedade de características, particularmente em termos físicos e psicológicos. Acreditava-se que estas qualidades que caracterizavam os líderes eram transferíveis duma determinada situação para outra situação (Jesuíno, 1996).

Na multiplicidade de estudos revistos por Stogdill (concretamente, 124 em 1948 e 163 em 1974), o autor concluiu que não é por possuir uma determinada combinação de traços de personalidade que os indivíduos se tornam líderes ou são necessariamente eficazes. Ou seja, um líder pode ser eficaz numa determinada situação e ineficaz noutra, mas os dois líderes com traços diferentes poderiam ser eficazes numa situação idêntica. Por outro lado, o resultado dos estudos, da denominada escola de Michigan sobre o estilo Autoritário e o estilo Democrático, bem como os estudos de Ohio (Consideração e Estruturação) fizeram com que as investigações focalizadas nos traços se centrassem na análise comportamental (Jesuíno, 1996).

Nos anos 60, Fiedler (1967) inaugura uma diferente variável explicativa da liderança eficaz: a *situação*. Como resultado deste estudo, verificou-se que cada situação requer diferentes traços de personalidade, pelo que um líder poder ser eficaz numa situação e ineficaz noutras situações. Foram identificados dois comportamentos-chave: orientação para as pessoas e orientação para as tarefas. Os líderes considerados como universalmente eficazes são os que apresentavam, em simultâneo, as orientações para ambas as facetas (Cunha e Rego, 2005). Observou-se igualmente que um líder pode inspirar os seus colaboradores a empenharem-se mais, através de partilha de propósitos e não de mandatos burocráticos (McGregor e Bruns, 1978).

De entre os diferentes estudos sobre liderança, House (1977) centrou-se, nomeadamente, nas condições de emergência dos líderes carismáticos. Ao aprofundar as suas características de personalidade e de comportamento, destacou que:

- 1- As características que diferenciam os líderes e que, simultaneamente, produzem efeitos carismáticos nos subordinados, são a dominância e a autoconfiança, a necessidade de influenciar, e ainda uma forte convicção na justeza moral das suas convicções.

- 2- Quanto mais favoráveis forem as percepções do potencial do líder para ser seguido, mais o seguidor adotará: a) as valências do líder, b) as expectativas do líder de que a execução eficaz se traduzirá nos resultados antecipados pelo seguidor, c) as reações emotivas do líder aos estímulos relacionados com a tarefa, e d) as atitudes do líder para com a tarefa e para com a organização.
- 3- Os líderes com efeitos carismáticos terão maior probabilidade de se empenharem em comportamentos destinados a criar a impressão de competências de sucesso.
- 4- Os líderes com efeitos carismáticos têm tendências mais acentuadas para definir objetivos ideológicos.
- 5- Os líderes que simultaneamente inspiram altas expectativas e confiança, nos seguidores, terão maior probabilidade de dispor de seguidores que aceitam os objetivos do líder e que acreditam que podem contribuir para a sua realização.
- 6- Os líderes com efeitos carismáticos empenhar-se-ão, mais provavelmente, em comportamentos que despertam motivos relevantes para a realização da missão.
- 7- Uma condição necessária para que um líder tenha efeitos carismáticos é que o papel dos seguidores seja definível em termos ideológicos com impacto para o seguidor.

No trabalho desenvolvido por Caetano (2001), verifica-se uma correlação fraca entre os traços de um líder e a sua liderança sendo que variam entre 0,10 e 0,25. Concluindo o autor que os traços pessoais não são suficientes para diferenciar os líderes dos seguidores ou a eficácia da ineficácia no que diz respeito à liderança, sendo que os traços não constituem, por si só, razão para explicar a variabilidade dos desempenhos dos líderes de situação para situação. Estas insuficiências constituiriam o motivo de novas abordagens sobre o problema (Caetano, 2001:380).

Tal como as políticas se esgotam no tempo, também as capacidades de liderança de outrora podem não funcionar no mundo de hoje; estamos numa era em que se exige que o líder seja criativo, sensível e visionário, que inspire confiança nos seus seguidores, seja generoso e humilde sempre que é possível. Nesta lógica Álvarez (2001), citado por Silva (2010: 64) apresenta três características dos líderes:

“Os líderes mais sedutores têm uma visão clara das tendências, são visionários, e além disso capazes de comunicar essa visão e fazer participar nela os demais, conseguindo a sua colaboração numa equipa unida. Outra característica importante é a de que o líder seja capaz de fazer leituras de realidades e traduzi-las numa linguagem apropriada às equipas que colaboram com ele. Finalmente, outra característica comum a todos os estudos clássicos sobre liderança é que as pessoas sejam capazes de integrar em torno de um projeto, ideia ou sentimento, um conjunto de pessoas conseguindo que predominem os interesses e objetivos do grupo sobre os individuais.”

A partir destas características podemos considerar que as práticas de um líder devem servir de exemplo para os seguidores, na medida em que os colaboradores identificam tal atitude como uma fonte imediata de satisfação ou de orientação, de recompensa e de apoio necessária para seu desempenho.

Dada a inconsistência dos resultados, esta temática deu lugar a vários estudos centrados na identificação dos traços de personalidade do líder, abrangendo a inteligência, domínio, autoconfiança, adaptabilidade, carisma, extroversão, amabilidade, equilíbrio emocional, fluência verbal e conhecimentos sobre o seu trabalho.

No contexto educacional, ao debruçarem-se sobre a liderança, os estudos tenderam a focar a sua análise nos princípios morais, na responsabilidade e na flexibilidade dos líderes escolar, colocando-se a questão da melhoria das escolas e do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Bolívar (2016: 78), considerou que a liderança educacional centra-se naquelas práticas que têm impacto no desenvolvimento e melhoria da organização, no professorado e, finalmente, na aprendizagem dos alunos.

Na perspetiva de Álvarez (2006), um líder escolar apresenta resultados de qualidade como profissional que desempenha a autoridade que lhe confere a liderança institucional de uma forma partilhada (Equipa diretiva) com capacidade para implicar os seus colaboradores num projeto de futuro que lhes crie ilusão e lhes proporcionem segurança. É, nesse sentido, que a responsabilidade de apoiar, estimular, desenvolver competências nos subordinados e liderar com base nos princípios morais torna-se fulcral.

Estas serão qualidades inerentes ao sucesso da liderança e consequente obtenção de resultados desejáveis da organização liderada. Sendo que o desempenho destas qualidades depende de um conjunto de variáveis: do estilo de liderança que o líder assume, dos fatores contextuais e dos princípios subjacentes à sua prática (Pacheco, 2015).

1.1. Estilos de liderança

A distinção entre estilos de liderança acompanha a evolução conceptual sobre liderança e o papel dos líderes nas organizações. Apesar de se poder encontrar, entre as várias abordagens aspetos comuns e que revelam alguma similaridade, vários autores apresentam diferentes categorizações, que se procura clarificar neste momento (Kurt *et al.*, 1939; Likert, 1967; Bass e Avolio, 1994).

Iniciamos pelos estilos mais conhecidos identificados por Kurt Lewin e seus colaboradores em 1939: estilo autocrático, caracterizava-se pela determinação de toda política do grupo e do processo de tomada de decisão, definição dos métodos e fases de execução de trabalho, fraca participação dos colaboradores e elogios com favoritismo; estilo democrático, distingue-se pela participação e envolvimento dos membros do grupo no processo de tomada de decisão, descrevendo previamente os procedimentos gerais para alcançar os objetivos propostos e mostra os passos alternativos, é objetivo nos elogios e nas críticas;

finalmente, o estilo «laissez-faire» evidenciava-se sobretudo por dar ao grupo total liberdade para proceder como bem entendesse na execução do trabalho (Jesuíno, 2005; Mações, 2017).

A este propósito, Likert em 1967, sugeriu outros estilos de liderança: estilo autoritário explorador, o líder revela pouca preocupação com os colaboradores e usa métodos como ameaças e punições para alcançar os objetivos; estilo autoritário benevolente, o líder se preocupa com os membros, usa recompensas para encorajar o desempenho apropriado e ouve as preocupações, embora o que ele ouve seja muitas vezes limitado ao que os subordinados acham que o líder quer ouvir; no estilo consultivo, o líder demonstra esforços genuínos para ouvir as ideias, no entanto, as principais decisões ainda são feitas de maneira centralizada; estilo participativo, o líder envolve a equipa na tomada de decisões, os membros da organização estão psicologicamente mais próximas e cooperam em todos os níveis (Shaikah, 2012).

Na nova corrente de pensamento resultaram duas grandes linhas de investigação: uma desenvolvida pela Universidade de Michigan e outra pela Universidade de Ohio. Ambas, porém, fazem eco dos estudos pioneiros sobre estilos de liderança iniciados por Kurt Lewin em 1938 (Jesuíno, 2005).

Os Estudos de Michigan tinham como objetivo identificar, através de método da entrevista, as características comportamentais que induzem à eficácia do desempenho, com base em duas dimensões: a orientação para os trabalhadores e para a produção. De acordo com os resultados obtidos mostram que os líderes que apresentam maiores índices de produtividade e de satisfação se centravam com mais frequência nos trabalhadores do que na produção. Os líderes voltados para produção apresentavam menor produtividade e menor satisfação das pessoas.

Por sua vez, os investigadores de Ohio procuraram compreender qual a eficácia dos estilos comportamentais de liderança orientados para a consideração e a estruturação. A consideração refere-se em que medida um líder mantém relações de trabalho baseadas na confiança mútua e respeito pelas ideias dos colaboradores; a estruturação reflete a extensão em que um líder define a estrutura, tanto no seu papel, como no trabalho a ser realizado pelos subordinados para atingir os objetivos (Jesuíno, 2005).

Os resultados apontam que os líderes com combinação de alta estrutura de iniciação e elevada consideração pelos colaboradores apresentam melhor desempenho e a uma maior satisfação. Porém, os que demonstram alto nível de estrutura ou elevado nível de consideração nem sempre são eficazes. Conclui-se que o líder ideal seria então aquele que estabelece boas relações com subordinados e que, ao mesmo tempo, desempenha um papel ativo no planeamento e direção das atividades do grupo (Jesuíno, 2005).

Na prática, o líder utiliza os três estilos de acordo com a tarefa, colaboradores e a situação concreta. Concluía-se que o «laissez-faire» é o mais ineficaz, sendo os resultados dos outros estilos mistos quanto ao desempenho, mas a qualidade e satisfação no trabalho são maiores com um líder democrático (Mações, 2017).

As novas abordagens da liderança focalizam-se no tipo de incentivo ou recompensa que o líder oferece os subordinados. Apesar de existirem, na literatura, vários estilos de liderança, o nosso estudo limitou-se apenas a estudar três estilos de liderança: liderança transformacional, liderança transacional e liderança «laissez-faire» (liberal).

No contexto escolar, têm sido abordados dois estilos como os principais modelos conceituais de liderança escolar desde o início dos anos 80 (Shaikah, 2012). Esses dois estilos são: liderança transformacional e transacional, originalmente propostos no trabalho de Burns (1978) e, posteriormente estudados com profundidade por Bass e Avolio (1994), Bass (1999). Sendo que, a lideranças transacional e transformacional formam um novo paradigma para entender os efeitos dos estilos de liderança (Shaikah, 2012) nos seguidores ou subordinados. A categorização proposta por Avolio e Bass (2004), de algum modo apresentam continuidade com estilos anteriores (autocrática, democrática e participativa).

A liderança transformacional baseia-se no aumento do interesse da equipe para alcançar um melhor desempenho através do desenvolvimento dos compromissos e crenças na organização (Bass, 1985). O autor, operacionalizou a liderança transformacional em quatro dimensões: *Carisma* (influência idealizada), *Motivação Inspiracional* (líder actua como um modelo de comportamento), *Estimulação Intelectual* (o líder ajuda-os a reconhecerem as suas capacidades e desenvolvem um pensamento critico e inovador sobre os problemas), *Consideração Individualizada* (o líder reconhece individualmente os seus colaboradores desenvolvendo *coaching* sobre eles, ajudando-os a satisfazer as suas necessidades).

Por sua vez a proposta inicial de, Burns (1987), considerava que os líderes transformacionais exerciam uma liderança pedagógica, a qual se traduz na definição de novos objetivos, de níveis mais elevados de aspiração, de novas normas de atuação e de concertação coletiva, desígnios que hoje são acentuados nos múltiplos discursos sobre a importância da liderança educativa.

Na educação, a liderança transformacional, segundo Leithwood (1993), concretiza estes fins através da procura de finalidades comuns, envolve e liberta o potencial total da equipa escolar, do desenvolvimento e da manutenção de uma cultura colaborativa que promove a equidade e a igualdade, além de envolver os professores em estratégias colaborativas de resolução de problemas e de incentivar a equipa na utilização das suas competências e saberes em benefício da escola.

São, na verdade, os líderes que “promovem a consciência dos seguidores, apelando a valores como a Justiça, a Liberdade, Humanitarismo, Paz e não através de emoções como o medo, a cobiça, a inveja e o ódio” (Cunha *et al.*, 2003:309).

Burns (1978), acentuou na liderança transacional, a importância que os objetivos, com efeito, independentes, mas relacionados entre si, o que significa que os indivíduos podem trocar bens ou serviços ou outras coisas a fim de realizarem os seus próprios objetivos e o da organização.

Por essa razão, a liderança transacional baseia-se em três dimensões: *Recompensa contingente* (o líder define metas, esclarece os resultados desejados, troca recompensas e reconhecimento por realizações, sugere e consulta, fornece feedback e dá aos elogios no seguidor quando é merecido); *Gestão-por-exceção ativa* (o líder presta atenção aos problemas que surgem, estabelece padrões e controla cuidadosamente o comportamento); *Gestão-por-exceção passiva* (o líder envolve-se na determinação de padrões, mas espera que as grandes problemas ocorra antes de exercer o papel de líder (Bass e Avolio, 1994).

A liderança transacional enfatiza um processo de trocas e recompensas associadas ao cumprimento de obrigações. Ou seja, estabelece acordos ou contratos para alcançar os objetivos de trabalho específicos, descobrindo as capacidades dos colaboradores e estabelecendo as compensações e recompensas que podem ser esperadas após a conclusão bem-sucedida das tarefas desenvolvidas (Bass, 1999; Avolio e Bass, 2004; Pissarra, 2009).

Igualmente em torno do mesmo conceito, para Afonso (2010: 90) a liderança transacional “incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos colaboradores, bem como na atribuição de recompensas e castigos pelo seu desempenho efetivo”, associando-a à inovação utilitária. Nesta perspectiva, comportamento dos líderes transacionais atua com o propósito de aperfeiçoar, melhorar e rotinizar competências, produtos e serviços existentes.

Por outro lado, o líder transacional enfoca as necessidades básicas de seus funcionários (Bass, 1985), mas não estão interessados em fornecer motivação de alto nível, satisfação no trabalho ou compromisso (Shaikah, 2012).

Podemos observar, no Quadro1.1. As diferenças entre o líder transformacional e o líder transacional.

