



**ACADEMIA MILITAR
DIRECÇÃO DE ENSINO
CURSO DE ARTILHARIA
TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO APLICADA**

**Mulher Oficial no Exército
Uma perspectiva na área da liderança**

Autor: Aspirante Aluna Tânia Mora Ferreira

Orientador: Coronel Tir Cav Doutor Mira Vaz

Co-orientador: Major Inf Paulo Quinta

Amadora, Julho de 2008



**ACADEMIA MILITAR
DIRECÇÃO DE ENSINO
CURSO DE ARTILHARIA
TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO APLICADA**

**Mulher Oficial no Exército
Uma perspectiva na área da liderança**

Autor: Aspirante Aluna Tânia Mora Ferreira

Orientador: Coronel Tir Cav Doutor Mira Vaz

Co-orientador: Major Inf Paulo Quinta

Amadora, Julho de 2008

Dedicatória

O presente trabalho de investigação aplicada é dedicado a todas as mulheres militares, pela sua coragem e força na permanência das Forças Armadas e ao meu querido André Ribeiro, que, há anos, me faz ver a vida de forma diferente.

Agradecimentos

A minha palavra de agradecimento vai para todas as pessoas que, directa ou indirectamente, me ajudaram na elaboração do presente trabalho de investigação, dando-me coragem e apoio para ultrapassar as diversas fases que o trabalho implicou. Em especial, e sem qualquer tipo de ordem, queria agradecer:

Ao Coronel Tirocinante de Cavalaria Mira Vaz que, como orientador, demonstrou receptividade durante a realização do estudo, mostrando-se sempre pronto para dar o seu sábio conselho.

Ao Major de infantaria Quinta que, como meu co-orientador, durante a realização do presente trabalho de investigação aplicada me prestou todo o seu apoio. A sua inteira disponibilidade, os elementos bibliográficos que me facultou, as suas correcções e críticas, e a força positiva com que encarou todos os desafios foram indispensáveis, tornando-se para mim um verdadeiro professor.

À Irina Pereira, socióloga investigadora no CIES-ISCTE, pelos seus esclarecimentos prestados, sendo estes essenciais para a análise de resultados.

Ao Tenente Coronel Rouco pelos seus inúmeros e valiosos comentários, sugestões e críticas construtivas durante a realização do trabalho.

Ao meu director de curso, Coronel Gomes da Silva pela preocupação e acompanhamento ao longo do trabalho.

Aos Comandantes do Regimento de Artilharia nº1, do Regimento de Artilharia nº4, do quartel de Artilharia em Santa Margarida, da Escola Prática de Artilharia e da Escola Prática de Cavalaria, pela autorização e apoio na aplicação e recolha dos vários questionários junto dos oficiais e seus subordinados.

À minha irmã Suzan Marcelino, que me facultou um número de fotocópias enorme, para a realização dos inquéritos.

Aos meus camaradas de curso, e as minhas amigas, Filipa Parrinha, Daniela Ferreira e Susi Azevedo, que me deram apoio e força para a realização do trabalho.

Índice

| | |
|--|-------------|
| ÍNDICE | V |
| ÍNDICE DE FIGURAS | VI |
| ÍNDICE DE TABELAS | VII |
| ÍNDICE DE QUADROS | VIII |
| ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS | IX |
| RESUMO | XI |
| ABSTRACT | XII |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. REVISÃO DE LITERATURA | 5 |
| 1.1. LIDERANÇA | 5 |
| 1.2. ESTILOS DE LIDERANÇA | 6 |
| 1.3. COMUNICAÇÃO | 8 |
| 1.4. FEEDBACK | 12 |
| 1.5. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL | 14 |
| 1.6. GESTÃO DE CONFLITOS | 18 |
| 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 21 |
| 2.1. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA | 21 |
| 2.2. MODELO DE ANÁLISE | 22 |
| 2.3. OBJECTO TEÓRICO DE ESTUDO | 22 |
| 2.4. OBJECTO EMPÍRICO DE PESQUISA | 23 |
| 2.5. PRESSUPOSTOS DE PARTIDA | 23 |
| 2.6. HIPÓTESES DO TRABALHO | 24 |
| 2.7. OPERACIONALIZAÇÃO DOS CONCEITOS | 25 |
| 2.8. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO | 25 |
| 2.9. RECOLHA DE DADOS | 26 |
| 2.10. TÉCNICAS ESTATÍSTICAS UTILIZADAS | 27 |
| 3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS | 29 |
| 3.1. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ALVO | 29 |
| 3.2. DIMENSÃO DOS ESTILOS DE LIDERANÇA | 29 |
| 3.3. DIMENSÃO FEEDBACK | 32 |
| 3.4. DIMENSÃO COMUNICAÇÃO | 35 |
| 3.5. DIMENSÃO INTELIGÊNCIA EMOCIONAL | 37 |
| 3.6. DIMENSÃO APTIDÃO PARA LÍDER | 39 |
| 3.7. DIMENSÃO GESTÃO DE CONFLITOS | 40 |
| CONCLUSÕES | 41 |
| BIBLIOGRAFIA | 46 |
| ANEXOS | 49 |
| APÊNDICES | 70 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| FIGURA 1. MODELO MULTIDIMENSIONAL DE LIDERANÇA (ADAPTADO DE CHELLADURAI, 1991, CITADO POR CHELLADURAI, 1993)..... | 7 |
| FIGURA 2. ESTILOS DE GESTÃO DE CONFLITOS (NEVES, ET AL., 2006:195)..... | 19 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| TABELA 1 - ANÁLISE REFERENTE AOS ESTILOS DE LIDERANÇA..... | 74 |
| TABELA 2 - ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS REFERENTES À SUB-DIMENSÃO "DAR-FEEDBACK" | 75 |
| TABELA 3 - ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS REFERENTES À SUB-DIMENSÃO "RECEBER-FEEDBACK" | 76 |
| TABELA 4 - ANÁLISE REFERENTE À SUB-DIMENSÃO COMUNICAÇÃO | 77 |
| TABELA 5 - ANÁLISE REFERENTE À SUB-DIMENSÃO INTELIGÊNCIA EMOCIONAL..... | 78 |
| TABELA 6 - ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS DA SUB-DIMENSÃO APTIDÃO PARA LIDERAR..... | 78 |
| TABELA 7 - ANÁLISE REFERENTE À SUB-DIMENSÃO GESTÃO DE CONFLITOS..... | 78 |
| TABELA 8 – ANÁLISE DE RESULTADOS REFERENTE AOS ESTILOS DE LIDERANÇA..... | 79 |
| TABELA 9 - ANÁLISE DE FREQUÊNCIAS REFERENTES À DIMENSÃO FEEDBACK | 80 |
| TABELA 10 - ANÁLISE DE RESULTADOS REFERENTES À COMUNICAÇÃO. | 81 |
| TABELA 11 - ANÁLISE DE RESULTADOS REFERENTE À INTELIGÊNCIA EMOCIONAL..... | 82 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| QUADRO Nº1 – MÉDIAS REFERENTES ÀS SUB-DIMENSÕES DOS ESTILOS DE LIDERANÇA AUTO- PERCEPCIONADAS PELOS FORMADORES..... | 29 |
| QUADRO Nº2 - MÉDIAS REFERENTES ÀS SUB-DIMENSÕES DOS ESTILOS DE LIDERANÇA DOS FORMADORES PERCEPCIONADAS PELOS FORMANDOS..... | 31 |
| QUADRO Nº3 – MÉDIAS REFERENTES ÀS SUB-DIMENSÃO DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL PERCEPCIONADAS PELOS FORMADORES. | 37 |
| QUADRO Nº4 – MÉDIAS REFERENTES ÀS SUB-DIMENSÕES DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, PERCEPCIONADAS PELOS FORMANDOS. | 38 |
| QUADRO Nº5 – MÉDIAS REFERENTES ÀS SUB-DIMENSÕES DA GESTÃO DE CONFLITOS PERCEPCIONADAS PELOS FORMADORES. | 40 |

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

Et al. (et aliae): e outros (para pessoas).

Etc (et cetera): e outros (para coisas).

in - expressão para citar um autor a partir do texto de outro autor

s.p – sem pagina.

AM: Academia Militar.

BDAP: Base Dados da Administração Publica.

DAMA: Destacamento da Academia Militar na Amadora.

EUA: Estados Unidos da América.

FA: Forças Armadas.

IE: Inteligência Emocional.

QI: Coeficiente de Inteligência.

QP: Quadro Permanente.

= : Igual.

<: Menor do que.

>: Maior do que.

O estudo dos líderes e da liderança é contemporâneo da emergência da civilização. É um fenómeno universal. Não é uma invenção da imaginação, ainda que existam condições nas quais o sucesso ou falhanço dos grupos e organizações possa ser incorrectamente atribuído a líderes – mais do que a factores ambientais e organizacionais sobre os quais os líderes não tem qualquer controlo. Nas instituições industriais, educacionais e militares, e nos movimentos sociais, a liderança joga um papel crítico. Como tal, é um assunto importante para estudo e pesquisa.

BASS (1990)

Resumo

A liderança tem um papel cada vez mais crucial na sociedade contemporânea e em particular devido à competitividade imposta pela globalização. Ao nível militar esta assume uma nova dimensão com a profissionalização e a entrada das mulheres nas Forças Armadas. O presente estudo, insere-se na problemática da liderança quanto ao género, tendo como objectivo principal caracterizar os comportamentos de liderança dos jovens oficiais, nomeadamente em áreas, que manifestamente se têm revelado diferenciadoras nos estudos efectuados pela comunidade científica. A investigação parte de um conjunto de variáveis que se apontam como potencialmente diferenciadores com o intuito de verificar diferenças e semelhanças, baseando-se para isso no cruzamento da informação percebida pelos formadores versus a observação percebida pelos seus formandos.

A metodologia utilizada assentou num primeiro momento numa pesquisa bibliográfica, em publicações que abordam conceptualmente a problemática da liderança, num segundo momento numa pesquisa de campo de natureza quantitativa, com recurso à técnica do inquérito por questionário.

Constatou-se com base nas respectivas teorias de suporte que existe uma diferença significativa entre as mulheres e os homens nas competências emocionais, em particular ao nível da autoconsciência, bem como, pelo emprego diferenciado de estilos, ao nível da gestão de conflitos, em particular na resolução de problemas. As principais conclusões do estudo apontam para a existência de determinadas capacidades mais desenvolvidas nas mulheres, e outras nos homens, contudo, na globalidade as acções de liderança, segundo as dimensões estudadas, são semelhantes quanto ao género. Estes resultados vem ressaltar a importância do modelo formativo de partida, exercido na aquisição das várias competências de comando e liderança na academia militar. Esta percepção não corrobora totalmente as diferenças mais expressivas relativamente ao género nos cenários empresariais actuais.

Palavras-chave: LIDERANÇA; COMPORTAMENTO; SEXO; GÉNERO; PERCEPÇÃO.

Abstract

In our contemporary society, leadership plays a crucial role due to the competitiveness imposed by globalization. At the military level, leadership assumes a new dimension with the professionalization and the entry of women in the Army. This present study focuses on the different types of leadership with the main objective to characterize the leadership behavior of young officers, namely in areas which obviously have been revealed different in studies made by the scientific community. The investigation starts with a set of variables that are potentially opposite of each other, with the objective of checking differences and similarities, based on the intersection of the information as perceived by the instructor versus the perception of the student.

The used methodology suited at the beginning, a bibliographical inquiry in publications that approach the problematic of leadership conceptually. Next, it was use in a fieldwork of quantitative nature, resorting to the inquiry technique by questionnaire.

It notice based on respective theories of support that there are a significant difference between the women and the men in the emotional competences, specifically at the level of the auto conscience as well as, by the use of different styles, at the level of conflict management, particularly in problem solving. The main conclusion of the study points to the existence of certain capabilities better developed in women and others developed in men, never the less globally the leadership actions, according to the studied dimensions, are similar as for the type of leadership. These results confirm the importance of the instruction model used at the starting point in the acquisition of competencies of command and leadership in the military academy. This study does not corroborate totally the most expressive differences to the type of leadership used in the modern business model.

Key words: LEADERSHIP; BEHAVIOUR; SEX; GENDER; PERCEPTION.

Introdução

A liderança tem como antecedentes a «arte de comandar» (JESUÍNO,1987), à qual se associam um conjunto de traços e comportamentos dos líderes que eram reconhecidos como exemplos a seguir. O desenvolvimento das ciências sociais permitiu ultrapassar o nível dos registos históricos e possibilitou uma melhor compreensão sobre o conteúdo e o processo do fenómeno da liderança (NEVES, 2001). Na actualidade, a liderança consubstancia-se como elemento fulcral para a condução das organizações, impulsionando-as rumo ao sucesso e à competitividade imposta pela globalização (CHAVENATO, 2004). No contexto militar, a liderança é o elo fundamental para a cumprimento eficaz das missões das Forças Armadas (FA), evidenciando-se neste contexto, o papel da Academia Militar (AM) como escola de formação indispensável para concretizar com eficácia o processo de desenvolvimento das competências de liderança.

Partindo deste quadro, desenvolveu-se no âmbito do Tirocínio para Oficial de Artilharia, o tema – Mulher Oficial do Exército, uma perspectiva na área da Liderança. Os objectivos que estão na base desta investigação são: caracterizar quanto ao género¹ os comportamentos de liderança dos jovens oficiais, nomeadamente em áreas, que manifestamente se têm revelado diferenciadoras nos estudos efectuados² pela comunidade científica. Esta abordagem, tem assim como finalidade, partir do conjunto de variáveis que se apontam como mais diferenciadores e verificar relativamente ao género, como se caracterizam, baseando-se esta pesquisa no cruzamento da informação percebida pelos formadores, versus a observação percebida pelos seus formandos.

Na prática, perspectiva-se aferir se existem diferenças significativas que se consubstanciam pela predominância de determinados comportamentos intrapessoais e intersociais na acção de liderança dos militares do sexo masculino versus feminino³. A abordagem às variáveis escolhidas, segue assim, uma linha de orientação que se centra nos conceitos referenciados como potencialmente geradores de diferenças significativas, colocando-se em questão se no contexto militar, estes se perspectivam de forma semelhante.

¹ O género é uma construção social com base numa diferença biológica (sexo), que remete para papéis sociais diferentes, oportunidades e constrangimentos diferentes, comportamentos sociais diferentes. Género é uma construção social baseada no sexo.

² Estudos, reveladores de níveis de Competências com padrões diversificados, quer no contexto civil, quer no contexto militar de outros países.

³ Militares estes entendidos neste estudo daqui para a frente como pertencendo ao ramo Exército e dentro deste particularmente às armas de Artilharia e Cavalaria, abrangendo os postos compreendidos entre aspirante oficial aluno e tenente (1ºano). Esta alusão justifica-se para que daqui para a frente a referência à Instituição Militar seja compreendida neste enquadramento.

A escolha desta temática tenta desmistificar a ideia por vezes generalizada de que a inserção das mulheres nas FA advenha pura e simplesmente do abandono do modelo de conscrição e da adopção do sistema de serviço militar voluntário e profissional, vislumbrando-se no novo paradigma a explicação para muitos, como a “única” razão da sua permanência nas FA. As FA necessitam de militares com valor, determinação, vontade e competência para conduzirem o seu destino, e respectivamente o dos portugueses. Durante os quatro anos que frequentei a Academia Militar, sempre tentei olhar para os aspectos da formação numa óptica de igualdade. Embora o número de cadetes femininos tenha vindo a crescer nos últimos anos, a sua representatividade continua a ser diminuta, face a outras áreas profissionais⁴. Na área militar, é um facto, que as capacidades físicas são diferentes em termos de força e velocidade, e como tal, as provas físicas exigidas diferenciam-se relativamente ao nível de desempenho exigido (quanto ao género). Todavia, o modelo de formação existente na AM (em que assenta o Grau-Mestre), passa na área da liderança (competências) por uma formação e exigência semelhantes. O que pressupõe teoricamente que se as competências desenvolvidas são semelhantes entre os géneros, os padrões de comportamento que delas advêm também devem manifestar padrões de comportamento no desempenho iguais ou muito semelhantes.

Pese embora, a mulher já tenha entrado para as fileiras do Exército à mais de uma década, a sua permeabilidade nas armas combatentes é diminuta, como se percebe, pelos dados estatísticos – número de oficiais⁵ versus mulheres oficiais nas armas combatentes⁶, do Quadro Permanente (QP). Esta realidade, de facto só agora permite fazer um estudo desta natureza, assumindo-se este por esta via, como um estudo exploratório, que incentive futuras reflexões.

Segundo Carrilho (2007), existe um leque variado de opiniões dos militares relativamente à presença das mulheres no Exército, destacando-se nomeadamente pela positiva o facto destas: serem reconhecidas como mais “inteligentes”; suportarem melhor a dor do que os homens. Por outro lado, destacam-se pela negativa no facto de serem: inflexíveis; não terem voz de comando; terem medo e falta de pulso. A autora destaca ainda, que na generalidade os militares masculinos não são receptíveis a ver a mulher no desempenho de funções em armas combatentes. Na perspectiva de Carreiras (2002), a liderança no feminino é um

⁴ Exemplo do sector da educação (três vezes mais que os homens); da saúde (duas vezes mais); ou mesmo na Magistratura, em que se perspectiva a breve trecho vir a ser dominado pelas mulheres (BDAP, 2006).

⁵ Existem 6387 militares masculinos e 124 militares femininas. Dados referentes a 2005, retirados do anuário estatístico do MDN.

⁶ Contabilizam-se dez militares.

problema que emerge do processo de integração da mulher em todos os sectores da sociedade. Afirmando ainda, que a liderança é um dos factores importantes na promoção da integração e coesão das unidades militares em ambiente de mudança da sua composição social.

Dos estudos realizados, que colocaram a ênfase na acção de liderança relativamente ao género, ressaltam-se os seguintes aspectos fundamentais: as mulheres tem aptidões mais desenvolvidas ao nível da comunicação, negociação, resolução de conflitos e maior facilidade de aproximação, o que perspectiva uma maior capacidade de relação interpessoal (STANFORD, OATES, FLORES, 1995); na perspectiva de Cunha, Rego, Cunha e Cardoso (2004), as mulheres sorriem mais do que os homens por razões que nada devem à satisfação, alegria e bom humor; na mesma linha surge Gabbott e Hogg in Rego (2007), ao referir que sorrir significa que o comunicador expressa empatia e afecto positivo; Pouder e Coleman (2002), concluem que a mulher nas organizações procura ter uma relação orientada para um estilo mais democrático, enquanto que os homens são mais orientados para uma relação autocrática nas suas decisões.

Um estudo realizado pela empresa TalentSmart in Mónica (2008:s.p), conclui que “de modo geral, o sexo feminino apresenta maior apetência para fazer uso das emoções internas e externas ao comportamento humano”. A inteligência emocional é uma competência importante para organizações sensíveis à liderança (LATOURE, HOSMER, 2003). Num artigo de Arménio Rego, publicado no Diário de Notícias, com referência ao autor Goleman, quase 90% das competências necessárias para o sucesso da liderança são de natureza emocional e social. Apoiando esta perspectiva, George (2000), assegura que as características emocionais dos líderes estão intimamente ligadas à eficácia da liderança.

Ao nível das instituições militares, Kellett-Forsyth (1993) concluiu que as mulheres oficiais das Forças Armadas dos E.U.A utilizam um estilo de liderança mais participativo que os homens. No entanto, conclui ainda, que homens e mulheres são bastante semelhantes em relação à escolha do estilo de liderança a utilizar. Ainda neste campo, um estudo levado a cabo por Terry (1996), afirma que existem certas características mais presentes nas mulheres como a cooperação, flexibilidade e a inovação, sendo estas mais adequadas a líderes presentes em missões de apoio à paz e imposição de paz.

Posto isto, e após vários contactos informais e uma reflexão apoiada numa análise bibliográfica no âmbito da liderança, relacionando-a no contexto do género, foi seleccionada a seguinte questão central: Dado que a Academia Militar ministra exactamente o mesmo

nível de competências de liderança, nas suas acções de formação ao longo dos cursos, os níveis de comportamentos na acção de liderança (Comando) dos oficiais femininos são semelhantes aos dos oficiais masculinos? Desta questão central emanam outras questões pertinentes para reflexão: Será que o grau de aptidão para líder varia consoante o género? Será que os militares femininos adoptam estilos de liderança diferentes? Será que existem diferenças significativas relativamente a capacidade de comunicação? Será que os militares femininos têm diferentes aptidões de inteligência emocional? Estará a eficácia de gestão de conflitos directamente relacionada com o género dos militares?

A metodologia utilizada assenta numa pesquisa de campo de natureza quantitativa, com recurso à técnica do inquérito por questionário. Este instrumento é utilizado em duas versões: a auto - percepção dos formadores e a percepção dos formandos relativamente ao formador. O quantitativo de oficiais femininos existentes no QP e o tempo concedido para a elaboração do trabalho de investigação, induziu que a análise fosse limitada aos cursos das armas combatentes com oficiais femininas, em posição de comando, que ingressaram na AM no ano lectivo de 2001/02, 2002/03 e 2003/04.

Com o intuito de sistematizar a análise, o trabalho foi desenvolvido nas seguintes partes: introdução; revisão de literatura; metodologia; apresentação e discussão de resultados e por fim as conclusões. A primeira parte, relativa à revisão literária, procura fazer o enquadramento das dimensões a estudar. Para tal, consultaram-se obras e documentos de vários autores nacionais e internacionais. Na segunda parte – metodologia – levantam-se os objectivos e finalidades deste estudo, assim como os pressupostos de partida e as hipóteses a serem testadas, caracterizando-se ainda a população em estudo, bem como, os instrumentos utilizados e a indicação de todos os procedimentos adoptados para a recolha dos dados. Na terceira parte, apresentam-se os dados referentes à aplicação do questionário, e à sua análise e discussão, viabilizando a interpretação dos mesmos à luz das hipóteses inicialmente delineadas, analisando-se a sua corroboração ou não mediante os dados aferidos. A última parte sintetiza as principais conclusões do estudo, sendo estas relacionadas com as conclusões de outros estudos inicialmente referenciados, de forma a perspectivar a nossa realidade face a outras. Identificam-se ainda as recomendações e propostas para investigações futuras.

1. Revisão de Literatura

Tendo como objectivo deste trabalho, aferir diferenças no âmbito da liderança relativamente ao género, estas vão-se perspectivar com base na auto-percepção do formador e na percepção dos formandos relativamente às competências como realidades em acto (comportamentos). Neste sentido, identifica-se como essencial em termos gerais, clarificar os conceitos de percepção e auto-percepção (apêndice A), competência e comportamento (apêndice B). Assim, a auto-percepção baseia-se fundamentalmente nas competências que o próprio reconhece em si, sendo que a percepção dos formandos se edifica nos comportamentos percebidos aos formadores. Da mesma forma e seguindo a mesma linha de raciocínio, abordam-se os conceitos que concorrem para a construção dos questionários implementados, nomeadamente estilos de liderança, comunicação, feedback, inteligência emocional e gestão de conflitos.

1.1. Liderança

A liderança possui uma diversidade de abordagens a seu respeito, o que mostra que o “assunto é complexo e ainda tem muito por relevar” (CHIAVENATO, 2004: 340). Relativamente ao conceito, “existem quase tantas definições sobre liderança como autores que a tentaram definir” (JESUÍNO, 2005: 8). Segundo Chelladurai (1999) os diferentes conceitos de liderança incluem todos a ideia que esta é um processo do comportamento, cuja natureza é interpessoal e que se destina a influenciar e a motivar os indivíduos através dos objectivos organizacionais. Na perspectiva de Hersey e Blanchard (1988: 86), a liderança é “ o processo de influenciar actividades de um indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa dada situação”. Para Jogo in Rego (1998: 23) ela consiste no “uso da influencia não-coerciva para dirigir e coordenar as actividades dos membros de um grupo organizado, visando o alcance dos objectivos do grupo”

A liderança no quadro organizacional tem sido um tema de destaque por parte dos investigadores. Segundo McCall in Jesuíno (2005: 16), “o ritmo de estudos dedicados ao tema seria da ordem dos 170 por ano”. Para Pfeffer in Jesuíno (2005:17) o sucesso e o fracasso das organizações são factores atribuíveis à acção dos líderes.