Transformacional	Transacional
Carisma: Dá visão, um sentido de missão, orgulho, obtém o respeito e confiança e aumenta o otimismo.	Recompensa contingente: Recompensa contingente ao desempenho.
Influência idealizada: Os líderes são admirados, respeitados e confiáveis. Agem como um modelo para os subordinados.	Gestão-por-exceção ativa: Líder age para detetar, antecipar, prevenir problemas (vai à procura).
Inspiração motivacional: Motivam e inspiram os que o rodeiam. Mostram entusiasmo e otimismo. Dão sentido aos desafios.	Gestão-por-exceção passiva: Líder só age quando deteta problemas (age depois do problema ocorrer).
Estimulação intelectual: Fomenta o repensar das formas tradicionais de fazer as coisas.	
Consideração individual: Dá feedback contínuo ligando as necessidades do subordinado às da organização.	

Fonte: Bass & Avolio (1994) (adaptado).

Por último a liderança «laissez-faire» caracteriza-se sobretudo pela ausência do líder na participação do trabalho de equipa, mantendo-se distante e indiferente e concedendo total liberdade ao grupo para proceder como bem entender. É uma liderança de difícil aceitação, pois apenas pode ser aceite em casos excepcionais em que os colaboradores são especialistas e bem motivados (Jesuino, 1996). Considera-se ativo na medida em que o líder "escolhe" evitar agir. Este estilo é geralmente considerado o mais passivo e ineficaz de liderança (Antonakis et al., 2003).

Em suma, é esperado que a liderança transformacional leve à geração de bons resultados e desempenhos que vão para além daquilo que seria previsto em relação a liderança transacional, a qual origina resultados esperados – o que em nosso entender se afigura algo redutor. A evidência empírica maioritariamente apoia este racional, mas reforça a complementaridade dos estilos em contexto organizacional (Antonakis et al., 2003).

1.2. Liderança em contexto escolar

A liderança educacional preocupa-se com as práticas que promovem o desenvolvimento, a qualidade, a melhoria da organização docente e as aprendizagens dos alunos. Defensor da especificidade de semelhantes contextos, Greenfield Jr. (1995) apresentou algumas características que tornam as organizações escolares e respetivas lideranças diferentes das demais organizações. Segundo o autor, há três razões para a especificidade da escola enquanto organização: 1) o facto de a escola enquanto organização ter como objetivo a educação de crianças e jovens coloca um desafio ético especial aos líderes escolares ao nível da sua responsabilidade pela formação e desenvolvimento social, psicológico e físico dos alunos, para que estes sejam membros de uma sociedade mais justa, mais feliz e verdadeira; 2) a evidência de que os líderes escolares têm que lidar com profissionais/professores altamente especializados, qualificados e autónomos, cujo controlo sobre o seu trabalho é altamente variável, normalmente não trabalham em cooperação com outros profissionais e não são frequentemente monitorizados de forma direta; 3) para além disso, as organizações escolares, são sujeitas a ameaças imprevisíveis à sua estabilidade organizacional devido o facto de estarem abertas ao seu ambiente e a ele serem sensíveis.

Sheppard (1996, citado por Bolivar, 2006), defende que a liderança educacional aponta para um trabalho “transformador”, dado que não se limita apenas a trabalhar nas condições existentes e com as metas dadas, senão em ir alterando-as para que haja melhoria na educação e nas atividades dos professores. Uma liderança que se preocupa com desenho de novos cenários de aprendizagem.

É relevante a participação de todos intervenientes na tomada de decisão relativamente a missão e a visão da escola, na partilha de valor e no progresso da escola. Como diz Vicente:

“Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda comunidade no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Os

líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões mobilizar o compromisso com as novas visões e definir as necessidades das novas mudanças.” (Vicente, 2004: 143).

A envolvimento de todos intervenientes na formulação de políticas que possam promover as práticas educativas e desenvolver o desempenho e a aprendizagem profunda de todos alunos é o princípio de uma boa liderança. De acordo com Bolívar (2006: 78 - 79), “a liderança educacional foi a expressão, durante décadas, do modelo saudado como boa direção escolar, chegando a constituir-se como *slogan* exprimindo as exigências de uma direção que, não limitada à gestão, se centra em melhorar a educação oferecida pela escola.”

Segundo Elmore (2006), numa abordagem sobre a liderança no contexto educativo, advoga que “podemos falar amplamente de liderança escolar, inclusive baseando-nos em conceptualizações filosóficas, mas a condição necessária para o êxito dos líderes escolares no futuro será a sua capacidade para melhorar a qualidade das práticas instrucionais”. Por isso, “*a liderança é a prática da melhoria*”, na medida em que define previamente, sempre que é oportuno, o melhor caminho para o aperfeiçoamento.

Considera-se que, se alguma vez existiu uma liderança flexível e adaptável capaz de envolver a diversidade e de apreciar como as organizações funcionam enquanto sistemas vivos emergentes e em constante evolução, essa liderança é educativa. Visto que o propósito da escola é a aprendizagem e o seu produto são as pessoas (Bolívar 2006; Hargreaves e Fink 2007).

Neste debate a reflexão sobre liderança transformacional ocupa um lugar central. Leithwood *et al* (1999) advogam que “conduz as escolas para além de mudanças superficiais, de primeira ordem, conseguindo transformações mais profundas, de segunda ordem, que alteram as “tecnologias centrais” da escolaridade, como a pedagogia, o currículo e a avaliação.” É uma liderança que capacita os membros da organização, incentivando os planos individuais de melhorias profissionais e no desenvolvimento da vida particular, através de formação que permite atualização das competências técnico-pedagógicas e relacionais, de programas de orientação, das estratégias colaborativas para dar respostas adequadas às exigências das inovações curriculares, de trabalho em grupo e de trabalho individual.

O exercício deste estilo de liderança ajuda a reforçar o ânimo, a *autoestima* e a eficácia. Com ela torna-se possível que a experiência, o saber e as soluções para dar respostas às situações já existam, faltando apenas orientar/auxiliar os seguidores na sua busca.

A liderança transformacional, nas escolas, estabelece práticas efetivas nos docentes, fornece apoio instrucional, acompanha as atividades escolares e protege os professores de conflitos externos excessivos e perturbadores e, por outro lado, define as orientações, a visão da escola, estimula

expetativas de alto desempenho, modela os valores e as práticas pedagógicas fundamentais, fomenta a colaboração e incentiva relações produtivas com a toda comunidade educativa (Leithwood *et al.*, 2007).

Por sua vez, a liderança transacional Influência os professores através de apoio instrucional, sugerindo, monitorando as atividades escolares, fornecendo aos professores os recursos necessários e protegendo-os de pressões externas. Recompensa e atribui benefícios, como aumento de salários e promoções aos docentes que alcançam os objetivos, mas também sanciona os professores que não cumprem com as obrigações contratuais (Leithwood *et al.*, 2007).

Em comparação com a liderança transacional, a liderança transformacional enfatiza o desenvolvimento de capacidades, competências e de níveis de comprometimento com valores, missão e visão organizacionais mais elevados. Uma das características dos líderes transformacionais é motivar os colaboradores a introduzir mudanças nas suas atitudes, de forma a inspirá-los tendo em vista o cumprimento de determinados objetivos. Este ingrediente de inspiração dos líderes transformacionais é visto como sendo crucial para o desenvolvimento das escolas uma vez que promove a mudança, a inovação e a cooperação, elementos-chave para a adaptação e sobrevivência da escola (Costa et al. 2014).

Com base nesta argumentação a generalidade da investigação sobre estilos de liderança escolar tende a defender a vantagem da liderança transformacional na realização de tarefas criativas e inovações de ideias (Nguni, Slegers e Denessen, 2015).

Outro estilo de liderança que tem vindo a ser analisado no contexto escolar é a liderança sustentável. Neste contexto, um estudo conduzido por Hargreaves e Fink (2007: 77), apontou que “a liderança escolar sustentável defende a profundidade da aprendizagem contra a convivência dos resultados imediatos. Ela não receia proclamar que uma preocupação dominante com as metas de curto prazo, tal como uma obsessão com os lucros trimestrais, é imoral e não funciona.” A liderança escolar deve ser capaz de criar condições para que o desenrolar das atividades académicas seja realizada num ambiente harmonioso e pedagógico, capaz de proporcionar oportunidades aos docentes de serem profissionais brilhantes, de encorajá-los para demonstrarem o que têm de melhor para oferecerem, à escola e aos alunos, enquanto professores. Nenhum líder consegue fazer tudo sem auxílio dos seguidores. Segundo os autores, trata-se de uma liderança que se expande – uma responsabilidade distribuída e partilhada que é recebida tanto quanto é dada.

Diversos estudos reforçam que um líder escolar deve ser capaz de envolver os colaboradores da escola no desenho dos planos estratégicos da melhoria de ensino e aprendizagem, dar uma abertura nas discussões sobre como operacionalizar objetivos dos planos desenhados e preparar os seguidores e a escola rumo ao sucesso. Considerações similares proferidas noutro contexto podem ser encontradas em Burns (1978), quando afirmou que os líderes e seguidores conduzem-se mutuamente a níveis mais elevados de moralidade e de motivação. A direção de escola tem como missão fazer cumprir os objetivos

preconizados e, por outro lado, traçar os procedimentos necessários para execução do trabalho, desenvolver o pessoal e as relações profissionais.

A filosofia, a estrutura, as atividades e os programas procuram concretizar essa visão, tornando-os parte do processo, levando-os a pensar no futuro da escola e na qualidade de ensino a oferecer aos seus educandos. Por exemplo, solicitando-lhes ideias sobre como pode a escola melhorar e alcançar os objetivos preconizados. Hargreaves e Fink (2007: 127) salientam que no contexto educacional “as pessoas estão agora a procurar respostas para o velho problema de descobrir como os líderes poderão sustentar condições promotoras do sucesso dos alunos nas escolas”. Trata-se, em boa medida, de uma meta intemporal.

É fundamental que perante a liderança e resolução de conflitos, em determinadas situações, respeitar as decisões dos outros e, em algumas circunstâncias, deixar de lado as suas próprias ideias para colocar em prática o que foi decidido em conjunto, desta forma, não só promove uma liderança participativa em que os colaboradores se sentem que as suas opiniões são consideradas, mas também desenvolve o respeito e a confiança recíproca pelas opiniões e pelos sentimentos dos seguidores. Tal como afirmou Costa *et al.* (2014) o carácter democrático da liderança escolar, com a tomada de decisão partilhada e o encorajamento à participação de todos os colaboradores na tomada decisão também coloca desafios específicos ao líder escolar. O espírito de colegialidade – que implica a extinção de hierarquias, promovendo a boa relação entre pares e a ideia de que todos os docentes devem estar envolvidos no processo de tomada de decisão – reflete o carácter democrático que a liderança escolar assume em determinadas alturas.

Bush (2016: 42), enfatiza a importância da liderança educacional, argumentando que “o desenvolvimento de líderes eficazes não se deve ser deixado ao acaso. Deve ser um processo deliberado, projetado para produzir a melhor liderança e gestão possíveis para os estabelecimentos de ensino.” A liderança é, deste modo, o processo de influência orientado para a realização dos propósitos desejados. Os líderes de sucesso desenvolvem uma visão para as suas escolas, a qual se consubstancia no modo de executar as atividades, tendo por base valores pessoais e profissionais. Além disso, articulam essa visão, em qualquer oportunidade, para influenciar os outros na partilha dessa mesma visão. Possuem a capacidade de transmitir energia positiva aos colaboradores dando uma atmosfera organizacional repleta de profissionalismo interativo, de empenhamento no aperfeiçoamento contínuo e na aprendizagem permanente e nos laços fortes entre o desenvolvimento dos docentes e dos alunos.

Estamos, indubitavelmente, numa época repleta de desafios - em que os líderes escolares são desafiados a ser responsáveis pela gestão curricular e da organização, os colaboradores pelos equipamentos e pelo marketing para garantir a inscrição de um número aceitável de discentes, e todos pelo bem-estar na organização escolar, num mercado fortemente competitivo e cada vez mais influenciado pela presença das tecnologias da informação a uma escala não apenas local mas global, questões estas que criam nos

professores, alunos e outros funcionários da escola o desejo de descobrir novas formas de melhorar a qualidade de ensino.

Falar de liderança na escola significa, portanto, um conjunto de processos e comportamentos usados por diretor para motivar, inspirar e influenciar comportamentos de outros membros com vista a alcançar os objetivos preconizados pelo sistema educativo. Contudo, os atores educativos elaboram hipóteses sobre os seus pares, respeitantes às suas identidades, interesses, desejos, projetos, intenções, e, por conseguinte, interpretam também as indicações que lhes são fornecidas pela direção da escola para poderem por sua vez executá-las. Aqui, resultam conflitos de natureza diferente (Friedberg, 1993; Mações, 2017).

1.3. Conceito de conflito

Desde sempre, onde há interação humana, haverá uma propensão para a ocorrência de conflitos, na medida em que a sociedade é constituída e moderada por conflitos entre a generalidade dos atores sociais. Estes conflitos são resultado de múltiplos fatores, nomeadamente oposição entre pares, escassez de entendimento na realização dos objetivos e das metas, obstrução e incompatibilidade de interesses entre duas ou mais partes, ou seja, em todas as ocasiões em que “os seres humanos, enquanto atores sociais, membros de uma sociedade, membros de uma comunidade de maior ou menor dimensão, sujeitos integrantes de organizações do mais variados cariz, se viram obrigados a lidar com conflitos” (Cunha, 2001: 23).

Por outro lado, o conflito constitui uma evidência tão vincada no ambiente organizacional que seria estulto supor que é desnecessário, sempre negativo ou passível de supressão. Isto significa que os grupos, pessoas e organizações competem, seja de modo mais vigoroso ou em diferendos de ténue escala. Além disso, as pessoas planeiam devido a discordância de ideias, contraste de ponto de vista, desejos distintos, interpretações diferentes das indicações e interesses opostos. Por sua vez, os líderes antagonizam-se acerca da inovação e mudança a seguir no contexto organizacional. E, assim, umas vezes, a vida organizacional pode decorrer de modo pacífico, outras vezes, com conflitos agravados (Pina e Cunha, Arménio Rego, Rita Campos, Carlos Cabral-Cardoso e Pedro Neves, 2016).

As definições sobre o conflito são profusas e plurais, sendo escasso o consenso. São tão profusas quanto a quantidade de estudos realizados sobre o tema (Pina e Cunha *et al.*, 2016). Uma definição parcimoniosa consistirá como uma percebida divergência de interesses, ou a crença de que as atuais aspirações das partes não podem ser alcançadas simultaneamente (Pruitt e Rubin, 1986: 4).

Chrispino (2007), sustenta, por seu turno, que o conflito é inevitável e não se devem suprimir os seus motivos. O autor descreve sete vantagens de conflito: ajuda a fortificar e regular as relações sociais; aprende-se a olhar o mundo segundo a perspetiva do outro; permite o respeito pela diferença, não são ameaças mas efeito natural de uma situação em que há recursos escassos; ajuda a definir e adequar as

identidades dos indivíduos envolvidos no conflito; permite compreender que outro tem uma percepção diferente; racionalizam-se estratégias de competências, atitudes e cooperação; por último, é uma oportunidade de crescimento individual e de amadurecimento social.

Nessa ordem de ideias, Carvalho (2013: 25) defende que o “conflito pode resultar da interdependência, pois apesar das partes trabalharem «com» o mesmo objetivo genérico, cada uma delas pode procurar atingir resultados individuais diferentes, por vezes antagônicos, baseados em ideias distintas e interesses divergentes, noutras o conflito pode resultar apenas de uma percepção diferente dos desejos e expectativas das partes de modo a que dificilmente se obtenha a sua satisfação de uma forma simultânea ou concertada.”

Nesta última perspetiva, existem quatro elementos ou critérios que classificam a tipologia dos conflitos: 1) conflitos intrapessoais e intrapsíquicos, envolvendo um dilema da pessoa para consigo mesma; trata-se de uma discussão interna relacionada com questões comportamentais ou psicológicas sobre como pensar ou agir; 2) os conflitos interpessoais, gerados entre vários indivíduos que podem emergir a partir de interesses e expectativas diferentes de pessoa para pessoa e que colidem com os de outros, provocando atritos de vária ordem; 3) os conflitos intragrupos, os quais se manifestam no seio de um mesmo grupo em torno de um objetivo comum; podem derivar de compreensões e opiniões diferentes sobre uma matéria em debate; 4) por último, os conflitos intergrupos, que advêm das disparidades existentes ou percecionadas entre grupos ou pela maior resistência e amplitudes na troca de informação entre eles (Carvalho, 2013).

Para além do conflito ser inevitável na organização, é importante a sua existência, porquanto, ao ser funcional, ajuda no desenvolvimento, na forma de agir, de ser e de perceber o que os outros pensam acerca de um determinado assunto. Segundo Simões (2015:374), “uma parte importante das situações de conflito assenta numa base realista: os protagonistas divergem, de facto, porque competem, explícita ou taticamente, por recursos escassos como sejam dinheiro, espaço, informação ou tempo.” É impossível que haja uma organização sem contradições ou diferença de opiniões. Uma organização sem discrepância de opiniões (opiniões construtivas) pode parecer como que uma organização desinteressada e estática, com escassez de desenvolvimento.

Segundo ainda o mesmo autor, quanto ao nível de abrangência, importa distinguir três tipos de situações conflituais nas organizações: em primeiro lugar as que derivam do confronto entre os interesses de entidades empregadoras e empregados, que considera de natureza *macro-organizacional* - e que se constituem habitualmente como objeto da área de «relações laborais»; a segunda é de natureza *grupal* que é aquela situação que ocorre no interior de grupos de trabalhos ou nas equipas; por último, as de natureza interpessoal, que envolvem indivíduos isolados e fora do enquadramento manifesto da interação grupal.

Nesse sentido, podemos considerar três abordagens sobre a evolução de gerir o conflito. Até à década 30-40, entendia-se que o conflito devia ser evitado pois seria um indicativo de que algo não estaria a funcionar da melhor forma no grupo ou entre equipas. Era considerado prejudicial e deveria ser evitado. Nessa perspetiva subjazia a ideia de que tal fenómeno assentava em erros dos empregados, ou seja, em comportamentos «desviantes», «antissociais» ou disfuncionais. O conflito como práxis era considerado como um fenómeno multifacetado, visto como algo que se associava a ocorrências como queixas sobre o trabalho, funções de sabotagem da produção e, neste contexto, era encarado como negativo, ao invés de ser entendido como resultado de diferença entre opiniões e interesses diferentes (Ackroyd, 2008; Simões, 2015).

Uma visão comportamental (finais dos anos 40 até metade da década de 70), por seu turno, compreende que o conflito ocorre naturalmente nos grupos de trabalho, sendo inevitável e por isso o mesmo deve ser admitido. O conflito não é encarado como algo prejudicial e quanto à sua ocorrência e, sobretudo à sua persistência, depreende-se que resulta de uma má gestão. Qualquer incompatibilidade poderia ser parcialmente restringida por inovações organizacionais (redesenho do posto de trabalho, por exemplo) que ajudam a harmonizar os interesses de entidade empregadora e empregados. Para o autor “o conflito resultante é inevitável e a missão dos gestores, neste domínio, é a de estabelecerem uma série de estruturas e procedimentos que permitam tratar o conflito de forma institucional” (Simões, 2015: 375).

Neste sentido, a gestão de conflitos deve contribuir para a diminuição de interação entre grupos que prejudiquem o cumprimento das metas organizacionais e, simultaneamente, deve procurar aumentar e amadurecer o confronto entre grupos, de forma a melhorar e beneficiar o desenvolvimento da organização.

Na abordagem contemporânea, também designada visão interaccionista ou recíproca do conflito, propõe-se não só que o conflito é natural e pode ser uma força positiva num grupo, mas ainda encoraja algum grau de conflitualidade essencial para melhorar o desempenho. Neste ponto de vista, o conflito é encarado como um fenómeno decorrente do processo criador e construtivo, que deve ser encorajado com base na crença de que a harmonia e a tranquilidade têm tendência a tornar-se estáticas e estagnantes, inibidoras da resposta à mudança e à inovação (Mações, 2017: 96). Como tal, é uma abordagem que incentiva a proatividade na resolução de conflitos, fomentando orientações cooperativas com vista à obtenção de ganhos mútuos para as partes envolvidas e a tornar os grupos autocríticos, criativos e inovadores (Simões, 2015; Mações, 2017).

1.4. Tipologia de conflitos escolares

O conflito resulta, eminentemente, da heterogeneidade de *backgrounds*, crenças e hábitos de que um indivíduo, grupo ou equipa, faz uso ao ver, fazer, interpretar uma determinada situação, estruturar e executar uma tarefa, ou ao elaborar determinados procedimentos no trabalho com vista à concretização

de certas funções. No contexto escolar, segundo Chispino (2007), são causas objetivas de conflito, a divergência de opinião entre discentes e professores, entre alunos, entre os professores, entre coordenadores e docentes e entre diretor e professores.

Como consequência das transformações dos sistemas educativos e da sua maior abrangência e inclusão, os líderes das escolas são frequentemente desafiados a lidar, no contexto dos sistemas educativos, com mudanças estruturais e políticas educativas aos mais diversos níveis, com o posicionamento dos diversos grupos de alunos oriundos de estratos sociais diferentes, com conflitos geracionais e de confronto com diferentes backgrounds culturais e expectativas face ao processo educativo. Essas diferenças de convivência, de atitude e de cultura podem originar, naturalmente, conflitos. Com efeito, segundo Melim e Pereira (2015: 165), na raiz dos conflitos no contexto escolar, muitas as vezes, “estão aspetos e características dos alunos, das famílias, das políticas educativas, da gestão escolar, das próprias comunidades, que constituem invariáveis sobre as quais é prioritário intervir.”

Ora, quando não trabalhados, provocam uma manifestação violenta, o que constitui uma das causas primordiais da violência escolar (Chispino, 2007).

Numa das suas contribuições, Cirera (2004) descreve quatro categorias de conflitos que ocorrem no contexto escolar, as quais passaremos a aprofundar de seguida:

Na primeira categoria podemos encontrar conflitos de relacionamento, os quais envolvem duas partes, nomeadamente a relação entre os docentes e os discentes, entre pais e os professores e o relacionamento entre a escola e o meio envolvente. Este tipo de conflitos tem uma componente de afeto e emoções que, por sua vez, pode constituir um obstáculo em termos de controlo, ou seja, a natureza da relação existente entre professor e aluno pode repercutir-se no sucesso da resolução de conflitos. Para o autor, a resolução do conflito surge, somente, quando as duas partes se julgam satisfeitas e envolvidas na resolução do mesmo.

A segunda categoria diz respeito a conflitos de rendimento. Uma vez que a escola é um lugar de transmissão de conhecimentos e de aprendizagens, estas divergências surgem quando o aluno não foi capaz de obter bom aproveitamento académico, desejado ou considerado aceitável para aprovação nas unidades curriculares. Sob a perspetiva dos docentes, a incapacidade de transmitir os saberes ou de explicitar os conteúdos para que os alunos aprendam pode causar conflitos, que podem estar relacionados com o grau de empenho dos alunos, (pela satisfação e competência do docente).

A terceira categoria está relacionada com os conflitos de identidade. Segundo o autor, os alunos transportam expectativas acerca dos seus estudos, com ideias pessoais ligadas a obrigação, motivação e interesse sobre os mesmos e autoapreciação que os docentes têm sobre a execução da sua própria tarefa.

Relativamente a comportamentos antissociais que ocorrem no contexto educacional Otero e Miranda (2010: 1:2) consideram atitudes como a desordem na sala de aula, o maltrato aos colegas, a indisciplina,

o furto ou roubo dos materiais, as agressões sexuais - afetando sobretudo indivíduos do sexo feminino - e a violência física. Somam-se também atitudes reveladoras de discriminação ou outras formas de maus tratos a pessoas ou grupos, nomeadamente por motivos raciais, religiosos, políticos e culturais.

Por outro lado, emergem os conflitos normativos ou incumprimento dos objetivos, estes resultam de divergências em matérias relacionadas com estratégias suscetíveis de melhorar o desempenho das escolas. A origem do diferendo pode radicar em critérios de ordem ética, de justiça de hierarquia organizacional ou outros critérios presentes no sistema educativo. Aqui, como refere Pina e Cunha, et al. (2016), as questões chave radicam na determinação das normas que devem ser replicadas, no grau de aderência de um dado comportamento à norma, e nas sanções que devem ser aplicadas em caso da violação.

Na verdade, uma vez que a escola é liderada/gerida com base em princípios, normas e regulamentos pré-estabelecidos e que quem não os cumprir está a ferir esses princípios orientadores, o que lhe pode custar uma punição, que, conseqüentemente, poderá resultar num conflito.

Estes conflitos quando são bem geridos, contribuem de forma inequívoca para o sucesso da organização, proporcionando oportunidades vitais para a dinâmica dos processos de estruturação das relações interativas entre os membros e o desenvolvimento da escola. Assim sendo, a resolução dependerá das opções formativas, pedagógicas e sociais, a nível macro (diretor da escola), a nível meso (coordenadores) e micro (professor/responsável de turma) (Pacheco, 2017).

1.5. Gestão de conflitos em contexto escolar: o papel de diferentes atores

Gerir os conflitos é uma tarefa exigente, complexa, mas permanente. As opiniões diferentes, em geral, geram conflitos, uma vez que, enquanto as partes em confronto pugnam por uma dada perspetiva de credibilidade numa situação conflituosa, um bom líder não deve escolher, em todas aquelas versões, a que mais lhe interessa, visto conduzir a um favoritismo. Deve, sim, considerar fundamentalmente a heterogeneidade de motivos que conduziram ao surgimento de conflitos e os intervenientes envolvidos nos conflitos. Nesta linha, Martins (2009), afirmou que introduzir na escola métodos formativos voltados à educação emocional, com práticas quotidianas de convívios respeitoso nas diversas interações, também contribui para a melhoria das relações humanas e previne conflitos prejudiciais ou mesmo situações violentas.

É importante encontrar uma solução por via de diálogo para que o resultado seja benéfico para as partes envolvidas porque, neste teatro de conflitos, todos se arrogam ser honestos e defensores da verdade. Constitui, por isso, um imperativo o envolvimento das partes na resolução de conflito, fazendo apelo à responsabilidade, à comunicação como pilar base de resolução de conflito, à reflexão, ao acordo e ao incentivo de atitudes pró-sociais, que poderão proporcionar um ambiente saudável (Otero e Miranda, 2010).

Se por um lado temos de ser intolerantes e inflexíveis no combate a certos conflitos prejudiciais que ocorrem em ambiente escolar, por outro, há que incentivar constantemente o corpo docente, não docente e discente para que as boas práticas de confraternização e de relacionamento interpessoal ocorram. Segundo Otero e Miranda (2010), umas das potencialidades para a prevenção e gestão de conflitos reside no facto de o indivíduo possuir uma competência relacional, uma importante componente que torna possível a adaptação, a perceção e o olhar a situação na ótica do outro. É no conflito que surgem diferentes perspetivas e debates que permitem resolver com profundidade o conflito. Uma das estratégias de gestão de conflitos em contexto escolar passa por trabalhar com o conflito logo nas suas origens pelo que a Direção da escola deve começar a prevenção dos conflitos disfuncionais mediante a promoção de competências no âmbito dos conflitos funcionais.

Para autores como Orpinas e Horne (2010), uma atmosfera harmoniosa numa organização como a escola engloba os seus valores, estilos de comunicação e gestão, regra e regulamentos, práticas éticas, tipo de reforço aos comportamentos humanos e solidários, incentivo à excelência académico e as próprias características do seu envolvimento físico.

Outra ferramenta para gerir os conflitos escolares é a adequação curricular, através de projetos educativos que englobem conteúdos relacionados com a resolução de conflitos, prevenção e intervenção no ambiente académico. Smith (2002), descreve diferentes tipos de métodos de intervenção em contexto educacional, tendo como alvo os diferentes protagonistas envolvidos nas situações conflituosas, designadamente: estratégias do currículo-vídeo, teatro-debate, jogo dramático, histórias – oficinas de arte, jogos cooperativos, círculo de qualidade, treino assertivo (vítimas), método de preocupação partilhada (agressores), assembleia e júri de escola (ações coordenadas por alunos), aconselhamento pelos pares, melhoramento dos recreios, etc.

Contudo, os projetos de resolução de conflitos nas escolas devem ser desenhados a partir das experiências antagónicas anteriormente vivenciadas e da realidade problemática concreta de cada escola. O diálogo entre docentes, conselho educativo, encarregados de educação, alunos e colaboradores, deve ser incentivado nas convivências escolares, desenvolvendo assim competências relacionais.

Neste contexto de gerir conflitos na escola, dependerá de escola para escola, dependendo da cultura organizacional, do clima que se vive e do estilo de liderança e seu impacto nas práticas educativas. Trata-se, no entanto, de planificar e desenvolver estratégias que evitem a aplicação sistemática de processos disciplinares, por forma a incentivar o êxito das relações interpessoais no ambiente escolar e, consequentemente, a proporcionar um clima de bem-estar motivador das diversas aprendizagens (Pacheco, 2017).

Pede-se a necessidade de todo o processo educativo ser gerido em função da comunidade educativa (professores, alunos e pais) a que se dirige, tendo sempre em conta as suas características, opiniões; com vista a delineação de estratégias adequadas ao desenvolvimento das competências pretendidas e à

promoção das capacidades de cada um. Isto é, qualquer que seja a tipologia de estratégia de gestão de conflito escolhida, ela não pode ser distante de objetivos integradores que incentiva uma convivência pacífica e motivadora de uma ação educativa plena de sucesso no contexto escolar (Pacheco, 2017).

1.6. Estilos de gestão de conflito interpessoal

Uma das formas adequadas na resolução de conflitos interpessoal reside em estabelecer o acordo e envolver as partes na sua negociação. Segundo Thomas (1992), entende-se por estilos de gestão de conflitos as intenções genéricas que cada indivíduo adota na busca de soluções para o conflito. Na mesma linha de pensamento, Chiavenato (2005:239), defendeu que as equipas, assim como as pessoas, desenvolvem estilos específicos para lidar com conflitos, baseados no desejo de satisfazer seus próprios interesses e da outra parte.