Como referem Weinberg e Gould (1995: 203), “é fácil pensar em indivíduos considerados grandes líderes, mas é muito mais difícil determinar o que os torna líderes”. Em análise à problemática de liderança eficaz, Murray e Mann (1993), referem que um bom líder sabe como maximizar a sua influência através de papéis positivos, sendo um modelo de

comportamento. Neste contexto, o líder deve procurar o seu próprio estilo, sem imitar nenhum outro líder, mesmo que esse tenha tido muito sucesso. As características de humildade, flexibilidade, carácter firme e coragem moral devem ser presentes num líder, assim como a constante necessidade de aumentar os seus conhecimentos, sensibilidade para as questões humanas e para as diferenças individuais.

Relativamente ao contexto militar, a liderança insere-se no exercício do comando como o desempenho funcional do comandante, sendo este complementar e simultâneo da chefia militar. A liderança não é propriamente uma atribuição funcional do comandante, mas uma atitude necessária para dar eficácia ao comando. O líder é o indivíduo que, por virtude de uma função ou responsabilidade atribuída, inspira e influencia as pessoas a atingir objectivos institucionais. Os líderes militares motivam as pessoas, a desenvolver acções e a tomar decisões para o bem maior da instituição (FM 6-22, 2006). Através das relações interpessoais com os subordinados, do bom senso e do conhecimento deles, o líder, é capaz de orientar as atitudes e comportamentos das pessoas no sentido de obter delas respostas adequadas à realização dos resultados pretendidos pela instituição militar.

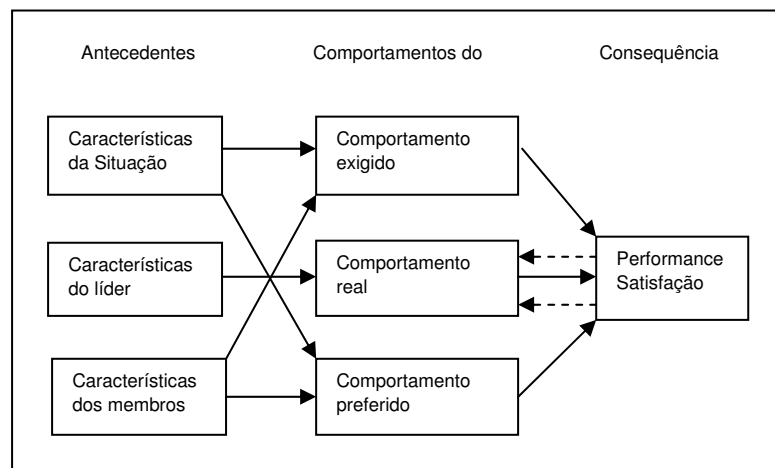
1.2. Estilos de liderança

Perante a existência de um variado número de modelos dedicados à liderança, para o presente trabalho de investigação optou-se pelo modelo multidimensional da liderança – multidimensional modelo of leadership (CHELLADURAI in CHULLADURAI, 1993).

Bryce Newell (2007) utilizou o referido modelo com o intuito de perceber os estilos de liderança adoptados, quanto ao género, pelos treinadores de uma determinada modalidade desportiva. As conclusões derivadas deste estudo são que as mulheres treinadoras na sua acção de liderança elegem um maior número de comportamentos inerentes ao estilo participativo e directivo. Os comportamentos de liderança que encaixam no estilo de suporte social são preferencialmente adoptados pelos treinadores homens, e pouco escolhidos pelas treinadoras. No entanto, de uma forma geral, não existem diferenças significativas nos estilos de liderança adoptados.

Na perspectiva de Chelladurai, a liderança é um processo de interacção, cuja eficácia do líder é determinada pelas características da situação, dos subordinados e do próprio líder. Por sua vez, o rendimento e a satisfação dos subordinados – consequências – consideradas individualmente ou em equipa são percebidas em função dos comportamentos do líder exigidos pela situação, pelo comportamento actual do líder e pelos comportamentos preferidos dos subordinados.

Figura 1. Modelo Multidimensional de liderança (adaptado de Chelladurai, 1991, citado por Chelladurai, 1993).



Segundo Chelladurai in Rouco (2006: 48), “o nível de organizações, os seus objectivos, normas, dimensões, assim como a cultura organizacional, tradições e estrutura formal” são aspectos situacionais que podem influenciar o comportamento do líder. As características do líder são definidas “pelos seus conhecimentos sobre o meio em que o processo se desenrola, sobre as matérias específicas da modalidade, pela sua personalidade e experiência, capacidade intelectual e instrumental” (ROUCO, 2006: 49).

Relativamente às características dos membros, Chelladurai in ROUCO (2006: 49) congrega à sua “personalidade, às capacidades técnicas e físicas, à experiência, às motivações, à idade e ao género”. As características dos membros e as características da situação influenciam a eficácia da liderança, que pressupõe, necessariamente, a congruência entre o estilo de liderança do formador e exigências da situação (Chelladurai, 1984). Quanto maior for a congruência entre estes dois elementos, melhor será o rendimento e a satisfação do formador e do formando. Com base no modelo de Chelladurai e Saleh (1978, 1991), o estilo de liderança do formador é avaliado segundo um instrumento de cinco dimensões do comportamento de liderança : treino-instrução; suporte social; reforço; comportamento participativo e comportamento directivo.

Na dimensão treino-instrução, o comportamento do líder é voltado para a melhoria da performance do formando, focalizando as instruções duras e exigentes, instruindo as praticas militares, clarificando a relação entre os membros do grupo, estruturando e coordenando as suas actividades (ROUCO, 2006).

O líder que encara o estilo de liderança de suporte social, caracteriza-se pelo seu interesse nos formandos, assim como no seu bem estar. Procura um bom ambiente de grupo e favorece as relações interpessoais (ROUCO, 2006). O reforço é caracterizado pelo líder que

reforça positivamente o subordinado, reconhecendo os seus bons desempenhos. Nesta perspectiva, o líder cujo estilo de liderança utilizado é o de reforço dá ênfase ao feedback positivo. O líder participativo é aquele que favorece uma maior participação dos subordinados nas decisões referentes aos objectivos do grupo, aos métodos de trabalho e às estratégias e táticas de actividade. O líder directivo vinca a sua autoridade pessoal, não apelando pelas ideias dos seus subordinados, toma decisões sozinho, utilizando a informação disponível. Este estilo de líder mobilizam as pessoas através de uma visão, e não tem em conta o relacionamento com as pessoas.

Segundo Chelladurai (1993) e Horn (1992), sempre que um formador utiliza comportamentos de treino-instrução, de suporte social e de reforço, os formandos manifestam graus elevados de satisfeitos com a sua liderança.

1.3. Comunicação

Segundo Chiavenato (2004), as organizações funcionam a partir dos processos de comunicação, sendo este essencial para o seu funcionamento coeso, integrado e consistente. Este autor, sublinha ainda que o processo de comunicação é uma finalidade importante para o desempenho organizacional ser assegurado e facilitado. De uma forma simplificada a comunicação consiste no envio de uma mensagem, por parte de um emissor, que segue por um canal até ao receptor, que por sua vez lhe atribui um significado. A sua eficácia reside no facto de o significado atribuído pelo receptor corresponda ao sentido que o emissor lhe queria dar (NEVES, GARRIDO, SIMÕES, 2006).

A comunicação de uma informação subentende os seguintes elementos: a mensagem, que corresponde àquilo que queremos transmitir, dizer ou escrever; o emissor, que é a fonte de informação; a codificação, que consiste em identificar a mensagem mais adequada à compreensão do emissor; a transmissão, que é a acção de emissão da mensagem; o canal, que corresponde ao meio utilizado para a transmissão⁷; a recepção, o acto de receber a mensagem; a descodificação da mensagem, que é a decifração e compreensão, e por ultimo o receptor, que corresponde a pessoa que recebe a mensagem. (NEVES, et al. 2006).

Contudo, alcançar a comunicação pretendida pode ser por vezes dificultado com a presença de barreiras, sendo estas interferências que não permitem que a mensagem seja compreendida. Neves, et al. (2006: 92), classificam as barreiras à comunicação em três tipos: “pessoais, físicas e semânticas”. As primeiras estão relacionadas com as emoções, os

⁷ Pode ser voz, carta, telefone, e-mail, etc.

valores e as limitações humanas. As segundas correspondem aos barulhos criados pelo ambiente que perturbam o percurso da mensagem. As barreiras semânticas consiste nos diversos significados que um mesmo símbolo pode significar⁸.

Segundo Rego (2007), a comunicação constitui um meio para delegar responsabilidades e permite a coordenação, negociação e disseminação de informação. É através desta que se desenvolve elogios e repreensões e também é um meio utilizado pelos subordinados para fazerem chegar aos seus superiores as suas opiniões, propostas, necessidades e queixas. Ainda na perspectiva do autor, os líderes com boas competências comunicacionais, são indivíduos mais capacitados para transmitir orientações claras, estabelecer relações de cooperação e confiança, comunicam entusiasmo aos colaboradores, gerem melhor os conflitos e facultam o feedback aos subordinados, transmitindo-lhes orientações para melhorar os seus desempenhos.

A comunicação interpessoal é um processo complexo, uma vez que cada pessoa possui o seu próprio sistema cognitivo, suas percepções e valores pessoais, formando um padrão singular das percepções das coisas. Nesta perspectiva, Curren e Chamberlain in Ferreira, Neves e Caetano (2001: 362) proferem que “cada indivíduo percebe o mundo de forma diferente, de acordo com as suas experiências passadas e personalidade”. Existem dois tipos de comunicação interpessoal: a verbal e a não verbal (CHIAVENATO, 2004). A verbal consiste no processo de comunicação onde a informação é trocada através de palavras faladas ou escritas. Nesta perspectiva, Goleman (2003), defende que os líderes podem se diferenciar no modo e no tom de voz que utilizam para transmitir a mensagem. A comunicação não verbal consta da troca de informação sem a utilização de palavras, sendo estas substituídas por gestos, tons vocais, modo de vestir e expressões faciais e corporais. Segundo Curren e Chamberlain, in Ferreira et al. (2004: 358-359) a gama de signos não verbais está dividida em: “cinéticos – movimentos corporais; proxémicos – posição corporal e relações espaciais; paralinguagem – voz e vocalização”. O comportamento não verbal “estabelece e determina a qualidade das relações entre as pessoas: se nos sentamos próximos de uma pessoa que se levanta de imediato, interpretamos esse comportamento como mensagem negativa do ponto de vista afectivo” (NEVES, et al. 2006: 159).

Mehrabian (1971) defende que o aspecto visual é o elemento que mais peso tem para provocar uma boa impressão aos ouvintes. A postura, os gestos, os olhares e o aspecto em geral contribuem para uma boa impressão. Os movimentos, a ênfase e as expressões faciais são mais poderosos que as palavras.

⁸ Uma palavra que comunicamos pode ter diversos significados.

A postura física intervêm continuamente nos actos de comunicação, sendo bastante importante na construção do significado que se atribui às mensagens. A forma como as pessoas se sentam, levantam e se mantêm de pé poderá comunicar diversos significados, tais como “amistosidade, hostilidade, superioridade ou até mesmo inferioridade” (REGO,2007: 176). A postura do orador pode até mesmo revelar se este está descontraído ou tenso, exemplo deste é quando o orador não consegue olhar nos olhos da audiência, representando assim tensão e timidez. Segundo Rego, a “atitude de pé, com as mãos atrás das costas e os ombros direitos pode transmitir a imagem de confiante – desinteressado (2007:176).

O tom de voz influencia a forma como as outras pessoas interpretam o que ouvem, e em grande parte possui um grande peso no impacte. Na transmissão de uma ordem por parte de um superior, com um tom de voz grave e imperativo significa que a ordem tem de ser executada e terá consequências desagradáveis a sua não execução, enquanto que, se for utilizado um tom de voz suave e um sorriso dará a entender que a sua não execução, será algo compreensível (REGO, 2007). Segundo Gabbott e Hogg in Rego (2007), o tom de voz duro, uma postura agressiva e um olhar intimidador, consiste na manifestação de hostilidades por parte do comunicador. Assim como, o facto de o comunicador falar pouco, utilizar uma voz baixa, permitir interrupções e não conseguir olhar nos olhos do ouvinte, transmite uma submissão defensiva. Segundo os mesmos autores, o comunicador pode ainda expressar controlo/domínio sobre o outro, quando fala alto e rápido, ignora as respostas do outro, assim como o interrompe frequentemente. Contudo, para que a mensagem seja transmitida eficazmente é necessário utilizar a “linguagem verbal, um tom de voz e ênfase adequados” (REGO, 2007: 146). As mensagens não verbais podem, assim, ser utilizadas como um complemento, apoio ou reforço das mensagens verbais (GORDON, 1996).

Na perspectiva de Rego (2007), existem princípios que são importantes saber para a comunicação interpessoal, sendo alguns destes: a credibilidade; lei do receptor; lei da repetição; lei do silêncio, entre outros. A credibilidade é essencial para a eficácia da comunicação, sendo esta conseguida através da competência e da confiabilidade. A aceitação da competência é muitas vezes conseguida através da apresentação de diplomas, falar sobre experiências e sucessos ou mesmo exibindo o conhecimento e domínio a respeito de determinado assunto por parte do emissor (CHIAVENATO, 2004). O carácter do emissor, assim como a preocupação pelo bem estar dos outros, a coragem e a compostura são também reflexos de credibilidade (REGO, 2007). Relativamente as vantagens que a

credibilidade fornece no processo de comunicação interpessoal o autor Rego (2007) refere a capacidade de captar a atenção, induzir empenhamento e o respeito pelo emissor.

A lei do receptor está relacionada com a heterogeneidade dos receptores da mensagem, sendo que quanto maior esta for, mais difícil será o processo de comunicação. Este facto entende-se em varias circunstancias, tais como: perante um grande plateia, o emissor terá maior dificuldade em dirigir o olhar a todas as pessoas; quanto mais heterogénea for a audiência, maior tem de ser a preocupação por parte do emissor em adaptar a mensagem às características diferenciadas dos diversos receptores; diante de um número grande de pessoas, maior é a dificuldade de perceber as reacções, olhares e gestos de todos os receptores (REGO, 2007). Uma forma de reduzir a dificuldade de compreensão da mensagem por parte de todos os ouvintes é simplificar a mensagem, utilizando uma linguagem simples, e a correlação para o real da audiência, pois “quanto mais simples for a mensagem, mais fácil será a sua compreensão e memorização” (REGO, 2007: 86)

A lei da repetição consiste em repetir algumas vezes a mensagem mais importante, para facilitar a sua memorização. No entanto, o excesso de repetição pode também “gerar redundância, cansaço e aversão à mensagem ou ao emissor” (REGO, 2007:65), reduzindo o impacto da mensagem.

A lei do silêncio está relacionada com a mudez da audiência perante a mensagem emitida pelo emissor. Esta pode derivar de múltiplas razões, as quais o emissor tem de possuir a perspicácia de saber qual delas se aplica a cada emissor, o que se torna bastante complicado quando o grupo de pessoas a quem a mensagem é transmitida é grande e heterogénea. O medo de ser repreendido ou punido, a valorização da harmonia e coesão no interior do grupo de tal forma que a expressão da sua opinião possa divergir com a do grupo e a pouca confiança nas capacidades de expressão útil e eficaz são razões para o silêncio do receptor (REGO, 2007). O facto de o receptor entender que o emissor não admite com naturalidade a comunicação aberta e franca pode ser uma forma de o receptor se manter calado perante a mensagem. No entanto, o silêncio também pode advir do cinismo do receptor, para poder prejudicar a outra pessoa, de forma a que esta tenha más decisões. O silêncio pode assim ter diversos significados, por vezes opostos, resultar de múltiplos factores e gerar interpretações ambíguas e divergentes. O risco destas diferentes interpretações é vincado quando se trata de diferentes culturas e quando o emissor não conhece o receptor. Segundo os autores Neves, et al. (2006), a comunicação deve ser apropriada conforme as diversas situações nas quais é utilizada. A “distorção da mensagem,

a fraca capacidade de escuta ou a ineficácia na busca de informação podem constituir-se como fontes de conflitos” (NEVES, et al. 2006:192).

1.4. Feedback

O feedback está integrado no processo de comunicação, sendo o seu uso apropriado importante para este. O que diferencia o processo de comunicar do feedback é o seu sentido: no primeiro, a informação apenas percorre o sentido emissor – receptor; no segundo, existe um retorno da informação por parte do receptor, que passa assim a ser o emissor, constituindo-se num processo com dois sentidos. Este retorno ou feedback é utilizado para que o emissor tenha a certeza que a mensagem foi entendida. Segundo Neves, et al. (2006), a vantagem de um único sentido preside apenas na rapidez da comunicação, enquanto que a comunicação em dois sentidos permite que haja mais precisão, tornando o processo mais seguro, apesar de poder causar maior desordem.

O feedback funciona como um reforço que potencie os comportamentos no sentido de adequação e desempenho. Tendo relevância enquanto processo, dar e receber, e enquanto resultado, permitindo o aumento da motivação e do desempenho (NEVES, et al., 2006). Numa perspectiva de “interacção entre duas pessoas, o feedback interpessoal é a comunicação que auxilia a outra a reflectir e a ajustar o seu comportamento” (NEVES, et al. 2006: 90). Neste sentido, constitui-se como elemento instrutivo quando é utilizado para clarificar papeis e quando sugere ou ensina comportamentos, e motivacional quando por via de recompensas⁹ ou promessas da mesma, os membros da organização aumentam os seus esforços na execução da tarefa. (CUNHA, REGO, CUNHA, CARDOSO, 2004).

Contudo, existe outra forma de utilizar o feedback, o seu emprego de forma negativo, sendo este utilizado para repreender e/ou penalizar comportamentos inadequados e inaceitáveis. Esta postura tem como objectivo o reajustamento imediato à adopção de comportamentos aceitáveis. Esta forma de feedback deve ser cuidadosamente fornecida, uma vez que quando empregue em demasia poderá ter consequências indesejáveis, tais como os colaboradores apenas terem o conhecimento daquilo que não se deve fazer e não terem orientações sobre o que fazer. (CUNHA, et al. 2004). Nesta perspectiva, Rego (2007: 437) defende que o “excesso de feedback continuo e a supervisão intensa do subordinado pelo superior podem ser interpretados pelo subordinado como demasiadamente controladores, gerando a sua desmotivação e empenhamento na tarefa”. No entanto, segundo o mesmo autor, é necessário ter atenção ao momento do feedback, uma vez que tardio pode correr o

⁹ Pode apenas se tratar de um elogio.

risco de já existir diversas anomalias, tornando-se mais difícil a reorientação para a execução da tarefa por parte do subordinado.

Na situação em que o orador está perante uma vasta plateia, para que a consiga persuadir e instruí-la numa dada matéria é necessário que o orador ajuste a sua conduta ao modo como a audiência reage (REGO, 2007). Para tal é necessário que faça perguntas e observe o comportamento gestual dos ouvintes, tal como as expressões faciais.

Relativamente ao processo de receber feedback, este percorre um percurso ascendente, ou seja, dos subordinados para os seus superiores. Esta forma de feedback está relacionada com a melhoria do desempenho dos superiores. Todavia este processo possui algumas desvantagens, tais como: algumas condutas não serem observáveis pelos subordinados; poder gerar desconforto no superior, causado pelo facto de ser avaliado pelos seus subordinados; o próprio desconforto do subordinado em avaliar o superior, podendo resultar avaliações falsas; sentimentos relativos ao superior podem suscitar avaliações negativas ou até mesmo positivas, no entanto falsas. Nesta perspectiva, Rego (2007) defende que é fundamental que exista um clima de confiança, anonimato, que as avaliações sejam executadas voluntariamente e que não implique qualquer tipo de recompensa.

Segundo Neves, et al. (2006), o feedback deve ser: focalizado no comportamento e não na pessoa; mais descritivo do que avaliativo; específico; pontual, ou seja, o feedback deve ser dado próximo ao acontecimento e não algum tempo depois; referido relativamente às consequências do comportamento, e dirigido a comportamentos que o indivíduo possa modificar. Os mesmos autores, defendem que para receber feedback é essencial: ouvir atentamente; assegurar a compreensão; procurar não ser defensivo, uma vez que o feedback por vezes é desagradável de receber e aceitar; pedir exemplos; saber o que fazer com o feedback, ou seja, optar por aceitar e proceder às mudanças necessárias, ou rejeitar o feedback e especular sobre as intenções do emissor do feedback, e agradecer o feedback e relevar os seus sentimentos desenvolvidos após a sua recepção. Dar ou receber feedback, seja este positivo ou negativo, é por vezes fonte de grande ansiedade, causada por um receio natural de ofender ou ser ofendido.

As competências comunicacionais de dar e receber o feedback são essenciais para reduzir as distorções de sentido de informação no processo de comunicação interpessoal, constituindo um instrumento essencial para gerir eficazmente as situações de conflitos (NEVES, et al. 2006).

1.5. Inteligência Emocional

As Investigações realizadas na década de 90 sobre o funcionamento do cérebro¹⁰, vieram demonstrar no ano de 1995, através de imagens em tempo real, que o “design básico” do cérebro (estrutura) envia toda a informação primeiro para o centro emocional e só depois para o centro de pensamento – racional/cognitivo. Esta descoberta, veio desmistificar a realidade impositiva de separar as emoções das actividades do trabalho. As emoções surgem assim antes da reflexão e do comportamento. A referência a Descartes pela expressão – penso logo existo (1657), constitui uma das fontes mais privilegiadas do nosso preconceito contra as emoções, em especial no que concerne à nossa forma de estar/ser nas organizações. Estudos científicos efectuados à actividade do cérebro durante experiências emocionais, mostram a interligação entre as emoções e a razão, isto dá aos centros emocionais um imenso poder para influenciar o funcionamento do resto do cérebro – incluindo os centros de pensamento. Para a emergência do conceito de inteligência emocional destacam-se os seguintes autores: Aristóteles, com o seu “tratado da alma”; Charles Darwin no tratado “As Expressões e as Emoções, nos Homens e nos Animais”¹¹; Robert Thorndike, que desenvolveu o conceito de “inteligência Social” em 1920; Stein e Wechsler, pelo estudo das emoções utilizadas com inteligência, Howard Gardner e o conceito de inteligências múltiplas em 1983 (intrapessoais e interpessoais).

O conceito de Inteligência Emocional (IE), foi criado pelos psicólogos John Mayer e Peter Salovey da universidade de Yale em 1990, possibilitando com os seus trabalhos aferir o Coeficiente Emocional à semelhança da inteligência analítica (equilibrar a importância das emoções com a razão), colocando como pressuposto – o ser humano é ao mesmo tempo um ser racional e emocional¹². A IE foi assim definida como “uma forma de inteligência social que envolve a habilidade de monitorar os seus sentimentos e emoções e os dos outros, de discriminar entre eles, e usar esta informação para guiar seu pensamento e acção” (MAYER, SALOVEY, 1990: 185).

Finalmente, Daniel Goleman, em 1995 com o best-seller “Inteligência Emocional” introduz o conceito a uma escala global. O conceito de IE, é aglutinador de dois outros conceitos individualizados: inteligência e emoções. Um dos traços de personalidade que se reconhece de forma transversal aos líderes em geral é a inteligência, sendo esta definida como “um comportamento adaptativo orientado para um objectivo” (STERNBERG, SALTER, 1982: 3).

¹⁰ As quais em Portugal se configuraram na personalidade do Professor António Damásio, escrevendo a obra – O erro de Descartes, como alusão ao erro que persistia em vigor desde 1657 – penso logo existo.

¹¹ Era o sistema emocional que mantinha activo os comportamentos essenciais à sobrevivência

¹² Entre outros como: Robert Sternberg, Jack Block e Weisinger.