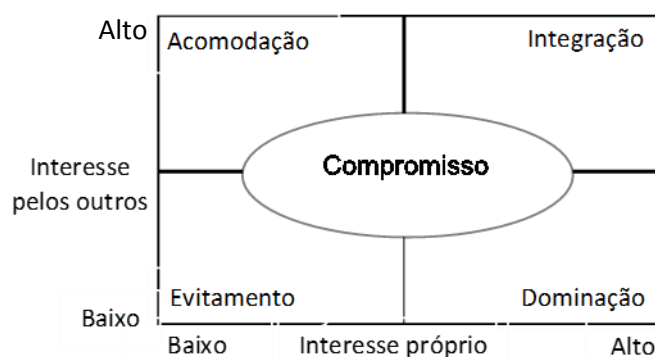
Com efeito, a gestão de conflito, requer responsabilidade de ambas partes para que alcancem os seus objetivos de forma que o benefício seja de todas partes. Para Carvalho (2007), na resolução de conflito, é preciso procurar o equilíbrio entre conflitos reais, derivados de objetivos diversos, procurando equilibrar aspectos que opõem os diferentes grupos de interesses e, centralizar-se nas preocupações de cada uma das partes envolvidas.

Consideremos, pois, algumas abordagens concretas:

O modelo de dupla orientação, que foi desenvolvido por Blake e Mouton (1964), apresenta as estratégias usadas pelos indivíduos para lidar com conflito. O mesmo descreve os cinco estilos de gestão de conflitos por meio de duas variáveis: preocupação de satisfazer os interesses próprios e o desejo de satisfazer os interesses das outras partes.

Outro modelo bidimensional utilizado na resolução de conflitos é o de Rahim e Bonoma (1979, cit. por Claudino, 2012), que identifica cinco estratégias diferentes de gerir os conflitos com base dois eixos: a preocupação que o indivíduo tem em satisfazer os seus próprios resultados ou interesses (de nível baixo ou elevado) e o grau do seu empenho em satisfazer os resultados ou interesses das outras partes. Estas duas dimensões estão representadas em cinco modalidades de gestão de conflitos: acomodação, compromisso, integração, evitamento e a competição ou dominação.

Figura 1.1. Estratégias de gestão de conflitos (adaptado de Rahim e Bonoma, 1979)



O estilo de acomodação reflete um alto grau de interesse pelo outro e negligenciando os interesses próprios. Nele se verifica a vontade de apoiar as opiniões contrárias. É apropriada quando se pretende manter a harmonia e o relacionamento aceitável com outra parte, na construção de créditos para utilizar nas próximas situações, e ainda quando se deseja que a negociação seja por meio de permuta no sentido de obter algo da outra parte no futuro, aceitando estar errado. Vantagem – estimulação da cooperação futura. Desvantagem - fracassa em lidar com o problema subjacente e podem haver exigências crescentes da outra parte (Rahim, et al., 1979; Pina e Cunha, et al., 2016).

Relativamente ao estilo de compromisso, consiste na tentativa moderada ou intermédia de satisfazer os interesses e resultados de ambas partes. Tem como resultados a busca parcial de um objetivo, a procura de um consenso para um julgamento, na diferença de opinião ou aceitação parcial da culpa. É adequado quando os objetivos das duas partes são importantes, existem curto prazo para alcançar a solução, há equilíbrio a nível dos objetivos e poder e quando é preciso uma solução temporária para uma situação complexa. Contudo, não é apropriado quando se verifica que uma das partes envolvida possui poder maior que outra ou quando o problema é complexo e requer um acordo entre ambas as partes. Tem vantagem nas soluções imediatas, mas também acarreta desvantagens, dado que nenhuma das partes fica satisfeita (Rahim, et al., 1992; Pina e Cunha, et al., 2016).

O estilo de integração, por seu turno, reflete uma alta preocupação e cooperação de satisfazer os interesses/resultados próprios com dos outros. Permite que as partes envolvidas ganhem e alcancem os seus objetivos, além de exigir a colaboração, abertura e permuta de informação que permita estabelecer padrões consensuais acerca do que é aceitável numa dada situação. O uso deste estilo é importante quando é necessária uma solução de longo prazo, em situações complexas e a fim de melhorar as relações do trabalho. Tem como vantagem o facto de as partes agirem face ao problema e não apenas como reação a sintomas. A desvantagem é o consumo excessivo de tempo (Rahim, 2002; Pina e Cunha, et al., 2016).

Passemos ao estilo de evitamento: caracteriza-se por uma ausência de satisfação ou cooperação nos interesses de ambas as partes. Ou seja, evita-se abordar o assunto fazendo com que os eventos sigam sem tentar que eles confluem para a satisfação dos interesses de uma ou outra parte. É apropriado em

situações em que o assunto é considerado trivial, quando se precisa ganhar tempo para obter informações, para refletir, delinear ações e ainda nos conflitos que acarretam mais custos de que benefícios. A sua maior vantagem é a economia de tempo, muito embora se apresente como uma solução temporária que não ataca o problema subjacente (Rahim, 2002; Pina e Cunha, et al., 2016).

Por fim, chegamos ao estilo de competição ou dominação, o qual pressupõe uma reflexão quando a preocupação de satisfação dos seus próprios interesses é superior aos interesses do outro. Na prática, um dos elementos tenta atingir os seus objetivos sacrificando os da outra pessoa. É apropriado a assuntos que não exijam particular atenção, a tomadas de decisão rápida, por pressão de um prazo limite que está prestes a expirar, para providenciar uma decisão favorável à outra parte ou em qualquer outro contexto em que a emergência se torna necessária e indispensável. Assume como vantagens o facto de permitir uma intervenção rápida, além de poder estimular a criatividade nas pessoas. Desvantagem – existe a possibilidade de conduzir ao ressentimento do perdedor e pode comprometer futuras negociações (Rahim, 1992; Chiavenato, 2005; Pina e Cunha, et al., 2016).

Em suma, e à vista das abordagens que passámos em revista, as estratégias de gestão de conflitos podem ter resultados diversos: de perda-perda, em que nenhuma das partes vê os seus interesses satisfeitos; alcance total de uma parte em relação a outra, isto é, o fracasso de satisfação de oponente; soluções intermédias – satisfação parcial dos interesses de ambas as partes; soluções integrativas – os interesses de ambas partes são importantes (Pina e Cunha, et al., 2016). De sublinhar ainda que, obviamente, cada estilo pode ser adequado a uma dada situação específica (Lee, 2008).

Neste contexto, os estudos apontam, tendencialmente, que o acordo feito com base na integração origina uma satisfação duradoura e agradável para ambas as partes do compromisso celebrado, uma vez que este suscita apenas níveis intermédios de satisfação e pode criar condições para que surja um novo antagonismo (Pina e Cunha, et al., 2016).

Por seu turno, os indivíduos que optam pelo estilo de competição tendem a obter resultados não equitativos e benéficos para uma das partes (Xie e Dyer, 2000; Claudino, 2012; Pina e Cunha, et al., 2016). Trata-se de um facto naturalmente desvantajoso, mas cujos benefícios gerais poderão suplantar eventuais perdas.

1.7. Hipóteses do estudo

Os líderes podem ajudar a harmonizar tensões, esclarecer mal-entendidos e ultrapassar situações resultantes de comportamentos disruptivos. As estratégias utilizadas pelos líderes para reagir e gerir disputas ou conflitos em todos os níveis organizacionais acentua o seu poder e papel na liderança da organização. Gerir conflitos requer competências comunicacionais, de resolução de problemas, negociação e decisão levando em conta a divergência de interesses, mas não perdendo de vista objetivos, metas e normas da organização.

A análise da relação e efeitos dos estilos de liderança nos estilos de gestão dos conflitos nas escolas, em particular, os emergentes da interação entre professores, diretores e outros profissionais da educação, no contexto Angolano, é praticamente inexistente. Mas, noutros contextos a evidência empírica mostra resultados nem sempre consistentes (Saeed, Almas e Anis-ul-Haq, 2014). O líder, no caso o diretor da escola, é o principal interventor em casos de disputas, divergências e conflitos e por isso admitimos que as estratégias por si utilizadas na resolução de conflitos seja igualmente associada aos estilos de liderança percebidos por parte dos professores. No caso das escolas, a autoridade, poder, estatuto e experiência do diretor admitimos serem igualmente fatores com impacto no estilo de gestão do conflito, mas o nosso estudo foca a sua análise nos efeitos do estilo de liderança nos estilos de gestão do conflito.

A liderança transformacional nas suas quatro dimensões (influência idealizada, inspiração motivacional, estimulação intelectual e consideração individual) é esperado que contribua e seja associada a estilos de gestão de conflito mais construtivo e integrativo e, por sua vez, a liderança transacional a estilos de compromisso e imposição.

Na sequência do racional da literatura comentada formulamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: O estilo de liderança transformacional percebido é preditor do estilo de gestão de conflito por meio de formas integrativas e construtivas na resolução dos conflitos entre diretor e professores.

Hipótese 2: O estilo de liderança transacional percebido é preditor de estilo de gestão de conflitos associados ao compromisso e imposição.

Hipótese 3: O estilo de liderança «laissez-faire» é preditora do estilo de gestão de conflito de evitamento.

Parte II – METODOLOGIA

A investigação científica não implica um único método ou abordagem de estudo, já que os métodos de investigação variam de problema para problema e de disciplina para disciplina (Pinto, 1990). Neste nosso estudo, recorremos a uma abordagem de natureza quantitativa, exploratória e correlacional. O recurso à análise correlacional entre as principais variáveis em estudo permite-nos estabelecer as suas relações e analisar o seu impacto das variáveis definidas como independentes nas dependentes.

Em termos práticos, aplicamos o inquérito por meio de um questionário, um dos procedimentos técnicos recorrentemente usados em vários domínios das ciências sociais.

A capacidade de liderança e as estratégias de resolução de conflitos são elementos relevantes para a compreensão das dinâmicas internas da escola e sua relação com a comunidade. Interessa-nos, em particular, perceber como esta última motiva a compreensão do efeito de diferentes estilos de liderança e de gestão de conflitos na prática.

Os instrumentos de recolha de dados foram selecionados baseado em suportes teóricos e metodológicos, respeitando a ética deontológica científica. Para o apuramento de resultados recorremos ao programa de estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), versão 24, 0 para o Windows.

2.1. Participantes

Este estudo decorreu no ano letivo 2016/2017, e tivemos como população-alvo os docentes de duas escolas secundárias públicas, localizadas na Província do Cunene, uma região mais ao sul da República de Angola com 84, 342 Km² e com uma população de cerca de 965.288 habitantes. A mesma é composta por seis municípios: Kahama, Ombadja, Kuroca, Cuvelai, Kwanhama e Namakunde. Faz fronteira a sul com a República da Namíbia, a norte com a província da Huila, a leste com Cuando – Cubango e a oeste com Namibe (Joaquim, 2009; Senso, 2014). A investigação limitou-se apenas à Comuna de Ondjiva, sede do Município de Kwanhama, localizada no Centro – leste, com uma área de 1.995 Km²; estima-se que habitam mais de 120.000 residentes, distribuídos por 40 povoações e 22 bairros (Veríssimo, 2005; Joaquim, 2012).

Na nossa investigação, participaram 58 docentes da escola Magistério, sendo que 22 são de sexo masculino e 36 de sexo feminino, com idades entre os 15 e 76 anos. O grau de escolaridade dominante nos professores é técnico médio (m=50,6%) com uma média de situação profissional de 2.22 (DP = 1.42), anos de serviço como docente 7.58 (DP = 6. 95), anos de serviço como docente da escola Magistério 5.41 (DP = 3.59). O número de turmas por professor é de 4.25 (DP = 3.30) e a média de alunos por turma é de 41.70 (DP = 8.56). Nesta escola distribuímos 72 questionários e foram recolhidos 58, ou seja, obtivemos uma taxa de resposta de 58 (ver anexo D).

Participaram no estudo 19 professores do Liceu Padre Carlos Mittelberger, concretamente 14 de sexo masculino e 5 de sexo feminino, com idades entre 27 e aos 60 anos. O nível de escolaridade dominante nos docentes é técnico médio ($m=50,6\%$), com uma média de situação profissional de 3,05 ($DP = 0,84$). Quanto a anos de serviço como docente, em termos de experiência geral situa-se nos 2,26 ($DP = 1,44$), enquanto o tempo de serviço no Liceu é de 2,89 ($DP = 0,99$). Relativamente ao número de turmas por professor, situa-se nos 4.25 ($DP = 3.30$) e a média de alunos por turma é de 38,36 ($DP = 9,71$). Distribuímos 31 questionários e foram recolhidos 19. Ou seja, taxa de resposta foi de 19 (ver anexo D).

Os docentes das duas instituições foram escolhidos como população do estudo por serem profissionais das primeiras escolas secundárias do Cunene, tal como são vistas pela comunidade, apresentando uma tradição histórica na formação de professores e no plano das ciências humanas.

2.2. Caracterização das instituições

A escola Magistério fica situada no centro – este da zona urbana da cidade de Ondjiva. É servida por estrada principal que liga a cidade de Ondjiva e a República da Namíbia.

A escola foi fundada em 1994 como Instituto Médio Politécnico de Ondjiva, baseada, juridicamente, no decreto nº7/94 de 29 de dezembro. Por falta de instalações, começou as suas funções provisoriamente na Escola nº 56, tendo-se mudado para o atual edifício a 17 de setembro de 1998, dia do “Herói Nacional.” Em 2007 passou a ter a designação de Escola de Formação de Professor de Ondjiva Dr. António Agostinho Neto. No ano de 2015 foi-lhe atribuído o nome de Magistério de Ondjiva. “Dr. António Agostinho Neto.”

Aqui se leciona cursos de: Biologia e Química (359 alunos matriculados e 7 turmas), Matemática e Física (330 alunos matriculados e 8 turmas), História e Geografia (380 alunos matriculados e 8 turmas), Língua Portuguesa (300 alunos matriculados e 7 turmas), Língua Inglesa (198 alunos matriculados e 5 turmas), Educação Física (198 alunos matriculados e 3 turmas) e Ensino Primário (442 alunos matriculados e 10 turmas).

Desde a sua fundação, conheceu três directores, estando o atual em funções desde 2007. O atual diretor é um indivíduo de sexo masculino, na faixa etária dos 60 aos 70 anos, bacharel em filosofia, que conta com 10 anos de serviço (incluindo o ano letivo 2017) na qualidade de Diretor. O número total de docentes em serviço na escola do Magistério, no ano 2017, foi de 116 professores, sendo que 101 integram o quadro de nomeação definitiva, 13 são colaboradores e 2 voluntários (ver anexo H). Relativamente ao género, 72 são de sexo masculino e 44 de sexo feminino.

Por sua vez, a Escola Liceu Padre Carlos Mittelberger de Omupanda encontra-se localizada no limite sul da área urbana da cidade de Ondjiva. Embora esteja ligeiramente afastada do núcleo da cidade e da

Escola do Magistério, todavia possui bons acessos pelo troço rodoviário que liga a cidade de Ondjiva e a República da Namíbia. O meio envolvente onde a escola se insere está na transição entre uma zona urbana, que combina moradias da classe média e o início de uma zona rural.

Quanto às origens desta instituição escolar, foi criada em 2008 como escola de ciências humanas, tendo sempre desempenhado as suas funções no edifício ainda hoje existente.

O atual diretor é de género masculino, na faixa etária dos 40 aos 50 anos, bacharel em filosofia e Biologia, 6 anos de serviço como diretor (incluindo o ano letivo 2017). No Liceu Padre Carlos Mittelberger trabalham 31 professores do quadro de nomeação definitiva, dos quais 19 de sexo masculino e 12 de sexo feminino. Ambos.

Sendo instituições que formam docentes, obedecem a normas concebidas pelo Ministério da Educação (Art. 24º do Estatuto do Subsistema de Formação dos Professores lei 13/01 de Dezembro lei de Bases do Sistema Educativo Angolano), com seguintes órgãos: Direção, dirigida por um diretor geral e dois subdiretores, sendo um administrativo e um Pedagógico; Chefia, cargo de secretaria, coordenador de curso, disciplina, responsável pela biblioteca e laboratório; Apoio, constituída por conselho de direção, coordenação pedagógica, comissão de pais e encarregados de educação. A nomeação depende do Diretor de escola que remete a proposta à Direção Provincial de Educação.

Em relação a nomeação do diretor escolar e as competências destes na tomada de decisão, naquele contexto, apresentamos o modo como é processado:

O Diretor e os Subdiretores Pedagógico e Administrativo da escola são nomeados, em comissão ordinária de serviço, por um período indeterminado, pelo órgão superior hierárquico (Ministro da Educação), sob proposta dos governadores provinciais. Devem possuir formação superior em ciências da educação (Art. 26º do Estatuto do Subsistema de Formação dos Professores lei 17/16 de Dezembro lei de Bases do Sistema Educativo Angolano).

O conselho de direção pode livremente decidir sobre a suspensão de estudante sem consultar a assembleia ou comissão de pais e encarregados de educação, mas não pode sancionar os docentes ou funcionários administrativos. A sua ação neste domínio está limitada a instrução do competente processo que segue para o sector responsável junto da direção provincial ou departamento municipal da educação (Salvador, 2017).

Verifica-se maior poder concentrado na direção da escola (diretor da escola) do que nos colegiais (conselho diretivo ou assembleia da escola). Ou seja, a direção da escola assume um carácter mais consultivo e menos deliberativo, assembleia da escola apenas toma conhecimento das decisões do conselho da direção (Salvador, 2017).

2.3. Procedimentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos em duas escolas secundárias públicas, uma é designada Magistério de Ondjiva “Dr. António Agostinho Neto” e outra é o Liceu Padre Carlos Mittelberger de Omupanda, junto dos professores, após autorização concedida pelo governo do Cunene (ver anexo F), na pessoa da Exma. Sra. Vice-governadora para o Sector Político e Social. Foi igualmente informada a Direção de Educação e, somente após consentimento dos diretores, procedeu-se à distribuição e aplicação dos respetivos questionários em julho de 2017, durante o período de aulas. O questionário foi entregue individualmente aos professores, a quem foi explicado o objetivo da investigação e recolhido pelo investigador uma semana após a entrega. Nos casos em que não verificou a entrega, dentro do prazo acordado, foram reagendadas novas datas na semana seguinte.

2.4. Instrumentos e Medidas

A recolha de dados foi feita através de um questionário organizado em três partes:

1 - Parte sociodemográfica; composta por questões fechadas, a fim de recolher dados sobre a idade, sexo, situação profissional, anos de serviço, disciplina de docência e quantidade média de alunos por turma.

2 – O estilo de liderança foi avaliado a partir da escala Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ desenvolvido por Bass e Avolio (1993). No presente estudo, utilizamos a versão portuguesa (Questionário Multifatorial de Liderança), aplicado no estudo realizado em Portugal por Bento (2008), Barreto (2009) e Teixeira (2011). Trata-se de uma versão direcionada aos colaboradores, que na nossa investigação foram os docentes.

É uma escala tipo Likert, constituído por 36 itens de autorrelato, ancorada em cinco pontos (concordo totalmente (5) a discordo totalmente (1), que permitem avaliar os estilos de liderança percebidos por parte dos colaboradores/professores (no nosso caso) exercido pelo dirigente da escola. São considerados os estilos: 1ª - liderança transformacional, 2ª - liderança transacional, 3ª - liderança “laissez-faire.” Neste estudo apenas foram considerados 21 itens que avaliam os três estilos liderança, pois consideramos que os restantes a sua formulação não eram apropriados ao contexto. Nomeadamente a constatação de défice na compreensão e no uso adequado da língua portuguesa por parte de alguns inqueridos. Daí termos optado por reduzir o questionário a 21 itens.

Assim sendo, a liderança transformacional foi avaliada por 11 itens (2-6-8-9-10-13-14-15-18-19-21), e revelou uma boa consistência interna, medida por $\alpha=0,85$. Ao nível da liderança transacional, foram considerados 4 itens para a sua avaliação (1-4-11-16), e a consistência interna, ainda assim, revelou-se adequada $\alpha=0,85$. Por último, a liderança “laissez-faire” foi avaliada seis itens (3-5-7-12-17-20), e a sua consistência interna foi $\alpha=0,83$.

3 – O estilo de gestão de conflito foi avaliado com recurso à escala ROCI – II (Rahim Organizational Conflict Inventory) criada por Rahim e Bonoma (1979), tendo sido validado o constructo para a população portuguesa por Cunha *et al.* (2003). É um modelo com duas dimensões: a importância atribuída aos interesses próprios e o valor dado aos interesses da outra parte. Integra 28 itens. O original apresenta três formas diferentes nas suas referências ao conflito: forma A (com os superiores), B (subordinados) e C (colegas). Divide-se em cinco estilos de gestão: integração, acomodação, dominação, evitamento e compromisso.

No nosso estudo foi utilizada a forma B (Anexo I) e cada estilo de gestão de conflito é avaliado por itens diferentes. Assim sendo, o estilo integração conta com 7 itens (1-4-5-12-22-23-28), encontrando-se a pontuação entre 7 e 35; o estilo servilismo com seis (2-10-11-13-19-24), onde a pontuação varia de 6 aos 30; o estilo evitamento possui igualmente 6 (3-6-16-17-26-27), variando a pontuação entre 6 e 30; o estilo compromisso possui somente quatro (7-14-15-20), onde a pontuação varia entre 5 e 25; e por último, o estilo dominação compreende 5 itens (8-9-18-21-25), com a pontuação entre 5 e 25. As pontuações mais altas em determinado conjunto de itens significam uma maior utilização do estilo correspondente (Rahim, 1983; Claudino, 2012).

A partir deste questionário, procurou-se conhecer os docentes através das respostas que consideravam mais apropriada ao seu caso, bem como a sua opinião sobre a participação do líder na escola e na maneira de agir quando existam divergências dentro da organização.

PARTE III - RESULTADOS

Apresentamos, neste capítulo, uma análise das hipóteses enunciados para a realização do presente estudo e apuramentos de um conjunto de variáveis descritivas dos participantes e do contexto em que exercem a sua profissão.

Com respeito às características sociodemográficas da amostra, de notar que a escola do Magistério de Ondjiva está representada em 75,3% e a de Omupanda com 24,7% participantes. O género que predomina entre os participantes do estudo é o feminino com 53,2%, ao passo que os indivíduos do sexo masculino representam 46,8%. Em termos etários, a primeira faixa etária, até aos 30 anos, é constituída por 41 docentes (53,2%). Na faixa etária entre os 30 e os 76 anos temos 36 professores (46,8%) (ver anexo D).

No que concerne às habilitações literárias, verificamos que o grau de escolaridade dominante na população inquerida é técnico médio ($m=50,6\%$). O segundo nível mais frequente é o de licenciatura e pós-graduação (27,3%), e por último, mestrado e doutoramento (2,6%) (ver anexo D).

Relativamente a situação profissional dos docentes, observamos que os professores colaboradores representam 33,8% da amostra, os docentes de quadro de nomeação definitiva 23,4%, os docentes de quadro da zona pedagógica 22,1%, os coordenadores de disciplinas 9,1% e outras funções 11,7% (ver anexo D).

O facto de termos recolhido dados em duas escolas, estimulou a nossa curiosidade em saber se existiriam diferenças no estilo de liderança percebido pelos professores das respetivas escolas. A análise de variância -ANOVA-, considerando a escola como fator independente e os estilos de liderança como variável dependente, mostrou não existir diferenças estatísticas significativas entre as duas escolas. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na percepção dos estilos de liderança transformacional ($p < 0,80$; $M = 3,31$), transacional ($p < 0,36$; $M = 3,18$) e “laissez-faire” ($p < 0,72$; $M = 3,38$), exibidos pelos directores das respetivas escolas. Salientamos que o estilo dos directores que mostrou o score mais elevado foi o «Laissez-faire», ocorrência que pode indicar um papel pouco interventivo dos directores aos olhos dos professores sobre a atividade dos professores e gestão da escola. (cf. Tabela 1.2).

Tabela 1.2. Distribuição dos resultados em termos de estilos de liderança

Tipos de Liderança	Estilos de liderança na Escola					
	Magistério (n = 58)		Omupanda (n = 19)		Z	P
	M	DP	M	DP		
Liderança Transformacional	3,36	0,73	3,31	0,80	0,06	0,80
Liderança Transacional	3,37	0,77	3,18	0,84	0,83	0,36
Liderança «Laissez-faire»	3,45	0,73	3,38	0,90	0,12	0,72

Análise de variância -ANOVA- ($p < 0,05$); Me = Média; DP = Desvio padrão

Procedendo da mesma forma para analisar as diferenças para a percepção da gestão de conflitos, obtivemos o seguinte resultado: o estilo de integração é o que apresenta score mais elevado, facto que pode indiciar que as práticas dos directores poderão estar associados a essa forma de lidar com os conflitos, sendo que no Magistério ($M = 3,73$; $p < 0,62$), na Mupanda ($M = 3,83$; $p < 0,62$;) e dominância é o menos ($M = 2,89$; $p < 0,91$;) e na Mupanda ($M = 2,86$; $p < 0,91$) (cf. Tabela 1.3).

Tabela 1.3. Distribuição dos resultados em termos de estilos de gestão de conflito

Gestão de conflito na Escola						
Estilos de gestão de conflito	Magistério (n = 58)		Omupanda (n = 19)			
	M	DP	M	DP	Z	p
Integração	3,73	0,71	3,83	0,62	0,26	0,61
Acomodação	3,35	0,75	3,45	0,76	0,24	0,62
Evitamento	3,71	0,59	3,63	0,78	0,24	0,62
Compromisso	3,08	0,73	3,28	0,73	1,00	0,31
Dominância	2,89	0,98	2,86	0,92	0,01	0,91

Análise de variância -ANOVA- ($p < 0,05$); Me = Média; DP = Desvio padrão

Face aos resultados apurados podemos inferir que não existem diferenças estatisticamente significativas em matéria de percepção dos estilos de liderança e gestão de conflitos entre as duas escolas em que os professores trabalham. (cf. Tabela 1.4).

Tabela 1.4. Análise Descritiva dos Estilos de Liderança e de Gestão de Conflitos

Estilos de Liderança e de Gestão	Min.	Max.	M	DP
Conflitos				
Gestão de conflito de Integração	2,00	5,00	3,76	0,68
Gestão de conflito de Acomodação	1,00	5,00	3,38	0,74
Gestão de conflito por Evitamento	2,00	5,00	3,69	0,64
Gestão de conflito por Compromisso	1,33	4,33	3,13	0,73
Gestão de conflito por Dominância	1,00	5,00	2,88	0,96
Liderança Transformacional	1,00	4,73	3,34	0,74
Liderança Transaccional	1,00	4,75	3,32	0,79
Liderança Laissez-Faire	1,17	4,83	3,44	0,77

Min = Mínimo; Max = Máximo; M = Média; DP = Desvio Padrão

O estilo de gestão de integração obteve um valor médio mais elevado ($M = 3,76$; $DP = 0,68$), ao qual se segue a gestão por evitamento ($M = 3,69$; $DP = 0,64$) e os estilos de acomodação ($M = 3,38$; $DP = 0,74$), compromisso ($M = 3,13$; $DP = 0,73$), dominância ($M = 2,88$; $DP = 0,96$), com valores semelhantes.

Em seguinte calculamos a matriz de correlações entre as principais variáveis em análise que apresentamos na tabela nº 1.5.

Do conjunto de correlações destacamos a relação entre o estilo de gestão de conflito integração e a liderança transformacional ($r = 0,644$; $p < 0,001$), com a liderança transacional ($r = 0,629$; $p < 0,001$) e laissez-faire ($r = 0,653$; $p < 0,001$). Por sua vez, o estilo de gestão de conflito acomodação correlacionou-se de modo positivo e moderado com a liderança transformacional ($r = 0,391$; $p < 0,001$), transacional ($r = 0,418$; $p < 0,001$) e “laissez-faire” ($r = 0,363$; $p = 0,001$). Verifica-se uma correlação positiva moderada entre o estilo de evitamento na liderança transformacional ($r = 0,447$; $p < 0,001$), transacional ($r = 0,463$; $p < 0,001$) e “laissez-faire” ($p = 0,483$; $p < 0,001$). O estilo compromisso apresentou uma correlação positiva fraca na liderança transformacional ($r = 0,326$; $p = 0,004$), transacional ($r = 0,235$; $p = 0,04$) e “laissez-faire” ($r = 0,210$; $p = 0,067$). (cf. Tabela 7).

Tabela 1.5. Correlações entre estilos de Liderança e de Gestão de Conflitos

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Integração								
2 Acomodação	,465**							
3 Evitamento	,594**	,590**						
4 Compromisso	,307**	,324**	,241*					
5 Dominância	-,082	,008	,035	,448**				
6 Transformacional	,644**	,391**	,447**	,326**	-,031			
7 Transacional	,629**	,418**	,463**	,235*	-,068	,827**		
8 Laissez-Faire	,653**	,363**	,483**	,210	-,123	,895**	,767**	

** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$

Para testar as nossas hipóteses (H:1, H:2 e H:3), realizamos uma regressão múltipla, considerado os estilos de liderança (transformacional, transacional e laissez-faire), variáveis independentes e os estilos de gestão de conflito (integração, acomodação, dominância, compromisso e evitamento) variáveis dependentes.

Assim, para H:1 obtivemos o seguinte resultado: (cf. Tabela 1.6).

Tabela 1.6. Análise de regressão estilos de liderança e gestão de conflito de integração

Modelo		B	EP	β	t	p
1	(Constante)	1,572	,280		5,610	,000
	Transformacional	,098	,204	,105	,479	,633
	Transacional	,240	,133	,275	1,799	,076
	Laissez-faire	,309	,171	,348	1,805	,075

a. Variável Dependente: Conflito de Integração

Os resultados não suportam a nossa H:1, pois ao contrário do esperado a percepção do estilo de liderança transformacional não se verifica ser o principal preditor da percepção de um estilo integrativo de gerir o conflito. Os dados mostraram um efeito marginal do estilo transacional e «laissez-faire» na gestão de conflito via integração. Eventualmente questões de interpretação cultural poderão estar na origem deste desfasamento com resultados encontrados noutros contextos culturais e organizacionais.