Seguindo esta linha de raciocínio Goleman, Boyatzis e Mckee (2003), defendem que o líder necessita de ter capacidade intelectual, todavia, admitem que esta tem apenas de ser a necessária para apreender a especificidades das tarefas e dos desafios com que se defrontam. Considerando, assim, com base nas novas descobertas que as emoções são mais poderosas que o intelecto: “o intelecto por si só não faz um líder; os líderes concretizam visões porque criam motivação, orientam, inspiram, ouvem, convencem” (Goleman, et al., 2003:46).

Por outro lado, a Inteligência cognitiva (racional), no qual se espelha o apelidado coeficiente de inteligência (QI) é inato e imutável ao longo da vida, por contra ponto à possibilidade de desenvolvimento das competências emocionais. Segundo Goleman (1998), a IE possui uma componente genética, no entanto as pesquisas demonstram que esta pode ser aprendida. No entanto, esta aprendizagem radica na motivação introduzida no indivíduo para mudar e praticar, sendo essencial proporcionar o feedback, para que o “aprendiz” observe actuações empáticas de outras pessoas. Embora cada pessoa tenha o seu nível inicial de aptidão inata, a IE aumenta com a idade, o que se justifica pelo reflexo de maturidade e experiência.

Depois de vários ajustamentos ao modelo, Goleman simplificou o modelo em 2002 criando quatro domínios/ competências interligados entre si, cuja as suas relações dinâmicas constituem as componentes básicas da liderança eficaz. São estes :“autoconsciência; autodomínio, consciência social; gestão das relações” (GOLEMAN, et al. 2003: 49).

A autoconsciência é a “capacidade para compreender profundamente as emoções da própria pessoa, assim como as qualidades, as limitações, os valores e a motivação” (GOLEMAN, et al. 2003: 60). As pessoas providas de auto-consciência forte são realistas, honestas, conhecem os seus valores, sabem e percebem o que sentem. Os líderes autoconscientes possuem o dom natural da intuição, utilizando-a nas suas decisões. Dentro do domínio da autoconsciência, existe as capacidades de autoconsciência emocional, auto-avaliação e auto-confiança. A autoconsciência emocional permite ao líder reconhecer os seus próprios sentimentos e não permitir que estes afectem o desempenho profissional. Segundo Goleman, et al. (2003), os líderes emocionalmente autoconscientes são francos, falam de forma aberta sobre as suas emoções e de forma convicta sobre os seus valores, são pessoas que melhor governam a suas vidas. Um líder com capacidade de auto-avaliação conhece os seus pontos fortes e fracos, e possui o sentido de humor a respeito de si próprio, aceitando bem as críticas e o feedback. A auto-confiança permite que o líder se conheça bem as suas qualidades, utilizando-as adequadamente.

O autodomínio deriva da autoconsciência, uma vez que se não existir o conhecimento das próprias emoções, também não se consegue geri-las. Se uma pessoa não souber fazer uma gestão das suas emoções negativas, tais como a frustração e a raiva, elas acabam por controlar a pessoa. O autodomínio “é a característica da inteligência emocional que nos impede de ficar prisioneiros das emoções” (GOLEMAN, et al. 2003: 66). Os líderes que se deixam dominar por outras emoções perturbadoras não são capazes de orientar grupos para atitudes positivas, e conseqüentemente fazer um bom trabalho (GOLEMAN, et al. 2003). As pessoas que possuem esta aptidão “tendem a ser altamente produtivas e eficazes em tudo o que fazem” (GOLEMAN,1995: 63). Para que haja autodomínio das emoções é necessário saber controlar os impulsos e as emoções destrutivas, desta forma, o líder em alturas de crise deve ser capaz de ficar calmo e perspicaz. Os líderes que consegue ser flexíveis, enérgicos o suficiente para melhorar os seus padrões pessoais (capacidade de realização), serem oportunos e otimistas, irradiam sentimentos positivos (GOLEMAN, et al. 2003). Segundo Goleman, as pessoas que não têm presente a capacidade de gerir as emoções “estão constantemente em luta com sensações de angústia, enquanto que aquelas que a possuem em alto grau recuperam muito mais depressa dos tombos que a vida nos obriga a dar” (1995: 63).

A empatia é a competência fundamental da consciência social, e consiste no processo através do qual as expressões faciais e o tom de voz fornecem informação relativamente aos sentimentos da pessoa, podendo desta forma o interlocutor ponderar e ajustar as suas acções ou afirmações ao longo do seu discurso (GOLEMAN, et al. 2003). Segundo George in Rego e Cunha (2003:191), a empatia consiste na “capacidade de avaliar as emoções próprias e dos outros, e de exprimir rigorosamente as próprias”. A empatia nasce da autoconsciência, uma vez que quanto melhor percebermos as nossas próprias emoções, maior é a capacidade de ler os sentimentos dos outros (GOLEMAN, 1995). As emoções raramente são expressas verbalmente, nesta perspectiva, a forma como intuir os sentimentos dos outros reside na habilidade de ler as expressões não verbais. A empatia permite que os líderes estejam “sintonizados com um vasto leque de sinais emocionais, o que lhes permite captar as emoções sentidas, mas não expressas, das pessoas e dos grupos” (GOLEMAN, et al. 2003: 275). É através da empatia que os líderes têm em conta os sentimentos dos subordinados e conseqüentemente tomam decisão acertadas (GOLEMAN, et al. 2003). Os líderes providos de consciência social compreendem as correntes políticas existentes na organização, bem como os valores e as regras não expressas que regem o relacionamento das pessoas (GOLEMAN, et al. 2003).

É no domínio da gestão das relações que se encontra a capacidade de persuasão, gestão de conflitos, colaboração, sinergia e proficiência na criação e manutenção de uma rede de relações interpessoais (GOLEMAN, 2000). Esta capacidade obriga que os líderes “tenham consciência das suas próprias emoções e se relacionam empaticamente com os subordinados” (GOLEMAN, et al. 2003: 71). Gerir relações não consiste apenas em utilizar a simpatia, embora esta possa ser indício de uma boa aptidão social, é necessário utiliza-la no sentido dos objectivos, orientando os subordinados para um relacionamento positivo (GOLEMAN, et al. 2003). O líder com capacidade de gerir relações catalisam a mudança, fornecer atempadamente feedback construtivo, tornando-se bons conselheiros, e incutem o espírito de equipa, avocando os subordinados à participação activa.

Relativamente à análise da IE quanto ao sexo, um estudo feito pela empresa Active Management Group in Mónica (2008) revela que, embora exista uma apetência feminina para a conciliação das emoções com a razão, ambos os géneros contêm a mesma capacidade de reconhecer e compreender as suas próprias emoções (80%). No entanto, quando aferida a capacidade de gerir construtivamente as relações com os outros, no sentido de obter resultados positivos, os homens ficam 10% abaixo das mulheres

Segundo um estudo realizado pelo tenente-general Hosmer e o tenente-coronel Latour, relativamente às implicações da IE na Força Aérea dos EUA, o valor da IE para os líderes militares está em conhecerem e compreenderem a si próprios e aos outros, para que desta forma consigam os resultados que desejam. Ainda neste estudo, é mencionada uma entrevista ao Dr. Howard Gardner, em 1996, que referiu a inteligência linguística e pessoal como uma condição muito importante para a liderança, no entanto, estas variantes não têm de ser inatas. Contudo, o líder tem que ser um bom orador e conter um poder de compreensão das pessoas relativamente bom.

A neuropsiquiatra, Louann Brizendine, defende que o “cérebro feminino está dotado da capacidade de, com base nos pormenores mais insignificantes, avaliar rapidamente os pensamentos, as convicções e as intenções das outras pessoas” (2006: 165). Na sua obra, afirma que os homens perante as emoções fornecem resposta racionais, sendo reacção típica evitá-las. Enquanto que nas mulheres as emoções desencadeiam sensações viscerais, ou seja, “sensações físicas concretas que transmitem um significado a determinadas zonas do cérebro” (BRIZENDINE, 2006: 164). A autora afirma que o cérebro feminino está preparado para “ler um rosto, interpretar um tom de voz e apreender os cambiantes emocionais” (2006: 163). Perante este quadro, afigura-se na mulher maiores níveis de capacidades emocionais.

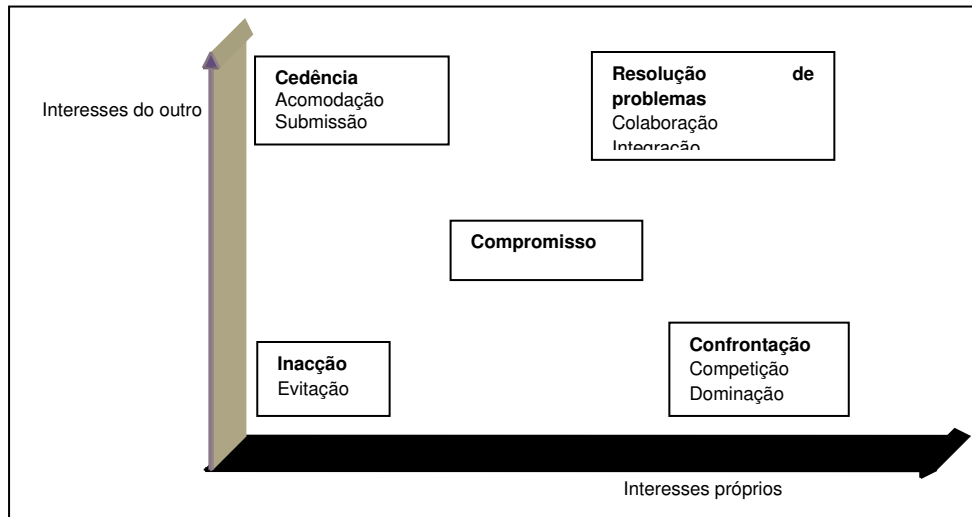
1.6. Gestão de conflitos

Uma das competências do líder organizacional, e em particular do líder em contexto militar, é o de saber gerir conflitos, neste contexto, apresentam-se algumas concepções orientadoras relativamente ao mesmo. O conflito segundo Neves, et al. (2006:181) é um “fenómeno comum em todas as áreas da vida social”. A diversidade de entendimentos sobre o conceito evidencia uma transversalidade difícil de dirimir, contudo, direccionam-se as perspectivas que mais se adequam ao contexto temático do trabalho em que o conflito se perspectiva ao nível dos pequenos grupos. Segundo Dreu in Cunha, Rego e Cunha (2004:436), conflito consiste num “processo que se inicia quando um indivíduo ou grupo se sente negativamente afectado por outra pessoa ou grupo”. De acordo com Tjosvold in Cunha, et al.(2004:436), “as pessoas estão em conflito quando as acções de uma interferem, obstruem ou, por qualquer modo, tornam o comportamento de outra pessoa menos eficaz” Na perspectiva de Chiavenato (2004: 386), o conflito é muito mais do que um simples desacordo, constituindo uma “interferência activa ou passiva, mas deliberada, para impor um bloqueio sobre a tentativa da outra parte de alcançar os seus objectivos”. A palavra conflito está ligada à “discordância, divergência, dissonância, controvérsia ou antagonismo” (CHIAVENATO, 2004:386).

O conflito pode produzir consequências negativas, tais como, o stress, a interferência com a comunicação interpessoal, a diminuição da coesão de grupo para a tarefa e impedir a cooperação e a ajuda (REGO, 1997). No entanto, um nível moderado de conflito pode proporcionar aspectos positivos: fortalecer relações quando é resolvido criativamente; permite reconhecer problemas ignorados; aumenta a coesão, a lealdade e a motivação, e gera diversidade de pontos de vista, aumentando a quantidade de soluções inovadoras, incrementando desta forma a qualidade nas decisões (REGO, 1997).

As pessoas desenvolvem estilos específicos para defrontar o conflito, de forma a conseguir geri-lo eficazmente. Estes estilos são diferenciados por duas dimensões: a primeira é orientada para os interesses próprios, referindo-se ao grau em que o indivíduo pretende satisfazer os seus próprios desejos; a segunda dimensão é orientada para o desejo de satisfazer os interesses da parte contrária, agindo cooperativamente. O modelo de dupla orientação de Pruitt e Reven In Neves, et al. (2006) sugere cinco estratégias básicas de abordagem do conflito: cedência; resolução de problemas, inacção, confrontação e compromisso.

Figura 2. Estilos de Gestão de Conflitos (Fonte: Neves, et al., 2006:195)



A escolha da estratégia ideal varia consoante as características da situação conflitual, por exemplo, “o nível de complexidade e de importância do problema em disputa, a urgência da solução ou a relação de poder entre as partes” (NEVES, et al. 2006:195).

Segundo Rahim e Thomas in Neves et al. (2006), a utilização do estilo de gestão de conflito a cedência, assenta na procura da satisfação dos interesses da outra parte, reflectindo um elevado grau de cooperação. Este estilo também pode ser designado por acomodação ou submissão, e é aderido quando a manutenção da harmonia é mais importante que os interesses próprios, ou quando se abdica de algo pouco importante para obter uma vantagem no futuro (NEVES et al., 2006). As pessoas que utilizam esta estratégia contêm baixa consideração pelas suas metas. Estudos indicam que as organizações menos eficientes apresentam um elevado índice de cedência (REGO, 1997).

A resolução de problemas pode também se designar por integração ou cooperação, e é utilizada quando “o indivíduo procura satisfazer, simultaneamente, os interesses próprios e os dos outros, encarando o diferendo como um problema a resolver em comum de modo a que cada uma das partes possa ganhar com a solução do conflito” (NEVES et al., 2006: 196). Neste estilo os pontos de vista das partes podem ser combinados na consecução de uma solução vasta (CHIAVENATO, 2004). A estratégia é a mais adequada quando os objectivos ou o planeamento são pedidos a longo prazo, e quando os problemas são complexos e as propostas de ambas as partes aumentam a qualidade da solução (NEVES, et al., 2006).

A inacção é o estilo adoptado quando se abandona os interesses próprios e simultaneamente os interesses do outro, relevando-se indiferença perante o conflito, permanecendo perante este em silêncio (NEVES et al., 2006). Este estilo pode ainda ser

chamado de evitação ou abstenção (CHIAVENATO, 2004), e é apropriado para quando não exista possibilidade de o indivíduo sair vencedor, quando é necessário tempo para obter informação, ou quando um desentendimento possa ser muito penoso. Posto isto, torna-se ineficaz a utilização deste estilo quando em situações que requerem soluções imediatas e vinculativa para ambas as partes (NEVES et al., 2006).

A confrontação, também designada por competição ou dominação, caracteriza-se pelo indivíduo impor o seus próprios interesses, de forma unilateral, sendo pouco colaborativo, envolvendo “tentativas contínuas de persuadir a outra parte a ceder” (NEVES et al.,2006: 197). É utilizado quando existe a necessidade de uma rápida acção decisiva relativamente a um assunto importante ou impopular (CHIAVENATO, 2004). Uma das consequências negativas deste estilo é o facto da contraparte sentir-se humilhada e recusar colaborar no futuro (REGO, 1997). Quando existe tempo disponível para encontrar uma solução benéfica para ambos os lados, ou quando o assunto não tem relevância a utilização deste estilo mostra-se inadequado.

O compromisso consiste na tentativa de satisfazer as partes de forma moderada e incompleta. É utilizado quando ambas as partes possuem objectivos igualmente importantes, quando os membros têm igual poder, ou quando é necessária uma solução temporária. É aplicável em situações onde o conflito não é importante para as partes e por esta razão não investem fortemente numa solução que satisfaça completamente, quando a pressão do tempo impõe uma decisão, ou quando as metas são importantes mas não justificam a ruptura (REGO, 1997).

Segundo Cunha, et al. (2004), as orientações estratégicas de gestão de conflitos podem ser conduzidas para o domínio da personalidade. Desta forma, os estilos adoptados pelo indivíduo deixam de ser uma consequência das características da situação e passa a ser uma “preferência ou propensão” (CUNHA, et al., 2004: 442). Nesta perspectiva, existem indivíduos com tendência a adoptarem o estilo confrontação, outros a cedência, inacção, resolução de problemas, compromisso, e alguns indivíduos possuem uma propensão para adoptarem todos os estilos. Contudo, esta tendência varia conforme a personalidade, cultura, experiência em situações de conflitos, expectativas, relação com o oponente, características da situação, capacidade cognitiva, crenças relativas à interdependência e das intenções e comportamentos da contraparte (CUNHA, et al. 2004).

2. Metodologia de Investigação

2.1. Estratégia metodológica

As investigações da realidade social requerem estratégias metodológicas, através das quais se definem os instrumentos de trabalho mais ajustados ao desenvolvimento da pesquisa. Neste contexto, impôs-se uma metodologia de abordagem ao tema, que assentou: inicialmente, numa pesquisa bibliográfica, em publicações que abordam conceptualmente a problemática da liderança, possibilitando a necessária tomada de consciência sobre a temática a abordar, constituindo-se esta na base para a enunciação do problema sociológico no qual se desenvolve o objecto de estudo; num segundo momento utilizou-se um inquérito por questionário, sendo este um método extensivo de análise e uma técnica quantitativa de recolha de informação. Segundo Virgínia Ferreira in Silva e Pinto (2001:167) “o inquérito é, de facto, a técnica de construção de dados que mais se contabiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências sociais e na sociedade em geral”. Esta autora, defende ainda que o inquérito por questionário tem relevado uma grande eficiência “na obtenção de informação de um numero reduzido de pessoas que, através das técnicas de amostragem, se torna estatisticamente representativo de um conjunto vasto” (2001:167).

O recurso ao questionário justifica-se perante a necessidade de obter uma grande variedade de informação de um mesmo indivíduo, o que não invalida outros métodos de pesquisa, nomeadamente a etnografia¹³, no entanto estas seriam demoradas (Ghiglione e Matalon, 2001). O inquérito por questionário permite-nos recolher representações/percepções de um conjunto alargado de pessoas, constituindo-se um dos melhores instrumento para apreender atitudes, opiniões, preferências e representações (Lima, 1987; Ghiglione e Matalon, 2001). A sua aplicação possibilita uma maior sistematização dos resultados recolhidos e relativa facilidade de análise numa população vasta (devido ao carácter estandardizado das perguntas). Por outro lado, o nível de profundidade é, geralmente, limitado e com possíveis enviesamentos de validade.

Os questionários utilizados (Anexo I e Anexo II) tem por base questões validadas noutros estudos. Contudo, algumas questões foram adaptadas para o contexto militar, enquanto que outras foram criadas para dar resposta às perguntas da pesquisa.

¹³ Estudo das pessoas e grupos em primeira mão num determinado período de tempo, utilizando a observação participante ou entrevista para entender o comportamento social. (Giddens, 2004;648).

2.2. Modelo de análise

O modelo de análise constitui-se na prática num esquema analítico que possibilita orientar a investigação, nomeadamente no campo empírico. A formação na AM é direccionada para o desenvolvimento de competências de liderança sendo estas inculcidas, não atendendo ao género, mas sim ao desempenho necessário na profissão.

Para atingir o objectivo do trabalho, perspectivou-se o seguinte esquema de análise: aferir os comportamentos de liderança percebidos pelos Oficiais masculinos e femininos (auto-percepção) e a percepção dos mesmos comportamentos pelos seus próprios formandos. A percepção dos formadores juntamente com a dos formandos fornecerá uma apreensão da acção de liderança por parte dos formadores,

Para a percepção dos comportamentos de liderança, estas dividiram-se em duas dimensões: competências sociais e competências individuais. Os formandos e os formadores analisam as duas dimensões, social e individual, através das suas percepções.

Quadro 1 - Modelo de Análise



2.3. Objecto teórico de estudo

O objecto de estudo centra-se assim, na percepção que se desenvolve sobre os comportamentos de liderança no Exército, consoante o sexo dos formadores, desencadeando uma abordagem caracterizadora do fenómeno estudado, relativamente a funções de comando. Esta abordagem pretende investigar de que forma o sexo pode influenciar a acção de liderança, revelando um fenómeno de diferenciação de género no exercício de funções de comando e liderança. Para este desiderato, enveredou-se por uma revisão de literatura que permitiu visualizar os conceitos que os diversos autores percebem ser os mais diferenciadores quanto ao género. Neste contexto, destacaram-se a referência aos estilos de liderança desenvolvidos, à própria aptidão para liderar, ao

feedback desenvolvido, o processo de comunicação, os níveis de inteligência emocional reconhecidos e finalmente o estilo de gestão de conflitos utilizado.

2.4. Objecto empírico de pesquisa

Perante, o objecto de estudo, a população alvo foi seleccionada tendo em conta os cursos das armas combatentes que incluíam militares do sexo feminino. A escolha pelas armas combatentes deriva do facto de nas restantes armas e serviços não existirem no momento da investigação, mulheres em posição de comando. Assim, o universo a inquirir foi constituído pelos alferes, das armas de Artilharia e Cavalaria, que comportam respectivamente onze e quatro elementos, os tenentes de primeiro ano de Artilharia que contêm onze elementos, e os cursos de aspirantes oficiais alunos de Artilharia e Cavalaria, que compreendem respectivamente doze e treze elementos, totalizando-se assim, uma população alvo com cinquenta e um elementos¹⁴. Deste universo de estudo de partida, foram depois implementados os questionários a todos os seus subordinados, perfazendo um efectivo total de trezentos e oitenta e dois inquiridos.

2.5. Pressupostos de partida

Admite-se para o presente trabalho de investigação os seguintes pressupostos de partida:

- Pressupõe-se que durante o curso na AM, as competências de liderança foram ministradas igual forma para os militares femininos e masculinos;
- Os militares dos cursos de Cavalaria e Artilharia, que ingressaram na AM nos anos lectivos 2001/02, 2002/03 e 2003/04 estão em posições de comando;
- Pressupõe-se também que independentemente dos dissemelhantes contextos¹⁵ em que se inserem os militares objecto de pesquisa na sua acção de comando, a forma como estes são percebidos não são variáveis controladas, assumindo-se assim como um factor não determinante das respostas dos militares.
- Pressupõe-se que os factores que influenciam a percepção interpessoal se evidenciam de forma semelhante para a auto-percepção.

¹⁴ Uma vez que o curso de alferes de cavalaria, e mais quatro tenentes de artilharia não responderam ao questionário dentro do prazo limite, o universo passou a constituir por 43 militares.

¹⁵ Contextos estes diferenciados quanto ao numero de subordinados, dimensão do grupo, condições de trabalho, entre outras diferenças que puderam existir.

- Pressupõem-se que o estudo desenvolvido pela empresa TalentSmart tenha tido como base o modelo de competências emocionais desenvolvidas por Daniel Goleman (criador do modelo).
- Pressupõe-se que na temática Gestão de conflitos os formandos não possuem capacidade de a perceberem.

2.6. Hipóteses do trabalho

A hipótese é uma afirmação que se perspectiva de forma a verificar a validade de resposta existente para um dado problema, constituindo-se assim, numa suposição que antecede a constatação dos factos, tendo como “característica uma formulação provisória; que deve ser testada, para que a sua validade seja determinada” (OLIVEIRA, 2001:156). As hipóteses de trabalho constituem-se assim, como “respostas provisórias e relativamente sumárias que guiarão o trabalho de recolha de análise dos dados e terão, por sua vez, de ser testadas, corrigidas e aprofundadas” (QUIVY , CAMPENHOUDT, 1992: 111). A função da hipótese na pesquisa científica, é propor explicações para os factos que são percebidos pelo levantamento dos dados.

Embora como refira Oliveira (2001), não existam regras para a formulação das hipóteses, é necessário que estas se edifiquem pelo enquadramento teórico delineado, de forma a que a sua formulação possa servir de guia para a tarefa da investigação. Posto isto, as hipóteses que orientam o trabalho, têm por base aferir se existem diferenças significativas nos comportamentos¹⁶ de liderança percebidos pelos próprios e pelos respectivos subordinados, relativamente ao género:

H1. Sendo a formação na Academia Militar um elo uniformizador da acção de liderança, testa-se se os estilos de liderança se perspectivam semelhantes;

H2. Seguindo ainda a premissa anterior de partida, testa-se também, se a aptidão para liderar é percebida com níveis semelhantes;

H3. Sendo o Feedback uma competência essencial na liderança moderna, testa-se se existem diferenças significativas no seu emprego;

¹⁶ Seguindo a lógica que a competência se perspectiva no contexto de desempenho da função – através das acções comportamentais.