Para a H:2 verificamos os seguintes resultados, para o estilo de gestão pelo compromisso;

Tabela 1.7. Análise de regressão de estilos de liderança e gestão de conflito de compromisso

Modelo		B	E P	β	t	p
1	(Constante)	2,204	,379		5,817	,000
	Transformacional	,737	,276	,748	2,674	,009
	Transacional	-,071	,180	-,076	-,393	,695
	Laissez-faire	-,379	,231	-,401	-1,636	,106

a. Variável Dependente: Conflito de Compromisso

O principal preditor é o estilo de liderança transformacional, ocorrência que não apoia a nossa H:2, mas admitimos que esta associação é plausível face à habitual descrição na forma de atuar dos líderes transformacionais e na valorização da relação interpessoal com os subordinados e a negociação permanente de soluções para os desafios das tarefas.

Relativamente à imposição obtivemos;

Tabela 1.8. Análise de regressão de estilos de liderança e gestão de conflito de dominância

Modelo		B	E P	β	t	p
1	(Constante)	3,250	,524		6,201	,000
	Transformacional	,607	,382	,468	1,591	,116
	Transacional	-,118	,249	-,097	-,473	,637
	Laissez-faire	-,581	,320	-,468	-1,815	,074

a. Variável Dependente: Conflito de Dominância

Em síntese os resultados não suportam a nossa H:2, mas verificamos que o estilo «laissez-faire» é preditor marginal do estilo de gestão de conflitos associados a dominância/imposição.

Quanto à nossa H:3, referente ao estilo de evitamento obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 1.9. Análise de regressão de estilos de liderança e gestão de conflito de evitamento

Modelo		B	E P	β	t	p
1	(Constante)	2,219	,309		7,178	,000
	Transformacional	-,095	,225	-,109	-,421	,675
	Transacional	,213	,147	,262	1,447	,152
	Laissez-faire	,315	,189	,380	1,668	,100

a. Variável Dependente: Conflito de Evitamento

Também neste apuramento os resultados não apoiam à nossa H: 3, a percepção do estilo de liderança «Laissez-faire» não se verifica ser preditor da percepção de um estilo evitamento de gerir o conflito. Eventualmente questões tradicionais, a autoridade baseia-se na crença da sociedade local em certas tradições que o consagram (o diretor é quem decide), a extinção de intervenção dos professores na gestão de conflitos, o diretor é encarado como indivíduo com poder natural de dar solução as questões antagónicas e meio eficaz para garantir a liderança; forma como são eleito os diretores (indicação unilateral) os diretores não são eleitos pela comunidade educativa (professores, alunos e pais) poderão estar na origem deste desfasamento com resultados encontrados noutros contextos culturais e organizacionais.

PARTE IV - DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os nossos resultados colocam em evidência a existência de liderança percebida semelhante entre duas escolas. Porém, o estilo de liderança “laissez-faire” apresenta uma média ligeiramente mais elevada, comparando com a transformação e transacional. Este facto ilustra comportamentos de liderança pouco diretivos e ativos por parte dos diretores de escola, na opinião dos professores.

Verifica-se que os estilos de gestão de conflitos por integração e evitamento são os comportamentos mais percebidos pelos professores na forma como os diretores atuam quando existe conflito na escola. Os dados apurados na nossa amostra mostram relações entre o estilo de liderança transformacional, transacional, “laissez-faire” e gestão de conflito por integração.

O tipo de gestão de conflito que apresenta uma correlação positiva e moderada com os três estilos de liderança é evitamento.

As investigações sugerem que, em geral, a liderança transformacional, em situações conflituais, tem efeito nos estilos de gestão de conflito de integração e construtiva (Saeed, Almas e Anis-ul-Haq, 2014). Porém, neste estudo, não foram constatados estes efeitos sobre estilo de integração (H1). Verificamos, sim, que existem evidências de que a liderança transformacional ser preditora do estilo de gestão de conflito pelo compromisso. Ou seja, quando a liderança é transformacional o estilo de gestão de conflito mais utilizada é o compromisso, facto consistência com a generalidade dos pressupostos teóricos subjacentes ao estilo de transformacional.

Também verificamos, no presente estudo, que uma elevada perceção de estilo de liderança transacional não tem efeito ou não pode ser encarada como mais associada a tendência de resolução dos conflitos numa lógica de compromisso e imposição (H2). Eventualmente, fatores culturais, não controlados no nosso estudo, poderão ter contribuído para o padrão de dados que foram encontrados.

No nosso estudo, os indicadores apontam que a liderança “laissez-faire” não é preditora do estilo de gestão de conflito de evitamento (H3).

Este estudo enfrentou algumas limitações relacionadas com a dimensão da amostra, pelo facto de ser reduzida ($n = 77$), e atendendo ainda ao seu restrito âmbito geográfico, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados. Acresce, ainda a estranheza e surpresa revelada pelos inquiridos face à tipologia do questionário aplicado, bem como eventuais distorções interpretativas e resposta ao mesmo. Neste sentido, para colmatar esta restrição, consideramos que é importante em futuros estudos aumentar a dimensão da amostra e sua representatividade. Sugerimos ainda, dada a relevância dos dados que é possível obter através deste método, uma aplicação mais recorrente do instrumento e medida - questionário Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) e Escala de gestão de conflitos ROCI – II (Rahim Organizational Conflict Inventory) -, ademais empregado em outros ambientes escolares, mas raramente utilizado no contexto angolano.

Reconhecendo a falta de uso do MLQ e do ROCI – II naquele contexto, propomos que nas investigações subsequentes haja preocupações de validação dos respetivos instrumentos para o contexto angolano e eventualmente uma nova versão com reformulação linguística, devido o constrangimento que algumas palavras suscitaram em alguns participantes, podendo ter influenciado as suas respostas. Esta adequação das questões originais que este comporta é importante para evitar a interpretação e o preenchimento impróprios, por forma a melhorar, consequentemente, a compreensão do questionário.

Antonakis et al. (2003), sugerem que se o questionário aplicado não é adequado ao contexto, as formulações de teorias devem considerar fatores contextuais para determinar se as partes medidas ou estruturais do modelo são limitadas pelos fatores contextuais nos quais estão enraizados.

Constatou-se, além desta dificuldade de preenchimento, uma reduzida disponibilidade em responder ao questionário, podendo estar subjacentes sentimentos vários, como o receio e a desconfiança, dada a falta de prática de utilização a este tipo de instrumentos de recolha de dados entre os profissionais ligados à educação em Angola.

Sugerimos, em próximos estudos, também, o uso de metodologia qualitativa, com recurso de entrevista semiestruturada e observação para avaliar a perceção que diferentes protagonistas do sistema educativo têm acerca do estilo de liderança praticados pelos diretores das escolas. Portanto, será pertinente em estudos vindouros questionar o pessoal não docente, encarregados de educação e os alunos.

De facto, qualquer estudo sobre liderança pode, na melhor das hipóteses, enunciar as práticas exercidas pelo líder, mas nem sempre é possível explicar o porquê das mesmas. Portanto, a combinação de métodos qualitativos e quantitativos pode esclarecer tanto o "o quê quanto o de maneira mais eficaz porquê" da liderança (Antonakis et al., 2003).

Outra limitação está relacionada com o próprio instrumento MLQ utilizado, pois não sabemos, até ao momento, se existe outro modelo que ainda não foi identificado capaz de fornecer melhor confiabilidade nos resultados/dados em comparação com o MLQ (Antonakis et al., 2003).

As pesquisas futuras devem tentar explorar outras variáveis que podem ter efeito na gestão de conflitos, satisfação do trabalho dos professores e no compromisso com a organização escolar. Estes incluem, por exemplo, o apoio do Ministério, da Direção Provincial, Repartição Municipal, pais e encarregados de educação às escolas. Esperamos que o apoio oferecido pelas diversas instituições externas percecionado pelos líderes e docentes em relação às iniciativas de mudanças na escola possam ter efeito na gestão de conflito e na melhoria das práticas pedagógicas (Nguni, Slegers e Denessen, 2015).

Em recomendações de algumas estratégias em contexto escolar e considerando os resultados do presente estudo que sublinham a correlação entre estilos de liderança (transformacional, transacional e "laissez-faire") e gestão de conflitos (compromisso, integração, acomodação, evitamento e dominação), é essencial promover a aprendizagem dos alunos mas, principalmente, partindo da construção de uma visão sistemática e a definição de um rumo para a escola, pela conceção da organização e redesenho das

funções e responsabilidades, na compreensão e desenvolvimento dos colaboradores, promovendo a gestão do processo de ensino/aprendizagem (Day et al., 2009; Leithwood et al., 2004, 2006).

Nesta perspectiva, será importante desenvolver uma liderança que envolva a comunidade educativa, promovendo melhores relações interpessoais no ambiente de trabalho. Do mesmo modo, revela-se tanto mais pertinente e essencial trabalhar os padrões de gestão sustentados pelos diversos intervenientes escolares, bem como as estratégias de resolução de conflito, incentivando desta maneira uma interação positiva entre a direção, docentes, pessoal não docentes, alunos e encarregados. Ademais, é fundamental a capacidade do líder em perceber a existência do conflito e sua competência em reagir positivamente ao mesmo, transformando-o em ferramenta de oportunidade, uma vez que a aprendizagem, convivência e gestão do conflito são elementos permanentes e não perenes (Chispino, 2007), muito embora coexista a possibilidade do seu aperfeiçoamento.

Por outras palavras, a resolução de conflitos, em alguns casos, está dependente do líder, que por sua vez, é condicionado pelas suas competências e estilo de gestão empregue quando existem divergências. Será, portanto, útil incidir sobretudo na melhoria das habilidades, competências, motivações e contexto de trabalho de todas as figuras significativas da escola. Neste sentido, cumpre realçar a pertinência do desenvolvimento de ações de formação institucionalizadas para os professores e pessoal não docente, sensibilizando-os para estratégias mais eficazes para serem capazes de responder a uma maior heterogeneidade de situações antagónicas.

Os programas de formação, em nosso entender, deverão ser desenvolvidos durante o período de férias académicas, subordinados as temáticas diversificadas, como seminários relativos à liderança e gestão de conflitos, *workshops* de combate à violência na escola, entre outros. Para o feito, registamos algumas sugestões para o desenvolvimento deste tipo de atividades formativas, podendo ser operacionalizadas da seguinte forma: resolução de conflito no desenrolar das práticas pedagógicas, dinamizada pelos coordenadores ou pares; promoção ou transferência do que implica novos desafios e o desenvolvimento de novas competências para lidar com as divergências de forma adequada, por líder ou outro elemento da gestão do topo. Na prática, trata-se de proporcionar um conjunto de ferramentas e de estratégias, de forma a aplicar, por um lado, regras em parte estabelecidas e definidas nos “regulamentos” escolares; por outro, leva em conta procedimentos específicos de cada docente ou que surgem no seio de situações particulares; há, ainda, as estratégias que, naturalmente, se espera estejam presentes em qualquer situação de interação humana, mormente na escola (Amado e Freire, 2014). São princípios de capacitação real (não cósmica) que subjazem às nossas orientações para os sistemas escolares – orientações que proporcionarão aos professores e às escolas a capacidade de empreender inúmeras iniciativas diárias necessárias a uma ação significativa de liderar e gerir os conflitos na escola (Fullan e Hargreaves, 2001).

Do mesmo modo, os órgãos centrais precisam de estabelecer critérios de seleção explícitos (como em outros contextos) ao nomear diretores qualificados, porquanto sejam verdadeiramente capazes de

demonstrar espírito de iniciativa e de ter em consideração todos os aspetos da formação de professores, através do desenvolvimento de experiências conducentes a uma maior eficácia na gestão dos conflitos em qualquer esfera do contexto escolar, independentemente da natureza e qualidade dos atores sociais em presença. Caso ao contrário, um líder escolar que não esteja capacitado para uma variedade de cenários possíveis não representará um modelo positivo e a seguir pelo corpo docente que, por sua vez, poderá revelar-se ineficaz na gestão dos antagonismos e perplexidades que enfrentará na sua prática letiva ou ainda na interação com os seus pares e outros atores sociais que povoam o contexto escolar. Defendemos que é fundamental que o administrador escolar coloque em prática aquilo que deseja que os seus colaboradores pratiquem, posto que a capacitação é necessária para que ocorra interação positiva (Fullan e Hargreaves, 2001).

Em conclusão, não restam dúvidas de que a capacidade de liderança e a gestão de conflitos escolares contribuem tanto para a melhoria da qualidade de ensino, como para o aperfeiçoamento da cultura organizacional de uma escola. Na verdade, constituem um estímulo para a mudança do sistema educativo e das organizações escolares, uma vez que as tornaram mais eficazes e tendem a aumentar os seus níveis de qualidade.

Não sobrando, portanto, dúvidas da centralidade destes pontos no panorama educativo – particularmente, no contexto da administração escolar – e em face dos resultados obtidos pelo nosso estudo, sustentados pela literatura de especialidade, salientamos a relevância do perfil de líder transformacional, em particular aquele que pratica o estilo de gestão de conflito por integração e construtiva. Com efeito, este tipo liderança tende a produzir um maior impacto não só no desenvolvimento da escola, mas também na forma como a mesma se relaciona com ambiente mais global (pais, professores, equipa diretiva e alunos). Além disso, notamos que semelhante estilo educativo de liderança tem uma maior propensão para envolver os colaboradores numa meta de inovação, mudança e melhoria no contexto organizacional. Sendo um estilo que facilita o trabalho dos outros membros da organização na resolução das tarefas prementes de gestão e na reação aos numerosos conflitos administrativos, induz um sentido proactivo à ação coletiva e desempenha um papel transformador na inovação curricular da escola (Bolívar, 2001).

Em suma, a liderança e gestão de conflito na escola ocupa, sem dúvida, um papel relevante nessa tarefa, sendo desejável acompanhar mais de perto a natureza, os agentes e o contexto de semelhantes ocorrências conflituosas, e, sobretudo, de procurar antecipar estes cenários.