H4. Segundo a perspectiva de Stanford, Oates e Flores (1995) a mulher tem maior aptidão para a comunicação. Neste contexto pretende-se verificar se existem diferenças significativas no objecto de pesquisa;

H5. Segundo uma pesquisa realizada por Abrahams, nos EUA o Exército necessita de líderes com elevado grau de inteligência emocional. O estudo realizado pela empresa TalentSmart indica que certas competências da inteligência emocional são mais desenvolvidas nas mulheres que nos homens. Neste sentido testa-se, se no Exército as mulheres e os homens têm diferentes níveis de competências emocionais;

H6. Segundo o modelo de Thomas (1974) existem cinco estilos de gestão de conflitos, testa-se se existe diferença na adopção preferencial de determinado estilo;

2.7. Operacionalização dos conceitos

Com base no modelo de análise desenvolvido a operacionalização dos conceitos surge como fio condutor entre este e as respectivas perguntas do questionário. Os conceitos a abordar edificaram-se mediante a relevância diferenciadora identificada na revisão de literatura. Neste sentido, os conceitos operacionalizados na investigação foram os seguintes: estilos de liderança; aptidão para líder; feedback; comunicação; inteligência emocional e gestão de conflitos (Operacionalização de conceitos - Anexo III e Anexo IV).

2.8. Instrumentos de recolha de informação

O instrumento escolhido para a presente investigação foi o inquérito por questionário, sendo este constituído por duas versões: a do formador e a do formando¹⁷. A versão formador está dividido em seis partes e a versão do formando em quatro, sendo cada uma das partes destinadas a medir uma dimensão diferente. Contudo na primeira parte da versão dos formadores, é inserida os estilos de liderança e a aptidão para líder. Para aferir os estilos de liderança (nas duas versões) utilizou-se o questionário versão portuguesa adaptado do “*leadership scale for sport – LSS*” (Chelladurai e Saleh, 1978). A escala de medida consiste na escolha de cinco hipóteses: S – Sempre; F – Frequentemente; O – Ocasionalmente; R – Raramente e N – Nunca. A aptidão para líder, está apenas presente na versão do formador, e é medida através de um conjunto de afirmações que descrevem comportamentos específicos, que foram percebidos pelos formando e formadores

¹⁷ Anexo I – questionário de auto-percepção dos formadores. Anexo II – questionário da percepção dos formandos relativamente aos seus formadores.

A segunda parte mede a apetência do líder para o feedback, avaliando a forma como o formador se auto-percepciona e como o formando avalia o feedback desenvolvido pelo respectivo formador. O feedback é medido através de um questionário adaptado de Mill (1976). As respostas, consistem em duas opções: a alínea a), que representa os pontos fortes do formador, e a alínea b), que caracteriza os pontos fracos da dimensão feedback.

A terceira parte relaciona-se com o processo de comunicação. Para a sua elaboração foi tido em conta as qualidades comunicacionais que um formador no contexto militar necessita, tais como: credibilidade; postura, aparência; controlo/domínio, entre outras. Utilizou-se de forma uniformizadora a escala de cinco respostas possíveis: S – Sempre; F – Frequentemente; O – Ocasionalmente; R – Raramente e N – Nunca.

A quarta parte mede a perícia para a gestão de conflito (apenas presente na versão do formador), através do questionário de Neves, Garrido e Simões (2006), constituído por 30 perguntas, cuja escala de respostas varia entre um e cinco, onde o um equivale ao nunca, e o cinco ao sempre.

A última parte avalia a capacidade do formador em termos de inteligência emocional. Esta dimensão é medida, na auto-percepção dos formadores, através do questionário adaptado de Weisinger (1998), constituído por 45 questões, cuja escala de respostas varia entre 1 e 7, onde o 1 representa baixa capacidade e o 7 elevada capacidade. A versão do questionário relativa à percepção do formando, mede três das quatro¹⁸ sub-dimensão da IE: autodomínio, consciência social e gestão de relacionamentos. A escala utilizada corresponde é a seguinte: S – Sempre; F – Frequentemente; O – Ocasionalmente; R – Raramente e N – Nunca.

O questionário, versão do formando, foi submetido a um pré-teste, com cinco soldados recrutas, tendo resultado alguns ajustamentos. E o questionário, versão do formador, foi submetido a um pré-teste, com onze aspirantes oficiais alunos, tendo resultado alguns ajustes.

2.9. Recolha de dados

Para o desenvolvimento deste estudo numa primeira abordagem foi realizado um contacto informal de forma a fazer um levantamento de todos os possíveis oficiais a inquirir. Este primeiro contacto pretendeu dar a conhecer o âmbito da pesquisa de forma a motivar os oficiais e oficiais alunos a participar, assim como os seus subordinados. Numa segunda

¹⁸ Uma vez que a autoconsciência não pode ser percebido pelos formandos.

fase, foram desenvolvidos os mecanismos de implementação formal da técnica a aplicar - questionário .

Após estas fases e no âmbito particular da recolha de dados, o questionário foi aplicado de forma presencial, com o objectivo de uniformizar os vários procedimentos a desencadear. Nomeadamente, não ter sido imposto tempo limite para o seu preenchimento, de forma a possibilitar os inquiridos a reflectir sobre as problemáticas a tratar. Foi ainda assegurado que os inquiridos percebessem a natureza anónima das respostas, e respondessem com sinceridade às perguntas.

As dificuldades de aplicação/recolha dos questionários, assentam no facto de a população de pesquisa estar bastante dispersa, e pelas condições temporais impostas.

2.10. Técnicas estatísticas utilizadas

A informação que o inquérito por questionário permite retirar, constitui um número elevado de resposta pré-codificadas, que cada uma por si só não tem significado em si mesma (Quivy, Campenhoudh, 1992). Para que estas sejam úteis é necessário haver um tratamento quantitativo que permita tratar os dados de forma a aferir as diferenciações relativamente ao género. Para realizar este tratamento utilizou-se um programa informático de gestão e análise de dados – Social Package for Social Sciences (SPSS). De forma a sistematizar melhor os dados criaram-se duas bases de dados, uma para a auto-percepção dos formadores, outra para a percepção dos formandos (relativamente aos formadores).

Para trabalhar os dados cujas respostas são inscritas, na sua maioria, em escalas (ordinais e tratadas como quantitativas), utilizou-se a estatística descritiva, nomeadamente o valor da média, para retirar uma descrição sumária da variação dos valores de uma variável, e a estatística indutiva, particularmente o teste t para a igualdade de duas médias, que avalia se o valor respeitante à diferença entre médias é ou não significativo¹⁹. O nível de significância corresponde a $p=0,05$, e indica que se for repetida a investigação, utilizando amostras diferentes, rejeita-se falsamente a hipótese que não existem diferenças em 5 % das investigações . Dentro do universo de estudo criou-se duas sub-amostras, os homens e as mulheres. Se o valor da estatística t for suficientemente grande, para $p=0,05$, podemos

¹⁹ Este teste foi aplicado à relação entre a variável sexo do formador avaliado e as diversas sub-dimensões do comportamento de liderança a estudar. Uma vez que a sub-amostra dos subordinados é uma dimensão maior que 30, não é exigido o pressuposto de normalidade para testar a igualdade de médias. Relativamente ao pressuposto da igualdade de variâncias em cada análise verifica-se o seu resultado (teste de Levene).

rejeitar a hipótese que não existem diferenças entre os géneros, e , neste caso conclui-se que no, universo, a diferença de médias entre os sexos é significativamente diferente.

Relativamente ao estudo estatístico dos dados dos formadores, uma vez que estes apenas se constituem por 43 elementos, dos quais 34 são homens e 9 são mulheres, os grupos são de dimensão relativamente pequena, pelo que é necessário verificar-se o pressuposto da normalidade (teste Kolmogorov-Smirnov). Não se verificando este pressuposto para a maioria das variáveis, optou-se pelo teste não-paramétrico alternativo de Mann-Whitney. Este teste permite testar a homogeneidade de duas populações, ou seja, a igualdade de comportamentos nos dois grupos da população.

As respostas de escala nominal, como é o caso das respostas dadas para o feedback, fornecem dados na forma de frequências descritivas, ou seja, a proporção de respostas às categorias (“bom feedback” e “mau feedback”) por sexo. Na realidade, esta variável pode ser considerada dicotómica (“bom” e “mau”) mas optamos por tratá-la como nominal não dicotómica para apreender a riqueza dos indicadores-respostas utilizados.

3. Apresentação e discussão de resultados

3.1. Caracterização da população alvo

O universo de estudo é constituído por quarenta e três militares oriundos da AM, das armas de Artilharia e Cavalaria, dos quais trinta e quatro são homens e nove são mulheres, constituindo o género duas variáveis independentes. As idades variam entre os vinte e os trinta e cinco anos, estando os homens mais compreendidos entre as idades de 20-24 anos (55.9%), e as mulheres mais distribuídas pelas idades entre 25-29 anos (55.6%). Relativamente ao estado civil, mais de 80% de ambos os sexos são solteiros.

Os formandos, constituem-se por trezentos e oitenta e dois militares, dos quais trezentos e treze são homens e sessenta e nove são mulheres. As idades estão compreendidas entre os dezoito e os trinta anos, estando os militares mais distribuídos entre as idades de 20-25 anos (50.5%). A escolaridade varia entre o 6ºano e os militares que frequentam o ensino superior (1.6%), estando um maior número (51.0%) habilitados com o 11º ano. Relativamente ao estado civil, 97.6% encontram-se no estado solteiro.

3.2. Dimensão dos estilos de liderança

3.2.1. Percepção dos formadores

Identifica-se no Quadro nº1, as sub-dimensões dos estilos de liderança auto-percepcionados pelos formadores e a percepção geral de cada dimensão.

Quadro nº1 – Médias referentes às sub-dimensões dos estilos de liderança auto-percepcionadas pelos formadores.

| Sexo | N | Estilos de Interação | | | Estilos de Decisão | |
|------------------|----|----------------------|------|------|--------------------|------|
| | | TI | REF | SS | P | DIR |
| Masculino | 34 | 4.18 | 4.50 | 3.19 | 2.89 | 3.04 |
| Feminino | 9 | 3.97 | 4.24 | 2.86 | 2.77 | 2.96 |
| Total | 43 | 4.07 | 4.37 | 3.02 | 2.83 | 3.00 |

Legenda: N - número de formadores; TI – treino-instrução; REF – reforço; SS – suporte social;; P – participativo; DIR – directivo; Escala: 1 – nunca-----»5 – sempre.

De acordo com o Quadro nº1, podemos observar que no geral, a sub-dimensão cujo os formadores melhor se identificam é o reforço (M=4.50) e menos se identificam é o estilo participativo

De facto, o reforço é a dimensão mais importante tanto para os militares masculinos (M=4.50) como para os femininos (M=4.24). Contudo, os militares masculinos identificam-se, em média, sempre com o estilo reforço (arredondamento =5), enquanto que as mulheres,

ainda que frequentemente se identificam com este estilo, é comparativamente menor (arredondado =4). O estilo Participativo é o estilo que os militares de ambos os sexos menos se identificam (masculino, M=2.89, feminino M=2.77). Deste modo, as sub-dimensões dos estilos de liderança foram identificadas pelos militares masculino e femininos, pela seguinte ordem de importância: 1º – reforço; 2º – treino-instrução; 3º - directivo; 4º – suporte social e 5º – participativo.

É interessante fazer notar que, a partir desta auto-percepção, e da coincidência do sentido das respostas entre homens e mulheres é possível hierarquizar os estilos de interacção fundamentais para o exercício de cargos de liderança, na perspectiva destes oficiais. Assim, na interacção desenvolvida, a capacidade de reforço é mais importante, sendo o feedback positivo um ponto chave. Seguindo do treino-instrução, onde a preocupação pela performance do formando está sempre presente durante as formações. Por último, os formadores identificam-se menos com o suporte social, segundo o qual o formador dá mais ênfase ao bem estar dos formandos e às relações interpessoais.

Relativamente aos estilos de decisão, os formadores identificam-se mais com o estilo directivo (masculino M=3.04; feminino M=2.96), o que se entende que nas tomadas de decisão não é invocada as opiniões dos formandos. No entanto, embora o estilo participativo, seja o menos identificado nos formadores(masculino M=2.89, feminino M=2.77), este tem um valor de média muito semelhante ao estilo directivo, o que permite afirmar que nas tomadas de decisão tanto os homens como as mulheres utilizam ocasionalmente o estilo directivo tal como o estilo participativo.

De qualquer forma, é possível extrapolar destes resultados, que as componentes afectiva na relação com os instruendos e o seu envolvimento nas tomadas de decisão não são identificadas, por homens e mulheres, como competências essenciais ao exercício de um cargo de liderança em contexto militar.

Conforme a tabela nº1 (apêndice D), da análise efectuada às cinco sub-dimensões dos estilos de liderança, verifica-se que o $p < 0,05$ na comparação de médias do suporte social, o que permite afirmar que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os homens e as mulheres nesta sub-dimensão²⁰. Embora este estilo de interacção seja o quarto identificado pelos formadores, os militares masculinos possuem uma maior atenção ao relacionamento com os formandos.

²⁰ Para aferir esta significância recorreu-se ao teste não paramétrico Mann-Witney.

3.2.2. Percepção dos formandos

Identifica-se no Quadro nº2 as sub-dimensões dos estilos de liderança percebidos pelos formandos e a percepção geral de cada dimensão.

Quadro nº2 - Médias referentes às sub-dimensões dos estilos de liderança dos formadores percebidas pelos formandos.

| Sexo | N | Estilos de Interação | | | Estilos de Decisão | |
|------------------|-----|----------------------|------|------|--------------------|------|
| | | TI | REF | SS | P | DIR |
| Masculino | 313 | 3.91 | 3.90 | 3.08 | 2.94 | 3.08 |
| Feminino | 69 | 4.03 | 3.89 | 3.24 | 2.98 | 3.03 |
| Total | 382 | 3.97 | 3.89 | 3.16 | 2.96 | 3.05 |

Legenda: N - numero de formadores; M – médias; TI – treino-instrução; SS – suporte social; REF – reforço; P– participativo; DIR – directivo; Escala: 1 – nunca-----»5 – sempre.

De acordo com o Quadro nº1, podemos observar que no geral, a sub-dimensão cujo os formandos mais identificam no seu formador é o treino-instrução (M=4.03), e a menos identificada é o estilo participativo (M=2.94). O valor de média mais elevado, nos formadores femininos, corresponde ao treino-instrução (M=4.03), assim como os formadores do sexo masculino (M=3.91). O estilo Participativo é o estilo que os militares de ambos os sexos, segundo a percepção dos formadores, menos praticam (masculino, M=2.94, feminino M=2.98). Deste modo, as sub-dimensões da liderança foram percebidas para os militares masculino de igual ordem que os militares femininos, sendo esta: 1º – treino-instrução; 2º– reforço; 3º – suporte social; 4º – directivo e 5º – participativo.

Apesar das diferenças que verificamos nos valores nas várias sub-dimensões dos estilos de liderança entre os formadores, de acordo com o Tabela 8(apêndice E) verifica-se que as diferenças não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

Em suma, conclui-se, que na auto-avaliação as diferenças entre sexo são abonatórias aos homens militares em todas as sub-dimensões. Os homens “classificam-se” melhor, em média e em todas as dimensões, do que as mulheres. Contudo, estas são percebidas com níveis superiores pelos seus subordinados relativamente aos homens. De um modo geral, os militares identificam-se mais com um estilo de interação mais orientado para o reforço; (o que aliás, está muito ligado à natureza da posição de formador), sejam homens ou mulheres. A importância desta dimensão do reforço é também identificada pelos formandos. Porém, é natural que estes na sua condição de subordinados identifiquem mais claramente os estilos interação dos formadores como mais orientados para o TI. (e aqui, em média as mulheres são mais pontuadas M=4.03).

De destacar, que os formandos identificam mais na mulher um estilo de interacção orientado para o suporte social (o que remete para competências sociais mais alargadas) comparativamente ao formador masculino. O estilo participativo, é percebido e identificado como o menos presente nas formas de tomada de decisão, sem distinção marcada entre sexos.

De um modo geral, não há marcas de género significativas nos estilos de liderança dos oficiais, quer na perspectiva da auto-percepção, quer da percepção dos formandos. Porém, na componente relacional (“suporte social”), verifica-se uma ligeira contradição entre as auto-percepções e as percepções dos formandos, na medida em que os formadores homens identificam-se mais com esta componente (de forma significativa), enquanto que os formandos identificam melhor, em média, as mulheres formadoras com este estilo de interacção (embora não seja estatisticamente significativo).

3.3. Dimensão Feedback

3.3.1. Percepção dos formadores

Identifica-se na Tabela 2 (apêndice D) as frequências referentes ao “dar feedback”, percebido pelos formadores. A alínea a) significa que o formador perante determinado comportamento, optou pela forma correcta de dar feedback (bom feedback), a alínea b) consiste na forma incorrecta (mau feedback).

O valor de percentagem mais alto para a bom feedback é identificado pelos formadores femininos, com 100% para três perguntas (1, 4 e 8). Da pergunta um, pode-se dizer que todas as mulheres perante uma situação de dar feedback ao formando, descreve mais o comportamento do que o avalia. Contudo, nesta pergunta os homens também possuem um percentagem elevada de respostas (73.5%) para o bom feedback. Relativamente à pergunta quatro, os homens contêm um valor percentual bastante mais baixo (67.6%) que as mulheres (100%). O que permite dizer, que as mulheres, perante determinado comportamento do formando, dão o feedback referindo-se ao comportamento controlável sobre o qual o indivíduo pode fazer algo para melhorar. Por outro lado, 32.4% dos formadores masculino, dão feedback ao formando sobre um comportamento incontrolável, o que pode contribuir para a geração de frustração e ressentimento no formando. A pergunta oito, refere se o formador demonstra que pretende ajudar o formando com o seu feedback, ou se o utiliza para punir, vencer ou dominar a outra pessoa. Neste aspecto, os homens em 88.2% das respostas identificam-se mais com o feedback para ajudar o formando, diferindo das mulheres 11.8%.

O valor percentual mais alto para o mau feedback é identificado pelos formadores masculinos, com 97.1%, para a pergunta seis, o que permite dizer que o formador masculino perante um determinado comportamento do formando analisa as suas causas individuais, o que está para além da fronteira do feedback. Neste aspecto, as mulheres diferenciam-se dos homens, uma vez que 55,6% escolheram o mau feedback, tendo as outras, 44.4% de mulheres, optado pela resposta alternativa, que as identifica como utilizadoras de bom feedback, enfatizando o efeito do comportamento. Das 8 perguntas para avaliar o desempenho na sub-dimensão de “dar feedback”, em seis delas os formadores de ambos os sexos, identificam-se, na sua maioria, com o bom feedback

Identifica-se na Tabela 3 (apêndice D) as frequências percebidas pelos formadores, referentes ao “receber feedback”. O valor de percentagem maior para o desempenho de bom feedback é de 100%, identificado por ambos os sexos. Para os formadores femininos, os 100% são relevados na pergunta numero dez, onde estas dão, de forma unânime, mais valor ao facto de ouvir e compreender o formando, em vez de devagar e interromper-lo. Os homens neste aspecto estão muito iguais às mulheres, com um valor percentual de 97,1% para o bom feedback. Na questão numero onze o formador masculino identifica-se a 100% com o bom feedback, o que significa que este assegura-se de que aquilo que entendeu foi o que lhe foi transmitido pelo formando, evitando os mal entendidos. Neste aspecto também as mulheres percebem-se com um valor elevado de frequência (88,9%).

Em relação ao mau feedback na sub-dimensão “receber feedback”, os homens são identificados com o maior valor de percentagem, particularmente no que respeita ao erro habitual, de se tentar justificar, explicar ou defender do seu comportamento, uma vez que as suas razões são irrelevantes. De salientar que ambos os formadores, homens e mulheres, cometem pouco este erro (35.3% e 22.2%, respectivamente). Por outro lado, das 5 perguntas que avaliam o desempenho na sub-dimensão de “receber feedback”, em todas elas os formadores de ambos os sexos, identificam-se, na sua maioria, com o bom feedback.

3.3.2. Percepção dos formandos

Identifica-se na Tabela 11 (apêndice E) as frequências referentes à sub-dimensão “dar feedback”, percebido pelos formandos.

O valor percentual mais elevado para o bom feedback, é atribuído ao formador feminino (97,1%), contudo os homens nesta mesma pergunta também obtiveram um valor elevado de

3. Apresentação e discussões de resultados

frequência (95,8%), o que indica que durante as formações os formadores de ambos os sexos procuram obter feedback dos formandos sobre a informação transmitida.

Na pergunta cinco os dois grupos de formadores contêm aproximadamente as mesmas frequências, sendo estes valores superior a 40% para o mau feedback, o que indica que grande parte dos formadores fornece o feedback fora do tempo. Esta forma de os formandos perceberem os seus formadores, é diferente da forma como estes se auto-percebem, sendo que apenas 17.6% dos homens e um valor mais próximo de 33.3 % para as mulheres, identificaram-se com o mau feedback.

Das seis perguntas para avaliar o desempenho na sub-dimensão de dar feedback, em todas elas os formadores de ambos os sexos, foram percebidos pelos formandos, na sua maioria, com o bom feedback. Os valores atribuídos variam entre os sexos cerca de 5%, com a excepção da última pergunta, que varia aproximadamente 10%. Esta última pergunta corresponde ao facto de os formadores perante determinado comportamento do formando, se o avaliam sempre da mesma forma ou se alteram a sua avaliação entre positiva e negativa. Nesta pergunta os homens foram percebidos com o valor de frequência de 64.9% para o bom feedback e as mulheres de 55,1%, o que significa que 9.8 % dos homens avalia melhor o comportamento do formando, do que as mulheres .

Em suma, conclui-se que, na auto-percepção dos formadores na sub-dimensão “dar feedback”, as mulheres têm valores mais elevados que os homens em grande parte dos aspectos estudados. As mulheres respondem de forma unânime nos seguintes pontos fortes: descrevem o comportamento; falam apenas dos comportamentos controláveis e pretendem ajudar com o seu feedback e não punir. Na mesma sub-dimensão os homens quando perguntados se pretendem ajudar ou punir com o seu feedback, estes em larga maioria (88,2%), responderam que pretendiam ajudar. Relativamente aos pontos fracos, para ambos os sexos não existem 100% de respostas para o mau feedback, contudo os homens para a pergunta que media se o formador focaliza-se no efeito do comportamento ou na causa, 97,1% responderam na causa do comportamento individual, o que está para além do feedback.

Na percepção dos formandos, quer as mulheres quer os homens, descrevem mais os comportamentos do que avaliam (entre 96% e 97%), o que representa um ponto importante da dimensão do bom feedback.

3.4. Dimensão Comunicação

3.4.1. Percepção do formador

Na Tabela 4 (apêndice D), identifica-se as médias referentes às sub-dimensões da comunicação. O valor de média maior (4.57) corresponde à sub-dimensão credibilidade, para os formadores masculinos, o que significa que esta dimensão da comunicação é a melhor pontuada pelos respondentes, sendo os homens oficiais aqueles que atribuem maior importância a esta dimensão. O valor mais baixo (M=2.44), é identificado pelas mulheres na sub-dimensão submissão defensiva, o que nos faz dar conta da menor importância que esta dimensão da comunicação assume para os respondentes e, em particular, para as mulheres.

A média mais elevada para as mulheres é na sub-dimensão aparência (M=4.56), seguida da lei da repetição (M=4.44), ênfase e lei do receptor (M=4.33), credibilidade (M=4.22), e restantes sub-dimensões com valores mais baixos, sendo a menor média identificada para a submissão defensiva (M=2.44).

A média mais elevada para os homens corresponde à sub-dimensão credibilidade, seguida lei da repetição (M=4.53), aparência (M=4.35), lei do receptor (M=4.32), ênfase (M=4.00), e restantes sub-dimensões com valores mais baixos, sendo a menor média identificada para a submissão defensiva (M=2.85).