Bibliografia

- Afonso, Paulo (2009), *Liderança, Elementos – Chave do processo*, Escolar Editora.
- Amado, João e Isabel Freire (2014), “Uma visão histórica da (s) indisciplina (s) na escola”, em Joaquim Machado, José Matias Alves (org.), *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, Universidade Católica, Editora, Porto.
- Antonakis, John, Bruce Avolio e Nagaraj Sivasubramaniam (2003), “Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire”, *The Leadership Quarterly*, 14, 261 – 295.
- Álvarez, Manuel (2006), “Qualidade e Liderança em Educação,” *Fórum Português de Administração Educacional*, n. 6, 78 – 79.
- Avolio, Bruce e Bass Bernard (1994), (eds.), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Avolio, Bruce e Bass Bernard (2004), *Multifactor Leadership Questionnaire Third Edition Manual and Sampler Set.*, Mind Garden, Inc.
- Bass, Bernard (1985), *Leadership and performance beyond expectations*, New York, Free press.
- Burns, James (1978), *Leadership*, New York, Harper e Row, 20.
- Bush, Tony (2011), *Theories of Educational Leadership and Management*, London, Sage.
- Bush, Tony (2016), “Liderança e gestão escolar em Inglaterra: o paradoxo da simultaneidade centralização – descentralização”, em Revista do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, 9, pp. 42 – 52.
- Bolívar, António (2001), “La dirección como agente promotor de la innovación curricular”, em Vicente (org.), *Viaje al centro de la dirección de las instituciones educativas*, Bilbao, ICE de la Universidade de Deusto.
- Bolívar, António (2006), “A Liderança Educacional e a Direção Escolar em Espanha: Entre a Necessidade e a (im)possibilidade”, *Fórum Português de Administração Educacional*, n. 6, 78 – 79.
- Carvalho, José (2008), *Negociação*, 3ª ed, Lisboa, Edições Silabo, Lda.
- Chiavenato, Idalberto (2005), *Gerenciando com as Pessoas*, Rio de Janeiro, Elsevier.
- Chrispino, Álvaro (2007), *Gestão do Conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*, Ensaio, avaliação e políticas em Educação, Rio de Janeiro, 15 (54).

- Claudino, Andreia (2012), *Relação entre Assertividade e Estilos de Gestão de Conflito Estudo Exploratório numa Amostra de Professores*, Dissertação de Mestrado em Psicologia de Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Cunha, Pedro (2001), *Conflito e negociação*, Porto, ASA.
- Cunha, Miguel, Arménio Rego, Rita Campos, Carlos e Pedro Neves (2003), *Manual de comportamento organizacional*, Lisboa, Editora RH, Lda.
- Cunha, Miguel e Arménio Rego (2005), *Liderar*, Lisboa, D. Quixote.
- Cirera, Jesús (2004), *Conflitos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*, Barcelona, Graó.
- Costa, Jorge, Soares Sandra Cristina e Castanheira Patrícia (2014), *Liderança Escolar, Projeto e Tralho em Equipa: Explorando Cruzamentos Conceptuais*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Day, Christopher, Pam Sammons, David Hopkins, Alma Horris, Ken Leithwood, Qing Gu, Eleanor Brown, Elpida Ahtaridou e Alison Kington (2009), *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes, Final Report*, University of Nottingham, National College for School Leadership.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001, Volume II, p. 2264.
- Elmore, Richard F. (2006), *Leadership as the practice of improvement preliminary draft*, International Conference on perspectives on School Leadership for Systemic Improvement, 6 Julho 2006, consultado em 23. 05. 2018, Disponível <http://www.oecd.org/education/school/37133264.pdf>.
- Fullan, Michael e Hargreaves Andy (2001), *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*, Porto, Porto Editora, Lda.
- Friedberg, Erhard (1993), *O Poder e a Regra*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Greenfield Jr., William (1995), “Toward a theory of educational administration: the centrality of leadership”, *Educational Administration Quarterly*, v.31, n.1, pp. 61-85.
- Hargreaves, Andy e Fink Dean (2007), *Liderança Sustentável*, Porto, Porto Editora, Lda.
- House, Robert J. (1977), “A 1976 Theory of Charismatic Leadership”, em Hunt J. G e Larson L. L., eds., *Leadership cutting edge*, Carbondale, IL, Southern Illinois University Press.
- House, Robert J., Paul J. Hanges, S. Antonio Ruiz-Quintanilla, Peter W. Dorfman, Manso Javidan, Marcus Dickson e Vipin Gupta (1999), *Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE*.

- Jares, Xesús (2002), *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*, Porto, Edições ASA.
- Jesuíno, Jorge (1996), *Processos de Liderança*, 2ª ed., Lisboa, Livros Horizonte.
- Jesuíno, Jorge (2005), *Processos de Liderança*, 4ª ed., Lisboa, Livros Horizonte.
- Joaquim, José Pedro (2012), *Situação socio – económica do Município do Kwanhama*, Gabinete de Estudos, Estatístico e Planeamentos do Governo Provincial do Cunene, Ondjiva.
- Lee, Kim Lian (2008), “An Examination between the Relationships of Conflict Management Styles and Employees’ Satisfaction”, *International Journal of Business and Management*, (online), 9 (3).
- Lei nº. 17/2016, de 7 de Outubro.
- Leithwood, Kenneth (1993), *Contributions of Transformational Leadership to School Restructuring*, Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Houston, TX, 29 outubro 1993, consultado em 25. 05. 2018, Disponível <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367061.pdf>.
- Leithwood, Kenneth, Doris Jantz e Rosanne Steinbach (1999), *Changing leadership for changing times*, Buckingham, Open University Press.
- Leithwood, Kenneth, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson e Kyla Wahlstrom (2004), *How leadership influences student learning: Review of research for the Learning from Leadership Project*, New York, The Wallace Foundation.
- Leithwood, Kenneth, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Horris, David Hopkins (2006), *Successful School Leadership: Wath it is and how it influences pupil learning* NCSL/Department for Education & Skills, University of Nottingham.
- Leithwood, Kenneth e Doris Jantzi (2007), “A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005”, *Leadership and Policy in Schools*, pp. 177-199, DOI: 10.1080/15700760500244769.
- Leithwood, Kenneth, Christopher Day, Pam Sammons, David Hopkins, Qing Gu, Eleanor Brown e Elpida Ahtaridou (2011), *Successful school leadership, Linking with learning*, Berkshire, England, Open University.
- Mações, Manuel (2017), *Pessoas e Gestão de Equipas*, vol., X, Lisboa, Almedina.
- Martins, Maria José (2009), *Agressão, vitimização e emoções na adolescência*, Interações (13).
- Melim, Marcelo e Pereira Beatriz (2015), *Violência e clima escolar, uma intervenção global*, Saarbrucken, Novas Edições Académicas.

- Nguni, Samuel, Peter Slegers e Eddie Denessen (2015), “Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case”, *School Effectiveness and School Improvement*, pp. 145-177, DOI: 10.1080/09243450600565746.
- Orpinas, Pamela e Arthur M. Horne (2010), *Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*, New York, Routledge.
- Otero, Valentín e Renata Miranda (2010), “A Violência escolar”, *Revista Ibero-Americana de Educação*, 52 (3), pp.1-8.
- Pacheco, Florinda Maria (2015), *Liderança, clima e conflitos na escola*, Tese de Doutorado em Educação, Universidade Aberta.
- Pinto, Amâncio (1990), *Metodologia da Investigação Psicologia*, Porto, Jornal de Psicologia.
- Pissarra, João (2009), *Geração de Ideias Mediadas por Computador*, Lisboa, Universidade Lusíada.
- Pruitt, D. G. E Rubin, J. Z. (1986), *Social conflict, Escalation, Stalemate, and Settlement*, New York, Random House.
- Rahim, A. Afzalur (2002), “Toward a theory of managing organizational conflict, the international Journal of Conflict Management”, 13, pp. 423 – 432.
- Rahim, M. Afzalur, Jan Edward Garret e Gabriel F. Buntzman (1992), “Ethics of Managing Interpersonal Conflict in Organizations”, *Journal of Business Ethics*, 11, pp. 423 - 432.
- Saeed, Tahir, Shazia Almas, M. Anis-ul-Haq e GSK Niazi (2014), "Leadership styles: relationship with conflict management styles", *International Journal of Conflict Management*, Vol. 25, n. 3, pp.214-225.
- Salvador, Pedro (2017), *Análise da Liderança Directiva a partir da Percepção dos Professores das Escolas 2º Ciclo de Formação de Professores de Benguela, Angola*, Tese Doutoral, Universidade de Granada.
- Shaikah, Al-Taneiji (2012), “Principal leadership style, School performance, and principal effectiveness in Dubai schools”, *International Journal of Research Studies in Education*, 2013 janeiro, Vol., 2, n.1, pp. 41-54.
- Silva, José (2010), *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*, Desenvolvimento Profissional de Professores, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.
- Simões, Eduardo (2015), “Gestão de conflitos”, em Aristides Isidoro Ferreira, Luís Frutuoso Martinez, Francisco Guilherme Nunes e Henrique Duarte (org.), *GRH para Gestores*, Lisboa, RH Editora, pp. 373-383.

- Smith, Peter (2002), *Intimidação por colegas e maneiras de invitá-las*, Brasília, Edições Unesco Brasil.
- Teixeira, Carla (2011), *Percepções sobre Liderança, Clima Escolar e Participação Docente numa Escola Secundária da Região Autónoma dos Açores*, Tese de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Thomas, Kenneth, (1992), “Conflict and negotiation processes in organizations”, em Marvin D. Dunnette (eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Polo Alto, Califonia, p.653.
- Veríssimo, Luís Miguel (2005), *Plano de urbanização da cidade de Ondjiva: Caracterização socio-Económica*, vol., II, Sinfic, Sarl, Ondjiva.
- Vicente, Nuno (2004), *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*, Porto, ASA.
- Weber, Max (1947), *The theory of Social and Economic Organization*, Talcott Parsons, Glencoe, Free, Press.
- Whitaker, Patrick (2000), *Gerir a mudança nas escolas*, Porto, Edições ASA.
- Yukl, Gary (2002), *Leadership in Organizations*, UppleSaddle River, Nj, Prentice Hall.

ANEXOS

ANEXO A- Questionário I

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Este questionário enquadra-se num estudo sobre liderança e gestão de conflito, no âmbito de Mestrado em Administração Escolar, na área de especialização em Autoridade e Liderança, do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), que têm por objectivo comparar o estilo de liderança e gestão de conflitos nas duas escolas secundárias.

Os dados obtidos das suas respostas serão apenas utilizados para fins de investigação, pelo que se garante o anonimato e a confidencialidade.

Neste questionário não há resposta certa ou errada, apenas pedimos que seja sincera e honesta na sua opinião.

A sua colaboração é importante para realização desta investigação.

Muito obrigado pela sua valiosa colaboração!

Emanuel Hermenegildo Tekulovanu

I – Parte

Nas questões que se seguem, assinale com (X) a resposta que considera mais apropriada ao seu caso, ou escreva quando achar necessário:

1. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

2. Idade: _____

3. Habilitações Literárias:

☐ Técnico ☐ Médio ☐ Bacharelato ☐ Licenciatura e Pós-graduação

☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐ Outro grau, qual? _____

4. Situação profissional:

☐ Docente colaborador

☐ Docente do Quadro da Zona Pedagógica

☐ Docente do Quadro de Nomeação Definitiva

☐ Coordenador/a de Disciplina. Qual? _____

☐ Outra Função. Qual? _____

5. Anos de serviço como docente (incluindo o presente ano letivo):

6. Anos de serviço como docente nesta escola (incluindo o presente ano letivo):

7. Docente de que disciplina? _____. Número de turma _____.

8. Quantos alunos em média tem por turma? _____

II - Parte

9. Pense na forma habitual de o diretor da sua escola atuar quando existam conflitos dentro da escola. Dê a sua opinião assinalando com um X em cada afirmação a opção que mais se ajuste ao seu ponto de vista. Neste questionário não há resposta certa ou errada, apenas pedimos que tenha em conta na sua resposta a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

		1	2	3	4	5
		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1	Perante uma dificuldade de trabalho entre professores, o diretor tenta analisar a situação com eles para encontrar uma solução aceitável para ambos.	1	2	3	4	5
2.	Perante um problema de trabalho, o diretor tenta satisfazer as necessidades dos docentes.	1	2	3	4	5
3.	Em questões de trabalho, o diretor procura evitar que lhe coloquem numa situação difícil e tenta não implicar ninguém no problema que tem com um professor/a.	1	2	3	4	5
4.	Perante uma situação problemática com um professor, o diretor tenta integrar as suas ideias e do professor para alcançar uma decisão conjunta.	1	2	3	4	5
5.	O diretor analisa com os seus colaboradores as soluções para os problemas que beneficiem ambos	1	2	3	4	5

6.	Quando se trata de problema de trabalho, geralmente o diretor evita discutir abertamente o assunto com os professores.	1	2	3	4	5
7.	O diretor procura encontrar caminhos intermédios com intuito de avançar para uma solução.	1	2	3	4	5
8.	O diretor procura utilizar todos os recursos ao seu alcance para que as suas ideias sejam aceites.	1	2	3	4	5
9.	O diretor utiliza o seu prestígio profissional e a autoridade conferida para pressionar ao seu favor.	1	2	3	4	5
10	Em geral, o diretor age como os colaboradores desejam.	1	2	3	4	5
12	Usualmente o diretor acata os desejos dos seus colaboradores.	1	2	3	4	5
13	Perante uma situação problemática com um professor/a, a informação que o diretor troca com ele/a é sempre verdadeira.	1	2	3	4	5
14	Perante uma dificuldade de trabalho com um professor/a, geralmente o diretor faz-lhe concessões.	1	2	3	4	5
15	Usualmente o diretor propõe um caminho intermédio para romper com os pontos mortos (impasses).	1	2	3	4	5
16	O diretor tenta não mostrar desacordo com um docente	1	2	3	4	5
17	Perante problemas de trabalho procura alcançar acordo com os professores.	1	2	3	4	5
18	Evita confrontos com um docente.	1	2	3	4	5
19	Usa os seus conhecimentos e experiência profissional para que as decisões lhe favoreçam.	1	2	3	4	5
20	No trabalho, geralmente dá importância as opiniões dos seus colaboradores.	1	2	3	4	5
21	Ao procurar uma solução para um problema de trabalho com um docente, por vezes tem de ceder um pouco para conseguir algo.	1	2	3	4	5
22	Perante uma situação problemática com um docente, geralmente mostra-se firme para procurar impor o seu ponto de vista.	1	2	3	4	5
23	Perante um problema de serviço com um docente, coloca claramente os interesses da escola para que o problema seja resolvido da melhor forma possível.	1	2	3	4	5

24	Colabora com os docentes para alcançar a solução aceitáveis para ambos.	1	2	3	4	5
25	No trabalho, procura satisfazer as expectativas dos seus colaboradores.	1	2	3	4	5
26	Procura não mostrar o seu desacordo com os docentes para evitar os problemas.	1	2	3	4	5
27	Evita situações de aborrecimentos e desagradáveis com seus colaboradores.	1	2	3	4	5
28	Perante um problema de trabalho com um docente, tenta analisar conjuntamente a situação para conseguir uma compreensão adequada do mesmo.	1	2	3	4	5

III – Parte

Gostaríamos agora que nos dê a sua opinião sobre o grau de participação do diretor na vida da escola. Utilize a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Muito fraca	Fraca	Normal	Boa	Muito boa

		1	2	3	4	5
		Muito fraca	Fraca	Normal	Boa	Muito boa
1	O diretor mostra consideração e preocupa-se com bem-estar pessoal dos docentes e alunos.	1	2	3	4	5
2	Desenvolve iniciativas de cooperação com os professores de outras escolas.	1	2	3	4	4
3	O diretor mantém boa relação de cooperação com os pais.	1	2	3	4	5
4	Os docentes sentem que o Diretor exerce uma liderança de apoio ao seu trabalho.	1	2	3	4	5
5	O diretor aposta na construção de uma visão partilhada para escola.	1	2	3	4	5
6	Comunica a missão da escola a toda a equipa, alunos e restante comunidade educativa e clarifica as implicações dessa missão.	1	2	3	4	5
7	O diretor estimula a pensar o que é melhor para os alunos.	1	2	3	4	5

8	O diretor estabelece fortes linhas e canais de comunicação com os docentes e alunos.	1	2	3	4	5
9	Promove análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos.	1	2	3	4	5
10	O diretor incentiva ao desenvolvimento de iniciativas e tomada de decisão em áreas bem definidas e/ou delimitadas.	1	2	3	4	5
11	O diretor estabelece parcerias com a comunidade, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino prestado.	1	2	3	4	5
12	O diretor incentiva a participação dos pais na escola.	1	2	3	4	5
13	Trabalha com os docentes para melhor a eficácia e o sucesso dos alunos.	1	2	3	4	5
14	O diretor tem a preocupação de promover um ensino adequado às características da população que serve.	1	2	3	4	5
515	Promove crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação.	1	2	3	4	5
16	O diretor não demonstra favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos.	1	2	3	4	5
17	Mostra respeito por todos docentes da escola, tratando-os como verdadeiros profissionais.	1	2	3	4	5
18	Proporciona aos professores as condições mínimas exigida na sala de na sala de aula conducente ao sucesso escolar.	1	2	3	4	5
19	O diretor incentiva a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógicas.	1	2	3	4	5
20	Desenvolve e implementa planos de melhoria estratégica da escola.	1	2	3	4	5
21	O diretor lidera através de exemplo, isto é, é exemplar em termos profissionais.	1	2	3	4	5

IV – Parte

O Diretor é: ☐ Homem ☐ Mulher

Área de formação do Diretor _____

Idade do Diretor: ☐ 30-----50 anos ☐ 50-----70 anos

Muito obrigado pela sua valiosa colaboração!