Numa comparação entre as respostas das mulheres e dos homens, constata-se que estas têm mais atenção à sua aparência, o seu aspecto visual, elemento este que mais peso tem para provocar uma boa impressão aos formandos. Nesta sub-dimensão, verifica-se que a média dos valores são notoriamente elevadas, situando-se para as mulheres aproximadamente no 5 (sempre) e nos homens no 4 (frequentemente). O facto de este aspecto ser também relativamente importante para os homens, reforça a ideia de que a “imagem”, neste contexto particular de análise (militar), tem correspondência forte num código de conduta e em regras comuns adquiridas durante a formação. Por outro lado, o formador masculino em média dá mais atenção à “mensagem” de credibilidade contida numa relação de comunicação do que as mulheres, sendo este um factor essencial para a eficácia da comunicação, e permite ao formador captar a atenção, induzir empenhamento e o respeito.

Conforme a Tabela 4 (apêndice D), verifica-se que $p < 0,05$ na sub-dimensão credibilidade, pelo que se conclui que esta diferença é estatisticamente significativa quando se comparam as médias das respostas das mulheres e dos homens. Comparativamente às mulheres, há

uma orientação mais frequente do comportamento dos homens para uma relação de afirmação e de segurança perante os seus formandos - sentimentos que derivam da credibilidade que procuram transmitir quando comunicam com eles.

3.4.2. Percepção dos formandos

Identifica-se na Tabela 10 (apêndice E) as médias referentes às sub-dimensões da comunicação percebida pelos formandos. O valor de média maior é atribuído à sub-dimensão lei da repetição para os formadores do sexo feminino(4.51), e ao valor de média menor corresponde a sub-dimensão expressões faciais, para o formandos do sexo masculino(3.09).

A média mais elevada para as mulheres é na sub-dimensão lei da repetição (M=4.51), seguida da postura (M=4.23), aparência (M=4.17), credibilidade e linguagem informal (M=4.13), e restantes sub-dimensões com valores mais baixos, sendo a menor média identificada para a hostilidade.

A média mais elevada para os homens corresponde à sub-dimensão lei da repetição (M=4.26), seguida da aparência (M=4.08), credibilidade e linguagem informal (M=4.00), e restantes sub-dimensões com valores mais baixos, sendo a menor média identificada para as expressões faciais (M=3.09).

Segundo o Tabela 10 (apêndice E), as sub-dimensões lei da repetição, expressões faciais, e aparência contêm uma diferença estatisticamente significativa nos valores atribuídos aos homens e às mulheres. O que indica que as mulheres durante as formações: têm mais em atenção se o formandos memorizou e compreendeu os aspectos importantes da mensagem transmitida; utilizam as expressões faciais com mais frequência, e preocupam-se mais com a aparência visual e a carga simbólica da imagem num processo comunicacional com os subordinados, sabendo criar uma boa impressão.

Os valores de média para a submissão defensiva, auto-percebida, por homens e mulheres, respectivamente de 2.85 e 2.44, significa que estes são pouco defensivos nas suas formações, o que constitui uma vantagem para a comunicação entre formadores e formandos. No entanto, quando observada a percepção dos formandos, estes valores são bastante mais elevados tanto para os homens como para as mulheres, respectivamente de 3.50 e 3.25. Esta variação poderá ser explicada pela posição hierárquica superior dos formadores, uma vez que a postura defensiva implica alguma vulnerabilidade, e consiste

numa situação que eles evitam ao máximo (e por isso os valores para homens e mulheres são baixos nesta sub-dimensão).

Em suma, durante as formações, os homens auto-percepcionam-se ocasionalmente defensivos, e as mulheres identificam-se raramente com uma postura defensiva no processo de comunicação. Contudo na percepção dos formandos, os homens em média são frequentemente considerados defensivos e as mulheres ocasionalmente colocam-se numa posição identificada como submissão defensiva.

Na sub-dimensão hostilidade, embora as mulheres se auto-percepcionem com maior valor de hostilidade no processo de comunicação (mulheres $M=3.22$, homens $M=3.18$), os formandos pelo contrário consideram os homens (mulheres $M=3.10$, homens $M=3.32$) como maior utilizador de um tom de voz duro. Tal como na sub-dimensão anterior, os resultados indicam alguma discrepância entre a auto-percepção dos formadores e a percepção dos formandos quanto ao seu comportamento. Nesta sub-dimensão em particular, as mulheres são muito mais críticas de si, do que quando avaliadas pelos formandos – que atribuem um maior grau de hostilidade aos formadores homens.

Com a excepção da hostilidade e submissão defensiva, cujo ideal para o processo de comunicação é conter valores baixos, as restantes sub-dimensões, na percepção dos formandos, contêm valores mais elevados para os formadores do sexo feminino, exequando-se a lei do receptor. Contudo, a proximidade dos valores quer para a auto-percepção dos formadores quer para a percepção dos formandos, não permite considerar que exista uma maior aptidão para a comunicação em qualquer um dos sexos.

3.5. Dimensão Inteligência Emocional.

3.5.1. Perspectiva do formador

Identifica-se no Quadro nº3 as sub-dimensões da Inteligência emocional percebida pelos formadores e a percepção geral de cada dimensão.

Quadro nº3 – Médias referentes às sub-dimensões da Inteligência emocional percebidas pelos formadores.

| Sexo | N | Competências pessoais | | Competências sociais | |
|------------------|----|-----------------------|------|----------------------|------|
| | | AC | AD | CS | GR |
| Masculino | 34 | 5.12 | 5.03 | 5.21 | 5.19 |
| Feminino | 9 | 6.00 | 5.46 | 5.52 | 5.48 |
| Total | 43 | 5.56 | 5.24 | 5.37 | 5.33 |

3. Apresentação e discussões de resultados

Legenda: N - numero de formadores; AC – Autoconsciência; AD – Autodomínio; CS – Consciência Social; GR – Gestão das Relações; Escala: 1 –baixa capacidade-----» 7 – elevada capacidade.

Podemos observar que o valor de média mais elevado corresponde à autoconsciência do formador feminino (M=6.00), e o valor menor à sub-dimensão autodomínio do formador masculino (M=5.03). Em todas as competências de Inteligência Emocional (pessoais e sociais) as mulheres identificam-se, em média, com competências mais desenvolvidas, comparativamente aos homens.

Os valores médios dos homens variam entre o valor mínimo de 5.03 e máximo de 5.21 enquanto que nas mulheres os valores variam entre o mínimo de 5.46 e máximo de 6.00. Nos formadores femininos a competência com média menor é o autodomínio (M=5.46), seguido de valores mais elevados na de gestão de relacionamentos (M=5.48), consciência social (M=5.52) e autoconsciência (M=6.00). O formador masculino cifra o maior valor médio na competência da consciência social (M=5.21), seguido de valores menores a gestão de relacionamentos (M=5.19), a autoconsciência (M=5.12) e autodomínio (M=5.03).

Conforme a Tabela 5 (apêndice D), da análise efectuada às competências de IE por sexo, verifica-se que as médias das respostas dos homens e das mulheres são significativamente diferentes (valor de $p = 0,00 < 0,05$) na sub-dimensão autoconsciência. Este facto, permite afirmar que as mulheres consideram-se mais capaz que os homens de ler as suas próprias emoções e de reconhecer os seus efeitos, e utilizam o instinto para orientar as suas decisões. São, em média, mais conhecedoras do seu valor, capacidades e as suas próprias limitações.

3.5.2. Percepção dos formandos

Identifica-se no Quadro nº4 as sub-dimensões da IE percebida pelos formandos e a percepção geral de cada dimensão

Quadro nº4 – Médias referentes às sub-dimensões da Inteligência Emocional, percebidas pelos formandos.

| Sexo do formador | N | Competência pessoal | Competências sociais | |
|------------------|-----|---------------------|----------------------|------|
| | | AD | CS | GR |
| Masculino | 313 | 3.69 | 3.83 | 3.85 |
| Feminino | 69 | 3.61 | 3.88 | 3.93 |
| Total | 382 | 3.65 | 3.85 | 3.89 |

3. Apresentação e discussões de resultados

Legenda: N - numero de formadores ; AD – autodomínio; CS – consciência social; GR – gestão das relações; Escala: 1 – nunca-----» 5 – sempre.

Perante os valores do Quadro nº4, tanto a média maior como a menor correspondem ao sexo feminino , sendo que o valor mais elevado é atribuído à competência de gestão das relações (M=3.93), e o segundo à competência de autodomínio (M=3.61). Aos formadores masculinos a maior média é atribuída à competência de gestão de relações (M=3.85), seguido de valores menores de consciência social (M=3.83) e autodomínio (3.69).

De acordo com os resultados obtidos na Tabela 11 (apêndice E), as diferenças de médias entre os sexos em todas as comparações não são estatisticamente significativas ($p > 0.05$).

Em suma, conclui-se, que a principal diferença entre os homens e as mulheres na dimensão IE é a autoconsciência, o que permite perspectivar que nas outras três competências também a mulher se encontra com estas mais desenvolvidas. Dita a teoria que as quatro competências estão interligadas, existindo uma relação dinâmica entre elas. A autoconsciência facilita a empatia e o autodomínio, sendo que estes dois em conjunto, permitem uma gestão eficaz das relações.

Na percepção dos formandos, todas as competências para ambos os sexos estão próximas do valor 4 (frequentemente), o que permite dizer que os formandos identificam frequentemente competências de inteligência emocional nos seus formadores, sejam homens ou mulheres. Estas competências são indicadores de uma liderança eficaz, pelo que podemos depreender uma avaliação “positiva” dos formadores nas suas competências de liderança. De referir, que as competências pessoais contêm valores menores que as competências sociais para ambos os sexos, o que se justifica pelo papel formando/formador.

3.6. Dimensão Aptidão para líder.

3.6.1. Percepção dos formadores

Identifica-se no Tabela 6 (apêndice D) as frequências resultantes do somatório dos resultados da dimensão aptidão para liderar. Verifica-se, perante os resultados, que ambos os sexos na sua grande maioria contêm uma aptidão moderada para o exercício da liderança.

3.7. Dimensão Gestão de Conflitos.

3.7.1. Percepção dos formadores

Identifica-se no Quadro nº5 as sub-dimensões da Gestão de conflitos, percebida pelos formadores e a percepção geral de cada dimensão.

Quadro nº5 – Médias referentes às sub-dimensões da Gestão de Conflitos percebidas pelos formadores.

| | N | CF | INAC | CP | CED | R.PROB |
|------------------|----|------|------|------|------|--------|
| Masculino | 33 | 2.85 | 2.44 | 2.99 | 2.51 | 3.51 |
| Feminino | 9 | 3.00 | 2.46 | 2.96 | 2.44 | 3.91 |
| Total | 42 | 2.93 | 2.45 | 2.98 | 2.48 | 3.71 |

Legenda: N - numero de formadores; CF – Confrontação; INAC – Inacção; CP- Compromisso; CED – Cedência; R.PROB – Resolução de Problemas; 1 – nunca-----» 5 – sempre.

De acordo com o Quadro nº5, o valor de média mais elevado (M=3.91) é percebido pelo sexo feminino para o estilo resolução de problemas, e o valor menor (M=2.44) é percebido por ambos os sexos em estilos diferentes, para os homens é na inacção, para as mulheres é na cedência.

Não obstante as médias de resposta serem muito similares entre homens e mulheres, a orientação para determinados estilos de gestão de conflitos em detrimento de outros segue uma ordem ligeiramente diferente. A ordem de preferência para a mulher, é a seguinte: 1º - resolução de problemas; 2º - confrontação ; 3º - compromisso; 4º - inacção e 5º - cedência. Os homens identificam-se pelos diversos estilos consoante a seguinte ordem: 1º - resolução de problemas; 2º - compromisso; 3º - confrontação; 4º - cedência e 5º - inacção.

Conforme a Tabela 7 (apêndice D), da análise efectuada às cinco sub-dimensões dos estilos de gestão de conflitos, verifica-se que o $p < 0,05$ na comparação de médias das respostas da resolução de problemas, o que permite afirmar que existe uma diferença estatisticamente significativa entre os homens e as mulheres neste estilo de gestão de conflitos²¹.

Em suma, conclui-se, que na forma como os militares gerem os conflitos, as mulheres comportam-se de forma significativamente diferente dos homens, procurando satisfazer (em média) mais, e de forma simultânea, os interesses próprios e os dos formandos, encarando a situação como um problema a resolver em comum, conseguindo criar, na resolução de problemas, soluções criativas

²¹ Para aferir esta significância recorreu-se ao teste não paramétrico Mann-Witney.

Conclusões

A presente investigação, ao partir da questão central, de que a Academia Militar ministra exactamente o mesmo nível de competências de comando e liderança relativamente ao género, nas suas acções de formação aos vários cursos, levou a pressupor em termos teóricos que os níveis de comportamentos na acção de comando e liderança dos oficiais femininos fossem semelhantes aos dos oficiais masculinos. Na globalidade os formadores e os formandos percepcionem os comportamentos de liderança de forma semelhante, nomeadamente nos estilos de liderança, aptidão para liderar, feedback e comunicação. Contudo, verifica-se que ao nível das competências da IE e de gestão de conflitos estas são diferentes. Sistematizando as principais constatações deste estudo com base nas hipóteses levantadas, os dados consubstanciam as seguintes conclusões:

Partindo da homogeneidade formativa na AM nas competências de Comando e Liderança testou-se se os estilos de liderança se perspectivavam semelhantes (Hipótese 1). Da análise efectuada à auto-percepção dos formadores, às várias sub-dimensões dos estilos de liderança, verifica-se que existe uma diferença estatisticamente significativa no suporte social, o que vai de encontro ao estudo realizado por Bryce e Newell (2007), quando concluem que os comportamentos de liderança que encaixam no estilo suporte social é preferencialmente os homens. Desta forma, é possível referir que o formador masculino interessa-se mais que o formador feminino, pelo bem estar dos formandos, procurando criar um bom ambiente de grupo e promover as relações interpessoais entre os formandos. Apesar da diferença entre as restantes médias não ser acentuada, os homens identificam-se melhor que as mulheres em todas as sub-dimensões dos estilos de liderança. Contudo, esta auto-percepção é relativizada, dado que os formandos identificam melhor em média as mulheres para os estilos de interacção, sendo os valores entre género aproximados.

Relativamente ao estudo efectuado por Poudier e Coleman (2002), onde se concluiu que nas organizações as mulheres utilizam um estilo mais democrático e os homens um estilo mais autocrático, na tomada de decisão, esta premissa não se verifica, uma vez que o estilo de decisão mais identificado tanto na auto-percepção como na percepção dos formandos é o estilo directivo. Isto significa que os formadores de ambos os sexos, na maioria das vezes, tomam as decisões sem ter em conta a opinião dos formandos, agindo da forma que estes acham a mais correcta e a necessária para o cumprimento dos objectivos. Este facto pode ser justificado pela inerência dos formadores se coadunarem com as funções exercidas em baixos escalões, relacionando-se estas por inerência com o estilo directivo. Na mesma linha de ideias, as conclusões do estudo de Kellett-Forsyth (1993) realizado nas FA dos EUA, não

se verificam em relação às mulheres utilizarem estilos de decisão mais participativos, no entanto, em relação ao facto de homens e mulheres optarem por estilos de liderança semelhantes, verifica-se. De um modo geral, não há marcas de género significativas nos estilos de liderança dos oficiais, quer na perspectiva da auto-percepção, quer da percepção dos formandos, o que permite afirmar que a primeira hipótese se verificou.

Da acção formativa comum, testou-se ainda se a aptidão para liderar seria percebida com níveis semelhantes para os militares homens e mulheres (Hipótese 2). Os resultados obtidos demonstram que ambos os sexos contêm uma aptidão moderada para liderar, o que permite afirmar que a segunda hipótese também se verifica.

Sendo o Feedback uma competência essencial na liderança moderna, testou-se se existem diferenças significativas no seu emprego (Hipótese 3). Embora exista uma grande diferença entre as auto-percepções dos homens e das mulheres em relação à focalização no efeito ou na causa do comportamento, em média ambos os sexos se focalizam mais na causa, o que a literatura aponta ser um “mau” feedback nas relações. Este facto, poderá justificar-se pela vontade de ajudar o indivíduo para mudar o seu comportamento com vista ao seu melhor desempenho. Na auto-percepção, da sub-dimensão “dar feedback” as mulheres têm valores mais elevados do que os homens, sendo as suas percepções unânimes no que respeita ao facto de na acção de dar feedback descrevem o comportamento, em vez de o avaliarem, referem-se apenas a comportamentos controláveis pelo indivíduo e demonstra querer ajudar com o seu feedback. Contudo, na globalidade e perante os resultados, ambos os sexos empregam o feedback eficazmente, o que não vem corroborar a hipótese inicialmente traçada.

No contexto do processo de comunicação, pretendeu-se verificar se existia maior aptidão nos oficiais do sexo feminino (Hipótese 4). Da análise efectuada à auto-percepção dos formadores, às várias sub-dimensões da comunicação, verifica-se que existe uma diferença estatisticamente significativa na credibilidade. O que permite afirmar que o formador masculino, se preocupam mais que o formador feminino em transparecer aos seus formandos competência e confiabilidade na sua própria pessoa. A aceitação da competência poderá ser conseguida através de conversas sobre experiências e sucessos, ou mesmo exibindo conhecimento e domínio em relação a determinado assunto. A capacidade de captar a atenção, induzir empenhamento e o respeito pelo formando, é muito importante para que o processo de comunicação seja eficaz. Para tal, o homem focaliza-se na credibilidade, enquanto que a mulher é através da aparência. Na percepção dos formandos existe uma diferença estatisticamente significativa em relação à lei da repetição, aparência,

e expressões faciais. A aferição destes dois últimos dados evidencia que as mulheres têm uma preocupação acrescida em utilizar a comunicação não verbal como complemento do seu discurso. Em relação à comunicação verbal, existe também uma preocupação maior ao nível da repetição, dada a atenção que estas manifestam à compreensão da mensagem por parte dos formandos. Contudo, na presente investigação não se verifica uma diferença significativa no processo de comunicação. O que permite afirmar que a hipótese inicialmente levantada não se verifica, o que não vem confirmar as conclusões do estudo de Stanford, Oates e Flores (1995), ao perceberem a mulher com maior aptidão para a comunicação.

Segundo uma pesquisa realizada por Abrahams, nos EUA o Exército necessita de líderes com elevado grau de inteligência emocional. Neste sentido, testou-se se no Exército as mulheres e os homens têm diferentes níveis de competências emocionais (Hipótese 5). Da análise efectuada à auto-percepção dos formadores às várias sub-dimensões da IE, verificou-se que existe uma diferença estatisticamente significativa na autoconsciência. O que permite afirmar que as mulheres conseguem gerir melhor as suas próprias emoções, uma vez que são conscientes destas, apercebendo-se melhor da forma como os sentimentos influenciam o seu próprio comportamento e desempenho profissional. Sendo a base da liderança emocionalmente inteligente a autoconsciência, e estando todas as competências interligadas, é a partir desta que se desenvolve o autodomínio, consciência social e gestão de relações. A mulher percebe-se e é percebida pelos formandos melhor que os homens (embora os formandos identifiquem ligeiramente os homens com mais capacidade de autodomínio, contudo a diferença é mínima). Estes dados vêm ao encontro das conclusões do estudo realizado pela empresa TalentSmart (2008), que indica que certas competências da inteligência emocional são mais desenvolvidas nas mulheres que nos homens. No entanto, relativamente ao estudo feito pela empresa Active Management Group (2008), cujas conclusões afirmam que ambos os géneros contêm a mesma capacidade de reconhecer e compreender as suas próprias emoções, esta premissa não vai de encontro aos resultados obtidos. Contudo, o mesmo estudo vai ao encontro dos resultados, quando aferida a capacidade de gerir construtivamente as relações com os outros, posicionando-se neste aspecto os homens abaixo das mulheres. Desta forma, a hipótese inicialmente levantada verifica-se.

Por último, testou-se se existem diferenças na adopção preferencial de determinado estilo de gestão de conflitos (Hipótese 6). Da análise efectuada à auto-percepção das várias sub-dimensões da gestão de conflitos entre os dois grupos de formadores, verifica-se que existe uma diferença estatisticamente significativa na resolução de problemas, na qual a mulher se evidencia pela integração e cooperação, originando soluções mais criativas. Os formadores

de ambos os sexos escolhem a estratégia individual de resolução de problemas como preferida, no entanto, pelos valores médios baixos aferidos, vislumbra-se que nenhum dos cinco estilos de gestão de conflitos é vincado pelos formadores, o que mostra a flexibilidade destes perante as diversas situações. Contudo, a mulher perante as diversas situações de conflito adopta preferencialmente satisfazer simultaneamente os interesses próprios e os dos outros, por forma a que ambos “ganhem” com a solução do conflito. Esta percepção vai ao encontro do estudo realizado por Terry (1996), que conclui que as mulheres têm mais presente as características de cooperação e inovação, e por Stanford, Oates e Flores (1995), que concluem que as mulheres tem aptidões mais desenvolvidas para resolução de conflitos. Por esta análise, verificamos que a nossa hipótese inicial se corrobora.

Mediante estes resultados, identificam-se um conjunto de características associadas ao género, no contexto militar. Relativamente à mulher, esta na sua acção de liderança caracteriza-se por: um comportamento que reforça positivamente o formando, reconhecendo e recompensando os seus desempenhos; desenvolve feedback eficaz; no processo de comunicação dá mais ênfase à comunicação não verbal, através da aparência, postura e expressões faciais, e dentro da comunicação verbal é comum a repetição de mensagens; ao nível da IE destaca-se níveis superiores em todas as competências pessoais e sociais, relevando-se de forma mais vincada a autoconsciência, permitindo afirmar que a mulher conhece-se as suas qualidades e utiliza-as adequadamente; evidência um estilo de gestão de conflitos orientado para a resolução de problemas; finalmente identifica-se uma aptidão moderada para liderar.

Relativamente ao homem, este na sua acção de liderança caracteriza-se por um comportamento que reforça positivamente o formando, reconhecendo e recompensando os seus desempenhos; desenvolve feedback eficaz; no processo de comunicação dá mais ênfase à comunicação verbal, através da credibilidade; ao nível da IE a competência mais desenvolvida é a gestão das relações; desenvolve um estilo de gestão de conflitos orientado para a resolução de problemas, e identifica-se com uma aptidão moderada para liderar.

Na globalidade os resultados obtidos são bastante semelhantes entre homens e mulheres, contudo existem diferenças significativas, de referir que grande parte destas se relacionam de forma directa ou indirecta com a IE. O que vai de encontro ao estudo realizado pela neuropsiquiatra Brizendine, que defende que as mulheres utilizam intencionalmente as emoções no seu dia-a-dia, enquanto que os homens perante estas desencadeiam respostas racionais. Esta predisposição genética explica esta variação mais acentuada relativamente aos valores emocionais, não sendo assim afectada pelo contexto da formação igualitária

desenvolvida na instituição militar. Pese embora estas excepções, como corolário final, pode-se afirmar que o contexto formativo comum e a partilha dos mesmos valores da instituição, esbatem de forma acentuada as diferenciações sentidas nos vários estudos desenvolvidos na sociedade civil, ao nível das suas organizações.

Sugestões e Recomendações

Após conclusão do estudo e devido às limitações temporais impostas, teria sido interessante aprofundar a relação de género formador/formando, ou seja, relacionar o sexo dos formandos que avaliam o seu formador para entender se há enviesamentos de género nas percepções que os homens formandos fazem das mulheres formadoras e as mulheres formandos fazem dos homens formadores. O que possibilitaria na prática verificar se existe um tratamento relativamente diferenciado entre homens e mulheres.

Uma outra sugestão, é a utilização da etnografia como método, e a observação em aula como instrumento, de forma entender as dinâmicas de liderança nas formações de acordo com o sexo dos formadores.

Sendo uma limitação o reduzido efectivo de mulheres no QP, sugere-se que o estudo seja alargado a todas as mulheres em posição de comando, dentro do Exército.

A última sugestão consiste em estudar cada um das dimensões de forma pormenorizada, com o intuito de verificar mais diferenças para além das aferidas na presente investigação.

Bibliografia

Livros:

- ARGYLE**, R.D. (1981). *Social skills and health*. London: Methuen.
- CARREIRAS**, H. (2002). *Mulheres em Armas – A Participação Militar Feminina na Europa do Sul*. Edições Cosmos, Lisboa.
- CEITIL**, M. (2007 d). *Gestão e Desenvolvimento e Competências*. Edições Sílabo, Lisboa.
- CHAVENATO**, I. (2004). *Comportamento Organizacional – A Dinâmica do Sucesso das Organizações*. Edições Afiliada, Rio de Janeiro.
- CHELLADURAI**, P. (1999). *Human Resource Managemant in Sport and Recreation*. Champaign. Human Kinects.
- FERREIRA**, J.; **NEVES**, J.; **CAETANO**, A. (2001). *Manual de psicossociologia das Organizações*, Edições McGraw-Hill, Portugal.
- GIDDENS**, A. (2004). Sociologia, Fundação Calouste Gulbenkian, 4ªEdição, Lisboa.
- GOLEMAN**, D.; **BOYATZIS**, R.; **McKEE**, A. (2003). *Os Novos Líderes – A Inteligência emocional nas organizações*. Edições Gradiva, Lisboa.
- GOLEMAN**, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Edições Temas e Debates, Portugal.
- GORDON**, J.R (1996). *Organizational behavior: A diagnostic approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- HERSEY**, P; **BLANCHARD**, K (1988). *Management of Organizational Behavior – utilizing human resources*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.
- HILL**, M.; **HILL**, A. (2005). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo. Lisboa.
- JESUÍNO**, J. (2005). *Processos de Liderança*. Edição Livros Horizonte. Portugal.
- LIMA**, M. (1987). *O Inquérito sociológico: problemas de metodologia*. Editorial Presença, Lisboa.
- MAYER**, J.; **SALOVEY**, P. (1990). *Emotional Intelligence. In Imagination, Cognition, and Personality*. Vol. 9.
- MEHRABIAN**,A. (1971). *Silent messages*. Belmont:wadsworth.
- NEVES**, J.; **GARRIDI**, M.; **SIMÕES**, E. (2006). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais*, Sílabo, Lisboa.
- OLIVEIRA**, S. (2001). *Tratado de Metodologia Científica*. Pioneira. S.Paulo.
- QUIVI**, R. e **CAMPENHOUDT**, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gravidia, Lisboa.
- RAMOS**, A.R. (2000). *A sedução de comunicar*. Exame, 15 de Novembro, 132-134.
- REGO**, A.(2007). *Comunicação Pessoal e Organizacional*, Sílabo, Lisboa.
- STERNBERG**, R. J., e **SALTER**, W. (1982). *Conceptions of intelligence*. Cambridge University Press, New York.

VIEIRA, B. (2002). *Liderança Militar – Academia Militar*, Edições Atena.

Publicações Periódicas:

BASS, B. M. (1999). *Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership*, European Journal of Work and Organizational Psychology 8 (1), p. 9-32.

GOLEMAN, D. (1998). *What makes a leader?* Harvard Business Review, 76 (6), 93-102.

GOLEMAN, D. (2000). *Leadership that gets results*. Harvard Business Review, (2), 78-90.

KELLETT-FORSYTH, S. P. (1993). *A Study of the Relationship Between Leadership Style and Gender*_(Master's Thesis). Fort Leavenworth, KS: U.S. Army Command and General Staff College

LUÍS, A. (2007). Comportamentos de liderança dos oficiais instrutores do departamento de instrução e treino da Academia Militar. *Proelium*, VI Série, N.º 7,101-144.

POUNDER, J.; MARIANNE C. (2002). *Women – Better Leaders Than Men? In General and Educational Management it Still 'All Depends, Leadership & Organization Development Journal*, 23/3, p. 122-133.

ROUCO, J., FERREIRA, V., e SARMENTO, M. (2007). Caracterização dos comportamentos de liderança e de coesão nos grupos desportivos em contexto de ensino militar. *Proelium*, VI Série, N.º 7,145-167.

STANFORD, J. H., OATES, B. R. , FLORES, D. (1995). *Women's Leadership Styles: A Heuristic Analysis*. *Women in Management Review* Vol. 10, Nº 2, p. 9-16.

TERRY, J. C. (1996). *Leadership Development of Senior Military Women in the Army* (Strategy Research Project). Carlisle Barracks, PA: Army War College. (AD A308 983).

TREMAINE, M. (2000). *Women Mayors Say What it Takes to Lead: Setting Theory Against Lived Experience*. *Women In Management Review* Vol. 15, Nº 5/6 , p. 246-256.

THORNDIKE, R. (1920). *A Constant Error in Psychological Ratings*. *Journal of Applied Psychology*, 4, pp.25-29.

Monografias:

ROUCO, J. (2006). *Relação treinador – atleta: Caracterização dos comportamentos de liderança e da coesão nos grupos desportivos em contexto de ensino militar*. Tese (Mestrado). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.

Endereços da Internet:

AAVV, FM 6-22 – Army Leadership (2006). Washington D.C.: Department of the Army. Consultado em 2 de Julho, em http://usacac.army.mil/CAC/CAL/fm6_22.pdf.

Anuário estatístico (2005), Ministério da Defesa Nacional, consultado em 2 de Julho, em http://antigo.mdn.gov.pt/Publicacoes/anuario_estatistico_2005/Capitulo%204.pdf

Bryce Newell (2007). *The Relationship of coaches leadership styles and gender to performance outcomes and academic performance in college basketball*. Consultado em 28 de Julho em <http://dscholar.humboldt.edu:8080/dspace/bitstream/2148/292/3/Entire%2BThesis.pdf>

Caracterização dos recursos humanos da administração Pública (2006), Ministério das Finanças e da Administração Pública, consultado em 22 de Julho, em http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/B1492A89-BDF9-45DF-AAD1-42F9CE20C1AB/0/RH-Adm_Publica_20051231.pdf

LATOUR e HOSMER (2003). *Inteligência Emocional*. Consultado em 25 de Maio, em <http://www.airpower.maxwell.af.mil/apjinternational/apj-p/2003/2tri03/latour.html>.

MÓNICA (2008). *QE é a base do sucesso feminino*. *Ange*. Consultado em 2 de Julho, em <http://keromais.pt.msn.com/article.aspx?cp-documentid=8102692#toolbar>.

REGO, A. (2007). *Líderes emocionalmente inteligentes*. Diário de Notícias. Consultado em 5 de Junho, em http://dn.sapo.pt/2007/03/16/economia/lideres_emocionalmente_inteligentes.html.

ANEXOS

- Anexo I – Inquérito dos Formadores.
- Anexo II – Inquérito dos Formandos.
- Anexo III – Operacionalização dos conceitos – Formador.
- Anexo IV – Operacionalização dos conceitos – Formando.

Anexo I

Inquérito dos Formadores

No âmbito do Trabalho de Investigação Aplicada do Asp. Al. Art. Tânia Ferreira, subordinado ao tema *A Mulher Oficial no Exército: uma perspectiva na área da liderança*. O Inquérito que se segue é um dos instrumentos principais de recolha de informação deste trabalho.

Este inquérito será utilizado para fins estatísticos, sendo garantida a **confidencialidade** dos dados. A informação recolhida será apenas destinada à realização do estudo em causa.

Não utilize outros meios de resposta, para além dos que lhe são apresentados.

Obrigado pela vossa colaboração.

Inquérito N^o _____

Dados Pessoais:

| | |
|--------------------|------------------|
| Curso: _____ | Idade: _____ |
| Estado Civil _____ | Sexo (F/M) _____ |

Parte I

Esta primeira parte consiste numa versão adaptada do inquérito de P. Chelladurai & S.D. Saleh (Versão portuguesa adaptada por Serpa et al., 1989), consistindo numa auto-percepção.

Cada um dos enunciados seguintes, descreve um comportamento específico que pode manifestar. Em cada um deles, existem cinco hipóteses de escolha: **S – SEMPRE**; **F – FREQUENTEMENTE**; (cerca de 75% das vezes); **O – OCASIONALMENTE** (cerca de 50% das vezes); **R – RARAMENTE** (cerca de 25% das vezes); **N – NUNCA**.

Indique, por favor, o seu comportamento habitual, colocando um “x” no espaço respectivo. Responda a todas as questões, mesmo que hesite em certos casos. Note que está a referir-se aos seus comportamentos actuais.

EU,

| | N | R | O | F | S |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Procuo que os meus instruendos obtenham o máximo rendimento; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Pergunto aos instruendos as suas opiniões sobre as estratégias a utilizar em determinadas situações; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Auxilio os meus instruendos nos seus problemas pessoais; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Felicito os instruendos pelo seu bom resultado na presença de outros; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Explico a cada instruendo os aspectos técnicos e táticos das actividades praticadas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Planifico sem consultar os instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Auxilio os membros do pelotão a resolver os seus conflitos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Presto particular atenção à correcção dos erros dos meus instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Obtenho a aprovação do pelotão sobre questões importantes antes de prosseguir; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Informo o instruendo quando ele tem uma boa execução; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Certifico-me que o meu papel no pelotão é entendido por todos os instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Não dou explicações sobre as minhas acções; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Zelo pelo bem-estar pessoal dos instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Ensino individualmente as técnicas nas várias actividades; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Deixo os instruendos participar na tomada de decisão; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Procuo que os instruendos sejam recompensados por um bom | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| resultado; | | | | | |
| 17. Prevejo antecipadamente o que deve ser feito; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Encorajo os instruendos a apresentar sugestões sobre o desenrolar das actividades; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Presto favores pessoais aos meus instruendos; | | | | | |
| 20. Explico a cada instruendo o que deve fazer e o que não deve fazer; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Deixo os meus instruendos estabelecerem os seus próprios objectivos; | | | | | |
| 22. Exprimo o afecto que sinto pelos meus instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Espero que cada instruendo cumpra rigorosamente as suas tarefas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Deixo os meus instruendos executar à sua própria maneira mesmo que cometam erros; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Encorajo os meus instruendos a confiarem em mim; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Indico a cada instruendo os seus pontos fortes e fracos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Recuso qualquer tipo de compromisso; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Mostro satisfação quando um instruendo obtém um bom resultado; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Dou a cada instruendo informação específica sobre o que deve ser feito em cada situação; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Peço a opinião dos instruendos sobre aspectos importantes da instrução; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Encorajo as relações amigáveis e informais com os instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Procuro coordenar os esforços dos instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Permito que os instruendos trabalhem no seu próprio ritmo; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Mantenho uma distância na relação com os instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Explico como a contribuição de cada instruendos integra nos objectivos gerais do pelotão; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Convido os instruendos para a minha casa; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Reconheço o mérito quando ele existe; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Explico detalhadamente o que se espera dos instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Deixo os instruendos decidir quais as tarefas a realizarem durante um encontro; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Falo de forma a desencorajar perguntas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Aptidão para Líder

Indique o grau em que concorda com as afirmações que lhe são apresentadas, utilizando a seguinte escala:

- 1 – Discordo totalmente;
- 2 – Discordo;
- 3 – Não concordo nem discordo;
- 4 – Concordo;
- 5 – Concordo plenamente.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 41. É agradável saber que as pessoas contam comigo para ideias e sugestões. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. É verdade dizer que tenho inspirado outras pessoas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. É uma boa prática fazer, às pessoas, perguntas estimulantes sobre o seu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Para mim é fácil cumprimentar os outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Gosto de saudar os outros mesmo quando me encontro abatido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Aquilo que a minha equipa consegue é mais importante que a minha glória pessoal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Muitas pessoas imitam as minhas ideias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. É importante para mim construir espírito de equipa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Gostaria de poder ensinar os outros membros da minha equipa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. É importante para mim reconhecer as realizações dos outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Preocupo-me com os problemas fora do pelotão mesmo que estes possam interferir na conclusão atempada do meu trabalho no pelotão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Quando falo de membros da minha equipa digo coisas positivas deles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Os problemas dos meus colegas de equipa são também problemas meus. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Resolver conflitos é uma actividade que aprecio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. Cooperaria com outro pelotão da Companhia mesmo que discordasse com a posição adoptada pelos seus membros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. Sinto que sou um gerador de ideias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. Gosto de negociar sempre que tenho oportunidade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58. Os outros membros da equipa ouvem-me quando falo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. Já por várias vezes me pediram para assumir a liderança de uma actividade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. As minhas palavras são convincentes com as minhas acções. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

PARTE II

A segunda parte avalia a forma habitual como **você enquanto instrutor** dá o feedback, sendo este entendido como: a forma de uma pessoa ter a certeza que a mensagem emitida foi entendida pela pessoa que a recebe.

Em relação a cada pergunta envolva com um círculo a opção a ou b. Mesmo que sinta que ambas as opções se aplicam, procure ainda assim fazer um esforço de análise e optar apenas por uma das opções.

Pense na situação em que dá feedback a alguém sobre o seu comportamento.

Quando dou feedback a alguém, EU:

1. a. Descrevo o comportamento.
b. Avalio o comportamento (digo apenas se o comportamento foi bom ao mau, não explicando os porquês)
2. a. Focalizo os sentimentos que o comportamento evoca.
b. Digo à pessoa o que deveria ter feito de modo diferente.
3. a. Dou exemplos específicos do comportamento.
b. Generalizo.
4. a. Trato apenas do comportamento que a pessoa pode controlar .
b. Algumas vezes enfatizo aspectos em relação aos quais a pessoa nada pode fazer.
5. a. Conto à pessoa logo que possível após o comportamento.
b. Espero demasiado tempo algumas vezes.
6. a. Enfatizo o efeito que o comportamento tem em mim.
b. Tento compreender porque é que o indivíduo fez o que fez .
7. a. Equilibro o feedback negativo com o feedback positivo.
b. Algumas vezes enfatizo somente o negativo.
8. a. Demonstro à outra pessoa que a pretendo ajudar com o feedback que lhe estou a dar.
b. Algumas vezes dou feedback para punir, vencer ou dominar a outra pessoa.

Receber feedback

Pense na situação em que recebe feedback de alguém sobre o seu comportamento.

Quando recebo feedback de alguém, Eu:

9. a. Algumas vezes peço feedback sobre o meu comportamento.
b. Raramente procuro feedback sobre o meu comportamento.

10. a. Ouço com atenção e esforço-me por compreender o que está sendo dito.
b. Divago, interrompo ou gasto o meu tempo a formular uma resposta.

11. a. Asseguro-me de que compreendi o que a pessoa me disse.
b. Assumo simplesmente que compreendi o que a pessoa me disse.

12. a. Peço exemplos e clarificações.
b. Tento justificar o meu comportamento e defender-me.

13. a. Solicito feedback a terceiras pessoas quando não concordo com o feedback que recebo.
b. Desvalorizo o feedback que não está de acordo com as minhas percepções.

PARTE III

A terceira parte esta relacionada com o processo de comunicação.

Para cada um das afirmações seguintes, existem cinco hipóteses de escolha, opte pela mais correcta.

S – SEMPRE; **F – FREQUENTEMENTE;** (cerca de 75% das vezes); **O – OCASIONALMENTE** (cerca de 50% das vezes); **R – RARAMENTE** (cerca de 25% das vezes); **N – NUNCA.**

EU,

| | N | R | O | F | S |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Sou competente, empenhado, humilde, respeito os outros, e aprende com os meus erros. | | | | | |
| 2. Durante as instruções utilizo um vocabulário complexo. | | | | | |
| 3. Repito durante a instrução os conceitos mais importantes, para que todos tomem apontamentos. | | | | | |
| 4. Por vezes repreendo os instruendos. | | | | | |
| 5. Estou sempre ataviado/a nas instruções (Botas engraxadas, farda limpa e engomada, barba desfeita) | | | | | |
| 6. Utilizo as expressões faciais dando ênfase às minhas palavras. | | | | | |
| 7. Não tenho em conta as opiniões de todos os instruendos e espelho ao pelotão esta minha posição. | | | | | |
| 8. Tento ao máximo que os instruendos me vejam como exemplo. | | | | | |
| 9. Por vezes falo baixo e sempre com o mesmo tom de voz. | | | | | |
| 10. Durante a instrução permito que os instruendos me interrompam. | | | | | |
| 11. Durante as instruções nunca olho nos olhos dos instruendos. Marco um ponto no horizonte e permaneço a olhar para esse ponto. | | | | | |
| 12. Utilizo um tom de voz muito duro. | | | | | |
| 13. Riu-me nas instruções, mostrando simpatia. | | | | | |
| 14. Por vezes falo alto e rapidamente. | | | | | |
| 15. Tenho sempre o cabelo bem cortado / penteado (para o sexo feminino). | | | | | |
| 16. Durante as instruções, coloco-me a maioria das vezes com uma postura rígida. | | | | | |
| 17. Fora das instruções por vezes comento com os instruendos assuntos relacionados com a instrução. | | | | | |
| 18. Trato os instruendos na 2ª pessoa (TU). | | | | | |

PARTE IV

Esta parte tem como objectivo avaliar a capacidades em termos de inteligência emocional. Para cada item avalie em que grau é capaz de apresentar a capacidade descrita. Antes de responder tente pensar em situações concretas nas quais tenha tido necessidade de usar a capacidade em questão.

Baixa capacidade

Elevada capacidade

1 2 3 4 5 6 7

Avalie em que medida consegue:

| | |
|--|--|
| 1. Identificar alterações a nível fisiológico; | |
| 2. Descontrair quando se encontra em situações de pressão; | |
| 3. Actuar produtivamente quando está irritado(a); | |
| 4. Actuar produtivamente em situações que criam ansiedade; | |
| 5. Acalmar-se rapidamente quando está irritado(a); | |
| 6. Associar diferentes estados fisiológicos a determinadas emoções; | |
| 7. Utilizar auto-verbalizações (conversas consigo próprio(a)) para alterar os seus estados emocionais; | |
| 8. Comunicar os seus sentimentos eficazmente; | |
| 9. Reflectir sobre sentimentos negativos sem se sentir incomodado(a); | |
| 10. Manter-se calmo(a) quando é alvo da irritação dos outros; | |
| 11. Ter a noção de quando está a ter pensamentos negativos; | |
| 12. Ter a noção de quando as suas auto-verbalizações são instruções | |
| 13. Ter a noção de quando está a ficar irritado; | |
| 14. Saber como interpreta os acontecimentos; | |
| 15. Ter a noção de quais os sentidos que vai usando | |
| 16. Comunicar com exactidão aquilo que vivencia; | |
| 17. Identificar que informação influencia as suas interpretações; | |
| 18. Identificar quando está a passar por mudanças de humor | |
| 19. Ter a noção de quando se está a tornar defensivo(a); | |
| 20. Saber o impacto que o seu comportamento tem nos outros; | |
| 21. Ter a noção de quando está a comunicar de forma incongruente; | |
| 22. "Dar a volta à situação" sempre que quer; | |
| 23. Organizar-se rapidamente depois de um revés; | |
| 24. Concluir tarefas de longo-prazo nos limites de tempo estabelecidos; | |

| | |
|---|--|
| 25. Não perder o ânimo quando está a fazer trabalho desinteressante; | |
| 26. Acabar ou mudar hábitos ineficazes; | |
| 27. Desenvolver novos padrões de comportamento e mais produtivos; | |
| 28. Concretizar aquilo que diz; | |
| 29. Resolver conflitos; | |
| 30. Estabelecer consensos com os outros; | |
| 31. Mediar conflitos entre outras pessoas; | |
| 32. Evidenciar competências de comunicação interpessoal eficaz; | |
| 33. Articular os pensamentos de um grupo; | |
| 34. Influenciar os outros, directa ou indirectamente; | |
| 35. Estabelecer relações de confiança com os outros; | |
| 36. Estabelecer grupos de apoio; | |
| 37. Fazer com que os outros se sintam bem; | |
| 38. Aconselhar e dar apoio aos outros, quando necessário; | |
| 39. Transmitir com precisão os sentimentos dos outros; | |
| 40. Reconhecer quando os outros estão perturbados; | |
| 41. Ajudar outros a lidar com as suas próprias emoções; | |
| 42. Mostrar empatia em relação aos outros; | |
| 43. Envolver-se em conversas íntimas com terceiros; | |
| 44. Ajudar um grupo a lidar com as emoções; | |
| 45. Detectar incongruências entre as emoções ou sentimentos de terceiros e os respectivos comportamentos. | |

PARTE V

De seguida segue-se um auto - diagnóstico do estilo de gestão de conflitos (versão de José Neves & Eduardo Simões).

Cada um dos enunciados seguintes, descreve um comportamento específico que pode manifestar. Em cada um deles, existem cinco hipóteses de escolha: **S – SEMPRE**; **F – FREQUENTEMENTE**; (cerca de 75% das vezes); **O – OCASIONALMENTE** (cerca de 50% das vezes); **R – RARAMENTE** (cerca de 25% das vezes); **N – NUNCA**.

Indique em que medida cada uma das afirmações seguintes caracteriza a sua maneira geral de encarar as situações de conflito. Tendo em atenção a forma como realmente costuma agir e não o modo como pensa que deveria agir.

Quando resolvo problemas e tomo decisões,

| | N | R | O | F | S |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Tento sempre mostrar ao outro que tenho razão e ganhar a discussão. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Prefiro evitar a pessoa até que o problema se resolva por si. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Se discordo das ideias da outra pessoa faço-lhe saber que estão erradas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Tento esbater as minhas discordâncias e aceito as propostas do outro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Exploro as nossas diferenças sem alterar a minha posição mas também sem impor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Sugiro que o assunto seja adiado para outro encontro para dar tempo ao tempo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Prefiro ganhar do que concordar com compromissos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Não vale a pena tentar mudar as opiniões dos outros. Prefiro desistir e dar-lhes razão. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Tento adiar a discussão do assunto até que possa pensar no assunto convenientemente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Nunca recuo, mesmo face a um bom argumento da outra parte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Cedo às exigências da outra pessoa logo que ela fique mais emotiva acerca de qualquer assunto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Procuro agir como se fosse um mediador e não um adversário. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Tenho tendência a pôr de lado qualquer aspecto polémico dos assuntos a tratar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Admito que possa estar errado(a), em parte, em vez de esclarecer as nossas diferenças, desde que consiga alguns dos meus objectivos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Dedico mais atenção a certificar-me que a outra pessoa entende a minha posição do que a tentar entender a dela. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16. | Explico os meus objectivos e, a seguir, cedo um pouco para encontrar uma solução de compromisso. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. | Tenho tendência facilitar a vida á outra pessoa. Assim evito discussões. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. | Estou mais preocupado com os objectivos que são importantes para mim do que com o que a outra pessoa pensa sobre o assunto. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. | Exprimo apenas parte daquilo que realmente queria fazer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | Acho que as diferenças entre as pessoas não valem uma discussão. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. | Procuo ser razoável e não exijo a satisfação de todas as minhas preferências, mas tento conseguir alguns dos meus objectivos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. | Primeiro discordo abertamente. Depois convido a outra pessoa a discutir as nossas diferenças. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. | Dizem-me que aceito muitas vezes soluções de «meias tintas». | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. | Procuo encontrar uma solução mutuamente satisfatória. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. | Concordo imediatamente antes que haja discussão. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. | Arranjo maneira de resolver as coisas à minha maneira sem ter que discutir o assunto directamente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. | Exploro as nossas diferenças sem alterar a minha posição mas também sem a impôr. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. | Antes de qualquer decisão, certifico-me de que a outra pessoa me escutou e de que eu também a escutei. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. | Acho que se não o agravarmos, com o tempo, o problema tende a resolver-se por si. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. | Se ambos cedermos um pouco, teremos facilmente uma solução. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo II

Inquérito dos Formandos

No âmbito do Trabalho de Investigação Aplicada do Asp. Al. Art. Tânia Ferreira, subordinado ao tema *A Mulher Oficial no Exército: uma perspectiva na área da liderança*. O Inquérito que se segue é um dos instrumentos principais de recolha de informação deste trabalho.