ANEXO B – Pedido de autorização



Emanuel Hermenegildo Tekulovanu

Mestrando em Administração Escolar

Email: emanueltekulaovanu@gmail.com

Exma. Sra. Vice-governadora
para o Sector Político e Social

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação científica.

Encontrando-me na fase final do curso de Mestrado em Administração Escolar, na área de especialização em Liderança e Gestão de Conflitos na Escola, no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), necessitando de desenvolver a minha dissertação, sob a orientação do Professor Doutor João Pissarra e da Doutora Ana Patrícia Almeida. Esta dissertação tem como objectivo estudar o estilo de liderança e gestão de conflitos na escola.

Para concretização dos objectivos mencionados e da consequente necessidade de recolha de dados que deles decorre, solicito a V. Ex.^a a autorização para proceder à aplicação de um questionário (que segue em anexo), dirigido aos Docentes do ensino secundário no Magistério Dr. António A. Neto em Ondjiva.

As informações que serão recolhidas com este questionário não têm carácter pessoal e serão utilizadas apenas para fins de investigação académica, já mais divulgadas para outro fim. Informo ainda que a confidencialidade das informações que serão recolhidas está assegurada.

Mais informo que a recolha e tratamento de dados deverão estar concluídos no final de Agosto de 2017, de forma a cumprir os prazos estabelecidos pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência que se digne autorizar a aplicação do referido instrumento de recolha de dados, com maior brevidade possível.

Grato, desde já, pela Vossa atenção, subscrevo-me com elevada consideração.

Lisboa, 13 de julho de 2017

Pede deferimento: Emanuel Hermenegildo Tekulovanu

ANEXO D – Relatórios dos Resultados

Estatísticas Descritivas

	Escola	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Sexo	1,00	58	1,6207	,48945	,06427
	2,00	19	1,2632	,45241	,10379
Idade	1,00	58	28,4655	13,68084	1,79638
	2,00	19	35,7368	8,57543	1,96734
H. literárias	1,00	58	1,9483	1,01605	,13341
	2,00	19	1,4737	,69669	,15983
S. Profissional	1,00	58	2,2241	1,42709	,18739
	2,00	19	3,0526	,84811	,19457
Anos. S. Docente	1,00	58	7,5862	6,95861	,91371
	2,00	19	2,2632	1,44692	,33195
Anos. S. Escola	1,00	58	5,4138	3,59841	,47249
	2,00	19	2,8947	,99413	,22807
Doc. Disciplina	1,00	58	8,5172	3,78474	,49696
	2,00	19	5,5263	3,59581	,82493
Nº. turma	1,00	58	4,2586	3,30104	,43345
	2,00	19	8,2632	8,83706	2,02736
Alunos. Turma	1,00	58	41,7078	8,56467	1,12460
	2,00	19	38,3684	9,71374	2,22848

Relatório

Alunos por Turma

Escola	Média	N	Desvio Padrão
1,00	41,7078	58	8,56467
2,00	38,3684	19	9,71374
Total	40,8838	77	8,91418

Formação dos professores

H. literárias

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Tec. Médio	39	50,6	50,6	50,6
	Bacharelato	15	19,5	19,5	70,1
	Lic. Pós-graduação	21	27,3	27,3	97,4

Mestrado	1	1,3	1,3	98,7
Doutoramento	1	1,3	1,3	100,0
Total	77	100,0	100,0	

Descritivos

		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
L. Transformacional	1,00	58	3,3605	,73045	,09591	3,1684	3,5526	1,00	4,55
	2,00	19	3,3110	,80364	,18437	2,9237	3,6983	2,00	4,73
	Total	77	3,3483	,74404	,08479	3,1794	3,5172	1,00	4,73
L. Transacional	1,00	58	3,3750	,77552	,10183	3,1711	3,5789	1,00	4,75
	2,00	19	3,1842	,84097	,19293	2,7789	3,5895	1,50	4,75
	Total	77	3,3279	,79084	,09012	3,1484	3,5074	1,00	4,75
L. Faire	1,00	58	3,4598	,73701	,09677	3,2660	3,6536	1,17	4,83
	2,00	19	3,3860	,90617	,20789	2,9492	3,8227	2,00	4,83
	Total	77	3,4416	,77647	,08849	3,2653	3,6178	1,17	4,83

ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
L. Transformacional	Entre Grupos	,035	1	,035	,063	,803
	Nos grupos	42,038	75	,561		
	Total	42,073	76			
L. Transacional	Entre Grupos	,521	1	,521	,831	,365
	Nos grupos	47,012	75	,627		
	Total	47,532	76			
L. Faire	Entre Grupos	,078	1	,078	,128	,722
	Nos grupos	45,742	75	,610		
	Total	45,820	76			

Descritivos

		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
C. Integração	1,00	58	3,7379	,71398	,09375	3,5502	3,9257	2,00	5,00

	2,00	19	3,8316	,62277	,14287	3,5314	4,1317	2,40	4,80
	Total	77	3,7610	,68980	,07861	3,6045	3,9176	2,00	5,00
C.	1,00	57	3,3567	,75029	,09938	3,1576	3,5558	1,00	5,00
Acomodação	2,00	19	3,4561	,76344	,17515	3,0882	3,8241	1,67	5,00
	Total	76	3,3816	,74972	,08600	3,2103	3,5529	1,00	5,00
C. Evitamento	1,00	58	3,7155	,59686	,07837	3,5586	3,8725	2,00	5,00
	2,00	19	3,6316	,78337	,17972	3,2540	4,0092	2,00	5,00
	Total	77	3,6948	,64332	,07331	3,5488	3,8408	2,00	5,00
C.	1,00	58	3,0862	,73232	,09616	2,8937	3,2788	1,33	4,33
Compromisso	2,00	19	3,2807	,73923	,16959	2,9244	3,6370	2,00	4,33
	Total	77	3,1342	,73401	,08365	2,9676	3,3008	1,33	4,33
C. Dominância	1,00	58	2,8966	,98568	,12943	2,6374	3,1557	1,00	5,00
	2,00	19	2,8684	,92559	,21235	2,4223	3,3145	1,00	4,00
	Total	77	2,8896	,96526	,11000	2,6705	3,1087	1,00	5,00

ANOVA

		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
C. Integração	Entre Grupos	,126	1	,126	,261	,611
	Nos grupos	36,038	75	,481		
	Total	36,163	76			
C. Acomodação	Entre Grupos	,141	1	,141	,248	,620
	Nos grupos	42,016	74	,568		
	Total	42,156	75			
C. Evitamento	Entre Grupos	,101	1	,101	,241	,625
	Nos grupos	31,352	75	,418		
	Total	31,453	76			
C. Compromisso	Entre Grupos	,541	1	,541	1,005	,319
	Nos grupos	40,405	75	,539		
	Total	40,947	76			
C. Dominância	Entre Grupos	,011	1	,011	,012	,913
	Nos grupos	70,800	75	,944		
	Total	70,812	76			

Correlações

		C. Integração	C. Acomodação	C. Evitamento	C. Compromisso	C. Dominância	L. Transformacional	L. Transacional	L. Faire
C. Integração	Correlação de Pearson	1	,465**	,594**	,307**	-,082	,644**	,629**	,653**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,007	,480	,000	,000	,000
	N	77	76	77	77	77	77	77	77

C. Acomodação	Correlação de Pearson	,465**	1	,590**	,324**	,008	,391**	,418**	,363**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,004	,949	,000	,000	,001
	N	76	76	76	76	76	76	76	76
C. Evitamento	Correlação de Pearson	,594**	,590**	1	,241*	,035	,447**	,463**	,483**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,035	,762	,000	,000	,000
	N	77	76	77	77	77	77	77	77
C. Compromisso	Correlação de Pearson	,307**	,324**	,241*	1	,448**	,326**	,235*	,210
	Sig. (bilateral)	,007	,004	,035		,000	,004	,040	,067
	N	77	76	77	77	77	77	77	77
C. Dominância	Correlação de Pearson	-,082	,008	,035	,448**	1	-,031	-,068	-,123
	Sig. (bilateral)	,480	,949	,762	,000		,791	,555	,287
	N	77	76	77	77	77	77	77	77
L. Transformacional	Correlação de Pearson	,644**	,391**	,447**	,326**	-,031	1	,827**	,895**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,004	,791		,000	,000
	N	77	76	77	77	77	77	77	77
L. Transacional	Correlação de Pearson	,629**	,418**	,463**	,235*	-,068	,827**	1	,767**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,040	,555	,000		,000
	N	77	76	77	77	77	77	77	77
L. Faire	Correlação de Pearson	,653**	,363**	,483**	,210	-,123	,895**	,767**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,067	,287	,000	,000	
	N	77	76	77	77	77	77	77	77

** A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

* A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).



JOÃO PISSARRA
PROF. AUXILIAR
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS
E COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL (IBS)
ISCTE-IUL

Lisboa, 7, julho 2017

Para os devidos efeitos venho por este meio confirmar que **Emanuel Hermenegildo Tekulovanu**, é aluno do mestrado em Administração Escolar, no ISCTE-IUL e que se encontra a desenvolver, sobre minha orientação, em trabalho de investigação científica para a elaboração da dissertação de mestrado subordinada ao tema: Liderança e gestão de conflitos na escola. Solicito, por isso, que ao referido estudante sejam concedidas as facilidades possíveis na recolha de dados e informações, indispensáveis para a finalização da sua dissertação.

Sem mais assunto,



João Pissarra
JOÃO PISSARRA
Doutor em Psicologia Social e das Organizações

Lisboa 07.07.17

ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
Av. das Forças Armadas, 1649-026 LISBOA Portugal
tel +351 217 903 000 fax +351 217 964 710 www.iscte-iul.pt



ANEXO F – Despacho da vice-Governadora, Diretor da Direção de Educação e Diretor do Magistério



REPÚBLICA DE ANGOLA
GOVERNO PROVINCIAL DO CUNENE
GABINETE DA VICE-GOVERNADORA PARA A ÁREA POLÍTICA E SOCIAL

Dep.

1. Acusada a recepção.

2. O Mostrando Emmanuel

deve apresentar-se ao Director
Geral do Magistério de Ondjiva = ONDJIVA =
para a prossecução ao seu trabalho científico.

124 /GAB.1B/2017.

AO
EXMO SENHOR DIRECTOR
PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

ASSUNTO: Transcrição do Pedido de autorização para realização de investigação científica.

Melhores e Respeitosos cumprimentos.

Para os devidos efeitos, sirvo-me remeter o Despacho do Excelentíssimo Senhora Vice-Governadora para a Área Política e Social, recaído sobre o documento em tópico, proveniente do Senhor Emanuel Hermenegildo Tekulovanu, datado de 13 de Julho de 2017, cujo teor se segue:

-T.C

- Autorizado

Remetemos a Direcção Prov. da Educação Ciência e Tecnologia para os devidos efeitos.

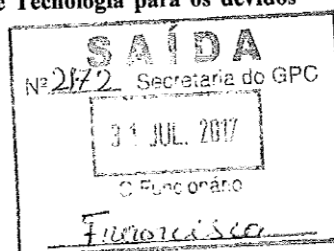
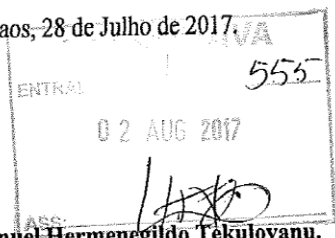
Assina: *Albertina Teresa José, VG / APS, 27/07/2017.*

Alta consideração e estima.

Ondjiva, aos 28 de Julho de 2017.

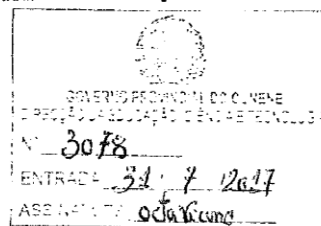
C/C:

Sr. Emanuel Hermenegildo Tekulovanu.



O DIRECTOR DE GABINETE,

Adriano E. Haulay Cândido
Adriano E. Haulay Cândido



ANEXO G – Mapa de matrícula de Magistério e de Omupanda

Anexo 3



REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MAGISTÉRIO DE ONDJIVA. "DR. ANTÓNIO AGOSTINHO NETO"

RESUMO ESTATÍSTICO DAS MATRÍCULAS DE 2017.

ALUNOS MATRICULADOS											
N/O	CURSOS	Sede	Turmas	Xangongo	Turmas	Okanautoni	Turma	Cahama	Turma	Curoca	Turma
1	Biologia e Química	359	7	35	1						
2	Matemática e Física	330	8	127	5						
3	História e Geografia	380	8	292	8				1		
4	Língua Portuguesa	300	7								
5	Língua Inglesa	198	5								
6	Educação Física	120	3								
7	Ensino Primário	442	10	495	9	294	7	207	4	171	5
8	Total	2.129	48	949	23	294	7	207	5	171	5
TOTAL GERAL.....											3.750



GOVERNO PROVINCIAL DO CUNENE
DIRECÇÃO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
LICEU PADRE CARLOS MITTELBERGER DE OMUPANDA

RESUMO ESTATÍSTICO DAS MATRÍCULAS DE 2017.

ALUNOS MATRICULADOS	
ÁREA DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS	720

LICEU PADRE CARLOS MITTELBERGER DE OMUPANDA, 20 de Setembro de 2017.



ANEXO H – Fotografias das duas escolas