Este inquérito é **anónimo** e será utilizado para fins estatísticos, sendo garantida a **confidencialidade** dos dados. A informação recolhida será apenas destinada à realização do estudo em causa.

Não utilize outros meios de resposta, para além dos que lhe são apresentados.

Obrigado pela vossa colaboração.

Inquérito Nº _____

Dados Pessoais:

| | |
|--------------------|--------------------|
| Pelotão: _____ | Idade: _____ |
| Estado Civil _____ | Escolaridade _____ |

Sexo do comandante pelotão _____

Parte I

Esta primeira parte consiste numa versão adaptada do inquérito de P. Chelladurai & S.D. Saleh (Versão portuguesa adaptada por Serpa et al., 1989), sobre a percepção que os instruendos têm do seu instrutor.

Cada um das afirmações seguintes descreve um comportamento específico que o seu instrutor pode manifestar. Em cada um deles, existem cinco hipóteses de escolha: **S – SEMPRE**; **F – FREQUENTEMENTE**; (cerca de 75% das vezes); **O – OCASIONALMENTE** (cerca de 50% das vezes); **R – RARAMENTE** (cerca de 25% das vezes); **N – NUNCA**.

Indique, por favor, o comportamento habitual do seu instrutor, colocando um “x” no espaço respectivo. Responda a **todas as questões**, mesmo que hesite em certos casos.

O MEU INSTRUTOR,

| | N | R | O | F | S |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Procura que os instruendos obtenham o máximo rendimento; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Pergunta aos instruendos as suas opiniões sobre a forma como resolve determinadas situações no pelotão; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Auxilia os instruendos nos seus problemas pessoais; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Elogia os instruendos, em frente ao resto do pelotão, pelo bom desempenho de uma tarefa; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Explica a cada instruendo os aspectos técnicos e táticos das actividades praticadas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Prepara as instruções sem consultar os instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Ajuda a resolver os conflitos existentes no pelotão; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Presta particular atenção à correcção dos erros dos instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Obtém a aprovação do pelotão sobre questões importantes antes de continuar a instrução; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Informa o instruendo quando ele tem uma boa execução; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Encoraja as relações amigáveis e informais entre os seus instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Não dá explicações sobre as suas acções; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Tem interesse pelo bem-estar pessoal dos instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Ensina individualmente as técnicas nas várias actividades; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Deixa os instruendos participar na tomada de decisão; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Procura que os instruendos sejam recompensados por um bom resultado; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Prevê antecipadamente o que deve ser feito; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Encoraja os instruendos a apresentar sugestões sobre o desenrolar das actividades; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19. Presta favores pessoais aos instruendos; | | | | | |
| 20. Explica a cada instruendo/recruta o que deve fazer e o que não deve fazer; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Quando possível, deixa os instruendos/recrutas estabelecerem os seus próprios objectivos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Exprime o afecto que sente pelos instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Espera que cada instruendo cumpra rigorosamente as suas tarefas; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Deixa os instruendos executar à sua própria maneira mesmo que cometam erros; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Encoraja os instruendos a confiarem nele; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Indica a cada instruendo os seus pontos fortes e fracos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Recusa qualquer tipo de influência /compromisso na sua forma de liderar o pelotão; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Mostra satisfação quando um instruendo obtém um bom resultado; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Dá a cada instruendo informação específica sobre o que deve ser feito em cada situação; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Pede a opinião dos instruendos sobre aspectos importantes da instrução; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Encoraja as suas relações amigáveis e informais com instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Procura coordenar (equilibrar) os esforços dos instruendos durante a instrução; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Durante a instrução por vezes permite que os instruendos trabalhem no seu próprio ritmo; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Mantém uma distância na relação com instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Explica de que forma a contribuição de cada instruendo pode ajudar na realização dos objectivos gerais do pelotão; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Convida os instruendos para sua casa; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Reconhece o mérito quando ele existe; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Explica detalhadamente o que se espera dos instruendos; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Deixa os instruendos decidir quais as tarefas a realizarem durante a instrução; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Fala de forma a desencorajar perguntas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

PARTE II

A segunda parte avalia a forma habitual como o seu instrutor dá o feedback, sendo este entendido como: a forma de uma pessoa ter a certeza que a mensagem emitida foi entendida pela pessoa que a recebe. Um exemplo de feedback será “Não percebo nada do que me estás a dizer...” ou “percebo tudo o que me dizes...”.

Em relação a cada pergunta envolva com um círculo a opção a ou b. Mesmo que sinta que ambas as opções se aplicam, procure ainda assim fazer um esforço de análise e optar apenas por uma das opções.

1. O meu instrutor:
 - a) Faz perguntas, durante e no final da instrução sobre a matéria dada;
 - b) Raramente faz perguntas sobre as matérias ensinadas na instrução;

2. Quando o pelotão não consegue desempenhar uma tarefa que lhe é atribuída, o instrutor:
 - a) Chama atenção o pelotão por não ter feito a tarefa conforme foi exemplificado, e indica a forma correcta de a fazer.
 - b) Repreende o pelotão por não se ter esforçado para realização da tarefa.

3. Durante a instrução:
 - a) Oíço mais vezes o meu instrutor a dar referências positivas (elogios) do que negativas (censurar) em relação às actividades exercidas pelos instruendos/recrutas;
 - b) Oíço mais vezes o meu instrutor a dar referências negativas do que positivas em relação às actividades exercidas pelos instruendos/recrutas;

4. Durante a instrução, o meu instrutor:
 - a) Corrige-me e explica a forma correcta de executar.
 - b) Diz-me apenas que estou a fazer mal determinado exercício.

5. Quando me comporto exemplarmente, o meu instrutor:
 - a) Elogia-me imediatamente.
 - b) Elogia-me algum tempo depois, ou esquece e não o faz.
 - c)

6. O meu instrutor,
 - a) Perante um determinado comportamento avalia-o sempre do mesmo modo.
 - b) Perante o mesmo comportamento por vezes avalia-o como positivo, outras vezes como negativo.

PARTE III

A terceira parte esta relacionada com o processo de comunicação. Para cada um das afirmações seguintes, existem cinco hipóteses de escolha, opte pela mais correcta.

S – SEMPRE; **F – FREQUENTEMENTE;** (cerca de 75% das vezes); **O – OCASIONALMENTE** (cerca de 50% das vezes); **R – RARAMENTE** (cerca de 25% das vezes); **N – NUNCA.**

| | N | R | O | F | S |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Vejo o meu instrutor como um ser competente, empenhado, humilde, que respeita os outros, e aprende com os seus erros. | | | | | |
| 2. Várias vezes o meu instrutor utiliza palavras que não sei o significado. | | | | | |
| 3. O meu instrutor repete durante a instrução os conceitos mais importantes, para que todos tomamos apontamentos. | | | | | |
| 4. Por vezes prefiro ficar calado/a, para não arriscar em ser repreendido. | | | | | |
| 5. O meu instrutor está sempre ataviado nas instruções (Botas engraxadas, farda limpa e engomada, barba desfeita) | | | | | |
| 6. O meu instrutor utiliza durante o diálogo várias expressões faciais. | | | | | |
| 7. Fico calado/a porque sei que a minha opinião não fará diferença. | | | | | |
| 8. Vejo o meu instrutor como exemplo. | | | | | |
| 9. O meu instrutor fala baixo e sempre com o mesmo tom de voz. | | | | | |
| 10. O meu instrutor durante a instrução permite que os instruendos o interrompam. | | | | | |
| 11. O meu instrutor, durante as instruções olha-nos nos olhos. | | | | | |
| 12. O meu instrutor utiliza um tom de voz muito duro. | | | | | |
| 13. Por vezes o meu instrutor ri-se nas instruções, mostrando simpatia. | | | | | |
| 14. O meu instrutor fala alto e rapidamente. | | | | | |
| 15. O meu instrutor tem sempre o cabelo bem cortado / penteado (para o sexo feminino). | | | | | |
| 16. Durante as instruções, o meu instrutor coloca-se a maioria das vezes com as mãos atrás das costas e ombros direitos. | | | | | |
| 17. O meu instrutor, fora das instruções por vezes comenta os outros instrutores. | | | | | |
| 18. O meu instrutor quando fala comigo trata-me na 2ª pessoa (TU). | | | | | |

PARTE V

A quinta parte é uma percepção que os instruendos possuem das emoções do instrutor.

Para cada um das afirmações seguintes, existem cinco hipóteses de escolha, opte pela mais correcta.

S – SEMPRE; **F – FREQUENTEMENTE;** (cerca de 75% das vezes); **O – OCASIONALMENTE** (cerca de 50% das vezes); **R – RARAMENTE** (cerca de 25% das vezes); **N – NUNCA.**

O MEU INSTRUTOR

| | N | R | O | F | S |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. É indiferente aos sentimentos do instruendo; | | | | | |
| 2. Fica satisfeito quando os instruendos retiram bons resultados nas avaliações; | | | | | |
| 3. Está sempre a insistir comigo para que eu faça as tarefas que mais tenho dificuldade; | | | | | |
| 4. Sabe sempre o que fazer quando surge um imprevisto; | | | | | |
| 5. Consegue permanecer calmo mesmo quando os outros ficam zangados; | | | | | |
| 6. Resolve os conflitos do pelotão de maneira a que as duas partes fiquem sempre satisfeitas; | | | | | |
| 7. Não é afectado com o nosso sofrimento; | | | | | |
| 8. Consegue em todas as situações manter a calma; | | | | | |
| 9. Não lida bem com as críticas que lhe são feitas; | | | | | |
| 10. É facilmente contagiado com a alegria das pessoas que o rodeiam; | | | | | |
| 11. Sabe ouvir todos os membros do pelotão; | | | | | |
| 12. Constrói relações de hierarquia consoante as tarefas a desempenhar no pelotão; | | | | | |
| 13. Indica-nos sempre os materiais que temos de levar para a instrução, antes das formaturas, para que não voltemos ao quarto; | | | | | |
| 14. Por vezes perde o controlo; | | | | | |
| 15. Aconselha-nos sobre assuntos relacionados com a vida militar. | | | | | |
| 16. É indiferente à felicidade dos outros; | | | | | |
| 17. Reage com calma quando está sob tensão/pressão; | | | | | |
| 18. Incentiva qualidades como o respeito, a entreatajuda e a cooperação. | | | | | |
| 19. Deixa-nos à-vontade para falar sobre qualquer problema que tenhamos. | | | | | |
| 20. Estimula o debate e a discussão aberta durante as instruções. | | | | | |

Anexo III

Operacionalização dos conceitos – Formador.

| CONCEITO | DIMENSÃO | | INDICADOR |
|---|---------------------------|---------------------|--|
| A LIDERANÇA NO CONTEXTO MILITAR - UMA PERSPECTIVA DE GÉNERO | Aptidão para Líder | | Elevado (somatório de respostas entre 90-100). |
| | | | Moderada (somatório de respostas entre 60-89). |
| | | | Alguma inaptidão (somatório de resposta entre 40-59). |
| | | | Reduzida (somatório de respostas entre 39 ou <). |
| | Percepção da liderança | Suporte Social | 3,7,13,19,22,25,31,36 |
| | | Reforço | 4,10,16,28,37 |
| | | Treino-Instrução | 1,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32,35,38 |
| | | Participativo | 2,9,15,18,21,24,30,33,39 |
| | | Directivo | 6,12,27,34,40 |
| | Feedback | Dar | 1,2,3,4,5,6,7,8 |
| | | Receber | 9,10,11,12,13 |
| | Comunicação Interpessoal* | Verbal | 1,2,3,8,9,17,18 |
| | | Não Verbal | 4,5,6,7,10,11,12,13,14,15,16 |
| | Competência Emocional | Autoconsciência | 1,6,11,12,13,14,15,17,18,19,20,21 |
| | | Autodomínio | 1,2,3,4,5,7,9,10,13,22,23,24,25,26,17,28 |
| | | Consciência Social | 4,5,8,10,16,18,34,35,37,38,39,40,41,44 |
| | | Gestão das Relações | 8,10,16,19,20,29,30,31,32,33,34,35,36,37,38,39,42,43,44,45 |
| | Gestão de Conflitos | Confrontação | 1,3,7,10,15,18 |
| | | Inacção | 2,6,9,20,26,29 |
| | | Compromisso | 14,16,19,21,23,30 |
| Cedência | | 4,8,13,11,17,25 | |
| R. Problemas | | 5,12,22,24,27,28 | |

| *Dimensão | | Sub-dimensões | Indicadores |
|--------------------------|------------|----------------------|--------------------|
| Comunicação interpessoal | Verbal | Credibilidade | 1,8. |
| | | Lei do receptor | 2 |
| | | Lei da repetição | 3 |
| | | Ênfase | 9 |
| | | Linguagem informal | 17,18 |
| | Não verbal | Lei do silêncio | 4,7 |
| | | Postura | 5,16 |
| | | Expressões faciais | 6 |
| | | Submissão defensiva | 10,11 |
| | | Hostilidade | 12 |
| | | Afecto positivo | 13 |
| | | Controlo/domínio | 14 |
| | | Aparência | 15 |

Anexo IV

Operacionalização dos conceitos – Formando

| CONCEITO | DIMENSÃO | | INDICADOR |
|--|------------------------------|------------------------|-------------------------------------|
| LIDERANÇA NO CONTEXTO MILITAR - UMA PERSPECTIVA DE GÉNERO | Percepção da liderança | Suporte Social | 3,7,13,19,22,25,31,36 |
| | | Reforço | 4,10,16,28,37 |
| | | Treino-Instrução | 1,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32,35,38 |
| | | Participativo | 2,9,15,18,21,24,30,33,39 |
| | | Directivo | 6,12,27,34,40 |
| | Feedback | Dar | 1,2,3,4,5,6,7,8 |
| | Comunicação Interpessoal* | Verbal | 1,2,3,8,9,17,18 |
| | | Não Verbal | 4,5,6,7,10,11,12,13,14,15,16 |
| | Competência Emocional | Autodomínio | 5,8,9,14,17 |
| | | Consciência Social | 1,2,3,7 |
| | | Gestão das Relações | 6,11,18,19,20 |

| *Dimensão | | Sub-dimensões | Indicadores |
|--------------------------|------------|------------------------|-------------|
| Comunicação interpessoal | Verbal | Credibilidade | 1,8. |
| | | Lei do receptor | 2 |
| | | Lei da repetição | 3 |
| | | Ênfase | 9 |
| | | Linguagem informal | 17,18 |
| | Não verbal | Lei do silêncio | 4,7 |
| | | Postura | 5,16 |
| | | Expressões faciais | 6 |
| | | Submissão defensiva | 10,11 |
| | | Hostilidade | 12 |
| | | Afecto positivo | 13 |
| | | Controlo/domínio | 14 |
| | | Aparência | 15 |

Apêndices

- Apêndice A – Percepção.
- Apêndice B – A Competência.
- Apêndice C – Análise dos resultados – Formador.
- Apêndice D – Análise dos resultados – Formando
- Apêndice E – Teste de normalidade: Kolmogorov – Smirnov

Apêndice A

Percepção

A compreensão do fenómeno percepção não é tarefa para apenas um campo do conhecimento, esta é estudada por vários campos tais como a psicologia social, sociologia, antropologia e ciências afins. Contudo, em todos se reconhece a importância do papel dos sentidos e das sensações na formação da percepção. Para Chauí (1996), a formação da percepção consiste num acto intelecto do sujeito que confere organização e sentido às sensações. Defende assim, Chauí (1996), que a percepção consiste numa síntese de sensações.

Segundo Neves in Ferreira et al.(2001: 231), a percepção define-se como “o processo automático de organizar e estruturar as características oriundas de um conjunto complexo de estímulos num todo interpretável e com significado”. Na perspectiva de Soto (2005), a percepção é o processo activo de “perceber a realidade e organiza-la em interpretações ou visões sensatas” (SOTO, 2005:65). O mesmo autor, considera importante o acto da percepção no comportamento organizacional, uma vez que este é responsável pela criação de diversas interpretações, ideias e impressões, consoante os diferentes indivíduos.

A percepção é influenciada pela atenção, por factores externos e por factores internos (SOTO, 2005). A atenção é o factor que determina a informação que o indivíduo regista, perante a presença de numerosos estímulos sensoriais. Os factores externos consistem na intensidade e repetição do estímulo, o tamanho e a mudança. Os factores internos caracterizam-se pelos interesses, experiências, valores e motivos do indivíduo. O ser humano contem selectividade previa daquilo que capta, estando esta em função, a curto prazo, das experiencias do seu passado imediato (SOTO, 2005).

Na percepção interpessoal é os factores internos que maior influencia têm sobre a objectividade da percepção. Nesta perspectiva Thorndike (1920), apresenta o “efeito de halo”, que consiste no efeito que uma determinada característica do indivíduo produz sobre a percepção global desse mesmo indivíduo, ou seja é a construção de uma opinião através da generalização de uma característica que se evidencia no indivíduo. Os estereótipos podem actuar desta forma, uma vez que evocam um conjunto de suposições relativas a outras características da pessoa. Por vezes estas suposições ganham uma dimensão tão grande que o indivíduo nem chega a averiguar se o sistema conceptual²² actuou

²² Conjunto de conceitos interligados entre si através de uma rede de relações. (FERREIRA, et al., 2001).

correctamente, podendo chegar ao extremo de distorcer informações (FERREIRA et al., 2001). Outra forma de incidir na objectividade da percepção é o efeito de tendência central, que é “associado à tendência em avaliar algo em termos de média, evitando os extremos inferior e superior” (FERREIRA, et al., 2001:239), considerando o indivíduo no meio da escala.

Neste contexto, os factores que influenciam a percepção interpessoal consideram-se semelhantes para a auto-percepção, embora se reconheça a dificuldade de contornar a tendência natural do próprio, valorizar determinados comportamentos ou competências, quando estas lhe podem afectar indirectamente ou directamente a sua “imagem”.

Apêndice B

A Competência

O termo competência pode ser conceituado por diferentes perspectivas. Todavia, para a presente investigação utilizada a perspectiva dos comportamentos ou acções, cuja competência é considerada como um fenómeno inter-pessoal. A competência é assim, definida como o “resultado de desempenhos ou modalidades de acção” (CEITIL, 2007:24).

Esta forma de abordar o conceito de competência não coloca de lado que possam existir determinados traços pessoais que ostentem elevados níveis de desempenho, no entanto, a presença ou não desses traços não é significativa, sendo que a existência de determinada competência reflecte-se na “expressão fenomenal na e pela acção” (CEITIL, 2007:33).

Segundo Boyatzis in Neves et al. (2006:13), a competência consiste na “capacidade de demonstrar um sistema e uma sequência de comportamentos que se relaciona funcionalmente com a prossecução de um objectivo e que pode ser aplicado num vasto leque de situações”. A competência constitui-se assim, por um conjunto de comportamentos observáveis e mais facilmente mensuráveis, classificados do ponto de vista da fiabilidade e da lógica, e que estão relacionados com o sucesso nas organizações (NEVES, et al., 2006).

As competências são realidades em acto, cuja sua aplicação aos diversos contextos e actividades específicas designa-se por actualizações. A competência está actualizada quando “as suas manifestações no comportamento dos indivíduos, se tornaram evidentes e susceptíveis de medida, através de indicadores observáveis: os indicadores comportamentais” (CEITIL, 2007:34). Segundo Whinddett e Hollyforde in Cetil (2007:34), os indicadores são “exemplos de comportamentos que deverão ser observados quando alguém demonstra uma determinada competência”.

Apêndice C

Análise dos resultados – Formador

Tabela 1 - análise referente aos estilos de liderança.

| | Sexo | N | M | DP | p |
|------------|-----------|----|------|------|-----|
| TI | Masculino | 34 | 4.18 | .37 | .20 |
| | Feminino | 9 | 3.97 | .47 | |
| SS | Masculino | 34 | 3.19 | 1.17 | .04 |
| | Feminino | 9 | 2.86 | .44 | |
| REF | Masculino | 34 | 4.50 | .49 | .49 |
| | Feminino | 9 | 4.24 | .36 | |
| P | Masculino | 34 | 2.89 | .53 | .49 |
| | Feminino | 9 | 2.77 | .47 | |
| DIR | Masculino | 34 | 3.04 | .51 | .76 |
| | Feminino | 9 | 2.96 | .43 | |

Legenda: TI – treino-instrução; SS – suporte social; REF – reforço; P – participativo; DIR – directivo; N – número de formadores; M – média; DP – desvio padrão; p – grau de significância.

Tabela 2 - análise de frequências referentes à sub-dimensão “dar-feedback”

| Nº Pergunta | Sexo | | a) | b) | total |
|-------------|-----------|-----------|--------|-------|--------|
| 1 | Masculino | N | 25 | 9 | 34 |
| | | % no sexo | 73.5% | 26.5% | 100.0% |
| | Feminino | N | 9 | 0 | 9 |
| | | % no sexo | 100.0% | 0% | 100.0% |
| 2 | Masculino | N | 7 | 27 | 34 |
| | | % no sexo | 20.6% | 79.4% | 100.0% |
| | Feminino | N | 2 | 7 | 9 |
| | | % no sexo | 22.2% | 77.8% | 100.0% |
| 3 | Masculino | N | 27 | 7 | 34 |
| | | % no sexo | 79.4% | 20.6% | 100.0% |
| | Feminino | N | 7 | 2 | 9 |
| | | % no sexo | 77.8% | 22.2% | 100.0% |
| 4 | Masculino | N | 23 | 11 | 34 |
| | | % no sexo | 67.6% | 32.4% | 100.0% |
| | Feminino | N | 9 | 0 | 9 |
| | | % no sexo | 100.0% | 0% | 100.0% |
| 5 | Masculino | N | 28 | 6 | 34 |
| | | % no sexo | 82.4% | 17.6% | 100.0% |
| | Feminino | N | 6 | 3 | 9 |
| | | % no sexo | 66.7% | 33.3% | 100.0% |
| 6 | Masculino | N | 1 | 33 | 34 |
| | | % no sexo | 2.9% | 97.1% | 100.0% |
| | Feminino | N | 4 | 5 | 9 |
| | | % no sexo | 44.4% | 55.6% | 100.0% |
| 7 | Masculino | N | 28 | 6 | 34 |
| | | % no sexo | 82.4% | 17.6% | 100.0% |
| | Feminino | N | 5 | 4 | 9 |
| | | % no sexo | 55.6% | 44.4% | 100.0% |
| 8 | Masculino | N | 30 | 4 | 34 |
| | | % no sexo | 88.2% | 11.8% | 100.0% |
| | Feminino | N | 9 | 0 | 9 |
| | | % no sexo | 100.0% | 0% | 100.0% |

Legenda: N – número de formadores; a) – bom feedback; b) – mau feedback.

Tabela 3 - análise de frequências referentes à sub-dimensão "receber-feedback"

| Nº Pergunta | Sexo | | a) | b) | total |
|-------------|-----------|-----------|--------|-------|--------|
| 9 | Masculino | N | 30 | 4 | 34 |
| | | % no sexo | 88.2% | 11.8% | 100,0% |
| | Feminino | N | 7 | 2 | 9 |
| | | % no sexo | 77.8% | 22.2% | 100,0% |
| 10 | Masculino | N | 33 | 1 | 34 |
| | | % no sexo | 97.1% | 2.9% | 100.0% |
| | Feminino | N | 9 | 0 | 9 |
| | | % no sexo | 100.0% | 0% | 100.0% |
| 11 | Masculino | N | 34 | 0 | 34 |
| | | % no sexo | 100.0% | 0% | 100.0% |
| | Feminino | N | 8 | 1 | 9 |
| | | % no sexo | 88.9% | 11.1% | 100.0% |
| 12 | Masculino | N | 22 | 12 | 34 |
| | | % no sexo | 64.7% | 35.3% | 100.0% |
| | Feminino | N | 7 | 2 | 9 |
| | | % no sexo | 77.8% | 22.2% | 100.0% |
| 13 | Masculino | N | 32 | 2 | 34 |
| | | % no sexo | 94.1% | 5.9% | 100.0% |
| | Feminino | N | 8 | 1 | 9 |
| | | % no sexo | 88.9% | 11.1% | 100.0% |

Legenda: N – número de formadores; a) – bom feedback; b) – mau feedback.

Tabela 4 - análise referente à sub-dimensão comunicação

| | Sexo | N | M | DP | p |
|----------------------------|-----------|----|------|------|-----|
| Credibilidade | Masculino | 34 | 4.57 | .62 | .04 |
| | Feminino | 9 | 4.22 | .51 | |
| Lei do receptor | Masculino | 34 | 4.32 | .68 | .90 |
| | Feminino | 9 | 4.33 | .50 | |
| Lei da repetição | Masculino | 34 | 4.53 | .51 | .71 |
| | Feminino | 9 | 4.44 | .53 | |
| Ênfase | Masculino | 34 | 4.00 | .85 | .35 |
| | Feminino | 9 | 4.33 | .71 | |
| Lei do silêncio | Masculino | 34 | 3.04 | .73 | .78 |
| | Feminino | 9 | 3.11 | .42 | |
| Postura | Masculino | 34 | 3.94 | .62 | .94 |
| | Feminino | 9 | 3.94 | .39 | |
| Expressões faciais | Masculino | 34 | 3.59 | 1.08 | .53 |
| | Feminino | 9 | 3.33 | 1.00 | |
| Submissão defensiva | Masculino | 34 | 2.85 | .99 | .31 |
| | Feminino | 9 | 2.44 | .88 | |
| Hostilidade | Masculino | 34 | 3.18 | .97 | .10 |
| | Feminino | 9 | 3.22 | .44 | |
| Afecto positivo | Masculino | 34 | 2.88 | .81 | .55 |
| | Feminino | 9 | 2.67 | .87 | |
| Controlo/Domínio | Masculino | 34 | 4.01 | .57 | .55 |
| | Feminino | 8 | 3.94 | .68 | |
| Aparência | Masculino | 34 | 4.35 | 1.07 | .74 |
| | Feminino | 9 | 4.56 | .53 | |
| Informal | Masculino | 34 | 3.69 | .78 | .99 |
| | Feminino | 9 | 3.83 | .75 | |

Legenda: ; N – número de formadores; M – média; DP – desvio padrão; p – grau de significância.

Tabela 5 - análise referente à sub-dimensão inteligência emocional.

| | Sexo | N | M | DP | p |
|-----------|-----------|----|------|-----|-----|
| AC | Masculino | 34 | 5.12 | .57 | .00 |
| | Feminino | 9 | 6.00 | .44 | |
| AD | Masculino | 34 | 5.03 | .54 | .12 |
| | Feminino | 9 | 5.46 | .69 | |
| CS | Masculino | 34 | 5.21 | .59 | .20 |
| | Feminino | 9 | 5.52 | .54 | |
| GR | Masculino | 34 | 5.19 | .54 | .18 |
| | Feminino | 9 | 5.48 | .53 | |

Legenda: AC – autoconsciência; AD – autodomínio; CS – consciência social; GR – gestão de relações; N – número de formadores; M – média; DP – desvio padrão; p – grau de significância.

Tabela 6 - análise de frequências da sub-dimensão aptidão para liderar

| Sexo/Nível | N | Reduzida aptidão | Alguma inaptidão | Aptidão moderada | Aptidão elevada |
|------------------|----|------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Masculino | 34 | 0 | 0 | 32 | 2 |
| Feminino | 9 | 0 | 0 | 8 | 1 |

Legenda: N – numero de formadores

Tabela 7 - análise referente à sub-dimensão gestão de conflitos

| | Sexo | N | M | p |
|---------------------|-----------|----|------|-----|
| Confrontação | Masculino | 33 | 2.85 | .25 |
| | Feminino | 9 | 3.00 | |
| Inação | Masculino | 33 | 2.44 | .61 |
| | Feminino | 9 | 2.46 | |
| Compromisso | Masculino | 33 | 2.99 | .98 |
| | Feminino | 9 | 2.96 | |
| Cedência | Masculino | 33 | 2.51 | .83 |
| | Feminino | 9 | 2.44 | |
| R. Problemas | Masculino | 33 | 3.51 | .04 |
| | Feminino | 9 | 3.91 | |

Legenda: R.problemas – resolução de peoblemas; N – número de formadores; M – média; DP – desvio padrão; p – grau de significância.

Apêndice D

Análise dos resultados – Formador

Tabela 8 – análise de resultados referente aos estilos de liderança.

| | Sexo do formador | N | M | DP | t | Sig. (2-tailed) |
|------------|------------------|-----|------|-----|-------|-----------------|
| TI | Masculino | 313 | 3,91 | .56 | -1.66 | .10 |
| | Feminino | 69 | 4,03 | .49 | | |
| SS | Masculino | 313 | 3,08 | .64 | -1.90 | .06 |
| | Feminino | 69 | 3,24 | .54 | | |
| REF | Masculino | 313 | 2,94 | .99 | -.41 | .68 |
| | Feminino | 69 | 2,98 | .82 | | |
| P | Masculino | 313 | 3,08 | .72 | .64 | .52 |
| | Feminino | 69 | 3,03 | .58 | | |
| DIR | Masculino | 313 | 3,90 | .64 | .07 | .95 |
| | Feminino | 69 | 3,89 | .65 | | |

Legenda: TI – treino-instrução; SS – suporte social; REF – reforço; P – participativo; DIR – directivo; N – número de formadores; M – média; DP – desvio padrão; p – grau de significância.

Tabela 9 - análise de frequências referentes à dimensão feedback

| Nº Pergunta | Sexo | | a) | b) | Total |
|-------------|-----------|-----------|-------|-------|--------|
| 1 | Masculino | N | 300 | 13 | 313 |
| | | % no sexo | 95.8% | 4.2% | 100.0% |
| | Feminino | N | 67 | 2 | 69 |
| | | % no sexo | 97.1% | 2.9% | 100.0% |
| 2 | Masculino | N | 239 | 74 | 313 |
| | | % no sexo | 76.4% | 23.6% | 100.0% |
| | Feminino | N | 49 | 20 | 69 |
| | | % no sexo | 71.0% | 29.0% | 100.0% |
| 3 | Masculino | N | 202 | 110 | 312 |
| | | % no sexo | 64.7% | 35.3% | 100.0% |
| | Feminino | N | 48 | 21 | 69 |
| | | % no sexo | 69.6% | 30.4% | 100.0% |
| 4 | Masculino | N | 287 | 26 | 313 |
| | | % no sexo | 91.7% | 8.3% | 100.0% |
| | Feminino | N | 64 | 5 | 69 |
| | | % no sexo | 92.8% | 7.2% | 100.0% |
| 5 | Masculino | N | 185 | 127 | 312 |
| | | % no sexo | 59.3% | 40.7% | 100.0% |
| | Feminino | N | 39 | 30 | 69 |
| | | % no sexo | 56.5% | 43.5% | 100.0% |
| 6 | Masculino | N | 203 | 110 | 313 |
| | | % no sexo | 64.9% | 35.1% | 100.0% |
| | Feminino | N | 38 | 31 | 69 |
| | | % no sexo | 55.1% | 44.9% | 100.0% |

Legenda: N – número de formadores; a) – bom feedback; b) – mau feedback.

Tabela 10 - análise de resultados referentes à comunicação.

| | Sexo | N | M | DP | t | Sig. (2-tailed) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-----------|-----|------|------|-------|-----------------|----------------------------|-----------|-----|------|------|-------|-----|----------|----|------|------|----------------------------|-----------|-----|------|------|-------|-----|----------|----|------|------|----------------------------|-----------|-----|------|------|-------|-----|----------|----|------|------|----------------------------|-----------|-----|------|------|-------|-----|----------|----|------|------|----------------------------|-----------|-----|------|------|-------|-----|----------|----|------|------|----------------------------|-----------|-----|------|------|-------|-----|----------|----|------|------|----------------------------|-----------|-----|------|------|-------|-----|----------|----|------|------|-------------------------|-----------|-----|------|-----|-------|-----|----------|----|------|-----|-------------------------|-----------|-----|------|-----|-------|-----|----------|----|------|-----|-------------------------|-----------|-----|------|-----|-------|-----|----------|----|------|-----|------------------|-----------|-----|------|-----|-------|-----|----------|----|------|-----|-----------------|-----------|-----|------|-----|-----|-----|----------|
| Credibilidade | Masculino | 310 | 4,00 | .86 | -1.14 | .26 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 4,13 | .72 | | | Lei do receptor | Masculino | 312 | 3,70 | .90 | -0.61 | .54 | Feminino | 69 | 3,62 | .84 | Lei da repetição | Masculino | 312 | 4,26 | .79 | -2.39 | .02 | Feminino | 69 | 4,51 | .70 | Ênfase | Masculino | 312 | 3,51 | 1.16 | -1.62 | .11 | Feminino | 69 | 3,57 | 1.29 | Lei do silêncio | Masculino | 312 | 3,87 | 1.24 | .69 | .49 | Feminino | 69 | 3,99 | 1.08 | Postura | Masculino | 311 | 3,87 | .64 | -.18 | .85 | Feminino | 69 | 4,23 | .67 | Expressões faciais | Masculino | 312 | 3,09 | 1.04 | -2.72 | .01 | Feminino | 69 | 3,26 | .75 | Submissão Defensiva | Masculino | 312 | 3,50 | 1.09 | 1.73 | .08 | Feminino | 69 | 3,25 | 1.13 | Hostilidades | Masculino | 310 | 3,32 | .89 | .05 | .96 | Feminino | 69 | 3,10 | .88 | Afecto positivo | Masculino | 312 | 3,85 | .93 | 1.74 | .08 | Feminino | 69 | 3,87 | .94 | Controlo/Domínio | Masculino | 312 | 3,76 | .70 | -.63 | .53 | Feminino | 69 | 3,82 | .73 | Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino |
| Lei do receptor | Masculino | 312 | 3,70 | .90 | -0.61 | .54 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 3,62 | .84 | | | Lei da repetição | Masculino | 312 | 4,26 | .79 | -2.39 | .02 | Feminino | 69 | 4,51 | .70 | Ênfase | Masculino | 312 | 3,51 | 1.16 | -1.62 | .11 | Feminino | 69 | 3,57 | 1.29 | Lei do silêncio | Masculino | 312 | 3,87 | 1.24 | .69 | .49 | Feminino | 69 | 3,99 | 1.08 | Postura | Masculino | 311 | 3,87 | .64 | -.18 | .85 | Feminino | 69 | 4,23 | .67 | Expressões faciais | Masculino | 312 | 3,09 | 1.04 | -2.72 | .01 | Feminino | 69 | 3,26 | .75 | Submissão Defensiva | Masculino | 312 | 3,50 | 1.09 | 1.73 | .08 | Feminino | 69 | 3,25 | 1.13 | Hostilidades | Masculino | 310 | 3,32 | .89 | .05 | .96 | Feminino | 69 | 3,10 | .88 | Afecto positivo | Masculino | 312 | 3,85 | .93 | 1.74 | .08 | Feminino | 69 | 3,87 | .94 | Controlo/Domínio | Masculino | 312 | 3,76 | .70 | -.63 | .53 | Feminino | 69 | 3,82 | .73 | Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | |
| Lei da repetição | Masculino | 312 | 4,26 | .79 | -2.39 | .02 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 4,51 | .70 | | | Ênfase | Masculino | 312 | 3,51 | 1.16 | -1.62 | .11 | Feminino | 69 | 3,57 | 1.29 | Lei do silêncio | Masculino | 312 | 3,87 | 1.24 | .69 | .49 | Feminino | 69 | 3,99 | 1.08 | Postura | Masculino | 311 | 3,87 | .64 | -.18 | .85 | Feminino | 69 | 4,23 | .67 | Expressões faciais | Masculino | 312 | 3,09 | 1.04 | -2.72 | .01 | Feminino | 69 | 3,26 | .75 | Submissão Defensiva | Masculino | 312 | 3,50 | 1.09 | 1.73 | .08 | Feminino | 69 | 3,25 | 1.13 | Hostilidades | Masculino | 310 | 3,32 | .89 | .05 | .96 | Feminino | 69 | 3,10 | .88 | Afecto positivo | Masculino | 312 | 3,85 | .93 | 1.74 | .08 | Feminino | 69 | 3,87 | .94 | Controlo/Domínio | Masculino | 312 | 3,76 | .70 | -.63 | .53 | Feminino | 69 | 3,82 | .73 | Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ênfase | Masculino | 312 | 3,51 | 1.16 | -1.62 | .11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 3,57 | 1.29 | | | Lei do silêncio | Masculino | 312 | 3,87 | 1.24 | .69 | .49 | Feminino | 69 | 3,99 | 1.08 | Postura | Masculino | 311 | 3,87 | .64 | -.18 | .85 | Feminino | 69 | 4,23 | .67 | Expressões faciais | Masculino | 312 | 3,09 | 1.04 | -2.72 | .01 | Feminino | 69 | 3,26 | .75 | Submissão Defensiva | Masculino | 312 | 3,50 | 1.09 | 1.73 | .08 | Feminino | 69 | 3,25 | 1.13 | Hostilidades | Masculino | 310 | 3,32 | .89 | .05 | .96 | Feminino | 69 | 3,10 | .88 | Afecto positivo | Masculino | 312 | 3,85 | .93 | 1.74 | .08 | Feminino | 69 | 3,87 | .94 | Controlo/Domínio | Masculino | 312 | 3,76 | .70 | -.63 | .53 | Feminino | 69 | 3,82 | .73 | Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lei do silêncio | Masculino | 312 | 3,87 | 1.24 | .69 | .49 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 3,99 | 1.08 | | | Postura | Masculino | 311 | 3,87 | .64 | -.18 | .85 | Feminino | 69 | 4,23 | .67 | Expressões faciais | Masculino | 312 | 3,09 | 1.04 | -2.72 | .01 | Feminino | 69 | 3,26 | .75 | Submissão Defensiva | Masculino | 312 | 3,50 | 1.09 | 1.73 | .08 | Feminino | 69 | 3,25 | 1.13 | Hostilidades | Masculino | 310 | 3,32 | .89 | .05 | .96 | Feminino | 69 | 3,10 | .88 | Afecto positivo | Masculino | 312 | 3,85 | .93 | 1.74 | .08 | Feminino | 69 | 3,87 | .94 | Controlo/Domínio | Masculino | 312 | 3,76 | .70 | -.63 | .53 | Feminino | 69 | 3,82 | .73 | Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Postura | Masculino | 311 | 3,87 | .64 | -.18 | .85 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 4,23 | .67 | | | Expressões faciais | Masculino | 312 | 3,09 | 1.04 | -2.72 | .01 | Feminino | 69 | 3,26 | .75 | Submissão Defensiva | Masculino | 312 | 3,50 | 1.09 | 1.73 | .08 | Feminino | 69 | 3,25 | 1.13 | Hostilidades | Masculino | 310 | 3,32 | .89 | .05 | .96 | Feminino | 69 | 3,10 | .88 | Afecto positivo | Masculino | 312 | 3,85 | .93 | 1.74 | .08 | Feminino | 69 | 3,87 | .94 | Controlo/Domínio | Masculino | 312 | 3,76 | .70 | -.63 | .53 | Feminino | 69 | 3,82 | .73 | Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Expressões faciais | Masculino | 312 | 3,09 | 1.04 | -2.72 | .01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 3,26 | .75 | | | Submissão Defensiva | Masculino | 312 | 3,50 | 1.09 | 1.73 | .08 | Feminino | 69 | 3,25 | 1.13 | Hostilidades | Masculino | 310 | 3,32 | .89 | .05 | .96 | Feminino | 69 | 3,10 | .88 | Afecto positivo | Masculino | 312 | 3,85 | .93 | 1.74 | .08 | Feminino | 69 | 3,87 | .94 | Controlo/Domínio | Masculino | 312 | 3,76 | .70 | -.63 | .53 | Feminino | 69 | 3,82 | .73 | Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Submissão Defensiva | Masculino | 312 | 3,50 | 1.09 | 1.73 | .08 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 3,25 | 1.13 | | | Hostilidades | Masculino | 310 | 3,32 | .89 | .05 | .96 | Feminino | 69 | 3,10 | .88 | Afecto positivo | Masculino | 312 | 3,85 | .93 | 1.74 | .08 | Feminino | 69 | 3,87 | .94 | Controlo/Domínio | Masculino | 312 | 3,76 | .70 | -.63 | .53 | Feminino | 69 | 3,82 | .73 | Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Hostilidades | Masculino | 310 | 3,32 | .89 | .05 | .96 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 3,10 | .88 | | | Afecto positivo | Masculino | 312 | 3,85 | .93 | 1.74 | .08 | Feminino | 69 | 3,87 | .94 | Controlo/Domínio | Masculino | 312 | 3,76 | .70 | -.63 | .53 | Feminino | 69 | 3,82 | .73 | Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Afecto positivo | Masculino | 312 | 3,85 | .93 | 1.74 | .08 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 3,87 | .94 | | | Controlo/Domínio | Masculino | 312 | 3,76 | .70 | -.63 | .53 | Feminino | 69 | 3,82 | .73 | Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Controlo/Domínio | Masculino | 312 | 3,76 | .70 | -.63 | .53 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 3,82 | .73 | | | Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aparência | Masculino | 312 | 4,08 | .90 | -2.94 | .00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 4,17 | .48 | | | Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Informal | Masculino | 312 | 4,00 | .90 | .75 | .46 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Feminino | 69 | 4,13 | .81 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Legenda: N – número de formadores; M – média; DP – desvio padrão; p – grau de significância.

Tabela 11 - análise de resultados referente à inteligência emocional.

| | Sexo | N | M | DP | t | Sig. (2-tailed) |
|-----------|-----------|-----|------|------|-------|-----------------|
| AD | Masculino | 311 | 3,69 | 0,45 | -0,48 | 0,63 |
| | Feminino | 68 | 3,61 | 0,47 | | |
| CS | Masculino | 309 | 3,83 | 0,43 | -1,89 | 0,06 |
| | Feminino | 69 | 3,88 | 0,39 | | |
| GR | Masculino | 313 | 3,85 | 0,82 | -0,83 | 0,41 |
| | Feminino | 69 | 3,93 | 0,61 | | |

Legenda: : AD – autodomínio; CS – consciência social; GR – gestão de relações; N – número de formadores; M – média; DP – desvio padrão; p – grau de significância.

Apêndice E

Teste de normalidade: Kolmogorov – Smirnov.

Tests of Normality

| sexo | | Kolmogorov-Smirnov(a) | | | Shapiro-Wilk | | |
|------|-----------|-----------------------|----|---------|--------------|----|------|
| | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| TI | masculino | ,129 | 32 | ,192 | ,981 | 32 | ,830 |
| | feminino | ,226 | 9 | ,200(*) | ,941 | 9 | ,592 |
| REF | masculino | ,310 | 32 | ,000 | ,593 | 32 | ,000 |
| | feminino | ,206 | 9 | ,200(*) | ,953 | 9 | ,718 |
| SS | masculino | ,112 | 32 | ,200(*) | ,968 | 32 | ,436 |
| | feminino | ,178 | 9 | ,200(*) | ,955 | 9 | ,748 |
| DMC | masculino | ,118 | 32 | ,200(*) | ,977 | 32 | ,708 |
| | feminino | ,159 | 9 | ,200(*) | ,978 | 9 | ,950 |
| DRT | masculino | ,117 | 32 | ,200(*) | ,967 | 32 | ,416 |
| | feminino | ,269 | 9 | ,059 | ,831 | 9 | ,045 |

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

| sexo | | Kolmogorov-Smirnov(a) | | | Shapiro-Wilk | | |
|-------|-----------|-----------------------|----|---------|--------------|----|------|
| | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| AC | masculino | ,109 | 33 | ,200(*) | ,957 | 33 | ,216 |
| | feminino | ,138 | 8 | ,200(*) | ,982 | 8 | ,974 |
| CS | masculino | ,114 | 33 | ,200(*) | ,954 | 33 | ,169 |
| | feminino | ,182 | 8 | ,200(*) | ,911 | 8 | ,360 |
| G_REL | masculino | ,094 | 33 | ,200(*) | ,980 | 33 | ,775 |
| | feminino | ,241 | 8 | ,191 | ,909 | 8 | ,344 |
| AD | masculino | ,112 | 33 | ,200(*) | ,977 | 33 | ,699 |
| | feminino | ,218 | 8 | ,200(*) | ,893 | 8 | ,247 |

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

| sexo | | Kolmogorov-Smirnov(a) | | | Shapiro-Wilk | | |
|-------------|-----------|-----------------------|----|---------|--------------|----|------|
| | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| CF | masculino | ,200 | 33 | ,002 | ,838 | 33 | ,000 |
| | feminino | ,277 | 8 | ,070 | ,887 | 8 | ,220 |
| INAC | masculino | ,131 | 33 | ,162 | ,947 | 33 | ,111 |
| | feminino | ,337 | 8 | ,008 | ,730 | 8 | ,005 |
| R_PROBL | masculino | ,128 | 33 | ,187 | ,979 | 33 | ,764 |
| | feminino | ,169 | 8 | ,200(*) | ,938 | 8 | ,592 |
| Cedência | masculino | ,145 | 33 | ,077 | ,917 | 33 | ,015 |
| | feminino | ,217 | 8 | ,200(*) | ,858 | 8 | ,115 |
| Compromisso | masculino | ,120 | 33 | ,200(*) | ,965 | 33 | ,357 |
| | feminino | ,287 | 8 | ,051 | ,805 | 8 | ,033 |

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

| sexo | | Kolmogorov-Smirnov(a) | | | Shapiro-Wilk | | |
|---------------------|-----------|-----------------------|----|---------|--------------|----|------|
| | | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| Credibilidade | Masculino | ,249 | 33 | ,000 | ,696 | 33 | ,000 |
| | Feminino | ,305 | 8 | ,027 | ,860 | 8 | ,120 |
| Lei do receptor | Masculino | ,290 | 33 | ,000 | ,763 | 33 | ,000 |
| | Feminino | ,391 | 8 | ,001 | ,641 | 8 | ,000 |
| Lei da repetição | Masculino | ,345 | 33 | ,000 | ,638 | 33 | ,000 |
| | Feminino | ,391 | 8 | ,001 | ,641 | 8 | ,000 |
| Ênfase | Masculino | ,257 | 33 | ,000 | ,838 | 33 | ,000 |
| | Feminino | ,300 | 8 | ,033 | ,798 | 8 | ,027 |
| Lei silêncio | Masculino | ,203 | 33 | ,001 | ,925 | 33 | ,025 |
| | Feminino | ,300 | 8 | ,033 | ,798 | 8 | ,027 |
| Postura | Masculino | ,180 | 33 | ,008 | ,913 | 33 | ,012 |
| | Feminino | ,263 | 8 | ,109 | ,827 | 8 | ,056 |
| Expressões faciais | Masculino | ,197 | 33 | ,002 | ,867 | 33 | ,001 |
| | Feminino | ,220 | 8 | ,200(*) | ,917 | 8 | ,408 |
| Submissão Defensiva | Masculino | ,198 | 33 | ,002 | ,907 | 33 | ,008 |
| | Feminino | ,284 | 8 | ,057 | ,906 | 8 | ,324 |
| Hostilidades | Masculino | ,214 | 33 | ,000 | ,901 | 33 | ,006 |
| | Feminino | ,513 | 8 | ,000 | ,418 | 8 | ,000 |
| Afecto positivo | Masculino | ,303 | 33 | ,000 | ,842 | 33 | ,000 |
| | Feminino | ,284 | 8 | ,057 | ,906 | 8 | ,324 |
| Aparência | Masculino | ,338 | 33 | ,000 | ,659 | 33 | ,000 |
| | Feminino | ,391 | 8 | ,001 | ,641 | 8 | ,000 |
| Informal | Masculino | ,202 | 33 | ,001 | ,938 | 33 | ,061 |
| | Feminino | ,255 | 8 | ,136 | ,918 | 8 | ,416 |
| Controlo/domínio | Masculino | ,218 | 33 | ,000 | ,895 | 33 | ,004 |
| | Feminino | ,241 | 8 | ,193 | ,930 | 8 | ,512 |

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction