




UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MESTRADO EM GESTÃO DA FORMAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL




REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LIDERANÇA
DE ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO E REPERCUSSÕES NA PROFICIÊNCIA E
FORMAÇÃO PESSOAL DOS ALUNOS E NO DESENVOLVIMENTO LOCAL

JORGE MANUEL RODRIGUES MARTINS

COIMBRA, 2012

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LIDERANÇA
DE ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO E REPERCUSSÕES NA PROFICIÊNCIA E
FORMAÇÃO PESSOAL DOS ALUNOS E NO DESENVOLVIMENTO LOCAL

JORGE MANUEL RODRIGUES MARTINS

DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Gestão da Formação e Administração
Educativa

ORIENTADOR CIENTÍFICO

PROFESSOR DOUTOR JOAQUIM ARMANDO FERREIRA

Dissertação submetida à Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
Área de Especialização: Gestão da Formação e Administração Educativa

COIMBRA 2012

*Alguns homens nascem grandes,
Alguns alcançam a grandeza e
Outros serão empurrados pela grandeza*

William Shakespeare

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer consiste em admitir que existem momentos da nossa vida em que necessitamos do apoio e ajuda de alguém, o que torna esse alguém merecedor de um justo e expresso bem-haja em reconhecimento da transformação de períodos de desânimo em constante alento, de períodos de tristeza em alegria desmedida, de períodos de incerteza noutros marcados pela constatação da minha força em superar obstáculos.

Apesar de não haver sequência de palavras que esgote um sentimento profundo de gratidão, ainda assim arrisco umas singelas palavras:

Ao Senhor Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira que orientou este estudo com disponibilidade, competência, responsabilidade e dedicação; pelo estímulo, conselhos e observações críticas; pelo apontar de percursos; pelo rigor científico que sempre incutiu; pela disponibilidade e empenho na supervisão deste estudo; pela oportunidade de enriquecer o meu conhecimento e formas de trabalhar.

À pessoa que primeiramente me incentivou a esta caminhada e que se revelou amiga, companheira, com uma eterna paciência em aturar os ritmos deste trabalho, por ter comigo discutido as temáticas aqui abordadas e que tantas luzes me deu, pela doçura do colo sempre disponível, pela ternura dos beijos solidários da certeza de que não há passos divergentes para quem se quer encontrar, pela importância decisiva que teve no rumo deste trabalho e que em concreto tem na minha vida, além do mais importante, o acreditar em mim. Obrigado, Fátima.

À minha família, particularmente à minha mãe que teve a paciência de suportar as minhas ausências numa altura da vida em que a companhia de alguém é o que mais se preza.

Aos amigos Carla Ferrão, Sandra Pinto, Ana Bela Santos, Paulo Neves, Vítor Ribeiro, Fernando Pascoal, Marco Rodrigues e Mário Félix por toda a ajuda e incentivo prestados e aos participantes dos inquéritos e entrevistas pela colaboração.

A todos os Professores e colegas do Mestrado GFAE pelos ensinamentos.

Basta procedermos a uma pesquisa pela *Internet* e com facilidade encontramos razões que justificam a realização de estudos tendo como elemento central reduzir as assimetrias no acesso a cargos de liderança. Tal relevância do tema encontra também eco no objetivo da Comissão Europeia em garantir que haja uma mulher em cada três lugares de chefia, a curto prazo, e que até 2020 se chegue aos 40%. Já antes assistíramos ao estabelecimento de quotas de participação feminina nas listas partidárias à Assembleia da República. O mesmo está a ser equacionado para garantir a presença de mulheres nos conselhos de administração das empresas, privadas e públicas. O mundo do ensino não foge a este cenário, não obstante o facto de ser um "mundo" maioritariamente feminino. A diversidade de género na liderança é entendida como positiva e salutar, gerando maior perceção de riscos/desafios, entre muitos outros aspetos.

Este estudo analisa como as Representações Sociais da liderança escolar influenciam numa maior ou menor consideração pela liderança feminina ou masculina, de acordo com a perceção cultural e social – que estereotipa – que a sociedade cria a respeito de cada género.

Para tal realizou-se um estudo numa amostra de 180 indivíduos, distribuídos por classes de respondentes, desde líderes, professores, pessoal não docente e alunos, procurando-se, o mais possível uma frequência equitativa por género. Os resultados permitiram classificar o posicionamento de cada um dos respondentes face a uma escala bipolar de tipo Osgood.

A metodologia utilizada, apoiada numa extensa revisão da literatura, enquadradora de três importantes áreas – representações sociais, suas repercussões na proficiência e formação pessoal dos alunos e contributos para o desenvolvimento local, enquadra-se nos paradigmas quantitativo e qualitativo, fazendo para tal uso da aplicação de inquéritos e de entrevistas exploratórias.

Os resultados apurados remetem para a ideia de que os elementos caracterizadores para o *bom líder escolar* são na sua grande maioria

determinados pelo efeito de género x função na escola, acontecendo o mesmo para o *homem a liderar* e para a *mulher a liderar*, se bem que o efeito de género também é preponderante.

Concluiu-se ainda que não existe uma correlação direta entre o género da liderança e a formação pessoal e sucesso escolar. Existem sim elementos geradores de tais propósitos, uns associados ao homem, outros associados à mulher, o mesmo acontecendo com a perceção sobre o posicionamento que a escola deve assumir face ao desenvolvimento local.

PALAVRAS-CHAVE: Representação Social; Estereótipos de Género na Liderança; Proficiência Escolar; Desenvolvimento Local

ABSTRACT

Just by making an internet research it's easy to find reasons to justify making studies on the reduction of asymmetries on the access to leadership positions. Such relevance on the theme also finds replication on the European Commission's objective of assuring a woman for every three people on a leadership position at short term, expecting it to reach 40% until 2020.

We have witnessed before the establishment of Women participation quotas on party lists competing to the Assembleia da República. That is also being equated to assure the presence of Women at the Board of Directors of companies, whether private or public. The world of Education does not differ from this, although it is already a mostly female scenario. Gender diversity on leadership is understood as being positive and beneficial, generating a greater perception of risks/challenges, amongst other aspects.

This study analyses how the Social Representations of Educational Leadership influence on a bigger or smaller consideration for female or male leadership, according to Society's cultural and social perception (that many times stereotypes) regarding each genre.

To accomplish that, a study was carried out involving a sample of 180 individuals, distributed by classes of respondents, like leaders, teachers, non-teaching staff and students, looking for, as far as possible, an equitable frequency by genre. The results have allowed classifying the positioning of each respondent in view of an Osgood bipolar type of scale.

The methodology used, supported on an extensive literature review, based on three important areas – social representations, it's repercussions on proficiency and students' personal training and contributes for the local development, fits on the quantitative and qualitative paradigms, carrying out surveys and exploratory interviews to do so.

The results obtained suggest the idea that the characterizing elements for a good educational leader are mostly determined by the effect of the interaction genre

versus school function, occurring the same for a head man, whereas for a head woman it's mostly the effect of the interaction genre versus school function that is preponderant.

The conclusion is that there is not a direct correlation between genre on leadership and the personal training and school success. There are however generating elements for those purposes, some associated to man, other to woman, happening the same with the perception positioning the school must take in view of local development.

Keywords: Social Representation; Genre Stereotypes on Leadership; School Proficiency; Local Development.

Il suffit d'effectuer une recherche sur l'*Internet* et nous trouverons facilement des raisons qui justifient la réalisation d'études qui aient comme sujet principal la réduction des asymétries en ce qui concerne l'accès aux fonctions de commandement. Ce sujet est tellement important que la Commission Européenne a comme objectif de garantir, à court terme, la présence d'une femme, sur trois postes de commandement possibles, et que l'on puisse atteindre les 40% jusqu'à l'année 2020. Nous avons déjà pris connaissance de l'existence de quotas de participation féminine sur les listes électorales des partis politiques à l'Assemblée de la République. Le même est en train d'être pondéré pour garantir la présence des femmes dans les conseils d'administration des entreprises, privées et publiques. Le monde de l'enseignement n'échappe pas à ce scénario, malgré le fait d'être un "monde" majoritairement féminin. La diversité de genre dans le commandement est reconnue comme positive et bienfaisante, en engendrant, parmi beaucoup d'autres aspects, une meilleure perception des risques/défis.

Cette étude analyse comme les Représentations Sociales du *leadership* scolaire exercent une influence majeure ou mineure sur la manière d'envisager le *leadership* féminin ou masculin, selon la perception culturelle et sociale – qui stéréotype – de la société à propos de chacun des genres.

On a donc réalisé une étude sur un échantillon de 180 individus, distribués selon la classe des répondants – *leaders*, professeurs, personnel non enseignant et élèves – en ayant toujours le soucis d'avoir une fréquence équitative par genre. Les résultats obtenus ont permis de classer le positionnement de chaque répondant par rapport à une échelle bipolaire de type *Osgood*.

La méthodologie employée, supportée par une vaste révision de la littérature, qui aborde trois domaines importants – les représentations sociales; leurs répercussions dans la compétence et formation personnelles des élèves; et leurs contributions au développement local – s'encadre dans les paradigmes quantitatif et qualitatif, en faisant usage de l'application d'enquêtes et d'interviews exploratoires.

Les résultats obtenus laissent entrevoir l'idée que les éléments distinctifs d'un *bon leader scolaire* sont pour la plupart déterminés par l'effet de l'interaction genre-fonction à l'école, c'est le cas pour l'homme et pour la femme, tandis que, l'effet de genre est aussi prépondérant.

On peut conclure encore qu'il n'y a pas une corrélation directe entre le genre de *leadership* et la formation personnelle et le succès scolaire. C'est vrai, il y a des éléments générateurs de tels desseins, quelques-uns associés à l'homme, d'autres à la femme, et le même se passe avec la perception du positionnement de l'école par rapport au développement local.

Mots-clés: Représentation Sociale; Stéréotypes de Genre et Leadership; Compétence Scolaire; Développement Local.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE QUADROS.....	XV
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1. ORGANIZAÇÕES (ESCOLARES).....	25
1.2. AUTONOMIA, GESTÃO E LIDERANÇA ESCOLAR	30
1.2.1. PERFIL LEGAL E SOCIAL DA FUNÇÃO DE LÍDER/GESTOR ESCOLAR	36
1.2.2. AS LIDERANÇAS.....	37
1.2.2.1. REFERENCIAL TEÓRICO DAS LIDERANÇAS	37
1.2.2.2. TEORIA DOS TRAÇOS	38
1.2.2.3. TEORIA COMPORTAMENTAL	39
1.2.2.4. TEORIA CONTINGENCIAL.....	40
1.3. MOTIVAÇÃO PARA A LIDERANÇA.....	45
1.4. SUB-REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA LIDERANÇA DE ORGANIZAÇÕES ESCOLARES ...	49
1.4.1. FATORES EXPLICATIVOS	49
1.4.2. LIDERANÇA DE GÉNERO E FORMAÇÃO PESSOAL E PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS	53
1.5. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LÍDER ESCOLAR.....	57
1.5.1. REFERENCIAL TEÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	57
1.5.2. IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL.....	62
1.5.3. A IMAGEM SOCIAL DO BOM LÍDER ESCOLAR.....	63
1.6. A ESCOLA COMO PÓLO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL.....	64
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	68
2.1. INTRODUÇÃO	69
2.2. FUNDAMENTAÇÃO DO PROBLEMA EM ESTUDO	70

2.3. OBJETIVOS GERAIS.....	71
2.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	72
2.5. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO.....	72
2.6. <i>DESIGN</i> DAS ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO	73
2.7. MATERIAIS	74
2.7.1. QUESTIONÁRIO	74
2.7.2. ENTREVISTA.....	80
2.8. SELEÇÃO DA AMOSTRA	82
2.9. PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DE DADOS.....	85
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	97
3.1. INTRODUÇÃO	98
3.2. RESULTADOS.....	99
3.2.1. ANÁLISE GRÁFICA SIMPLES E COM CRUZAMENTO DE DADOS DO INQUÉRITO A DIRETORES ESCOLARES.....	101
3.2.2. ANÁLISE GRÁFICA SIMPLES E COM CRUZAMENTO DE DADOS DO INQUÉRITO A PROFESSORES	105
3.2.3. ANÁLISE GRÁFICA SIMPLES E COM CRUZAMENTO DE DADOS DO INQUÉRITO A ALUNOS	110
3.2.4. ANÁLISE GRÁFICA SIMPLES E COM CRUZAMENTO DE DADOS DO INQUÉRITO A PESSOAL NÃO DOCENTE	114
3.2.5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DA FREQUÊNCIA DAS ESCOLHAS POR GÉNERO E POR FUNÇÕES QUE OCUPAM NA ESCOLA PARA CADA DIMENSÃO DESCRITIVA	118
3.2.6. MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO DOS ITENS DESCRITORES QUE COMPÕEM A ESCALA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ANÁLISE DE VARIÂNCIA <i>ONE-WAY ANOVA</i>	146
3.2.6.1. TESTE DE COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS – <i>SCHEFFÉ</i>	157
3.3. ANÁLISE, DISCUSSÃO E CRUZAMENTO DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA NAS ENTREVISTAS COM A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	196
3.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	207
CONCLUSÕES	233

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	242
ANEXOS	259
ANEXO_1 – QUESTIONÁRIO PARA RECOLHA DE DESCRITORES DE UM BOM LÍDER ESCOLAR	260
ANEXO_2 – QUESTIONÁRIO APLICADO A DIRETORES ESCOLARES.....	263
ANEXO_3 – QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES	268
ANEXO_3 – QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS.....	274
ANEXO_4 – QUESTIONÁRIO APLICADO A PESSOAL NÃO DOCENTE	280
ANEXO_6 – ROTEIRO DA ENTREVISTA	286
ANEXO_7 – GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA.....	289
ANEXO_8 – GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	291

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Média das Respostas, por Itens Descritores, dos Diretores Escolares para <i>Bom Líder Escolar, Mulher a Liderar e Homem a Liderar</i>	101
Figura 2 Média das Respostas, por Itens Descritores, dos Professores para <i>Bom Líder Escolar, Mulher a Liderar e Homem a Liderar</i>	106
Figura 3 Média das Respostas, por Itens Descritores, dos Alunos para <i>Bom Líder Escolar, Mulher a Liderar e Homem a Liderar</i>	111
Figura 4 Média das Respostas, por Itens Descritores, do Pessoal Não Docente para <i>Bom Líder Escolar</i>	114
Figura 5 Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Ponderado.Nada Ponderado</i> ’, para o <i>Bom Líder Escolar</i>	159
Figura 6 Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Imparcial.Parcial</i> ’, para o <i>Bom Líder Escolar</i>	160
Figura 7 Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Otimista.Pessimista</i> ’, para o <i>Bom Líder Escolar</i>	160
Figura 8 Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Nada Disciplinador.Disciplinador</i> ’, para o <i>Bom Líder Escolar</i>	161
Figura 9 Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Objetivo na Gestão.Subjetivo na Gestão</i> ’, para o <i>Bom Líder Escolar</i>	162
Figura 10 Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Atuante.Passivo</i> ’, para o <i>Bom Líder Escolar</i>	163
Figura 11 Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Imparcial.Parcial</i> ’, para o <i>Bom Líder Escolar</i>	164
Figura 12 Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Comprometido.Nada Comprometido</i> ’, para o <i>Bom Líder Escolar</i>	165
Figura 13 Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Visão Fragmentada da Escola. Visão Sistémica da Escola</i> ’, para o <i>Bom Líder Escolar</i>	165
Figura 14 Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Empreendedor.Nada Empreendedor</i> ’, para o <i>Bom Líder Escolar</i>	166

Figura 15	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Carismático.Nada Carismático</i> ', para o <i>Bom Líder Escolar</i>	167
Figura 16	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões</i> ', para o <i>Bom Líder Escolar</i>	168
Figura 17	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Ético.Nada Ético</i> ', para o <i>Bom Líder Escolar</i>	168
Figura 18	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Burocrata.Complacente</i> ', para o <i>Bom Líder Escolar</i>	169
Figura 19	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Perspicaç.Nada Perspicaç</i> ', para o <i>Bom Líder Escolar</i>	169
Figura 20	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Nada Disciplinador.Disciplinador</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	172
Figura 21	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Respeitado.Nada Respeitado</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	172
Figura 22	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Dialogante.Nada Comunicativo</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	173
Figura 23	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Atuante.Passivo</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	174
Figura 24	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Artífice de Consensos.Gerador de Conflito</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	174
Figura 25	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Perspicaç.Nada Perspicaç</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	175
Figura 26	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Comprometido.Nada Comprometido</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	176
Figura 27	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Acessível.Inacessível</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	177
Figura 28	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Intuitivo.Nada Intuitivo</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	177
Figura 29	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Coerente.Incoerente</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	178
Figura 30	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Firme.Permissivo</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	179
Figura 31	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Motivador.Desmotivador</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	179

Figura 32	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	180
Figura 33	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Ético.Nada Ético</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	180
Figura 34	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Burocrata.Complacente</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	181
Figura 35	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Perspicaaz.Nada Perspicaaz</i> ', para a <i>Mulher a Liderar</i>	182
Figura 36	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Racional.Emocional</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	184
Figura 37	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Organizado.Desorganizado</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	184
Figura 38	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Otimista.Pessimista</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	185
Figura 39	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Inconstante.Constante</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	186
Figura 40	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Objetivo nas Gestão.Subjetivo na Gestão</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	186
Figura 41	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Atuante.Passivo</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	187
Figura 42	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Age sob Planeamento.Age sob Improviso</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	188
Figura 43	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Polivalente.Monovalente</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	188
Figura 44	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Atualizado.Desatualizado</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	189
Figura 45	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Empreendedor.Nada Empreendedor</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	190
Figura 46	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Transformador.Acomodado</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	190
Figura 47	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Coerente.Incoerente</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	191
Figura 48	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ' <i>Firme.Permissivo</i> ', para o <i>Homem a Liderar</i>	192

Figura 49	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Motivador.Desmotivador</i> ’, para o <i>Homem a Liderar</i>	192
Figura 50	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões</i> ’, para o <i>Homem a Liderar</i>	193
Figura 51	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Ético.Nada Ético</i> ’, para o <i>Homem a Liderar</i>	194
Figura 52	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Eficiente.Nada EficientePerspicaz</i> ’, para o <i>Homem a Liderar</i>	194
Figura 53	Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘ <i>Burocrata.Complacente</i> ’, para o <i>Homem a Liderar</i>	195
Figura 54	Representação Gráfica das Diferentes Visões para o <i>Bom Líder Escolar</i>	208
Figura 55	Representação Gráfica das Diferentes Visões para a <i>Mulher a Liderar</i>	216
Figura 56	Representação Gráfica das Diferentes Visões para o <i>Homem a Liderar</i>	217

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1 Vantagens e Desvantagens da Metodologia de Investigação por Questionário	79
Quadro 2 Caracterização da Amostra	84
Quadro 3 Total dos Itens Descritores Obtidos	88
Quadro 4 Pares de Itens Descritores Distribuídos por Dimensões	90
Quadro 5 Caracterização da Amostra de Acordo com as Funções que Ocupam na Escola	99
Quadro 6 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Ponderado.Nada Ponderado</i>	119
Quadro 7 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Racional.Emocional</i>	120
Quadro 8 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Imparcial.Parcial</i>	120
Quadro 9 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Organizado.Desorganizado</i>	121
Quadro 10 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Otimista.Pessimista</i>	122
Quadro 11 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Nada Disciplinador.Disciplinador</i>	123
Quadro 12 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Democrático.Autoritário</i>	124
Quadro 13 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Responsável.Nada Responsável</i>	125
Quadro 14 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Dialogante.Nada Comunicativo</i>	126
Quadro 15 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Inconstante.Constante</i>	126
Quadro 16 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Objetivo na Gestão.Subjetivo na Gestão</i>	127
Quadro 17 Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Foco nos Objetivos.Foco nas Relações</i>	128

Quadro 18	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Atuante.Passivo</i>	129
Quadro 19	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Artífice de Consensos.Gerador de Conflitos</i>	129
Quadro 20	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Exemplar.Nada Exemplar</i>	130
Quadro 21	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Age</i> <i>sob Planeamento.Age sob Improviso</i>	131
Quadro 22	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Polivalente.Monovalente</i>	132
Quadro 23	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Idealista.Nada Idealista</i>	132
Quadro 24	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Centralizador.Delega Competências</i>	133
Quadro 25	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Comprometido.Nada Comprometido</i>	134
Quadro 26	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Atualizado.Desatualizado</i>	135
Quadro 27	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola</i>	135
Quadro 28	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Empreendedor.Nada Empreendedor</i>	136
Quadro 29	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Transformador.Acomodado</i>	137
Quadro 30	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Carismático.Nada Carismático</i>	138
Quadro 31	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Justo.Injusto</i>	138
Quadro 32	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Acessível.Inacessível</i>	139
Quadro 33	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Intuitivo.Nada Intuitivo</i>	140
Quadro 34	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Coerente.Incoerente</i>	140

Quadro 35	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Firme.Permissivo</i>	141
Quadro 36	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Motivador.Desmotivador</i>	142
Quadro 37	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões</i>	142
Quadro 38	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Ético.Nada Ético</i>	143
Quadro 39	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Eficiente.Nada Eficiente</i>	144
Quadro 40	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Burocrata.Complacente</i>	144
Quadro 41	Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – <i>Perspícaz.Nada Perspícaz</i>	145
Quadro 42	Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais Referentes ao <i>Bom Líder Escolar</i> de Acordo com as Funções que Ocupam na Escola	146
Quadro 43	Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais Referentes à <i>Mulher a Liderar</i> de Acordo com as Funções que Ocupam na Escola	149
Quadro 44	Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais Referentes ao <i>Homem a Liderar</i> de Acordo com as Funções que Ocupam na Escola	150
Quadro 45	Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais para o <i>Bom Líder Escolar</i> de Acordo com as Funções que Ocupam na Escola e do Género	152
Quadro 46	Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais para a <i>Mulher a Liderar</i> de Acordo com as Funções que Ocupam na Escola e do Género	154
Quadro 47	Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais para o <i>Homem a Liderar</i> de Acordo com as Funções que Ocupam na Escola e do Género	155
Quadro 48	Resultados da ANOVA (funções na escola X género) para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais do <i>Bom Líder Escolar</i>	157
Quadro 49	Resultados da ANOVA (funções na escola X género) para os Diferentes Itens	170

	da Escala de Representações Sociais da <i>Mulher a Liderar</i>	
Quadro 50	Resultados da ANOVA (funções na escola X género) para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais do <i>Homem a Liderar</i>	182
Quadro 51	Caracterização do Grupo de Entrevistados	196

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Numa sociedade globalizada e que se assume como inclusiva e igualitária, importa abordar a existência de assimetrias no que diz respeito à presença feminina em cargos de liderança, no caso vertente em organizações escolares, correlacionada com uma abordagem às Representações Sociais de Moscovici. Ainda que a revisão bibliográfica sobre o tema tenha sido algo extensa e apoiada em obras bastante relevantes, não se obteve conhecimento de que a problemática aqui considerada tenha sido abordada como aqui acontece, o que permite que se considere este um estudo exploratório.

Basta procedermos a uma pesquisa pela *Internet* e com facilidade encontramos razões que justificam a realização de estudos tendo como elemento central reduzir as assimetrias no acesso a cargos de liderança. É objetivo da Comissão Europeia garantir que haja uma mulher em cada três lugares de chefia, a curto prazo, e que até 2020 se chegue aos 40%. Já antes assistíramos ao estabelecimento de quotas de participação feminina nas listas partidárias à Assembleia da República. O mesmo está a ser equacionado para garantir a presença de mulheres nos conselhos de administração das empresas, privadas e públicas. O mundo do ensino não foge a este cenário, não obstante o facto de ser um "mundo" maioritariamente feminino. A diversidade de género na liderança é entendida como positiva e salutar, gerando maior perceção de riscos/desafios, entre muitos outros aspetos que seguidamente desenvolveremos.

Desde a publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que as dimensões da liderança e gestão escolares têm ganho uma importância crescente no processo de autonomia das escolas. Importa por isso problematizar se o “género” do líder/gestor influi na qualidade da gestão da organização escolar e da educação e formação pessoal proporcionadas, e que tipo de impacto tem no desenvolvimento da comunidade.

Este estudo contextualiza-se, portanto, nas tendências de uma crescente autonomia das escolas através da descentralização do sistema educativo. Neste

quadro emergem novos modelos de administração educativa, onde o líder/gestor escolar, no desempenho das suas funções, “define não apenas os rumos da instituição, como também, em parte, modifica o rumo das carreiras profissionais das pessoas que trabalham nas escolas e, em especial, o rumo das vidas escolares dos alunos que por lá passam” (Souza, 2009, p.5), e este é um aspeto a considerar no desenvolvimento deste trabalho, porquanto nos propomos aferir se a qualidade educativa se encontra, de algum modo, ligada à marca de género da liderança.

Eckman (2004) e Collard (2001) referem nos seus estudos que, existe uma diferença entre homens e mulheres que ocupam funções de liderança e que esta não é aleatória. Tal opinião vai de encontro a Oliveira (2003, p.54), quando este refere que “[...] a taxa de participação das mulheres sendo mais elevada em termos quantitativos, não é acompanhada por uma igualdade de estatuto”.

Neste sentido, procurar-se-á escarpelizar nesta tese o porquê dessa(s) diferença(s) com base nas representações sociais criadas em torno da figura do líder escolar, procurando perceber se *“Existem representações sociais que resultam em estereótipos de género no exercício da liderança de organizações escolares, com impactos positivos na proficiência dos alunos e em contributos para o desenvolvimento local, no quadro da verificada descentralização, territorialização e consequente autonomia das escolas?”*.

A revisão da literatura efetuada compreendeu três importantes áreas, as representações sociais que de algum modo resultam em estereótipos de género na liderança das organizações escolares, suas repercussões na proficiência e formação pessoal dos alunos e contributos para o desenvolvimento local.

Considerada a temática do presente estudo e o problema a investigar, a metodologia utilizada enquadra-se nos paradigmas quantitativo e qualitativo, com maior peso para o segundo, tendo toda a pesquisa sido direcionada para a obtenção de dados descritivos, mediante contacto direto com diretores escolares de ambos os géneros, fazendo para tal uso da aplicação de inquéritos os quais foram construídos tendo em conta as pretensões do estudo. Após a “Introdução” onde se explica o enquadramento e pretensões do estudo, segue-se uma

“Secção de Enquadramento”, com os dados essenciais para tratar as variáveis, diferindo ligeiramente consoante os dados necessários de cada classe de inquiridos. Quer os elementos considerados no enquadramento, quer nos itens que se seguem, vão de encontro aos objetivos que se pretendem alcançar.

Fundamentalmente, construíram-se dois tipos de questionários, que em substância diferem apenas no caso do questionário dirigido aos diretores escolares não contemplar o ponto de respostas abertas, complementado por consultas bibliográficas para sustentação do problema e entrevistas exploratórias.

Deste modo, o roteiro da entrevista, organizado em 4 classes temáticas, obedece a um modelo próprio, construído sob a forma de 16 questões de modo a permitir a recolha da informação necessária para dissecar o assunto e dar resposta às questões formuladas, procurando-se que contivesse questões relativas a cada um dos indicadores previamente formulados.

Pretendia-se com os instrumentos construídos medir as atitudes e representações face a *bom líder escolar*, bem como a *liderança feminina* e a *liderança masculina*, e quais as perceções do impacto do género da liderança na formação pessoal e proficiência escolar dos alunos e no desenvolvimento local.

Visto o universo real ser muito extenso, o estudo realizado refere-se a uma amostra cruzada de 3 escolas, geograficamente distribuídas pelos distritos de Coimbra, Guarda e Viseu.

As questões formuladas, e os objetivos que as sustentam, pretenderam servir de guia à verificação das razões empíricas da existência de representações sociais que resultam em estereótipos de género no exercício da liderança em organizações escolares, se a proficiência e formação pessoal dos alunos melhoram quando associadas ao facto de uma organização educativa ser gerida por uma mulher, ou por um homem, e quais as perceções dos impactos desta no desenvolvimento local.

Portanto, com este estudo objetiva-se aferir a visão que os colaboradores de organizações educativas têm acerca do género da liderança, se encontram alguma relação entre o género da liderança e os resultados escolares e formação

pessoal dos alunos, e qual a capacidade de mobilização para o desenvolvimento local, por forma a depois possibilitar extrapolar conclusões sobre o desempenho ao nível das lideranças de género em organizações educativas.

Sendo certo que dois profissionais da mesma área nunca farão uso das suas competências de forma igual, como será sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino, consideradas que sejam as suas diferenças biológicas e representações sociais? Qual deles fará valer, como diz Mintzberg (1990, p.259) “o seu poder de competência”?

A preocupação com o estudo desta temática surge no seguimento de uma crescente valorização e “chamada” da mulher a planos de relevo, consubstanciada na opinião pessoal de que a mulher conquistou por direito próprio o seu lugar na sociedade e de que existem alguns entraves – sociais e culturais – no acesso a planos de relevo, sendo portanto uma “expressão da autoridade carismática”, não partilhando por isso mesmo da opinião de Shields (1986) ou de Williams & Bennett (1975) quando aludem ao facto de existir um maior número de homens em posições relevantes, de poder, querendo com isso traduzir a ideia de inferioridade intelectual feminina, consubstanciada na percepção do homem como mais autónomo e da mulher como mais prestável e servil.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. ORGANIZAÇÕES (ESCOLARES)

Ao iniciarmos a abordagem a este ponto, afigura-se-nos importante compreender o que é, e a que nos referimos quando falamos de organizações, e em gestão e liderança das mesmas.

Atualmente, desde que nascemos, até que morremos, há organizações associadas à nossa existência, e delas não podemos abdicar. Elas vão desde maternidades, hospitais, empresas, entre outras, e obviamente escolas. “Na situação actual, cada um de nós necessita das organizações para viver. [...] Somos, quer queiramos quer não, seres que vivem e trabalham nas organizações, inseridos em unidades organizacionais, intencionalmente construídas e reconstruídas, em permanente evolução e mudança” (Ferreira, Neves & Caetano, 2001, p.31).

Assim, quando falamos de organizações não encontramos um conceito verdadeiramente universal, pese embora os muitos contributos que ao longo dos tempos foram sendo dados para enriquecer a sua concetualização.

Integradas nas teorias existentes sobre organização e administração de empresas (Sousa, 1990; Teixeira, 1995; Ferreira *et al.*, 1996) surgem as chamadas “teorias clássicas” que se caracterizam objetivamente pela eficiência produtiva. São conhecidas as de Taylor em que os funcionários eram especializados por tarefas hierarquizadas; de Fayol ao nível da administração com a sua sigla POC-3: Prever, Organizar, Comandar, Coordenar e Controlar; e de Weber com o pressuposto de que todas as situações são previstas, dando início à burocratização dos sistemas, sistema muito em voga na escola atual. Neste sentido, as Teorias Clássicas (Taylor, Fayol e Weber) consideram as organizações como um sistema fechado, onde se procura a máxima eficácia e eficiência, ou seja, a otimização do sistema produtivo. Surgiu depois a Teoria das Relações Humanas através de Mayo, com a sua experiência provinda de Hawthorne, onde valorizam os conceitos de ambiente de grupo, satisfação, motivação intrínseca e lideranças democráticas.

Hoje, vistas mais como sistemas abertos, as organizações têm de ser consideradas no seio do contexto em que se inserem, sendo para isso importante observar o conjunto de inter-relações internas e externas.

Opinião comum encontrada nas teorias passadas e presentes é o facto de qualquer definição apresentada considerar as organizações como um conjunto de indivíduos imbuídos de objetivos comuns, cujas tarefas são desenvolvidas de modo formal e hierárquico como resultado da especialização e diferenciação de funções.

Na linha deste último parágrafo, verificamos a importância a ser dada aos indivíduos que fazem parte de uma organização.

Este tipo de modelo organizacional de escola como empresa não é benéfico, uma vez que os padrões de laboração exigidos pela fábrica, nomeadamente no que tange ao ritmo imposto pelas máquinas, não podem ser aplicados nas escolas, onde a aprendizagem tem que ser feita a um ritmo adaptativo aos alunos. A escola existe para educar e não para defender interesses económicos e porque um currículo imutável e uniformizado, é inaplicável a uma diversidade de alunos com características muito diferentes. Se todos os alunos apresentassem as mesmas características, e apenas os bons alunos fossem admitidos nas escolas, então aí assim o currículo poderia ser imutável e uniforme.

Mas, a escola é composta por pessoas, com características, problemas e proveniências diversas e diferentes, como tal é um organismo vivo, uma organização social com um propósito diferente de outras organizações: o de desenvolver um processo educativo que considere as potencialidades cognitivas e afetivas dos alunos, por via da aprendizagem de conteúdos contextualizados. Como tal, o grande desafio da escola, e por consequência do seu líder, é fazer do ambiente escolar um meio que favoreça a aprendizagem de forma prazerosa e funcional. Neste sentido, o líder no exercício das suas funções é decisivo para o sucesso ou para o fracasso da qualidade de ensino ministrado pela sua escola, e mesmo do sucesso ou fracasso da escola como um todo, ou seja, da sua função social.

As teorias administrativas modernas surgidas, já referenciadas atrás, no início do século XX, com os trabalhos de Taylor e Fayol apresentam um forte carácter político, pois elas constituem a expressão ideológica de práticas sociais de controlo e de dominação no âmbito não só das organizações mas, também, da sociedade que as produziu. Ora, um modelo organizacional de escola assim concebido promove uma desumanização da função organizacional, na medida em que substitui decisões pessoais por documentos escritos e estandardizados, apresentando assim este inconveniente.

No mundo contemporâneo, as organizações acompanham-nos desde o nascimento (maternidade, hospital, conservatória do registo civil) até à morte (funerária, igreja, cemitério). Neste sentido, Ferreira, Neves & Caetano (2001, p.31) referem: “Na situação actual, cada um de nós necessita das organizações para viver. [...] Somos, quer queiramos quer não, seres que vivem e trabalham nas organizações, inseridos em unidades organizacionais, intencionalmente construídas e reconstruídas, em permanente evolução e mudança”.

Apresentar uma definição de organização é uma tarefa hercúlea, pois trata-se de um conceito complexo, passível de diferentes abordagens e concepções, sendo a literatura muito abundante na matéria. Não obstante, a definição proposta por Etzioni (1984, p.3): “As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”, parece-nos um bom alicerce para os estudos que efetuaremos.

O conceito de organização tem sido abordado pelos mais variados autores e neste contexto as suas definições encontram eco no carácter sistémico que é reconhecido, onde os elementos que a compõem são fulcrais para o funcionamento das mesmas. Se por um lado, as organizações são tidas como agrupamentos de indivíduos construídos ou reconstruídos com objetivos específicos, como bem refere Etzioni (*idem*), em termos de dinâmica social, elas podem também constituir-se como um local onde cada indivíduo que a compõe atua para realizar os seus objetivos pessoais (Chanlat, 1993).

Poder-se-ão ainda considerar, numa perspetiva mais ampla, as organizações como sistemas vivos, fortemente influenciadas e dependentes do meio circundante, e dos indivíduos que nela estão inseridos, também eles produtos desse ambiente exterior à organização, uma vez que se existem diferentes tipos de organizações, também existem diferentes ambientes (Morgan, 1996).

Interessa portanto, antes de analisar o funcionamento e as estruturas das organizações, olhar atentamente para estas definições, por forma a considerá-las sempre como sistemas complexos, onde interagem inúmeros fatores e compostas que são por indivíduos e grupos de indivíduos com características diferenciadas.

À semelhança de uma organização empresarial, o estudo da escola como organização tem vindo a ganhar cada vez mais importância, permitindo um maior conhecimento da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p.55), sem esquecer a sua identidade e individualidade.

Uma organização é a ação e o efeito de organizar. Por sua vez organizar equivale a preparar, ordenar, dispor alguma coisa de maneira conveniente.

Ainda no decurso do século passado, as alterações organizacionais introduzidas nas escolas colocaram a tónica nos conceitos de eficácia, qualidade e excelência escolar, apoiando-se na especialização docente, numa escola mais exigente, com princípios e metas bem definidos, tal qual uma organização empresarial. Hoje a escola apresenta-se-nos como uma organização cada vez mais hierarquizada e autónoma, onde o líder, cada vez mais com funções gestoras por força da autonomia, é o responsável pela construção de uma “cultura de escola” identitária e das respostas que esta tem de dar aos problemas/necessidades que a envolvem e dos quais não se pode alhear.

“Esta maior visibilidade social da escola enquanto organização e, conseqüentemente, este acréscimo de pertinência do seu estudo, está na origem, igualmente, do desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais de escola” (Barroso, 2005, p.55).

Neste sentido, conceber a escola como empresa significa reconhecer-lhe um conjunto de características que são originárias precisamente da área empresarial. A escola emerge deste modo com uma estrutura organizacional hierárquica, com uma cadeia de mando centralizada na pessoa do líder, onde existe uma definição precisa de cargos e funções e a ênfase é colocada na eficiência e produtividade organizacional (Costa, 1996).

Os modelos “Escola como empresa” observados apresentam uma visão rígida e mecanicista da mesma, sendo a escola vista como uma máquina produtiva e independente das pessoas que a gerem.

Portanto, e observada a realidade concreta, também a escola, enquanto organização, se organiza de forma pretensamente científica, à imagem de uma qualquer fábrica e da sociedade hierarquizada, e prossegue fins rigorosamente estabelecidos de forma a cumprir as exigências modernas. Foi com o *movimento das escolas eficazes*, iniciado nos Estados Unidos, e com o surgimento das *teorias de organização e administração escolar* que se começou a discutir a escola como uma organização, educativa (*idem*).

Como já tivemos a oportunidade de observar, e após vários estudos sobre o assunto, hoje é inegável a consideração da escola como uma organização, sendo certo que com aspetos comuns a outras organizações, porém alguns traços são singulares e distintivos, nomeadamente em relação às de cariz económico e empresarial. Como tal, será “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (Lima, 1992, p.42).

Assim, a escola tem cumprido uma função social secular que, para além da incumbência da nobre, mas plástica, tarefa de ensinar/aprender, entre outras que recentemente lhe têm sido incutidas, legal e socialmente, tem sido capaz de se transformar, de promover a inclusão, e, sobretudo, continuar e perpetuar-se como uma organização vital para a sociedade contemporânea.

1.2. AUTONOMIA, GESTÃO E LIDERANÇA ESCOLAR

Com a instauração da democracia em 1974, institui-se posteriormente a democratização do ensino e do modelo de gestão escolar (Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), traduzindo-se numa certa autonomia das escolas que fazem parte da rede de estabelecimentos públicos de ensino na escolha do rumo a trilhar (Projeto Educativo), considerando no seu n.º 4 do artigo 45º

“A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente (..)”.

Portanto, quando se abordam as questões da autonomia, administração e gestão escolar, democratização do ensino, participação ativa da comunidade educativa, envolvimento de pais e/ou encarregados de educação na vida da escola (Decreto-Lei n.º 115/A-98; Lei n.º 24/99) é necessário ponderar sobre como todas essas “novas” dinâmicas serão enquadradas nos modelos organizacionais que atualmente sobressaem nas escolas portuguesas, pretendendo-se que estas se articulem com o meio envolvente e que o processo de aprendizagem contemple uma constante inovação e adaptação da organização escolar às necessidades individuais ou coletivas dos seus elementos ou comunidade que a rodeiam.

A legislação publicada (Decreto-Lei 115/A-98; Lei n.º 24/99) segue uma onda europeia e mundial mais adaptada aos tempos modernos, que, no dizer de Requejo (2005, p.47): *"El sentido último de la democracia es transformar al individuo de súbito pasivo en ciudadano activo y responsable"*.

Assim, também o novo regime de autonomia das escolas preconiza uma mudança no sentido de preparar os alunos mais de acordo com uma *Sociedade do Conhecimento* que requer a formação/promoção de cidadãos e de trabalhadores tendencialmente mais pensantes, mais interventivos e em termos comportamentais mais flexíveis, ou seja, um sistema potenciador do

desenvolvimento da criatividade, da cooperação, do pensamento divergente, da inovação e de uma “inteligência viva”.

Neste sentido, o líder escolar deve ser um agente de mudanças, comprometendo-se com os resultados e acontecimentos mundiais/globais e com a situação da sua organização escolar, bem como deve “mostrar racionalidade, cultura, conhecimentos, conhecer a sua área de actuação, dialogar com facilidade, estabelecer uma relação de confiança, ter perfil negociador, colocar ênfase nas pessoas” e, além disso, deve ainda ter um comportamento inovador, disposição para assumir riscos, com equilíbrio, pensamento estratégico e de visão, saber partilhar responsabilidades através de uma gestão democrática, lidar com resistências, perceber sentimentos (atenção centrada nas pessoas), ter comprometimento, ética (integridade e honestidade), intuição, empatia, imparcialidade, motivação e propor ações que possam ir de encontro à resolução do cerne dos problemas, mobilizando os liderados a não recearem as mudanças tão características do mundo atual (Gil, 2001; Martens, 1987).

Como já tivemos a oportunidade de observar, a primeira tentativa moderna de organização da produção foi de Taylor, nos inícios do século passado. Visando a racionalização do trabalho industrial, ele começou por distinguir nas relações de produção as funções de direção das funções de execução. Depois disso, Fayol propôs que a administração mantivesse essa divisão através das funções de planeamento, organização, coordenação, comando e controlo.

Ora, nas Teorias de Administração Científica de Taylor e da Burocracia de Max Weber, a estrutura organizacional deixava de lado a participação dos subordinados, na medida em que estes não participavam nas decisões. Como reação a estas teorias surge a Teoria das Relações Humanas de Elton Mayo que critica a impessoalidade da organização. Introduce uma nova filosofia humanista e procura substituir o "homem económico pelo homem social", mais participativo. Contudo, a organização funciona mais com base numa boa convivência e num bom relacionamento entre as pessoas do que numa participação efetiva dos seus membros (Chiavenato, 2002).

No decorrer do último século, as mudanças no trabalho e na estrutura organizacional foram vertiginosas; a estrutura formal, rígida e hierarquizada de outrora foi substituída pelo trabalho em equipa; os processos organizacionais tornaram-se mais dependentes da tecnologia, que por sua vez evoluiu a uma velocidade ímpar.

Com a atribuição da autonomia às escolas, a consideração do contexto local afigurou-se e afigura-se importante, cabendo ao líder escolar ter a consciência de que a sua equipa de trabalho não se limita aos alunos, professores e restantes funcionários internos da organização por si gerida. Deve considerar na sua equipa também os pais e/ou encarregados de educação dos alunos e toda a comunidade envolvente, tendo a capacidade mobilizadora de, todos juntos, promoverem o principal objetivo da escola e dos seus atores: a aprendizagem, efetiva e significativa, dos alunos. É neste quadro de “gestão democrática” da organização escolar que se deve educar exatamente para a democracia, querendo com isto dizer que “numa democracia, ninguém deve ser educado para obedecer”, antes sim “para colaborar e respeitar os direitos alheios” num profundo espírito de colaboração (Oliveira, 2009).

Assim, a “nova escola” alicerçada no compromisso do construir, do fazer, constitui-se como um “eixo base das relações humanas, viabilizando não só a produção de conhecimentos como também de atitudes necessárias à inserção neste novo mundo, com exigências cada vez maiores de cidadãos participativos e criativos” (*idem*).

Neste contexto de profundas e aceleradas mudanças, económicas, sociais, políticas, culturais, o Projeto Educativo assume-se como “arma” importantíssima no definir de rumo(s), no projetar do futuro, até porque “projectar significa quebrar um estado confortável para arriscar, atravessar um período de instabilidade e procurar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projecto contém de estado melhor do que o presente” (Gadotti, 2000, p.56).

É com estes pressupostos que se deve construir o desenvolvimento que se quer humano, social e sustentável, com valorização do local, isto porque os maiores responsáveis pelo desenvolvimento de uma região são as pessoas que a sentem

e que nela vivem. Sem o interesse, o envolvimento, o compromisso e adesão da comunidade local, nenhuma política promotora de desenvolvimento terá êxito. É aqui que o Projeto Educativo da(s) Escola(s) origina a (re)definição de papéis e, de modo partilhado, a construção do desenvolvimento local (Khoury, 2007; Paula, 2000).

Deste modo, o novo modelo de autonomia e gestão das escolas “não só abre espaço para a iniciativa e participação, como exige isso da equipa escolar, alunos e pais” (Sousa, 2008).

Em suma, a proposta da gestão da organização escolar assenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, da sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e, mais importante ainda, da aprendizagem dos alunos, e porque não de todos quantos se encontram envolvidos neste processo. Paralelamente, devem ainda ser desenvolvidas competências que a sociedade exige, de entre as quais se evidenciam o pensar criativa e criticamente, para melhor dar resposta aos problemas que entretanto surjam; analisar informações diversas, de modo contextualizado; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; ser capaz de tomar decisões fundamentadas, desde as mais simples às de maior complexidade e resolver problemas que surgem no quotidiano; entre muitas outras competências para o exercício de uma cidadania responsável. Só assim se conseguirá que os alunos aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas ligadas à realidade social, económica, política, cultural e científica. Isto exige que a escola se pense como um todo: pela forma como a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam, e como a escola se relaciona com a comunidade.

Será trilhando este caminho que a escola concretizará a sua função social, ou seja, formar cidadãos, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o aluno solidário, crítico, ético e participativo. A sociedade atual exige isso.

Dos diversos estudos sobre organizações escolares sobressai o facto de estas possuírem especificidades que as distinguem das demais organizações,

precisamente pela sua missão, que é essencialmente pedagógica e educativa – seu centro de ação –, não valorizando muito as questões administrativas e financeiras, pelo menos assim era até entrarem cada vez mais no quotidiano escolar, falando-se, desde a publicação do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, em “modelo de gestão escolar”, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio, que estabeleceu a figura do *gestor escolar*.

Neste sentido, desde essa altura, tornou-se necessário e ideal que o líder fosse também gestor, para administrar, operacionalizar, gerir democraticamente a organização escolar nas diferentes dimensões, pedagógica, cultural, administrativa e financeira, devendo assegurar a legalidade de todos os atos de gestão, ao mesmo tempo que deve envolver toda a comunidade educativa na vida da Escola, na sua afirmação social e política.

Na área educativa, nos últimos anos, as políticas públicas de educação promoveram uma certa autonomia, originando que o líder passasse a ter voz no destino do estabelecimento de ensino que dirige, com consequente atribuição de responsabilidades, promovendo assim uma maior participação da comunidade. Deste modo, o “bom diretor” que cumpria as obrigações do *fazer* escolar determinadas pelo Estado centralizador, deu lugar ao “bom líder” que vê a Escola como parte integrante da sociedade, afetando-a e sendo por ela afetada.

A primeira grande tarefa de um líder é fazer a escola funcionar. Para tal, ele socorre-se de diferentes ferramentas e instrumentos. Cabe ao líder, por exigências de exercício da função, possuir conhecimentos legais, administrativos e com isto fazer a escola funcionar. Ora, esta obrigação leva a que muitos concentrem em si todas as decisões.

Neste sentido, considerando a opinião de Kelley (cit. *in* Rego & Cunha, 2004, p.40), as organizações “singram ou não, em parte, devido à forma como os seus líderes lideram, mas também, em parte, devido ao modo como os seus seguidores seguem”, ou seja, trata-se de entender a liderança como um processo não unidirecional que, segundo Kotter (1998, cit. *in* Carapeto & Fonseca, 2006), determina mudanças, mudanças nos sistemas, nas estruturas e nos métodos de trabalho das organizações, antecipando o futuro sendo visionário.

O líder tem a responsabilidade de definir os rumos da instituição e das pessoas que ministram e recebem a educação, bem como, de alguma forma, a comunidade que usufrui de seres mais escolarizados e formados. Um líder eficaz tem de ter a capacidade de iniciativa e de consideração relevantes, de ser capaz de diagnosticar e adaptar o seu estilo de liderança para dar resposta a uma determinada situação/contexto (Blanchard, 2007), assumindo-se como um *resolvedor de problemas*. Para além disso, deve promover uma adaptação às realidades locais, rentabilizar os recursos, inovar e envolver as comunidades, educativa e envolvente, despertando o empenho, a capacidade e o gosto de aprender (Senge, 1994).

É neste quadro que a liderança se começa a afigurar importante, porquanto será responsável pela instituição de um clima de Escola propiciador de um sentido de comunidade escolar, gerando contributos para uma efetiva dialética participativa Escola – Comunidade.

Sendo o tema da liderança muito vasto, não nos propomos efetuar uma abordagem muito exaustiva, pelo que este trabalho convergirá, sobretudo, para a análise das representações sociais que se têm do líder escolar.

Atendendo às solitudes a que a Escola hoje está sujeita, considerámos importante tratar aqui um tipo de liderança, o da *Direção por Valores*, por se considerar desenvolver conceitos e apresentar algumas preocupações que, provavelmente, deveriam estar presentes na teoria e na prática da liderança das organizações educativas, uma vez que terá, para além de outros aspetos de carácter mais pedagógico e organizativo, que dar resposta a uma sociedade necessitada de valores e de ser olhada e tratada com valores (Garcia & Dolan, 1997).

No seguimento da abordagem exposta no parágrafo anterior, não nos pareceu descabido observar, embora muito superficialmente as *Teorias da Inteligência Emocional*, as quais defendem que “O papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante” (Goleman; Boyatzis; Mckee, 2002, p.25). Ora, esta observação parece-nos importante reter, porquanto sabemos que a

imagem atribuída à mulher é de uma vertente mais emocional na liderança, e ao homem uma vertente mais racional, possibilitando assim um olhar mais atento para esta questão. Segundo Damásio (2005), as emoções podem ser um precioso auxiliar da razão, se houver a capacidade de raciocinar sobre as emoções.

Neste sentido, e segundo os autores citados, os líderes devem estar sintonizados com os “*sentimentos das pessoas*”, devem zelar para que as relações sociais sejam orientadas por valores e pelo despertar dos valores em todos os que rodeiam os líderes, estimulando deste modo o comprometimento total. Sergiovanni (2004a; 2004b) fala mesmo numa liderança especial, uma *liderança moral*.

A este propósito não é de descurar a opinião de Robert Marzano (2005, pp.160-164), segundo o qual uma das pedras basilares de uma *liderança eficaz* são os “comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais”, dando particular ênfase ao *fator humano* e às *relações assertivas*, sendo esses mesmos elementos caracterizadores de uma *boa liderança*.

Tais pressupostos encontram eco em Libâneo (2004, p.217) quando diz que, “hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação”.

Segundo Robbins (2005), é frequente encontrarmos em algumas escolas líderes que se rodeiam de um conjunto restrito de docentes – *in group* – que o auxiliam na tomada de decisões e os restantes – *out group* – limitados à sua atividade docente.

1.2.1. PERFIL LEGAL E SOCIAL DA FUNÇÃO DE LÍDER/GESTOR ESCOLAR

O perfil para provimento da função de líderes escolares é uma ação essencialmente política [Dourado (2000); Paro (1995), cit. in Souza, 2009, pp.6-8), visível na adoção de um processo eleitoral, com ou sem concurso público. Trata-

se por isso, sempre, de uma ação política e com implicações pedagógicas e sociais pelo exercício técnico e político da função. Esta situação é válida para a escola pública, uma vez que em organizações de ensino particular e cooperativo, o diretor resulta de uma nomeação por parte da entidade proprietária, no qual deposita confiança, carecendo no entanto de determinadas qualificações pedagógicas definidas por Lei.

1.2.2. AS LIDERANÇAS

1.2.2.1. REFERENCIAL TEÓRICO DAS LIDERANÇAS

Segundo alguns autores, nomeadamente Wagner III & Hollenbeck (2003), a produção dos primeiros estudos sobre liderança defendiam que já se nascia líder, sendo que os grandes líderes herdavam geneticamente tal perfil, contrariando as teorias de que os líderes são construídos.

Outros estudiosos, nomeadamente Bennis (1996), associam o líder a aspetos como conhecimento, aprendizagem e mudança. Sugerem por isso que muitas características associadas à liderança poderiam ser adquiridas. Para este investigador é possível formar líderes, considerando que uma das suas principais características é a capacidade de aprender a aprender – “os líderes distinguem-se de outras pessoas pela fome de conhecimento e de experiências, e à medida que os seus mundos se ampliam e se tornam mais complexos, o mesmo acontece com os meios e os recursos que criaram para entender o seu mundo” (*Idem*, 1996, p.105).

A confirmar estas e outras divergências acerca da liderança, e segundo Bryman (2004) existem então 3 abordagens para o estudo da liderança: Abordagem baseada nos Traços de Personalidade; Abordagem Comportamental ou de Estilo; e Abordagem Contingencial.

Alguns investigadores, como Noce (2006, pp.55-67) e Drucker (2001), têm tentado descobrir o que cria, dá forma e identifica um líder e o que garante uma maior eficácia à liderança. Concluíram que confiança, autonomia, exemplo e

responsabilidade são importantíssimos para o sucesso organizacional, sendo igualmente fundamental fazer uso de um estilo flexível, onde o comportamento mais indicado para um líder seja resultado do contexto ambiental, das situações ou circunstâncias concretas em que a liderança se desenvolve, ao mesmo tempo que consiga envolver os liderados e garanta a coesão do grupo. Neste sentido, apontam-se três formas básicas para explicar como se chega a líder:

1.2.2.2. TEORIA DOS TRAÇOS

Esta abordagem data da década de 30 do século XX, quando vários estudiosos procuraram identificar atributos de personalidade, sociais, físicos e intelectuais que descrevessem líderes e que os diferenciassem dos não-líderes. Querendo dizer que, a posse de alguns traços de personalidade podem levar um indivíduo naturalmente a posições de liderança.

Tida como referência durante várias décadas, é uma das mais antigas. Como exposto no parágrafo anterior coloca, a ênfase na figura do líder em si mesma, procurando determinar as características presentes nos grandes líderes. Alicerça a sua teoria em características de personalidade (como imagem positiva, carisma, autoconfiança, inteligência, facilidade de comunicação, entre outras) que determinam quem reúne condições para ser líder, logo são inatas, contrariando deste modo a ideia de que se podem “criar” líderes (Robbins, 2005).

Bergamini (1994, p.28) chega mesmo a dizer:

Os líderes deveriam possuir certas características de personalidade especiais que seriam basicamente as principais facilitadoras no desempenho do papel de liderança. Assim, os líderes passaram a ser entendidos como seres diferentes das demais pessoas pelo fato de possuírem alguns traços de personalidade considerados como profundos, responsáveis não só por fazê-los emergir como tal como também por mantê-los em suas posições. [...] Isso permite concluir que os líderes já nascem como tal, não havendo a probabilidade de

‘fazê-los’ posteriormente por meio do uso de técnicas de desenvolvimento pessoal.

No fundo, considerava-se apenas o somatório das características pessoais dos líderes em si, sem quaisquer considerações pela situação e/ou o meio, ou seja, não se prestava grande atenção à liderança, se resultava, ou não, em sucesso. Sociabilidade, habilidades de relacionamento interpessoal, autoconfiança, capacidade comunicativa, autocontrolo, espírito de iniciativa, arrojo e persistência na prossecução dos objetivos, controlo e sentido de responsabilidade são alguns exemplos de traços característicos apontados por esta abordagem (Bergamini, 1994, p.31).

1.2.2.3. TEORIA COMPORTAMENTAL

Duas décadas após o surgimento da Teoria dos Traços, surge, na década de 50 do século XX, a Teoria Comportamental que procura identificar o tipo de comportamento que caracteriza um líder. Já não se trata de identificar um conjunto de características identitárias de um líder, mas sim identificar um...

[...] conjunto de comportamentos que pudessem configurar aquilo que passa a ser chamado de habilidade de liderança. (...) Enquanto no enfoque dos traços a suposição básica era de que o líder nasce como tal, agora passa-se a aceitar que, uma vez sendo conhecido o comportamento responsável pela liderança eficaz, as pessoas poderiam ser treinadas para exibir tal comportamento, conseguindo assim se transformar em melhores líderes (Bergamini, 1994, p.36).

Assim, vistas as coisas no ângulo desta abordagem, considera-se que ser líder resulta da posse de um conjunto de habilidades numa pessoa comum que, por esse facto, no dizer de Motta (1997), a tornam numa pessoa incomum.

1.2.2.4. TEORIA CONTINGENCIAL

Já a Teoria Contingencial, surgida entre o final da década de 60 e início da década de 80 do século passado, considera que a eficácia do líder não depende dos traços ou do comportamento, enquanto fatores isolados, devendo por isso mesmo ser considerados em contexto, em situação. Chiavenato (1999) e Robbins (2005) consideram a este propósito o Modelo de Fiedle, sobre o qual Oliveira (2000) diz que “o modelo da contingência de Fiedle propõe que a eficácia do desempenho do grupo depende da adequação entre o estilo do líder e o grau de controle que a situação lhe proporciona”.

Neste sentido, sobressai o estilo de liderança, se é mais focado nas tarefas ou nos relacionamentos, se é mais ou menos diretivo.

O facto de não existir um conceito verdadeiramente universal de liderança, leva a que as pessoas criem as suas próprias definições – diga-se também, porque não, representações – do que seja liderança e de quais as atribuições do líder.

Portando, quando se fala em liderança, esta é transversal a qualquer organização, porém há que partir do pressuposto de que não existe um perfil de líder universal, bem como atender a algumas especificidades e complexidades encontradas apenas nas organizações escolares, cuja missão principal é pedagógica e educativa.

Como dissemos, não existe um único e melhor modelo de liderança escolar. No entanto, parece-nos importante considerar os modelos organizativos, porquanto os modelos ou estilos de liderança decorrem, em muito, dos modelos organizativos.

Senão vejamos. Se tivermos um modelo organizativo segundo o paradigma empresarial, cabe ao líder controlar o desenvolvimento das tarefas, recompensando ou punindo de acordo com o desempenho de cada um na “máquina escola” (Vicente, 2004).

Se, por outro lado, considerarmos um modelo mais burocrático, verificamos a existência de uma hierarquia de funções e responsabilidades atribuídas bem

definidas, com uma autoridade de comando, caracterizado por regras rígidas e controlo apertado, cujo líder/gestor é uma figura carismática e dominante (Vicente, 2004). Centraliza por isso as decisões e desenvolve cadeias administrativas hierarquizadas, com rotinas procedimentais formalizadas na obsessão por documentos (Costa, 1996).

Podemos ainda encontrar um modelo organizativo de base democrática, onde os princípios orientadores da liderança consubstanciam a importância das pessoas, como tal elementos a considerar através de uma dinâmica envolvimento (Vicente, 2004). Logo, subjaz a ideia de uma liderança não solitária, ou seja, partilhada.

No seguimento das ideias desenvolvidas atrás, Chiavenato (1999) identifica mesmo três tipos de liderança:

a) Autocrática = *liderança autoritária* – Neste tipo de liderança o líder centraliza a autoridade e toma ele, e só ele, as decisões, impondo ordens sem qualquer explicação ou justificação. É controlador, gerando sentimentos de insatisfação e desmotivação nos subordinados, não sendo estes conhecedores do objetivo do seu trabalho. Sob este tipo de liderança os subordinados apresentam maior volume de trabalho, sob evidentes sinais de tensão, frustração e agressividade. Este tipo de liderança é aplicável apenas em trabalhos simples, rotineiros e repetitivos. Atenção focalizada apenas no líder;

b) Liberal = *liderança laissez-faire* – Neste tipo de liderança o líder permite absoluta liberdade para a tomada de decisões individuais ou em grupo, anulando-se e não se impondo. O estilo comportamental que lhe surge associado é o de insegurança e pouca firmeza, possibilitando aos subordinados “tomarem as rédeas da situação”, com uma absoluta liberdade de atuação, sem que seja exercido qualquer controlo sobre as suas tarefas, o que não permite o sucesso de implementação de outro tipo de liderança. Também aqui não existe a noção dos objetivos do seu trabalho, o que também gera sentimentos de desorientação, individualismo, insatisfação, agressividade, insatisfação, falta de

cooperação entre as pessoas e falta de respeito pelo líder. A sua aplicabilidade surge associada a tarefas muito criativas e de inovação pessoal. Atenção focalizada apenas no grupo;

c) Democrática = Este tipo de liderança fica no meio-termo entre a liderança autocrática e a liberal, o que, de certo modo, evita as desvantagens de ambas. Neste tipo de liderança o líder é muito comunicativo, acompanha de modo cuidado e preocupado o desenvolvimento das tarefas e encoraja à participação do grupo de subordinados. Os objetivos do trabalho são apresentados pelo líder aos subordinados, que atua como orientador e facilitador, coordenando as atividades, apresentando e acatando sugestões viáveis das diversas alternativas para a sua execução com sucesso. Este tipo de liderança gera sentimentos de participação, satisfação, envolvimento pessoal, motivação para a obtenção quantitativa e qualitativa de resultados, espírito de equipa e de colaboração, gerando o comprometimento das pessoas. Este tipo de liderança afigura-se importante no quadro de autonomia das escolas.

Verdadeiramente, na prática, o líder poderá, consoante o trabalho a ser executado, fazer uso dos três estilos de liderança. Ele poderá mandar cumprir ordens (autoritário) ou sugerir a realização de certas tarefas (liberal), ou ainda consultar antes de decidir (democrático). O bom líder define-se exatamente em saber quando e como aplicar cada estilo. Na perspetiva dos autores Hersey & Blanchard (1986), esta situação configura uma abordagem de liderança situacional em que o líder pode assumir diferentes estilos de liderança e diferentes posicionamentos e papéis dependendo da situação em que está envolvido.

Ora, como vimos noutra ponto deste estudo, o objeto de trabalho de uma organização escolar não são peças inanimadas de uma qualquer linha de montagem. Há por isso múltiplos fatores a considerar quando se gerem pessoas, importando por isso abordar, mais do que tipos e estilos de liderança, as *qualidades de liderança*.

O líder tem “um papel muito importante na estabilidade e dinamismo dos grupos, no sentido de promover a eficácia e a eficiência de uma organização” (Caetano, 2005, p.15).

Considerando a liderança como “a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros” (House *et al.*, cit. in Caetano, 2005, p.50), podemos pressupor que existem pessoas mais vocacionadas/habilitadas a liderar do que outras, embora, segundo Greenberg & Baron (2000) possa existir a possibilidade dessa influência ocorrer de forma coercitiva ou espontânea.

A este propósito Cohen & Fink (2003) criaram uma matriz de análise que distingue quatro tipos distintos de influência da liderança numa organização: 1) influência formal; 2) influência informal; 3) influência legítima; 4) influência ilegítima.

Podemos observar então que um líder é seguido pelas suas “qualidades convincentes”, isto é, se possui um adequado perfil físico (“boa imagem”), intelectual e moral, conhecimento, sociabilidade, intuição e adaptabilidade, coragem e persistência/ determinação na prossecução dos objetivos e espírito de equipa (Chiavenato, 1999, chama-lhe “traços de personalidade”).

Conseguidas estas características, e devido às suas capacidades comunicacionais e relacionais, um líder consegue mobilizar as pessoas para a ação, conseguindo ser um *bom líder* e ao mesmo tempo um “bom gestor”, porquanto reúne também competências para solucionar problemas (Waite & Nelson, 2005, p.395).

No entanto, podemos afirmar com segurança que, da revisão da literatura efetuada, não existe um único estilo de líder que corresponda a todas as situações de liderança, pelo que em cada situação deve ser aplicado um tipo de liderança (democrático, liberal, autoritário) que consiga alcançar o máximo possível a exequibilidade dessa mesma liderança (Hopper & Potter, 2007; Bilhim, 2006; Vicente, 2004; Chiavenato, 1999) – encontra eco na “Teoria Situacional de Liderança” –, significando dizer que o estilo de liderança deve ser ajustado aos

liderados e situações em presença. Ou seja, o conhecimento e a adequação à situação é que definem um líder eficaz.

Os melhores líderes são aqueles que aplicam mais do que um tipo de liderança (Santos, 2007), na medida em que possuem a capacidade de adequação dos comportamentos ao(s) contexto(s) onde desempenham as suas funções. “Usando o estilo adequado [a cada situação], o líder fortalece a sua autoridade, consegue a realização das tarefas e promove o desenvolvimento das pessoas com quem lida” (Estanqueiro, 2007, p.101).

Se é certo que encontramos traços de personalidade nos líderes, não é menos verdade que há traços que são universais, cuja marca é essencialmente masculina. Logo, não existindo um perfil que possa ser considerado como universal, exigindo-se por isso que o processo de liderança se desenvolva inter-pares, há determinados condicionalismos – aqui entendidos como representações sociais que resultam em estereótipos de género – que têm de ser ultrapassados pela mulher para se assumir como *um bom líder escolar*. No seguimento desta ideia, muitos estudos organizacionais apontam uma lógica racional no exercício da liderança, logo contrária à “típica” emotividade feminina, o que impõe à mulher líder um conjunto de características de liderança percecionadas como tipicamente masculinas, não obstante o facto de a mulher avaliar o desempenho de um homem como de melhor qualidade (Goldberg, 1968). Assim entendida a liderança seria determinada pelo género e os estilos de liderança, masculinos ou femininos, refletir-se-iam na dinâmica educativa.

Não renegamos o facto de existirem algumas características inatas para se ser líder, nomeadamente os seus traços físicos (imagem, estatura...), características da personalidade (estabilidade emocional, autoconfiança...) e aptidões (fluência comunicativa...). No entanto, na linha de pensamento de Lourenço & Ilharco (2007), o ter determinadas características não basta por si só para ser um bom líder, embora lhe atribua mais probabilidades de o conseguir. Logo, todos os seres humanos são potenciais líderes, verificando-se por isso a necessidade de desenvolver esse potencial (Hooper & Potter, 2007; Rego & Cunha, 2004; Fullan, 2003). Trata-se de uma habilidade que pode ser apreendida (Drucker, 2001).

Independentemente da abordagem que se faça à liderança, ela será sempre entendida como o processo de conduzir um grupo de pessoas, traduzido em sentido de equipa coesa, e onde o líder deverá demonstrar capacidades/competências, inatas ou adquiridas, para motivar e envolver os liderados, sendo, aquilo que muitos estudiosos chamam, um “híbrido” entre um estilo e outro.

1.3. MOTIVAÇÃO PARA A LIDERANÇA

Considerados os pressupostos deste estudo, parece-nos vantajoso abordar aqui aspetos associados à motivação para o exercício de cargos de liderança.

Etimologicamente o termo motivação refere-se ao “comportamento que visa um objetivo (Pereira, 1999, p.175). Os principais estudos têm início com a Escola das Relações Humanas (Hawthorne, *cit. in* Etzioni, 1984), quando realça a satisfação de um indivíduo considerando as questões afetivas e pessoais, ou seja, quando atende às necessidades individuais em concretizar objetivos, organizacionais ou não, portanto, externamente apenas pode haver estímulos (Aquino, 1981).

Considerando a opinião de Chiavenato (1999, p.592), quando refere que a motivação “funciona como o resultado da interacção entre o indivíduo e a situação que o envolve”, é importante ter em conta o referido pelo mesmo autor quando mostra que motivação se encontra relacionada com três aspetos fundamentais: “a direcção do comportamento (objetivo); a força e intensidade do comportamento (esforço); a duração e persistência do comportamento (necessidade) (*idem*).

Segundo Archer (1997), motivação é alguma coisa que satisfaz uma necessidade. De entre os fatores de motivação, podemos encontrar os intrínsecos – aqueles que resultam da ligação do indivíduo com a própria tarefa realizada com eficácia, ou seja, aqueles que estão relacionados com recompensas psicológicas: reconhecimento, respeito, *status* –, e os extrínsecos – dinheiro, promoção,

reconhecimento social, entre outros fatores tangíveis (Vroom, 2001; Amabile, 1999).

A motivação, determinada pela escolha em ser positivo e não negativo, permite reunir no mesmo indivíduo talento, persistência, inteligência, formação e os incentivos necessários à construção de bases sólidas dos propósitos individuais (Claret, 1998). Tais elementos associados ao prazer gerado pela realização de trabalho e o *status* que os lugares de liderança promovem, são fatores motivadores de procura pelo exercício de cargos de liderança (Coda, 1905).

Para Bilhim (2006, p.194), a motivação “pode ser entendida de forma simples como o que dá energia, dirige e mantém o comportamento humano”, o que associada à liderança pode traduzir o desejo para uma melhor realização das tarefas desempenhadas tendo em vista a vontade de exercer elevados níveis de esforço para que a organização alcance os seus objetivos.

Teixeira (1998, p.123) considera quatro tipos de teorias de motivação:

- 1) Teorias das Necessidades – explicam a motivação através da satisfação das necessidades dos indivíduos (destaque para os contributos de Maslow – com o conceito de Pirâmide das Necessidades –, Herzberg e McClelland);
- 2) Teoria da Equidade;
- 3) Teoria do Reforço;
- 4) Teoria das Expectativas.

Montserrat (2004, p.25) difere ligeiramente no conteúdo das teorias da motivação, e mais ainda na forma, pois considera não quatro mas sim três áreas:

- 1) Teorias do Conteúdo – centradas nas necessidades;
- 2) Teorias do Processo – centradas nas expectativas;
- 3) Teorias da Interação – integram a dimensão ambiental.

Para Sousa (2006) e Teixeira (1998) a motivação corresponde a impulsos internos ou “satisfação de necessidades”, como a autorrealização pessoal, daí que de entre as várias abordagens à motivação, destacamos a referida em Coda

(1905), que nos parece mais associada à questão da liderança, a de “*Motivação para o Poder*”, cujo significado principal reside nos impulsos internos a maior parte das vezes, e/ou externos, para influenciar pessoas e mudar situações.

Tal uso do poder pode ser em resposta a uma necessidade institucional, nomeadamente se surgir a necessidade de influenciar os comportamentos dos outros indivíduos para bem da organização, conseguindo desse modo assumir-se como um bom líder; pode ainda ser usado em resposta a necessidades de poder pessoal, cuja influência sobre os outros será unicamente para garantir *status* e aí a liderança dificilmente será bem sucedida (Bergamini, 1997; Lopes, 1980).

Segundo Bergamini (1997) e Pontes (1996) a maior motivação que um indivíduo pode ter para exercer cargos de liderança é tornar real a ideia que faz de si próprio, ou seja, ajustar o mais possível a realidade ao papel desejado, ser tratado correspondentemente à categoria que deseja possuir e obter uma recompensa equivalente às suas aptidões.

Considerando que a liderança surge associada a estímulos – internos e/ou externos –, incentivos e impulsos que podem provocar nas pessoas a motivação para executar um projeto, devemos entender a liderança como uma característica de personalidade, como uma forma de induzir obediência, através da persuasão, como relação de poder ou de autoridade reconhecida, ou ainda como uma forma combinada de elementos para a consecução de determinados objetivos (Hunter, 2004; Jago, 1982).

Apesar dos estímulos ao exercício da liderança a que se faz referência no parágrafo anterior, mesmo considerando os externos, há que concluir que a motivação é um processo individual. Ou seja, ninguém pode obrigar ninguém a ser líder.

Mas teorizar sobre motivação é procurar compreender porque razão certa atividade ou cargo satisfaz mais um indivíduo do que outro.

A este respeito Rego (1997, pp.61-62) adianta que indivíduos que se caracterizem pela “forte preocupação pelo alcance dos objetivos”, pelo desejo de “assumir, pessoalmente, responsabilidades pela resolução de problemas”, ultrapassando

obstáculos, pela demonstração de “iniciativa na descoberta desses problemas e respectivas soluções”, pelo arrojo em assumir riscos calculados, de “estabelecerem metas, prazos e objectivos elevados mas realistas” e devidamente enquadrados em “planos de acção específicos”, apresentam uma forte motivação para exercerem, com sucesso, cargos de liderança. O autor faz ainda um pequeno reparo ao dizer que se o sucesso for dominante no líder, este pode mostrar-se relutante em delegar competências.

Considerámos ainda pertinente para o nosso estudo a abordagem que Rego (1997) faz a respeito da motivação para afiliação – por nos poder fornecer elementos importantes para a caracterização do líder –, pois se um líder/gestor demonstrar um forte pendor afiliativo tende a demonstrar a vontade em ser aceite pelos outros, em trabalhar com pessoas cooperativas, em se mostrar mais preocupado com as relações pessoais do que com os objetivos, em tentar evitar ou suavizar conflitos, sem os enfrentar, em demonstrar insegurança na tomada de decisões, em demonstrar parcialidade quando se trata de “amigos”. Por outro lado, se um líder/gestor demonstrar fraca necessidade afiliativa tende a revelar-se pouco dialogante e sociável.

Finalizamos a abordagem a este ponto com a indicação de Rego (1997, p.63) que o padrão motivacional ótimo para a eficácia da liderança “inclui uma forte orientação para o poder social, uma moderada necessidade de êxito e uma relativamente baixa motivação para a afiliação”. Tal indicação, segundo Bilhim (2006, p.324), remete para uma certa correlação entre a motivação pela necessidade de poder e a baixa necessidade de afiliação.

1.4. SUB-REPRESENTATIVIDADE FEMININA NA LIDERANÇA DE ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

1.4.1. FATORES EXPLICATIVOS

Falamos de desigualdades entre homens e mulheres é recuarmos no tempo e irmos aos primórdios da criação humana, altura em que a divisão de tarefas secundarizou de imediato a figura feminina, ao verem os cargos mais relevantes (defesa e produção) serem ocupados pelos homens, ao mesmo tempo que a mulher era remetida para meras funções de procriação e cuidados de casa.

Tal diferenciação é visível ainda na Grécia Antiga, “berço da democracia”, quando na consideração de quem era cidadão deixa de fora, entre outros, a mulher, não lhe reconhecendo quaisquer direitos.

A própria religião estigmatizou a mulher ao não lhe possibilitar intervir abertamente na vida religiosa e, salvo *Maria* não se conhece outra figura feminina digna de realce.

Ora, a tradicional divisão de tarefas de acordo com o género implicou, durante séculos, que as mulheres, para ascenderem ao máximo do poder que lhes era permitido, tivessem necessariamente de ser mães. Sem isso, dificilmente poderiam ascender a um estatuto de alguma dignidade, logo poder-se-á concluir que as relações entre homens e mulheres são histórica e socialmente construídas.

Hoje os tempos são outros. A entrada da mulher no mercado de trabalho tem-se processado através da conciliação da vida familiar com a vida profissional, vencendo preconceitos, conseguindo mesmo diminuir a dependência do género para a ocupação de determinados cargos, e a mulher é-o hoje completamente, independentemente de ser mãe ou não. Aliás, considera-se até desejável que uma mulher opte pela maternidade apenas quando, e se, as outras dimensões da sua vida estiverem razoavelmente esclarecidas.

No seguimento da ideia anterior e segundo alguns autores (Graf & Diogo, 2009; Kohlstedt, 2004), nas sociedades ocidentais contemporâneas, apesar de uma elevada e crescente presença do género feminino no mercado de trabalho, registam-se ainda enormes assimetrias entre os dois géneros, em especial quando se trata de cargos de chefia, isto em muito devido ao facto de estar enraizada a ideia do papel do homem ser de natureza instrumental e o papel da mulher ser mais de natureza expressiva (Parsons & Bales, 1956), significando na prática que, uma mulher para chegar ao topo – diga-se, a cargos de chefia – não pode mostrar fragilidades. É óbvio que, ao produzirmos esta afirmação estamos a chamar a atenção para um conjunto de ideias e características apontadas aos homens e às mulheres, as quais resultam no instituir de papéis sociais de uns e de outros, com a atribuição de determinadas competências. No fundo trata-se de “dar resposta” ao socialmente esperado pelos homens e pelas mulheres, ou como afirma Archer (1996) as diferenças entre géneros são o resultado da interação humana num determinado contexto social.

Na base de tal evidência estarão certamente as influências do género na determinação do exercício de profissões e/ou cargos, ou seja, na fase adulta irá exercer-se aquilo que, por volta dos 6-8 anos de idade se aprendeu ser adequado ao género (Gottfredson, 1981). Quer isto dizer que, o modo como pais e mães, professores, sociedade em geral “moldam” as crianças através da educação e cultura que passam, reproduzindo valores e crenças face ao que é socialmente adequado a cada sexo, cria estereótipos acerca da feminilidade ou masculinidade associada a certas profissões e/ou cargos. Isto resulta do facto de o homem se constituir como um ser ‘biocultural’, onde elementos físicos ou biológicos interagem com elementos culturais ou sociais, que acabam por ser assimilados através do processo de socialização.

A respeito do referido no parágrafo anterior, Saavedra & Taveira (2007) referem ainda que o exercício de certas profissões e/ou cargos torna difícil uma gestão pacífica dos papéis profissionais, familiares e domésticos, conduzindo a que algumas mulheres se afastem, ou sejam afastadas, de cargos de liderança ou de ambientes profissionais mais exigentes. No seguimento desta ideia, e não obstante o muito que tem vindo a ser feito para desocultar e esbater as

assimetrias de género no acesso e exercício de cargos de liderança, Rocha (2005) refere que “a igualdade entre as pessoas não depende apenas da norma jurídica. Muitas formas de diferenciação assimétrica existentes nas funções exercidas pelos homens e pelas mulheres escapam ao Estado e ao Direito e estes, por si mesmos, podem ser importantes difusores de segregação”.

Alguns da literatura revista alude ao fenómeno da discriminação na contratação e promoção de mulheres, devido à falta de “capital social” e de “apoio colaborativo” no exercício dos cargos, (Etzkowitz, Kemelgor & Uzzi, 2000), que, no caso das mulheres, parece afigurar-se tão ou mais importante que a formação e o conhecimento, exigindo destas um esforço redobrado para ultrapassarem as barreiras “invisíveis” e mostrarem o seu valor (Bourdieu, 2007). Graf & Diogo (2009) fazem ainda referência à existência de conflitos entre o papel laboral e o familiar.

No fundo, podemos daqui inferir que, a atribuição de cargos de liderança é uma questão ainda muito sensível ao género, pelo que importa criar condições para o derrube dos estereótipos de género, o que, na opinião de Christine Delphy (2007), só será corrigido quando, e se, existir uma consciencialização e esforço de todas as mulheres (sem quaisquer fundamentalismos feministas) contra a desigualdade entre sexos em todas as situações da vida, a começar pela educação que elas próprias ministram aos seus filhos, pois o que se espera de um diretor/gestor escolar – líder – é que este tenha conhecimentos e poder suficientes para dar condições de trabalho à escola como um todo.

Segundo Weber (2004) o poder da liderança alicerça-se “na hierarquia e no conhecimento”, ou seja, quanto mais a comunidade educativa tiver este entendimento sobre a função de liderança, menores serão as resistências e conflitualidade.

Na procura pela eficiência e eficácia, há a referir que existe “uma ideia colectiva que faz com que se acredite que não só as mulheres gerem de uma forma diferente como também gerem de uma forma ‘lesse effective (...) than men’” e que o “estilo masculino” tende a privilegiar os comportamentos assertivos e virados

para a execução de tarefas, em oposição ao “estilo feminino” que privilegia a construção de relações e é mais “democrático” (Rocha, 1998).

A verdade é que, se algum líder não atender às expectativas resultantes das representações sociais, a liderança dessa pessoa tenderá a conhecer algumas resistências e a não ser totalmente reconhecida.

Atendidas as observações anteriores, podemos dizer que, considerar abordar a liderança de género é enveredar por um caminho que pode entroncar numa conflitualidade entre “sexo” e “género”, entre “biológico” e “social”, ou seja, entrar pela abordagem de um intrincado sistema de relações de poder. Encontramos eco desta opinião em Héritier (1996) quando alude ao facto de que o género se constrói na relação homem/mulher, uma vez que nenhum deles existe isolado.

Neste sentido, podemos afirmar que o termo *sexo* designa as características biológicas/físicas dos corpos, isto é, diferencia apenas o masculino do feminino, enquanto o termo *género* se refere a uma construção social daquilo que é físico, ou seja, as diferenças entre homens e mulheres e a relação social estabelecida entre ambos. Daí decorre que a sociedade estabeleça uma categorização de pessoas e cargos a partir das exigências e perceções por ela apresentadas.

De uma forma ou de outra, a mulher tem sido “socializada” para ser submissa, para o “não poder”, sendo tradicionalmente vista como indecisa, passiva e dependente, o que tem dado origem a custos pessoais e a dificuldades de adaptação ao “meio” (geralmente masculino). Tal aspeto encontra-se patente no facto de cerca de 40% da população ativa serem mulheres e muitas poucas serem aquelas que se encontram em cargos de gestão de topo, e isto porque, como já foi referido anteriormente, a mulher agir mais de acordo com o socialmente programado e menos com o biologicamente determinado.

Neste sentido, podemos afirmar que, muitos dos direitos que a mulher tem alcançado, pelo menos no âmbito legislativo (em especial no decurso do século XX), carecem, ainda, de expressão nos diferentes fenómenos do quotidiano, pois o género é um produto cultural e social que se define por comportamentos

atribuídos a homens e mulheres que se encontram socialmente construídos e, como tal, é um fenómeno que não se altera por decreto.

Impõe-se, portanto, com este estudo confirmar, ou não, a exposição reflexiva apresentada nas linhas anteriores, se existem e como se estabelecem os estereótipos de género na liderança de organizações educativas e como se relacionam com a construção das representações sociais dos líderes de organizações educativas.

1.4.2. LIDERANÇA DE GÉNERO E FORMAÇÃO PESSOAL E PROFICIÊNCIA DOS ALUNOS

Uma das questões a considerar neste estudo é o da relação entre a liderança – de género – e a qualidade educacional e o sucesso escolar que, segundo Iacocca (2007), Delgado (2005), Scheerens (2004), Costa (1996) e Ballion (1994) é indissociável do modelo de liderança e de gestão. Logo, cabe ao líder agir como “clarificador, articulador ou negociador de valores” (Sanches, 1996, p.27), na medida em que são os principais responsáveis por gerar uma cultura de exigência e de sucesso.

Sabendo que as variáveis sociais, culturais e familiares interferem no (in)sucesso e formação pessoal dos alunos, consideramos que não é de todo descabido considerar a existência de relação entre o género da liderança e os resultados obtidos nos domínios atrás referidos.

Segundo Paro (1995, p.89) o líder é a “autoridade máxima na escola e o responsável último por ela”, e como tal o exercício da sua liderança, embora não tenha implicações diretas na aprendizagem e formação pessoal dos alunos, ao obrigar-se a proporcionar as condições necessárias pode influenciar os resultados escolares e mais ainda a formação pessoal dos alunos.

Assim sendo, Curado, Gonçalves & Góis (2003) falam mesmo na existência de uma forte correlação entre a importância dos fatores organizacionais e o rendimento escolar dos alunos, sendo que a melhoria do desempenho até atingir a excelência é, sem sombra de dúvida, o objetivo de qualquer organização, e que as escolas como organizações que são também devem procurar atingir a excelência, cabendo ao seu líder gerir o processo nesse sentido.

Gilly (1989) alude ao facto de a representação social da escola influenciar o percurso escolar dos alunos, portanto não será descabido pressupor que o exercício do líder escolar, enquanto elemento determinante na organização e funcionamento da escola e no instituir do clima e cultura de escola, é igualmente um elemento importante a considerar no impacto que tem sobre o percurso formativo dos jovens alunos.

Também não será descabida a opinião de Santiago (1993) quando estabelece que as Representações Sociais podem surgir diferenciadas, dependendo da inserção no conjunto da estratificação social, podendo inclusive ganhar escala se considerarmos a teoria de Abric, quando refere a existência, nas Representações Sociais, de um *Núcleo Central* (onde se criam e organizam as representações), assumindo este uma *função organizadora*, dado que determina as relações entre os elementos da representação, unificando-a e estabilizando-a (Abric, 1989).

Após se ter atingido o objetivo da generalização da escolaridade obrigatória, “emerge como desígnio estruturante da evolução do sistema educativo a questão da qualidade” (Morgado, 2004, p.9) e, mais importante do que nunca, atualmente as escolas devem procurar demonstrar que têm qualidade, mesmo “sendo muito difícil, mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino” (Oliveira & Araújo, 2005, p.6), oferecendo aos alunos “aprendizagens reais e potenciais” que sejam relevantes para a vida atual e futura dos alunos e para as necessidades atuais e futuras da comunidade em que se integra e, até mesmo, da própria sociedade em geral (Schmelkes, 1996).

Assim, uma organização escolar terá maior qualidade quando, comparada com organizações semelhantes, obtém resultados semelhantes ou melhores recorrendo a menos recursos. Daí a importância dada aos “rankings” anuais das

escolas. Os objetivos atuais da escola vão para além da instrução. Visam a educação em termos gerais, surgindo problemas relacionados com a sobreposição de territórios sociológicos e a interferência do campo de ação entre o sistema familiar e a organização escolar.

Subjacente à divulgação do “*ranking*” de escolas parece estar a ideia de fomentar a competição entre as escolas, numa clara lógica de mercado. Neste sentido, o enquadramento legal em Portugal já permite que o aluno escolha, a partir do ano letivo de 2012/2013, a – melhor – escola, deixando de a matrícula ter de ser efetuada no local de residência ou do local de trabalho dos pais.

As diretrizes europeias alertam que os sistemas educativos nacionais devem caminhar para um processo de qualidade, como estratégia para a melhoria das sociedades, em geral, tendo, por isso, que fomentar mecanismos comuns de avaliação dos sistemas educativos. Cada vez mais, as escolas têm de definir estratégias eficazes, para conseguirem responder aos desafios que os alunos, os pais e a comunidade envolvente lhes colocam.

Perante este quadro descentralizador e de reforço da autonomia, as escolas tendem a desenvolver mecanismos de autorregulação com o objetivo de melhorar o desempenho, tornar o processo mais transparente e, conseqüentemente, obter reconhecimento dos pais e/ou encarregados de educação e da sociedade em geral. Em última instância, com a auto-avaliação, as organizações escolares preparam-se para a avaliação externa.

Tal pressuposto encontra-se firmado na Lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o Sistema de Avaliação de Educação e do Ensino Não Superior, estabeleceu o carácter obrigatório da autoavaliação, identificando-o como um processo que se deve desenvolver em permanência, para desenvolver na escola e na comunidade educativa capacidades de iniciativa, organização e obrigação de “prestação de contas”, num contexto de crescente autonomia, mas não propõe um modelo, antes porém formula a exigência de que qualquer modelo se deve submeter “a padrões de qualidade devidamente certificados” (artº7). É neste sentido que a análise proposta neste trabalho se afigura importante.

O processo de autoavaliação é apresentado como uma tentativa de identificação e resolução de problemas que as escolas têm, tornando-se numa atividade que as ajuda a ter melhores resultados e a conhecer melhor o seu modo de funcionamento (Stufflebeam, 2003). Deste modo, “a avaliação da escola pode ser definida como a investigação sistemática da qualidade da escola e do modo como bem pode servir as necessidades da comunidade” (Sanders & Davidson, 2003, p.807).

Quando se fala num processo de autoavaliação, segundo Terrasêca (2002, p.126) “são imputadas metas que permitem apreciar o modo como vão sendo desenvolvidas as acções, compreender aprofundadamente a realidade, melhorar o funcionamento da instituição, conhecer a sua eficácia, apreender modos de a otimizar, ser uma instância de mediação, quer para o seu interior, quer externamente”, daí que na base de um processo de autoavaliação não deva estar o “autoavaliar por autoavaliar”, mas porque se deseja firmemente identificar os pontos fracos e corrigi-los e melhorar/consolidar os pontos fortes. Para tal tona-se fundamental no processo de autoavaliação de qualquer organização educativa efetuar um diagnóstico eficaz da situação, formular corretamente os objetivos a atingir, delinear a metodologia e ferramentas e pensar o que fazer com os resultados.

Julgamos que é fundamental que se demonstre a contribuição efetiva da autoavaliação de uma escola, na prossecução de melhorias, em constantes adaptações à realidade, integrada num *continuum* de mudanças, enquadrada numa política *standard* de autoavaliação das mesmas, sejam elas públicas ou privadas. Vistas as coisas neste prisma, é fundamental proceder à autoavaliação, porque é uma característica intrínseca das escolas e da prática profissional, como tal um componente essencial ao seu desenvolvimento em função da *excelência*, visto que promove a autorreflexão que está na base do conhecimento necessário à condução de objetivos (re)orientado-a para o rigor, exigindo de cada interveniente responsabilidade pelas suas práticas, de modo a que possa participar do processo de avaliação em geral.

Em suma, a avaliação deve deixar de ser vista apenas como um processo de produção de informação para fazer juízos de valor ou para controlar as instituições e transformar-se numa estratégia de inovação, orientada para a introdução e orientação de programas de melhoria que ajudam as escolas na abertura às comunidades locais, como forma de enriquecimento da ação educativa e conseqüentemente do processo de desenvolvimento dos alunos, onde o líder é/deve ser o principal mentor, cabendo a este fazer passar a mensagem que num processo desta natureza não está em causa avaliar pessoas, mas sim processos e métodos de trabalho.

1.5. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO LÍDER ESCOLAR

1.5.1. REFERENCIAL TEÓRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Desde sempre, a liderança esteve presente na história da vida humana, o que nos permite estudar o *modus operandi* e (re)produzir modelos de análise das práticas de grupo visíveis em diversos espaços sociais (Barroso, 2005, p.172).

Na linha do exposto no parágrafo anterior, e atendendo aos objetivos do presente estudo em que se pretende descortinar a imagem criada pela comunidade escolar acerca do *bom líder escolar*, e se essa imagem resulta das perceções sociais acerca do masculino e do feminino, considerou-se pertinente abordar, embora muito sucintamente, a Teoria das Representações Sociais, uma vez que esta linha de pensamento e compreensão de uma “realidade” (*boa liderança*) é transversal a todo o trabalho, atendendo a que se procura abordar a representação social para provimento de um cargo, e também, porque não, o conceito de identidade.

Através do processo de socialização, o indivíduo desenvolve comportamentos socialmente desejáveis e aceitáveis, estabelecendo relações com os outros a partir das representações desses comportamentos. Neste sentido, a ação do

indivíduo não é em relação ao outro, mas em relação à representação que faz do outro (Fernandes, 2001; Abric, 1989).

Neste ponto do trabalho importa refletir sobre as atitudes e comportamentos dos líderes escolares face ao exercício das suas funções e da restante comunidade escolar face ao líder e à liderança. Assim, iremos refletir sobre as representações sociais e implicações nas atitudes e comportamentos dos líderes e restantes elementos da comunidade educativa e para além dela.

“Elas [as representações sociais] são o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e dos sistemas de crenças das sociedades tradicionais: poder-se-á mesmo considerar como a visão contemporânea do senso comum” (Moscovici, cit. in Hewstone, 1989, p.253).

No fundo a representação social do outro, motiva que se tome o outro de acordo com a imagem criada, passando essa *realidade construída* a determinar as relações e interações. Importante por isso é considerar que as representações sociais, enquanto produtoras de realidades, condicionam a forma como agimos face ao que se considera ser a realidade.

A nossa sociedade constrói e impõe representações sobre a figura do homem e da mulher, as quais difunde por via cultural, socializante e até por via de um certo “*marketing*”, estereotipando desse modo profissões e cargos. Entendamos aqui estereótipo como “uma representação social sobre os traços típicos de um grupo, categoria ou classe social (Ayesteran & Páez, 1987). Portanto, socialmente, a valorização de estereótipos acerca do líder e da liderança projeta sobre a liderança escolar uma imagem – diga-se representação social – e contribui para a imagem que o líder escolar assume de si próprio, que os outros criam a seu respeito e que determinará as interações entre as partes envolvidas.

É aqui que cabe a Teoria das Representações Sociais, referindo-se a mesma a “um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária” (Moscovici, 1978), gerando por isso condutas, modelando comportamentos e preparando para a ação, na medida em que orienta comportamentos no meio ambiente em que tais comportamentos têm lugar. Constitui-se ainda como um

instrumento de avaliação do coletivo de um grupo, permitindo compreender como se constroem e desenvolvem as representações sociais a partir das ações quotidianas, sendo que tais representações são sempre determinadas pelo coletivo que as produz, pois é isso que gera significado para o grupo, seja esse significado de identificação ou de conflito, daí que tenhamos apontamentos de características positivas e negativas (Jodelet, 1990).

Atendendo às mentalidades atuais, a liderança nas organizações assume-se como peça relevante. Como tal, considerar aqui a liderança como objeto de representação social, como algo que resulta de um vínculo, de um compromisso social, tornou-se algo incontornável, nomeadamente em organizações escolares, onde se estabelecem relações sociais e de trabalho, cuja interação entre os diferentes elementos que a constituem é em muito determinada pela imagem que se cria dos outros.

O facto de existirem vários modelos e definições de liderança conduz a que os grupos criem a sua própria definição de líder, sendo esse aspeto condicionador das interações e das atitudes que se esperam dele, ao mesmo tempo que contribui para a configuração da sua própria autoimagem.

Podemos então daqui inferir que as relações de género são resultado das imagens sociais e culturais difundidas pela via socializante, que vão desde a religião à organização familiar, e que contribuem para a produção de práticas mais atribuídas ao género masculino ou mais ao género feminino, instituídas conforme os aspetos culturais de cada sociedade ou conforme a necessidade de defesa do coletivo do poder de “domínio” do masculino sobre o feminino, resultando isso na posse e na ausência de um certo “capital social”.

Feita esta observação, não nos parece descabido considerar que o género, a identidade e a liderança escolar são uma tríade em que cada um dos elementos complementa os outros e vice-versa, sendo por isso mesmo indissociáveis. A estes elementos acresce ainda a questão das Representações Sociais.

Sabemos que, enquanto seres pertencentes a uma sociedade, interagimos connosco vários elementos que vão estruturando a nossa individualidade e a

nossa ideia de coletivo, motivando isso o nosso posicionamento social. Considerando que o Homem é resultado da soma do biológico com a cultura que absorve do meio em que se encontra inserido e das relações sociais que vai estabelecendo nesse mesmo meio, é forçoso que consideremos as implicações da cultura e das afetações das relações sociais, e de tudo o que se gera no meio social, no biológico e que determina muitas vezes estereótipos ou representações/imagens do exercício de profissões ou de cargos. Esta observação torna-se evidente quando sabemos que o mundo foi construído sobre alicerces masculino e que o gênero feminino, cultural e socialmente, estava destinado à submissão, quer na vida privada quer pública, resultando dessa dialética a construção de papéis sociais masculinos e femininos (Scott, 1990).

A este propósito, Floresta (1989, p.27) alude à ideia de que, para além de várias categorizações socialmente desconsiderantes, a mulher serve essencialmente os propósitos da progenitura, ou seja, serve para criar cidadãos, mas não é ela mesma cidadã. Esta é uma situação com história, pois já na Grécia Antiga a mulher ficou fora do lote daqueles a quem eram reconhecidos direitos civis e políticos. Aqui residirão muitos dos fundamentos dos estereótipos de gênero e respectivas representações sociais, porquanto sabemos que o ser humano sofre influências e influencia os outros, sendo portador de uma cultura que lhe foi inculcada e que gerou a construção e reconstrução de imagens num contexto muito específico, a escola.

Jovchelovitch (1995) chega mesmo a observar que as representações sociais têm duas origens: cognitiva (representação do mundo externo, tal como ele se apresenta) e psicanalítica (o símbolo como representação).

É face ao anteriormente exposto que podemos observar que, um líder escolar é um ser formado por crenças e representações diversas e por um conjunto de saberes e competências que determinam a sua imagem pública e privada (Fullan & Hargreaves, 2000). Uma das imagens mais difundidas da figura do líder é a de que se trata de um ser extraordinário com habilidades inatas. Ora, tal ideia não só contradiz a lógica de que se “aprende a ser a líder”, como conduz a uma

centralização do poder, pois trata-se de uma pessoa especial, e como tal será a única com o poder de conduzir os destinos da organização.

Moscovici foi quem, na década de 60 do século passado, ao retomar a noção de perspectivas sociais de Durkheim elaborada em finais do século XIX, criou as bases do referencial teórico das Representações Sociais, ao procurar entender as dinâmicas interrelacionais sujeito-meio social, isto é, procurou entender de que modo o social potencia ou interfere na construção das Representações Sociais dos indivíduos socialmente considerados ou dos grupos a que pertencem (Moscovici, 1978).

Abric (1989, p.174), a propósito da Representações Sociais chama a atenção para o facto de estas implicarem comportamentos, ou seja, a existência de uma certa interdependência entre as práticas exercidas e as representações criadas a respeito de tal exercício. Ou seja, como representações sociais que são, as atribuições relativas a cada sexo, masculino e feminino, variam consoante o espaço e tempo, e começam a ser construídas desde a nascença, aquando da aquisição da identidade de género iniciada pelo carrinho para o menino e a boneca para a menina, pela associação do azul a menino e do rosa a menina, cabendo depois à sociedade continuar a enviar informações do que espera de um e de outro.

Neste sentido, podemos observar que, quando aqui procuramos entender qual a imagem que um líder tem de si e do exercício do seu cargo, e qual a imagem que os outros dele constroem, e que certamente irá condicionar as suas práticas e as dos outros, pensamos que a Teoria das Representações Sociais nos permite melhor compreender o fenómeno dos estereótipos de género na liderança de organizações escolares, à luz do *bom líder*, ao permitir estruturar os comportamentos das pessoas em relação ao líder. Segundo Vilar (1995, p.72) “Cada indivíduo tem a percepção de uma imagem de si próprio, como um certo tipo de pessoa, com certas características, peculiaridades, hábitos, possessões, modos de relacionamento e formas de comportamento. Esta auto-imagem é resultado do seu passado e experiências e torna-se consciente através da interacção com outras pessoas (...)”.

Podemos ainda concluir que, as pessoas, ao criarem a sua própria identidade, e a dos outros, determinam fortemente os padrões de interação na medida em que se verifica uma escolha pelo que as pessoas mais apreciam no quadro do contexto em que as ações se desenvolvem. E é isso que dá origem às Representações Sociais.

1.5.2. IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL

Etimologicamente, identidade pode ser definida como a “Percepção que cada indivíduo tem de si próprio. A identidade constrói-se na relação e interação dialéctica que se estabelece entre o ‘eu’ e o ‘outro’, na similitude e na diferença” (Fernandes, 2001, p.102).

A identidade, ou o conceito de si mesmo, como diz o autor citado no parágrafo anterior, orienta sempre uma ação individual, configurando no plano social uma certa descoberta do conceito de si na relação/vinculação que estabelece com os outros (Brown & Starkey, 2000; Howard, 2000; Antaki & Widdicombe, 1998).

Segundo Tajfel (*apud* Whetten & Godfrey, 1998), a identidade social corresponde à “representação que um indivíduo dá a si mesmo por pertencer a um grupo”. Trata-se, por isso, de um processo social dinâmico consubstanciado numa representação social e socialmente construída, onde um determinado grupo de pessoas toma consciência da unidade de grupo (ao qual ele pertence) por oposição a outros grupos (aos quais ele não pertence) (Zavalloni, *apud* Chauchat & Durand-Delvigne, 1999; Dubar, 1996).

É pelo exposto no parágrafo anterior que podemos concluir um aspeto algo contraditório, o da individualidade e afirmação pessoal e a busca incessante por uma identidade social que leva o indivíduo a assumir características do grupo de referência. Esta inferência parece-nos útil, porquanto também pretendemos cruzar informação entre a imagem que o líder tem de si e a imagem que os outros têm do líder.

1.5.3. A IMAGEM SOCIAL DO *BOM LÍDER ESCOLAR*

Conforme já tivemos a oportunidade de observar, as Representações Sociais abrangem os mais diversos aspectos da vida dos sujeitos, tal como as suas ações determinam a construção de tais representações, logo são, simultaneamente, um produto individual e social.

Neste sentido, com base no extenso referencial teórico, o *bom líder* é aquele que proporciona e exige uma otimização dos recursos disponíveis, em termos de cumprir a sua função política e social, ou seja, da obtenção de resultados escolares, educar e apoiar na diminuição das desigualdades entre alunos e no acesso a oportunidades de aprendizagem diferenciada.

Neste sentido, o *bom líder* deve procurar garantir que a sua escola promova o sucesso escolar e educativo dos seus alunos e contribuir para a sua educação/formação pessoal, gerando “processos que garantam a auto-reflexão e a auto-correcção” (Harris, 2001, cit. in Rego & Cunha, 2004, p.295) e fazendo despertar o empenho e a capacidade de aprender de todos quantos fazem parte da organização escolar.

Ainda a este respeito, Jacques Delors (1998) no seu estudo elaborado no final do século XX, atenta para a importância do que ele designa por “quatro pilares da educação: o Ser; o Conhecer, o Fazer e o Conviver”. Ora, isto é válido para o que se ensina, mas também pode, e deve, sê-lo para o exemplo que se dá. Neste contexto, o líder escolar deve possuir algumas características nestes domínios: o Ser – um líder com valores éticos e morais, coerente, honesto e que promova a envolvimento/afetividade; o Conhecer – um líder que tenha uma compreensão global dos fenómenos, que possua conhecimentos técnico-pedagógicos, administrativos, financeiros e legais; o Fazer – um líder ativo, mobilizador, com capacidade empreendedora, que seja ágil e eficaz na tomada de decisões e na resolução de problemas; o Conviver – um líder que não se feche no “casulo do poder”, que seja dialogante, que evidencie espírito cooperativo, ética pessoal e profissional, capacidade negocial, porquanto as competências consubstanciadas

nos “pilares” anteriores perderão sentido se não houver capacidade de viver e conviver com os outros, de os motivar e comprometer.

1.6. A ESCOLA COMO PÓLO DE DESENVOLVIMENTO LOCAL

“A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para a ajudar a transformar”.

Ladislau Dowbor

A visão apresentada no pensamento acima, remete para o facto de que podemos e devemos ser donos da nossa própria transformação económica e social, colocando a educação ao serviço do desenvolvimento local, construindo sinergias locais geradoras dos diferentes saberes. Assim entendido, o desenvolvimento não se espera que aconteça por artes mágicas, antes porém importa criar bases locais para o gerar. Neste sentido, e enraizado o princípio de que devemos ser os autores do nosso próprio futuro, do nosso próprio desenvolvimento, porquanto somos os que melhor conhecem o que temos e que podemos potenciar enquanto riqueza, cultural e económica, é importante conduzir ao abandono de uma atitude de meros espectadores críticos, envolvendo-nos verdadeiramente na resolução dos problemas que se vão colocando. No fundo, trata-se de capacitar os cidadãos locais para gerar dinâmicas sociais facilitadoras do progresso, do desenvolvimento.

Segundo Cabrito (1995), a Escola deverá assumir-se como “agente local de desenvolvimento”, estabelecendo uma lógica interativa com outros agentes, encontrando novas soluções educativas (Ferreira, 2005), nomeadamente no que tange ao esbater do corte entre o “tempo escolar – tempo do aprender” e o “tempo educativo – tempo do fazer” (formação contínua e permanente) (Delors, 1996).

“Construir” uma escola que vá de encontro aos vários momentos e espaços da vida humana, numa lógica de integralidade educativa (formal, não formal e informal), é pois o que se preconiza no parágrafo anterior, e que vai de encontro à ideia de “cidade-educadora”, pois reforça o potencial educativo de uma região e gera sinergias locais em parceria, traduzindo a ideia do “território” não só como um recurso educativo mas, também, como um agente educativo.

Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio e do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, reconhece-se o papel do poder local no âmbito da educação.

Ora, isto é uma crítica às escolas, porquanto deveria ser por intermédio delas, do seu trabalho, da “massa crítica” que as constitui, a pensar criticamente o território local, identificando problemas e agir concertadamente com outros parceiros para superação de tais problemas.

Fernandes (2004), no que concerne a esta ideia, alude ao facto algo caricato de terem sido os municípios a encontrar no meio potencialidades educadoras e não tanto as escolas ou outras instituições educadoras.

Quando falamos de desenvolvimento promovido por via educacional, devemos atender como a componente educação está ao serviço do desenvolvimento local. Trata-se, portanto, de proporcionar aos jovens (e adultos) condições de acesso à educação, formação e técnicas de produção que proporcionem a satisfação das suas necessidades básicas, de modo sustentável.

Numa esfera de globalização onde o fator concorrência impera, urge apostar num elemento diferenciador, optando pelo exercício de uma cidadania ativa. Significa isto dizer que, à espera pela resolução dos problemas por parte dos governos, dos poderes públicos, ou à chegada de uma empresa multinacional que gere postos de trabalho – que nunca chega – deve contrapor-se a mobilização dos cidadãos locais para a resolução dos seus próprios problemas (Caride *et al.*, 2007, p.20). No fundo, trata-se de convidar as populações locais a olharem sobre si mesmas.

Neste sentido, quando procuramos implementar processos de desenvolvimento local, é importante considerar o envolvimento comunitário, num claro respeito pelas culturas locais, ou seja, deve daqui emergir um currículo de baixo para cima, ao invés do que acontece atualmente, e que obstaculiza uma educação/formação através das coisas, do e para o meio, incutindo projetos de vida social e profissional, cabendo à escola, no quadro da sua autonomia, estabelecer verdadeiros projetos articulados no meio onde se encontra inserida, dando resposta às necessidades de escolarização/formação das gentes, mas também sendo ela mesma um polo de reflexão e de dinamização do meio, sendo importante neste aspeto a perspicácia, dinamismo e capacidade de envolvimento do líder escolar, assumindo-se como um verdadeiro líder capaz de colocar a escola em interação com o meio, fornecendo às pessoas que nele se encontram informações, conhecimentos do mundo e assistência técnica, conseguindo-se, deste modo, ativar as “forças locais” para o desenvolvimento.

Tal sinergia de “forças locais” é necessário que ocorra de forma interdependente e articulada, onde, a título de exemplo, pudesse haver um polo florestal (com unidade de produção silvícola, de serragem e transformação de artigos em madeira); um outro polo agro-alimentar (com agricultura e pecuária e unidades de transformação em produtos derivados); e ainda um outro polo de produção têxtil e artesanal; ou seja, criar sistemas produtivos locais diferenciados. Tais polos, apoiados em formação e investigação, deveriam provocar uma “alavancagem” do desenvolvimento turístico, reforçando a imagem do território, através da promoção e afirmação da “marca” dos seus produtos e práticas.

Segundo as determinações da Unesco (1996), os “quatro pilares da educação” devem assentar no “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, porquanto a educação se apresenta como alavanca do desenvolvimento. E disso já ninguém duvida.

Mas, podemos questionar, que Educação?!

No entendimento de Demo (2000), a educação só tem utilidade, se for percebida como uma ferramenta que ajuda as pessoas a enfrentar os seus problemas quotidianos, procurando desenvolver o *local*.

Para que a relação da educação com o desenvolvimento dê frutos, esta deve ser biunívoca e interativa. Significa isto dizer, apoiando esta opinião em Carnoy (cit. *in* Caride *et al.*, 2007), que, a educação é uma parte orgânica do processo de desenvolvimento mas “o próprio processo de desenvolvimento é educação”, e como tal é positivo, e desejável, que inclua todos os elementos da comunidade, e de todas as idades.

O líder deve promover uma adaptação às realidades locais, rentabilizar os recursos, inovar e envolver as comunidades, educativa e envolvente.

Enquanto a escola não assume definitivamente esse papel, os municípios assumem já, por determinação legal uma dimensão instrumental da educação no que respeita à criação de condições e dotação de meios para (algumas) escolas.

No tocante ao planeamento do sistema educativo os municípios ainda não têm autonomia – parcelar que seja – na determinação do que deve ser ensinado e aprendido em benefício de uma dada região, deixando aqui um amplo espaço para a escola atuar.

Para Pinhal (2004), a verdadeira “territorialização é a que corresponde à construção de políticas locais, de concepção e execução autónomas, dentro dos limites de intervenção local que tenham sido definidos por Lei”. Este autor defende uma territorialização de base comunitária, fazendo a escola um real aproveitamento da rede de instituições, atividades e recursos de caráter educativo e formativo, uma vez que nem tudo o que se aprende acontece ou é melhor aprendido dentro dos muros da escola.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

2.1. INTRODUÇÃO

Para encontrarmos as respostas e soluções para um problema formulado, elaboramos e ajustamos uma dada metodologia para melhor compreendermos as ações desenvolvidas. A ausência de estudos a aprofundar certas temáticas, propícia a utilização de métodos qualitativos, uma vez que possibilita um melhor esclarecimento do tema pesquisado, ao mesmo tempo que proporciona uma maior interação entre quem pesquisa e o que é pesquisado.

Assim, por se tratar de uma pesquisa de cunho marcadamente social, em relação aos procedimentos metodológicos, o presente estudo situa-se no contexto qualitativo, pois permite uma maior aproximação ao fenómeno estudado, não obstante o facto de uma das etapas da pesquisa envolver procedimentos de quantificação, pois o interesse deste estudo reside na interpretação dos significados atribuídos por líderes escolares, professores, pessoal não docente e alunos ao que é categorizado como *um bom líder escolar*, e quais aqueles, homens ou mulheres, mais se aproximam dessa categorização. Fez-se ainda uso da pesquisa documental em obras de referência, intencionalmente selecionadas de acordo com as pretensões do estudo.

A objetividade científica é muito interessante, mas faz falta um olhar qualitativo quando estudamos questões do foro social, daí a razão que se tenha procurado fazer uso de diferentes técnicas de recolha de dados no sentido de que estas possibilitassem uma triangulação dos dados, no sentido de se conseguir a melhor imagem do *bom líder escolar*, seja ele masculino ou feminino, repercussões na formação pessoal e proficiência escolar dos alunos e contributos para o desenvolvimento local.

De acordo com Moreira (1995, p.20), “a definição de objectivos é de importância decisiva porque permite orientar todo o processo de pesquisa. Praticamente toda a investigação procura encontrar respostas ou solução para um determinado problema”, o que conduz à ideia de que a formulação do(s) objetivo(s) deve pressupor a sua exequibilidade.

Após a formulação clara do problema de pesquisa, do(s) seus(s) objetivo(s) e considerada a operacionalização dos conceitos, surge a altura da formulação das hipóteses. A hipótese é “uma proposição que pode ser colocada à prova para determinar a sua validade” (Goode & Hatt, cit. *in* Gil, 1989, p.60). Ou seja, a hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser investigado. É uma proposição que se forma e que será aceite ou rejeitada apenas quando devidamente testada.

É no seguimento do referido anteriormente que a construção dos instrumentos de investigação (questionário e entrevista) deve ser tida em especial atenção, considerando as variáveis correspondentes à tentativa de resposta ao problema inicial de investigação. Assim, e prosseguindo esta ideia, pode-se referir que, quando se constrói um questionário ou roteiro de entrevista deve dar-se especial relevância às questões, pois serão as respostas a elas que irão fornecer os dados necessários para testar as hipóteses e dar resposta ao problema formulado. Igualmente merecedor de atenção especial está a escolha pelos procedimentos, os quais devem ser adequados às pretensões do estudo, éticos e num claro respeito pela amostra selecionada.

2.2. FUNDAMENTAÇÃO DO PROBLEMA EM ESTUDO

Qualquer trabalho de investigação tem início com a colocação de um tema-problema, aquilo a que vulgarmente se chama de “pergunta de partida”, que dever ser uma questão sintetizadora do que se pretende dissecar. Tal pergunta, ou problema central da investigação, deverá ser formulada após uma selecionada e cuidada revisão bibliográfica (teórica) e pesquisas exploratórias (práticas ou de campo). Para a sua formulação deverá haver o cuidado desta ser clara, unívoca, concisa e objetiva; deve ainda ser pertinente pela atualidade do tema a que se propõe dar resposta e evitar juízos de valor, possibilitando a sua exequibilidade no processo investigativo e “adequada aos recursos pessoais, materiais e técnicos” (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Assim, constatando-se que o tema da liderança continua atualíssimo e que de entre os estudos já efetuados, nenhum aborda a representação social do líder escolar, pretendemos saber:

“Existem representações sociais que resultam em estereótipos de género no exercício da liderança de organizações escolares, com impactos positivos na proficiência dos alunos e em contributos para o desenvolvimento local, no quadro da verificada descentralização, territorialização e conseqüente autonomia das escolas?”

Consequentemente, formulado o problema inicial, pretendemos ainda saber: se o “género” do líder escolar influi na qualidade da gestão da organização escolar e se a proficiência e formação pessoal dos alunos melhora quando associada ao facto de uma organização educativa ser gerida por um líder homem ou líder mulher e quais os impactos da liderança de género no desenvolvimento local.

2.3. OBJETIVOS GERAIS

Considerando a opinião de Lima & Pacheco (2006, p.16), o “processo de investigação tem ainda como referente a formulação de objectivos que orientam o investigador na prossecução dos percursos inicialmente inventariados”.

A identificação dos objetivos ajuda a clarificar “as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir num determinado caminho” (*idem*).

Assim, consideradas as hipóteses em estudo, os objetivos gerais do presente trabalho são:

- a) Averiguar sobre a representação social do *bom líder escolar* e investigar as zonas de interseção e de exclusão das representações masculinas e femininas, e daqui extrapolar para outras considerações decorrentes;

- b) Aprofundar sobre a representação social do líder escolar e da liderança de género em organizações escolares, analisando as questões relativas às repercussões na formação pessoal e proficiência dos alunos e no impacto no desenvolvimento local.

2.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Neste sentido, consideraram-se como objetivos específicos os seguintes:

- Verificar se existem pressupostos de estereótipo de género na liderança;
- Identificar a matriz de “boa liderança” dominante, masculina ou feminina, na ótica dos líderes escolares, professores, pessoal não docente e alunos;
- Aferir se haverá alguma relação entre a liderança de género na qualidade da gestão das organizações escolares, na qualidade da educação ministrada e no impacto no desenvolvimento local.

2.5. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

Afirmando-se este estudo como de carácter exploratório, é nosso interesse procurar compreender as representações que as pessoas (líderes escolares, professores, pessoal não docente e alunos) fazem de um *bom líder escolar*, sobre líder masculino e feminino e, ainda, em que tipos de representação aqui considerados coincidem ou, pelo contrário, possibilitam a identificação de diferenças.

Face ao exposto, elaborámos as seguintes questões de investigação:

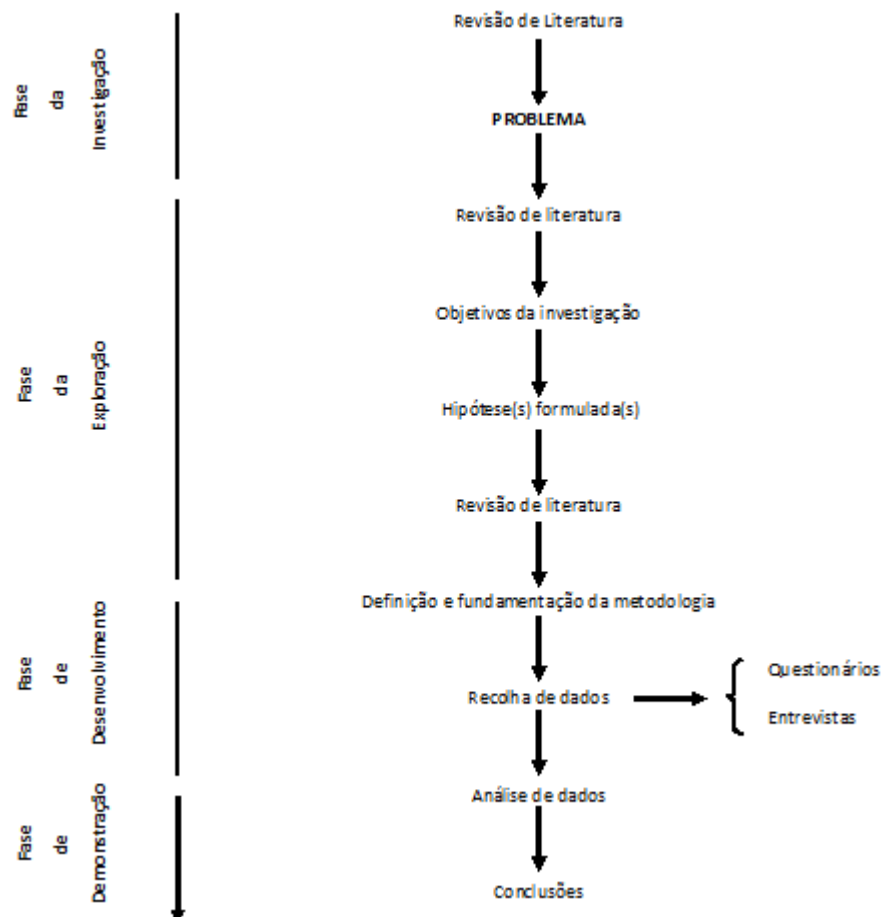
Q₁ – Quais são as representações sociais percebidas para um *Bom Líder Escolar* por Diretores Escolares, Professores, Alunos e Pessoal Não Docente?

Q₂ – Será que as representações sociais de uma *Mulher a Liderar* e de um *Homem a Liderar* são percecionadas como diferentes pelos Diretores Escolares, Professores, Alunos e Pessoal Não Docente?

Q₃ – Existirá uma perceção de que a qualidade educativa – proficiência escolar e formação pessoal dos alunos – se encontra associada à marca de género na liderança escolar?

Q₄ – Haverá visões diferentes, consoante o género de líder, face à atuação que a Escola deve ter no desenvolvimento local?

2.6. DESIGN DAS ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO



2.7. MATERIAIS

Qualquer trabalho de pesquisa pressupõe a recolha de dados. É por isso importante que toda a prática de investigação/pesquisa seja alicerçada numa estratégia metodológica, subjacente a método e técnicas precisas e rigorosas que irão permitir a recolha, análise e compreensão da informação necessária à resolução do problema inicialmente formulado.

No que concerne à escolha dos instrumentos necessários ao desenvolvimento do estudo, optámos por enveredar por um misto proporcionado pelas confluências das abordagens quantitativa (inquérito por questionário com respostas abertas e de posicionamento numa escala de tipo Osgood) e qualitativa (entrevista), quer porque considerámos as vantagens da objetividade da primeira, quer o contributo complementar da segunda.

2.7.1. QUESTIONÁRIO

Talvez pela sua relativa facilidade de aplicação, a metodologia de investigação por questionário permite economia de tempo (apesar de ser necessário algum tempo para obtenção do *feedback* da informação) e de recursos, garantia de anonimato, questões estandardizadas. É das técnicas de recolha de dados mais utilizada mundialmente e permite a obtenção de um leque alargado de dados, bem como facilita a sua análise (Lakatos & Marconi, 1995), não obstante um grau elevado de dificuldade e de cuidados na sua construção. No entanto, quando nos propomos desenvolver um trabalho de recolha de dados, devemos atender aos objetivos que nos propomos atingir e verificar de entre a diversidade de instrumentos de aferição das questões formuladas qual aquele que melhor serve o nosso propósito.

Como bem observam Quivy & Campenhoudt (2003, p.69), “Um questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio”. Neste sentido a linguagem utilizada deve ser clara, concisa, não permitindo ambiguidades, nem desvios á informação que se pretende recolher.

Um questionário significa em si mesmo levantar questões. Tais questões deverão ser dirigidas a um grupo significativo de indivíduos, representativo do problema que nos propomos solucionar e/ou estudar. Ou ainda, segundo Fortin (2009) “O questionário é um instrumento de colheita de dados que exige do participante respostas escritas a um conjunto de questões. [...] O questionário tem por objectivo recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões”, devendo por tal razão haver um especial cuidado ao nível ético, que, no caso de ser aplicado em contexto educativo, obedece a prévias autorizações, expressas por escrito e são de vários níveis. Primeiramente é necessária uma autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular; em segundo lugar uma autorização dos líderes dos estabelecimentos de ensino; por último, dos alunos e seus pais e/ou encarregados de educação.

Antes de mais, é de referir ainda que, o questionário só deverá ser elaborado após efetuada alguma revisão da literatura, formulado(s) o(s) objetivo(s) e ponderada uma lista de variáveis que possam dar resposta às questões formuladas (Ghihlione & Matalon, 2001; Lakatos & Marconi, 1995).

A nossa preocupação pelos procedimentos quanto ao inquérito por questionário mereceu alguns cuidados, nomeadamente os aspetos ligados à sua elaboração: a decisão pelo tipo de inquérito, formulação e seleção das questões, apresentação e ensaio, sua entrega e distribuição, e respetiva devolução.

A construção de um questionário deve, por isso, ser efetuada de modo cuidado, desde a apresentação material do mesmo – uma vez que a presença do investigador deve ser evitada – pois servirá esta de estímulo para a obtenção de

resposta às questões constantes do mesmo. Assim, para além da apresentação material, deverá existir o cuidado em inserir um campo com instruções de preenchimento, com indicações claras do objetivo a que se destina a recolha dos dados, quais os aspetos que se pretendem aferir. Tudo isto deverá estar consubstanciado na “Introdução” do questionário.

Após a “Introdução” deverá seguir-se uma “Secção de Enquadramento”, a qual deverá conter os dados essenciais para tratar as variáveis. Neste sentido, consideraram-se elementos importantes a idade, o género, anos de frequência da escola, no caso de professores, pessoal não docente e alunos, se já haviam desempenhado cargos de liderança e por quantos anos no caso dos dois primeiros, e o género do diretor da escola que integram. Difere ligeiramente o questionário dirigido aos líderes escolares que, para além de genericamente conter as informações solicitadas aos demais, solicita ainda o número de anos que exerce o cargo de diretor da escola, qual o número de professores distribuídos por género e ainda a indicação se possui ou não formação em Gestão e Administração Educacional. Quer os elementos considerados no enquadramento, quer nos itens que se seguem, devem ir de encontro aos objetivos que se pretendem alcançar.

Fundamentalmente, construíram-se dois tipos de questionários, que em substância diferiam apenas no caso do questionário dirigido aos diretores escolares não contemplar o ponto de respostas abertas, compensado pela entrevista de que seriam alvo.

No caso em apreço, interessava aferir se a opinião do que é considerado um *bom líder escolar* variava de acordo com a idade, género, anos de frequência na escola, o género do diretor da escola de cada respondente e ainda se já tinham ou não exercido cargos de liderança.

Não obstante o já referido, num questionário a formulação das questões é o ponto-chave. Segundo Ghiglione & Matalon (2001), um menor cuidado na construção do questionário poderá levar a enviesamento dos resultados. Neste sentido, a objetividade na formulação das questões é condição indispensável para que estas sejam por todos entendidas. Neste particular, a aplicação de um pré-

teste do questionário permitirá aferir/validar este aspeto (coerência interna e compreensão da técnica), conduzindo à sua reformulação se necessário for, desde que atendidos os critérios que possibilitem ir de encontro aos dados específicos que se pretendem obter.

Considerando a opinião de Ghiglione & Matalon (1995, p.172), “quando a primeira versão do questionário ficar redigida, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem são provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador”. Pode-se afirmar que a pré-testagem do questionário é crucial para verificar a inteligibilidade dos respondentes face às questões apresentadas, se as questões se encontram ou não ordenadas de modo lógico, segundo temáticas, se o tempo de resposta se encontra ajustado, qual a relação afetiva (importante na predisposição para responder) com o questionário, entre outros.

No final da aplicação do pré-teste do questionário seria positivo entrevistar ou obter uma conversa informal que seja com os elementos-alvo desse pré-teste, para melhor se aferir das dificuldades encontradas no seu preenchimento. Pelo menos esta foi a opção tomada e a qual se considera extremamente válida (Hill & Hill, 2005, p.166).

Segundo alguns autores (Judd, Smith & Kidder, 1992, p.229) as questões podem procurar inquirir o que as pessoas sabem, o que pensam, esperam, sentem ou preferem ou o que fazem, estando as mesmas condicionadas pela natureza da informação pretendida e pelo perfil sociocultural dos respondentes, devendo ainda haver algum cuidado com o número de questões colocadas, o qual não deverá exceder as trinta.

Posteriormente a atenção deverá voltar-se para a formulação das questões. Segundo Ghiglione & Matalon (2001) e Fortin (2009), a construção das questões pode ser de tipologia fechada (permitem análise estatística dos resultados obtidos, sendo também conveniente oferecer a alternativa “outros”) e de tipologia aberta (obrigam a análise do conteúdo, o que permite a “entrada em campo” da subjetividade de quem investiga, no entanto isso por vezes pode trazer

vantagens, apesar de não ser aconselhável um número alargado, sob pena de não resposta e ser mais complexo o tratamento dos dados). Portanto, a escolha por uma tipologia ou outra, ou de ambas em simultâneo (mista), fica dependente de vários fatores, em especial dos objetivos a atingir. Normalmente, associamos o questionário a abordagens quantitativas, onde se procura testar hipóteses, portanto a medir algo. A esta situação não é alheio o facto de, grosso modo, na revisão bibliográfica efetuada, as investigações levadas a efeito no campo da educação terem sido sob o paradigma da investigação quantitativa, e isso influencia no momento em que nos propomos desenvolver qualquer investigação e qual a metodologia a seguir. Contudo, também pode, e quando falamos em Ciências Sociais, deve, haver uma abordagem qualitativa dos resultados. Tudo depende, portanto, do uso que se pretende dar aos dados recolhidos.

Atendendo a tudo quanto já foi exposto acerca do que é um questionário, pode-se concluir que, das suas características e da importância dos cuidados inerentes à sua construção, e considerando que um questionário não é mais do que um instrumento de recolha de dados para a realização de um trabalho de investigação, para o qual, aquando da sua construção, é necessário atender a determinados critérios, como sejam: que as questões sejam passíveis de ser respondidas por todos (fazendo uso de uma linguagem e vocabulário claro e conciso, sem ambiguidades); que vão de encontro à recolha dos dados pretendidos; que as questões apresentadas surjam articuladas, permitindo verificar a veracidade de uma resposta a partir de outra; evitar itens indutores de reposta e de carácter negativo; construir as questões de modo lógico e sequenciado, partindo do geral para o específico; acompanhar o processo, motivando os respondentes a não “aligeirarem” as respostas (garantindo a maior veracidade possível) ou deixá-las sem resposta.

Apesar de o questionário ser uma metodologia de investigação científica, composto por um conjunto criterioso de questões (abertas, fechadas ou mistas), direcionado a um público-alvo concreto e do qual se pretendem obter alguns dados, apresenta contudo, até porque nenhuma metodologia é absolutamente perfeita, vantagens e desvantagens.

Sinteticamente, o quadro que apresentamos nas páginas seguinte mostra-nos as vantagens e as desvantagens.

Quadro 1 – Vantagens e Desvantagens da Metodologia de Investigação por Questionário

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Permite uma abrangência geográfica enorme, porquanto os questionários podem ser enviados via correio ou via e-mail; • Recursos humanos e financeiros controlados; • Garante o anonimato das respostas, já que são de resposta individual e confidencial; • Os <i>timings</i> de resposta são controlados pelo respondente; • O investigador tem a possibilidade de se manter “<i>under cover</i>”, na medida em que não tem de estar presente, nem na entrega, nem na resposta, evitando influenciar o respondente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não considera as pessoas analfabetas, o que pode conduzir a enviesamento dos resultados da investigação; • Impede o apoio quando se sentem dificuldades no entendimento das questões (o que à partida, se as questões tivessem sido bem formuladas, não deveria acontecer); • Não permite obter informações sobre o ambiente em que o questionário foi respondido, o que por vezes pode ser relevante; • Por vezes a limitação de questões (questionários muito extensos têm uma taxa de devolução reduzida) condiciona uma maior abrangência; • A não presença do investigador, não oferece garantias de devolução do questionário preenchido.

Fonte: Adaptado de Lakatos & Marconi, 1996)

No que concerne à credibilidade do questionário, esta é considerada quando se obtém uma taxa de de respostas situada em média entre os 25% a 30% dos questionários enviados. Como se acabou de observar, a taxa de retorno é baixa, sendo por essa razão aconselhável implementar um conjunto de estratégias, por forma a que a taxa de retorno seja superior, aumentando dessa forma a representatividade da amostra. Tais estratégias podem passar por enviar um envelope selado para envio do questionário à procedência, ir mantendo contacto com os respondentes, estipular *timings* de resposta, para além da forma como

o próprio questionário é constituído (o que assume enorme relevância) (Fortin, 2009).

Note-se ainda que, no sentido de motivar os respondentes, um questionário depende muito do interesse que o indivíduo possa ter pelo tema, da forma como ele é estruturado e das condições da sua aplicação. No caso dos questionários construídos para o presente estudo, o tempo necessário para o seu preenchimento foi de, consoante o grupo de inquiridos (alunos, professores, pessoal não docente, líderes escolares), no máximo 25 minutos. Para estipulação do tempo de resposta foi tido em consideração que, “um questionário composto, na sua maioria, por questões fechadas não deveria ultrapassar os 45 minutos quando a sua aplicação é feita em boas condições (...). Ultrapassando esse limite, o interesse esmorece (...)” (Ghiglione & Matalon, 1993, p.113).

2.7.2. ENTREVISTA

Quanto à técnica da entrevista deve ter-se em linha de conta fatores ligados à sua elaboração, nomeadamente, a decisão pelo tipo de entrevista e a seleção dos entrevistados, aspetos relacionados com o entrevistador, como sejam, os cuidados próprios ao decurso da entrevista, à ordem de fatores ligados ao entrevistado, muito especificamente, o nível de motivação, o conhecimento do tema, e ainda os aspetos referentes ao contexto em que decorre a entrevista, condições do local e tempo disponível, no sentido de criar um “clima favorável” entre entrevistador e entrevistado (Bell, 1997; Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2003).

A entrevista, no dizer de Bogdan & Biklen (1994, p.134), e assim assumida por nós, “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo”, ou seja, sobre as dimensões “vivas” do entrevistado. Só por si, a entrevista constitui-se como uma das

técnicas mais comuns e mais poderosas para a obtenção de informações em Ciências Sociais (Fontana & Frey, 1994). A grande vantagem está na flexibilidade de permitir ao informante definir os termos da resposta e ao entrevistador ir ajustando livremente as perguntas.

Com base neste pressuposto, adotou-se a entrevista enquanto recurso metodológico complementar aos líderes escolares, porquanto se considerou possibilitar, com base em teorias e pressupostos previamente definidos, recolher e selecionar elementos que se desejavam conhecer e que somente através do questionário ou não seria possível, ou escasseariam elementos descritivos. Assim, através da entrevista, procurou-se saber como a realidade da liderança escolar é percebida pelos líderes escolares entrevistados.

As entrevistas apresentam-se classificadas segundo uma grande variedade de tipologias: abertas, semi-abertas e fechadas, resultantes, respetivamente, de questões estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas, que podem obedecer a um roteiro ou a uma questão central, com respostas, mais ou menos aprofundadas, previstas ou indeterminadas.

Atendendo aos elementos informativos acima apresentados, podemos referir que, a opção pelo recurso à entrevista deveu-se ao facto de ser uma ferramenta muito útil quando se procura lidar com problemas de alguma complexidade, como é o caso, ao mesmo tempo que permite uma construção baseada em entendimentos e experiências pessoais, sendo certa a existência de uma visão algo subjetiva do tema em estudo, tornando-se por isso necessário estabelecer limitações e condições de realização.

Tratando-se de uma entrevista de pesquisa de opinião, optou-se pela tipologia *fechada*, seguindo-se um roteiro de entrevista construído para o efeito. A construção do roteiro da entrevista apoiou-se nas teorias e hipóteses consideradas relevantes para a pesquisa, cuja listagem de questões, sua ordem, profundidade, forma de apresentação tiveram em consideração o facto de deverem possibilitar estabelecer uniformidade e comparação entre as respostas dos diferentes entrevistados e permitir ao mesmo tempo que as respostas obtidas fossem de encontro à problemática equacionada, sem correr riscos de

enviesamento nas respostas, permitindo ainda a descrição e análise em categorias (Triviños, 1990, p.146).

A técnica de investigação por entrevista exige uma adequada formulação dos procedimentos metodológicos e a confiança nos resultados obtidos, o que só será plenamente conseguido se houver especial cuidado pelas condições de validade dos instrumentos, através da utilização adequada dos mesmos, para além de deverem fornecer os elementos que o entrevistador pretende dissecar.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1998), o recurso à entrevista possibilita igualmente a seleção dos entrevistados, seja por razões de proximidade geográfica, disponibilidade, ou outras. No caso do presente estudo, isso aconteceu em paralelo com uma intenção de base, a da representatividade equitativa de género.

2.8. SELEÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é “O conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população”, população aqui entendida enquanto “Conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno” (Almeida & Freire, 2003, p.103).

Assim, a amostra refere-se a um grupo de indivíduos selecionados de entre o público-alvo do estudo, de modo a que os resultados obtidos se possam generalizar a um todo. No fundo, o problema da amostragem prende-se com o facto de ter de se proceder a uma seleção/amostra que seja representativa do todo que se pretende estudar, com o claro intuito de se obterem conclusões generalizáveis, com o máximo de segurança e rigor, para o total da população (Sousa, 2005, p.84).

Bogdan & Biklen (1994) consideram inútil inquirir todos os indivíduos do universo em estudo, por se poder tornar um processo dispendioso, moroso, ou até de

concretização impossível. Assim, “Uma amostra ideal deve ser um microcosmos do Universo” (Hill & Hill, 2005, p.42). Aqui não está tanto em causa a questão da representatividade, quer porque é difícil mensurar os aspetos em estudo, quer porque se trata de um estudo com características exploratórias, quer ainda porque, segundo Fernandes (2007, p.209), aludindo a Patton & Weather, “a riqueza da investigação qualitativa não está no número de sujeitos da amostra, mas sim na qualidade da informação obtida”.

Neste sentido, a seleção das escolas obedeceu a um critério geográfico e de prévio conhecimento do género dos diretores das escolas, de modo a que o universo de amostra fosse abrangente sob o ponto de vista da obtenção de informação sobre liderança de género. Optámos depois por recolher uma amostra negociada¹ com os dirigentes das escolas selecionadas, numa área geográfica que abrange concelhos dos distritos de Coimbra, Guarda e Viseu, para aplicação dos inquéritos, de modo a gerar a menor perturbação possível no quotidiano escolar.

Segundo os pressupostos defendidos por Almeida & Freire (2003, p.78), a validade interna que, no caso presente, pode ser considerada praticamente absoluta porquanto conhecedor da realidade das escolas contactadas, permitiu ter controlo sob algumas das chamadas “variáveis estranhas”, como sejam a maturação dos alunos, a afeição dos inquiridos para com a escola, ou a falta dela, entre outras.

O público-alvo ou universo da amostra deve ser escolhido atendendo à perspetiva de que “as informações úteis, muitas vezes, só podem ser obtidas junto dos elementos que constituem o conjunto. Para conhecer o modo de funcionamento (...) será necessário, na maior parte das vezes, interrogar os que dela fazem parte” [(?) citação em Quivy & Campenhoudt, 2003, p.159].

¹ Partindo da premissa que ninguém conhece melhor o comportamento de um líder do que os seus seguidores, optámos por, para além de um dirigente de cada género, dirigir inquéritos a professores, a alunos e a pessoal não docente, procurando-se que, por escola, em cada classe de respondentes se atingisse um mínimo de 30 indivíduos para alunos, 24 para professores e de 16 para pessoal não docente, com distribuição equitativa por género.

A constituição das amostras iniciais para recolha de descritores foi aleatória, considerando-se apenas a proximidade geográfica, por permitir um mais fácil acompanhamento do processo, e a distribuição equitativa por representantes de líderes escolares, professores, alunos e pessoal não docente, e de género. Assim, para a recolha dos descritores, recorremos a uma amostra de dois sujeitos representativos de cada uma das classes de respondentes indicada, um por género, com idades compreendidas entre 16 e 54.

Para o questionário de pré-teste, recorremos a uma amostra de 1 líder escolar, 1 professor, 1 aluno e 1 elemento representativo de pessoal não docente.

Visto o universo real ser muito extenso, optámos por centrar o estudo junto de uma amostra, em 3 escolas, geograficamente distribuídas pelos distritos de Coimbra, Guarda e Viseu. Assim, o questionário final foi aplicado a um total de 240 indivíduos com distribuição equitativa de género e por diferentes classes de respondentes, tendo-se obtido 85 retornos masculinos e 95 retornos femininos, num total de 180 conforme o quadro caracterizador da amostra que se segue:

Quadro N.º 2 – Caracterização da Amostra

Diretores Escolares		Professores	
Masculino: 2	Feminino: 2	Masculino: 25	Feminino: 31
Idades compreendidas entre os 40 e 49 anos para o género feminino e 39 e 58 para o masculino.		Idades Compreendidas entre os 27 e 55 anos para o género feminino e os 28 e 57 para o masculino.	
Alunos		Pessoal Não Docente	
Masculino: 45	Feminino: 45	Masculino: 13	Feminino: 17
Idades compreendidas entre os 14 e 20 anos para o género feminino e 14 e 22 para o masculino.		Idades compreendidas entre os 30 e 63 anos para o género feminino e 24 e 55 para o masculino.	

Como fundamento para a nossa amostra, apresentamos o que se encontra referido em Hill & Hill (2005, p.42), onde se observa que, quando o investigador “não tem tempo nem recursos suficientes para recolher e analisar dados para

cada um dos casos do universo (...) só é possível considerar uma parte dos casos que constituem o universo, constituindo-se essa a designada *amostra do universo*.

2.9. PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DE DADOS

De acordo com Lima & Pacheco (2006, p.20), é importante e necessário que o investigador clarifique objetivamente o modelo de recolha de dados:

“(...) as noções de universo (conjunto de indivíduos, fenómenos ou observações que seria desejável estudar), população (conjunto de elementos escolhidos para estudar) e amostra (parte da população que se pretende estudar”.

Assim, como instrumentos de recolha de dados, recorreu-se à pesquisa e análise documental, a qual ajuda a perceber, segundo Bell (2003, p.102), “se o projecto a que o investigador se propõe é realizável e para este se informar acerca do contexto e da natureza do assunto”, servindo igualmente para corroborar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. A revisão da literatura consubstanciou-se, por isso, no que já existia sobre o tema, recorrendo-se, fundamentalmente, às contribuições dos diversos autores e publicações sobre o objeto de estudo, para abordar as investigações e teorizações mais relevantes sobre a temática em estudo, com o intuito de definir conceitos e fundamentar a investigação que, segundo o mesmo autor “seja qual for a sua dimensão [da investigação], implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a sua área de interesse, a recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e a redacção das suas conclusões “(*idem*, p.83).

Segundo Alves-Mazzotti, cit. *in* Lima & Pacheco (2006, p.38), a recolha e análise bibliográfica de teorias e pesquisas é “um aspeto essencial à construção do objecto de pesquisa e como tal deve ser tratado”, devendo por isso ocorrer “em livros, revistas, teses, monografias, actas, artigos, internet, registos académicos,

estatísticas e outros documentos das informações que interessam” ao propósito do estudo (Sousa, 2005, p.87).

Não obstante toda a informação resultante da revisão bibliográfica, o método da recolha de dados considerou ainda o inquérito por questionário e a entrevista.

O facto de se terem aplicado questionários a Líderes Escolares, Professores, Pessoal Não Docente e Alunos versando, sensivelmente, sobre os mesmos critérios de análise, permitiu que se pudesse entender “como é que o mesmo problema pode ser visto, interpretado e valorizado de formas diferentes, conforme se interroguem os professores (...) os alunos, o pessoal da administração e serviços, ou os membros da Administração (...)” (Guerra, 2003).

A “metodologia do inquérito consiste em formular uma série de perguntas directamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes”, sempre e “quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população (Sousa, 2005, p.153), e ainda quando o objetivo é “obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações”, sendo que, “na maior parte dos casos, num inquérito propõe-se obter informações a partir de uma selecção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo” (Bell, 2003, p.26).

Ainda segundo Bell (2003: p.27), “devem-se fazer as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias”, sendo esta ideia complementada por Quivy & Campenhoudt (2003, p.190), quando referem que:

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto de interesse”.

Houve a preocupação de, quer no caso dos inquéritos, quer no das entrevistas, garantir absoluta confidencialidade dos dados recolhidos, com execução de procedimentos rigorosos e éticos, de a modo a permitir total liberdade nas informações prestadas pelos informantes sem receio de uso indevido ou abusivo ou que fossem para além dos explicitados. Este posicionamento, associado ao uso de mais do que uma técnica de recolha de dados, abriu-nos caminho a uma perspectiva global da Escola, e isso é positivo, pois “não existe apenas um caminho para conseguir reconstruir a realidade, nem para a conhecer, explorar e interpretar (...) A realidade educativa é tão complexa que não se pode alcançar a sua total compreensão através de um só instrumento” (Guerra, 2003).

Todo o processo investigativo compreendeu três etapas sequenciadas:

1.ª Etapa – Para proceder a uma recolha de palavras caracterizadoras para servirem de levantamento inicial de descritores ao fenómeno alvo do presente estudo, foi distribuído um pequeno inquérito inicial (*Anexo I*) em organizações educativas, havendo o cuidado de garantir equidade na distribuição por género. Feita a distribuição, cada respondente deveria listar até 12 termos ou características de um *bom líder escolar*, responder a 2 questões abertas para recolha de frases discriminatórias do exercício da liderança por parte de homens e por parte de mulheres, e completar a questão aberta “*Na minha opinião um bom líder é...*”, e daqui então partir para a construção do instrumento final.

Estes cuidados residiram no facto de termos considerado muito relevante a observação de Ketele & Roegiers (1993, p.36), quando referem que é muito importante considerar que “a montante da utilização de um questionário de inquérito, é essencial captar bem o objectivo a atingir, bem como o tipo de informações a recolher”, pois é com base nesses pressupostos que o mesmo irá ser construído e o que poderá ditar o (in)sucesso do estudo.

Assim, esta atividade decorreu de 05 a 09 de dezembro de 2011, com a distribuição de um total de 8 inquéritos, distribuídos em organizações educativas, a líderes escolares, professores, pessoal não docente e alunos, em número de dois por cada classe de respondentes, um representativo de cada género, para citarem palavras e expressões discriminatórias associadas à liderança escolar

masculina e feminina, obtendo-se como resultado a seguinte listagem de descritores:

Quadro N.º 3 – Total dos Itens Descritores Obtidos

Ponderado	Racional	Imparcial	Organizado	Otimista
Atualizado	Constante	Autoritário	Dialogante	Disciplinador
Carismático	Respeitado	Ético	Perspicaz	Burocrata
Atuante	Exemplar	Inovador	Motivador	Assertivo
Acessível	Incoerente	Foco nos Objetivos	Firme	Eficiente
Centralizador	Polivalente	Empreendedor	Injusto	Informado
Idealista	Arrojado	Comprometido	Transformador	Intuitivo
Age sob Planeamento	Seguro nas Decisões	Objetivo na Gestão	Artífice de Consensos	Visão Fragmentada da Escola

2.^a *Etapa* – Em sequência, tais palavras foram categorizadas e registadas numa escala bipolar (de um lado um termo e do outro o seu contrário), partindo-se para a construção e validação de um questionário inicial de “Pré-Teste” com base na técnica do Diferencial Semântico de Osgood, segundo as pretensões do estudo, com o objetivo de se proceder à verificação da consistência interna do instrumento e à compreensão da técnica de Diferencial Semântico por parte dos respondentes, e paralelamente efetuou-se uma “Entrevista-Piloto” a um líder escolar, igualmente pelas mesmas razões e desta feita também para validação do roteiro da entrevista, cuja concretização não motivou quaisquer reparos, tendo-se por essa razão considerado tal entrevista para efeitos do estudo em si.

Na etapa do “pré-teste” ou da “entrevista piloto”, tivemos em consideração a opinião de Bell (2003, p.128), quando refere que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes”. A “pré-testagem” dos instrumentos visa:

“descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder; por outro lado, poderá realizar uma análise preliminar dos dados obtidos para ver se o estilo e o formato das questões levantam ou não problemas na altura de analisar os dados reais” (*idem*, p.129).

Segundo Fortin (2003, p.253) “Esta etapa é de todo indispensável e permite corrigir ou modificar o questionário [e entrevista], resolver problemas imprevistos e verificar a redação e a ordem das questões”.

Na construção do instrumento, tivemos em consideração Hill & Hill (2005, p.105), quando referem ser importante “associar números às respostas para que estas possam ser analisadas posteriormente por meio de técnicas estatísticas. Os números associados a cada conjunto de respostas apresentam uma escala de medida e são vários os tipos de escalas” e tivemos ainda o cuidado, por poder determinar/condicionar o resultado do estudo, que os termos apresentados surgissem neutros em claro respeito pelos dois géneros.

Assim, no tocante ao “pré-teste” dos inquéritos por questionário, optou-se pela aplicação a 4 respondentes, resultando daí a opinião de que os termos ‘*tradicional.inovador*’, ‘*assertivo.descuidado*’, ‘*arrojado.temeroso*’, ‘*informado.desinformado*’ se apresentavam redundantes em relação a outros que constam da lista e que como tal, confirmada tal ideia, foram suprimidos do modelo final.

Deste “pré-teste” resultou que, dos 40 descritores iniciais, suprimidos que foram 4 tidos como redundantes após se ter solicitado a 3 professores da disciplina de Português que se pronunciassem a respeito de tais descritores iniciais, consideraram-se 36 já bipolarizados, os quais compõem a versão final do documento (*vide Anexos 2, 3, 4 e 5*), distribuídos pelas seguintes dimensões que consideramos serem os pilares de um *bom líder escolar*.

Quadro N.º 4 – Pares de Itens Descritores Distribuídos por Dimensões

Avaliação (que o indivíduo faz do termo)	Potência (poder do conceito)	Atividade (percepção face à atividade do conceito)
Ponderado/Nada Ponderado	Organizado/Desorganizado	Nada Disciplinador/Disciplinador
Imparcial/Parcial	Otimista/Pessimista	Inconstante/Constante
Atualizado/Desatualizado	Objetivo na Gestão/Subjetivo na Gestão	Atuante/Passivo
Justo/Injusto	Transformador/Acomodado	Foco nas Relações/Foco nos Objetivos
Acessível/Inacessível	Seguro nas Decisões/Inseguro nas Decisões	Age sob Planeamento/Age sob Improviso
Intuitivo/Nada Intuitivo	Racional/Emocional	Democrático/Autoritário
Coerente/Incoerente	Exemplar/Nada Exemplar	Burocrata/Complacente
Firme/Eficiente	Empreendedor/Nada Empreendedor	
Perspicaz/Nada Perspicaz	Respeitado/Nada Respeitado	
Idealista/Nada Idealista	Artífice de Consensos/ Gerador de Conflitos	
Centralizador/Delega Competências	Dialogante/Nada Comunicativo	
Visão Fragmentada da Escola/ Visão Sistémica da Escola	Comprometido/Nada Comprometido	
Respeitado/Nada Respeitado	Motivador/Desmotivador	
	Polivalente/Monovalente	
	Carismático/Nada Carismático	

Uma breve análise aos questionários construídos e aos descritores neles constantes permitiu-nos perceber ainda uns termos associados à coordenação do espaço e atividades escolares, outros a traços de personalidade do líder, outros a competências técnicas e pedagógicas ao nível da gestão, outros às relações sociais e à função social da escola.

Como já referido, optámos por no instrumento de análise quantitativo utilizar uma escala bipolar de opinião do tipo Osgood (Diferencial Semântico), composta por um conjunto de palavras possíveis caracterizadoras de um *bom líder escolar*, cabendo a cada respondente, partindo do pressuposto de que o significado de cada palavra representa um espaço semântico, definido em escalas bipolares de 7 pontos, ou seja, palavras com significados antagónicos colocadas nos extremos, cuja variância vai de -3 a +3, de modo a definirem o espaço semântico do conjunto de palavras apresentadas (Heise, 1970; Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957; Omar, 1984; Quehl, 2001).

Da análise efetuada a esta teoria, *simples* e *versátil* (Kinnear & Taylor, 1991), podemos observar que se organiza em torno de três dimensões: dimensão avaliativa; dimensão de potência; e dimensão de atividade.

O estudo relacionado com a construção do Diferencial Semântico foi dividido em quatro classes de respondentes: Diferencial Semântico aplicado a Líderes Escolares; Diferencial Semântico aplicado a Professores; Diferencial Semântico aplicado a Pessoal Não Docente; Diferencial Semântico aplicado a Alunos.

Pretendia-se com os instrumentos construídos medir as atitudes e representações face a *bom líder escolar*, bem como a *liderança feminina* e a *liderança masculina*. Teve-se particular cuidado com o Diferencial Semântico, uma vez que nos permitia, de algum modo, a definição e distinção dos elementos considerados, para além de que, sendo os itens referentes à escala bipolar do Diferencial Semântico igual e transversal a todos os questionários, permitia cruzar a informação resultante das diferentes classes de respondentes; e ainda uma entrevista a líderes escolares como forma de complementar os dados mais quantitativos.

No que concerne à entrevista, recorreremos, primeiramente, a uma entrevista piloto, sendo a opção da escolha dos entrevistados por conveniência, quer pelo conhecimento prévio dos líderes escolares, quer da realidade de cada uma das escolas, indo de encontro ao pensamento de Fogelman (2002, p.101) quando refere que “o investigador aplica a sua experiência e julgamento para escolher casos representativos ou típicos”.

Tivemos em conta que é “preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais” (Lüdke & André, 1986, p.36); a opção pelo tipo de entrevista: diretiva ou estandardizada (Giglione & Matalon 1992); precaução quanto ao carácter subjetivo, a fim de se evitar ser parcial (Bell 1997, p.118).

Deste modo, o roteiro da entrevista (*vide Anexo 6*) obedece a um modelo próprio, construído sob a forma de 16 questões de modo a permitir a recolha da informação necessária para dissecar o assunto e testar as hipóteses formuladas, procurando-se que contivesse questões relativas a cada um dos indicadores previamente formulados. Foi ainda organizado em 4 classes, e a cada uma delas foi-lhe atribuído um termo conforme os conteúdos, que se constituem ao mesmo tempo como os objetivos que se pretendem alcançar com as entrevistas:

Classe 1 – “Motivações e Exercício da Liderança”;

Classe 2 – “Liderança – Escolha, Traços de Liderança, Competências Técnicas e Pedagógicas Desenvolvidas”;

Classe 3 – “Coordenação do Espaço e Atividades Escolares com base da Representação de Género da Liderança”;

Classe 4 – “Visão Pedagógica e Social da Escola para o Desenvolvimento Local”.

Em síntese, a metodologia, globalmente, revelou-se multi-diferenciada, porquanto se pretendiam obter dados o mais abrangentes possível, consistindo então em: recolha documental; questionário Diferencial Semântico para clarificação de opiniões; entrevistas.

A aplicação do “Pré-Teste” e da “Entrevista-Piloto” decorreu na semana de 26 a 30 de dezembro de 2011.

3.^a Etapa – Ultrapassados os passos preparativos, estabeleceu-se um contacto pessoal e presencial com os dirigentes escolares para obtenção de autorização de aplicação dos inquéritos a professores, a alunos e a pessoal não docente, e aferir da sua disponibilidade em se dignarem ser entrevistados. Este contacto direto permitiu ultrapassar alguns obstáculos burocráticos, nomeadamente no que

tange à autorização da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, situação que atrasaria substancialmente o processo de investigação. Dos quatro dirigentes escolares contactados, após explicação do que se pretendia com o estudo e de todos os itens que compõem o questionário, todos demonstraram total abertura, envolvimento e colaboração no desenrolar do processo investigativo.

Consequentemente, tratámos então de aplicar os instrumentos de recolha de informação que, na situação dos diretores, se resumiram à entrevista e ao inquérito por questionário, e no caso dos restantes membros da comunidade escolar apenas ao questionário.

Para a distribuição e aplicação dos inquéritos por questionário, que decorreu numa única fase – entre 10 de fevereiro e 11 de maio –, tivemos em atenção a sugestão avançada por Bell (2003, pp.129-130), quando diz que existem “vantagens claras na entrega pessoal dos questionários aos indivíduos”, pois isso permite que os objetivos do estudo possam ser melhor explicados e até mesmo que “os questionários possam ser respondidos na altura”. Se em relação aos alunos isso foi possível, o mesmo não aconteceu em relação às restantes classes de respondentes, o que criou algumas dificuldades na recolha, com o conseqüente “arrastar” do processo.

Após a recolha dos questionários, partimos para o tratamento estatístico dos dados, recorrendo ao SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 20.0 for Windows e ao Microsoft Office Excel 2007, acompanhado por análise de conteúdo e reflexões a partir das interpretações e descrições dos dados recolhidos, e a análise de conteúdo para a segunda página do questionário dirigido a professores, alunos e pessoal não docente. Aqui, a análise de conteúdo cingiu-se apenas à recolha de termos ou expressões que de alguma forma pudessem ilustrar os elementos quantitativos resultantes do Diferencial Semântico.

Relativamente à entrevista, e de modo a ultrapassar as diversas solicitações de que um líder escolar constantemente é alvo, o acordo por um horário pós atividades letivas, viria a ser assumido como preferencial em todos os casos.

Assim, as quatro entrevistas efetuadas decorreram sensivelmente dentro do mesmo período da aplicação e recolha dos questionários, ou seja a primeira a 17 de fevereiro e a última a 04 de maio.

Posteriormente, após a realização das entrevistas, procedemos à organização e confirmação dos dados recolhidos, situação a que uma entrevista gravada sempre obriga. Neste sentido, atentámos primeiramente na transcrição, onde tivemos em conta Bourdieu (2003, p.710) quando recomenda a utilização de notas necessárias para suprir o que se possa ter perdido na passagem do registo oral para o registo escrito, nomeadamente a entoação, o ritmo, os gestos, a postura corporal, as demoras nas respostas, etc..

Submetemos depois todas as entrevistas a uma *conferência de fidedignidade*, ouvindo novamente a gravação já com o texto escrito, possibilitando conferir e corrigir possíveis erros, quer de transcrição, quer de análise e, posteriormente, reunir com os entrevistados a fim de validar o conteúdo das mesmas (Duarte, 2004, p.220).

Posteriormente, à medida que se foram analisando e interpretando os dados procurámos proceder à identificação e seleção dos temas, definindo de seguida as categorias de análise para cada um dos temas identificados, identificando expressões, palavras, termos que possibilitassem uma interpretação e leitura das várias entrevistas, lendo e relendo o material por diversas vezes, no sentido de estabelecer e apurar unidades de análise.

Tratou-se, portanto, de proceder a uma codificação, ou seja, a uma transformação da informação que resulta heterogénea das entrevistas. No fundo, trata-se de uma certa desconstrução das entrevistas, para posteriormente procedermos à sua reconstrução de modo articulado a partir de categorias de análise, e umas com as outras, as quais se espera serem “claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo” (Berelson, cit. in Bardin, 1977).

Importante, e garantido, foi que “os dados se referem a informação efectivamente recolhida e não foram fabricados” (Afonso, 2005, p.112).

Estabelecida a categorização, analisou-se a entrevista através de unidades de análise, ou seja, isolaram-se frases ou elementos de frases que tivessem um significado absoluto em si mesmas, para posteriormente serem usadas fora do contexto original, concretamente num olhar cruzado com outras informações resultantes da investigação, possibilitando análises reflexivas e interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos.

Assim, no sentido de permitir uma melhor organização e facilidade de análise, seguimos o conselho de Bogdan & Blikin (1994, p.235) e legendámos e numerámos as entrevistas com a letra “E” seguida do número de código de controlo “01”, “02”, “03” e “04”.

Consequentemente categorizámo-las de acordo com a estrutura apresentada no roteiro da entrevista (01 para Classe 1 – “Motivações e Exercício da Liderança” – Questões 1, 3, 5, 6, 7, 8 e 9; 02 para Classe 2 – “Liderança – Escolha, Traços de Liderança, Competências Técnicas e Pedagógicas Desenvolvidas” – Questões 2 e 4; 03 para Classe 3 – “Coordenação do Espaço e Atividades Escolares com base da Representação de Género da Liderança” – Questões 10, 11, 11.1 e 12; 04 para Classe 4 – “Visão Pedagógica e Social da Escola para o Desenvolvimento Local” – Questões 13, 14 e 15.

Seguidamente preocupámo-nos em separar ideias por unidades de registo que numerámos sequencialmente e acrescentámos aos elementos informativos anteriores, que esquematicamente se poderá representar do seguinte modo (“E01.01.01”):

Entrevistado N.º	Categoria	Subcategorias	Unidade de Análise
E01	01 até 05	01 até 17	01 até 62

Relativamente às unidades de análise, que se constituem como verdadeiro elemento novo, optámos, como sugerem Carmo & Ferreira (1998, p.257) e Lüdke & André (1986, p.48), por anotá-las numa grelha preparada para o efeito (*vide Anexo 7*).

Assim, passo a passo, foi-se efetuando a análise de conteúdo que é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson, cit. *in* Bardin, 1977, p.36).

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. INTRODUÇÃO

“Os dados não falam por si, só ganham sentido no contexto teórico que os produziu através de um olhar selectivo sobre a realidade da acção humana” (Afonso, 2005, p.24). Nesse sentido, procedemos neste capítulo à expressão exaustiva da análise de interpretação dos dados quantitativos e qualitativos obtidos a partir dos questionários e das entrevistas.

Neste capítulo iremos apresentar e proceder a uma análise dos resultados da investigação efetuada, atendidos os objetivos e hipóteses inicialmente formulados. Assim, considerados os instrumentos utilizados, optámos por apresentar a análise e discussão dos resultados em sete pontos, nomeadamente o questionário aplicado a Diretores Escolares (3.2.1.), o questionário aplicado a Professores (3.2.2.), o questionário aplicado a Alunos (3.2.3.), o questionário aplicado a Pessoal Não Docente (3.2.4.), médias e desvios-padrão (3.2.6), a análise de conteúdo às entrevistas aos Diretores Escolares (3.3.) e, por último, a discussão dos resultados (3.4.).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram construídos com base num amplo referencial teórico sobre os assuntos abordados, possibilitando um olhar cruzado e triangular sobre diferentes aspetos da liderança de organizações educativas.

Assim, para tratamento dos dados quantitativos (questionários) recorreremos ao SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 20.0 for Windows e ao Microsoft Office Excel 2007, e à análise de conteúdo para tratamento dos dados qualitativos, possibilitando reflexões a partir das interpretações e descrições dos dados recolhidos.

Consequentemente, e para tratamento dos dados quantitativos, começámos por efetuar uma análise gráfica com cruzamento de dados, por permitir analisar a frequência por parâmetros e possibilitar analisar a média de cada elemento descritor, comparativamente com os 35 elementos restantes. Assim como efetuámos testes de frequência estatística por género, por função que ocupam na

escola e por distribuição pelos graus de valorização, para determinar a média e desvio-padrão, bem como frequências percentagens e medidas de dispersão.

Posteriormente, recorreremos as análises univariadas e multivariadas da variância.

3.2. RESULTADOS

Para início de análise e discussão dos resultados, apresentamos o Quadro 5, que nos mostra como a amostra é constituída, ao nível do questionário. Assim, temos um total de 180 inquiridos para análise, apresentados por classes de respondentes. Apreciando mais em detalhe a composição da presente amostra, podemos salientar algumas características relativamente à distribuição dos sujeitos pelas variáveis:

Quadro 5 – Caracterização da Amostra de Acordo com as Funções que Ocupam na Escola

Classes de Respondentes por Funções que Ocupam na Escola		N		Por Género		Por Idade			
				Med	Dp	Min	Max	Med	Dp
Diretores	M	2	1.1	1.50	.577	39	58	46.50	8.888
	F	2	1.1						
Professores	M	25	13.9	1.55	.502	27	57	38.68	7.805
	F	31	17.2						
Alunos	M	45	25.0	1.50	.503	14	22	16.89	1.679
	F	45	25.0						
Pessoal Não Docente	M	13	7.3	1.57	.504	24	63	42.17	10.055
	F	17	9.4						

Como tivemos oportunidade de observar, a amostra revela-se bastante heterogénea, quer na diversidade de inquiridos, quer no género dos mesmos, quer nas idades apresentadas, quer no facto de uns terem exercido cargos de liderança e outros não, quer nos anos em que os exerceram, quer ainda nos anos

dedicados à função com que são aqui apresentados, daí que nos abstenhamos neste momento de aqui apresentar valores de média.

Conveniente, julgamos, é referir que, dos 4 diretores escolares inquiridos, 3 deles referiram possuir formação em Gestão e Administração Educacional, registando-se a particularidade de serem os que apresentam idades menores. Tal facto pode representar uma tendência para a profissionalização de quem exerce esta função específica.

Como observámos nos dados apresentados no Quadro 5, não obstante as pretensões iniciais procurarem traduzir uma representação equitativa por género de cada uma das partes constitutivas da comunidade escolar, verifica-se uma ligeira preponderância do género feminino.

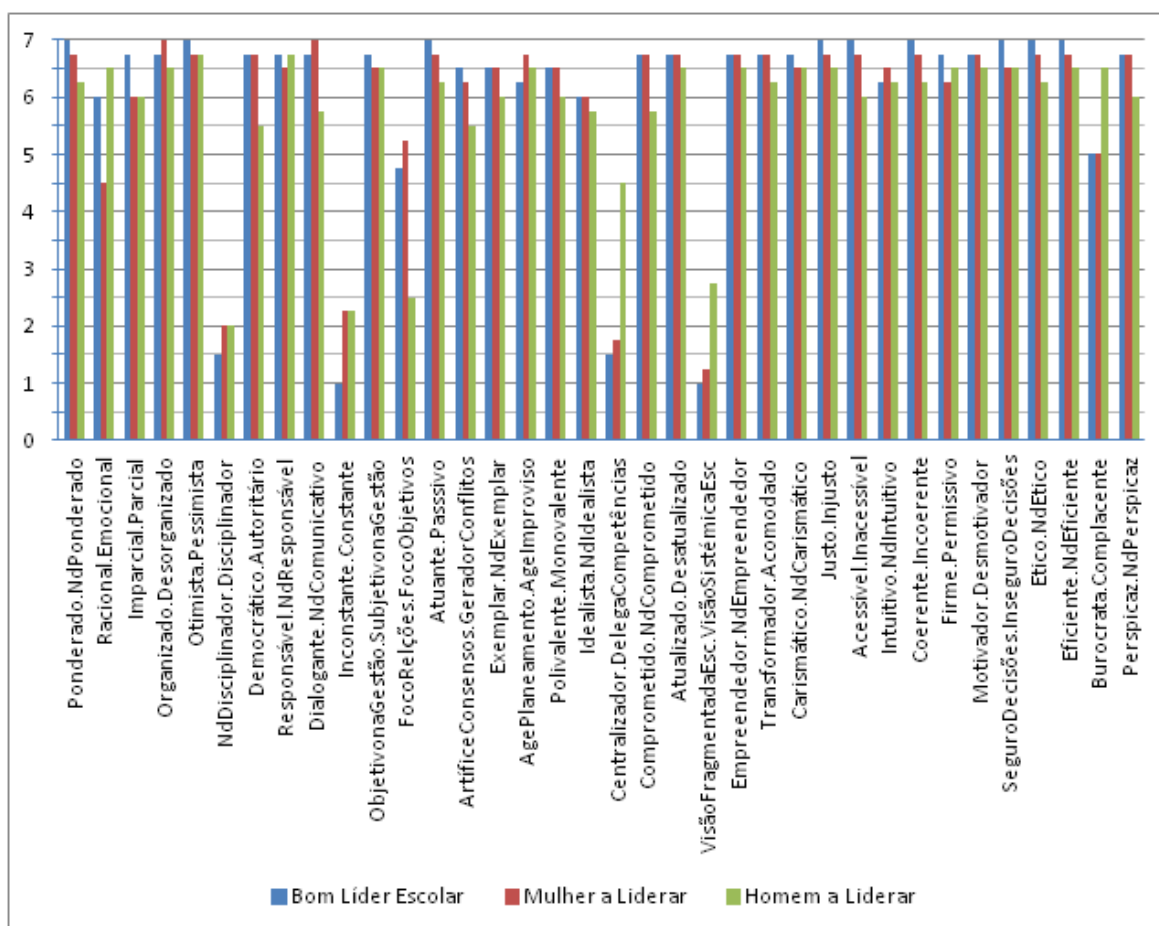
Assim sendo, nesta amostra temos uma maior preponderância da representação do género feminino (Freq. 95 = 44.8%) e da ‘função’ alunos (Freq. 50 = 50.0%), o que nos parece perfeitamente ajustado à realidade encontrada em cada escola, maioritariamente constituída por mulheres e por alunos.

Os sujeitos inquiridos resultam da junção de amostras obtidas em três escolas diferentes, de três concelhos e distritos também eles diferentes, embora confinantes, no sentido de não restringir a recolha de dados a uma única escola e procurar aferir de possíveis repercussões do meio sobre a perceção que as pessoas, cultural e socialmente, constroem.

3.2.1. ANÁLISE GRÁFICA SIMPLES E COM CRUZAMENTO DE DADOS DO INQUÉRITO A DIRETORES ESCOLARES

Da análise à Fig. 1 podemos extrair que a média geral dos itens descritores resultantes das perceções dos diretores escolares para *bom líder escolar*, *mulher a liderar* e *homem a liderar*, se encontra acima de ‘6’, com muitas delas a tocarem o ‘7’, ou próximo disso.

Fig. 1 – Média das Respostas, por Itens Descritores, dos Diretores Escolares para *Bom Líder Escolar*, *Mulher a Liderar* e *Homem a Liderar*



Estamos por isso perante uma frequência muito positiva, o que não causa estranheza atendido o facto de se tratar de uma ‘imagem ideal’ para o exercício da liderança numa escola, e, porque não, tratar-se de uma suposta autoapreciação por parte destes inquiridos.

Considerando ainda que a escala por nós utilizada é de ‘-3’ a ‘3’, ou seja, uma escala com 7 pontos, excetuam-se da frequência positiva os itens descritores ‘*Nada Disciplinador.Disciplinador*’, ‘*Inconstante.Constante*’, ‘*Centralizador.Delega Competências*’ e ‘*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*’, os quais surgem abaixo de ‘3’. Tal deve-se ao facto destes itens terem sido apresentados no questionário inversamente à normalidade, ou seja, para estes parâmetros primeiramente apresentámos o termo tradicionalmente negativo e só depois o positivo, significando que, se a média é inferior a ‘3’, o termo considerado válido é o que surge em segundo lugar. Exemplificando, se a média dos itens descritores ‘*Nada Disciplinador.Disciplinador*’, ‘*Inconstante.Constante*’, ‘*Centralizador.Delega Competências*’ e ‘*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*’ é abaixo de ‘2’, os termos que os respondentes pretenderam valorizar foram os que surgem em segundo lugar (‘*Disciplinador*’, ‘*Constante*’, ‘*Delega Competências*’ e ‘*Visão Sistémica da Escola*’ e, por oposição à média apresentada no gráfico, devemos considerá-los igualmente acima de ‘6’). Todas as dimensões descritivas que se encontrem acima de ‘3’ e abaixo de ‘7’, significa que se valoriza essencialmente o termo que surge em primeiro lugar, mas também que deve existir alguma presença das características opostas.

Podemos assim inferir que os diretores escolares percebem o *bom líder escolar* como sendo muito ponderado, essencialmente racional, mas com algum grau de emotividade, sobretudo imparcial, muito organizado, muito otimista, disciplinador quanto baste, autoritário o suficiente para marcar a sua posição, mas deve ser democrático, muito responsável, dialogante, muito constante nas suas atitudes e posições, muito objetivo na gestão, com especial foco nas relações e o suficiente nos objetivos, muito atuante, artífice de consensos, a liderar pelo exemplo, agindo sobretudo sob planeamento, deixando alguma margem para o imprevisto, polivalente, idealista, centralizando apenas o necessário, delegando competências nos seus colaboradores, muito comprometido com aquilo que desenvolve, muito atualizado, com uma visão quase absoluta da escola, empreendedor, transformador, carismático, justo, acessível, intuitivo, coerente, firme, motivador, seguro nas decisões, ético, eficiente, burocrata o suficiente e muito perspicaz.

Os mesmos diretores escolares percebem a *mulher a liderar* menos positivamente face ao *bom líder escolar*, sobressaindo que a média dos itens descritores se encontra acima de '6', no entanto apenas uma delas chega a '7'. Estamos por isso igualmente perante uma frequência muito positiva.

Excetuam-se também aqui os mesmos itens descritores a que aludimos anteriormente, os quais surgem com frequência negativa, abaixo de '3', contudo ligeiramente superiores à verificada para o *bom líder escolar*. Exemplificando, se o item '*Nada Disciplinador.Disciplinador*' apresenta uma média de '2', significa que a média sobe ligeiramente à verificada para o *bom líder escolar*, onde a média é de '1.5', logo a visão que os diretores escolares têm da mulher a liderar é que esta se apresenta menos disciplinadora do que a percepção que estes têm para o *bom líder escolar*.

Torna-se por isso possível inferir que os diretores escolares percebem a *mulher a liderar* como sendo muito ponderada, sobretudo racional, mas com um razoável pendor emotivo, sobretudo imparcial, muito organizada, muito otimista, suficientemente disciplinadora, muito democrática, muito responsável, muito dialogante, constante, mas com um reconhecido grau de inconstância, objetiva na gestão, sobretudo com o foco nas relações interpessoais, muito atuante, artífice de consensos, exemplar, age sobretudo sob planeamento, é muito polivalente, idealista, centralizadora o suficiente, apostando mais na delegação de competências, muito comprometida com o projeto que lidera, muito atualizada, possui uma visão global da escola, no entanto não absoluta, muito empreendedora, transformadora, carismática, justa, acessível, intuitiva, coerente, bom grau de firmeza, muito motivadora, segura nas decisões, ética, muito eficiente, essencialmente burocrata e muito perspicaz.

Relativamente à percepção que os diretores escolares têm do *homem a liderar*, verificamos que a média baixa ligeiramente, embora se mantenha acima de '6', no entanto encontramos vários itens descritores abaixo deste valor, embora ainda dentro da frequência positiva. Assim, o *homem a liderar* é observado menos positivamente face ao *bom líder escolar* e sensivelmente de modo idêntico, salvo

algumas situações de pormenor, face à *mulher a liderar*. Assim, temos a média dos itens descritores a rondar o '6', com nenhum deles a chegar a '7'.

Excetuam-se aqui os mesmos itens a que já anteriormente se fez referência, os quais surgem com frequência negativa, abaixo de '3', contudo ligeiramente superior à verificada para o *bom líder escolar* e igual para a *mulher a liderar*. Exemplificando, se o item descritivo '*Nada Disciplinador.Disciplinador*' tem uma média de '2', significa que esta sobe ligeiramente à verificada para o Bom Líder Escolar ('1.5'), mas é igual à verificada para a *mulher a liderar* ('2').

Já aqui o item descritor '*Foco nas Relações.Foco nos Objetivos*', que surge com frequência negativa (média de '2.5') acentuando uma significativa diferença face à média verificada para o *bom líder escolar* e para a *mulher a liderar*, significando que a visão que os diretores escolares têm do *homem a liderar* é que este no exercício da liderança se apresenta mais focado no objetivos do que nas relações, afastando-se neste elemento do percecionado para o *bom líder escolar* e ainda mais se a relação for estabelecida com o percecionado para a *mulher a liderar*, diferenciando significativamente, neste parâmetro, o homem da mulher no exercício da liderança. Situação ligeiramente semelhante, encontramos no item descritor '*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*', uma vez que também neste elemento os diretores escolares acentuam diferenças entre o *homem a liderar* e a *mulher a liderar*, e ainda mais do homem em relação ao *bom líder escolar*.

Relevante também, é destacarmos aqui o parâmetro '*Centralizador.Delega Competências*', em que, no caso deste item descritor, a média passa para frequência positiva ('4.75'), traduzindo a ideia de o *homem a liderar* ser muito mais *centralizador* que a mulher e ainda mais que a imagem apontada para o *bom líder escolar*.

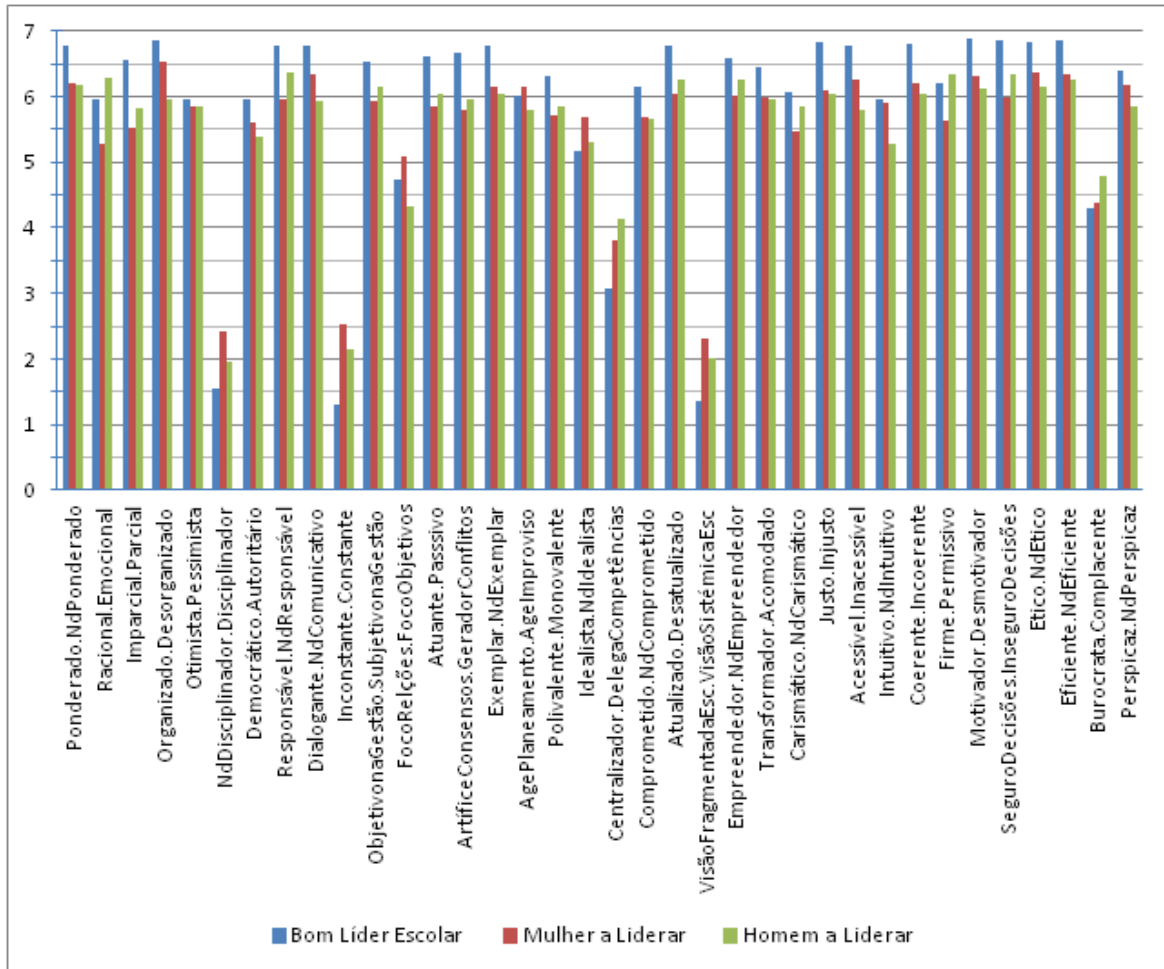
Outro elemento de destaque é a média do item descritor '*Burocrata.Complacente*' que acentua o *homem a liderar* como mais '*Burocrata*' face aos outros elementos de comparação.

Assim, podemos depreender que os diretores escolares percebem o *homem a liderar* como sendo muito ponderado, muito racional, imparcial, muito organizado, muito otimista, suficientemente disciplinador, menos democrático que a mulher, muito responsável, menos dialogante que a mulher, constante, mas com o mesmo grau de inconstância que a mulher, objetivo na gestão, sobretudo com o foco nos objetivos, numa lógica contrária à percebida para a mulher, muito atuante, artífice de consensos, exemplar, age quase exclusivamente sob planejamento, muito polivalente, idealista, centralizador, aposta pouco na delegação de competências, mais uma vez uma lógica contrária à verificada na mulher a liderar, muito comprometido com o projeto que lidera, muito atualizado, possuidor de uma visão da escola mais fragmentada que a percebida na mulher, muito empreendedor, transformador, carismático, justo, acessível, intuitivo, coerente, muito firme, muito motivador, seguro nas decisões, ético, muito eficiente, muito mais burocrata que a mulher e muito perspicaz, embora num grau inferior ao da mulher.

3.2.2. ANÁLISE GRÁFICA SIMPLES E COM CRUZAMENTO DE DADOS DO INQUÉRITO A PROFESSORES

Através da análise da Fig. 2, e em sequência das análises já efetuadas, podemos concluir que a percepção dos professores face à imagem do *bom líder escolar*, encontra-se muito próxima da percepção dos diretores escolares, com a média geral dos itens descritores para *bom líder escolar* igualmente acima de '6'. Continuamos por isso perante uma frequência muito positiva, não obstante se verificarem valores ligeiramente inferiores comparativamente à informação constante na Fig. 1.

Fig. 2 – Média das Respostas, por Itens Descritores, dos Professores para *Bom Líder Escolar, Mulher a Liderar e Homem a Liderar*



Excetuam-se aqui os itens descritores ‘*Nada Disciplinador.Disciplinador*’, ‘*Inconstante.Constante*’ e ‘*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*’, os quais surgem com frequência negativa, logo abaixo de ‘3’. Tal deve-se às razões já preteritamente apresentadas, ou seja, ao facto de terem sido apresentadas no questionário inversamente à normalidade, primeiramente apresentámos o termo tradicionalmente tido como negativo e depois o positivo, significando que, se a média é inferior a ‘3’, o termo considerado válido é o que surge em segundo lugar. Exemplificando, se a média do parâmetro ‘*Nada Disciplinador.Disciplinador*’ é de ‘1.54’, logo abaixo de ‘3’, o termo que os respondentes pretenderam valorizar foi ‘*disciplinador*’ e, por oposição à média apresentada no gráfico, devemos considerá-lo em ‘5,46’. Tal situação repete-se para os outros itens descritores em situação análoga.

Em oposição ao verificado no questionário aplicado a diretores escolares relativamente ao item '*Centralizador.Delega Competências*', a percepção dos professores em relação ao *bom líder escolar* é a de que, não obstante deverem delegar competências, devem igualmente ser *centralizadores*, porquanto a média apresentada se encontra sensivelmente a meio da escala ('3.07'), com frequência ligeiramente positiva, ou seja, a preponderância recai sobre o primeiro termo. O mesmo item descritivo na visão dos diretores escolares valoriza mais a *delegação de competências* ('1.5').

Podemos assim concluir que os professores percecionam o *bom líder escolar* como sendo muito ponderado, essencialmente racional, mas com algum grau de emotividade, muito imparcial, muito organizado, muito otimista, disciplinador quanto baste, muito democrático, mas autoritário o suficiente para marcar a sua posição, muito responsável, muito dialogante, muito constante nas suas atitudes e posições, muito objetivo na gestão, com especial foco nas relações e o suficiente nos objetivos, muito atuante, artífice de consensos, lidera pelo exemplo, age sobretudo sob planeamento, deixando alguma margem para o imprevisto, muito polivalente, suficientemente idealista, centralizador, mas com um suficiente grau de delegação de competências nos seus colaboradores, muito comprometido com aquilo que desenvolve, muito atualizado, com uma razoável visão global da escola, muito empreendedor, muito transformador, carismático, muito justo, muito acessível, intuitivo, muito coerente, firme, muito motivador, muito seguro nas decisões, muito ético, muito eficiente, mais burocrata que complacente e muito perspicaz.

No que concerne à percepção dos professores para a *mulher a liderar*, sobressai que a média dos itens descritores se encontra ligeiramente abaixo de '6', ou seja, é ligeiramente inferior ao percecionado para o *bom líder escolar*. No entanto, continuamos perante uma frequência muito positiva.

Excetuam-se aqui os itens '*Nada Disciplinador.Disciplinador*', '*Inconstante.Constante*' e '*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*', os quais surgem com frequência negativa, contudo ligeiramente superior à verificada na percepção dos diretores escolares para este parâmetro de comparação. Também

aqui os itens descritores foram apresentados no questionário inversamente à normalidade, ou seja, para estes parâmetros primeiramente apresentámos o termo negativo e depois o positivo, significando que, se a média é inferior a '3' o termo que se pretende valorizar é o que surge em segundo lugar.

Exemplificando, se a média do item descritor '*Nada Disciplinador. Disciplinador*' é de '2.4', significa que a média sobe ligeiramente à verificada pelos professores para o *bom líder escolar* ('1.53') e comparativamente à verificada nos diretores escolares para a consideração do mesmo parâmetro ('2'). Por isso, a visão que os professores têm da *mulher a liderar* é que esta se apresenta menos disciplinadora do que a perceção que têm para *bom líder escolar* e daquela que os diretores escolares apresentam para o mesmo parâmetro.

Podemos então inferir dos resultados disponíveis que os professores percecionam a *mulher a liderar* como sendo muito ponderada, sobretudo racional, mas com um razoável pendor emotivo, sobretudo imparcial, muito organizada, muito otimista, razoavelmente disciplinadora, democrática, responsável, muito dialogante, constante, mas com um reconhecido grau de inconstância, muito objetiva na gestão, sobretudo com o foco nas relações interpessoais, mas no entanto atenta aos objetivos, atuante, artífice de consensos, exemplar, age sobretudo sob planeamento, deixando algum espaço para o imprevisto, polivalente, idealista, tanto centraliza quanto delega, no entanto é-lhe atribuído mais peso para o primeiro, comprometida com o projeto que lidera, muito atualizada, possui uma visão razoável da escola, empreendedora, transformadora, carismática, justa, muito acessível, intuitiva, muito coerente, bom grau de firmeza, muito motivadora, segura nas decisões, muito ética, muito eficiente, essencialmente burocrata, mas com razoável grau de complacência e muito perspicaz.

Quanto à perceção que os professores têm do *homem a liderar*, verificamos que a média baixa ligeiramente, andando agora muito próxima de '6'. Encontramos vários parâmetros abaixo deste valor, embora ainda dentro da frequência positiva.

Excetuam-se também aqui os itens '*Nada Disciplinador. Disciplinador*', '*Inconstante.Constante*' e '*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da*

Escola', os quais surgem com frequência negativa, contudo ligeiramente superior à verificada para o *bom líder escolar*, mas inferior à verificada para a *mulher a liderar* e em comparação ao percebido pelos diretores escolares para o mesmo parâmetro. Foram igualmente apresentados no questionário inversamente à normalidade, ou seja, para estas dimensões descritivas primeiramente apresentámos o termo tradicionalmente tido como negativo e só depois o positivo, significando que, se a média é negativa o termo que os respondentes pretendem valorizar é o que surge em segundo lugar, no entanto verifica-se aqui uma valorização acrescida do termo negativo, pois a proximidade do valor de transição do negativo para o positivo ('3') é maior.

Exemplificando, se a média do item '*Nada Disciplinador. Disciplinador*' é de '1.9', significa que a média sobe ligeiramente à verificada para o *bom líder escolar* ('1.5'), mas é inferior à verificada para a *mulher a liderar* ('2.4') e ainda do que a verificada pelos diretores escolares para a consideração deste parâmetro ('2'). Portanto, no que concerne a este item, a visão que os professores têm do *homem a liderar* é que este se apresenta menos disciplinador do que a percepção que têm para o *bom líder escolar*, mas é visto como mais disciplinador que a percepção que têm para a *mulher a liderar*, e com percepção idêntica àquela que os diretores escolares apontam para este parâmetro. Verifica-se ainda a particularidade de a média do item '*Centralizador. Delega Competências*', igualmente colocada no questionário inversamente à norma, passar a frequência positiva ('4.14'), significando que o *homem a liderar* é percebido pelos professores como sendo essencialmente '*Centralizador*'.

De um modo geral, podemos inferir que os professores percebem o *homem a liderar* como sendo muito ponderado, muito racional, imparcial, muito organizado, muito otimista, suficientemente disciplinador, menos democrático que a mulher, muito responsável, menos dialogante que a mulher, constante, mas com algum grau de inconstância, embora ligeiramente inferior ao verificado para a mulher, muito objetivo na gestão, com foco principal nas relações, embora simultaneamente com razoável grau de foco nos objetivos, muito atuante, artífice de consensos, exemplar, age muito sob planeamento, mas deixando algum espaço para o imprevisto, muito polivalente, idealista, sobretudo centralizador,

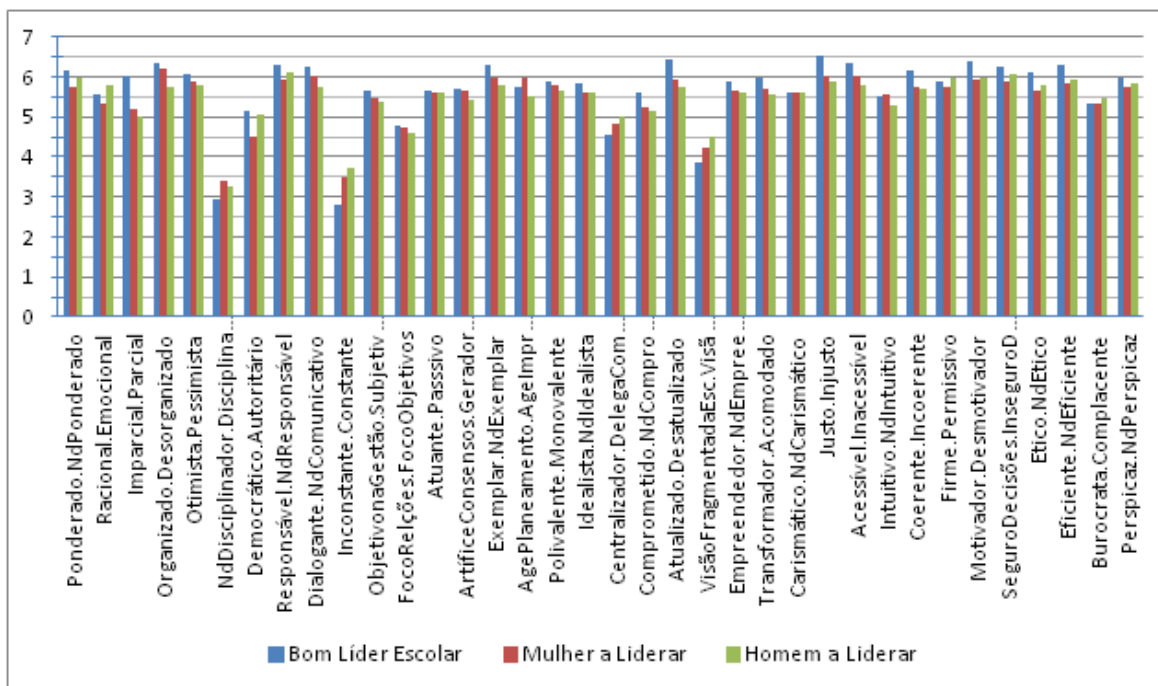
com alguma aposta na delegação de competências, comprometido com o projeto que lidera, muito atualizado, possuidor de uma visão da escola menos fragmentada que a percebida na mulher, muito empreendedor, transformador, carismático, muito justo, acessível, intuitivo, coerente, muito firme, motivador, muito seguro nas decisões, ético, muito eficiente, mais burocrata que a mulher e muito perspicaz, embora num grau inferior ao da mulher.

3.2.3. ANÁLISE GRÁFICA SIMPLES E COM CRUZAMENTO DE DADOS DO INQUÉRITO A ALUNOS

Através da análise da Fig. 3, e em sequência das análises já efetuadas, podemos concluir que a percepção dos alunos face à imagem do *bom líder escolar* se encontra com a média geral dos itens descritores a rondar o '6'. Contudo, comparativamente com as repostas dos diretores escolares e dos professores, os termos negativos aproximam-se do valor de transição ('3') ou mesmo passando a frequência positiva, como acontece com o parâmetro '*Visão Fragmentada da Escola. Visão Sistémica da Escola*'.

Excetuam-se, portanto, da frequência positiva os itens descritores '*Nada Disciplinador. Disciplinador*' e '*Inconstante. Constante*', os quais surgem com uma média muito próxima de '3'. Como já referido preteritamente, estes e outros itens, foram apresentados no questionário inversamente à normalidade, primeiramente apresentámos o termo tradicionalmente considerado como negativo e depois o positivo, significando que, se a média é inferior a '3', o termo valorizado pelos inquiridos é o que surge em segundo lugar.

Fig. 3 – Média das Respostas, por Itens Descritores, dos Alunos para *Bom Líder Escolar*, *Mulher a Liderar* e *Homem a Liderar*



Contrariamente ao verificado nos inquéritos aplicados a diretores escolares e a professores, do inquérito aplicado aos alunos resultou que o item descritor ‘*Visão Fragmentada da Escola. Visão Sistémica da Escola*’ surge com frequência positiva (‘3.84’), pretendendo-se valorizar mais a característica ‘*Visão Fragmentada da Escola*’.

Assim, podemos inferir que os alunos têm uma percepção do *bom líder escolar* abaixo da verificada nos professores e ainda mais da verificada nos diretores escolares, rondando a média das dimensões descritivas o ‘6’.

Podemos ainda inferir que os alunos percecionam o *bom líder escolar* como sendo muito ponderado, essencialmente racional, mas com algum grau de emotividade, muito imparcial, muito organizado, muito otimista, suficientemente disciplinador, democrático, muito responsável, muito dialogante, mais inconstante que o desejável, objetivo na gestão, com especial foco nas relações e sem descurar os objetivos, atuante, artífice de consensos, lidera pelo exemplo, age sobretudo sob planeamento, deixando alguma margem para o imprevisto, polivalente, idealista, centralizador, mas com um suficiente grau de delegação de competências nos seus colaboradores, comprometido com aquilo que

desenvolve, muito atualizado, com visão não muito sistémica da escola, empreendedor, transformador, carismático, muito justo, muito acessível, intuitivo, muito coerente, firme, muito motivador, muito seguro nas decisões, ético, muito eficiente, mais burocrata que complacente e muito perspicaz.

Os mesmos alunos percecionam, no geral, a *mulher a liderar* menos positivamente face ao *bom líder escolar*. Assim, temos a média dos itens descritores ligeiramente abaixo de '6'. Pela média apresentada verificamos que continuamos perante uma frequência positiva, porém menor que a verificada nos inquéritos aplicados a diretores escolares e a professores. Neste caso, não há itens com frequência negativa, ou seja, abaixo de '3', não obstante o facto de também aqui os itens descritores '*Nada Disciplinador. Disciplinador*', '*Inconstante. Constante*', '*Centralizador.Delega Competências*' e '*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*' terem sido apresentados no questionário inversamente à normalidade, ou seja, para estes parâmetros primeiramente apresentámos o termo tradicionalmente considerado negativo e só depois o positivo.

Destaca-se o facto de os alunos observarem a *mulher a liderar* ligeiramente diferente da visão que apresentam para o *bom líder escolar*, exacerbando ainda mais a ênfase nos elementos negativos, como sejam: '*Nada Disciplinador*', '*Inconstante*', '*Centralizador*' e '*Visão Fragmentada da Escola*'.

Podemos assim inferir que os alunos percecionam a *mulher a liderar* como sendo ponderada, sobretudo racional, mas com um razoável pendor emotivo, sobretudo imparcial, mas com algum pendor de parcialidade, muito organizada, muito otimista, com alguma dificuldade em impor disciplina, democrática, mas com razoável sentido autoritário, responsável, muito dialogante, sobretudo inconstante, objetiva na gestão, sobretudo com o foco nas relações interpessoais, mas no entanto atenta aos objetivos, muito atuante, artífice de consensos, exemplar, age sobretudo sob planeamento, deixando algum espaço para o imprevisto, polivalente, idealista, centralizadora, mas delega igualmente algumas competências, comprometida com o projeto que lidera, muito atualizada, possui sobretudo uma visão fragmentada da escola, empreendedora, transformadora,

carismática, muito justa, muito acessível, intuitiva, coerente, bom grau de firmeza, motivadora, segura nas decisões, ética, muito eficiente, essencialmente burocrata e muito perspicaz.

Quanto ao *homem a liderar*, este é percebido pelos alunos menos positivamente comparativamente ao verificado para o *bom líder escolar* e sensivelmente de modo idêntico, salvo algumas situações de pormenor, para a *mulher a liderar*. Assim, temos a média das dimensões descritivas ligeiramente abaixo de '6'. Também aqui importa considerar que os parâmetros '*Nada Disciplinador.Disciplinador*', '*Inconstante.Constante*', '*Centralizador.Delega Competências*' e '*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*' são apresentados no questionário inversamente aos restantes, no entanto, como neste caso a média de frequência é positiva, o termo considerado é mesmo o que surge em primeiro lugar.

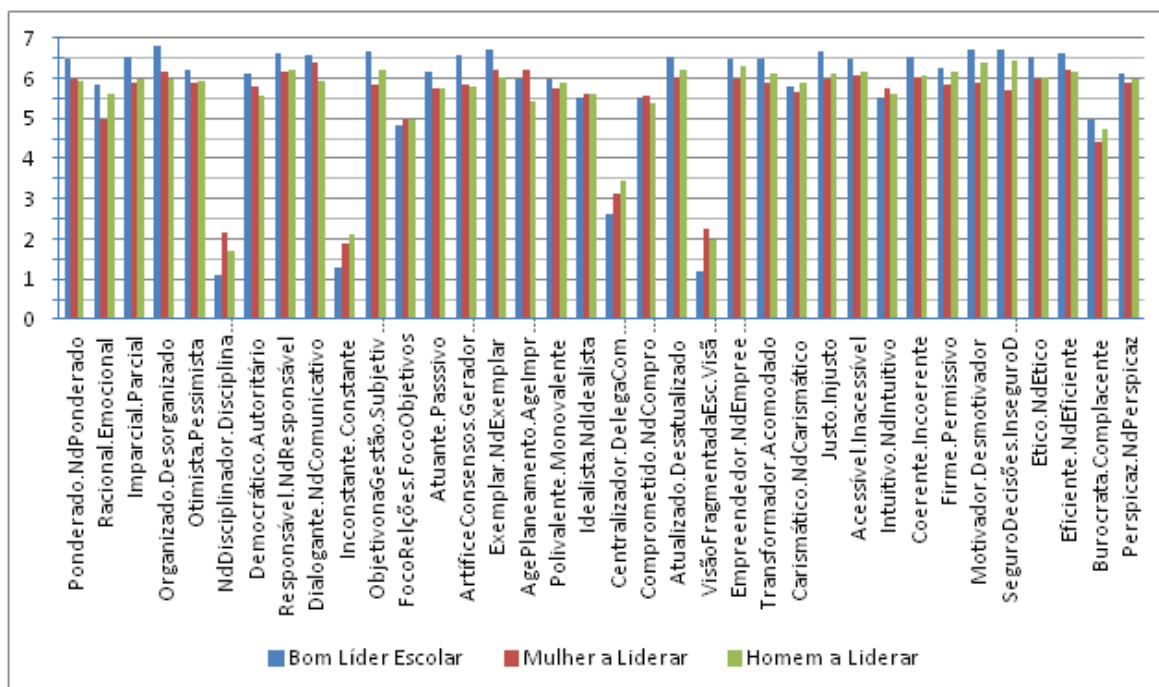
Podemos então inferir que os alunos percebem o *homem a liderar* como sendo muito ponderado, racional, imparcial, mas com um razoável grau de parcialidade, muito organizado, muito otimista, com alguma dificuldade em impor disciplina, democrático, muito responsável, muito dialogante, sobretudo inconstante, e mais do que o percebido na mulher, objetivo na gestão, com razoável foco nas relações, embora simultaneamente nos objetivos, suficientemente atuante, artífice de consensos, exemplar, age muito sob planeamento, mas deixando algum espaço para o imprevisto, polivalente, idealista, sobretudo centralizador, apostando o suficiente na delegação de competências, comprometido com o projeto que lidera, muito atualizado, possuidor de uma visão fragmentada, e ainda mais que a percebida na mulher, empreendedor, transformador, carismático, muito justo, muito acessível, intuitivo, coerente, muito firme, muito motivador, muito seguro nas decisões, ético, muito eficiente, mais burocrata que complacente, e num grau superior ao percebido na mulher e perspicaz.

Podemos ainda concluir que, os alunos são para já os inquiridos que apresentam menor grau de diferença entre a *mulher a liderar* e o *homem a liderar*, e destas para o *bom líder escolar*, com as médias de frequência registadas serem as mais baixas.

3.2.4. ANÁLISE GRÁFICA SIMPLES E COM CRUZAMENTO DE DADOS DO INQUÉRITO A PESSOAL NÃO DOCENTE

Através da análise do Gráfico 4, e em sequência das análises já efetuadas, podemos concluir que a percepção do Pessoal Não Docente face à imagem do *bom líder escolar*, encontra-se muito próxima da percepção dos diretores escolares e da dos professores, com a média geral dos itens descritores igualmente acima de ‘6’. Encontramo-nos por isso perante uma frequência positiva.

Fig. 4 – Média das Respostas, por Itens Descritores, do Pessoal Não Docente para *Bom Líder Escolar*



Excetuam-se também aqui os itens descritores ‘*Nada Disciplinador.Disciplinador*’, ‘*Inconstante.Constante*’, ‘*Centralizador.Delega Competências*’ e ‘*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*’, os quais surgem com frequência negativa. Tal deve-se às razões já preteritamente apresentadas, ou seja, ao facto destes parâmetros terem sido apresentados no questionário inversamente à normalidade, primeiramente apresentámos o termo tradicionalmente considerado como negativo e só depois o positivo.

Observamos ainda que item '*Centralizador.Delega Competências*' apresenta uma média de '2.6', significando dizer que apenas os diretores escolares ('1.5') partilham da mesma percepção que o pessoal não docente, uma vez que professores ('3.07') e alunos ('4.55') apresentam uma média positiva para este parâmetro, ou seja, observam o *bom líder escolar* mais centralizador que os primeiros, os quais observam o *bom líder escolar* como aquele que '*Delega Competências*', mantendo um suficiente grau de centralização.

Assim, podemos concluir que o pessoal não docente tem uma percepção do *bom líder escolar* abaixo média verificada nos diretores escolares e sensivelmente idêntica à verificada nos professores, com boa parte dos parâmetros acima de '6'.

Podemos ainda inferir que o pessoal não docente percebe o *bom líder escolar* como sendo muito ponderado, essencialmente racional, mas com algum grau de emotividade, muito imparcial, muito organizado, muito otimista, disciplinador quanto baste, muito democrático, mas autoritário o suficiente para marcar a sua posição, muito responsável, muito dialogante, muito constante nas suas atitudes e posições, muito objetivo na gestão, com especial foco nas relações e o suficiente nos objetivos, muito atuante, artífice de consensos, a liderança pelo exemplo é percebida como a máxima para o bom líder escolar, age sobretudo sob planeamento, deixando alguma margem para o imprevisto, muito polivalente, idealista, centralizador, mas com um suficiente grau de delegação de competências nos seus colaboradores, comprometido com aquilo que desenvolve, muito atualizado, com uma boa visão global da escola, muito empreendedor, muito transformador, carismático, muito justo, muito acessível, intuitivo, muito coerente, muito firme, muito motivador, muito seguro nas decisões, muito ético, muito eficiente, mais burocrata que complacente e muito perspicaz.

No que à *mulher a liderar* diz respeito, e face à percepção do pessoal não docente, sobressai uma média dos itens descritores maioritariamente abaixo de '6'. Estamos ainda assim perante uma frequência positiva.

Excetuam-se aqui os itens '*Nada Disciplinador.Disciplinador*', '*Inconstante.Constante*' e '*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*', os quais surgem com frequência negativa, contudo, no geral, ligeiramente superior à

verificada na percepção dos diretores escolares para a *mulher a liderar*, mas inferiores às verificadas pelos professores para o mesmo parâmetro e muito inferiores às verificadas pelos alunos também para o mesmo parâmetro. Também aqui estes itens descritores foram apresentados no questionário inversamente à normalidade, ou seja, primeiramente apresentámos o termo negativo e só depois o positivo.

Verifica-se uma valorização um pouco maior do termo negativo, apesar de ainda se encontrar com frequência negativa, uma vez que a média do parâmetro '*Nada Disciplinador.Disciplinador*' é de '2.16', significando que a média sobe ligeiramente à verificada em pelos diretores escolares para a *mulher a liderar* ('2') e fica ligeiramente abaixo em relação à percepção dos professores para o mesmo parâmetro ('2.43'). Portanto, a visão que o pessoal não docente tem da *mulher a liderar* é que esta se apresenta menos disciplinadora do que a percepção que têm para *bom líder escolar* e da que os diretores escolares têm para a *mulher a liderar*. Mas se a comparação for com a percepção dos professores, a *mulher a liderar* é percecionada como sendo mais disciplinadora.

Também a média do item '*Inconstante.Constante*' ('1.9') sobe ligeiramente face à observada para o *bom líder escolar* ('1.3'), mas observa-se inferior em relação à visão dos diretores escolares para a *mulher a liderar* ('2.25'), à dos professores para na consideração do mesmo parâmetro ('2.52') e dos alunos também para o mesmo parâmetro ('3.48'), significando que o pessoal não docente observa a *mulher a liderar* como *mais inconstante* que a média indicada por estes para o *bom líder escolar*, porém menos inconstante se observada pelos diretores escolares, pelos professores ou pelos alunos.

A mesma situação verificamos no item '*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*', com média de '2.23', ou seja, a *mulher a liderar* é vista pelo pessoal não docente como possuindo uma visão menos global da escola que o observado por estes para o *bom líder escolar* e do que a percepção dos diretores escolares para a *mulher a liderar*. No entanto a percepção dos professores acentua ainda mais uma menor visão sistémica da escola, com os alunos a afirmarem-no em absoluto.

Destaca-se ainda o facto de o pessoal não docente, relativamente ao item descritor '*Centralizador.Delega Competências*', com uma média de '3.13', observar a *mulher a liderar* diferentemente da visão que tem para o *bom líder escolar* e da que os diretores escolares, professores e alunos apresentam para apreciação do mesmo parâmetro. Ou seja, para o pessoal não docente a *mulher a liderar* é observada como mais centralizadora que a imagem que estes têm do *bom líder escolar*, do que aquela que os professores apresentam e ainda mais que a dos alunos, os quais acentuam essa característica, apenas contrariada pelos diretores escolares que observam a *mulher a liderar* mais a *delegar competências*, mantendo um nível suficiente de centralização.

Podemos assim inferir que o pessoal não docente percebe a *mulher a liderar* como sendo muito ponderada, sobretudo racional, mas com um razoável pendor emotivo, imparcial, muito organizada, otimista, suficientemente disciplinadora, democrática, muito responsável, muito dialogante, constante, mas com um reconhecido grau de inconstância, objetiva na gestão, sobretudo com o foco nas relações interpessoais, mas no entanto atenta aos objetivos, atuante, artífice de consensos, exemplar, age sobretudo sob planeamento, deixando algum espaço para o imprevisto, polivalente, idealista, é percebida como centralizadora, delegando algumas competências, comprometida com o projeto que lidera, muito atualizada, possui uma razoável visão da escola, empreendedora, transformadora, carismática, justa, acessível, intuitiva, coerente, bom grau de firmeza, motivadora, segura nas decisões, ética, muito eficiente, essencialmente burocrata, mas com razoável grau de complacência, e muito perspicaz.

Quanto à percepção que o pessoal não docente tem do *homem a liderar*, verificamos que a média baixa consideravelmente, apresentando-se abaixo de '6'.

Excetuam-se os itens descritores '*Nada Disciplinador.Disciplinador*', '*Inconstante.Constante*' e '*Centralizador.Delega Competências*', os quais surgem com frequência negativa, contudo ligeiramente superior à verificada para o *bom líder escolar* e para a *mulher a liderar*, mas inferiores às verificadas pelos diretores escolares, pelos Professores e pelos alunos para apreciação do mesmo parâmetro. Também aqui os parâmetros foram apresentados no questionário

inversamente à normalidade, ou seja, para estes parâmetros primeiramente apresentámos o termo negativo e depois o positivo.

Da análise efetuada, é possível perspetivar algumas conclusões, como sejam o facto de o pessoal não docente percecionarem o *homem a liderar* como sendo ponderado, racional, imparcial, organizado, otimista, disciplinador, democrático, muito responsável, dialogante, constante, mas com algum grau de inconstância, e ligeiramente superior ao verificado para a mulher, muito objetivo na gestão, com foco principal nas relações, embora simultaneamente com razoável grau de foco nos objetivos, atuante, artífice de consensos, exemplar, age muito sob planeamento, mas deixando algum espaço para o imprevisto, muito polivalente, idealista, sobretudo centralizador, com alguma aposta na delegação de competências, comprometido com o projeto que lidera, muito atualizado, possuidor de uma visão da escola mais fragmentada que a percecionada na mulher, muito empreendedor, transformador, carismático, justo, acessível, intuitivo, coerente, firme, motivador, muito seguro nas decisões, ético, muito eficiente, mais burocrata que a mulher e muito perspicaz.

3.2.5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DA FREQUÊNCIA DAS ESCOLHAS POR GÉNERO E POR FUNÇÕES QUE OCUPAM NA ESCOLA PARA CADA DIMENSÃO DESCRITIVA

Feita a análise gráfica, quisemos saber qual a frequência com que ocorreram efetivamente as respostas dentro de cada classe de respondentes, assim como por género, o que nos permitirá começar a trilhar o caminho de identificação de diferenças, onde é que as mesmas se verificam, se têm mais a ver com o género ou com a função que ocupam na escola, no sentido de se traçar um esboço das representações sociais da liderança em organizações escolares.

Assim, nos quadros que se seguem apresentam-se as frequências das escolhas distribuídas por género dos respondentes e de acordo com as funções que cada um deles ocupa na escola acerca da perceção para o *bom líder escolar*, para a

mulher a liderar e para o homem a liderar, avaliada tal percepção numa escala de ‘-3’ a ‘3’, ou seja uma escala com 7 pontos, equivalendo o ‘-3’ a ‘1’ e sequencialmente até ao ‘3’ a equivaler ‘7’. O grau 0 é tido como valor neutro.

No Quadro 6 podemos observar que o item ‘*Ponderado.Nada Ponderado*’ é considerado muito positivamente. Destaca-se uma forte relevância, sem diferença significativas no género dos respondentes, atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’.

Quadro 6 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Ponderado.Nada Ponderado*

Género	BLE1.Pond.NdPond							MLid1.Pond.NdPond							HLid1.Pond.NdPond							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	0	6	8	20	51	0	1	0	12	14	23	35	0	0	0	13	6	34	32	85
Feminino	0	0	1	3	6	24	61	1	2	2	7	7	37	39	0	0	0	10	11	38	36	95
Cargo	BLE1.Pond.NdPond							MLid1.Pond.NdPond							HLid1.Pond.NdPond							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	1	2	4
Professor	0	0	0	0	0	13	43	0	0	1	2	4	27	22	0	0	0	3	3	31	19	56
Aluno	0	0	1	9	14	15	51	1	3	1	14	13	19	39	0	0	0	17	10	23	40	90
PND	0	0	0	0	0	16	14	0	0	0	3	4	13	10	0	0	0	3	3	17	7	30

Os alunos são quem apresenta uma visão menos positiva deste item.

Dos elementos apresentados, conclui-se que o *homem a liderar* é percecionado como sendo ligeiramente mais ‘*Ponderado*’ que a *mulher a liderar*, mas muito inferior ao percecionado para o *bom líder escolar*. Podemos ainda inferir que o elemento ‘*Ponderado*’ é observado como uma característica muito importante em quem exerce a liderança de uma escola.

Relativamente ao segundo item ‘*Racional.Emocional*’, podemos observar no Quadro 7 que o mesmo é considerado positivamente.

Quadro 7 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – Racional.Emocional

Género	BLE2.Rac.Emoc							MLid2.Rac.Emoc							HLid2.Rac.Emoc							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	2	12	15	29	27	1	3	7	14	17	18	25	0	0	0	13	11	29	32	85
Feminino	1	1	1	17	11	36	28	3	3	11	14	16	24	24	0	1	2	15	5	35	37	95

Cargo	BLE2.Rac.Emoc							MLid2.Rac.Emoc							HLid2.Rac.Emoc							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	1	0	1	2	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	0	0	0	4	9	29	14	2	1	6	6	11	16	14	0	0	1	2	2	26	25	56
Aluno	1	0	3	22	12	21	31	2	1	7	18	17	17	28	0	0	1	20	13	20	36	90
PND	0	1	0	2	5	14	8	0	3	4	4	5	8	6	0	1	0	6	1	16	6	30

Verifica-se que a vertente ‘*Emocional*’ é aqui significativamente considerada, quer na perceção por género, com o género feminino a atribuir-lhe maior valor, quer na perceção de cada uma das classes de respondentes. Aferiu-se ainda que o *homem a liderar* é observado como sendo mais ‘*Racional*’ que o desejado para um *bom líder escolar*, sendo por isso importante existir uma razoável margem para o ‘*Emocional*’, no entanto não tanto como o percecionado na mulher.

No Quadro 8 podemos observar que o item ‘*Imparcial.Parcial*’ é considerado muito positivamente. Destaca-se uma forte relevância atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’, sem diferenças muito significativas entre o género dos respondentes e com os alunos a percecionarem uma certa parcialidade na liderança.

Quadro 8 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Imparcial.Parcial*

Género	BLE3.Imp.Parc							MLid3.Imp.Parc							HLid3.Imp.Parc							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	1	0	0	12	6	19	47	0	3	2	14	18	19	29	1	1	2	15	15	27	24	85
Feminino	0	0	0	7	8	18	62	8	1	2	15	17	24	28	6	3	3	13	12	33	25	95

Cargo	BLE3.Imp.Parc							MLid3.Imp.Parc							HLid3.Imp.Parc							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	2	0	2	4
Professor	1	0	0	2	1	10	42	2	2	1	7	10	16	18	0	3	1	5	4	24	19	56
Aluno	0	0	0	17	10	18	45	6	2	2	17	19	20	24	7	1	4	21	16	22	19	90
PND	0	0	0	0	3	8	19	0	0	0	5	6	7	12	0	0	0	2	5	14	9	30

Da análise ao quadro conclui-se que o elemento '*Imparcial*' é observado como muito importante na pessoa que exerce a liderança de uma escola, sendo a *mulher a liderar* e o *homem a liderar* percecionados sensivelmente do mesmo modo, com uma ligeiríssima vantagem para o homem, não obstante ambos serem observados como sendo portadores de algum grau de '*Parcialidade*'.

Relativamente ao item '*Organizado.Desorganizado*', podemos observar no Quadro 9 que o mesmo é considerado muito positivamente, com uma forte relevância atribuída aos graus '2' e '3'.

Quadro 9 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Organizado.Desorganizado*

Género	BLE4.Org.Desorg							MLid4.Org.Desorg							HLid4.Org.Desorg							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	0	10	1	9	65	0	1	1	9	12	14	48	2	1	3	8	11	22	38	85
Feminino	1	0	0	4	0	16	74	1	0	0	6	1	21	66	1	1	3	11	11	27	41	95
Cargo	BLE4.Org.Desorg							MLid4.Org.Desorg							HLid4.Org.Desorg							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	0	3	4
Professor	0	0	0	0	0	8	48	0	0	0	1	3	18	34	0	2	0	4	8	20	22	56
Aluno	1	0	0	14	1	10	64	1	0	1	11	8	10	59	3	0	4	13	11	16	43	90
PND	0	0	0	0	0	6	24	0	1	0	3	2	7	17	0	0	2	2	2	13	11	30

Os alunos são que mais se destaca nos níveis inferiores ao grau '2', logo são aqueles que menos associam a liderança escolar ao elemento '*Organizado*'.

Como se encontra representado no quadro anterior, o elemento '*Organizado*' é muito valorizado no exercício da liderança de uma escola, percecionando-se a *mulher a liderar*, comparativamente ao *homem a liderar*, como estando mais próxima dessa imagem.

No Quadro 10 podemos observar que o item '*Otimista.Pessimista*' é considerado muito positivamente. Por género destaca-se a muita relevância atribuída aos graus '2' e '3', mas alargada ainda aos graus '0' e '1' sendo o género masculino os principais responsáveis. Na perceção das classes de respondentes, alunos e

professores são quem mais contribui para uma certa valorização do elemento ‘*Pessimista*’.

Quadro 10 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Otimista.Pessimista*

Género	BLE5.Otim.Pessim							MLid5.Otim.Pessim							HLid5.Otim.Pessim							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	0	12	13	30	30	0	1	1	14	19	25	25	1	1	0	11	10	31	31	85
Feminino	0	1	1	5	9	32	47	1	0	0	6	16	29	43	1	1	3	11	12	31	36	95

Cargo	BLE5.Otim.Pessim							MLid5.Otim.Pessim							HLid5.Otim.Pessim							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	3	4
Professor	0	0	0	6	5	30	15	0	1	0	5	11	22	17	0	1	0	7	8	22	18	56
Aluno	0	1	1	9	14	20	45	1	0	0	11	21	20	37	2	0	3	13	10	26	36	90
PND	0	0	0	2	3	12	13	0	0	1	4	3	11	11	0	1	0	2	4	13	10	30

Ainda assim, considerando os elementos apresentados, podemos referir que o elemento ‘*Otimismo*’ é observado como importante, no entanto que não seja em demasia, ou seja, atendido o número de respostas nos graus ‘0’ e ‘1’, e abaixo destes, apontamos para um ‘*Otimismo Moderado*’, sem diferenças significativas para os dois géneros, e destes para com o *bom líder escolar*.

Relativamente ao item ‘*Nada Disciplinador.Disciplinador*’, podemos observar que a sua colocação no questionário surge inversamente à norma, ou seja, neste caso primeiramente colocámos o termo tradicionalmente considerado como negativo e só depois o positivo, pelo que, se no Quadro 11 observamos uma valorização dos graus ‘-3’ e ‘-2’, significa dizer que os inquiridos consideram muito negativamente o elemento ‘*Nada Disciplinador*’, por ambos os géneros e logicamente na perceção das classes de respondentes, não obstante o facto de termos algumas respostas pelos restantes graus de apreciação, nomeadamente nos Alunos.

Quadro 11 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Nada Disciplinador.Disciplinador*

Género	BLE6.NdDisc.Disc							MLid6.NdDisc.Disc							HLid6.NdDisc.Disc							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	45	17	4	9	3	5	2	21	20	15	13	6	5	5	26	31	9	10	5	1	3	85
Feminino	58	13	5	6	3	6	4	36	20	11	10	4	7	7	33	32	3	6	9	4	8	95

Cargo	BLE6.NdDisc.Disc							MLid6.NdDisc.Disc							HLid6.NdDisc.Disc							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	2	2	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	4
Professor	36	13	4	3	0	0	0	15	20	11	6	1	2	1	20	27	4	3	1	1	0	56
Aluno	38	12	5	12	6	11	6	30	8	11	12	8	10	11	27	16	7	12	4	4	11	90
PND	27	3	0	0	0	0	0	11	10	3	5	1	0	0	12	16	1	1	0	0	0	30

Podemos ainda observar um dado que nos parece importante, pois a frequência de respostas considerada para o '*Nada Disciplinador*' tem alguma relevância, a qual se poderá dever, e aqui somos nós a fazer essa leitura, ao facto de muitas vezes se confundir o termo disciplinador com o termo autoritário. Tal leitura parece-nos pertinente, porquanto é, sobretudo, nos alunos que encontramos essa frequência.

Ora, considerados os valores em causa, podemos concluir que os elementos que compõem as diferentes classes de inquiridos consideram que um *bom líder escolar* deve apresentar-se como '*Disciplinador*', sendo que a *mulher a liderar* e o *homem a liderar* são observados como menos disciplinadores quando comparados com o *bom líder escolar*, com ligeira desvantagem para a mulher.

No Quadro 12 podemos observar que o item '*Democrático.Autoritário*' é considerado positivamente. Destaca-se a valorização no género atribuída aos graus '2' e '3', com particular destaque para o género masculino a perceberem de modo ligeiramente menos positivo o elemento '*Democrático*'. Os dados referentes às classes de respondentes remetem para uma visão mais autoritária por parte dos alunos.

Quadro 12 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – Democrático.Autoritário

Género	BLE7.Dem.Aut							MLid7.Dem.Aut							HLid7.Dem.Aut							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	1	0	2	21	7	31	22	4	0	4	26	17	19	15	1	1	1	24	17	23	18	85
Feminino	0	1	3	19	14	28	31	2	6	3	18	19	24	23	1	6	5	19	18	23	23	95

Cargo	BLE7.Dem.Aut							MLid7.Dem.Aut							HLid7.Dem.Aut							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	1	1	1	1	4
Professor	0	0	0	8	6	22	20	0	0	3	7	13	19	14	0	1	2	11	9	19	13	56
Aluno	1	1	5	30	12	22	19	6	5	3	34	18	15	9	1	4	7	26	15	18	20	90
PND	0	0	0	2	3	14	11	0	1	1	3	5	8	12	0	0	2	5	10	8	7	30

Dos elementos presentes no quadro não se verificam diferenças muito significativas, apenas a particularidade dos alunos penalizarem mais o *homem a liderar*. Pelos dados obtidos, não podemos dizer que existe uma valorização muito forte do elemento ‘*Democrático*’, atendendo a que se verifica alguma relevância atribuída ao elemento ‘*Autoritário*’, situação que nos leva a concluir que, no exercício da liderança escolar, o diretor deve ser, sobretudo, ‘*Democrático*’, mas ‘*Autoritário*’ o suficiente, possivelmente entendido/confundido como impositor de respeito, com autoridade.

Quando nos reportamos à análise do Quadro 13 podemos observar que o item ‘*Respeitado.Nada Respeitado*’ é considerado muito positivamente. Destaca-se a valorização no género atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’, sendo sobretudo os alunos a contribuir para que a frequência de respostas se alargue a outros graus de apreciação.

Quadro 13 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – Responsável.Nada Responsável

Género	BLE8.Resp.NdResp							MLid8.Resp.NdResp							HLid8.Resp.NdResp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	1	0	9	3	16	56	0	0	4	13	6	25	37	1	0	2	8	7	26	41	85
Feminino	0	0	1	1	2	21	70	2	1	3	6	9	27	47	0	0	3	3	4	31	54	95

Cargo	BLE8.Resp.NdResp							MLid8.Resp.NdResp							HLid8.Resp.NdResp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	1	3	4
Professor	0	0	0	1	1	8	46	0	0	2	5	10	16	23	0	0	1	2	3	20	30	56
Aluno	0	1	1	8	4	20	56	2	1	4	11	3	26	43	1	0	4	7	6	23	49	90
PND	0	0	0	1	0	8	21	0	0	1	3	1	10	15	0	0	0	2	2	13	13	30

Estamos perante uma forte valorização do elemento ‘*Respeitado*’, sendo por isso mesmo considerado um elemento-chave em quem exerce a liderança de uma escola. Reportamo-nos ainda à existência de alguma diferença entre os dois géneros, onde o *homem a liderar* é observado como sendo mais ‘*Respeitado*’ que a mulher, aproximando-se da imagem percecionada como o desejável num *bom líder escolar*.

No Quadro 14 podemos observar que o item ‘*Dialogante.Nada Comunicativo*’ é considerado muito positivamente. Destaca-se a relevância atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’. Na análise das classes de respondentes, sobressai que são sobretudo os alunos a atribuírem valorizações abaixo dos graus ‘2’ e ‘3’, indo mesmo para graus negativos de apreciação, especialmente para a *mulher a liderar* e para o *homem a liderar*.

Verificamos ainda que o elemento ‘*Dialogante*’ é percecionado como muito importante em quem exerce a liderança de uma escola, apresentando-se a *mulher a liderar* muito próxima da imagem ideal para um *bom líder escolar*.

Quadro 14 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Dialogante.Nada Comunicativo*

Género	BLE9.Dial.NdCom							MLid9.Dial.NdCom							HLid9.Dial.NdCom							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	1	7	7	20	50	1	1	1	7	9	23	43	0	2	3	8	13	25	34	85
Feminino	0	0	0	2	4	20	69	1	2	1	0	8	30	53	1	1	5	9	10	36	33	95

Cargo	BLE9.Dial.NdCom							MLid9.Dial.NdCom							HLid9.Dial.NdCom							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	0	4	0	0	1	0	0	1	2	4
Professor	0	0	0	0	0	13	43	0	0	0	2	5	21	28	0	0	3	6	3	24	20	56
Aluno	0	0	1	9	8	19	53	2	3	2	4	8	24	47	1	3	4	10	12	23	37	90
PND	0	0	0	0	3	7	20	0	0	0	1	4	8	17	0	0	0	1	8	13	8	30

Relativamente ao item '*Inconstante.Constante*', podemos observar que a sua colocação no questionário surge inversamente à norma, pelas razões já explicadas anteriormente, pelo que, se no Quadro 15 observamos uma significativa valorização dos graus '-3' e '-2', significa dizer que os inquiridos consideram negativamente o elemento '*Inconstante*'. Relativamente aos inquiridos, mais uma vez são os alunos a destacarem-se pelo número de respostas distribuídas pelos restantes graus de apreciação, observando muito o termo '*Inconstante*' na liderança, seja ela de género for.

Quadro 15 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Inconstante.Constante*

Género	BLE10.Inconst.Const							MLid10.Inconst.Const							HLid10.Inconst.Const							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	42	18	4	12	3	5	1	16	23	14	16	7	4	5	19	21	15	15	7	4	4	85
Feminino	53	23	5	8	2	4	0	32	20	7	22	9	3	2	22	28	9	22	4	7	3	95

Cargo	BLE10.Inconst.Const							MLid10.Inconst.Const							HLid10.Inconst.Const							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	4	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	1	2	0	1	0	0	0	4
Professor	42	12	1	1	0	0	0	14	22	7	5	7	0	1	22	18	5	8	2	1	0	56
Aluno	28	20	8	19	5	9	1	19	11	8	31	8	7	6	12	13	12	27	9	10	7	90
PND	21	9	0	0	0	0	0	13	9	6	2	0	0	0	6	16	7	1	0	0	0	30

Podemos concluir que o elemento ‘*Constante*’ é percebido positivamente em quem exerce a liderança escolar, encontrando-se ambos os géneros cotados menos positivamente a este respeito quando comparados com o *bom líder escolar*, havendo ainda a particularidade de a *mulher a liderar* ser tida como ligeiramente mais ‘*Inconstante*’ que o homem.

No Quadro 16 podemos observar que o item ‘*Objetivo na Gestão.Subjetivo na Gestão*’ é considerado muito positivamente. Destaca-se a preponderância atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’. Na apreciação feita às classes de respondentes verificamos que, no caso dos alunos a relevância se alarga aos graus ‘1’ e ‘0’.

Quadro 16 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Objetivo na Gestão.Subjetivo na Gestão*

Género	BLE11.ObjGest.SubjGest							MLid11.ObjGest.SubjGest							HLid11.ObjGest.SubjGest							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	1	11	10	23	40	1	4	0	11	16	19	14	0	3	3	12	9	33	25	85
Feminino	0	1	1	10	10	19	54	1	2	5	9	15	21	17	1	2	1	9	12	31	39	95
Cargo	BLE11.ObjGest.SubjGest							MLid11.ObjGest.SubjGest							HLid11.ObjGest.SubjGest							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	0	0	0	2	2	16	36	0	1	0	4	13	17	21	0	1	0	4	3	24	24	56
Aluno	0	1	2	18	16	22	31	2	4	5	13	12	24	30	1	4	4	16	16	22	27	90
PND	0	0	0	1	2	3	24	0	1	0	3	6	9	11	0	0	0	1	2	16	11	30

Assim, o elemento ‘*Objetivo na Gestão*’ é muito considerado no exercício da liderança escolar, existindo a particularidade de se observar o *homem a liderar* mais próximo da imagem percebida para o *bom líder escolar*, com os alunos mais uma vez a destacarem pela visão menos positiva do exercício da liderança, o que nos parece, desde já, o dado importante a reter, para posterior abordagem.

Quando nos reportamos à análise do Quadro 17 podemos observar que o item ‘*Foco nas Relações.Foco nos Objetivos*’ é considerado positivamente. Destaca-se a preponderância dos graus ‘0’, ‘1’, ‘2’ e ‘3’. Neste caso são os alunos e professores que mais se dividem na valorização dos termos em causa.

Quadro 17 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – Foco nos Objetivos.Foco nas Relações

Género	BLE12.FcRel.FcObj							MLid12.FcRel.FcObj							HLid12.FcRel.FcObj							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	6	2	5	28	12	18	14	6	2	5	11	16	27	26	5	10	2	26	14	16	12	85
Feminino	3	2	8	34	13	23	12	1	4	6	9	15	25	38	6	12	6	20	22	12	17	95

Cargo	BLE12.FcRel.FcObj							MLid12.FcRel.FcObj							HLid12.FcRel.FcObj							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	2	1	1	2	0	0	1	0	0	4
Professor	2	0	4	23	8	14	5	0	1	5	14	13	14	9	4	8	4	13	11	9	7	56
Aluno	6	3	7	28	10	19	17	7	3	6	25	14	20	15	6	9	4	26	16	10	19	90
PND	0	1	2	11	6	7	3	0	1	0	14	5	4	6	0	3	0	7	8	9	3	30

Dos elementos disponíveis, podemos dizer que se percebe a *mulher a liderar* como valorizando ligeiramente em demasia as ‘*Relações*’ e o *homem a liderar* a valorizar ligeiramente em demasia os ‘*Objetivos*’, quando comparados com a imagem do *bom líder escolar*. Chamamos a atenção para o grau 0, pois assume uma forte relevância e é considerado nesta escala como grau neutro, o que significa que se a frequência das respostas do lado positivo não atinge globalmente os 50%, não podemos afirmar com segurança um especial ‘*Foco nas Relações*’. Portanto, o que se deseja neste particular para o exercício da liderança é alguém que consiga valorizar as ‘*Relações*’ pessoais sem descurar os ‘*Objetivos*’.

Relativamente ao Quadro 18, podemos observar que o item ‘*Atuante.Passivo*’ é considerado muito positivamente. Destaca-se a valorização dos graus ‘2’ e ‘3’. Na percepção das classes de respondentes verificam-se respostas distribuídas por todos os graus de apreciação, sendo os alunos os seus principais autores.

Quadro 18 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Atuante.Passivo*

Género	BLE13.Atu.Pas							MLid13.Atu.Pas							HLid13.Atu.Pas							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	2	1	1	8	7	25	41	1	0	2	17	12	28	25	1	0	1	18	6	34	25	85
Feminino	1	1	2	6	7	32	46	3	1	0	12	13	27	39	1	1	2	10	15	29	37	95

Cargo	BLE13.Atu.Pas							MLid13.Atu.Pas							HLid13.Atu.Pas							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	1	0	0	3	4
Professor	0	0	0	1	2	15	38	0	0	1	6	11	20	18	0	0	0	6	5	25	20	56
Aluno	3	1	3	12	11	27	33	3	0	1	21	10	21	34	2	0	3	18	10	27	30	90
PND	0	1	0	1	1	15	12	1	1	0	2	4	13	9	0	1	0	3	6	11	9	30

Portanto, estamos perante uma valorização do elemento ‘*Atuante*’, sem diferenças muito relevantes entre os dois géneros, e com o *homem a liderar a aproximar-se mais da imagem percecionada para o bom líder escolar*.

Quando nos reportamos à análise do Quadro 19 podemos observar que o item ‘*Artífice de Consensos.Gerador de Conflitos*’ é considerado positivamente. Destaca-se a valorização dos graus ‘2’ e ‘3’. Na perceção das classes de respondentes verificamos um desvio de frequência de respostas, mais uma vez com origem nos alunos.

Quadro 19 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Artífice de Consensos.Gerador de Conflitos*

Género	BLE14.ArtConse.GerConfl							MLid14.ArtConse.GerConfl							HLid14.ArtConse.GerConfl							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	1	1	0	13	4	16	50	1	1	1	17	9	27	29	0	1	2	15	15	25	27	85
Feminino	3	1	1	4	3	33	50	2	2	0	12	14	30	35	1	2	2	17	8	40	25	95

Cargo	BLE14.ArtConse.GerConfl							MLid14.ArtConse.GerConfl							HLid14.ArtConse.GerConfl							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	3	0	1	4
Professor	0	0	0	1	0	16	39	1	1	0	8	7	19	20	0	1	0	5	8	23	19	56
Aluno	4	2	1	14	6	26	37	2	2	1	15	11	28	31	1	2	4	22	9	27	25	90
PND	0	0	0	2	0	7	21	0	0	0	6	4	9	11	0	0	0	5	3	15	7	30

Estamos portanto perante uma forte valorização do elemento ‘*Artífice de Consensos*’, significando isto dizer que o *bom líder escolar* é aquele que consegue gerar consensos, com ligeira diferença entre os dois géneros, onde a *mulher a liderar* é observada como sendo mais propensa a gerar consensos, mas substancialmente menos quando comparada com o *bom líder escolar*.

É sem estranheza que observamos no Quadro 20 uma expressiva e muito positiva relevância atribuída ao item ‘*Exemplar.Nada Exemplar*’. Destaca-se a valorização dos graus ‘2’ e ‘3’. Na perceção por género, são mais uma vez os alunos quem foge ligeiramente ao padrão de frequência das respostas para este item.

Quadro 20 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Exemplar.Nada Exemplar*

Género	BLE15.Exempl.NdExempl							MLid15.Exempl.NdExempl							HLid15.Exempl.NdExempl							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	1	0	1	9	3	10	61	0	0	3	12	17	19	34	0	0	2	14	11	22	36	85
Feminino	0	0	0	4	1	17	73	1	0	0	6	7	28	53	0	3	1	10	8	36	37	95

Cargo	BLE15.Exempl.NdExempl							MLid15.Exempl.NdExempl							HLid15.NdExempl							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	2	0	2	4
Professor	0	0	0	1	0	10	45	0	0	0	4	9	18	25	0	0	0	7	4	25	20	56
Aluno	1	0	1	11	3	12	62	1	0	2	12	12	19	44	0	3	3	16	7	19	42	90
PND	0	0	0	1	1	3	25	0	0	1	2	3	8	16	0	0	0	1	6	14	9	30

Portanto, valoriza-se fortemente o elemento ‘*Exemplar*’, e é sem estranheza que o *bom líder escolar* se destaca, pois é aquele que é tomado como referência. Importa ainda referir que se observam ligeiras diferenças entre a *mulher a liderar* e o *homem a liderar*, com ligeira vantagem para a primeira, mas tais diferenças aumentam quando comparadas com o percecionado para o *bom líder escolar*.

Relativamente ao Quadro 21 podemos observar que o item ‘*Age sob Planeamento.Age sob Improviso*’ é considerado positivamente. Destaca-se a relevância atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’, sem diferenças muito significativas quer na

percepção por género dos respondentes, quer na percepção de cada uma das classes de respondentes.

Quadro 21 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Age sob Planeamento.Age sob Improviso*

Género	BLE16.AgePlan.AgeImp							MLid16.AgePlan.AgeImp							HLid16.AgePlan.AgeImp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	1	13	10	35	26	0	1	0	14	15	32	23	0	1	2	14	14	31	23	85
Feminino	0	0	1	10	19	32	33	2	3	2	11	19	20	38	1	3	3	12	18	29	29	95

Cargo	BLE16.AgePlan.AgeImp							MLid16.AgePlan.AgeImp							HLid16.AgePlan.AgeImp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	0	0	1	2	10	25	18	1	1	0	5	15	15	19	0	2	0	5	9	25	15	56
Aluno	0	0	1	19	14	25	31	1	2	2	18	15	22	30	0	1	4	18	18	20	29	90
PND	0	0	0	2	4	16	8	0	1	0	2	4	14	9	1	1	1	3	5	13	6	30

Podemos então dizer que há, essencialmente, uma valorização do elemento ‘*Age sob Planeamento*’, mas considerando importante que a mesma pessoa, cumulativamente, possua alguma capacidade para o ‘improviso’. Na comparação entre a *mulher a liderar* e o *homem a liderar* observam-se ligeiras diferenças, com uma ligeira vantagem para a primeira.

Quando nos reportamos à análise do Quadro 22 podemos observar que o item ‘*Polivalente.Monovalente*’ é considerado muito positivamente. Destaca-se a relevância atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’, sem diferenças muito significativas na apreciação no género dos inquiridos e com um desvio com alguma importância nos alunos.

Em síntese, o elemento ‘*Polivalente*’ é muito considerado para o exercício da liderança escolar, registando-se uma diferença significativa entre o percecionado para o *bom líder escolar* e os restantes elementos de análise, com ligeira vantagem para o *homem a liderar*.

Quadro 22 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – Polivalente.Monovalente

Género	BLE17.Poli.Mono							MLid17.Poli.Mono							HLid17.Poli.Mono							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	1	16	6	28	34	1	0	3	20	18	18	25	2	1	0	14	8	35	25	85
Feminino	0	0	0	12	6	31	46	1	0	1	6	15	31	41	0	3	1	11	13	35	32	95

Cargo	BLE17.Poli.Mono							MLid17.Poli.Mono							HLid17.Poli.Mono							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	1	2	1	4
Professor	0	0	0	3	4	21	28	1	0	1	7	12	17	18	1	1	0	6	6	23	19	56
Aluno	0	0	1	20	6	25	38	1	0	1	14	19	20	35	1	3	1	17	8	30	30	90
PND	0	0	0	5	2	11	12	0	0	2	5	2	10	11	0	0	0	2	6	15	7	30

Quanto ao Quadro 23 podemos observar que o item '*Idealista.Nada Idealista*' é considerado positivamente. Destaca-se a preponderância dos graus '2' e '3', não obstante o facto de se verificar um alargamento das respostas aos graus '0' e '1', sem diferenças muito significativas na perceção das classes de respondentes.

Quadro 23 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Idealista.Nada Idealista*

Género	BLE18.Ideal.Ndldeal							MLid18.Ideal.Ndldeal							HLid18.Ideal.Ndldeal							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	1	3	17	13	35	16	1	1	1	17	14	31	20	0	2	0	20	18	25	20	85
Feminino	1	1	1	20	14	25	33	2	1	1	12	19	23	37	2	1	5	12	16	30	29	95

Cargo	BLE18.Ideal.Ndldeal							MLid18.Ideal.Ndldeal							HLid18.Ideal.Ndldeal							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	1	0	1	2	0	0	1	0	0	1	2	4
Professor	1	1	1	15	12	18	8	0	1	0	8	14	17	16	1	2	1	10	13	18	11	56
Aluno	0	1	2	16	9	27	35	3	1	2	16	10	25	33	1	1	3	18	12	24	31	90
PND	0	0	1	5	6	14	4	0	0	0	4	9	11	6	0	0	0	4	9	12	5	30

Portanto, o elemento '*Idealista*' é razoavelmente considerado, com a *mulher a liderar* tida como ligeiramente mais '*Idealista*' que o *bom líder escolar* e o *homem a liderar* a ser percecionado como o menos '*Idealista*'.

No que diz respeito ao Quadro 24 podemos observar que o item ‘*Centralizador. Delega Competências*’ é considerado negativamente por ambos os géneros. Destaca-se a valorização dos graus ‘-3’, ‘-2’ e ‘-1’, não obstante o facto de termos respostas em todos os graus de apreciação, sendo muito pertinente observar os valores do grau ‘0’. Esta valorização negativa verifica-se porque também aqui este item surge contrário à norma, ou seja, primeiramente colocámos o termo tido como negativo e só depois o positivo.

Quadro 24 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Centralizador.Delega Competências*

Género	BLE19.Centr.DelegComp							MLid19.Centr.DelegComp							HLid19.Centr.DelegComp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	6	21	11	26	6	8	7	9	17	6	19	12	9	13	5	7	10	21	13	16	13	85
Feminino	11	20	12	22	11	9	10	9	14	8	22	10	16	16	8	8	10	21	18	17	13	95

Cargo	BLE19.Centr.DelegComp							MLid19.Centr.DelegComp							HLid19.Centr.DelegComp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	2	2	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	0	4
Professor	5	17	13	14	5	1	1	6	15	3	12	5	10	5	6	7	4	14	9	13	3	56
Aluno	7	6	8	26	11	16	16	6	3	8	24	13	14	22	3	1	7	26	17	14	22	90
PND	3	16	2	8	1	0	0	5	10	3	5	4	1	2	3	7	9	2	4	4	1	30

Estamos por isso perante uma valorização do elemento ‘*Delega Competências*’, sem que o mesmo possa ser afirmado com total segurança, atendidos os valores do grau ‘0’, mas com significativo grau de centralização no percecionado para o *bom líder escolar*. Verifica-se ainda que, ambos os géneros são percecionados como possuindo uma forte tendência para o elemento ‘*Centralizador*’.

Quando nos reportamos à análise do Quadro 25 podemos observar que o item ‘*Comprometido.Nada Comprometido*’ é considerado muito positivamente. Destaca-se a relevância atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’. Importa ainda destacar o grau ‘0’ com expressivo número de respostas. Também aqui são os alunos, e também os professores, os principais autores dos desvios verificados.

Quadro 25 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Comprometido.Nada Comprometido*

Género	BLE20.Comp.NdComp							MLid20.Comp.NdComp							HLid20.Com.NdComp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	0	22	7	22	34	1	0	2	24	13	24	21	1	0	0	22	17	26	19	85
Feminino	0	2	1	22	6	23	41	2	1	3	19	15	24	31	1	3	2	25	16	28	20	95

Cargo	BLE20.Comp.NdComp							MLid20.Comp.NdComp							HLid20.Comp.NdComp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	2	1	1	4
Professor	0	1	0	5	5	17	28	0	0	1	10	10	20	15	0	0	0	11	10	22	13	56
Aluno	0	0	1	30	6	19	34	3	0	4	28	12	16	27	2	2	2	32	11	19	22	90
PND	0	1	0	9	2	8	10	0	1	0	5	6	11	7	0	1	0	4	10	12	3	30

Portanto, dos elementos disponíveis, podemos inferir que é valorizado o elemento ‘*Comprometido*’, sem que o mesmo assuma uma forte relevância, com ligeira diferença entre os dois géneros, onde a *mulher a liderar* é observada como sendo mais ‘*Comprometida*’ com o projeto que lidera, mas menos quando comparada com o *bom líder escolar*.

Relativamente ao Quadro 26 podemos observar que o item ‘*Atualizado. Desatualizado*’ é considerado muito positivamente, com relevância atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’.

Estamos perante uma forte valorização do elemento ‘*Atualizado*’, com a particularidade de o *homem a liderar* ser percecionado como ligeiramente mais ‘*Atualizado*’ que a *mulher a liderar*, mas substancialmente menos quando comparado com o percecionado para o *bom líder escolar*. Observa-se ainda uma ligeira diferença de apreciação no género dos inquiridos, maioritariamente alunos do género masculino, a desvalorizar o elemento ‘*Atualizado*’.

Quadro 26 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – Atualizado.Desatualizado

Género	BLE21.Atua.Desatua							MLid21.Atua.Desatua							HLid21.Atua.Desatua							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	0	8	6	14	57	0	2	2	12	10	28	31	1	0	0	10	8	32	34	85
Feminino	0	1	0	1	3	16	74	1	2	0	9	5	26	52	2	2	0	9	6	32	44	95

Cargo	BLE21.Atua.Desatua							MLid21.Atua.Desatua							HLid21.Atua.Desatua							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	0	0	0	0	2	9	45	0	1	0	5	3	27	20	0	0	0	4	1	27	24	56
Aluno	0	1	0	7	6	14	62	1	3	0	13	9	20	44	3	2	0	14	11	19	41	90
PND	0	0	0	2	1	6	21	0	0	2	3	3	6	16	0	0	0	1	2	16	11	30

Quanto ao item ‘*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*’, podemos observar que a sua colocação no questionário surge, como já anteriormente aconteceu, inversamente à norma, pelo que, se no Quadro 27 observamos a valorização dos graus ‘-3’ e ‘-2’, significa dizer que os inquiridos consideram muito positivamente o elemento ‘*Visão Sistémica da Escola*’. Esta valorização não apresenta diferenças muito significativas ao nível do género dos inquiridos, no entanto na perceção por classe de respondentes observamos alguns valores distribuídos por todos os graus considerados, essencialmente associados aos alunos.

Quadro 27 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola

Género	BLE22.VisFragEsc.VisSistEsc							MLid22.VisFragEsc.VisSistEsc							HLid22.VisFragEsc.VisSistEsc							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	42	15	0	10	6	7	5	13	17	12	19	8	9	7	15	24	9	13	6	5	13	85
Feminino	54	10	1	10	5	5	10	26	24	7	22	5	4	7	24	25	5	20	7	5	9	95

Cargo	BLE22.VisFragEsc.VisSistEsc							MLid22.VisFragEsc.VisSistEsc							HLid22.VisFragEsc.VisSistEsc							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	4	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	1	3	0	2	1	1	0	0	0	4
Professor	42	12	0	1	0	1	0	12	26	8	9	1	27	20	21	23	4	6	2	0	0	56
Aluno	23	11	1	18	11	11	15	16	3	4	28	12	20	44	10	7	6	24	11	10	22	90
PND	27	2	0	1	0	0	0	8	11	7	4	0	6	16	8	17	3	2	0	0	0	30

Assim, atentos os resultados podemos concluir que o elemento ‘*Visão Sistêmica da Escola*’ é razoavelmente percebido como importante em quem exerce o cargo de líder de uma escola. Verificamos ainda que o *homem a liderar* é percebido como possuindo uma visão ligeiramente mais ‘Sistêmica da Escola’ que a observada para a *mulher a liderar*, embora inferior ao percebido para o *bom líder escolar*.

Relativamente ao Quadro 28 podemos observar que o item ‘*Empreendedor. Nada Empreendedor*’ é considerado muito positivamente, com relevância atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’, se bem que se alarguem com algum significado quando a nossa análise recai unicamente na *mulher a liderar* ou no *homem a liderar*.

Quadro 28 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Empreendedor.Nada Empreendedor*

Género	BLE23.Emp.NdEmp							MLid23.Emp.NdEmp							HLid23.Emp.NdEmp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	2	10	7	29	5	0	1	2	11	20	24	25	0	0	0	15	6	32	32	85
Feminino	2	1	0	2	7	22	10	1	1	1	5	16	29	42	1	1	2	7	13	32	39	95

Cargo	BLE23.Emp.NdEmp							MLid23.Emp.NdEmp							HLid23.Emp.NdEmp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	0	0	1	0	2	15	38	0	1	0	2	11	22	20	0	0	0	2	6	23	25	56
Aluno	2	1	1	11	10	26	39	1	1	2	14	18	23	31	1	1	2	18	12	26	30	90
PND	0	0	0	1	2	9	18	0	0	1	2	7	7	13	0	0	0	2	1	13	14	30

Portanto, estamos perante uma forte valorização do elemento ‘*Empreendedor*’, com o *homem a liderar* a ser percebido como mais próximo da imagem percebida para o *bom líder escolar*, e com os alunos a assumirem, mais uma vez, uma tendência de desvio.

No que respeita ao item ‘*Transformador.Acomodado*’ podemos observar no Quadro 29 que a mesmo é considerado muito positivamente, recaindo a relevância das respostas sobre os graus ‘2’ e ‘3’, com a particularidade de ser o género feminino a mais contribuir para o grau ‘3’ e os alunos a darem alguma relevância aos graus ‘0’ e ‘1’.

Quadro 29 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – Transformador.Acomodado

Género	BLE24.Transf.Acom							MLid24.Transf.Acom							HLid24.Transf.Acom							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	0	13	7	35	30	0	1	1	11	23	23	24	0	1	0	13	14	32	25	85
Feminino	0	0	0	1	7	33	54	1	2	1	6	9	33	43	1	1	4	5	21	29	34	95

Cargo	BLE24.Transf.Acom							MLid24.Transf.Acom							HLid24.Transf.Acom							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	1	2	4
Professor	0	0	0	0	2	27	27	0	1	0	1	13	22	19	0	0	2	2	13	19	20	56
Aluno	0	0	0	13	11	29	37	1	2	1	15	13	25	33	1	2	2	15	16	28	26	90
PND	0	0	0	1	1	11	17	0	0	1	3	6	8	12	0	0	0	1	5	13	11	30

Estamos assim perante uma forte valorização do elemento ‘*Transformador*’, sendo que a *mulher a liderar* é percecionada como ligeiramente mais ‘*Transformadora*’ que o homem, mas menos que o percecionado para o *bom líder escolar*.

Quanto ao item ‘*Carismático.Nada Carismático*’, podemos observar no Quadro 30 uma valorização distribuída pelos graus ‘0’, ‘1’, ‘2’ e ‘3’, significando dizer que os inquiridos consideram positivamente, embora não em demasia, o elemento ‘*Carismático*’, sem grande destaque para diferenças no género ou classe dos inquiridos.

Podemos dele inferir que estamos perante um elemento importante, embora não tanto como encontramos referenciado em alguns dos autores. Observamos ainda que não existem diferenças muito significativas entre a *mulher a liderar* e o *homem a liderar*, sendo que este último é percecionado como sendo mais ‘*Carismático*’, e equivalente ao percecionado para o *bom líder escolar*. Diga-se ainda que, atendido o facto de o *homem a liderar* apresentar maior frequência de respostas nos graus ‘2’ e ‘3’, permite-nos inferir que o elemento ‘*Carismático*’ é muito conotado com o género masculino.

Quadro 30 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Carismático.Nada Carismático*

Género	BLE25.Carism.NdCarism							MLid25.Carism.NdCarism							HLid25.Carism.NdCarism							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	2	20	11	30	22	1	0	5	14	21	21	21	1	0	1	16	9	31	27	85
Feminino	0	1	1	7	16	33	37	1	1	0	12	23	22	36	1	1	2	13	13	22	33	95

Cargo	BLE25.Carism.NdCarism							MLid25.Carism.NdCarism							HLid25.Carism.NdCarism							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	0	0	0	4	9	22	21	1	0	2	8	16	15	14	0	0	1	6	11	21	17	56
Aluno	0	1	3	19	13	26	28	1	1	2	16	17	24	29	2	1	2	18	8	28	31	90
PND	0	0	0	4	5	14	7	0	0	1	4	10	4	11	0	0	0	5	3	12	10	30

Relativamente ao Quadro 31 podemos observar que o item '*Justo.Injusto*' é considerado muito positivamente. Destaca-se a relevância dos valores distribuída pelos graus '2' e '3', sem diferenças muito significativas no género dos inquiridos e com ligeiras na classe dos mesmos, com os alunos mais uma vez a desviarem-se dos graus mais elevados.

Quadro 31 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Justo.Injusto*

Género	BLE26.Just.Injust							MLid26.Just.Injust							HLid26.Just.Injust							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	0	7	5	8	65	0	1	1	11	11	20	41	2	0	0	10	16	19	38	85
Feminino	0	0	0	1	5	11	78	1	3	1	4	15	20	51	2	0	0	8	15	23	47	95

Cargo	BLE26.Just.Injust							MLid26.Just.Injust							HLid26.Just.Injust							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	0	0	0	0	2	5	49	0	2	0	2	9	17	26	0	0	0	3	11	22	20	56
Aluno	0	0	0	7	6	11	66	1	2	1	9	13	16	48	4	0	0	12	14	12	48	90
PND	0	0	0	1	2	3	24	0	0	1	4	4	6	15	0	0	0	3	6	6	15	30

Assim, estamos perante uma valorização do elemento '*Justo*', com o *homem a liderar* a ser percecionado como ligeiramente mais '*Justo*' que a *mulher a liderar*, mas significativamente menos que o percecionado para o *bom líder escolar*.

No Quadro 32 podemos observar que o item '*Acessível.Inacessível*' é considerado muito positivamente, com algumas diferenças no género para a apreciação do *bom líder escolar*. Destaca-se a relevância atribuída aos graus '2' e '3', com os alunos mais uma vez a serem autores de alguns desvios, sendo acompanhados pelos professores, especialmente, na apreciação do *homem a liderar*.

Quadro 32 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Acessível.Inacessível*

Género	BLE27.Aces.Inaces							MLid27.Aces.Inaces							HLid27.Aces.Inaces							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	1	0	0	8	3	24	48	0	1	3	9	9	24	39	0	0	3	11	12	24	35	85
Feminino	0	0	0	0	2	23	71	1	1	1	1	10	33	48	0	2	3	11	12	31	36	95
Cargo	BLE27.Aces.Inaces							MLid27.Aces.Inaces							HLid27.Aces.Inaces							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	2	1	4
Professor	0	0	0	0	0	12	44	0	0	1	2	5	21	27	0	1	1	6	11	18	19	56
Aluno	1	0	0	7	5	22	55	1	2	2	7	9	24	45	0	1	4	14	11	22	38	90
PND	0	0	0	1	0	13	16	0	0	1	1	5	11	12	0	0	1	2	1	13	13	30

Portanto, verifica-se uma forte valorização do elemento '*Acessível*' para o exercício da liderança escolar, percecionando-se ainda a *mulher a liderar* como sendo mais '*Acessível*' que o homem, embora menos que o percecionado para o *bom líder escolar*.

Quanto ao item '*Intuitivo.Nada Intuitivo*', podemos observar no Quadro 33 uma valorização significativa distribuída pelos graus '0', '1', '2' e '3', significando dizer que é considerado positivamente o elemento '*Intuitivo*', embora não seja dos elementos mais valorizados.

Quadro 33 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Intuitivo.Nada Intuitivo*

Género	BLE28.Int.NdInt							MLid28.Int.NdInt							HLid28.Int.NdInt							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	2	1	2	14	16	33	17	0	1	4	14	16	30	20	0	1	5	17	16	22	24	85
Feminino	0	0	1	10	21	30	33	1	1	1	11	11	33	37	1	3	5	19	23	19	25	95

Cargo	BLE28.Int.NdInt							MLid28.Int.NdInt							HLid28.Int.NdInt							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	1	1	2	4
Professor	0	0	1	4	13	17	21	0	2	1	2	9	23	19	1	2	2	8	19	11	13	56
Aluno	1	1	2	17	17	27	25	1	0	4	18	14	24	29	0	2	8	22	12	20	26	90
PND	1	0	0	3	7	16	3	0	0	0	5	4	14	7	0	0	0	6	7	9	8	30

Portanto, o elemento de caracterização '*Intuitivo*' é apresentado como moderadamente significativo. Verifica-se ainda a particularidade de a *mulher a liderar* ser percecionada como '*Intuitiva*' em demasia, porquanto se apresenta com valores superiores ao percecionado para o *bom líder escolar*.

No que respeita ao item '*Coerente.Incoerente*' podemos observar no Quadro 34 que o mesmo é considerado positivamente, destacando-se a valorização dos graus '0', '1', '2' e '3', sem diferenças significativas no género dos respondentes, e com os alunos, mais uma vez, a desviarem-se dos restantes.

Quadro 34 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Coerente.Incoerente*

Género	BLE29.Coer.Incoer							MLid29.Coer.Incoer							HLid29.Coer.Incoer							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	0	12	4	13	56	0	2	3	10	12	21	37	0	0	1	12	11	27	34	85
Feminino	0	0	1	3	8	16	67	1	0	1	9	13	26	45	0	2	0	14	14	31	34	95

Cargo	BLE29.Coer.Incoer							MLid29.Coer.Incoer							HLid29.Coer.Incoer							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	3	1	4
Professor	0	0	0	0	2	7	47	0	1	0	1	8	21	25	0	0	0	4	10	21	21	56
Aluno	0	0	1	13	9	16	51	1	1	4	16	9	18	41	0	2	1	20	11	20	36	90
PND	0	0	0	2	1	6	21	0	0	0	2	8	7	13	0	0	0	2	4	14	10	30

Portanto, estamos perante uma valorização do elemento ‘*Coerente*’, sendo que a *mulher a liderar* é percecionada como ligeiramente mais ‘*Coerente*’ que o homem, mas menos que o percecionado para o *bom líder escolar*.

No Quadro 35 podemos observar que o item ‘*Firme.Permissivo*’ é considerado positivamente. Destaca-se a relevância distribuída pelos graus ‘0’, ‘1’, ‘2’ e ‘3’, com o género feminino a privilegiar mais os graus ‘2’ e ‘3’. Na perceção das classes de respondentes, os alunos mais uma vez ocorrem em desvio em relação aos demais.

Quadro 35 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Firme.Permissivo*

Género	BLE30.Firme.Perm							MLid30.Firme.Perm							HLid30.Firme.Perm							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	1	1	12	12	27	32	1	1	3	10	20	17	33	0	0	2	12	5	27	39	85
Feminino	0	1	1	8	6	28	51	2	0	2	18	9	24	40	0	1	0	10	8	22	54	95

Cargo	BLE30.Firme.Perm							MLid30.Firme.Perm							HLid30.Firme.Perm							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	0	0	0	2	6	26	22	2	0	1	6	12	19	16	0	0	0	3	3	22	28	56
Aluno	0	2	2	16	10	16	44	1	0	4	18	12	11	44	0	1	2	17	5	16	49	90
PND	0	0	0	2	2	12	14	0	1	0	4	4	10	11	0	0	0	2	5	9	14	30

Neste sentido, é possível inferir que não são percecionadas diferenças muito significativas, observando-se apenas o *homem a liderar* como sendo mais ‘*Firme*’ que a mulher, e sensivelmente o mesmo que o percecionado para o *bom líder escolar*.

Relativamente ao Quadro 36 podemos observar que o item ‘*Motivador.Desmotivador*’ é considerado muito positivamente, com especial valorização dos graus ‘2’ e ‘3’, com algumas diferenças significativas no género dos inquiridos para apreciação do *bom líder escolar*, sendo o género feminino quem adota o grau ‘3’ em maior número, e com ligeiras diferenças ainda na classe dos mesmos, com os alunos mais uma vez a desviarem-se dos graus mais elevados.

Quadro 36 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Motivador.Desmotivador*

Género	BLE31.Motiv.Desmotiv							MLid31.Motiv.Desmotiv							HLid31.Motiv.Desmotiv							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	0	9	3	16	57	0	2	5	12	13	21	34	0	1	2	10	5	23	44	85
Feminino	0	0	0	1	3	13	78	1	1	1	9	13	22	48	0	1	3	4	13	31	43	95

Cargo	BLE31.Motiv.Desmotiv							MLid31.Motiv.Desmotiv							HLid31.Motiv.Desmotiv							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	0	0	0	0	1	5	50	0	0	0	3	8	13	32	0	0	0	3	9	22	22	56
Aluno	0	0	0	9	4	19	58	1	3	3	7	11	20	45	0	2	5	10	5	23	45	90
PND	0	0	0	1	1	4	24	0	0	3	3	4	5	15	0	0	0	1	4	7	18	30

Estamos perante uma valorização do termo '*Motivador*', com o *homem a liderar* a ser percecionado como ligeiramente mais '*Motivador*' que a *mulher a liderar*, mas significativamente menos que o percecionado para o *bom líder escolar*.

No Quadro 37 podemos observar que o item '*Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões*' é considerado muito positivamente, com algumas diferenças no género, com o género feminino a concentrar as suas respostas nos graus mais elevados, e com algumas diferenças também nos inquiridos, com os alunos mais uma vez a serem autores de alguns desvios.

Quadro 37 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões*

Género	BLE32.SegDec.InsegDec							MLid32.SegDec.InsegDec							HLid32.SegDec.InsegDec							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	2	7	5	13	58	1	1	3	12	13	21	34	0	0	0	8	11	21	45	85
Feminino	0	1	1	0	4	15	74	2	1	0	9	13	22	48	0	0	5	7	3	27	53	95

Cargo	BLE32.SegDec.InsegDec							MLid32.SegDec.InsegDec							HLid32.SegDec.InsegDec							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	0	0	0	0	1	6	49	1	0	0	4	8	23	20	0	0	0	2	5	21	28	56
Aluno	0	1	3	6	8	17	55	1	2	2	13	11	15	46	0	0	5	11	8	16	50	90
PND	0	0	0	1	0	5	24	1	0	1	4	6	5	13	0	0	0	2	1	9	18	30

Portanto, verifica-se uma forte valorização do elemento ‘*Seguro nas Decisões*’ para o exercício da liderança escolar, percecionando-se o *homem a liderar* como sendo mais seguro na hora de tomar opções que a mulher, embora menos que o percecionado para o *bom líder escolar*.

No que respeita ao item ‘*Ético.Nada Ético*’ podemos observar no Quadro 38 que o mesmo é considerado muito positivamente, destacando-se a valorização dos graus ‘2’ e ‘3’, sem diferenças significativas no género dos respondentes, e com os alunos, mais uma vez, a desviarem-se dos demais.

Quadro 38 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Ético.Nada Ético*

Género	BLE33.Ético.NdÉtico							MLid33.Ético.NdÉtico							HLid33.Ético.NdÉtico							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	1	0	9	6	18	51	1	0	4	14	9	26	31	0	0	1	10	14	32	28	85
Feminino	0	0	0	4	5	18	68	1	1	2	6	10	22	53	0	3	1	7	13	26	45	95
Cargo	BLE33.Ético.NdÉtico							MLid33.Ético.NdÉtico							HLid33.Ético.NdÉtico							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	1	2	4
Professor	0	0	0	0	2	5	49	0	0	0	3	4	18	31	0	0	0	3	11	16	26	56
Aluno	0	1	0	12	8	22	47	2	1	4	15	12	19	37	0	3	2	12	12	24	37	90
PND	0	0	0	1	1	9	19	0	0	2	2	3	10	13	0	0	0	2	3	17	8	30

Portanto, estamos perante uma valorização do elemento ‘*Ético*’, sendo que a *mulher a liderar* é percecionada como ligeiramente mais ‘*Ética*’ que o homem, mas menos que o percecionado para o *bom líder escolar*.

No Quadro 39 podemos observar que o item ‘*Eficiente.Nada Eficiente*’ é considerado muito positivamente, com algumas diferenças no género para a apreciação das diferentes classes de análise, sendo o género feminino quem opta em maior número pelo grau ‘3’. Destaca-se a relevância atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’, com os alunos mais uma vez a serem autores de alguns desvios, especialmente, na apreciação da *mulher a liderar* e do *homem a liderar*.

Quadro 39 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Eficiente.Nada Eficiente*

Género	BLE34.Efic.NdEfic							MLid34.Efic.NdEfic							HLid34.Efic.NdEfic							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	1	8	4	24	49	0	1	2	8	12	28	34	0	0	1	7	8	35	34	85
Feminino	0	0	0	1	0	19	74	1	1	2	5	6	29	51	0	0	4	10	7	30	44	95

Cargo	BLE34.Efic.NdEfic							MLid34.Efic.NdEfic							HLid34.Efic.NdEfic							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	0	0	0	0	0	8	48	0	0	0	2	5	21	28	0	0	0	3	6	21	26	56
Aluno	0	0	1	8	3	28	50	1	2	4	10	9	23	41	0	0	5	12	7	27	39	90
PND	0	0	0	1	1	7	21	0	0	0	1	4	12	13	0	0	0	2	2	15	11	30

Portanto, verifica-se uma forte valorização do elemento '*Eficiente*' para o exercício da liderança escolar, percecionando-se ainda a *mulher a liderar* como sendo ligeiramente mais '*Eficiente*' que o homem, embora menos que o percecionado para o *bom líder escolar*.

Quanto ao item '*Burocrata.Complacente*', podemos observar que no Quadro 40 a relevância distribuída pelos graus '0', '1', '2' e '3', sem grandes diferenças no género ou na perceção dos inquiridos.

Quadro 40 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Burocrata.Complacente*

Género	BLE35.Buroc.Complac							MLid35.Buroc.Complac							HLid35.Buroc.Complac							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	1	2	3	38	18	16	7	3	6	3	29	11	21	12	0	4	5	28	19	19	10	85
Feminino	0	4	4	28	17	22	20	5	1	4	29	17	21	18	0	3	6	22	9	28	27	95

Cargo	BLE35.Buroc.Complac							MLid35.Buroc.Complac							HLid35.Buroc.Complac							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	2	2	4
Professor	1	4	4	27	10	8	2	2	2	5	25	10	9	3	0	3	4	20	9	14	6	56
Aluno	0	1	1	30	16	19	23	3	1	1	26	11	24	24	0	1	5	21	14	23	26	90
PND	0	1	2	9	5	11	2	3	4	1	6	5	8	3	0	3	2	9	5	8	3	30

Assim, atentos os resultados, podemos inferir que o elemento ‘*Burocrata*’ prevalece, no entanto, considerado o número de respostas para o grau 0 comparativamente com os restantes, verificamos que os inquiridos não acentuam muito este elemento caracterizador, deixando uma margem ampla para o ‘*Complacente*’. Verificamos ainda que o *homem a liderar* é percecionado como sendo um pouco mais ‘*Burocrata*’ do que a observada para a *mulher a liderar* e do que o percecionado para o *bom líder escolar*.

Por último, no Quadro 41 podemos observar que o item ‘*Perspicaç.Nada Perspicaç*’ é considerado muito positivamente. Destaca-se uma forte relevância, com diferenças significativas no género dos respondentes, atribuída aos graus ‘2’ e ‘3’.

Quadro 41 – Matriz de Distribuição de Respostas por Género e Classe de Inquiridos – *Perspicaç.Nada Perspicaç*

Género	BLE36.Persp.NdPersp							MLid36.Persp.NdPersp							HLid36.Persp.NdPersp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Masculino	0	0	1	13	11	28	32	0	1	3	13	12	26	30	0	0	1	15	13	25	31	85
Feminino	0	1	1	3	6	30	54	1	1	1	5	14	28	45	2	0	2	8	12	35	36	95

Cargo	BLE36.Persp.NdPersp							MLid36.Persp.NdPersp							HLid36.Persp.NdPersp							N
	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Diretor	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	0	1	2	1	4
Professor	0	0	0	0	6	22	28	0	0	1	1	9	21	24	0	0	0	7	12	19	18	56
Aluno	0	0	2	13	9	27	39	1	2	3	13	11	22	38	2	0	3	13	8	26	38	90
PND	0	1	0	3	2	8	16	0	0	0	4	6	10	10	0	0	0	3	4	13	10	30

Os alunos, mais uma vez, são quem apresenta uma visão menos positiva deste item.

Dos elementos apresentados, conclui-se que a *mulher a liderar* é percecionada como sendo ligeiramente mais ‘*Perspicaç*’ que o *homem a liderar*, mas inferior ao percecionado para o *bom líder escolar*. Podemos ainda inferir que o elemento ‘*Perspicaç*’ é observado como uma característica importante em quem exerce a liderança de uma escola.

Após o desenvolvimento da análise comparativa da frequência das respostas para cada item da escala de representações sociais por nós apresentada, onde traduzimos a ideia de como cada item é valorizado no género e por cada uma das classes de respondentes, passamos a uma outra fase que procura traduzir a diferença em termos de médias e de desvios-padrão.

3.2.6. MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO DOS ITENS DESCRITORES QUE COMPÕEM A ESCALA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ANÁLISE DE VARIÂNCIA *ONE-WAY ANOVA*

Após se ter procedido a uma análise gráfica dos resultados, bem como apuradas que foram as frequências de respostas por género dos inquiridos e por função que os mesmos ocupam na escola, quisemos efetuar uma análise mais fina dos resultados, no sentido de apurar, relativamente aos diferentes itens descritores que compõem a escala de representações sociais por nós apresentada, qual a média de cada um deles e qual a ideia do desvio relativamente ao valor dessa média.

Para tal apresentamos o Quadro 42, do qual podemos extrair algumas conclusões:

Quadro 42 – Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais Referentes ao *Bom Líder Escolar* de Acordo com as Funções que Ocupam na Escola

Itens da Escala de Representações Sociais	Total N = 180		Diretores Escolares N = 4		Professores N = 56		Alunos N = 90		Pessoal Não Docente N = 30		F	p
	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp.		
Pondera.Nd Pond	6.43	.878	7.00	.000	6.77	.426	6.18	1.097	6.47	.507	6.336	.000
Racional.Emociol	5.74	1.188	6.00	1.414	5.95	.840	5.57	1.366	5.83	1.117	1.335	.265
Imparcial.Parcial	6.29	1.080	6.75	.500	6.57	1.024	6.01	1.176	6.53	.681	4.231	.006
Organiz.Desorga	6.58	.945	6.75	.500	6.86	.353	6.33	1.236	6.80	.407	4.484	.005
Otimista.Pessimi	6.08	1.033	7.00	.000	5.96	.894	6.07	1.159	6.20	.887	1.443	.232
Nd Disciplina.Disci	2.16	1.749	1.50	.577	1.54	.852	2.92	2.105	1.10	.305	14.672	.000
Democrático.Autorit	5.60	1.275	6.75	.500	5.96	1.026	5.14	1.387	6.13	.860	9.324	.000

Respeita.Nd Respeit	6.52	.906	6.75	.500	6.77	.572	6.32	1.100	6.63	.669	3.181	.025
Dialogante.Nd Com	6.48	.862	6.75	.500	6.77	.426	6.27	1.058	6.57	.679	4.388	.005
Inconstante.Constan	2.06	1.490	1.000	.000	1.30	.601	2.82	1.726	1.30	.466	21.378	.000
Obj Gest.Subj Gest	6.12	1.132	6.75	.500	6.54	.738	5.66	1.265	6.67	.758	12.262	.000
Foco Rela.Foco Obj	4.76	1.548	4.75	2.630	4.73	1.355	4.76	1.711	4.83	1.262	.028	.994
Atuante.Passivo	6.07	1.273	7.00	.000	6.61	.652	5.67	1.499	6.17	1.053	7.930	.000
Artíf Cons.Ger Conf	6.16	1.319	6.50	1.000	6.66	.581	5.69	1.612	6.57	.817	8.499	.000
Exempl.Nada Exem	6.53	.983	6.50	.577	6.77	.539	6.32	1.225	6.73	.691	2.958	.034
Age Plan.Age Impro	5.88	1.045	6.25	.957	6.02	.904	5.73	1.178	6.00	.830	1.220	.304
Polivalente.Monoval	6.05	1.090	6.50	.577	6.32	.834	5.88	1.216	6.00	1.083	2.199	.090
Idealista.Nada Ideali	5.57	1.260	6.00	1.414	5.18	1.295	5.82	1.250	5.50	1.042	3.315	.021
Central.Deleg Comp	3.70	1.772	1.50	.577	3.07	1.319	4.56	1.793	2.60	1.102	20.157	.000
Comprom.Nd Comp	5.79	1.289	6.75	.500	6.16	1.108	5.61	1.321	5.53	1.408	3.388	.019
Atualizado.Desatuali	6.56	.873	6.75	.500	6.77	.504	6.42	1.038	6.53	.860	1.904	.131
Vis Frag.Vis Sistém	2.56	2.096	1.00	.000	1.36	.841	3.84	2.223	1.17	.592	35.701	.000
Empreend.Nd Empr	6.22	1.146	6.75	.500	6.59	.733	5.89	1.369	6.47	.776	5.590	.001
Transforma.Acomod	6.23	.898	6.75	.500	6.45	.570	6.00	1.060	6.47	.730	4.439	.005
Carismátic.Nd Caris	5.81	1.134	6.75	.500	6.07	.912	5.60	1.279	5.80	.961	3.037	.031
Justo.Injusto	6.65	.780	7.00	.000	6.84	.458	6.51	.927	6.67	.758	2.376	.072
Acessível.Inaccessív	6.52	.862	7.00	.000	6.79	.414	6.34	1.072	6.47	.681	3.623	.014
Intuitivo.Nd Intuitivo	5.68	1.199	6.25	.500	5.95	1.034	5.54	1.300	5.50	1.167	1.858	.138
Coerente.Incoerente	6.43	.975	7.00	.000	6.80	.483	6.14	1.157	6.53	.860	6.413	.000
Firme.Permissivo	6.06	1.134	6.75	.500	6.21	.780	5.87	1.367	6.27	.868	2.079	.105
Motivador.Desmotiv	6.61	.802	6.75	.500	6.88	.384	6.40	.969	6.70	.702	4.516	.004
Seg Deci.Inseg Dec	6.53	.948	7.00	.000	6.86	.401	6.24	1.183	6.73	.640	6.238	.000
Ético.Nd Ético	6.43	.958	7.00	.000	6.84	.458	6.12	1.150	6.53	.730	7.917	.000
Eficiente.Nd Eficient	6.54	.814	7.00	.000	6.86	.353	6.31	.979	6.60	.724	6.175	.001
Burocrata.Complace	4.94	1.315	5.00	.000	4.30	1.235	5.33	1.272	4.97	1.245	7.879	.000
Perspicaaz.Nd Perspi	6.15	1.049	6.75	.500	6.39	.679	5.98	1.151	6.13	1.252	2.297	.079

O Quadro 42 reporta-se às médias e desvios-padrão resultantes das perceções dos itens que compõem a escala de representações sociais de acordo com as funções que os diferentes inquiridos ocupam na escola para o *bom líder escolar*.

Para tal efetuámos uma análise de variância com um fator (One-Way ANOVA), para compararmos as médias e desvios-padrão entre os grupos de inquiridos, permitindo-nos identificar os fatores que originam uma dispersão e valorizar a contribuição de cada um deles. Aplicámos ao mesmo tempo um *Teste F*, que nos permitiu obter a razão das variâncias amostrais traduzida num *p-value*.

Assim, começamos por chamar a atenção para o facto de os valores referentes ao diretores escolares deverem ser tomados como meros valores indicativos, uma vez que se apresentam muito heterogéneos (a maior parte deles com uma média muito alta e com Dp superiores a '1.000'), resultantes de um N baixo, 4 inquiridos apenas.

Podemos ainda observar que os desvios mais significativos são sentidos nos alunos (também eles com valores muito heterogéneos e com Dp maioritariamente superiores a '1.000'), uma vez que nas restantes classes de inquiridos tais desvios são relativamente mais baixos.

Efetuada uma análise mais pormenorizada aos valores de cada item descritor, observamos como itens onde existem diferenças mais significativas os seguintes: '*Ponderado.Nada Ponderado*' ($F=6.336$; $p=.000$); '*Imparcial.Parcial*' ($F=4.231$; $p=.006$); '*Organizado.Desorganizado*' ($F=4.484$; $p=.005$); '*Nada Disciplinador. Disciplinador*' ($F=14.672$; $p=.000$); '*Democrático.Autoritário*' ($F=9.324$; $p=.000$); '*Respeitado.Nada Respeitado*' ($F=3.131$; $p=.025$); '*Dialogante.Nada Comunicativo*' ($F=4.388$; $p=.005$); '*Inconstante.Constante*' ($F=21.378$; $p=.000$); '*Objetivo na Gestão.Subjetivo na Gestão*' ($F=12.262$; $p=.000$); '*Atuante.Passivo*' ($F=7.930$; $p=.000$); '*Artífice de Consensos.Gerador de Conflitos*' ($F=8.499$; $p=.000$); '*Exemplar.Nada Exemplar*' ($F=2.958$; $p=.034$); '*Idealista Nada Idealista*' ($F=3.315$; $p=.021$); '*Centralizador.Delega Competências*' ($F=20.157$; $p=.000$); '*Comprometido.Nada Comprometido*' ($F=3.388$; $p=.019$); '*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*' ($F=35.701$; $p=.000$); '*Empreendedor.Nada Empreendedor*' ($F=5.590$; $p=.001$); '*Transformador.Acomodado*' ($F=4.439$; $p=.005$); '*Carismático.Nada Carismático*' ($F=3.037$; $p=.031$); '*Acessível.Inacessível*' ($F=3.623$; $p=.014$); '*Coerente.Incoerente*' ($F=6.413$; $p=.000$); '*Motivador.Desmotivador*' ($F=4.516$; $p=.004$); '*Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões*' ($F=6.238$; $p=.000$); '*Ético.Nada Ético*' ($F=7.917$; $p=.000$); '*Eficiente.Nada Eficiente*' ($F=6.175$; $p=.001$); '*Burocrata.Complacente*' ($F=7.879$; $p=.000$).

De seguida, efetuámos a análise ao Quadro 43, o qual diz respeito às médias e desvios-padrão resultantes das perceções dos itens que compõem a escala de

representações sociais de acordo com as funções que os diferentes inquiridos ocupam na escola para a *mulher a liderar*.

Os procedimentos foram os mesmos de que fizemos uso para o quadro anterior.

Assim, podemos observar que os desvios mais significativos se continuam a fazer sentir nos alunos, e desta feita também nos professores e no pessoal não docente (com valores muito heterogêneos e com *Dp* maioritariamente superiores a '1.000').

Quadro 43 – Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais Referentes à *Mulher a Liderar* de acordo com as Funções que Ocupam na Escola

Itens da Escala de Representações Sociais	Total N = 180		Diretores Escolares N = 4		Professores N = 56		Alunos N = 90		Pessoal Não Docente N = 30		F	p
	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp.		
Pondera.Nd Pond	5.96	1.209	6.75	.500	6.20	.862	5.76	1.440	6.00	.947	2.194	.090
Racional.Emociol	5.23	1.579	4.50	2.380	5.27	1.590	5.33	1.521	4.97	1.650	.699	.554
Imparcial.Parcial	5.42	1.582	6.00	2.000	5.52	1.561	5.19	1.682	5.87	1.137	1.708	.167
Organiz.Desorga	6.33	1.103	7.00	.000	6.52	.687	6.23	1.255	6.17	1.262	1.496	.217
Otimista.Pessimi	5.89	1.136	6.75	.500	5.86	1.069	5.88	1.188	5.90	1.155	.780	.506
Nd Disciplina.Disci	2.85	1.872	2.00	.816	2.43	1.386	3.38	2.186	2.17	1.206	5.296	.002
Democrático.Autorit	5.11	1.523	6.75	.500	5.61	1.155	4.49	1.552	5.80	1.349	12.647	.000
Respeita.Nd Respeit	5.98	1.303	6.50	1.000	5.95	1.135	5.91	1.466	6.17	1.117	.509	.676
Dialogante.Nd Com	6.21	1.180	7.00	.000	6.34	.793	6.03	1.449	6.37	.850	1.688	.171
Inconstante.Constan	2.89	1.688	2.25	1.893	2.52	1.440	3.48	1.800	1.90	.960	9.321	.000
Obj Gest.Subj Gest	5.69	1.395	6.50	.577	5.93	1.093	5.46	1.595	5.83	1.234	1.979	.119
Foco Rela.Foco Obj	4.89	1.541	5.25	2.217	5.09	1.297	4.73	1.714	4.97	1.326	.716	.544
Atuante.Passivo	5.73	1.349	6.75	.500	5.86	1.052	5.60	1.490	5.73	1.437	1.211	.307
Artíf Cons.Ger Conf	5.74	1.343	6.25	.957	5.79	1.331	5.66	1.431	5.83	1.147	.377	.770
Exempl.Nada Exem	6.07	1.144	6.50	.577	6.14	.943	5.97	1.285	6.20	1.095	.634	.594
Age Plan.Age Impro	5.69	1.316	6.75	.500	6.14	.943	5.97	1.285	6.20	1.095	1.462	.227
Polivalente.Monoval	5.77	1.250	6.50	.577	5.71	1.261	5.78	1.252	5.77	1.305	.489	.691
Idealista.Nada Ideali	5.65	1.314	6.00	1.414	5.68	1.146	5.62	1.511	5.63	.964	.117	.950
Central.Deleg Comp	4.16	1.947	1.75	.500	3.80	1.930	4.83	1.769	3.13	1.776	10.476	.000
Comprom.Nd Comp	5.47	1.372	6.75	.500	5.68	1.114	5.24	1.538	5.57	1.223	2.515	.060
Atualizado.Desatuáli	5.99	1.271	6.75	.500	6.05	1.034	5.91	1.411	6.03	1.299	.646	.586
Vis Frag.Vis Sistém	3.24	1.862	1.25	.500	2.30	1.043	4.24	1.968	2.23	1.006	25.130	.000
Empreend.Nd Empr	5.85	1.193	6.75	.500	6.02	1.000	5.67	1.315	5.97	1.129	1.962	.121
Transforma.Acomod	5.86	1.210	6.75	.500	6.00	.972	5.71	1.359	5.90	1.155	1.445	.231
Carismátic.Nd Caris	5.60	1.284	6.50	1.000	5.48	1.279	5.61	1.321	5.67	1.213	.839	.474
Justo.Injusto	6.05	1.261	6.75	.500	6.09	1.164	6.01	1.353	6.00	1.232	.469	.704

Acessível.Inacessív	6.13	1.148	6.75	.500	6.27	.904	6.03	1.328	6.07	1.015	.899	.443
Intuitivo.Nd Intuitivo	5.73	1.235	6.50	.577	5.91	1.180	5.58	1.341	5.77	1.006	1.390	.247
Coerente.Incoerente	5.97	1.241	6.75	.500	6.20	.961	5.77	1.446	6.03	.999	2.012	.114
Firme.Permissivo	5.74	1.375	6.25	.957	5.63	1.369	5.77	1.438	5.83	1.262	.367	.777
Motivador.Desmotiv	6.06	1.287	6.75	.500	6.32	.917	5.93	1.436	5.87	1.408	1.690	.171
Seg Deci.Inseg Dec	5.90	1.346	6.50	1.000	5.98	1.120	5.89	1.434	5.70	1.512	.553	.647
Ético.Nd Ético	5.96	1.300	6.75	.500	6.38	.843	5.66	1.500	6.00	1.203	4.268	.006
Eficiente.Nd Eficient	6.09	1.174	6.75	.500	6.34	.793	5.86	1.427	6.23	.817	2.683	.048
Burocrata.Complac	4.87	1.561	5.00	.816	4.39	1.317	5.32	1.490	4.40	1.886	5.576	.001
Perspicaz.Nd Perspi	5.93	1.217	6.75	.500	6.18	.897	5.77	1.423	5.87	1.042	1.983	.118

Efetuada uma análise mais pormenorizada aos valores de cada item, observamos como itens onde existem diferenças mais significativas os seguintes: ‘*Democrático.Autoritário*’ ($F=12.647$; $p=.000$); ‘*Inconstante.Constante*’ ($F=9.321$; $p=.000$); ‘*Centralizador.Delega Competências*’ ($F=10.476$; $p=.000$); ‘*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*’ ($F=25.130$; $p=.000$); ‘*Ético.Nada Ético*’ ($F=4.268$; $p=.006$); ‘*Eficiente.Nada Eficiente*’ ($F=5.576$; $p=.001$);

Posteriormente, procedemos à análise do Quadro 43, o qual diz respeito às médias e desvios-padrão resultantes das perceções dos itens que compõem a escala de representações sociais de acordo com as funções que os diferentes inquiridos ocupam na escola para o *homem a liderar*.

Os procedimentos foram os mesmos de que fizemos uso para os quadros anteriores.

Assim, podemos observar que os desvios mais significativos se continuam a fazer sentir nos alunos, e desta feita também nos professores e no pessoal não docente, embora em menor grau (com valores muito heterogéneos e com *Dp* maioritariamente superiores a ‘1.000’).

Quadro 44 – Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais Referentes ao *Homem a Liderar* de Acordo com as Funções que Ocupam na Escola

Itens da Escala de Representações Sociais	Total N = 180		Diretores Escolares N = 4		Professores N = 56		Alunos N = 90		Pessoal Não Docente N = 30		F	p
	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp.		
Pondera.Nd Pond	6.03	.994	6.25	.957	6.18	.765	5.96	1.151	5.93	.868	.742	.529
Racional.Emociol	5.93	1.134	6.50	.577	6.29	.847	5.78	1.225	5.63	1.217	3.545	.016

Imparcial.Parcial	5.44	1.525	6.00	1.155	5.82	1.336	5.00	1.696	6.00	.871	5.590	.001
Organiz.Desorga	5.88	1.369	6.50	1.000	5.96	1.190	5.77	1.544	5.97	1.159	.586	.625
Otimista.Pessimi	5.86	1.256	6.75	.500	5.86	1.119	5.79	1.386	5.93	1.143	.797	.497
Nd Disciplina.Disci	2.57	1.766	2.00	.000	1.95	1.052	3.27	2.103	1.70	.702	11.197	.000
Democrático.Autorit	5.24	1.421	5.50	1.291	5.38	1.459	5.04	1.498	5.57	1.040	1.317	.270
Respeita.Nd Respeit	6.23	1.084	6.75	.500	6.36	.883	6.13	1.265	6.23	.858	.800	.496
Dialogante.Nd Com	5.83	1.290	5.75	1.893	5.93	1.158	5.73	1.467	5.93	.828	.343	.794
Inconstante.Constan	2.94	1.679	2.25	1.258	2.16	1.290	3.73	1.766	2.10	.759	17.081	.000
Obj Gest.Subj Gest	5.80	1.301	6.50	.577	6.16	1.023	5.40	1.498	6.23	.728	6.280	.000
Foco Rela.Foco Obj	4.52	1.761	2.50	1.732	4.32	1.790	4.59	1.804	4.97	1.377	2.761	.044
Atuante.Passivo	5.79	1.251	6.25	1.500	6.05	.942	5.61	1.404	5.77	1.194	1.644	1.81
Artíf Cons.Ger Conf	5.64	1.271	5.50	1.000	5.95	1.069	5.41	1.437	5.80	.997	2.279	.081
Exempl.Nada Exem	5.92	1.209	6.00	1.155	6.04	.972	5.80	1.439	6.03	.809	.555	.645
Age Plan.Age Impro	5.62	1.287	6.50	.577	5.79	1.155	5.54	1.308	5.43	1.478	1.252	.292
Polivalente.Monoval	5.76	1.274	6.00	.816	5.86	1.271	5.64	1.409	5.90	.845	.519	.670
Idealista.Nada Ideali	5.52	1.322	5.75	1.893	5.32	1.377	5.61	1.380	5.60	.932	.636	.593
Central.Deleg Comp	4.48	1.758	4.50	2.380	4.14	1.773	5.03	1.547	3.43	1.695	8.060	.000
Comprom.Nd Comp	5.36	1.297	5.75	.957	5.66	1.049	5.14	1.481	5.37	1.066	1.984	.118
Atualizado.Desatuali	6.02	1.239	6.50	.577	6.27	.820	5.77	1.536	6.23	.728	2.561	.056
Vis Frag.Vis Sistém	3.28	2.003	2.75	.957	2.02	1.104	4.52	1.979	1.97	.809	37.705	.000
Empreend.Nd Empr	5.96	1.150	6.50	.577	6.27	.798	5.63	1.345	6.30	.837	5.280	.002
Transforma.Acomod	5.79	1.185	6.25	.957	5.95	1.034	5.57	1.341	6.13	.819	2.491	.062
Carismátic.Nd Caris	5.76	1.252	6.50	.577	5.84	1.041	5.63	1.434	5.90	1.062	.972	.407
Justo.Injusto	5.99	1.268	6.50	.577	6.05	.883	5.89	1.532	6.10	1.062	.524	.666
Acessível.Inacessív	5.87	1.219	6.00	.816	5.80	1.182	5.81	1.315	6.17	1.020	.729	.536
Intuitivo.Nd Intuitivo	5.37	1.378	6.25	.957	5.27	1.408	5.31	1.451	5.63	1.098	1.067	.365
Coerente.Incoerente	5.89	1.148	6.25	.500	6.05	.923	5.71	1.343	6.07	.868	1.488	.219
Firme.Permissivo	6.14	1.119	6.50	.577	6.34	.815	6.00	1.324	6.17	.950	1.208	.308
Motivador.Desmotiv	6.10	1.149	6.50	.577	6.13	.875	5.97	1.369	6.40	.855	1.262	.289
Seg Deci.Inseg Dec	6.22	1.079	6.50	.577	6.34	.793	6.06	1.284	6.43	.858	1.414	.240
Ético.Nd Ético	5.97	1.143	6.25	.957	6.16	.930	5.81	1.340	6.03	.809	1.214	.306
Eficiente.Nd Eficient	6.08	1.070	6.50	.577	6.25	.858	5.92	1.247	6.17	.834	1.404	.243
Burocrata.Complace	5.16	1.394	6.50	.577	4.80	1.341	5.46	1.334	4.73	1.461	5.063	.002
Perspicaz.Nd Perspi	5.87	1.201	6.00	.816	5.86	1.017	5.83	1.392	6.00	.947	.160	.923

Efetuada uma análise mais pormenorizada aos valores de cada item, observamos como itens onde existem diferenças mais significativas os seguintes: '*Racional.Emocional*' ($F=3.545$; $p=.016$); '*Imparcial.Parcial*' ($F=5.590$; $p=.001$); '*Nada Disciplinador.Disciplinador*' ($F=11.197$; $p=.000$); '*Inconstante.Constante*' ($F=17.081$; $p=.000$); '*Objetivo na Gestão.Subjetivo na Gestão*' ($F=6.280$; $p=.000$); '*Foco nas Relações.Foco nos Objetivos*' ($F=2.761$; $p=.044$); '*Centralizador.Delega*

Competências’ ($F=8.060$; $p=.000$); *‘Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola’* ($F=37.705$; $p=.000$); *‘Empreendedor.Nada Empreendedor’* ($F=5.280$; $p=.002$); *‘Burocrata.Complacente’* ($F=5.063$; $p=.002$).

Identificados os itens onde se registam diferenças mais significativas quer para o *bom líder escolar*, quer para a *mulher a liderar*, quer ainda para o *homem a liderar*, quisemos saber se tais diferenças resultavam do género dos inquiridos ou da função que os mesmos ocupam na escola.

Para tal criámos uma tabela apenas com as médias e desvios-padrão relativos a cada item e por género e funções que os inquiridos ocupam na escola para a percepção do *bom líder escolar*, da qual excluimos os diretores escolares, atendida que foi a pouca significância dos seus resultados.

Assim, podemos observar no Quadro 45 que os desvios mais significativos se fazem sentir nos alunos, em oposição aos professores, com todos os resultados dos desvios-padrão referentes aos alunos a apontarem para valores superiores a ‘1.000’, significando uma claríssima heterogeneidade das escolhas dos respondentes alunos.

Optámos por assinalar na tabela todos os desvios-padrão superiores a ‘1.000’, no sentido de facilitar a leitura acerca de quais os itens, por género e função dos respondentes, apresentam tais desvios.

Quadro 45 – Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais para o Bom Líder Escolar de acordo com as Funções que Ocupam na Escola e do Género

Itens da Escala de Representações Sociais	Professores				Alunos				Pessoal Não Docente			
	Masc N= 25		Fem N= 31		Masc N= 45		Fem N= 45		Masc N= 13		Fem N= 17	
	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp.	Med	Dp.
Pondera.Nd Pond	6.84	.374	6.71	.461	6.13	1.079	6.22	1.126	6.38	.506	6.53	.514
Racional.Emociol	6.04	.841	5.87	.846	5.76	1.228	5.38	1.482	5.69	1.032	5.94	1.197
Imparcial.Parcial	6.60	1.225	6.55	.850	5.82	1.230	6.20	1.100	6.54	.660	6.53	.717
Organiz.Desorga	7.00	.000	6.74	.445	6.29	1.218	6.38	1.267	6.62	.506	6.94	.243
Otimista.Pessimi	5.88	1.097	6.03	.912	5.98	1.097	6.16	1.224	5.85	1.068	6.47	.624
Nd Disciplina.Disci	1.56	.821	1.52	.890	2.84	1.977	3.00	2.246	1.00	.000	1.18	.393
Democrático.Autorit	6.16	.800	5.81	1.167	5.09	1.411	5.20	1.375	5.85	1.068	6.35	.606

Respeita.Nd Respeit	6.88	.440	6.68	.653	6.09	1.258	6.56	.867	6.54	.877	6.71	.470
Dialogante.Nd Com	6.80	.408	6.74	.445	6.04	1.167	6.49	.895	6.46	.776	6.65	.606
Inconstante.Constan	1.24	.436	1.35	.709	3.09	1.769	2.56	1.659	1.15	.376	1.41	.507
Obj Gest.Subj Gest	6.44	.821	6.61	.667	5.71	1.199	5.60	1.338	6.69	.630	6.65	.862
Foco Rela.Foco Obj	4.96	1.485	4.55	1.234	4.56	1.914	4.96	1.476	4.62	1.121	5.00	1.369
Atuante.Passivo	6.64	.700	6.58	.620	5.67	1.610	5.67	1.398	6.08	.862	6.24	1.200
Artíf Cons.Ger Conf	6.88	.332	6.48	.677	5.67	1.492	5.71	1.740	6.38	1.121	6.71	.470
Exempl.Nada Exem	6.92	.277	6.65	.661	6.02	1.438	6.62	.886	6.77	.832	6.71	.588
Age Plan.Age Impro	6.24	.663	5.84	1.036	5.73	1.214	5.73	1.156	5.69	.947	6.24	.664
Polivalente.Monoval	6.28	.843	6.35	.839	5.80	1.290	5.96	1.147	5.77	1.092	6.18	1.074
Idealista.Nada Ideali	5.48	1.194	4.94	1.340	5.58	1.234	6.07	1.232	5.23	1.013	5.71	1.047
Central.Deleg Comp	2.96	1.369	3.16	1.293	4.31	1.743	4.80	1.829	3.00	1.225	2.29	.920
Comprom.Nd Comp	6.32	1.030	6.03	1.169	5.64	1.228	5.58	1.422	5.38	1.261	5.65	1.539
Atualizado.Desatuali	6.88	.332	6.68	.599	6.16	1.107	6.69	.900	6.54	.877	6.53	.874
Vis Frag.Vis Sistém	1.36	1.036	1.35	.661	3.62	2.124	4.07	2.320	1.31	.855	1.06	.243
Empreend.Nd Empr	6.56	.870	6.61	.615	5.80	1.179	5.98	1.545	6.08	.862	6.76	.562
Transforma.Acomod	6.44	.507	6.45	.624	5.69	1.184	6.31	.821	6.15	.801	6.71	.588
Carismátic.Nd Caris	6.08	.909	6.06	.929	5.38	1.284	5.82	1.248	5.46	1.050	6.06	.827
Justo.Injusto	7.00	.000	6.71	.588	6.29	1.058	6.73	.720	6.69	.855	6.65	.702
Acessível.Inaccessív	6.72	.458	6.84	.374	6.00	1.331	6.69	.557	6.38	.870	6.53	.514
Intuitivo.Nd Intuitivo	5.92	.997	5.97	1.080	5.36	1.417	5.73	1.156	5.00	1.472	5.88	.697
Coerente.Incoerente	6.92	.277	6.71	.588	6.04	1.205	6.24	1.111	6.31	1.109	6.71	.588
Firme.Permissivo	6.28	.678	6.16	.860	5.64	1.351	6.09	1.362	6.00	1.080	6.47	.624
Motivador.Desmotiv	6.92	.277	6.84	.454	6.16	1.107	6.64	.743	6.62	.870	6.76	.562
Seg Deci.Inseg Dec	6.92	.277	6.81	.477	6.09	1.240	6.40	1.116	6.54	.877	6.88	.332
Ético.Nd Ético	6.80	.500	6.87	.428	5.98	1.270	6.27	1.009	6.38	.870	6.65	.606
Eficiente.Nd Eficient	6.88	.332	6.84	.374	6.11	1.027	6.51	.895	6.23	.927	6.88	.332
Burocrata.Complace	4.16	1.248	4.42	1.232	5.00	1.128	5.67	1.331	4.92	1.188	5.00	1.323
Perspicaaz.Nd Perspi	6.32	.748	6.45	.624	5.76	1.209	6.20	1.057	5.77	1.166	6.41	1.278

Acrescenta-se ainda que, não só é nos alunos que verificamos os maiores desvios, como os mesmos se acentuam no género feminino, os quais são na generalidade superiores em qualquer uma das classes, no entanto, os alunos são a classe de respondentes que mais se salienta.

Conclui-se ainda que, considerando os itens descritores a que respeitam os desvios-padrão verificados nos professores e no pessoal não docente, os mesmos remetem, essencialmente, para características de personalidade do líder.

De seguida efetuámos o mesmo exercício, desta feita para a *mulher a liderar*.

Quadro 46 – Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais para a *Mulher a Liderar* de Acordo com as Funções que Ocupam na Escola e do Gênero

Itens da Escala de Representações Sociais	Professores				Alunos				Pessoal Não Docente			
	Masc N= 25		Fem N= 31		Masc N= 45		Fem N= 45		Masc N= 13		Fem N= 17	
	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp.	Med	Dp.
Pondera.Nd Pond	6.36	.700	6.06	.964	5.78	1.295	5.73	1.587	5.62	1.121	6.29	.686
Racional.Emociol	5.24	1.715	5.29	1.510	5.60	1.268	5.07	1.711	4.77	1.691	5.12	1.654
Imparcial.Parcial	5.84	1.463	5.26	1.612	5.44	1.307	4.93	1.970	5.69	1.182	6.00	1.118
Organiz.Desorga	6.56	.651	6.48	.724	6.04	1.261	6.42	1.234	5.54	1.506	6.65	.786
Otimista.Pessimi	5.56	1.193	6.10	.908	5.80	1.120	5.96	1.261	5.23	1.301	6.41	.712
Nd Disciplina.Disci	2.28	1.021	2.55	1.630	3.51	2.085	3.24	2.298	2.62	1.325	1.82	1.015
Democrático.Autorit	5.72	1.208	5.52	1.122	4.49	1.517	4.49	1.604	5.23	1.235	6.24	1.300
Respeita.Nd Respeit	5.96	1.136	5.94	1.153	5.91	1.345	5.91	1.593	6.00	1.080	6.29	1.160
Dialogante.Nd Com	6.28	.891	6.39	.715	6.00	1.446	6.07	1.468	6.15	.987	6.53	.717
Inconstante.Constan	2.28	1.061	2.71	1.677	3.78	1.906	3.18	1.655	2.31	.855	1.59	.939
Obj Gest.Subj Gest	5.84	1.214	6.00	1.000	5.53	1.502	5.38	1.696	5.46	1.391	6.12	1.054
Foco Rela.Foco Obj	5.12	1.364	5.06	1.263	4.56	1.925	4.91	1.474	4.77	1.013	5.12	1.536
Atuante.Passivo	5.72	1.061	5.97	1.048	5.60	1.468	5.60	1.529	5.54	.877	5.88	1.764
Artíf Cons.Ger Conf	5.84	1.313	5.74	1.365	5.64	1.317	5.67	1.552	5.62	1.446	6.00	.866
Exempl.Nada Exem	5.96	.935	6.29	.938	5.80	1.307	6.13	1.254	5.62	1.325	6.65	.606
Age Plan.Age Impro	5.96	.841	5.55	1.546	5.64	1.264	5.47	1.531	5.54	.877	6.18	1.237
Polivalente.Monoval	5.08	1.412	6.23	.845	5.73	1.214	5.82	1.302	5.15	1.405	6.24	1.033
Idealista.Nada Ideali	5.76	.970	5.61	1.283	5.47	1.486	5.78	1.536	5.31	.751	5.88	1.054
Central.Deleg Comp	3.36	2.196	4.16	1.635	4.82	1.642	4.84	1.906	3.00	1.291	3.24	2.107
Comprom.Nd Comp	5.56	1.121	5.77	1.117	5.29	1.456	5.20	1.632	5.38	.961	5.71	1.404
Atualizado.Desatuáli	6.00	1.118	6.10	.978	5.87	1.272	5.96	1.551	5.23	1.423	6.65	.786
Vis Frag.Vis Sistém	2.28	.891	2.32	1.166	4.51	1.902	3.98	2.017	2.92	.954	1.71	.686
Empreend.Nd Empr	5.88	1.201	6.13	.806	5.62	1.173	5.71	1.456	5.23	1.166	6.53	.717
Transforma.Acomod	5.68	1.108	6.26	.773	5.71	1.160	5.71	1.547	5.23	1.166	6.41	.870
Carismátic.Nd Caris	5.24	1.535	5.68	1.013	5.62	1.193	5.60	1.452	4.85	1.068	6.29	.920
Justo.Injusto	6.12	1.236	6.06	1.124	6.11	1.071	5.91	1.593	5.54	1.450	6.35	.931
Acessível.Inaccessív	6.16	1.068	6.35	.755	5.91	1.294	6.16	1.364	6.00	1.291	6.12	.781
Intuitivo.Nd Intuitivo	5.68	1.145	6.10	1.193	5.51	1.272	5.64	1.417	5.31	1.182	6.12	.697
Coerente.Incoerente	6.24	1.128	6.16	.820	5.69	1.459	5.84	1.445	5.77	1.013	6.24	.970
Firme.Permissivo	5.72	1.308	5.55	1.434	5.78	1.347	5.76	1.540	5.54	1.506	6.06	1.029
Motivador.Desmotiv	6.16	1.028	6.45	.810	5.73	1.529	6.13	1.325	5.31	1.494	6.29	1.213
Seg Deci.Inseg Dec	5.84	1.375	6.10	.870	5.84	1.381	5.93	1.498	5.31	1.316	6.00	1.620
Ético.Nd Ético	6.24	.926	6.48	.769	5.53	1.424	5.78	1.580	5.46	1.506	6.41	.712
Eficiente.Nd Eficient	6.20	.866	6.45	.723	5.89	1.318	5.82	1.542	5.77	.927	6.59	.507
Burocrata.Complace	4.48	1.531	4.32	1.137	5.18	1.451	5.47	1.531	4.00	1.826	4.71	1.929
Perspicaz.Nd Perspi	6.00	.957	6.32	.832	5.64	1.384	5.89	1.465	5.69	1.251	6.00	.866

Neste caso as diferenças mais significativas não são, na generalidade, tanto de género mas mais da função que os inquiridos ocupam na escola, ou seja, mais uma vez os alunos se destacam por apresentarem todos os desvios-padrão superiores a '1.000'.

Acrescenta-se ainda que, também aqui, não só é nos alunos que verificamos os maiores desvios, como os mesmos se acentuam no género feminino, os quais são na generalidade superiores em qualquer uma das classes, no entanto, os alunos são a classe de respondentes que mais se salienta.

Conclui-se ainda que, considerando os itens a que respeitam os desvios-padrão verificados nos professores e no pessoal não docente, os mesmos remetem, essencialmente, para características de personalidade, para competências técnicas e pedagógicas e de coordenação do espaço e atividades escolares.

Posteriormente, o mesmo exercício foi efetuado para o *homem a liderar*, cujos resultados são apresentados na tabela seguinte, logo seguida da respetiva análise.

Quadro 47 – Médias e Desvios-padrão para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais para o *Homem a Liderar* de acordo com as Funções que Ocupam na Escola e do Género

Itens da Escala de Representações Sociais	Professores				Alunos				Pessoal Não Docente			
	Masc N= 25		Fem N= 31		Masc N= 45		Fem N= 45		Masc N= 13		Fem N= 17	
	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp	Med	Dp.	Med	Dp.
Pondera.Nd Pond	6.44	.507	5.97	.875	5.91	1.145	6.00	1.168	5.62	1.044	6.18	.636
Racional.Emociol	6.32	.627	6.26	.999	5.87	1.140	5.69	1.311	5.54	1.198	5.71	1.263
Imparcial.Parcial	6.16	1.106	5.55	1.457	5.24	1.368	4.76	1.956	5.85	1.068	6.12	.697
Organiz.Desorga	6.16	1.179	5.81	1.195	5.71	1.590	5.82	1.512	5.92	1.256	6.00	1.118
Otimista.Pessimi	6.12	.781	5.65	1.305	5.82	1.353	5.76	1.433	5.77	1.423	6.06	.899
Nd Disciplina.Disci	2.00	1.000	1.90	1.106	2.87	1.804	3.67	2.316	1.69	.630	1.71	.772
Democrático.Autorit	5.92	.997	4.94	1.632	4.96	1.413	5.13	1.590	5.38	1.121	5.71	.985
Respeita.Nd Respeit	6.44	.651	6.29	1.039	5.98	1.438	6.29	1.058	5.92	1.038	6.47	.624
Dialogante.Nd Com	6.32	.945	5.61	1.230	5.69	1.395	5.78	1.550	5.85	.899	6.00	.791
Inconstante.Constan	2.12	1.424	2.19	1.195	3.64	1.760	3.82	1.787	2.15	.689	2.06	.827
Obj Gest.Subj Gest	6.08	1.115	6.23	.956	5.33	1.462	5.47	1.546	6.08	.862	6.35	.606
Foco Rela.Foco Obj	4.96	1.645	3.81	1.759	4.36	1.811	4.82	1.787	4.54	1.506	5.29	1.213
Atuante.Passivo	6.16	.746	5.97	1.080	5.51	1.424	5.71	1.392	5.69	1.032	5.82	1.334
Artíf Cons.Ger Conf	6.28	.737	5.68	1.222	5.38	1.336	5.44	1.546	5.77	1.235	5.82	.809
Exempl.Nada Exem	6.28	.843	5.84	1.036	5.69	1.362	5.91	1.520	6.00	.913	6.06	.748

Age Plan.Age Impro	5.88	1.130	5.71	1.189	5.60	1.176	5.49	1.440	5.46	1.266	5.41	1.661
Polivalente.Monoval	5.84	1.405	5.87	1.176	5.60	1.421	5.69	1.411	6.00	.816	5.82	.883
Idealista.Nada Ideali	5.56	1.193	5.13	1.500	5.44	1.307	5.78	1.444	5.31	.947	5.82	.883
Central.Deleg Comp	3.80	1.915	4.42	1.628	5.18	1.451	4.89	1.641	3.54	1.391	3.35	1.935
Comprom.Nd Comp	5.88	1.013	5.48	1.061	5.36	1.351	4.93	1.587	5.08	.862	5.59	1.176
Atualizado.Desatuáli	6.40	.577	6.16	.969	5.80	1.342	5.73	1.724	6.08	.862	6.35	.606
Vis Frag.Vis Sistem	1.80	.957	2.19	1.195	4.71	1.938	4.33	2.023	2.23	.927	1.76	.664
Empreend.Nd Empr	6.40	.707	6.16	.860	5.64	1.190	5.62	1.497	6.23	.832	6.35	.862
Transforma.Acomod	6.16	.850	5.77	1.146	5.51	1.218	5.62	1.466	6.08	.760	6.18	.883
Carismátic.Nd Caris	5.96	.935	5.74	1.125	5.73	1.405	5.53	1.471	5.46	1.127	6.24	.903
Justo.Injusto	6.24	.779	5.90	.944	5.71	1.532	6.07	1.529	6.00	1.155	6.18	1.015
Acessível.Inaccessív	6.20	1.000	5.48	1.235	5.76	1.228	5.48	1.235	6.00	1.225	6.29	.849
Intuitivo.Nd Intuitivo	5.92	.997	4.74	1.483	5.24	1.479	5.38	1.435	5.38	1.044	5.82	1.131
Coerente.Incoerente	6.36	.757	5.81	.980	5.73	1.250	5.69	1.443	6.08	.862	6.06	.899
Firme.Permissivo	6.44	.712	6.26	.893	5.84	1.331	6.16	1.313	6.15	.899	6.18	1.015
Motivador.Desmotiv	6.32	.802	5.97	.912	5.91	1.395	6.02	1.357	6.46	.967	6.35	.786
Seg Deci.Inseg Dec	6.36	.700	6.32	.871	6.11	1.133	6.00	1.430	6.46	.877	6.41	.870
Ético.Nd Ético	6.24	.723	6.10	1.076	5.76	1.151	5.87	1.517	5.77	.927	6.24	.664
Eficiente.Nd Eficient	6.44	.583	6.10	1.012	5.98	1.097	5.87	1.392	6.00	.816	6.29	.849
Burocrata.Complace	4.44	1.261	5.10	1.350	5.27	1.214	5.64	1.433	4.23	1.166	5.12	1.576
Perspicaz.Nd Perspi	6.04	.978	5.71	1.039	5.80	1.254	5.87	1.531	5.69	1.032	6.24	.831

Neste caso as diferenças mais significativas continuam a destacar os alunos, por apresentarem para todos os itens desvios-padrão superiores a '1.000'. Verificam-se ainda algumas diferenças significativas nos professores, remetendo para o género feminino um maior número de desvios, indiciando aqui uma questão de género.

Acrescenta-se ainda que, também aqui, não só é nos alunos que verificamos os maiores desvios, como os mesmos se acentuam no género feminino, os quais são na generalidade superiores em qualquer uma das classes, no entanto, os alunos são a classe de respondentes que mais se salienta.

Conclui-se ainda que, considerando os itens a que respeitam os desvios-padrão verificados nos professores e no pessoal não docente, os mesmos remetem, essencialmente, para características de personalidade do líder e para competências coordenação do espaço e atividades escolares, a que se acrescenta o género feminino na classe dos Professores a remeter competências técnicas e pedagógicas.

3.2.6.1. TESTE DE COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS – SCHEFFÉ

Sempre que os resultados da análise de variância (ANOVA) confirmam a evidência de diferenças significativas, sugere-se que sejam efetuados testes de comparações múltiplas *a posteriori* ou *Testes Post-Hoc – Testes de Scheffé*, os quais permitem identificar essas diferenças e onde elas se encontram (*between* ou *within*). Ou seja, quando a variabilidade entre os grupos (*between*) é elevada comparada com a variabilidade dentro de cada um dos grupos inquiridos (*within*), significa que os grupos se apresentam bastante heterogéneos entre si e homogéneos no seio do próprio grupo. O facto de se apresentarem bastante heterogéneos, quando comparados com a homogeneidade verificada dentro do grupo, torna-os diferentes entre si, sendo por isso mesmo espectável que as suas médias e desvios-padrão sejam significativamente diferentes.

Neste sentido, quanto maior a variabilidade entre os grupos relativamente à variabilidade no seio de cada grupo de inquiridos, maior será o valor de *Teste F*.

Assim, e atendendo os propósitos do presente estudo e de algumas diferenças que se foram anunciando, através da rejeição da igualdade de médias, quisemos saber se nas mesmas era determinante o efeito de género, se o efeito de função que apresentam na escola, se o efeito de interação género x função na escola.

Para tal elaborámos uma tabela, sobre a qual se fará uma análise de qual o(s) efeito(s) que se apresenta(m) determinante(s) na perceção de um *bom líder escolar*.

Quadro 48 – Resultados da ANOVA (funções na escola X género) para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais do Bom Líder Escolar

Itens da Escala de Representações Sociais	Efeito Género		Efeito Função na Escola		Efeito Interação Género X Função na Escola	
	F	p	F	p	F	p
Pondera.Nd Pond	.012	.914	6.299	.000	.246	.864
Racional.Emociol	1.664	.199	1.371	.253	1.670	.175
Imparcial.Parcial	.479	.490	4.214	.007	.595	.619
Organiz.Desorga	.405	.525	4.482	.005	.820	.485
Otimista.Pessimi	.686	.409	1.385	.249	.421	.738

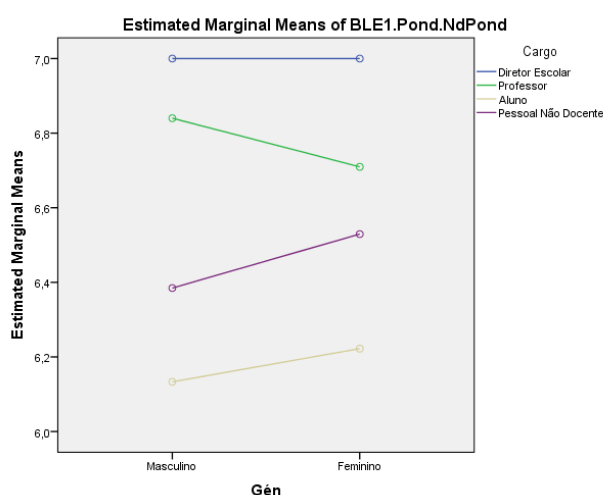
Nd Disciplina.Disci	.026	.872	14.329	.000	.053	.984
Democrático.Autorit	.325	.570	9.153	.000	.945	.420
Respeita.Nd Respeit	.893	.346	3.327	.021	1.691	.171
Dialogante.Nd Com	1.329	.251	4.461	.005	1.090	.355
Inconstante.Constan	.012	.911	21.538	.000	1.100	.351
Obj Gest.Subj Gest	.194	.660	11.863	.000	.291	.832
Foco Rela.Foco Obj	1.496	.223	.009	.999	1.793	.150
Atuante.Passivo	.005	.942	7.744	.000	.052	.984
Artíf Cons.Ger Conf	.544	.462	8.526	.000	.804	.493
Exempl.Nada Exem	.061	.806	3.204	.025	2.683	.048
Age Plan.Age Impro	2.004	.159	1.271	.286	2.065	.107
Polivalente.Monoval	2.75	.601	2.148	.096	.162	.922
Idealista.Nada Ideali	.180	.672	3.132	.027	2.534	.059
Central.Deleg Comp	.000	.993	19.720	.000	1.117	.344
Comprom.Nd Comp	.172	.679	3.497	.017	.336	.799
Atualizado.Desatuali	.035	.852	2.074	.105	2.548	.058
Vis Frag.Vis Sistém	.010	.919	34.842	.000	.407	.748
Empreend.Nd Empr	1.315	.253	5.347	.002	.576	.631
Transforma.Acomod	3.177	.076	4.478	.005	1.570	.199
Carismátic.Nd Caris	1.512	.220	3.079	.029	.678	.567
Justo.Injusto	.016	.898	2.637	.051	2.842	.039
Acessível.Inaccessív	1.091	.298	3.778	.012	1.813	.147
Intuitivo.Nd Intuitivo	1.869	.173	2.019	.113	.808	.491
Coerente.Incoerente	.137	.712	6.470	.000	.845	.471
Firme.Permissivo	1.069	.303	2.018	.113	.829	.479
Motivador.Desmotiv	1.521	.219	4.686	.004	1.670	.175
Seg Deci.Inseg Dec	.283	.595	6.184	.001	.730	.535
Ético.Nd Ético	.374	.542	7.717	.000	.190	.903
Eficiente.Nd Eficient	1.393	.239	6.391	.000	1.617	.187
Burocrata.Complace	.528	.469	8.181	.000	.606	.612
Perspicaaz.Nd Perspi	2.234	.137	2.297	.079	.464	.708

Neste sentido, e posto que quando se verifica um efeito de interação não devem ser considerados outros efeitos simples, na análise que de seguida efetuaremos, iremos reportar-nos à identificação dos efeitos determinantes, e quando se verificar um efeito de interação iremos ‘plotar’ cada situação com a respetiva análise, posto que nessa análise não consideraremos os dados referentes ao diretores escolares em virtude do valor *N* reduzido (4 indivíduos apenas).

Assim, verifica-se que o item ‘*Ponderado.Nada Ponderado*’ é determinante pelo efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.864$). Na Figura 5

observamos duas realidades. A primeira é que há um efeito de dispersão pelo género, com uma maior valorização feminina, excetuando o caso dos professores que se opõe às demais classes. E a segunda é que o efeito pela função que ocupam na escola, os alunos e professores ocupam posições quase que extremadas, face à média.

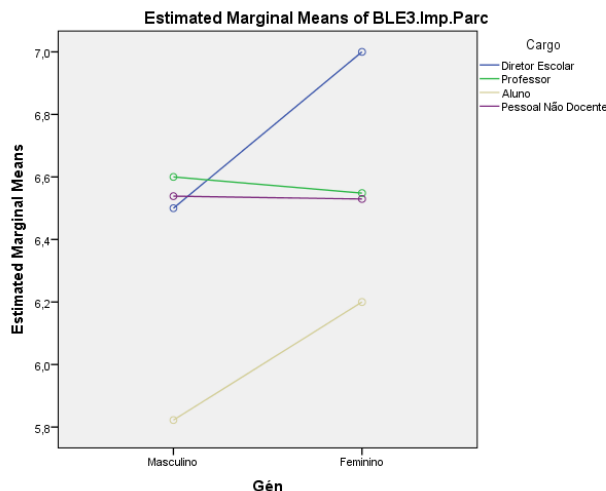
Fig. 5 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Ponderado.Nada Ponderado’, para o Bom Líder Escolar



Já para o item ‘*Racional.Emocional*’ nenhum dos efeitos parece ser determinante.

Quanto ao item ‘*Imparcial.Parcial*’, é relativamente significativa o efeito da interação género x função na escola ($p=0.619$). A Figura 6 mostra-nos um efeito de dispersão pelo efeito de género, com uma maior valorização feminina, em particular nos alunos, e pelo efeito de função que ocupa na escola, igualmente os alunos a procederem a um desvio face à média.

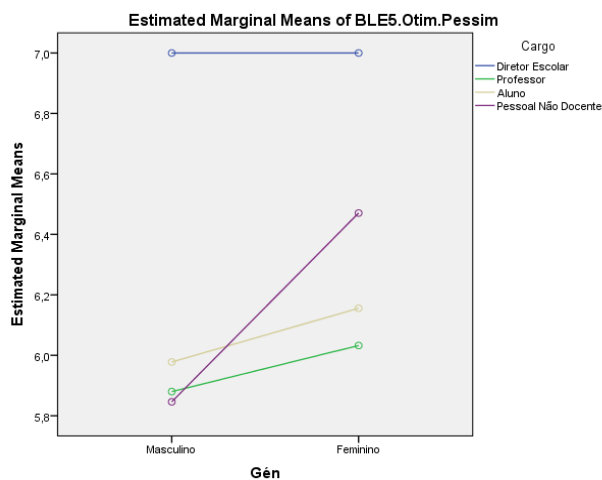
Fig. 6 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Imparcial.Parcial’, para o Bom Líder Escolar



Para o item ‘Organizado.Desorganizado’ é ligeiramente importante o efeito género ($p=0.525$).

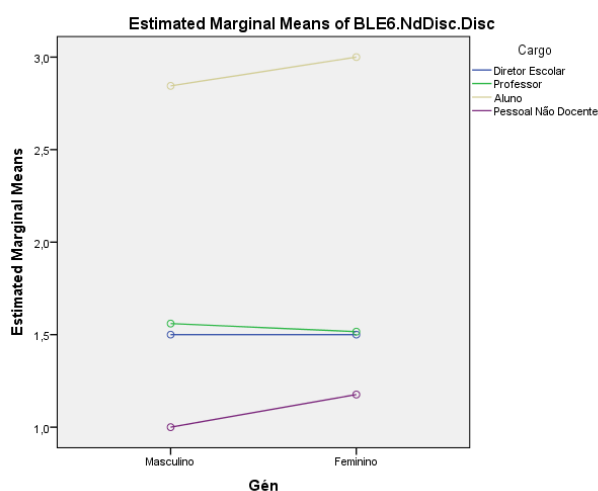
Relativamente ao item ‘Otimista.Pessimista’, o efeito da interação género x função que ocupa na escola afirma-se razoavelmente significativo ($p=0.738$). A Figura 7 mostra-nos que se verifica igualmente uma dispersão pelo efeito de género, com uma maior valorização feminina e, neste caso particular, com o pessoal não docente a desviar-se face à média. Pelo efeito de função que ocupa na escola, observa-se uma ligeira diferença entre alunos e professores.

Fig. 7 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Otimista.Pessimista’, para o Bom Líder Escolar



No item '*Nada Disciplinador.Disciplinador*', verifica-se que o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola ($p=0.984$) se assume como muito preponderante. A Figura 8 mostra-nos uma situação de forte desvio, com os alunos a serem os responsáveis por via do efeito de função que ocupam na escola, e na generalidade todos por via do efeito de gênero, com tendência para o gênero feminino valorizar mais o primeiro elemento.

Fig. 8 – Diagrama de Dispersão Gênero x Função na Escola para o Item Descritor '*Nada Disciplinador.Disciplinador*', para o *Bom Líder Escolar*



Para o item '*Democrático.Autoritário*', observamos que o efeito gênero é relativamente significativo ($p=0.570$).

No que diz respeito ao item '*Respeitado.Nada Respeitado*', verificamos que nenhum dos efeitos é determinante.

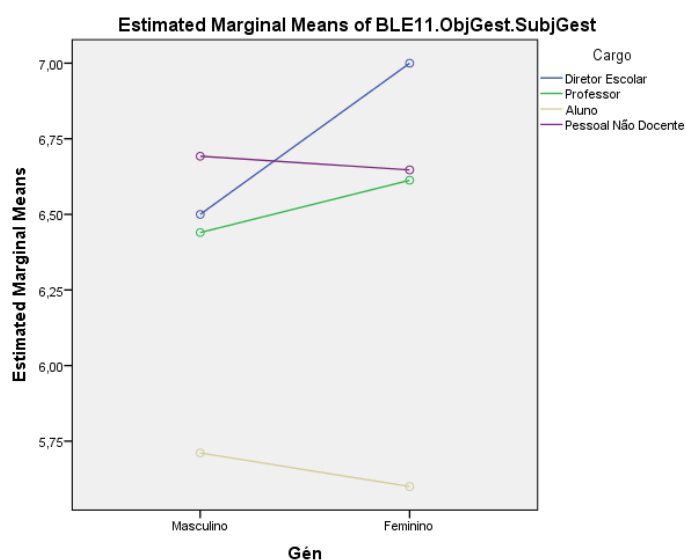
O mesmo acontece para o item '*Dialogante.Comunicativo*', com nenhum dos efeitos a ser determinante.

Já para o item '*Inconstante.Constante*', o efeito gênero é muito determinante ($p=0.911$) e o efeito função na escola mais ainda ($p=1.100$).

Quanto ao item '*Objetivo na Gestão.Subjetivo na Gestão*', verificamos uma significativa preponderância do efeito e interação gênero x função que ocupa na escola ($p=0.832$). A Figura 9 mostra-nos uma situação de forte desvio, entre alunos e demais classes por via do efeito de função que ocupam na escola, e por

via do efeito de género, particularmente no pessoal não docente, com tendência para uma menor valorização do primeiro elemento por parte do género feminino nos alunos e pessoal não docente, opostamente ao verificado nos professores.

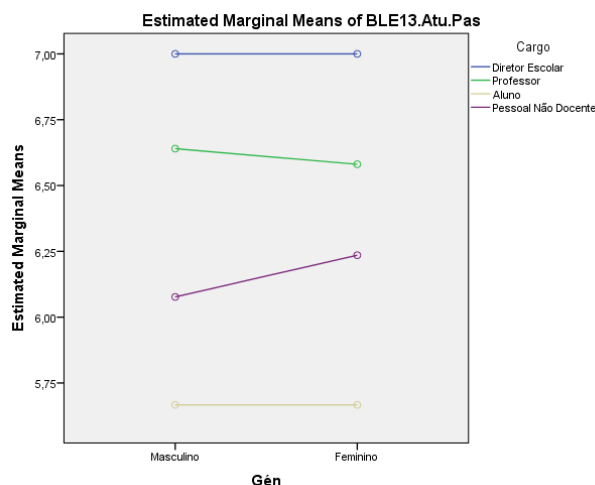
Fig. 9 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Objetivo na Gestão.Subjetivo na Gestão’, para o Bom Líder Escolar



Relativamente ao item ‘Foco nas Relações.Foco nos Objetivos’ é fortemente determinante o efeito função na escola ($p=0.999$).

Para o item ‘Atuante.Passivo’ o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.984$) é fortemente determinante. A Figura 10 mostra-nos uma situação de forte desvio, entre todas as classes por via do efeito de função que ocupam na escola, com destaque para as diferenças entre alunos e professores, e por via do efeito de género, particularmente no pessoal não docente, com tendência para uma maior valorização do primeiro elemento por parte do género feminino.

Fig. 10 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Atuante.Passivo*’, para o *Bom Líder Escolar*



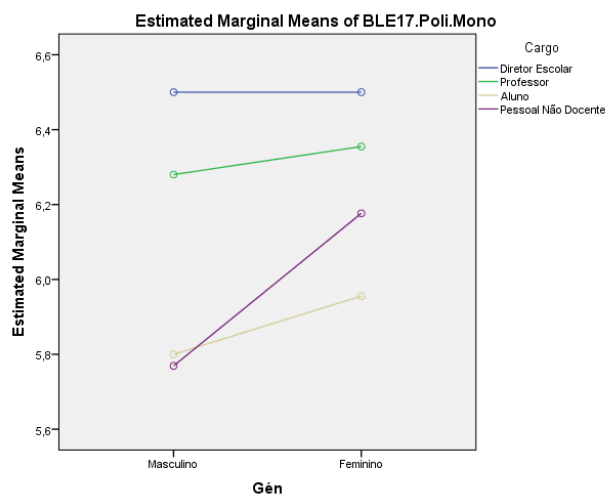
No que diz respeito ao item ‘*Artífice de Consensos.Gerador de Conflitos*’ não se verifica que algum efeito seja determinante.

Já para o item ‘*Exemplar.Nada Exemplar*’, é o efeito de género que se assume como determinante ($p=0.806$).

Para o item ‘*Age sob Planeamento.Age sob Improviso*’ nenhum dos efeitos é determinante.

Quanto ao item ‘*Polivalente.Monovalente*’, o efeito de interação género x função que ocupa na escola como fortemente determinante ($p=0.922$). A Figura 11 mostra-nos uma situação de forte desvio pelo efeito género, no pessoal não docente e ligeira nas demais classes. E pelo efeito de função que ocupam na escola, destaca-se uma vez mais a diferença entre alunos e professores.

Fig. 11 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor '*Imparcial.Parcial*', para o *Bom Líder Escolar*

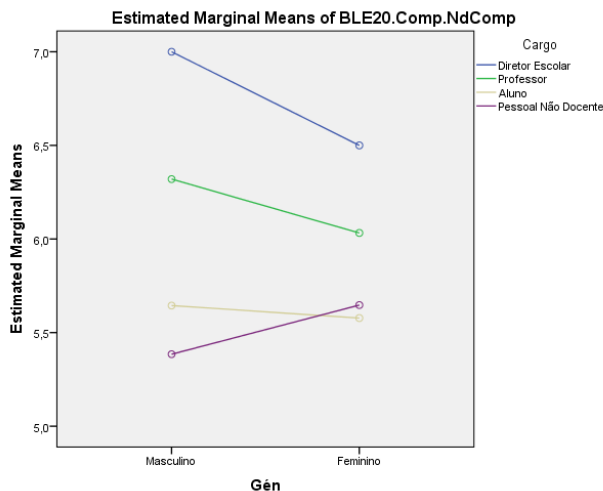


Já para o item '*Idealista.Nada Idealista*' é apenas o efeito de género que se assume como moderadamente determinante ($p=0.672$).

Relativamente ao item '*Centralizador.Delega Competências*', o efeito de género é fortemente determinante ($p=0.993$).

No que concerne ao item '*Comprometido.Nada Comprometido*', o efeito de interação género x função que ocupa na escola é razoavelmente determinante ($p=0.799$). A Figura 12 mostra-nos uma situação de significativo desvio determinado pelo efeito de género, em particular nos professores, com uma tendência do género feminino para um desvio no sentido de uma menor valorização do primeiro elemento, contrária ao movimento de maior valorização deste género na função pessoal não docente. Verifica-se igualmente um desvio pelo efeito de função que ocupam na escola, sendo a classe dos professores quem se destaca das demais, atribuindo uma maior valorização ao primeiro elemento descritor.

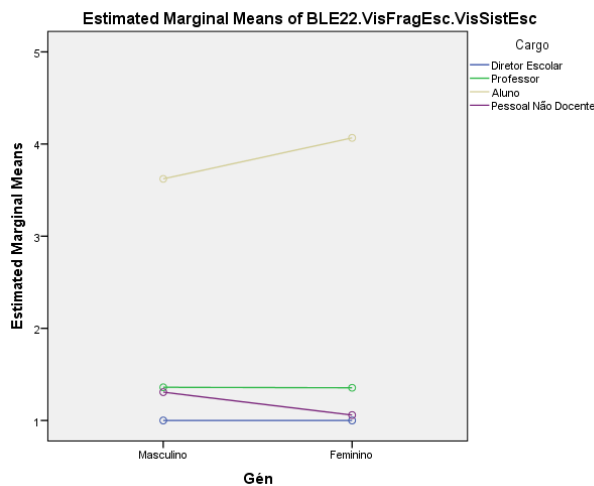
Fig. 12 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Comprometido.Nada Comprometido’, para o Bom Líder Escolar



Para o item ‘Atualizado.Desatualizado’, é o efeito de género que se assume como bastante determinante ($p=0.852$).

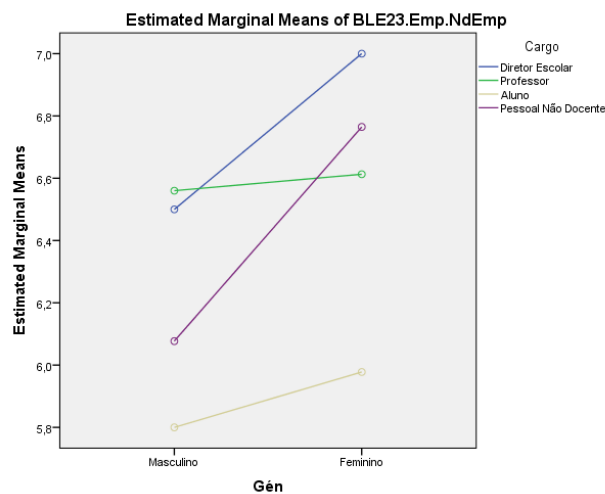
Quanto ao item ‘Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola’, observamos que o efeito de interação género x função que ocupa na é razoavelmente determinante ($p=0.748$). A Figura 13 mostra-nos uma situação de forte desvio determinado pelo efeito de função que ocupam na escola, com os alunos a serem os responsáveis atribuindo uma maior valorização ao primeiro elemento, sendo também o desvio pelo efeito de género verificado nessa classe.

Fig. 13 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Visão Fragmentada da Escola. Visão Sistémica da Escola’, para o Bom Líder Escolar



No que diz respeito ao item '*Empreendedor.Nada Empreendedor*', verificamos que o efeito de interação de género x função que ocupa na escola se assume como moderadamente determinante ($p=0.631$). A Figura 14 mostra-nos uma situação de forte desvio pelo efeito de género, em especial no pessoal não docente e pelo e por via do efeito de função que ocupam na escola, os alunos, mais uma vez, com uma perceção oposta à dos professores.

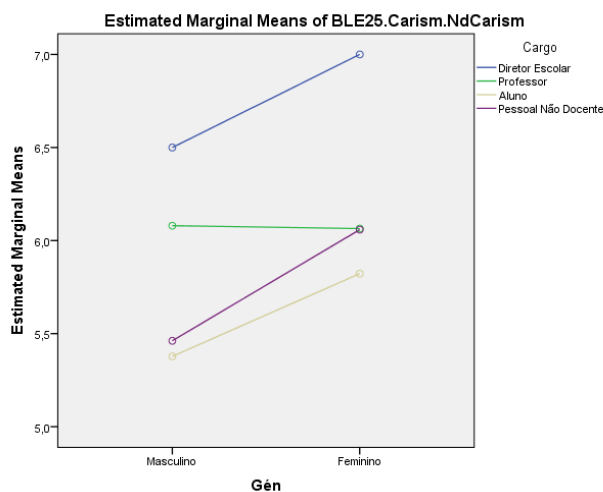
Fig. 14 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor '*Empreendedor.Nada Empreendedor*', para o *Bom Líder Escolar*



Já para o item '*Transformador.Acomodado*', nenhum dos efeitos é determinante.

Relativamente ao item '*Carismático.Nada Carismático*', verificamos que é no efeito de interação género x função na escola que o mesmo é tido como ligeiramente determinante ($p=0.567$). A Figura 15 mostra-nos uma situação de significativo desvio pelo género, em especial nas classes de alunos e pessoal não docente, e pelo efeito de função que ocupam na escola, os alunos a oporem, mais uma vez aos professores.

Fig. 15 – Diagrama de Dispersão Gênero x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Carismático.Nada Carismático*’, para o *Bom Líder Escolar*



No que concerne ao item ‘*Justo.Injusto*’, é muito determinante o efeito de gênero ($p=0.898$).

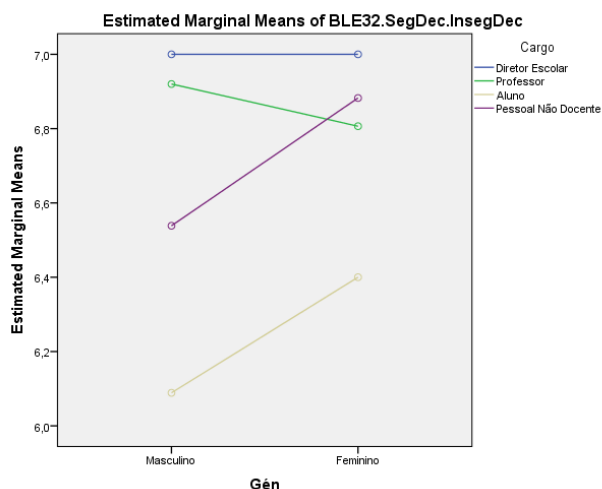
Quanto aos itens ‘*Acessível.Inacessível*’, ‘*Intuitivo.Nada Intuitivo*’, nenhum dos efeitos é observado como determinante.

Para o item ‘*Coerente.Incoerente*’, é o efeito de gênero que é tido como razoavelmente determinante ($p=0.712$).

Quanto aos itens ‘*Firme.Permissivo*’, ‘*Motivador.Desmotivador*’ não é observado qualquer dos efeitos como determinante.

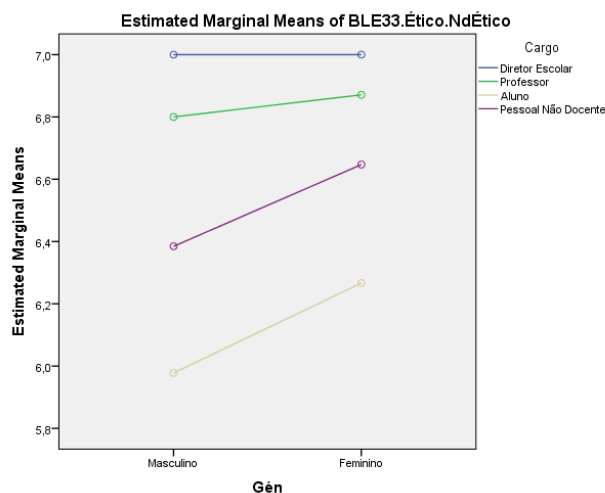
Relativamente ao item ‘*Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões*’, o efeito de gênero x função que ocupa na escola ($p=0.535$). A Figura 16 mostra-nos uma situação de um desvio significativo pelo efeito de gênero, verificado em especial nos alunos e pessoal não docente, com tendência para uma valorização feminina do primeiro elemento. O desvio pelo efeito de função na escola é verificado entre todas as classes, verificando-se ainda a particularidade dos alunos e professores extremarem as suas percepções, em especial no que concerne ao gênero masculino.

Fig. 16 – Diagrama de Dispersão Gênero x Função na Escola para o Item Descritor ‘Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões’, para o Bom Líder Escolar



Sensivelmente o mesmo acontece com o item ‘*Ético.Nada Ético*’, sendo o efeito de gênero x função que ocupa na escola fortemente determinante ($p=0.903$). A Figura 17 mostra-nos uma situação de forte desvio pelo efeito de função que ocupam na escola, verificado entre todas as classes, mas em especial, mais uma vez, entre alunos e professores, e pelo efeito de gênero, com uma tendência de maior valorização do primeiro elemento por parte do gênero feminino.

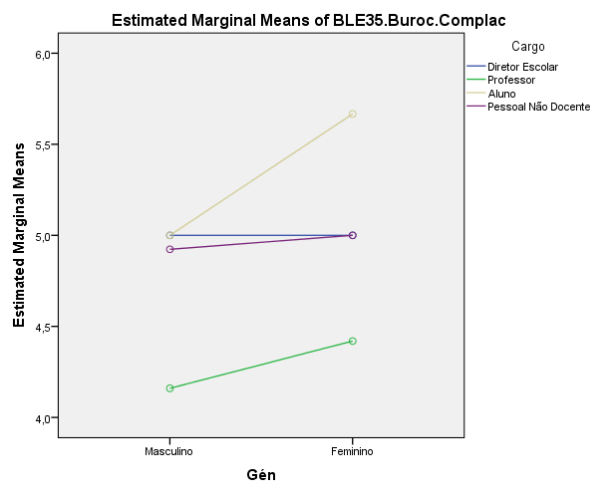
Fig. 17 – Diagrama de Dispersão Gênero x Função na Escola para o Item Descritor ‘Ético.Nada Ético’, para o Bom Líder Escolar



Para o item ‘*Eficiente.Nada Eficiente*’ nenhum dos efeitos é observado como sendo determinante.

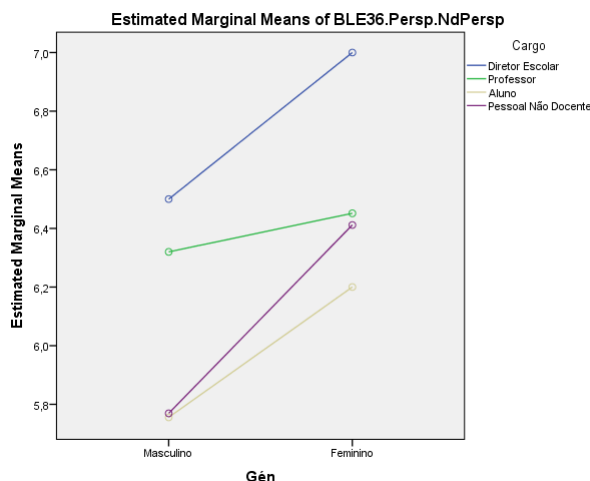
Quanto ao item '*Burocrata.Complacente*', é o efeito de interação género x função na escola que se assume como ligeiramente determinante ($p=0.612$). A Figura 18 mostra-nos um desvio significativo ao nível do efeito de função que ocupam na escola, sobretudo por parte dos professores, e ao nível do efeito de género um desvio mais acentuado na classe dos alunos com maior valorização feminina.

Fig. 18 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor '*Burocrata.Complacente*', para o Bom Líder Escolar



Por último, o item '*Perspícaz.Nada Perspícaz*' é observado como razoavelmente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.708$). A Figura 19 mostra-nos uma situação de forte desvio pelo efeito de género, se bem que com menor intensidade nos professores, e de efeito de função que ocupam na escola, ao diferenciar perceções de alunos e professores.

Fig. 19 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor '*Perspícaz.Nada Perspícaz*', para o Bom Líder Escolar



Em conclusão, para as Representações Sociais do *bom líder escolar*, são determinantes, na sua maioria, o efeito de interação género x função que ocupam na escola, e com alguma relevância também o efeito de género. O efeito função na escola apenas foi observado como fortemente determinante para o item '*Foco nas Relações.Foco nos Objetivos*'.

Em seguida, e para sabermos igualmente se nas diferenças apuradas era determinante o efeito de género, o efeito de função que ocupam na escola, e/ou ainda efeito de interação género x função que ocupam na escola, elaborámos uma tabela, sobre a qual se fará uma análise de qual o(s) efeito(s) que se apresenta(m) determinante(s) na perceção da *mulher a liderar*.

Quadro 49 – Resultados da ANOVA (funções na escola X género) para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais da *Mulher a Liderar*

Itens da Escala de Representações Sociais	Efeito Género		Efeito Função na Escola		Efeito Interação Género X Função na Escola	
	F	p	F	p	F	p
Pondera.Nd Pond	.391	.533	2.265	.083	1.134	.337
Racional.Emociol	4.913	.028	.766	.514	3.134	.027
Imparcial.Parcial	.482	.488	1.695	.170	1.370	.254
Organiz.Desorga	1.366	.244	1.808	.148	1.977	.119
Otimista.Pessimi	3.633	.058	.880	.453	1.614	.188
Nd Disciplina.Disci	.151	.698	5.067	.002	.580	.629
Democrático.Autorit	.697	.405	12.247	.000	1.322	.269
Respeita.Nd Respeit	.739	.391	.456	.713	.281	.839
Dialogante.Nd Com	.172	.679	1.578	.196	.133	.940
Inconstante.Constan	1.853	.175	9.148	.000	1.641	.182
Obj Gest.Subj Gest	1.140	.287	1.858	.139	.795	.498
Foco Rela.Foco Obj	1.149	.285	.710	.547	1.237	.298
Atuante.Passivo	.516	.473	1.156	.328	.187	.905
Artíf Cons.Ger Conf	.016	.900	.352	.788	.258	.856
Exempl.Nada Exem	1.797	.182	.506	.679	.834	.477
Age Plan.Age Impro	.139	.709	1.388	.248	1.132	.338
Polivalente.Monoval	2.942	.088	.668	.573	2.758	.044
Idealista.Nada Ideali	.031	.860	.136	.938	.835	.476
Central.Deleg Comp	.590	.444	10.622	.000	.535	.659
Comprom.Nd Comp	.001	.972	2.397	.070	.293	.830
Atualizado.Desatuáli	.616	.433	.658	.579	2.415	.068

Vis Frag.Vis Sistém	.481	.489	24.832	.000	1.203	.310
Empreend.Nd Empr	2.691	.103	1.857	.139	2.049	.109
Transforma.Acomod	2.911	.090	1.364	.255	2.031	.111
Carismátic.Nd Caris	4.140	.043	.904	.440	2.629	.052
Justo.Injusto	.558	.456	.520	.669	1.255	.292
Acessível.Inaccessív	.666	.416	.851	.468	.044	.988
Intuitivo.Nd Intuitivo	.980	.324	1.288	.280	.615	.606
Coerente.Incoerente	.565	.453	1.979	.119	.343	.794
Firme.Permissivo	.281	.597	.314	.815	.450	.718
Motivador.Desmotiv	2.362	.126	1.794	.150	.523	.667
Seg Deci.Inseg Dec	1.808	.181	.631	.596	.469	.704
Ético.Nd Ético	1.890	.171	4.147	.007	.645	.587
Eficiente.Nd Eficient	1.353	.246	2.486	.062	1.135	.336
Burocrata.Complacé	1.185	.278	5.643	.001	.647	.586
Perspicaz.Nd Perspi	1.027	.312	1.872	.136	.024	.995

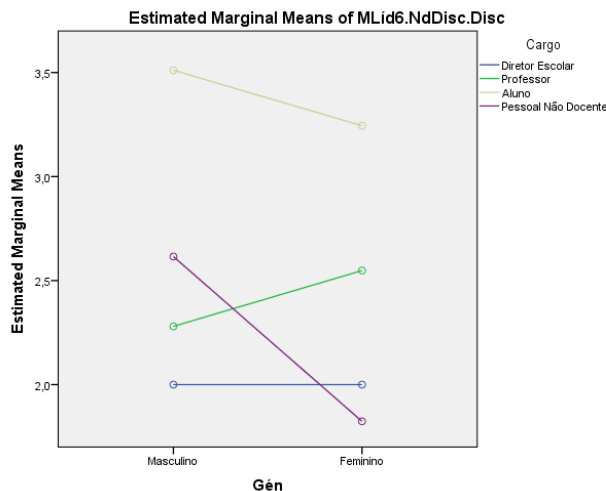
Da análise ao quadro sobressai que o item '*Ponderado.Nada Ponderado*' é ligeiramente determinante no efeito de género ($p=0.533$).

Já no item '*Racional.Emocional*' é o efeito de função que ocupam na escola que é ligeiramente determinante ($p=0.514$).

Quanto ao item '*Imparcial.Parcial*', nenhum dos efeitos é observado como sendo determinante. O mesmo acontece para os itens '*Organizado.Desorganizado*' e '*Otimista.Pessimista*'.

Já para o item '*Nada Disciplinador.Disciplinador*', verifica-se que o interação género x função que ocupam na escola ($p=0.629$). A Figura 20 mostra-nos uma situação de forte desvio pela função que ocupam na escola, com uma maior valorização do primeiro elemento descritor por parte dos alunos, logo seguidos do pessoal não docente. É igualmente curioso observar o efeito de género no pessoal não docente, sendo o género masculino que mais valoriza o primeiro elemento descritor, o mesmo acontecendo com os alunos, contrariando o movimento de género interno na classe dos professores. Tal como já havíamos verificado para o *bom líder escolar*, verificam-se as dispersões nas médias verificadas para alunos e professores.

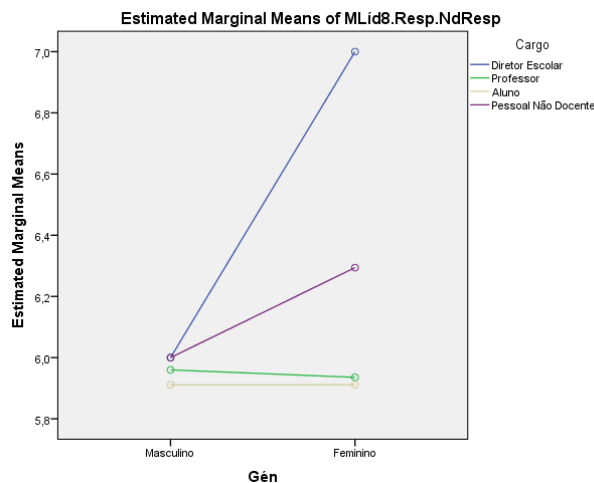
Fig. 20 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Nada Disciplinador.Disciplinador’, para a Mulher a Liderar



Para o item ‘*Democrático.Autoritário*’, nenhum dos efeitos se observa como sendo determinante.

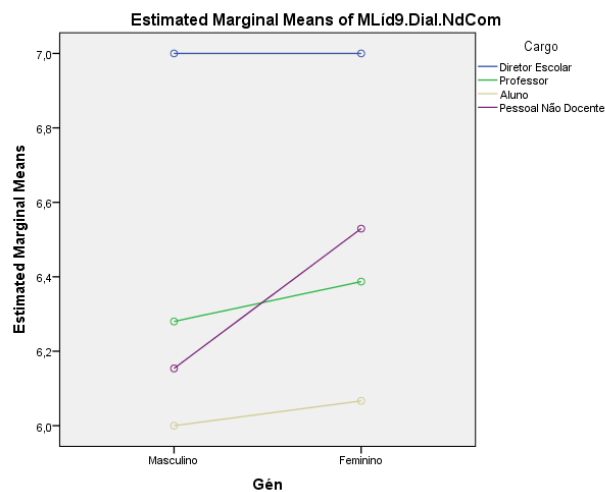
No que diz respeito ao item ‘*Respeitado.Nada Respeitado*’, verificamos que é o efeito de interação género x função que ocupam na escola que é bastante determinante ($p=0.839$). A Figura 21 mostra-nos uma situação de ligeiro desvio pela função que ocupam na escola por parte do pessoal não docente, e um pouco mais relevante no género, igualmente pelos mesmos, com o género feminino a valorizar mais o primeiro elemento descritor.

Fig. 21 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Respeitado.Nada Respeitado’, para a Mulher a Liderar



No que diz respeito ao item '*Dialogante.Nada Comunicativo*', o efeito de interação gênero x função que ocupam na escola é fortemente determinante ($p=0.940$). A Figura 22 mostra-nos uma situação de desvio significativo pelo efeito de função que ocupam na escola, em especial a afastar professores e alunos. Pelo efeito de gênero é o pessoal não docente que se destaca com alguma relevância, com o gênero feminino a mais valorizar o primeiro elemento descritor.

Fig. 22 – Diagrama de Dispersão Gênero x Função na Escola para o Item Descritor '*Dialogante.Nada Comunicativo*', para a *Mulher a Liderar*

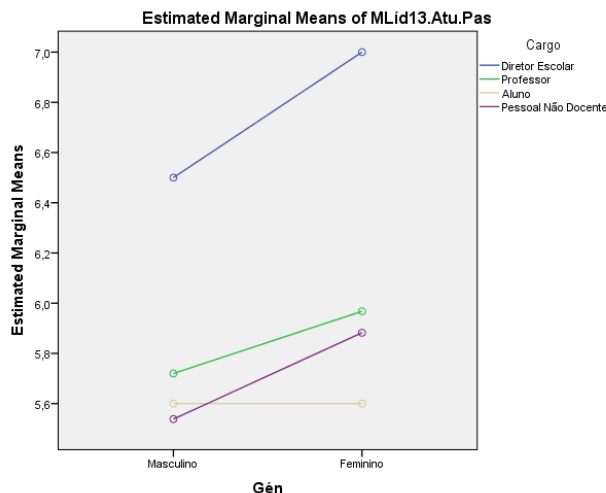


Já para o item '*Inconstante.Constante*', nenhum dos efeitos é observado como sendo determinante, acontecendo o mesmo acontece com o item '*Objetivo na Gestão.Subjetivo na Gestão*'.

Relativamente ao item '*Foco nas Relações.Foco nos Objetivos*' é ligeiramente determinante o efeito de função que ocupam na escola ($p=0.547$).

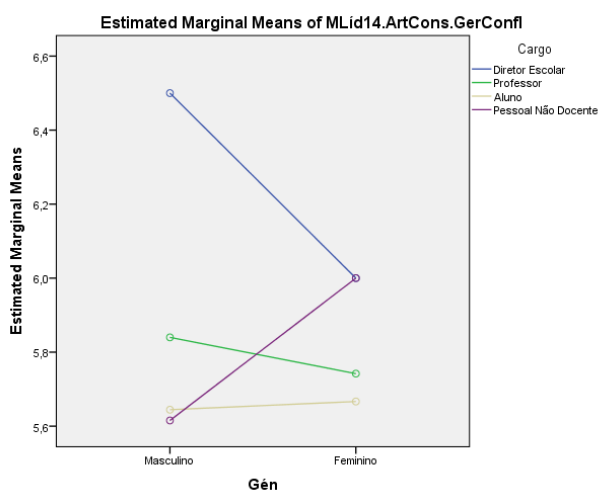
Para o item '*Atuante.Passivo*' o efeito de interação gênero x função na escola é fortemente determinante ($p=0.905$). A Figura 23 mostra-nos uma situação de um pequeno desvio pelo efeito de função que ocupam na escola, com os alunos e pessoal não docente a afastarem-se da percepção dos professores, e pelo efeito de gênero, nas classes anteriormente referenciadas, o gênero feminino efetua um ligeiro desvio dispersivo em direção à valorização do primeiro elemento.

Fig. 23 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Atuante.Passivo*’, para a *Mulher a Liderar*



No que diz respeito ao item ‘*Artífice de Consensos.Gerador de Conflitos*’, é observado o efeito de interação género x função que ocupam na escola é bastante determinante ($p=0.856$). A Figura 24 mostra-nos uma situação de um desvio significativo pelo efeito género no pessoal não docente, com o género feminino a valorizar mais o primeiro elemento, e pelo de efeito de função na escola, os professores destacam-se ligeiramente, logo seguidos do pessoal não docente, verificando-se ainda um curioso movimento de aproximação das perceções femininas das classes de professores e alunos.

Fig. 24 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Artífice de Consensos.Gerador de Conflito*’, para a *Mulher a Liderar*



Já para o item '*Exemplar.Nada Exemplar*', é apenas o efeito de função que ocupam na escola que se assume como razoavelmente determinante ($p=0.679$).

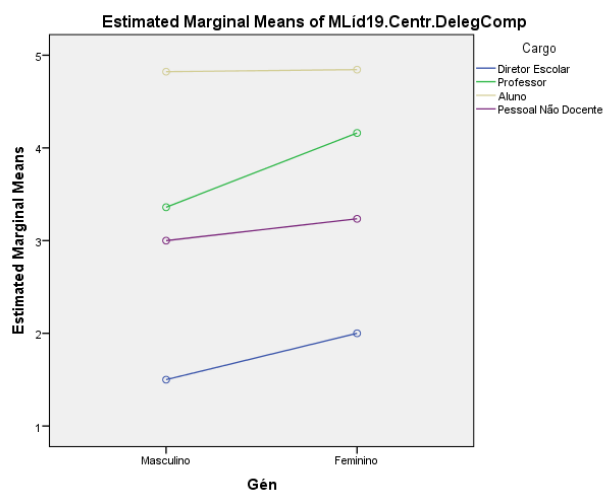
Para o item '*Age sob Planeamento.Age sob Improviso*' é o efeito de género que é razoavelmente determinante ($p=0.709$).

Quanto ao item '*Polivalente.Monovalente*', é o efeito de função que ocupam na escola que é observado como sendo ligeiramente determinante ($p=0.573$).

Já para o item '*Idealista.Nada Idealista*' é o efeito de género que se assume como bastante determinante ($p=0.860$), bem como o efeito de função que ocupam na escola que é fortemente determinante ($p=0.938$).

Relativamente ao item '*Centralizador.Delega Competências*', o efeito de interação género x função na escola é razoavelmente determinante ($p=0.659$). A Figura 25 mostra-nos uma situação de forte desvio pelo efeito de função que ocupam na escola entre todas as classes de respondentes, se bem que com menor intensidade entre professores e pessoal não docente, e de efeito de género, em especial, nos professores.

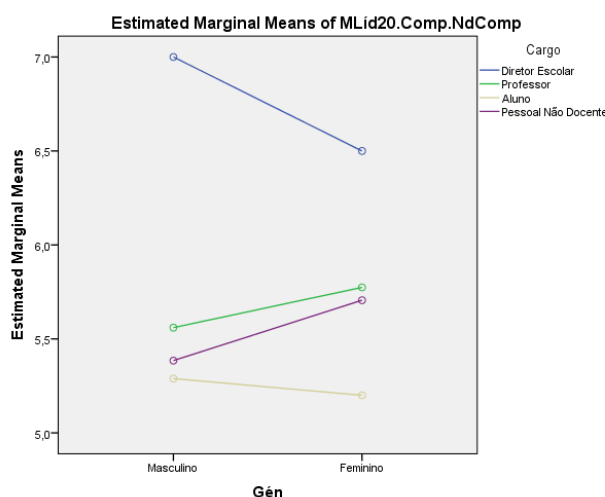
Fig. 25 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor '*Perspicaz.Nada Perspicaz*', para a *Mulher a Liderar*



No que concerne ao item '*Comprometido.Nada Comprometido*', o efeito de interação género x função que ocupam na escola é bastante determinante ($p=0.830$). A Figura 26 mostra-nos uma situação de ligeiro desvio pelo efeito de

género, em especial nas classes dos professores e pessoal não docente, contrariando o movimento da classe dos alunos em que o género feminino valoriza o segundo elemento em detrimento do primeiro. Com alguma relevância, o efeito de função que ocupam na escola é verificado entre todas as classes, especialmente entre professores e alunos.

Fig. 26 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Comprometido.Nada Comprometido’, para a Mulher a Liderar



Para o item ‘Atualizado.Desatualizado’, é o efeito de função que ocupam na escola que se assume como ligeiramente determinante ($p=0.579$).

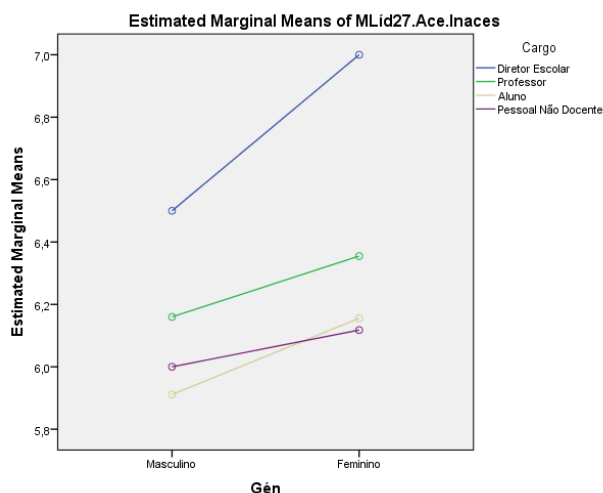
Quanto aos itens ‘Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola’, ‘Empreendedor.Nada Empreendedor’, ‘Transformador.Acomodado’ ‘Carismático.Nada Carismático’, verificamos que nenhum dos efeitos é observado como sendo determinante.

No que concerne ao item ‘Justo.Injusto’, é razoavelmente determinante o efeito de função que ocupam na escola ($p=0.669$).

Quanto ao item ‘Acessível.Inacessível’, é o efeito de interação género x função que ocupam na escola que é observado como fortemente determinante ($p=0.988$). A Figura 27 mostra-nos uma situação de ligeiro desvio pelo efeito de género em todas as classes, e de efeito de função que ocupam na escola, essencialmente

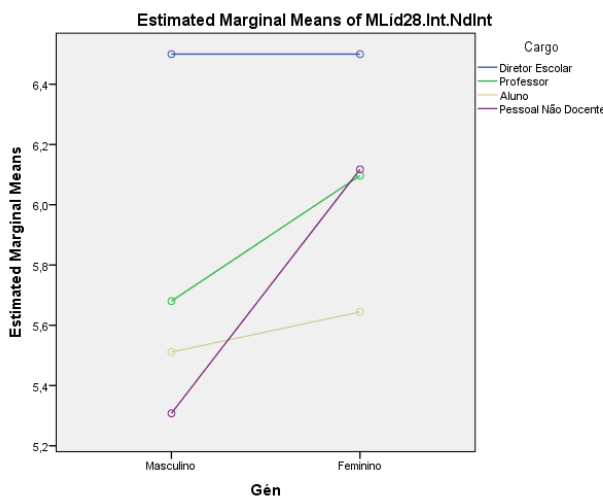
entre alunos e professores. Mais uma vez o género feminino destaca-se na valorização do primeiro elemento descritor.

Fig. 27 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Acessível.Inacessível’, para a Mulher a Liderar



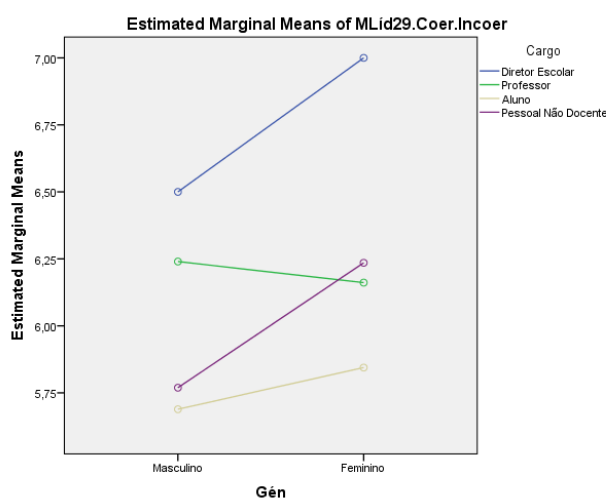
Sensivelmente o mesmo acontece para o item ‘Intuitivo.Nada Intuitivo’, com o efeito de interação género x função que ocupam na escola a ser razoavelmente determinante ($p=0.606$). A Figura 28 mostra-nos uma situação de um forte desvio pelo efeito de género em todas as classes, e pelo efeito de função que ocupam na escola, igualmente sentido entre todas as classes.

Fig. 28 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Intuitivo.Nada Intuitivo’, para a Mulher a Liderar



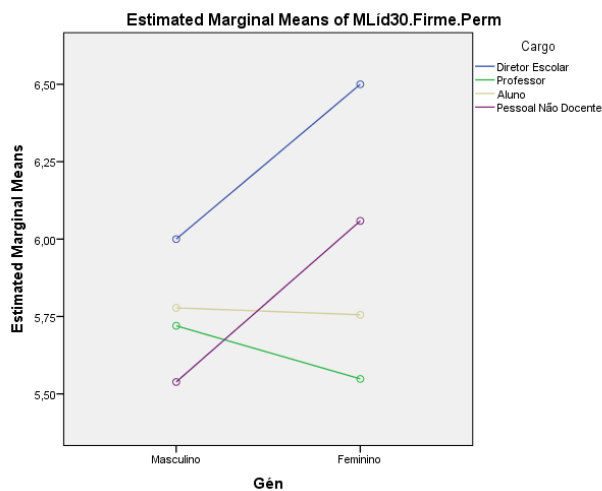
Relativamente ao item '*Coerente.Incoerente*', observamos que é o efeito de interação género x função que ocupam na escola a ser razoavelmente determinante ($p=0.794$). A Figura 29 mostra-nos uma situação de desvio com alguma relevância pelo efeito de função que ocupam na escola, aproximando pelo efeito de género os alunos dos professores mas distanciando os alunos do pessoal não docente quando passamos do género masculino para o feminino.

Fig. 29 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor '*Coerente.Incoerente*', para a *Mulher a Liderar*



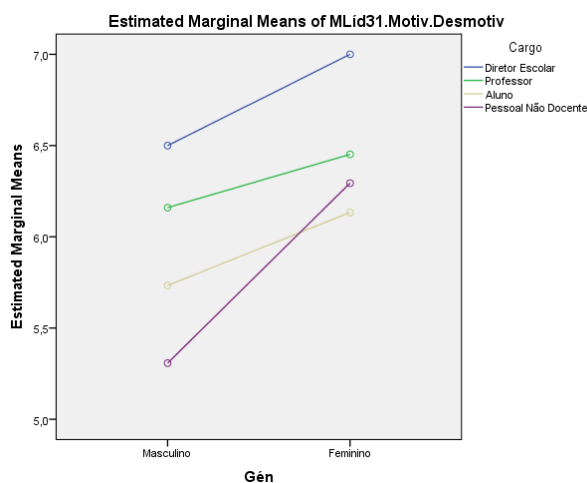
Situação idêntica é observada no item '*Firme.Permissivo*', com o efeito de função de interação género x função que ocupa na escola a ser observado como razoavelmente determinante ($p=0.718$). A Figura 30 mostra-nos uma situação de um desvio significativo pelo efeito de função que ocupam na escola, com destaque para o pessoal não docente, e pelo género em todas as classes, se bem que com menor intensidade entre os professores e alunos, verificando-se a particularidade de o género feminino do pessoal não docente ter uma perceção inversa às demais classes.

Fig. 30 – Diagrama de Dispersão Gênero x Função na Escola para o Item Descritor ‘Firme.Permissivo’, para a Mulher a Liderar



Igualmente no item ‘*Motivador.Desmotivador*’, é o efeito função de interação gênero x função que ocupa na escola a ser observado como razoavelmente determinante ($p=0.667$). A Figura 31 mostra-nos uma situação de um significativo desvio pelo efeito de gênero em todas as classes, se bem que com maior intensidade no pessoal não docente, e pelo efeito de função que ocupam na escola, igualmente sentido entre todas as classes.

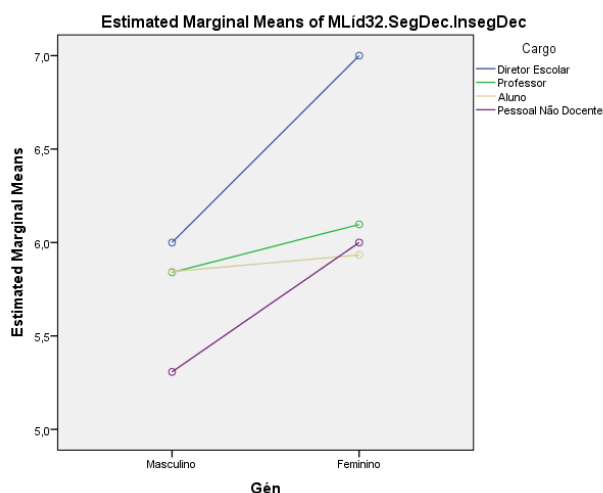
Fig. 31 – Diagrama de Dispersão Gênero x Função na Escola para o Item Descritor ‘Motivador.Desmotivador’, para a Mulher a Liderar



Relativamente ao item ‘*Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões*’, é observado como determinante o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola ($p=0.704$). A Figura 32 mostra-nos uma situação de um significativo

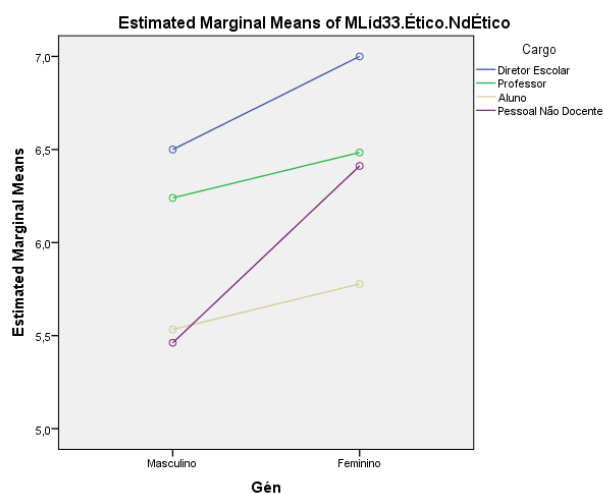
desvio pelo efeito de género no pessoal não docente, e mais ligeiro nos professores. Pelo efeito de função que ocupam na escola, sentido em especial no pessoal não docente que valoriza menos o primeiro elemento descritor.

Fig. 32 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões*’, para a *Mulher a Liderar*



Já para o item ‘*Ético.Nada Ético*’, é o efeito de interação género x função que ocupa na escola que é observado como ligeiramente determinante ($p=0.587$). A Figura 33 mostra-nos uma situação de forte desvio pelo efeito de género, em especial no pessoal não docente, e pelo efeito de função que ocupam na escola sentido nos professores.

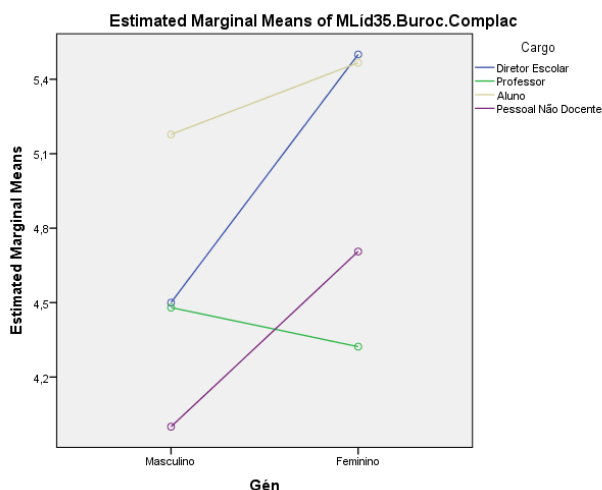
Fig. 33 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Ético.Nada Ético*’, para a *Mulher a Liderar*



Para o item '*Eficiente.Nada Eficiente*' nenhum dos efeitos é observado como sendo determinante.

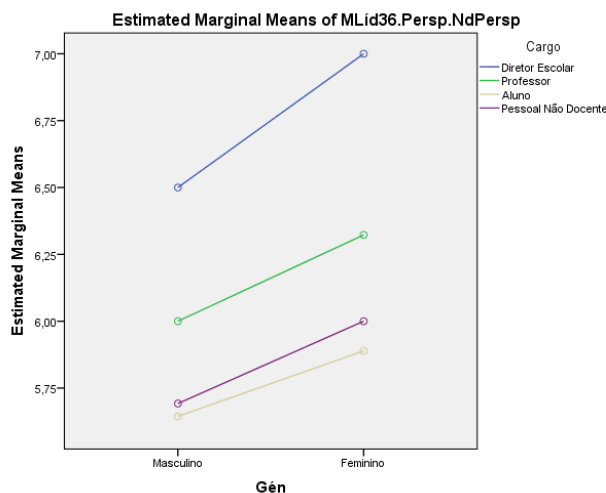
Quanto ao item '*Burocrata.Complacente*', é o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola que se assume como ligeiramente determinante ($p=0.586$). A Figura 34 mostra-nos uma situação de forte desvio pelo efeito de função que ocupam na escola, com particular destaque para os alunos a valorizarem bastante o primeiro elemento descritor, e pelo efeito de gênero em todas as classes, de modo mais ou menos acentuado, com destaque para a menor valorização do primeiro elemento por parte do gênero feminino nos professores.

Fig. 34 – Diagrama de Dispersão Gênero x Função na Escola para o Item Descritor '*Burocrata.Complacente*', para a *Mulher a Liderar*



Por último, o item '*Perspicaaz.Nada Perspicaaz*' é observado como fortemente determinante o efeito de interação gênero x função na escola ($p=0.995$). A Figura 35 mostra-nos uma situação de ligeiro desvio pelo efeito de gênero em todas as classes, se bem que com menor intensidade nos alunos, e de efeito de função que ocupa na escola, essencialmente por parte dos professores a valorizarem mais o primeiro elemento descritor.

Fig. 35 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Perspicaz.Nada Perspicaz*’, para a *Mulher a Liderar*



Em conclusão, para as Representações Sociais da *mulher a liderar*, são determinantes, na sua maioria, o efeito de interação género x função que ocupa na escola, e com alguma relevância também o efeito de função na escola. O efeito de género é aquele que menos vezes é apontado como determinante.

Por último, e para sabermos igualmente se nas diferenças apuradas era determinante o efeito de género, o efeito de função que ocupa na escola, e/ou ainda efeito de interação género x função que ocupa na escola, elaborámos uma tabela, sobre a qual se fará uma análise de qual o(s) efeito(s) que se apresenta(m) determinante(s) na percepção do *homem a liderar*.

Quadro 50 – Resultados da ANOVA (funções na escola X género) para os Diferentes Itens da Escala de Representações Sociais do *Homem a Liderar*

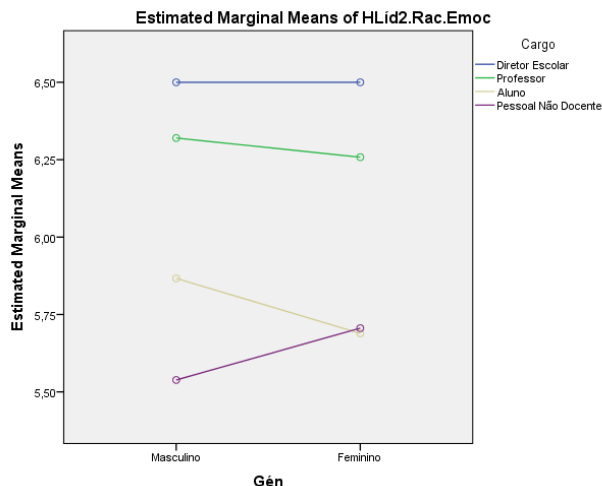
Itens da Escala de Representações Sociais	Efeito Género		Efeito Função na Escola		Efeito Interação Género X Função na Escola	
	F	p	F	p	F	p
Pondera.Nd Pond	.374	.542	.983	.402	1.981	.119
Racional.Emociol	.003	.954	3.533	.016	.180	.910
Imparcial.Parcial	.516	.474	5.781	.001	1.531	.208
Organiz.Desorga	.291	.590	.606	.612	.529	.663
Otimista.Pessimi	.031	.861	.781	.506	.716	.544
Nd Disciplina.Disci	.155	.694	11.171	.000	1.041	.376
Democrático.Autorit	.942	.333	1.434	.235	3.132	.027

Respeita.Nd Respeit	.992	.321	.840	.474	.834	.477
Dialogante.Nd Com	.514	.474	.429	.732	1.787	.151
Inconstante.Constan	.640	.425	16.717	.000	.433	.730
Obj Gest.Subj Gest	1.224	.270	5.985	.001	.170	.916
Foco Rela.Foco Obj	.313	.577	2.559	.057	3.258	.023
Atuante.Passivo	1.374	.243	1.688	.171	.720	.541
Artíf Cons.Ger Conf	.136	.713	2.493	.062	1.155	.329
Exempl.Nada Exem	.014	.907	.617	.605	.858	.464
Age Plan.Age Impro	.052	.820	1.246	.295	.017	.997
Polivalente.Monoval	.002	.969	.521	.668	.078	.972
Idealista.Nada Ideali	.535	.465	.520	.669	1.709	.167
Central.Deleg Comp	2.383	.124	8.138	.000	1.992	.117
Comprom.Nd Comp	.018	.893	2.136	.097	1.173	.322
Atualizado.Desatuali	.000	.983	2.533	.059	.280	.840
Vis Frag.Vis Sistem	.001	.978	37.285	.000	.854	.466
Empreend.Nd Empr	.012	.912	5.224	.002	.191	.902
Transforma.Acomod	.061	.806	2.500	.061	.626	.599
Carismátic.Nd Caris	.064	.800	.917	.434	1.251	.293
Justo.Injusto	.019	.892	.534	.660	.850	.468
Acessível.Inaccessiv	.052	.820	.600	.616	1.665	.176
Intuitivo.Nd Intuitivo	.005	.944	.928	.429	3.525	.016
Coerente.Incoerente	.008	.928	1.625	.185	.763	.516
Firme.Permissivo	.015	.904	1.245	.295	.569	.636
Motivador.Desmotiv	.073	.787	1.281	.282	.464	.707
Seg Deci.Inseg Dec	.027	.871	1.394	.246	.017	.997
Ético.Nd Ético	.003	.959	1.211	.307	.543	.654
Eficiente.Nd Eficient	.018	.894	1.463	.226	.571	.635
Burocrata.Complace	1.662	.199	5.713	.001	.368	.776
Perspicaaz.Nd Perspi	.890	.347	.102	.959	1.067	.365

Neste sentido, verifica-se que o item '*Ponderado.Nada Ponderado*' é ligeiramente determinante o efeito de género ($p=0.542$).

Já para o item '*Racional.Emocional*', o efeito de interação género x função na escola assume-se fortemente determinante ($p=0.910$). A Figura 36 mostra-nos uma situação de forte desvio pelo efeito de função que ocupam na escola em todas as classes, se bem que com menor intensidade entre alunos e pessoal não docente, e de efeito de género, apenas se afirmam relevantes os movimentos contrários observados entre alunos e pessoal não docente, com o género feminino a desvalorizar mais o primeiro elemento descritor que o género masculino e o pessoal não docente o oposto.

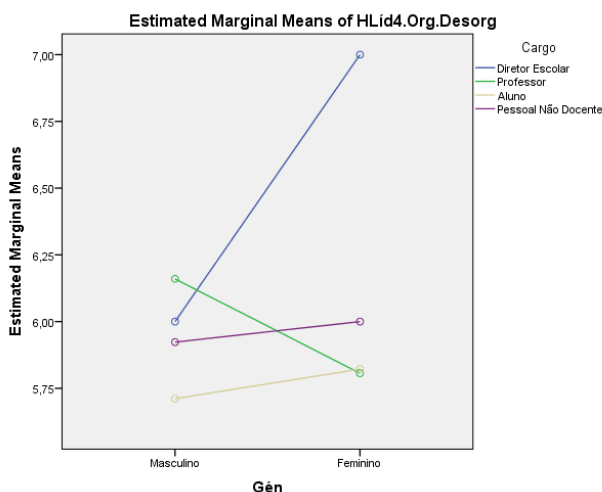
Fig. 36 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Racional.Emocional’, para o Homem a Liderar



Quanto ao item ‘Imparcial.Parcial’, não é observado como determinante em nenhum dos efeitos.

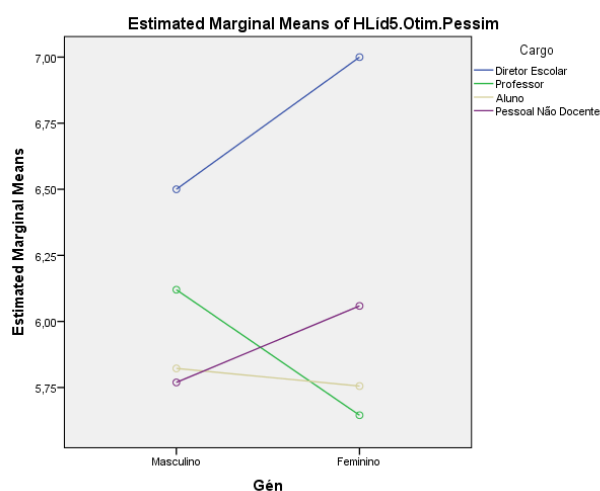
Para o item ‘Organizado.Desorganizado’ é razoavelmente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.663$). A Figura 37 mostra-nos uma situação de ligeiro desvio determinado pelo efeito de género na classe dos professores, e de efeito determinado pela função que ocupa na escola, entre todas as classes, com alunos e professores a manterem o distanciamento que apresentam no género masculino e aproximando-se no género feminino.

Fig. 37 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Organizado.Desorganizado’, para o Homem a Liderar



Relativamente ao item '*Otimista.Pessimista*', é ligeiramente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.544$). A Figura 38 mostra-nos uma situação de ligeiro desvio provocado pelo efeito de função que ocupam na escola, sobretudo entre professores e alunos, e pelo efeito de género com as mulheres professoras a perceberem menos positivamente o otimismo na liderança feminina que o pessoal não docente.

Fig. 38 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor '*Otimista.Pessimista*', para o *Homem a Liderar*



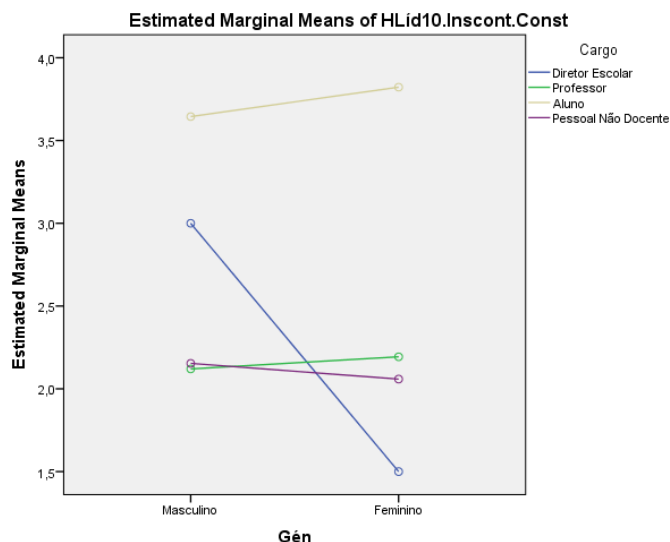
No item '*Nada Disciplinador.Disciplinador*', verifica-se que é o efeito género que se assume como razoavelmente preponderante ($p=0.694$).

Para os itens '*Democrático.Autoritário*' e '*Respeitado.Nada Respeitado*', verificamos que nenhum dos efeitos é determinante.

Já para o item '*Dialogante.Comunicativo*', é o efeito de função que ocupa na escola a ser razoavelmente determinante ($p=0.732$).

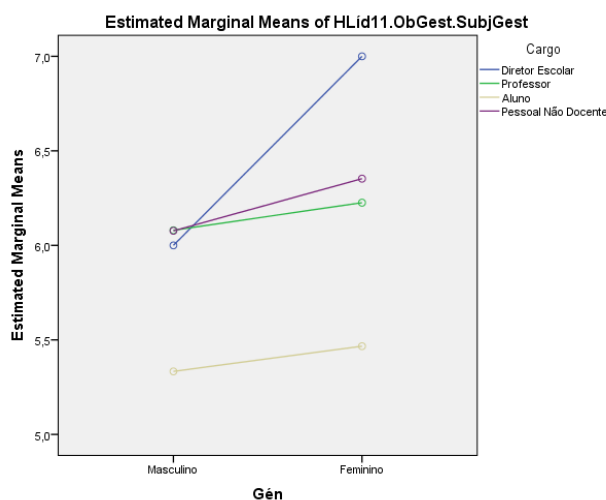
Relativamente ao item '*Inconstante.Constante*', o efeito de interação género x função que ocupa na escola é observado como razoavelmente determinante ($p=0.730$). A Figura 39 mostra-nos uma situação de ligeiro desvio provocado pelo efeito de género e um forte desvio determinando pelo efeito de função que ocupam na escola, com destaque para os alunos a valorizarem mais o primeiro elemento descritor.

Fig. 39 – Diagrama de Dispersão Gênero x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Inconstante.Constante*’, para o *Homem a Liderar*



Quanto ao item ‘*Objetivo na Gestão.Subjetivo na Gestão*’, verificamos uma forte preponderância do efeito de interação gênero x função que ocupa na escola ($p=0.916$). A Figura 40 mostra-nos uma situação de um desvio significativo provocado pelo efeito de função que ocupam na escola, com os alunos a destacarem-se pela menor cotação do item descritor. Pelo efeito de gênero verifica-se uma ligeira diferença comum a todas as classes de respondentes, sendo que a diferença é um pouco mais relevante no pessoal não docente.

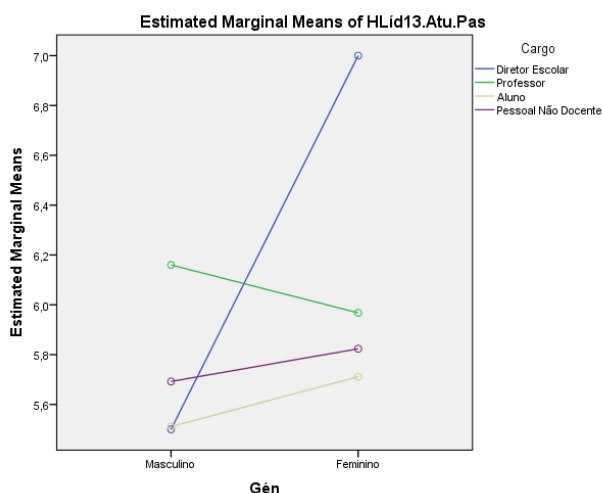
Fig. 40 – Diagrama de Dispersão Gênero x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Objetivo nas Gestão.Subjetivo na Gestão*’, para o *Homem a Liderar*



Já para o item '*Foco nas Relações.Foco nos Objetivos*' é ligeiramente determinante o efeito de género ($p=0.577$).

Para o item '*Atuante.Passivo*' é ligeiramente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.541$). A Figura 41 mostra-nos uma situação de ligeiro desvio determinado pelo efeito de género com origem nos professores, e pelo efeito de função que ocupam na escola igualmente com origem nos professores, em movimento oposto ao verificado para as outras classes de respondentes.

Fig. 41 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor '*Atuante.Passivo*', para o *Homem a Liderar*



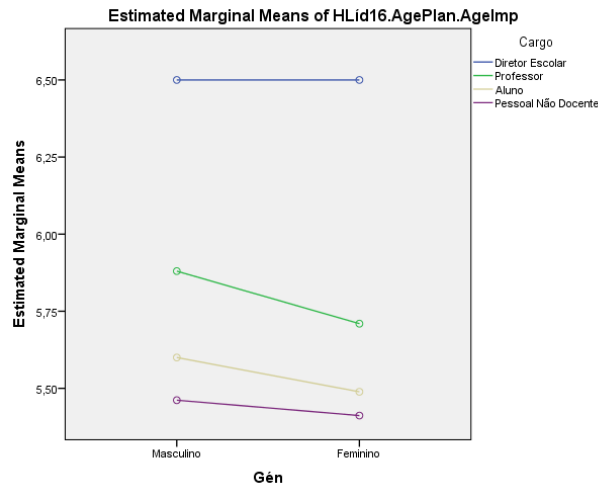
No que diz respeito ao item '*Artífice de Consensos.Gerador de Conflitos*', observa-se o efeito de género como razoavelmente determinante ($p=0.713$).

Já para o item '*Exemplar.Nada Exemplar*', é o efeito de género que se assume como fortemente determinante ($p=0.907$) e o efeito função na escola como razoavelmente determinante ($p=0.605$).

Para o item '*Age sob Planeamento.Age sob Improviso*', o efeito de interação género x função que ocupa na escola é fortemente determinante ($p=0.997$). A Figura 42 mostra-nos uma situação de ligeiro desvio determinando pelo efeito de género em todas as classes, se bem que com maior intensidade nos professores, e de efeito de função que ocupam na escola, essencialmente por parte dos

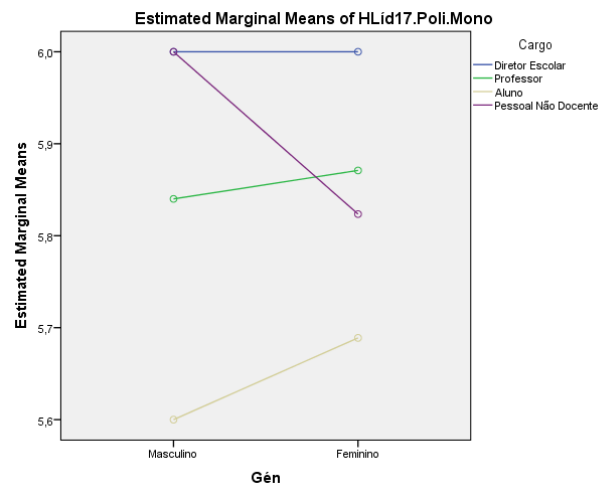
professores a destacarem-se das demais classes por uma valorização superior do primeiro elemento descritor.

Fig. 42 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Age sob Planeamento.Age sob Improviso’, para o Homem a Liderar



Quanto ao item ‘Polivalente.Monovalente’, o efeito de interação género x função que ocupa na escola assume-se como fortemente determinante ($p=0.972$). A Figura 43 mostra-nos uma situação de forte desvio pelo efeito de género no pessoal não docente, e pelo efeito de função que ocupam na escola por parte de todas as classes.

Fig. 43 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Polivalente.Monovalente’, para o Homem a Liderar



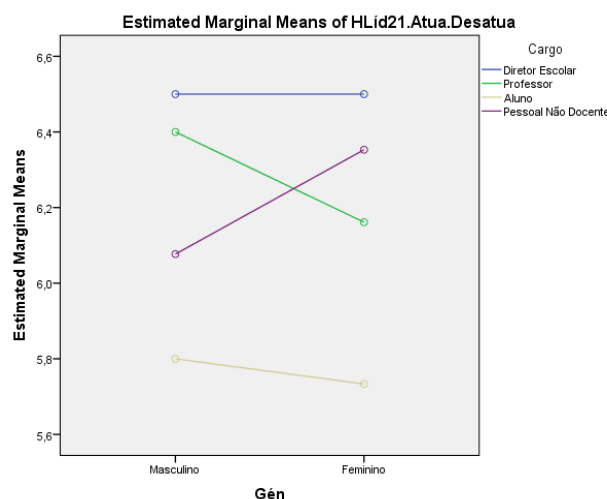
Já para o item '*Idealista.Nada Idealista*' é apenas o efeito de função que ocupa na escola que se assume como moderadamente determinante ($p=0.669$).

Relativamente ao item '*Centralizador.Delega Competências*' nenhum efeito é considerado determinante.

No que concerne ao item '*Comprometido.Nada Comprometido*', o efeito de género é fortemente determinante ($p=0.893$).

Para o item '*Atualizado.Desatualizado*', é o efeito de interação género x função na escola que assume bastante preponderante ($p=0.840$). A Figura 44 mostra-nos uma situação de um significativo desvio provocado pelo efeito de género, sobretudo nos professores e pessoal não docente, em sentidos opostos, e com menor intensidade nos alunos, e de efeito de função que ocupam na escola, essencialmente por parte dos alunos em oposição aos demais que valorizam mais positivamente o primeiro elemento descritor.

Fig. 44 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor '*Atualizado.Desatualizado*', para o Homem a Liderar

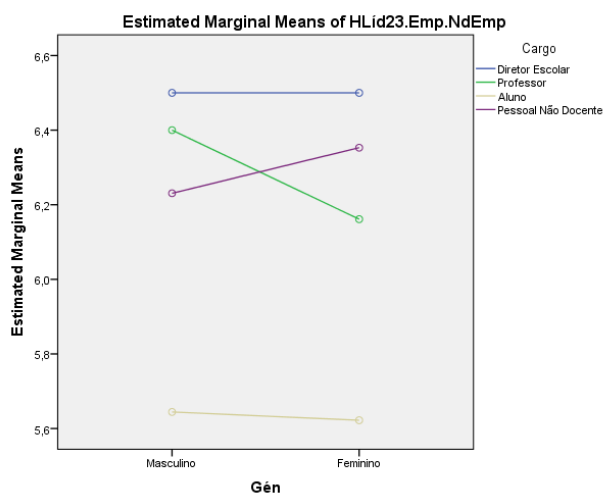


Quanto ao item '*Visão Fragmentada da Escola.Visão Sistémica da Escola*', observamos que o efeito de género é fortemente determinante ($p=0.978$).

No que diz respeito ao item '*Empreendedor.Nada Empreendedor*', verificamos que o efeito de interação género x função que ocupa na escola se assume como fortemente determinante ($p=0.902$). A Figura 45 mostra-nos uma situação de forte desvio provocado pelo efeito de função que ocupam na escola, com destaque

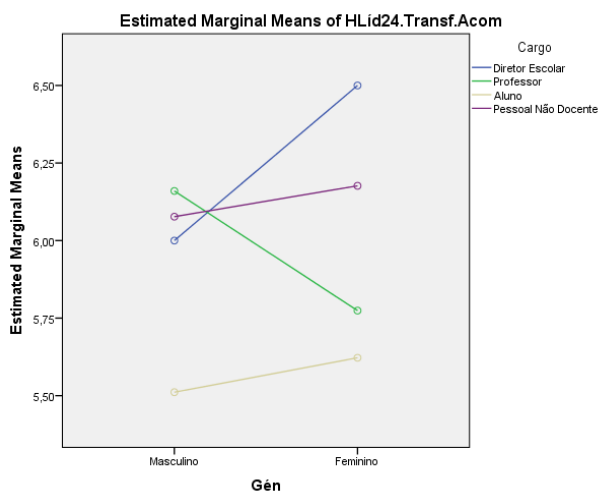
para os alunos, que valorizam muito menos o primeiro elemento do que as demais classes, e pelo efeito de género, envolvendo, particularmente, os professores e pessoal não docente.

Fig. 45 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Empreendedor.Nada Empreendedor’, para o Homem a Liderar



Também para o item ‘Transformador.Acomodado’, é o efeito de interação género x função que ocupa na escola que é razoavelmente determinante ($p=0.599$). A Figura 46 mostra-nos uma situação de forte desvio determinando pelo efeito de género nos professores, e de efeito de função que ocupam na escola, com destaque para os alunos a distinguirem-se das demais classes pela menor valorização do primeiro elemento descritor.

Fig. 46 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Transformador.Acomodado’, para o Homem a Liderar



Relativamente ao item '*Carismático.Nada Carismático*', verificamos que é no efeito de género que o mesmo é tido como bastante determinante ($p=0.800$).

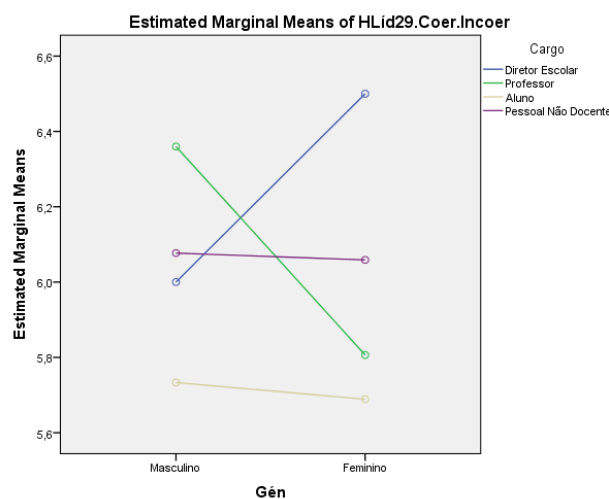
No que concerne ao item '*Justo.Injusto*', é bastante determinante o efeito de género ($p=0.892$) e moderadamente o efeito função que ocupa na escola ($p=0.660$).

Quanto ao item '*Acessível.Inacessível*', é observado como bastante determinante no efeito de género ($p=0.820$) e moderadamente preponderante no efeito de função que ocupa na escola ($p=0.616$).

Já no que diz respeito ao item '*Intuitivo.Nada Intuitivo*', apenas o efeito de género se apresenta como fortemente determinante ($p=0.944$).

Para o item '*Coerente.Incoerente*', é o efeito de interação género x função que ocupa na escola que é observado como relativamente determinante ($p=0.516$). A Figura 47 mostra-nos uma situação de forte desvio determinado pelo efeito de género nos professores, e de efeito de função que ocupa na escola, essencialmente por parte dos alunos e dos professores, por oposição.

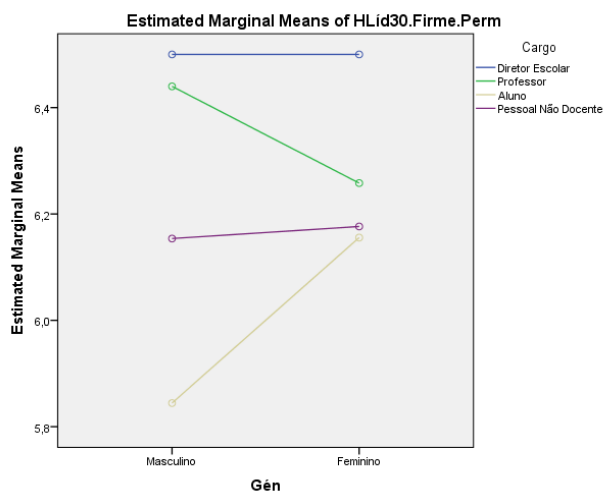
Fig. 47 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor '*Coerente.Incoerente*', para o Homem a Liderar



Sensivelmente verificamos o mesmo para o item '*Firme.Permissivo*', com o efeito de interação género x função que ocupa na escola a ser observado como razoavelmente preponderante ($p=0.636$). A Figura 48 mostra-nos uma situação de forte desvio provocado pelo efeito de função que ocupam na escola, entre todas

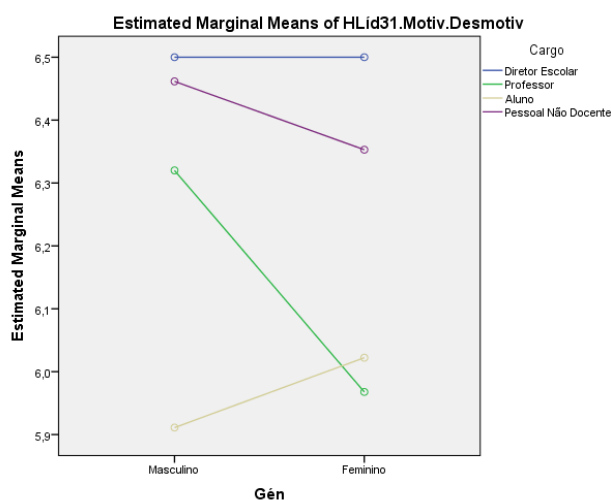
as classes, e pelo efeito de género nos professores e alunos, aproximando-se na percepção feminina.

Fig. 48 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Firme.Permissivo’, para o Homem a Liderar



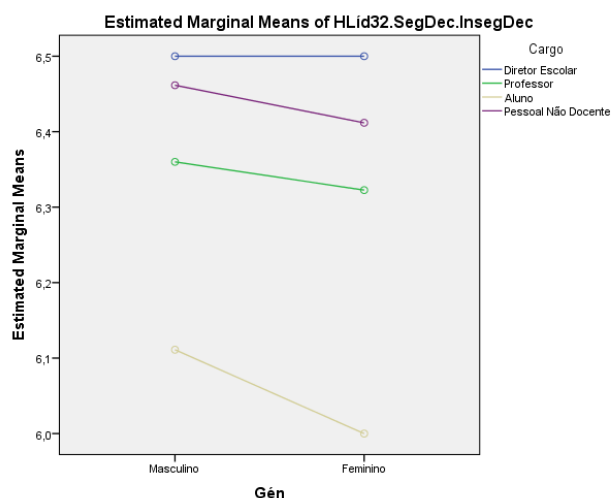
Quanto ao item ‘Motivador.Desmotivador’, observa-se que é o efeito de interação género x função que ocupa na escola que é razoavelmente determinante ($p=0.707$). A Figura 49 mostra-nos uma situação de forte desvio pelo efeito de género em especial nos professores, e ligeiro nas demais classes, e de efeito de função que ocupam na escola, essencialmente por parte dos alunos a valorizarem menos o primeiro elemento.

Fig. 49 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘Motivador.Desmotivador’, para o Homem a Liderar



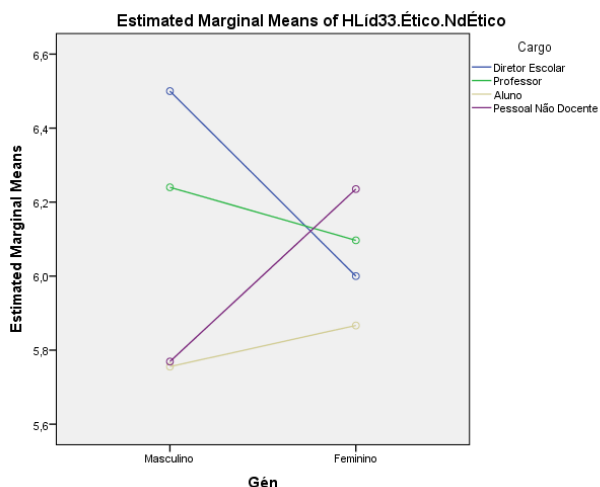
Relativamente ao item ‘*Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões*’, é fortemente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.997$). A Figura 50 mostra-nos uma situação de ligeiro desvio pelo efeito de género, passando a significativo nos alunos, e de acentuado desvio pelo efeito de função que ocupam na escola por parte dos alunos também, que valorizam menos o primeiro elemento descritor.

Fig. 50 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Seguro nas Decisões.Inseguro nas Decisões*’, para o Homem a Liderar



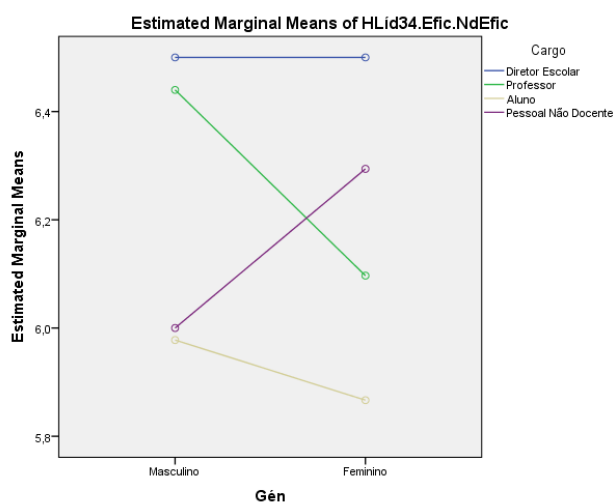
Sensivelmente o mesmo acontece com o item ‘*Ético.Nada Ético*’, sendo o efeito interação género x função que ocupam na escola observado como razoavelmente determinante ($p=0.654$). A Figura 51 mostra-nos uma situação de desvio significativo pelo efeito de género no pessoal não docente, sendo mais ligeiro nos professores e alunos, e de efeito de função que ocupam na escola, essencialmente por parte dos professores em oposição aos alunos.

Fig. 51 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Ético.Nada Ético*’, para o *Homem a Liderar*



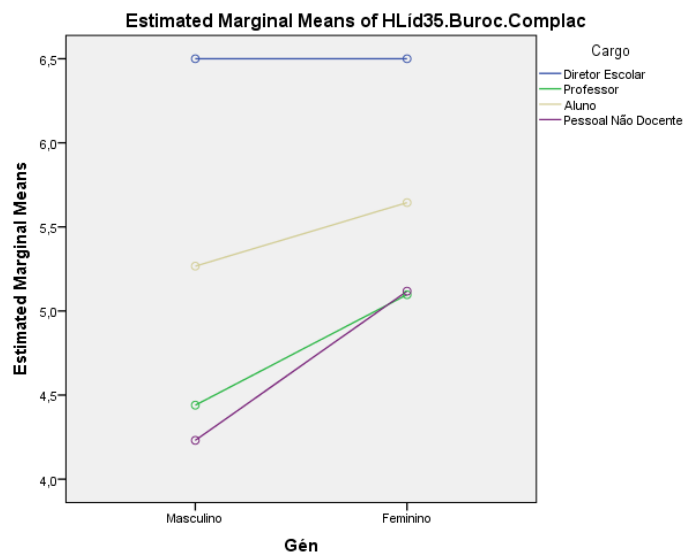
Também no item ‘*Eficiente.Nada Eficiente*’ é o efeito de interação género x função que ocupam na escola observado como sendo razoavelmente preponderante ($p=0.653$). A Figura 52 mostra-nos uma situação de forte desvio pelo efeito de género nos professores e pessoal não docente, observando-se movimentos opostos na transição para o feminino, e nos alunos também se observam alguns desvios de género. Pelo efeito de função que ocupam na escola, são essencialmente os professores, em oposição aos alunos, que mais se destacam.

Fig. 52 – Diagrama de Dispersão Género x Função na Escola para o Item Descritor ‘*Eficiente.Nada EficientePerspicaz*’, para o *Homem a Liderar*



Quanto ao item '*Burocrata.Complacente*', é o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola que se assume como razoavelmente determinante ($p=0.776$). A Figura 53 mostra-nos uma situação de um significativo desvio pelo efeito de gênero em todas as classes de respondentes, e pelo efeito de função que ocupam na escola, são essencialmente os alunos que se destacam ao valorizarem mais o primeiro elemento descritor.

Fig. 53 – Diagrama de Dispersão Gênero x Função na Escola para o Item Descritor '*Burocrata.Complacente*', para o *Homem a Liderar*



Por último, o item '*Perspicaaz.Nada Perspicaaz*' é observado como fortemente determinante o efeito de função que ocupa na escola ($p=0.959$).

Em conclusão, para as Representações Sociais do *homem a liderar*, são determinantes, na sua quase totalidade e com elevados índices de *p-value*, o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola gênero, e com alguma relevância também o efeito de gênero. O efeito função que ocupa na escola assume pouca relevância.

3.3. ANÁLISE, DISCUSSÃO E CRUZAMENTO DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA NAS ENTREVISTAS COM A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O recurso à entrevista implica o tratamento da informação recolhida através da análise de conteúdo, o que permite interpretar os vários discursos dos entrevistados, as suas opiniões e ideias e ainda o “estudo do não dito, do implícito”, caso contrário corremos o risco de ter apenas meras citações sem qualquer potencial de análise (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.230; Michelat, 1987, p.195).

O material aqui apresentado consiste na apreciação de 4 entrevistas a líderes escolares.

No sentido de permitir uma melhor organização e facilidade de análise, seguimos o conselho de Bogdan & Bliklen (1994, p.235), legendámos e numerámos as entrevistas com a letra “E” seguida do número de código de controlo “01”, “02”, “03” e “04” de modo a procedermos doravante à sua identificação como “E01”, “E02”, “E03” e “E04”, cujos entrevistados se podem caracterizar da seguinte forma:

Quadro 51 – Caracterização do Grupo de Entrevistados

	“E01”	“E02”	“E03”	“E04”
Idade	39	40	58	49
Género	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Anos de Docência	16	16	35	24
Anos de Diretor da Escola	5	4	11	2
N.º de Professores que Lidera, por Género M/F	M=16 / F=26	M=11 / F=23	M=23 / F=25	M=23 / F=42
Formação em Gestão da Formação e Administração Educacional	Sim	Sim	Não	Sim

Do quadro anterior podemos concluir que, o grupo de entrevistados possui já uma certa experiência ao nível da docência, com um intervalo que vai de 16 para os menos experientes a 35 anos para o mais experiente; o entrevistado há mais tempo no sistema educativo – “E03” – é também aquele que exerce o cargo de diretor há mais anos, sendo do género masculino, e é o único que não apresenta qualquer formação ao nível da Gestão da Formação e Administração Educacional. Se afinarmos um bocadinho o critério de análise, verificamos que os entrevistados “E03” e “E04”, dos géneros masculino e feminino respetivamente, iniciaram o exercício do cargo de diretor com a mesma idade, não obstante o facto de os separarem 9 anos na idade; e ainda que os entrevistados “E01” e “E02”, dos géneros masculino e feminino respetivamente, iniciaram o exercício do cargo de diretor em idade substancialmente mais nova (cerca de 15 anos) que os entrevistados “E03” e “E04”, e exercem-no há menos anos.

O facto de os três diretores escolares mais novos terem apostado numa formação especializada em gestão e administração escolar, e atendidas as suas idades, parece-nos indicativo de uma aposta na carreira de diretor de escola, consubstanciada tal impressão também nas motivações que os mesmos apresentam.

Ultrapassada a legitimação/validade dos dados transcritos resultantes, pois é isso que dá credibilidade à informação obtida, procedemos à exploração e tratamento da informação.

Posteriormente, à medida que se foram analisando e interpretando os dados procurámos proceder à identificação e seleção dos temas, definindo de seguida as categorias de análise para cada um dos temas identificados, identificando expressões, palavras, termos que possibilitassem uma interpretação e leitura das várias entrevistas, lendo e relendo o material por diversas vezes, no sentido de estabelecer e apurar unidades de análise.

Tratou-se, portanto, de proceder a uma codificação da informação heterogénea resultante das entrevistas, ou seja, uma certa desconstrução das entrevistas, para posteriormente procedermos à sua reconstrução articulada e coerente a partir de

categorias de análise, as quais se espera serem “claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo” (Berelson, cit. *in* Bardin, 1977).

Importante, e garantido, foi que “os dados se referem a informação efectivamente recolhida e não foram fabricados” (Afonso, 2005, p.112).

Consequentemente categorizámo-las de acordo com a estrutura apresentada no roteiro da entrevista (01 para Classe 1 – “Motivações e Exercício da Liderança” – Questões 1, 3, 5, 6, 7, 8 e 9; 02 para Classe 2 – “Liderança – Escolha, Traços de Liderança, Competências Técnicas e Pedagógicas Desenvolvidas” – Questões 2 e 4; 03 para Classe 3 – “Coordenação do Espaço e Atividades Escolares com base na Representação de Género da Liderança” – Questões 10, 11, 11.1 e 12; 04 para Classe 4 – “Visão Pedagógica e Social da Escola para o Desenvolvimento Local” – Questões 13, 14 e 15.

Estabelecida a categorização, a entrevistas foi analisada através das unidades de análise, ou seja, isolaram-se frases ou elementos de frases que tivessem um significado absoluto em si mesmas, de modo a possibilitar cruzar a informação para dar resposta às questões da investigação. Tais categorias de análise foram numeradas sequencialmente e acrescentadas aos elementos informativos anteriores, representando-se esquematicamente do seguinte modo (“E01.01.01”):

Entrevistado N.º	Categoria	Sub-Categorias	Unidade de Análise
“E01” a “E04”	01 até 05	01 até 17	01 até 62

Relativamente às unidades de análise, que se constituem como verdadeiro elemento novo para estudo, optámos, como sugerem Carmo & Ferreira (1998, p.257) e Lüdke & André (1986, p.48), por anotá-las numa grelha preparada para o efeito (*vide Anexo 7*).

Assim, passo a passo, foi-se efetuando a análise de conteúdo que é “uma técnica de investigação que através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a

interpretação destas mesmas comunicações” (Berelson, cit. in Bardin, 1977, p.36).

Este ponto do estudo apresentar-se-á dividido em 4 partes, de acordo com a estrutura do roteiro da entrevista. Na Parte 1 – “Motivações e Exercício da Liderança” procurámos aferir as motivações para o exercício da liderança e como efetivamente o seu exercício é percebido pelo próprio, pelos outros e em que medida se enquadra na representação do bom líder escolar; na Parte 2 – “Liderança – Escolha, Traços de Liderança, Competências Técnicas e Pedagógicas Desenvolvidas”, procurámos interpretar as características percebidas no líder e na liderança; na Parte 3 – “Coordenação do Espaço e Atividades Escolares com base na Representação de Género da Liderança” procurámos inferir se existe uma correlação direta entre a representação do género da liderança e a eficácia do seu exercício propriamente dita; e na Parte 4 – “Visão Pedagógica e Social da Escola para o Desenvolvimento Local” procurámos identificar como cada diretor entrevistado perceciona o impacto do género da liderança na formação pessoal e sucesso escolar dos alunos, no desenvolvimento local e como vê a ‘escola ideal’.

Parte 1 – “Motivações e Exercício da Liderança”

No que concerne às motivações para o exercício de cargos de liderança, os entrevistados apontaram razões que vão desde o “contributo positivo à gestão e administração da escola” (E02.01.02) ao “desejo de mudar rotinas” (E03.01.03), a outras que destacamos como mais relevantes, pois os diretores referiram “sentir que reunia querer e condições para desenvolver um projeto verdadeiramente mobilizador das vontades internas e externas da escola” (E01.01.01) e “gosto pela gestão, pela liderança de pessoas e projetos, pelo reconhecimento pessoal [...] ambição de fazer carreira, de sobressair no comando” (E04.01.04).

Estas ideias vão de encontro ao preconizado por Vroom (2001), Amabile (1999), Chiavenato (1999, p.592), Archer (1997) e Rego (1997, pp.61-62).

Observando-se que as motivações são, essencialmente, de carácter pessoal e profissional, não estranhamos o facto de os entrevistados apresentarem uma percepção de si, enquanto líderes, positiva, denotando uma certa autoconfiança, porquanto se referem à sua liderança como um exercício de “total entrega, sempre disponível para o novo, para o que permite e origina a mudança” (E01.02.05), de “empenho e dedicação [...] competência técnica que deve dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrada, ou seja aos aspetos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos e técnicas relacionadas com a atividade administrativa. [...] trata-se de fazer a escola funcionar [...]”. (E03.02.06). Consideram ainda que os seus colaboradores os têm como a pessoa em quem encontram “o apoio e dinamismo necessários a uma escola moderna, que vê a envolvente como meio e não apenas como fim, que se socorre desse meio como instrumento de aprendizagens” (E01.03.07) e “muito profissional e justa” (E04.03.08).

Tais pensamentos vão de encontro às ideias defendidas por Cabrito (1995).

A percepção positiva que os entrevistados apresentam de si, e que consideram encontrar eco nos seus colaboradores, surge corroborada no gizar do perfil de bom líder escolar. Neste sentido, os traços de bom líder escolar identificados referem-se a “ser muito ponderado, dinâmico pelo exemplo, respeitador, simpático, preocupado em manter-me atualizado, justo, acessível, aberto à participação voluntária ou por mim promovida, perspicaz, atuante, disciplinador, coerente, organizado e preocupado com as pessoas que me rodeiam [...]” (E01.04.089) com uma ação “dirigida para a obtenção de consensos sem coerção, criando condições de pensamento crítico” (Idem), com “capacidade mobilizadora, de definir objetivos, de promover projetos desafiadores” (E02.04.10), “ponderada, democrática, coerente, segura nas decisões, informada, afetiva” (E03.04.11), “educada, e acima de tudo respeito todos aqueles que trabalham comigo. [...] comunicativa, aberta à crítica, dinâmica...” (E04.04.12).

Atendendo ao exposto nos parágrafos anteriores, é com naturalidade que observamos em todos os entrevistados a percepção de que lideram através do exemplo. Mas mais importante que essa conclusão, são as razões que apontam

como justificação. O entrevistado designado como “E01” refere o “gosto pelo saber mais e pelo trabalho, patente nas iniciativas em procurar colmatar lacunas em formação especializada, em desenvolver atividades extracurriculares, promotoras do bom nome da escola e como contributo em proporcionar situações novas à comunidade escolar e envolvente. O respeito pelos outros, pelos seus anseios e receios, a coerência nas ações e nas palavras, a postura ética, a capacidade de entrega” (E01.05.13). Ou ainda outras razões que pretendem dar resposta ao “maior desafio de um líder” (E02.05.14) como sejam a dignidade, a amizade” (E03.05.15), em que a “ação vai de encontro com os valores de verdade, frontalidade e simpatia [...] e que são necessários passar para os restantes membros da comunidade escolar. É através das ações que verdadeiramente nos revelamos” (E04.05.16).

Da análise efetuada até ao momento, verificamos que qualquer um dos entrevistados se apresenta confiante e seguro do lugar que ocupa. Tal constatação resulta do facto de qualquer um deles aludir à importância da delegação de competências, o que traduz uma certa democraticidade das suas lideranças.

Segundo o entrevistado “E01” a delegação de competências é um “aspecto fulcral no sucesso e eficiência de uma liderança escolar” (E01.06.17), onde se constitui elemento indispensável uma “estrutura funcional dos órgãos pedagógicos da escola, com a atribuição de competências e conseqüentes responsabilidades [...] uma equipa motivada e motivadora próxima da direção [...] permite a concretização dos intentos da escola [...] chamando a ações de destaque aqueles e aquelas que mais provas vão dando de o merecer, quer seja pelo envolvimento, quer seja pela relevância das ações desenvolvidas, ou seja, valorização pelo mérito” (idem).

“Delegar é um ato de inteligência” (E03.06.19) que exige “equipas de trabalho com elementos dinâmicos, positivos, uma certa complementaridade” (E04.06.20) ao líder, permitindo que o mesmo vá “delegando competências de acordo com as competências e características de cada um dos colaboradores, sendo o grau de responsabilidade inerente a cada cargo e/ou ação” (idem), tendo como fator

importante o “aproveitar as falhas [...] como elemento de aprendizagem” (ibidem). Esta ideia, de alguma forma, parece-nos que encontra eco na ideia de tutoria, ou se quisermos de preparar futuros líderes, significando dizer ‘aprender a liderar’.

Podemos ainda concluir que são líderes preparados e habituados à mudança. “[...] hoje a educação tem de ser encarada como uma tentativa de encontrar novas oportunidades e ferramentas ideais para uma correta aplicação dos conteúdos programáticos, devidamente enquadrados na legislação em vigor, sendo que é aqui que o líder/gestor assume particular relevância, na medida em que não deve ser apenas um coordenador da escola, mas, acima de tudo, um dinamizador de atitudes e comportamentos [...] procurando promover momentos de reflexão, de diálogo e planejar um conjunto de medidas envolvimentoístas, de carácter globalizante, humanizador, promotor de reflexões e formativo” (E03.07.23), procurando através do “estudo e análise sistemática daquilo que muda corresponder ao que é esperado e responder prontamente às diferentes solicitudes” (E04.07.24). Esta abertura para a mudança parece-nos positiva, até porque ela é constante e de diferentes níveis, exigindo por isso líderes preparados e avisados, onde “uma maior profissionalização do cargo” (E02.07.22) não seja de todo descabida.

Parte 2 – “Liderança – Escolha, Traços de Liderança, Competências Técnicas e Pedagógicas Desenvolvidas”

No tópico anterior abordámos a questão das motivações para o exercício da liderança de organizações educativas. Parece-nos porém que não é pacífico o modo como o diretor é ‘escolhido’. Se por um lado se apela a “um ato político e democrático” (E01.08.25) onde “o líder emerge por eleição, fruto de uma escolha pelo reconhecimento de competências pessoais, profissionais e técnicas” (idem), “por toda a comunidade escolar” (E02.08.26) e que “os cargos se legitimam pelo sufrágio direto e ‘universal’” (E03.08.27) sob pena de que “um líder que se apresente sem que os ‘liderados’ os reconheçam como tal, resultará sempre num líder autoritário, e isso não é desejável” (idem), por outro a defesa de “uma certa profissionalização do cargo”, já anteriormente defendida, não possui aqui grande

cabimento, porquanto existe uma condição que veda o acesso ao exercício de cargos de liderança, nas escolas públicas, a alguém que não esteja dentro do sistema educativo, ou seja, a alguém que por muito que lhe sejam reconhecidas competências e perfil ideal não pode ser candidato ao lugar, pois este resulta de um processo de eleição interpares e não de um concurso público aberto a outros membros externos à escola e ao sistema educativo público.

Um líder pode nascer já com algumas características importantes (E01.09.29 e E03.09.30), mas também se pode aprender a liderar, “será um pouco dos dois” (E02.010.32). “[...] ninguém nasce produto acabado, como tal o ser-se líder pode resultar de um processo de aprendizagem” (E04.010.34), onde “um processo de iniciação/aprendizagem promovido em equipa e através da prática, quero dizer em acessoria” (E01.010.31) seja tido como relevante.

Do discurso dos entrevistados percebemos características dos traços de personalidade de onde sobressaem aspetos associados às ideias muito discutidas de “líder nascido” ou “líder aprendente”.

Parte 3 – “Coordenação do Espaço e Atividades Escolares com base na Representação de Género da Liderança”

Percebemos, positivamente, por parte dos entrevistados, o exercício da liderança por elementos do género feminino na coordenação do espaço e atividades escolares. “As mulheres, hoje, são mais confiantes, mais desinibidas, o que as conduz a cargos de liderança [...]” (E04.11.38), como tal é entendido como “[...] um processo natural” (E03.11.37) onde a mulher “tem muito a contribuir para uma sociedade mais respeitadora, mais equitativa, menos sexista” (E01.11.35). Não obstante, são da opinião que as mentalidades se têm constituído como um forte entrave, na medida em que, culturalmente, “a ideia de profissão e cargo para o homem e de profissão e cargo para a mulher” (E04.11.38), sendo que para os homens estavam reservados “os cargos mais elevados e relevantes” (idem).

Curiosamente, apesar dos diferentes entrevistados referirem que o género não é relevante para o exercício de uma liderança eficaz, sempre vão apontando

algumas características de “associação da mulher mais à emoção e menos à razão [...] uma certa razão emocional [...] em especial quando lidamos com pessoas [...] uma maior focagem nas relações interpessoais” (E01.12.39), “a organização, o trabalho em equipa, a tolerância e a preocupação em estar sempre presente” (E04.12.42).

Na liderança masculina é destacada a “determinação, a polivalência, a autoridade e o carisma” (E01.13.43), “são tidos como mais imparciais, mais centralizadores [...] parece terem um dom natural para discursar, para lidar com as situações” (E04.13.46), embora não sejam tidas como “exclusivas apenas dos homens” (E01.13.43).

Considera-se que “Um ser humano respeitador, democrático, trabalhador, afetivo, dialogante, atuante... independentemente do género, será um bom líder” (E03.12.41).

Na realidade, todos expressam, e fazemos aqui uso das palavras de um dos entrevistados, que “não é o género que é preponderante para ser um bom líder escolar” (E02.14.48). “[...] a polivalência, a atualização, a determinação, a organização, o planeamento, o diálogo, a coerência, a segurança, o comprometimento e um certo grau visionário devem estar presentes no líder escolar, seja ele homem ou mulher” (E03.14.47), de acordo com as “competências que poderão ou não possuir” (E04.14.49), e isso sim é determinante para um exercício eficaz e eficiente da liderança escolar. As características em si, sendo que culturalmente mais atribuíveis ao homem ou à mulher, não atestam um bom líder, “não vejo mal nenhum, antes pelo contrário, que um homem se mostre mais emocional em determinadas situações, ou que a mulher se revele mais autoritária... Acho que muitas vezes são as situações que se geram que ajudam a construir um líder” (E04.14.50).

Tal opinião remete para a teoria da liderança situacional já abordada no corpus deste estudo.

Parte 4 – “Visão Pedagógica e Social da Escola para o Desenvolvimento Local”

No que concerne a este ponto de análise das entrevistas, os *nossos* entrevistados demonstraram alguma ambiguidade nas respostas. Por um lado rejeitaram liminarmente uma correlação entre o gênero da liderança e a formação pessoal e a proficiência escolar dos alunos, por outro lado referem que são elementos como “exigência, rigor comportamental e atitudinal, instrumentos e pedagogias direcionadas que podem conduzir a tais resultados” (E01.15.51), resultando por isso o sucesso e formação pessoal, “em grande parte do contexto escolar, do modo de conduzir as atividades destes [dos alunos] em aula e fora dela, cabendo ao diretor a função de garantir que a estrutura funcional da escola facilita esse processo” (E03.15.53), pois “Será o desempenho técnico-comportamental e o clima que o líder gerar na escola que poderão gerar condições de respeito, de exigência e rigor tendentes ao sucesso e à formação integral, enquanto ser humano, do aluno” (E04.15.54).

É certo que não verificamos nestas palavras nenhuma correlação entre o gênero do líder e os resultados escolares e a formação pessoal dos alunos, no entanto todos os entrevistados reforçam a importância do líder enquanto gerador de condições para tal. Importa por isso, cruzar esta informação com a resultante dos questionários.

Relativamente à forma como os líderes entrevistados veem a atuação da escola enquanto promotora de desenvolvimento local, observamos um certo idealismo positivo nas palavras do entrevistado “E01”, quando refere que “[...] a escola deve ter – infelizmente não tem – um papel pensador e dinamizador da região, procurando dar-lhe resposta aos problemas que apresenta. [...] que as escolas se posicionem para o desenvolvimento de projetos capazes de transformar as comunidades locais em verdadeiros ambientes de aprendizagem, revolucionando e ampliando os limites da sala de aula através de uma intervenção alicerçada numa cidadania ativa, capaz de pensar os territórios locais e potenciá-los educacional e economicamente, criando uma malha de relações multidisciplinar” (E01.16.55). Idêntica postura encontramos na entrevistada “E04” ao referir que a

escola deve “estar atenta aos problemas sentidos pelas populações locais e preocupar-se em dar-lhes resposta. [...] Se a escola colocar os saberes ao serviço das populações, fazendo uso de equipamentos e serviços dos lugares, tomando as populações como verdadeiros parceiros, julgo que tudo poderá ser diferente, para melhor” (E04.16.58).

Não vislumbramos nestas palavras diferentes percepções, com base no género dos líderes entrevistados, acerca do posicionamento que a escola deve assumir face ao desenvolvimento local.

Retemos contudo uma ideia que nos parece importante das palavras do entrevistado “E01”, cujo assunto mereceu a nossa atenção na revisão bibliográfica, e que se prende com um papel pouco preponderante que a escola atual tem no âmbito do desenvolvimento local, deixando que os municípios assumissem esse papel que cabe, ou deve caber, às escolas por inteiro, pois são elas quem detém a principal massa crítica de cada lugar.

Relativamente à ideia de ‘escola ideal’, sobressai algum descontentamento com a situação da escola atual, com defesas de “Uma escola a partir do zero! [...] em que os ideais fossem mais importantes que os números!” (E02.17.60), ou ainda “aquela que consiga proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento do ensino/aprendizagem [...] fazendo da educação uma ponte, um trampolim para o sucesso e desenvolvimento sustentável das regiões” (E01.17.59), um lugar onde se pudesse crescer “pessoal e intelectualmente em cada momento” (E03.17.60), “de plenas realizações pessoais e profissionais, mais rigorosa e independente, mais respeitada, com foco no aluno para ser, conhecer, fazer, envolvido por um profundo sentido relacional, promotora de cidadãos saudáveis ambiciosos, persistentes, empreendedores e para quem a escola seja um lugar de prazer e enriquecimento” (E04.17.61).

Resultam da defesa destas últimas ideias os princípios educacionais preconizados por Jacques Delors (1996), os chamados ‘pilares do saber’.

3.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

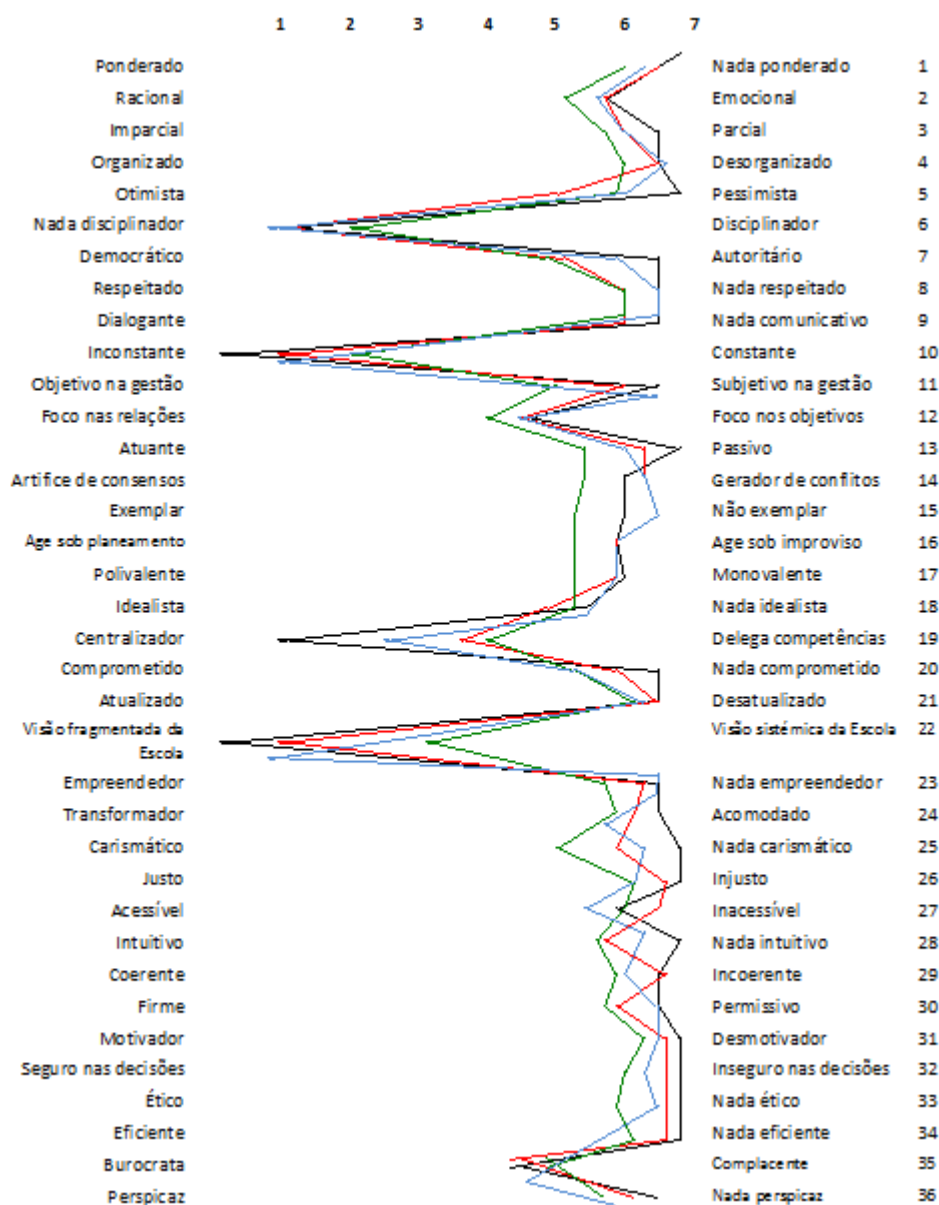
Após uma fase precedente mais descritiva dos resultados apurados, efetuamos agora uma análise mais fina e discursiva dos mesmos.

Como linhas orientadoras deste processo discursivo, teremos em conta obter uma resposta à pergunta de partida “*Existem representações sociais que resultam em estereótipos de género no exercício da liderança de organizações escolares, com impactos positivos na proficiência dos alunos e em contributos para o desenvolvimento local, no quadro da verificada descentralização, territorialização e conseqüente autonomia das escolas?*”.

Proceder-se-á por isso, seguidamente, à confrontação entre a análise dos resultados obtidos, e já tratados, e as questões inicialmente formuladas, no sentido de lhes dar resposta, seja através dos dados mais objetivos, por serem mais ou menos mensuráveis, seja através dos dados mais qualitativos, resultantes das análises de conteúdo.

Foi, entre outras, para dar resposta à Q₁ “Quais são as representações sociais percebidas para um *bom líder escolar* por Diretores Escolares, Professores, Alunos e Pessoal Não Docente?”, que o questionário foi construído, aplicado e posteriormente tratada estatística e analiticamente os resultados obtidos. Assim, como resultou da análise dos resultados, existe uma imagem relativamente comum em termos de valorização simbólica, diferindo apenas na forma como cada classe de inquiridos observa o *bom líder escolar*, conforme temos a oportunidade de confirmar na Figura 54, a qual remete para as diferentes percepções, consoante a função que cada respondente ocupa na escola.

Fig. 54 – Representação Gráfica das Diferentes Visões para o *Bom Líder Escolar*



Legenda: * Percepção dos Diretores Escolares; * Percepção Professores; * Percepção dos Alunos; * Percepção do Pessoal Não Docente

Neste sentido é possível verificar que os movimentos de valorização simbólica, na generalidade dos itens descritores, faz-se acompanhar, existindo isso sim algumas diferenças entre professores e alunos, situação que já tínhamos detetado, tendo motivado a aplicação dos *Testes Scheffé*.

Assim, observamos que a generalidade dos itens descritores se encontra entre os valores de apreciação ‘5’ e ‘7’, atendida que seja a tradução da escala de

medição das percepções. Excetuam-se os itens '*Nada Disciplinador*', '*Inconstante*', '*Centralizador*' e '*Visão Fragmentada da Escola*', que apresentam valores, na generalidade, abaixo de '3', sendo também nestes itens que se encontram as principais diferenças de valorização simbólica.

Da análise efetuada a cada item descritor, sobressaiu ainda que o item '*Ponderado*' é observado como uma característica muito importante em quem exerce a liderança de uma escola, tido como fortemente determinante pelo efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.864$), existindo diferenças de desvio significativas ($F=6.336$; $p=.000$), nomeadamente entre alunos e professores.

Verifica-se igualmente que a vertente '*Racional*' é significativamente considerada, sem contudo serem observados quaisquer efeitos determinantes ou desvios significativos.

O elemento '*Imparcial*' é observado como muito importante na pessoa que exerce a liderança de uma escola, tendo-se verificado como determinante um significativo efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.619$) e registado desvios significativos ($F=4.231$; $p=.006$).

O item descritor '*Organizado*' é muito valorizado no exercício da liderança de uma escola, sendo ligeiramente determinante o efeito de género ($p=0.525$), apresentando algumas diferenças significativas ($F=4.484$; $p=.005$).

Quanto ao item '*Otimismo*', os dados apurados apontam para um '*Otimismo Moderado*', sendo determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.738$), sem apresentar desvios significativos.

Os dados provenientes da análise consideram que um *bom líder escolar* deve apresentar-se como '*Disciplinador*', uma vez que o termo '*Nada Disciplinador*', é observado negativamente, se bem que nos alunos assume alguma relevância, a qual se poderá dever, e aqui somos nós a fazer essa leitura, ao facto de muitas vezes se confundir o termo disciplinador com o termo autoritário. Verifica-se que é o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.984$) que se

assume como muito determinante. Apresenta ainda desvios com relevância significativa ($F=14.672$; $p=.000$).

Quanto ao item '*Democrático*', os dados obtidos remetem-nos para desvios significativos ($F=9.324$; $p=.000$), pelo que não podemos dizer que existe uma valorização muito forte deste elemento, atendendo a que se verifica alguma relevância atribuída ao termo '*Autoritário*'. Podemos daqui inferir que, no exercício da liderança escolar, o diretor deve ser, sobretudo, '*Democrático*', mas '*Autoritário*' o suficiente, possivelmente entendido/confundido como impositor de respeito, com autoridade. O efeito de género é aqui entendido como relativamente determinante ($p=0.570$).

O elemento '*Respeitado*' é fortemente considerado como um elemento-chave em quem exerce a liderança de uma escola. Não se verificaram quaisquer efeitos determinantes, mas com ligeiros desvios ($F=3.131$; $p=.025$).

Verificamos ainda que o elemento '*Dialogante*' é percecionado como muito importante em quem exerce a liderança de uma escola, não se verificando quaisquer efeitos determinantes, mas com ligeiros desvios ($F=4.388$; $p=.005$).

O elemento '*Inconstante*' é percecionado negativamente em quem exerce a liderança escolar, sendo o efeito de interação género x função que ocupa na escola o mais determinante ($p=1.100$). Apresenta ainda um considerável desvio ($F=21.378$; $p=.000$).

Já o elemento '*Objetivo na Gestão*' é muito considerado no exercício da liderança escolar, existindo um significativo efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.832$), verificando-se ainda a particularidade de alguns desvios significativos ($F=12.262$; $p=.000$) com origem nos alunos, o que nos parece, desde já, um dado importante a reter.

No que diz respeito ao item '*Foco nas Relações*', observa-se importante uma liderança escolar que as valorize, sem contudo descuidar os objetivos. É fortemente determinante o efeito de função que ocupa na escola para este elemento ($p=0.999$).

O elemento '*Atuante*' é entendido como importante num *bom líder escolar*, sendo especialmente determinante o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola ($p=0.984$). Existem ainda diferenças significativas ($F=8.499$; $p=.000$).

O elemento '*Artífice de Consensos*' é fortemente valorizado, significando isto dizer que o *bom líder escolar* é aquele que consegue gerar consensos, não se verificando qualquer efeito determinante, mas sim apresentando desvios significativos ($F=8.499$; $p=.000$).

Sem estranheza, observamos uma forte valorização do elemento '*Exemplar*', sendo o efeito de gênero que se assume como determinante ($p=0.806$), verificando-se ainda alguns desvios relevantes ($F=2.958$; $p=.034$).

Já para o elemento '*Age sob Planeamento*', este apresenta-se com uma ligeira valorização, mas sendo considerado importante que a mesma pessoa, cumulativamente, possua alguma capacidade para o 'improvisado'. Não se verificam desvios significativos, nem tampouco quaisquer efeitos determinantes.

O elemento '*Polivalente*' é muito considerado para o exercício da liderança escolar. Não se verificam desvios significativos, mas assume-se como forte o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola na escola ($p=0.922$).

O elemento '*Idealista*' é razoavelmente considerado para o *bom líder escolar*, existindo um significativo desvio ($F=3.315$; $p=.021$) e afirmando-se como razoavelmente determinante o efeito de gênero ($p=0.672$).

O elemento '*Delega Competências*' é valorizado para o *bom líder escolar*, sem que o mesmo possa ser afirmado com total segurança, atendidos os valores do grau '0', que reserva um significativo grau de centralização. Consequentemente verificam-se desvios muito preponderantes ($F=20.157$; $p=.000$). Para este elemento é o efeito de gênero que se assume fortemente determinante ($p=0.993$).

Dos elementos disponíveis, podemos inferir que é valorizado o elemento '*Comprometido*', sem que o mesmo assuma uma forte relevância. Apresenta por isso mesmo desvios significativos ($F=3.388$; $p=.019$). Para este elemento, o efeito

de interação género x função que ocupa na escola é significativamente determinante ($p=0.799$).

O elemento '*Atualizado*' é fortemente valorizado para o *bom líder escolar*. Observa-se ainda uma ligeira diferença de apreciação no género dos inquiridos, maioritariamente alunos do género masculino, a desvalorizar o elemento '*Atualizado*'. Não são observados desvios significativos, e o efeito de género é aquele que afirma bastante determinante ($p=.0.852$).

Considerados os resultados dos dados obtidos, podemos concluir que o elemento '*Visão Sistémica da Escola*' é razoavelmente percecionado como importante em quem exerce o cargo de líder de uma escola. Observamos ainda que o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=748$) assume-se razoavelmente determinante. Existem porém fortes desvios ($F=35.701$; $p=.000$).

Estamos ainda perante uma forte valorização do elemento '*Empreendedor*' para o *bom líder escolar*, e com os alunos a assumirem, mais uma vez, uma tendência de desvio ($F=5.590$; $p=.001$). Neste elemento, verificamos que o efeito de interação género x função que ocupa na escola se assume como moderadamente determinante ($p=0.631$).

O elemento '*Transformador*' é significativamente valorizado para o *bom líder escolar*. Apresenta porém alguns desvios ($F=4.439$; $p=.005$). Não observamos quaisquer efeitos determinantes.

Podemos ainda inferir que o elemento '*Carismático*' é importante para o *bom líder escolar*, embora não tanto como encontramos referenciado em alguns dos autores. Observamos ainda que existem alguns desvios ($F=3.037$; $p=.031$). Neste caso, observamos como razoavelmente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.631$).

Também o elemento '*Justo*' é valorizado para o *bom líder escolar*, não se verificando desvios significativos. Verifica-se isso sim que é muito determinante o efeito de género ($p=0.898$).

Verifica-se ainda uma forte valorização do elemento '*Acessível*' para o exercício da liderança escolar, não se observando quaisquer efeitos como determinantes, mas apresentando desvios com alguma relevância ($F=3.623$; $p=.014$).

O elemento de caracterização '*Intuitivo*' é apresentado como moderadamente significativo para o *bom líder escolar*, sem desvios significativos e sem quaisquer efeitos como sendo determinantes.

Também o elemento '*Coerente*' é valorizado para o *bom líder escolar*, apresentando um significativo desvio ($F=6.413$; $p=.000$), sendo o efeito de género aquele que se assume como determinante ($p=0.712$).

Segue-se o elemento caracterizador '*Firme*', o qual é bastante valorizado para o *bom líder escolar*. Não apresenta desvios significativos, nem tampouco é observado qualquer dos efeitos como determinante.

Também o termo '*Motivador*' é muito valorizado para o *bom líder escolar*, apresentando neste caso um desvio significativo ($F=4.516$; $p.014$), sem que quaisquer dos efeitos se assumam preponderante.

Verifica-se ainda uma forte valorização do elemento '*Seguro nas Decisões*' para o exercício da liderança escolar, existindo um significativo desvio ($F=6.238$; $p=.000$), sendo que o efeito de interação género x função que ocupa na escola é observado como ligeiramente determinante ($p=0.535$).

O elemento '*Ético*' é igualmente muito valorizado para o *bom líder escolar*. Apresenta um significativo desvio ($F=7.917$; $p=.000$), sendo fortemente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.903$).

Verifica-se igualmente uma forte valorização do elemento '*Eficiente*' para o exercício da liderança escolar, apresentando um significativo desvio ($F=6.175$; $p=.001$), não sendo observado qualquer efeito como determinante.

Podemos ainda inferir que o elemento '*Burocrata*' prevalece como importante para o *bom líder escolar*, no entanto, considerado o número de respostas para o grau 0

comparativamente com os restantes, verificamos que os inquiridos não acentuam muito este elemento caracterizador, deixando uma margem ampla para o ‘*Complacente*’. Deste modo, verificamos um significativo desvio ($F=7.879$; $p=.000$), sendo o efeito de interação género x função que ocupa na escola aquele que se assume como determinante ($p=0.612$).

Por último, podemos ainda inferir que o elemento ‘*Perspicaç*’ é observado como uma característica importante em quem exerce a liderança de uma escola. Não apresenta desvios significativos, assumindo-se como razoavelmente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.708$).

Em conclusão, para as representações sociais do *bom líder escolar*, quase todos os elementos descritores são fortemente valorizados, afirmando-se como determinantes, na sua maioria, o efeito de interação género x função que ocupa na escola, e com alguma relevância o efeito de género. O efeito de função que ocupa na escola apenas foi observado como fortemente determinante unicamente no elemento ‘*Foco nas Relações*’.

Sintetizando, os elementos descritores ‘*Organizado*’, ‘*Democrático*’, ‘*Exemplar*’, ‘*Idealista*’, ‘*Delega Competências*’, ‘*Atualizado*’, ‘*Justo*’ e ‘*Coerente*’, remetem para um efeito de género.

Os elementos descritores ‘*Ponderado*’, ‘*Imparcial*’, ‘*Otimista*’, ‘*Disciplinador*’, ‘*Inconstante*’, ‘*Objetivo na Gestão*’, ‘*Atuante*’, ‘*Atuante*’, ‘*Polivalente*’, ‘*Comprometido*’, ‘*Visão Sistémica da Escola*’, ‘*Empreendedor*’, ‘*Carismático*’, ‘*Seguro nas Decisões*’, ‘*Burocrata*’ e ‘*Perspicaç*’ remetem para um efeito de interação género x função que ocupa na escola.

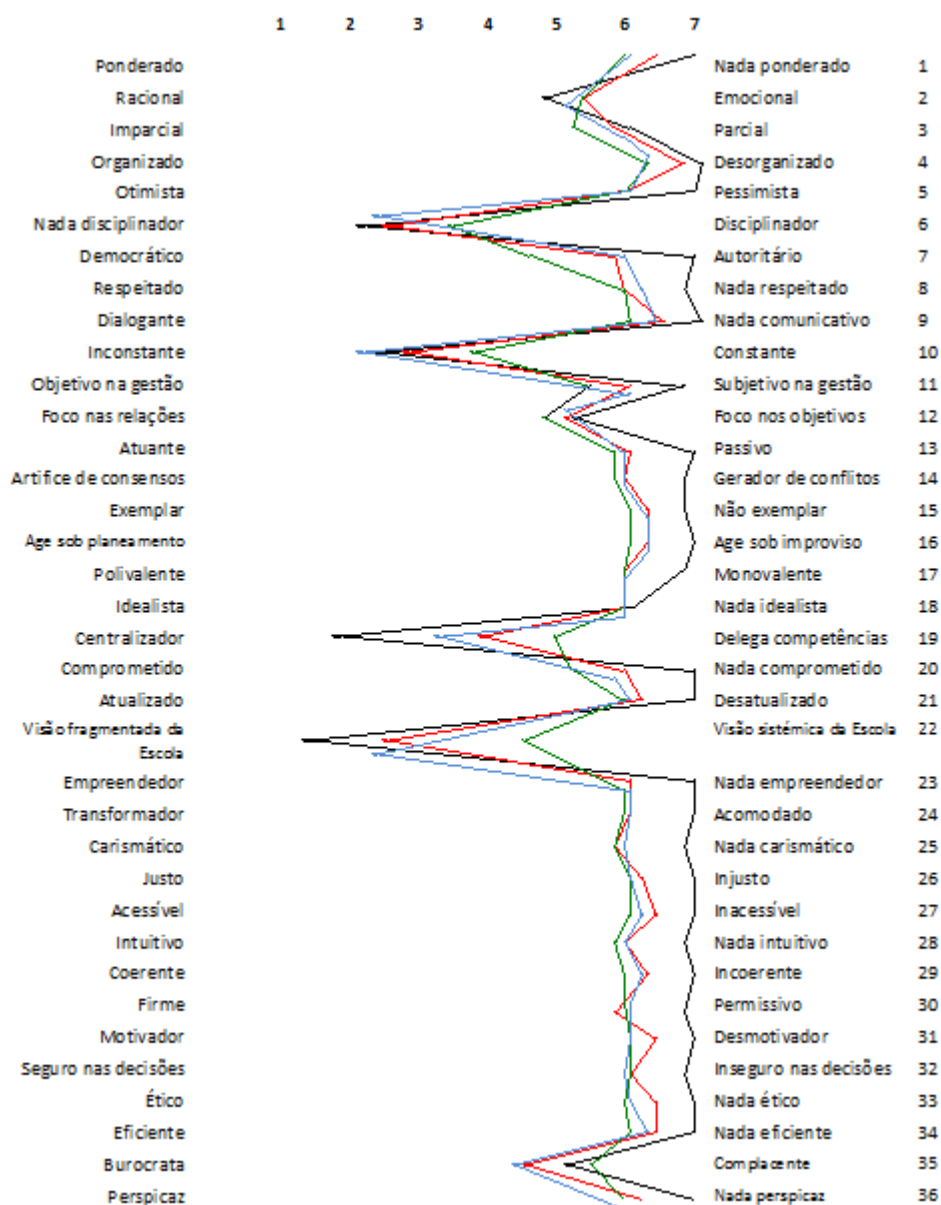
Os elementos descritores ‘*Racional*’, ‘*Respeitado*’, ‘*Dialogante*’, ‘*Artífice de Consensos*’, ‘*Age sob Planeamento*’, ‘*Transformador*’, ‘*Acessível*’, ‘*Intuitivo*’, ‘*Firme*’, ‘*Motivador*’ e ‘*Eficiente*’ não remetem para qualquer dos efeitos considerados.

Em síntese, podemos considerar que os elementos descritores para o *bom líder escolar* são na sua grande maioria resultantes do efeito de interação género x função que ocupam na escola, logo seguido do efeito de género.

Ainda em relação à comparação das diferentes percepções dos elementos descritores presentes na nossa escala de representações sociais, no sentido de aferir se as representações sociais eram estereotipadas pelo género, ou pela função que cada respondente ocupa na escola, ou ainda se pela interação dos dois fatores, constatou-se que o efeito de interação dos dois fatores é aquele que se afirma como sendo mais determinante.

No sentido de procurar dar resposta à Q₂ “Será que as representações sociais de uma *mulher a liderar* e de um *homem a liderar* são percecionadas como diferentes pelos Diretores Escolares, Professores, Alunos e Pessoal Não Docente?”, elaborou-se uma síntese comparativa dos resultados para a *mulher a liderar* e para o *homem a liderar*. Como resultou da análise dos resultados, existe uma imagem relativamente comum em termos de valorização simbólica para ambos os géneros, apresentando apenas algumas diferenças de pormenor, diferindo sobretudo na forma como cada classe de inquiridos observa a *mulher a liderar* e o *homem a liderar*, conforme temos a oportunidade de confirmar nas Figura 55, as quais remetem para as diferentes percepções, consoante a função que cada respondente ocupa na escola.

Fig. 55 – Representação Gráfica das Diferentes Visões para a *Mulher a Liderar*



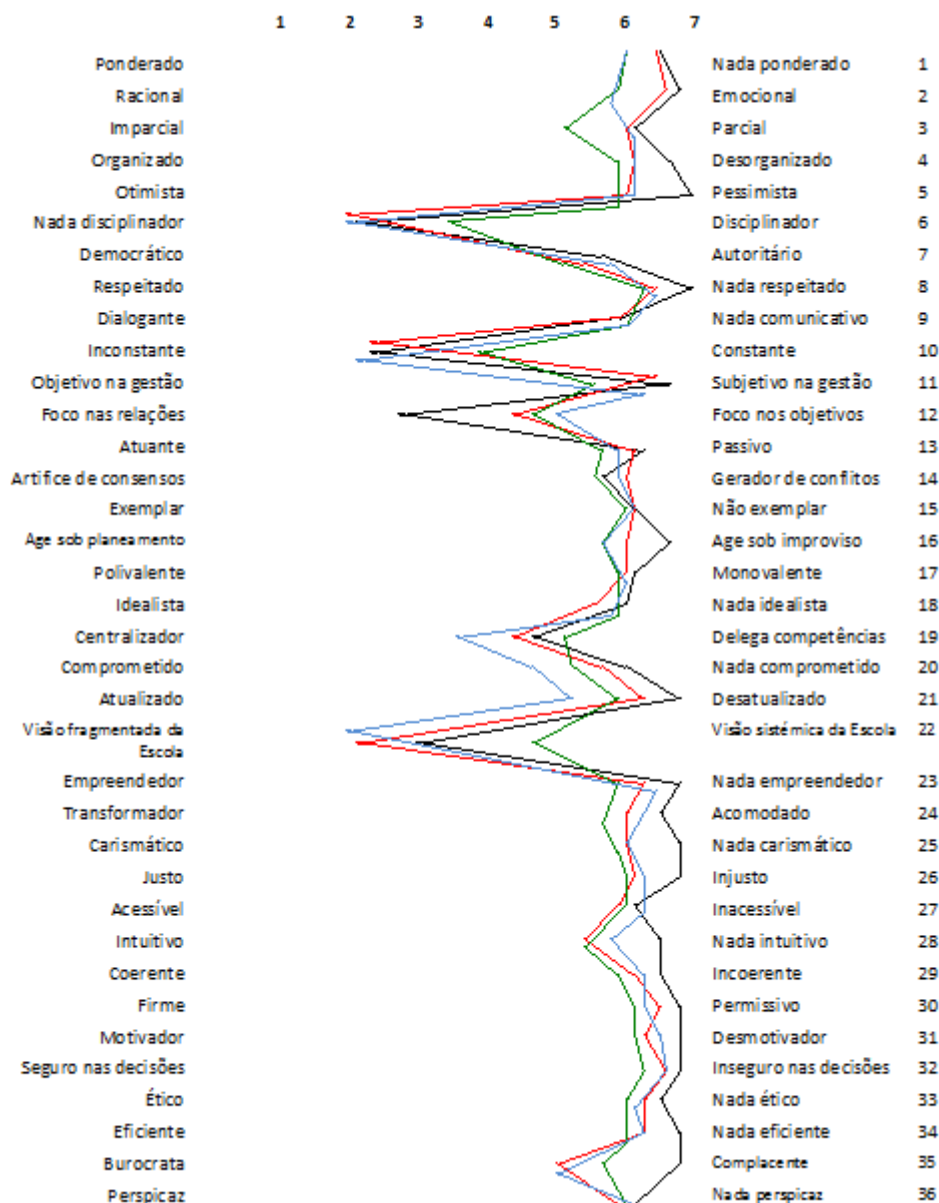
Legenda: * Perceção dos Diretores Escolares; * Perceção Professores; * Perceção dos Alunos; * Perceção do Pessoal Não Docente

Como observamos na Figura 55 e podemos igualmente observar na Figura 56, é possível verificar que os movimentos de valorização simbólica, na generalidade dos itens descritores, faz-se acompanhar, existindo então algumas diferenças, sobretudo de valorização atribuída aos itens caracterizadores.

Importa não valorizar em demasia a visão dos Diretores Escolares, na medida em se refere apenas a 4 elementos, e como não é sequer significativo para traduzir

nenhuma realidade concreta. Ainda assim, considerámo-la meramente para fins ilustrativos e de curiosidade.

Fig. 56 – Representação Gráfica das Diferentes Visões para o *Homem a Liderar*



Legenda: * Percepção dos Diretores Escolares; * Percepção Professores; * Percepção dos Alunos; * Percepção do Pessoal Não Docente

Tendo em conta os elementos disponíveis, observamos que a generalidade dos itens, quer para a *mulher a liderar*, quer para o *homem a liderar*, se encontra entre os valores de apreciação '5' e '6', atendida que seja a tradução da escala de medição das percepções. Excetuam-se os itens '*Nada Disciplinador*', '*Inconstante*',

'Centralizador' e 'Visão Fragmentada da Escola', que apresentam valores, na generalidade, a rondar o '3', sendo também nestes itens que se encontram as principais diferenças de valorização simbólica.

Dos elementos apresentados, conclui-se que o *homem a liderar* é percecionado como sendo ligeiramente mais '*Ponderado*' que a *mulher a liderar*, mas muito inferior ao percecionado para o *bom líder escolar*. Tanto num caso como no outro é ligeiramente determinante o efeito de género, com $p=0.533$ para a *mulher a liderar* e $p=0.542$ para o *homem a liderar*. Em nenhum dos casos se registam desvios relevantes.

Aferiu-se ainda que o *homem a liderar* é observado como sendo mais '*Racional*' que o desejado relativamente ao percecionado para um *bom líder escolar*, sendo por isso importante existir uma razoável margem para o '*Emocional*', no entanto não tanto como o percecionado na mulher. Para a *mulher a liderar* afirma-se como ligeiramente determinante o efeito de função na escola ($p=0.514$), não se registando aqui qualquer desvio. No caso do *homem a liderar* é o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.910$) que se afirma como fortemente determinante, verificando-se ainda um desvio significativo ($F=3.545$; $p=.016$).

Quanto ao elemento '*Imparcial*', a *mulher a liderar* e o *homem a liderar* são percecionados sensivelmente do mesmo modo, com uma ligeiríssima vantagem para o homem, não obstante ambos serem observados como sendo portadores de algum grau de '*Parcialidade*'. Tanto num caso como no outro é não se observa que qualquer dos efeitos seja determinante. Verifica-se isso sim, um desvio significativo no *homem a liderar* ($F=5.590$; $p=.001$).

Já no elemento '*Organizado*' perceciona-se a *mulher a liderar*, comparativamente ao *homem a liderar*, como estando mais próxima da imagem percecionada para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar* nenhum dos efeitos se assume como determinante, já para o *homem a liderar* é razoavelmente importante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.663$). Nem num caso nem no outro se verificam desvios relevantes.

No elemento '*Otimismo*' não se verificam diferenças relevantes para os dois géneros, e destes para com o *bom líder escolar*, apontando os resultados para um '*Otimismo Moderado*', sem diferenças significativas para os dois géneros. Na *mulher a liderar* nenhum dos efeitos se assume determinante, já para o *homem a liderar* é ligeiramente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.544$). Nem num caso nem no outro são observados desvios relevantes.

Considerados os valores apurados para o elemento '*Disciplinador*', podemos concluir que a *mulher a liderar* e o *homem a liderar* são observados como menos disciplinadores quando comparados com o *bom líder escolar*, com ligeira desvantagem para a mulher. Para a *mulher a liderar* afirma-se como sendo razoavelmente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.629$), no entanto não apresenta qualquer desvio significativo. No caso do *homem a liderar* verificamos que o efeito de género é razoavelmente determinante ($p=0.694$), apresentando ainda um desvio muito significativo ($F=11.197$; $p=.000$).

Pelos dados obtidos para o elemento '*Democrático*', não podemos falar numa forte valorização, atendendo a que se verifica alguma relevância atribuída ao elemento '*Autoritário*', situação que nos leva a concluir que, no exercício da liderança escolar, ambos são percecionados, sobretudo, como sendo '*Democráticos*', mas igualmente '*Autoritários*', sendo o *homem a liderar* mais associado a este segundo elemento. Para a *mulher a liderar* nenhum dos efeitos se assume como preponderante, no entanto apresenta um forte desvio ($F=12.647$; $p=.000$). Já para o *homem a liderar* não são igualmente observados nenhum dos efeitos como sendo determinantes, nem tampouco se verificam quaisquer desvios.

Relativamente ao elemento '*Respeitado*', reportamo-nos à existência de alguma diferença entre os dois géneros, onde o *homem a liderar* é observado como sendo mais '*Respeitado*' que a mulher, aproximando-se da imagem percecionada como o desejável num *bom líder escolar*. Nem num caso nem no outro se verifica qualquer desvio significativo. No entanto, verifica-se como efeito determinante na

mulher a liderar o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola ($p=0.839$) como bastante determinante. No *homem a liderar* nenhum efeito foi observado como determinante.

Verificamos ainda que no elemento '*Dialogante*' a *mulher a liderar* se apresenta muito próxima da imagem ideal para um *bom líder escolar*, assumindo-se como fortemente determinante o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola ($p=0.940$). Já para o *homem a liderar* é o efeito de função na escola que se impõe como razoavelmente determinante ($p=0.732$). Nem num caso nem no outro se verificam quaisquer desvios significativos.

Podemos ainda concluir, no que diz respeito ao elemento '*Constante*', que ambos os gêneros são cotados menos positivamente quando comparados com o *bom líder escolar*, havendo ainda a particularidade de a *mulher a liderar* ser tida como ligeiramente mais '*Inconstante*' que o homem. Assim, para a *mulher a liderar* nenhum dos efeitos é observado como sendo determinante, apresentando um desvios muito significativo ($F=9321$; $p=.000$). Já para o *homem a liderar*, o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola é observado como sendo razoavelmente determinante ($p=0.730$), apresentando ainda um forte desvio ($F=17.081$; $p=.000$).

No elemento '*Objetivo na Gestão*' observa-se o *homem a liderar* mais próximo da imagem perfeccionada para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar* não é observado como determinante nenhum dos efeitos, nem tampouco se verificam quaisquer desvios. Já para o *homem a liderar* o efeito de gênero assume uma forte preponderância ($p=0.916$), existindo ainda um significativo desvio ($F=6.280$; $p=.000$).

Relativamente ao elemento '*Foco nas Relações*', podemos dizer que se perfecciona a *mulher a liderar* como valorizando ligeiramente em demasia as '*Relações*' e o *homem a liderar* a valorizar ligeiramente em demasia os '*Objetivos*', quando comparados com a imagem para o *bom líder escolar*. Chamamos a atenção para o grau 0, pois assume uma forte relevância e é considerado nesta escala como grau neutro, o que significa que se a frequência das respostas do lado positivo não atinge globalmente os 50%, não podemos

afirmar com segurança um especial '*Foco nas Relações*' em nenhum dos géneros. Neste parâmetro, não se verificam quaisquer desvios e o efeito de função que ocupa na escola é ligeiramente determinante na *mulher a liderar* ($p=0.547$). Para o *homem a liderar*, é ligeiramente determinante o efeito de género ($p=0.577$), verificando-se ainda um ligeiro desvio ($F=2.761$; $p=.044$).

No elemento '*Atuante*', verificamos que não existem diferenças muito relevantes entre os dois géneros, com o *homem a liderar* a aproximar-se mais da imagem percecionada para o *bom líder escolar*. Assim, para a *mulher a liderar* o efeito de interação género x função que ocupa na escola afirma-se como sendo fortemente determinante ($p=0.905$), sem serem observados quaisquer desvios significativos. Para o *homem a liderar*, é ligeiramente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.541$), e não se verificam igualmente quaisquer desvios significativos.

No elemento '*Artífice de Consensos*' são observadas ligeiras diferenças entre os dois géneros, onde a *mulher a liderar* é observada como sendo mais propensa a gerar consensos, mas substancialmente menos quando comparada com o *bom líder escolar*. Assim, para a *mulher a liderar* todos os efeitos são determinantes, o efeito de género é significativamente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola bastante determinante ($p=0.856$), não sendo observados quaisquer desvios relevantes. Para o *homem a liderar*, não são igualmente observados quaisquer desvios significativos, sendo o efeito de género que se assume como razoavelmente determinante ($p=0.713$).

Em relação ao elemento '*Exemplar*', importa referir que se observam ligeiras diferenças entre a *mulher a liderar* e o *homem a liderar*, com ligeira vantagem para a mulher, mas abaixo do percecionado para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar* não são observados quaisquer desvios significativos e o efeito de função que ocupa na escola assume-se razoavelmente determinante ($p=0.679$). Já para o *homem a liderar*, não se verificam igualmente desvios significativos, e o efeito de género assume-se como fortemente determinante ($p=0.907$), bem como o efeito de função na escola se assume como razoavelmente determinante ($p=0.605$).

Relativamente ao elemento '*Age sob Planeamento*', verifica-se uma valorização deste termo, considerando importante que a mesma pessoa, cumulativamente, possua alguma capacidade para o 'improvisado', e na comparação entre a *mulher a liderar* e o *homem a liderar* observam-se ligeiras diferenças, com uma ligeira vantagem para a mulher. Nesta, o efeito de género assume-se razoavelmente determinante ($p=0.709$), não se observando quaisquer desvios significativos. Para o *homem a liderar* é o efeito de interação género x função que ocupa na escola que se assume fortemente determinante ($p=0.997$).

O elemento '*Polivalente*' regista uma diferença significativa entre o percecionado para o *bom líder escolar* e os restantes elementos de análise, com ligeira vantagem para o *homem a liderar*. Assim, nem num caso nem no outro se observam quaisquer desvios significativos. Na *mulher a liderar* é observado como ligeiramente determinante o efeito de função que ocupa na escola ($p=0.573$). Já para o *homem a liderar* é o efeito de interação género x função que ocupa na escola que se assume como fortemente determinante ($p=0.972$).

O elemento '*Idealista*' é razoavelmente considerado, com a *mulher a liderar* tida como ligeiramente mais '*Idealista*' que o *bom líder escolar* e o *homem a liderar* a ser percecionado como o menos '*Idealista*'. Assim, são bastante determinantes na *mulher a liderar* os efeitos de género e de função que ocupa na escola ($p=0.860$ e $p=0.938$, respetivamente). Para o *homem a liderar* é apenas o efeito de função que ocupa na escola que se assume como razoavelmente determinante ($p=0.669$).

Os resultados referentes ao elemento '*Delega Competências*' remetem para o facto de ambos os géneros serem percecionados como possuindo uma forte tendência para o elemento '*Centralizador*', sem grandes diferenças entre si. Na *mulher a liderar* é observado um forte desvio ($F=10.476$; $p=.000$), assim como no *homem a liderar* ($F=8.060$; $p=.000$). O efeito de interação género x função que ocupa na escola é aquele assume-se como razoavelmente preponderante para a *mulher a liderar* ($p=0.659$), não se verificando nenhum efeito como determinante para o homem.

O elemento '*Comprometido*', apresenta ligeiras diferenças entre os dois géneros, sem assumir forte relevância em qualquer um deles, sendo a *mulher a liderar* observada como sendo mais '*Comprometida*' com o projeto que lidera, mas menos quando comparada com o *bom líder escolar*. Assim, o efeito de interação género x função que ocupa na escola é bastante determinante ($p=0.830$) para a *mulher a liderar*. Para o *homem a liderar*, é apenas o efeito de género que se assume como bastante determinante ($p=0.893$). Nem num caso nem no outro são observados quaisquer desvios significativos.

No elemento '*Atualizado*' verificamos a particularidade de o *homem a liderar* ser percecionado como ligeiramente mais '*Atualizado*' que a *mulher a liderar*, mas substancialmente menos quando comparado com o percecionado para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar* o efeito de função que ocupa na escola é ligeiramente determinante ($p=0.579$). Já para o *homem a liderar* é o efeito de interação género x função que ocupa na escola que se assume como bastante determinante ($p=0.840$). Nem num caso nem no outro são observados quaisquer desvios significativos.

Considerados os resultados para o elemento '*Visão Sistémica da Escola*', verificamos que o *homem a liderar* é percecionado como possuindo uma '*Visão Sistémica da Escola*' superior à observada para a *mulher a liderar*, embora inferior à percecionada para o *bom líder escolar*. Na *mulher a liderar* verificamos que apresenta um forte desvio ($F=25.130$; $p=.000$) e que nenhum dos efeitos considerados é determinantes. No caso do *homem a liderar* é observado um desvio ainda mais forte ($F=37.705$; $p=.000$), assumindo o efeito de género como fortemente determinante ($p=0.978$).

Relativamente ao elemento '*Empreendedor*', o *homem a liderar* é percecionado como mais próximo da imagem percecionada para o *bom líder escolar*. Na *mulher a liderar* não são observados quaisquer desvios significativos, nem tampouco qualquer dos efeitos como determinante. Já para o *homem a liderar*, é observado um desvio com alguma relevância ($F=5.280$; $p=.002$), verificando-se ainda que o efeito de interação género x função que ocupa na escola se assume como fortemente determinante ($p=0.902$).

No elemento '*Transformador*', observamos que a *mulher a liderar* é percebida como ligeiramente mais '*Transformadora*' que o homem, mas menos que o percebido para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar* não são observados quaisquer desvios significativos, bem como quaisquer efeitos determinantes. Já para o *homem a liderar* não encontramos quaisquer desvios significativos, mas temos o efeito de género como bastante determinante ($p=0.806$) e o efeito de interação género x função que ocupa na escola como razoavelmente determinante ($p=0.599$).

No elemento '*Carismático*' não observamos diferenças muito significativas entre a *mulher a liderar* e o *homem a liderar*, sendo que este último é percebido como sendo mais '*Carismático*', e equivalente ao percebido para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar* não são observados quaisquer desvios significativos, bem como quaisquer efeitos determinantes. Já para o *homem a liderar* não encontramos quaisquer desvios significativos, mas verificamos o efeito de género como bastante determinante ($p=0.800$).

No que diz respeito ao elemento '*Justo*', o *homem a liderar* é percebido como ligeiramente mais '*Justo*' que a *mulher a liderar*, mas significativamente menos que o percebido para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar* o efeito de função que ocupa na escola assume como razoavelmente determinante ($p=0.669$). Já para o *homem a liderar* é o efeito de género que é bastante determinante ($p=0.892$) e o efeito de função que ocupa na escola razoavelmente determinante ($p=0.660$).

Quanto ao elemento '*Acessível*', percebe-se a *mulher a liderar* como sendo mais '*Acessível*' que o homem, embora menos que o percebido para o *bom líder escolar*. É o efeito de interação género x função que ocupa na escola que se assume como fortemente determinante ($p=0.988$) para a *mulher a liderar*. Já para o *homem a liderar* é o efeito de género que é bastante determinante ($p=0.820$) e o efeito de função na escola razoavelmente determinante ($p=0.616$). Nem num caso nem no outro se verificam desvios significativos.

No elemento de caracterização '*Intuitivo*' verifica-se a particularidade de a *mulher a liderar* ser percebida como '*Intuitiva*' em demasia, porquanto se apresenta

com valores superiores ao percebido para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar* é o efeito de interação género x função que ocupa na escola que se assume como razoavelmente determinante ($p=0.606$). Para o *homem a liderar* é o efeito de género fortemente determinante ($p=0.944$). Nem num caso nem no outro se verificam desvios significativos.

No elemento '*Coerente*', a *mulher a liderar* é percebida como ligeiramente mais '*Coerente*' que o homem, mas menos que o percebido para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar* é o efeito de interação género x função que ocupa na escola que se assume como razoavelmente determinante ($p=0.794$), enquanto para o *homem a liderar* é ligeiramente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.516$). Nem num caso nem no outro se verificam desvios significativos.

Relativamente ao elemento '*Firme*', não são observadas diferenças muito significativas, verificando-se apenas o *homem a liderar* como sendo mais '*Firme*' que a mulher, e sensivelmente o mesmo que o percebido para o *bom líder escolar*. Na *mulher a liderar* o efeito de interação género x função que ocupa na escola assume-se razoavelmente preponderante ($p=0.718$). Já no *homem a liderar* é razoavelmente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.636$). Nem num caso nem no outro se verificam desvios significativos.

Quanto ao elemento '*Motivador*', o *homem a liderar* é observado como sendo ligeiramente mais '*Motivador*' que a mulher, mas significativamente menos que o percebido para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar* é razoavelmente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.667$). Para o *homem a liderar* é razoavelmente determinante o efeito de interação género x função que ocupa na escola ($p=0.707$). Nem num caso nem no outro se verificam desvios significativos.

No elemento '*Seguro nas Decisões*', percebe-se o *homem a liderar* como sendo mais seguro na hora de tomar decisões que a mulher, embora menos que o percebido para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar* é observado como relativamente determinante o efeito de interação género x função que ocupa

na escola ($p=0.704$). Para o *homem a liderar* é igualmente bastante determinante o efeito interação género x função que ocupa na escola ($p=0.997$). Nem num caso nem no outro se verificam desvios significativos.

Para o elemento '*Ético*', a *mulher a liderar* é percecionada como ligeiramente mais '*Ética*' que o homem no exercício da liderança, mas menos que o percecionado para o *Bom Líder Escolar*. Para a *mulher a liderar* é observado um desvio significativo ($F=4.268$; $p=.006$), sendo o efeito de interação género x função que ocupa na escola que se assume como ligeiramente determinante ($p=0.587$). Para o *homem a liderar* não se verificam quaisquer desvios significativos, sendo o efeito interação género x função que ocupa na escola razoavelmente determinante ($p=0.654$).

No elemento '*Eficiente*' a *mulher a liderar* é observada como sendo ligeiramente mais '*Eficiente*' que o homem, embora menos que o percecionado para o *bom líder escolar*. Verifica-se ainda um desvio significativo ($F=5.576$; $p=.001$) e nenhum dos efeitos como sendo determinante para a *mulher a liderar*. Já para o *homem a liderar* não é observado qualquer desvio significativo, sendo o efeito de interação género x função que ocupa na escola razoavelmente determinante ($p=0.653$).

Considerados os resultados para o elemento '*Burocrata*', verificamos que os inquiridos não acentuam muito este elemento caracterizador, deixando uma margem ampla para o '*Complacente*', sendo o *homem a liderar* aquele que é percecionado como sendo ligeiramente mais '*Burocrata*' do que o observado para a *mulher a liderar* e para o *bom líder escolar*. Assim, para a *mulher a liderar* não é observado qualquer desvio significativo, sendo o efeito de interação género x função que ocupa na escola que se assume razoavelmente determinante ($p=0.586$). Já para o *homem a liderar* observamos um desvio significativo ($F=5.063$; $p=.002$), sendo aqui também o efeito de interação género x função que ocupa na escola razoavelmente determinante ($p=0.776$).

Por último, dos resultados apurados, conclui-se que a *mulher a liderar* é percecionada como sendo ligeiramente mais '*Perspicaz*' que o *homem a liderar*, mas inferior ao percecionado para o *bom líder escolar*. Para a *mulher a liderar*,

mais uma vez o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola é fortemente determinante ($p=0.995$), enquanto para o *homem a liderar* é o efeito de função que ocupa na escola ($p=0.959$). Nem num caso nem no outro são observados quaisquer desvios determinantes.

Em conclusão, para as representações sociais da *mulher a liderar*, quase todos os elementos descritores são bastante valorizados, afirmando-se como determinantes, na sua maioria, o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola, e com alguma relevância os efeitos de função que ocupa na escola e de gênero. Também significativo é o conjunto de elementos descritores que não remetem para qualquer dos efeitos caracterizadores quando se trata da *mulher a liderar*.

Sintetizando, os elementos descritores '*Age sob Planeamento*' e '*Idealista*' remetem para um efeito de gênero

Os elementos descritores '*Racional*', '*Foco nas Relações*', '*Exemplar*', '*Polivalente*', '*Idealista*', '*Atualizado*' e '*Justo*' remetem para um efeito de função que ocupa na escola.

Os elementos descritores '*Disciplinador*', '*Respeitado*', '*Dialogante*', '*Atuante*', '*Artífice de Consensos*', '*Delega Competências*', '*Comprometido*', '*Acessível*', '*Intuitivo*', '*Coerente*', '*Firme*', '*Motivador*', '*Seguro nas Decisões*', '*Ético*', '*Burocrata*' e '*Perspicaz*' remetem para um efeito de interação gênero x função que ocupa na escola.

Os elementos descritores '*Imparcial*', '*Organizado*', '*Otimista*', '*Democrático*', '*Constante*', '*Objetivo na Gestão*', '*Visão Sistémica da Escola*', '*Empreendedor*', '*Transformador*', '*Carismático*' e '*Eficiente*' não remetem para qualquer dos efeitos considerados.

Já para as representações sociais do *homem a liderar*, verificamos igualmente que quase todos os elementos descritores são bastante valorizados, afirmando-se como determinantes, na sua maioria, o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola, e com alguma relevância os efeitos de gênero e de função que ocupa na escola. Também significativo é o conjunto de elementos descritores que

não remetem para qualquer dos efeitos caracterizadores quando se trata da *mulher a liderar*.

Sintetizando, os elementos descritores '*Disciplinador*', '*Objetivo na Gestão*', '*Foco nas Relações*', '*Artífice de Consensos*', '*Exemplar*', '*Comprometido*', '*Atualizado*', '*Visão Sistêmica da Escola*', '*Carismático*', '*Justo*', '*Acessível*' e '*Intuitivo*' remetem para um efeito de gênero.

Os elementos descritores '*Dialogante*', '*Exemplar*', '*Idealista*', '*Justo*', '*Acessível*' e '*Perspicaz*' remetem para um efeito de função que ocupa na escola.

Os elementos descritores '*Racional*', '*Organizado*', '*Otimista*', '*Constante*', '*Atuante*', '*Atuante*', '*Age sob Planeamento*', '*Polivalente*', '*Atualizado*', '*Empreendedor*', '*Transformador*', '*Coerente*', '*Firme*', '*Motivador*', '*Seguro nas Decisões*', '*Ético*', '*Eficiente*' e '*Burocrata*' e remetem para um efeito de interação gênero x função que ocupa na escola.

Os elementos descritores '*Imparcial*', '*Otimista*', '*Democrático*', '*Respeitado*' e '*Delega Competências*', não remetem para qualquer dos efeitos considerados.

Em síntese, podemos considerar que os elementos caracterizadores para o *homem a liderar* são na sua grande maioria resultantes do efeito de gênero, logo seguido do efeito de interação gênero x função na escola, enquanto para a *mulher a liderar* os efeitos determinantes encontram-se sensivelmente repartidos equitativamente, com ligeiro destaque para o efeito de interação gênero x função na escola.

Ainda em relação à comparação dos diferentes itens descritores presentes na nossa escala de representações sociais, no sentido de aferir se as representações sociais eram estereotipadas pelo gênero, ou pela função que cada respondente ocupa na escola, ou ainda se pela interação dos dois fatores, constatou-se o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola é aquele que se afirma como sendo mais determinante, em especial para o *homem a liderar*.

Foi, entre outras, para dar resposta à Q₃ “Existirá uma percepção de que a qualidade educativa – proficiência escolar e formação pessoal dos alunos – se encontra associada à marca de género na liderança escolar?”, que o roteiro da entrevista foi construído, aplicado e posteriormente tratada a informação sob o ponto de vista qualitativo.

Assim, como resultou da análise de conteúdo, e porque no tocante ao sucesso de organizações, cuja ‘matéria-prima’ são pessoas, consideramos que o posicionamento que um diretor escolar assume na liderança, quer em termos de delinear projetos e metas, quer na forma como consegue envolver os indivíduos desta organização multifacetada, parece-nos assaz importante.

Por esta razão, quisemos saber em primeiro lugar como os Diretores Escolares entrevistados percecionavam a presença de elementos femininos na liderança das escolas, não só por ser o tema central da nossa investigação, como também por possibilitar aferir alguma visão da equidade tão propalada nos dias de hoje e da educação social e humana que hoje também se exige à escola, e que no fundo transcorre para a comunidade escolar, nomeadamente os que aprendem, ou seja, os alunos.

Neste sentido, percebemos, positivamente, por parte dos entrevistados, o exercício da liderança por elementos do género feminino na coordenação do espaço e atividades escolares, porquanto a mulher “tem muito a contribuir para uma sociedade mais respeitadora, mais equitativa, menos sexista” (E01.11.35).

Curiosamente, apesar dos diferentes entrevistados referirem que o género não é relevante para o exercício de uma liderança eficaz, sempre vão apontando algumas características de “associação da mulher mais à emoção e menos à razão [...] uma maior focagem nas relações interpessoais” (E01.12.39), “a organização, o trabalho em equipa, a tolerância e a preocupação em estar sempre presente” (E04.12.42). Estes, independentemente da associação de género que possa ser feita, parecem-nos elementos importantes em quem gere pessoas, pessoas essas que se querem de sucesso.

Na realidade, todos expressam, e fazemos aqui uso das palavras de um dos entrevistados, que “não é o gênero que é preponderante para ser um bom líder escolar” (E02.14.48), ou sequer para gerar sucesso escolar ou boa formação pessoal, no entanto “[...] a polivalência, a atualização, a determinação, a organização, o planejamento, o diálogo, a coerência, a segurança, o comprometimento e um certo grau visionário devem estar presentes no líder escolar, seja ele homem ou mulher” (E03.14.47), de acordo com as “competências que poderão ou não possuir” (E04.14.49), e isso sim é determinante para um exercício eficaz e eficiente da liderança escolar, e foram valores bastante valorizados pelos Alunos no âmbito dos questionários a si aplicados, e cuja apresentação e discussão dos resultados já foi preteritamente efetuada neste trabalho.

Indo mais concreta e diretamente ao cerne da questão formulada, os *nossos* entrevistados demonstraram alguma ambiguidade nas respostas. Se por um lado rejeitaram liminarmente uma correlação entre o gênero da liderança e a formação pessoal e a proficiência escolar dos alunos, por outro lado referem que são elementos como “exigência, rigor comportamental e atitudinal, instrumentos e pedagogias direcionadas que podem conduzir a tais resultados” (E01.15.51), resultando por isso o sucesso e formação pessoal, “em grande parte do contexto escolar, do modo de conduzir as atividades destes [dos alunos] em aula e fora dela, cabendo ao diretor a função de garantir que a estrutura funcional da escola facilita esse processo” (E03.15.53), pois “Será o desempenho técnico-comportamental e o clima que o líder gerar na escola que poderão gerar condições de respeito, de exigência e rigor tendentes ao sucesso e à formação integral, enquanto ser humano, do aluno” (E04.15.54).

É certo que não verificamos nestas palavras nenhuma correlação entre o gênero do líder e os resultados escolares e a formação pessoal dos alunos, no entanto todos os entrevistados reforçam a importância do líder enquanto gerador de condições para tal.

Cruzando esta informação com aquela obtida a partir da análise dos questionários, concluímos a partir de um levantamento de elementos descritores,

aos quais associámos a sigla identificativa do género, frequentemente associados ao sucesso e ao peso que lhes é atribuído no gerar de condições de trabalho, nomeadamente ‘Respeitado’ (H), ‘Foco nas Relações’ (M), ‘Exemplar’ (M), ‘Dialogante’ (M), ‘Atuante’ (H), ‘Polivalente’ (H), ‘Comprometido’ (M), ‘Visão Sistémica da Escola’ (H), ‘Empreendedor’ (H), ‘Transformador’ (M), ‘Acessível’ (M), ‘Motivador’ (H), ‘Ético’ (M) e ‘Eficiente’ (M), que se verifica uma frequência mais ou menos equitativa de elementos descritores, percecionados no nosso estudo ora mais associados ao Homem a Liderar ora à Mulher a Liderar, com ligeira vantagem para a mulher.

Em suma, atendendo a que, por via indireta de análise com os cruzamentos correlativos que estabelecemos e que nos parece válida, existem elementos geradores de condições de sucesso, uns associados ao homem, outros associados à mulher, que nos permitem afirmar com alguma segurança que não existe uma perceção absoluta da relação entre a proficiência escolar e a formação pessoal dos alunos. Verifica-se efetivamente a existência de determinadas condições que se podem traduzir nesse objetivo e que passam ou por lideranças bicéfalas em género, ou por um processo de aprendizagem das características consideradas ótimas para a liderança escolar.

No sentido de procurar dar resposta à Q₄ “Haverá visões diferentes, consoante o género de líder, face à atuação que a Escola deve ter no desenvolvimento local?”, apurou-se da análise de conteúdo efetuada que, mais do que diferentes visões, verifica-se um certo idealismo positivo, nomeadamente nas palavras do entrevistado “E01”, do género masculino, quando refere que “[...] a escola deve ter – infelizmente não tem – um papel pensador e dinamizador da região, procurando dar-lhe resposta aos problemas que apresenta. [...] que as escolas se posicionem para o desenvolvimento de projetos capazes de transformar as comunidades locais em verdadeiros ambientes de aprendizagem, revolucionando e ampliando os limites da sala de aula através de uma intervenção alicerçada numa cidadania ativa, capaz de pensar os territórios locais e potenciá-los educacional e economicamente, criando uma malha de relações multidisciplinar”

(E01.16.55). Idêntica postura encontramos na entrevistada “E04” ao referir que a escola deve “estar atenta aos problemas sentidos pelas populações locais e preocupar-se em dar-lhes resposta. [...] Se a escola colocar os saberes ao serviço das populações, fazendo uso de equipamentos e serviços dos lugares, tomando as populações como verdadeiros parceiros, julgo que tudo poderá ser diferente, para melhor” (E04.16.58).

Em suma, não vislumbramos nestas palavras, nem nas dos outros dois entrevistados, diferentes perceções, com base no género dos líderes entrevistados, acerca do posicionamento que a escola deve assumir face ao desenvolvimento local.

Retemos contudo uma ideia que nos parece importante das palavras do entrevistado “E01”, cujo assunto mereceu a nossa atenção na revisão bibliográfica, e que se prende com um papel pouco preponderante que a escola atual tem no âmbito do desenvolvimento local, deixando que os municípios assumissem e assumam esse papel que cabe, ou deve caber, às escolas por inteiro, pois são elas quem detém a principal massa crítica de cada lugar.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Nesta última parte do trabalho, importa, por um lado, proceder a uma apreciação global de todo o processo de investigação e realçar os resultados das interpretações efetuadas, bem como da verificação das respostas às questões formuladas; por outro lado, é nossa intenção analisar como as Representações Sociais da liderança escolar influenciam numa maior ou menor consideração pela liderança feminina ou masculina, de acordo com a perceção cultural e social que a sociedade cria a respeito de cada género, percebendo de que modo as relações sociais e comportamentos diferentes dos indivíduos inquiridos são condicionadas pelas suas Representações Sociais do *bom líder escolar*, enquadrada na ideia de que, só é possível a compreensão dos indivíduos (líderes) dentro de um determinado quadro social, e cultural, onde a rede de relações se estabelece, o qual é, sobretudo, normativo.

Primeiramente dizer que a escolha deste tema não resulta fruto do acaso. Tal tema surge da constatação de que a atribuição de cargos de liderança é ainda, embora menos que no passado, uma questão muito sensível ao género. Como bem referem Lourenço & Ilharco (2007), o possuir determinadas características não basta por si só para ser um bom líder, embora lhe atribua mais probabilidades de o conseguir, pelo que importa atender às expectativas determinadas pela existência de representações sociais maioritária e secularmente masculinas, sob pena de serem conhecidas fortes resistências e de a mesma nunca ser reconhecida.

É sabido que não existe um perfil de líder universal. Mas também é ideia comum que a liderança tendo ainda uma forte marca de género – masculino – tende a que sejam observados mais frequentemente em quem exerce estes cargos comportamentos assertivos e virados para a execução de tarefas. Vimo-lo na valorização dos elementos descritores que mais à frente exporemos para o *homem a liderar*. Em oposição, a *mulher a liderar* tende a privilegiar mais as

relações e a ser mais democrático, também o observamos na valorização dos elementos descritores que mais à frente se expõem.

Se considerarmos a opinião de Waite & Nelson (2005, p.395), as capacidades comunicacionais e relacionais são fundamentais para mobilizar os liderados para a ação, sendo capaz de gerar consensos e resolver problemas.

Este estudo, pela sua natureza, exigiu algumas incursões, embora ligeiras, ao nível da psicologia social e da sociologia, pois o estudo é essencialmente sobre pessoas e relações entre elas.

Neste sentido, o processo teve início com a formulação do tema-problema *“Existem representações sociais que resultam em estereótipos de género no exercício da liderança de organizações escolares, com impactos positivos na proficiência dos alunos e em contributos para o desenvolvimento local, no quadro da verificada descentralização, territorialização e conseqüente autonomia das escolas?”*, respetiva formulação de questões orientadoras, devidamente enquadradas nos objetivos da pesquisa, os quais nortearam e explicitaram os resultados perspetivados.

A resolução do tema-problema foi conseguida através da consecução dos objetivos gerais e específicos, nomeadamente através da resposta dada às questões orientadoras, formuladas com essa finalidade.

Portanto, sinteticamente, era objetivo deste estudo aferir a visão que os colaboradores de organizações educativas têm acerca do género da liderança, se encontram alguma relação entre o género da liderança e os resultados escolares e a formação pessoal dos alunos, e qual a visão e capacidade de mobilização para o desenvolvimento local, por forma a depois possibilitar extrapolar conclusões sobre o desempenho ao nível das lideranças de género em organizações educativas.

A construção do modelo de análise, que se afirmou multivariado, assentou em análise gráfica com cruzamento de dados, por permitir analisar a frequência por parâmetros e possibilitar analisar a média de cada elemento descritor, comparativamente com os restantes 35 elementos; os testes de frequência

estatística, por género, por função que ocupam na escola e por distribuição pelos graus de valorização, para determinar a média e desvio-padrão; o recurso a modelos univariados e multivariados para análise de medidas de frequência e dispersão; a análise de variância com um fator (*One-Way ANOVA*), com testes de comparações múltiplas *a posteriori* ou *Testes Post-Hoc – Testes de Scheffé*, para compararmos as médias e desvios-padrão entre os grupos de inquiridos, permitindo-nos identificar os fatores que originam dispersão e valorizar a contribuição de cada um deles; a aplicação simultânea de um *Teste F*, que nos permitiu obter a razão das variâncias amostrais traduzida num *p-value* e a análise de conteúdo, permitiu-nos, em conjunto, operacionalizar conceitos, através dos quais se analisou uma “amostra do universo escolar”, constituída por 180 elementos, 85 do género masculino e 95 do género feminino, em representação dos elementos que compõem a comunidade educativa.

Portanto, no que concerne à metodologia, tendo-se selecionado a entrevista para o método qualitativo e a aplicação de questionários para o método quantitativo, pareceu-nos a mais indicada, porquanto sendo este um estudo descritivo com pretensões caracterizadoras, permitiu de forma eficaz dar resposta às questões formuladas.

Deste modo, da análise global dos resultados obtidos, podemos destacar as seguintes conclusões:

Nas Representações Sociais para um *bom líder escolar* por diretores escolares, professores, alunos e pessoal não docente, quase todos os elementos descritores são fortemente valorizados (entre os valores de apreciação na escala ‘5’ e ‘7’), excetuando, não de forma transversal a todas as classes de respondentes, nomeadamente os alunos, os itens ‘*Nada Disciplinador*’, ‘*Inconstante*’, ‘*Centralizador*’ e ‘*Visão Fragmentada da Escola*’, afirmando-se como determinantes, na sua maioria, o efeito de interação género x função na escola, e com alguma relevância também unicamente o efeito de género.

Sintetizando, os elementos descritores determinantes unicamente pelo efeito de género são: ‘*Organizado*’, ‘*Democrático*’, ‘*Exemplar*’, ‘*Idealista*’, ‘*Delega Competências*’, ‘*Atualizado*’, ‘*Justo*’ e ‘*Coerente*’.

Os elementos descritores pelo efeito de interação gênero x função que ocupa na escola são: *'Ponderado'*, *'Imparcial'*, *'Otimista'*, *'Disciplinador'*, *'Inconstante'*, *'Objetivo na Gestão'*, *'Atuante'*, *'Atuante'*, *'Polivalente'*, *'Comprometido'*, *'Visão Sistêmica da Escola'*, *'Empreendedor'*, *'Carismático'*, *'Seguro nas Decisões'*, *'Burocrata'* e *'Perspicaz'*.

Os elementos descritores pelo efeito de função que ocupa na escola foi unicamente *'Foco nas Relações'*.

Os elementos descritores sem qualquer efeito determinante são: *'Racional'*, *'Respeitado'*, *'Dialogante'*, *'Artífice de Consensos'*, *'Age sob Planeamento'*, *'Transformador'*, *'Acessível'*, *'Intuitivo'*, *'Firme'*, *'Motivador'* e *'Eficiente'*.

Um outro ponto do nosso estudo pretendia saber se as Representações Sociais de uma *mulher a liderar* e de um *homem a liderar* são percebidas como diferentes pelos diretores escolares, professores, alunos e pessoal não docente. Aferimos então que todos os elementos descritores são bastante valorizados (entre os valores de apreciação na escala '5' e '6', excetuando, não de forma transversal a todas as classes de respondentes, nomeadamente os alunos, os itens *'Nada Disciplinador'*, *'Inconstante'*, *'Centralizador'* e *'Visão Fragmentada da Escola'*, afirmando-se como determinantes para a *mulher a liderar*, com maior relevância o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola, logo seguido de descritores sem qualquer efeito como sendo determinante, sendo o efeito de gênero aquele que menos vezes é apontado como determinante.

Sintetizando, os elementos descritores pelo efeito de gênero são: *'Age sob Planeamento'* e *'Idealista'*.

Os elementos descritores pelo efeito de função que ocupa na escola são: *'Racional'*, *'Foco nas Relações'*, *'Exemplar'*, *'Polivalente'*, *'Idealista'*, *'Atualizado'* e *'Justo'*.

Os elementos descritores pelo efeito de interação gênero x função que ocupa na escola são: *'Disciplinador'*, *'Respeitado'*, *'Dialogante'*, *'Atuante'*, *'Artífice de Consensos'*, *'Delega Competências'*, *'Comprometido'*, *'Acessível'*, *'Intuitivo'*,

‘Coerente’, ‘Firme’, ‘Motivador’, ‘Seguro nas Decisões’, ‘Ético’, ‘Burocrata’ e ‘Perspicaz’.

Os elementos descritores sem qualquer efeito determinante são: *Imparcial*, ‘Organizado’, ‘Otimista’, ‘Democrático’, ‘Constante’, ‘Objetivo na Gestão’, ‘Visão Sistêmica da Escola’, ‘Empreendedor’, ‘Transformador’, ‘Carismático’ e ‘Eficiente’.

Já para o *homem a liderar*, no que respeita aos efeitos que são determinantes em cada um dos descritores, em substância, pouco muda, sendo igualmente o efeito de interação gênero x função que ocupa na escola aquele que se assume preponderante, seguido de alguma relevância o efeito de gênero. O efeito de função que ocupa na escola é o que assume menos relevância.

Sintetizando, os elementos descritores pelo efeito de gênero são: ‘Disciplinador’, ‘Objetivo na Gestão’, ‘Foco nas Relações’, ‘Artífice de Consensos’, ‘Exemplar’, ‘Comprometido’, ‘Atualizado’, ‘Visão Sistêmica da Escola’, ‘Carismático’, ‘Justo’, ‘Acessível’ e ‘Intuitivo’.

Os elementos descritores pelo efeito de função que ocupa na escola são: ‘Dialogante’, ‘Exemplar’, ‘Idealista’, ‘Justo’, ‘Acessível’ e ‘Perspicaz’.

Os elementos descritores pelo efeito de interação gênero x função na escola são: ‘Racional’, ‘Organizado’, ‘Otimista’, ‘Constante’, ‘Atuante’, ‘Atuante’, ‘Age sob Planeamento’, ‘Polivalente’, ‘Atualizado’, ‘Empreendedor’, ‘Transformador’, ‘Coerente’, ‘Firme’, ‘Motivador’, ‘Seguro nas Decisões’, ‘Ético’, ‘Eficiente’ e ‘Burocrata’.

Os elementos descritores sem qualquer efeito determinante são: “*Imparcial*”, ‘Otimista’, ‘Democrático’, ‘Respeitado’ e ‘Delega Competências’.

Da parte da análise mais qualitativa, ou seja da análise de conteúdo às entrevistas, e no sentido de aferirmos da existência de percepção da qualidade educativa associada à marca de gênero da liderança escolar, percebemos, positivamente, por parte dos entrevistados, o exercício da liderança por elementos

do género feminino na coordenação do espaço e atividades escolares. Do cruzamento da informação obtida pela análise de conteúdo com a informação resultante da análise dos questionários, concluímos a partir de um levantamento de elementos descritores (aos quais associámos a sigla identificativa do género) frequentemente associados ao sucesso e ao peso que lhes é atribuído no gerar de condições de trabalho, nomeadamente ‘Respeitado’ (H), ‘Foco nas Relações’ (M), ‘Exemplar’ (M), ‘Dialogante’ (M), ‘Atuante’ (H), ‘Polivalente’ (H), ‘Comprometido’ (M), ‘Visão Sistémica da Escola’ (H), ‘Empreendedor’ (H), ‘Transformador’ (M), ‘Acessível’ (M), ‘Motivador’ (H), ‘Ético’ (M) e ‘Eficiente’ (M), que se verifica uma frequência mais ou menos equitativa de elementos descritores, percecionados no nosso estudo ora mais associados ao *homem a liderar* ora à *mulher a liderar*, com ligeira vantagem para a mulher.

Consideramos então que, por via indireta de análise com os cruzamentos correlativos que estabelecemos e que nos parece válida, existem elementos geradores de condições de sucesso, que podem ser conseguidos através de lideranças bicéfalas em género, ou por um processo de aprendizagem das características consideradas ótimas para a liderança escolar.

Uma última questão à qual procurámos dar resposta, tinha a ver com o facto de poderem haver diferentes visões, com base no género do diretor escolar, face a atuação que a escola deve ter no desenvolvimento local. Concluimos que, efetivamente, não existem diferenças de fundo a este respeito com base no género. Existe, isso sim, uma perceção clara e comum, e que nos parece importante aqui destacar, que a Escola não está a fazer tudo ao seu alcance para dinamizar e desenvolver o ‘local’, limitando-se muitas vezes a meras organizações festivas, que são importantes, mas que pouco contribuem para o desenvolvimento de um região.

Da abordagem global às entrevistas e da análise dos questionários, sobressai uma ideia interessante, e que encontra eco no pensamento de Bass (cit. *In* Silva, 2006), os líderes são – e devem ser – agentes de mudança, uma vez que os seus comportamentos mudam consoante os tempos e situações em presença e como tal afetam o comportamento dos liderados.

Como vimos, a marca de género, com propensão para o masculino, não é apenas uma questão numérica, tal aspeto dever-se-á ao facto de a marca de género ser também uma questão política e social, “pois as tradicionais formas de compreender o papel dos indivíduos no trabalho, na família e na sociedade são aparentemente neutros em termos de género, mas sabidamente são marcados por um entendimento masculino desses mesmos papéis [...]” (Eckman, 2004; cit. in Souza, 2009, p.3).

Conclui-se que as características de um *bom líder escolar* são definidas no interior do espaço escolar e idealizadas pela sociedade. Esta idealização de *bom líder* está consubstanciada num conjunto de valores, modelos, construções simbólicas e estereótipos gerados ao longo dos tempos, alicerçada ainda em estruturas hierárquicas rígidas.

Concluimos que, na sua maioria, os efeitos de género são os mais determinantes, e que as diferenças verificadas em termos de efeitos determinantes relativamente a cada elemento descritor, quer se trate da *mulher a liderar* ou do *homem a liderar*, remete para um certo complemento e não para a anulação de um pelo outro.

Consequentemente, julgamos igualmente pertinente, porque é possível e desejável, que a liderança das organizações escolares seja exercida a pares de género.

Nessa impossibilidade, afigura-se-nos útil ‘travestir’ a liderança das organizações escolares. Porque, sendo certo que muitos traços de líder surgem em potência à nascença, outros há que podem e devem ser desenvolvidos, quer por homens, quer por mulheres, cujas características mais atribuíveis a um ou a outro são complementares e tidas como desejáveis num *bom líder escolar*.

Em suma, estamos convictos de que com este estudo demos fortes e importantes contributos para que se olhe para a liderança de organizações educativas com outro olhar, abrindo espaço à participação equitativa de género, e um dado que nos parece relevante, o ‘olhar’ mais para ‘os clientes’ Alunos (como os teóricos da gestão da qualidade gostam de lhes chamar, pois apresentam uma perceção

desviante que deve ser tida em consideração); para que as Escolas tenham bons líderes, boas lideranças, onde a qualidade da promoção da cultura e clima de escola aconteçam, que os resultados esperados sejam obtidos, através de uma gestão operacional da oferta educativa em articulação com o desenvolvimento local, numa aproximação da escola à comunidade, através da implementação eficiente e partilhada do Projeto Educativo de Escola (tantas e tantas vezes esquecido), da gestão dos afetos enquanto fator motivacional e da liderança pelo exemplo, pois o ser humano envolve-se e aprende muito pelo exemplo.

Terminamos com uma alusão aos ideais de eficácia, eficiência, racionalização dos recursos, flexibilidade, rotatividade encontrados na “imagem dominante de escola bem organizada e bem gerida” defendida por Sennett (2006).

Cada vez mais o *líder escolar* tem de se afirmar, no quadro das representações sociais existentes e num mundo em permanente e contínua mudança, como um *interface* entre as diretrizes do Ministério da Educação e o mundo local, como alguém que toma plena consciência que desenvolve um trabalho de pessoas para pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. (1989). “L’Étude Expérimentale des Représentations Sociales”. In: JODELET, D. (Ed.) *Les Représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

ADAIR, J. (2006). *Liderança Para o Sucesso*. Barcarena: Editorial Presença.

ADKINSON, J. (1981). “Women in School Administration: A Review of the Research”. In: *Review of Educational Research*, 51(3). Santa Barbara: University of California, pp. 311-343.

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Asa Editores.

ALMEIDA, I. (2005). *Discursos de Autonomia na Administração Escolar. Conceitos e Práticas*. Lisboa: D.G.I.D.C./Ministério da Educação.

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

AMABILE, T. M. (1999). *Como (Não) Matar a Criatividade*. HSM Management, n.º 8, julho/agosto, pp. 110-116. São Paulo.

AMÂNCIO, L. (2001). “O Género na Psicologia: Uma História de Desencontros e de Rupturas”. In: *Psicologia*, Vol. XV (1), pp. 9-26.

AMÂNCIO, L. (1994). *Masculino e Feminino. A Construção Social da Diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

ANTAKI, C. & WIDDICOMBE, S. (1998). *Identities in Talk*. London: Sage Publications.

ARCHER, E. R. (1997). “O Mito da Motivação”. In: Bergamini, C.; Coda, R. (Org.) (1997). *Psicodinâmica da Vida Organizacional – Motivação e Liderança*. 2.ª Ed.. São Paulo: Atlas.

- ARCHER, J. (1996). "Sex Differences in Social Behavior. Are The Social Role and Evolutionary Explanations Compatible?". In: *American Psychologist*, 51(9), pp. 909-917.
- ARRUDA, A. (2002). *A Teoria das Representações Sociais e Teorias de Género*. Cadernos de Pesquisa, N.º 117/nov: UFRJ.
- AQUINO, C. P. D. G. (1981). *Administração de Recursos Humanos: Uma introdução*. São Paulo: Atlas.
- AYESTERAN, S. & PÁEZ, D. (1987). "Representaciones Sociales y Estereotipos Grupales". In: PÁEZ et al., cap. V, pp. 221-261.
- BALLION, R. (1994). "Styles de Direction et Fonctionnement dès Lycées". In: *Revue Internationale d'Éducation*. Sèvres, N.º 4/décembre, pp. 125-139.
- BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BASS, B. (1990). *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. 3.ª Ed.. Londres: The Free Press.
- BELL (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENNIS, W. G. (1996). *A Formação do Líder*. Marcelo Levy (Trad.). São Paulo: Atlas.
- BERGAMINI, C. W. (1997). *Motivação nas Organizações*. 4.ª Ed.. São Paulo: Atlas.
- BERGAMINI, C. W. (1994). *Liderança, Administração do Sentido*. São Paulo: Atlas.
- BILHIM, J. A. F. (2006). *Teoria Organizacional, Estrutura e Pessoas*. Lisboa: Editora: ISCSP, UTL.

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (2007). *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, P. (2003). *A Miséria do Mundo*. 5.^a Ed.. Rio de Janeiro: Vozes.
- BROWN, A. & STARKEY, K. (2000). "Organizational Identity and Learning: A Psychodynamic Perspective". In: *The Academy Of Management Review*, vol. 25, n.º 1, pp. 102-118.
- CAETANO, J. M. M. (2005). *Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARAPETO, C. & FONSECA, F. (2006). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- CARIDE, J. A. (2003). "Educación Social, Ciudadanía Y Desarrollo en el Escenario de las Comunidades Locales" (pp.69-88). In: GARCIA MOLINA, J. (Coord.). *De Nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson.
- CARIDE, J. A.; FREITAS, O. & CALLEJAS, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local – Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. 1.^a Ed.. Porto: Profedições.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CHANLAT, J. F. (1993). *O Indivíduo nas Organizações – Dimensões Esquecidas*. 2.^a Ed.. São Paulo: Atlas.
- CHAUCHAT, H. & DURAND-DELVIGNE, A. (1999). *De L'Identité du Sujet au Lien Social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CHIAVENATO, I. (2005). *Comportamento Organizacional: A Dinâmica do Sucesso das Organizações*. 2.^a Ed.. São Paulo: Elsevier Editora.

- CHIAVENATO, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. (3ª Ed.). São Paulo: Elsevier Editora.
- CHIAVENATO, I. (2002). *Carreira e Competência: Gerenciando o seu Maior Capital*. São Paulo: Saraiva.
- CHIAVENATO, I. (2000). *Administração: Teoria, Processo e Prática*. 3.ª Ed.. São Paulo: Makron Books.
- CHIAVENATO, I. (1999). *Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- CIG (2007). *A Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- CLARET, M. (1998). *A Essência da Motivação*. Edições Martin Claret.
- CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2007). *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- CODA, R. (1905). *Psicodinâmica da Vida Organizacional: Motivação e Liderança*. Edições Atlas.
- COHEN, A. R. & FINK, S. (2003). *Comportamento Organizacional: Conceitos e Estudos de Caso*. Trad. Maria José Cynlar Monteiro. 7.ª Ed.. Rio de Janeiro: Campus.
- COLEMAN, M. (1995). "Leadership in Educational Management". In: Bush, T. & West-Burnham, J. (Eds.), *The Principles of Educational Management*. Glasgow: Longman.
- COSTA, J. A. (2003). "Projectos Educativos das Escolas: Um Contributo para a Sua (Des)Construção". In: *Revista Educação & Sociedade*. Vol. 24, N.º 85, pp. 1319-1340.
- COSTA, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

-
- COLLARD, J. L. (2001). "Leadership and Gender: an Australian perspective." In: *Educational Management & Administration*, Vol. 29, N.º 3, pp. 343-355.
- CURADO, A. P.; GONÇALVES, C. & GÓIS, E. (2003). "Resultados Diferentes, Escolas de Qualidade Diferente?". In: *Temas de Investigação*, n.º 28. Ministério da Educação.
- DELPHY, C. (1997). *Les Bastilles Toujours Dressées de L'Inégalité: Comment en Finir Avec L'Exclusion des Femmes*. Le Monde Diplomatique.
- DELORS, J. (1996). *La Educación Encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DEMO, P. (2000). *Conhecer e Aprender. Sabedoria dos Limites e Desafios*. São Paulo: Artes Médicas.
- DEUSDARÁ, B. & ROCHA, D. (2005). *Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: Aproximações e Afastamentos na (Re)Construção de uma Trajetória*, Vol. 7, n.º 2, pp. 305-322, julho/dezembro. Rio de Janeiro: Alea.
- DOISE, W. (2001). "Atitudes e Representações Sociais". In: JODELET, D. (Org.), *As Representações Sociais*, pp.187-203. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj.
- DONALDSON, G. (2001). *Cultivating Leadership in Schools: Connecting People, Purpose and Practice*. New York: Teachers College Press.
- DOURADO, L. F. (2000). "A Escolha dos Dirigentes Escolares: Políticas e Gestão da Educação no Brasil". In: FERREIRA, N. S. C. (Org.), *Gestão Democrática: Atuais Tendências, Novos Desafios*. São Paulo: Cortez.
- DRUCKER, P. F. (2001). *O Melhor de Peter Drucker: A Administração. The Essential Drucker on Management*. Trad. Arlete Simille Marques. São Paulo: Nobel.
- DUARTE, R. (1987). "Entrevistas em Pesquisas Qualitativas". In: *Educar*, n.º 24, pp. 213-225.

ECKMAN, E. W. (2004). "Similarities and Differences in Role Conflict, Role Commitment, and Job Satisfaction for Female and Male High School Principal". In: *Educational Administration Quarterly*, Vol. 40, N.º 3, pp. 366-387.

ETZIONI, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.

ETZKOWITZ, H.; KEMELGOR, C. & UZZI, B. (2000). *Athena Unbound: The Advancement of Women in Science and Technology*. New York: Cambridge University Press.

EVANS, M. (1970). "The Effect of Supervisory Behaviour on the Path-goal Relationship". In: *Organizational Behavior and Human Performance*, pp. 277-298.

FERRARY, M. (2009). "Why Women Managers Shine in a Downturn". In: *The Financial Times*. London: Financial Times.

FERREIRA, J. M. C.; et al. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.

FERREIRA, C.; NEVES, J.; CAETANO (2001). A. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

FIEDLER, F. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

FIEDLER, F. (1965). "Engineer the Job to Fit the Manager". In: *Harvard Business Review*, 43, pp. 115-122.

FIEDLER, F. & GARCIA, J. (1987). *New Approaches to Effective Leadership*. New York: John Wiley.

FIEDLER, F. & MARTIN, M. (1984). *The Leader Match Concept*. New York: John Wiley.

FONTANA, A. & FREY, J. H. (1994). "Interviewing: The art of Science". In: DENZIG, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Thousand Oaks: Sage.

- FORMOSINHO, J. *et al.* (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Fundação Manuel Leão.
- FONTANA, A.& FREY, J. H. (1994). "Interviewing: The Art of Science". In: DENZİN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- FORTIN, M. F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2000). *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2.^a Ed.. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GADOTTI, M. (2000). *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- GARCÍA, S. & DOLAN, S. (1997). *La Dirección por Valores (DpV): El Cambio más allá de la Dirección por Objetivos*. Madrid: McGraw-Hill.
- GIL, A. C. (2001). *Gestão de Pessoas: Enfoque nos Papéis Profissionais*. São Paulo: Atlas.
- GIL, A. C. (1989). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 2.^a Ed.. São Paulo: Atlas.
- GILLY, M. (1989). "Les Representations Sociales dans le Champ Educatif". In: D. JODELET, D., *Les Representations Sociales*. Pmis: PUF, pp. 383-406.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. & MCKEE, A. (2002). *Os Novos Líderes: A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- GOTTFREDSON, L. S. (1981). "Circumscription and Compromise: A Development Theory of Occupational Aspirations". In: *Journal of Counseling Psychology*, 28, pp. 545-549.

- GRAF, L. & DIOGO, M. (2009). "Projeções Juvenis: Visões Ocupacionais e Marcas de Género". In: *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), pp. 71-82.
- GREENBERG, J. & BARON, R. A. (2000). *Behavior in Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work*. 7.^a Ed.. New Jersey: Prentice-Hall.
- GUERRA, M. S. (2002). *Entre Bastidores: O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições ASA.
- HANDY, C. (1990). *The Age of Unreason*. Boston: Harvard Business School Press.
- HÉRITIER, F. (1996). *Masculin/Féminin: La Pensée de la Différence*. Paris: Ed. Odile Jacob.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K. (1993). *Management of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HERSEY, P. & BLANCHARD, K. (1986). *Psicologia para Administradores: A Teoria e as Técnicas da Liderança Situacional*. Edwino A. Royer (Trad.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- HEWSTONE, M. (1989). "Répresentations Sociales et Causalité". In: JODELET, D., *Les Répresentations Sociales*, pp. 252-274. Paris, PUF.
- HILL, M. & HILL, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HORTON, T. (1992). "Delegation and Team Building: No Solo Acts Please". In: *Management 12 Review*, 9, pp. 58-61.
- HOUSE, R. (1971). "A Path-goal Theory of Leader Effectiveness". In: *Administrative Science Quarterly*, September, pp. 321-338.

-
- HUNTER, J. C. (2004). *O Monge e o Executivo*. Trad. Maria da Conceição Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante.
- IACOCCA, L. (2007). *Onde Estão os Bons Líderes?*. Lisboa: Actual Editora.
- JAGO, A. (1982). "Leadership Perspectives in Theory and Research". In: *Management Science*, n.º 28, pp. 315-336.
- JESUÍNO, J. (2005). *Processos de Liderança*. 4.ª Ed.. Lisboa: Livros Horizonte.
- JODELET, D. (1990). "La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría". In: Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Paris: Press Universitaires de France, pp. 31-61.
- JOVCHELOVITCH, S. (1995). Vivendo a Vida com os Outros: Intersubjetividade, Espaço Público e Representações Sociais. In: Guareschi, P. A.; Jovchevlovitch, S. (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 8.ª Ed.. Rio de Janeiro: Vozes.
- JUDD, C. M.; SMITH, E. R. & KIDDER, L. H. (1992). *Research Methods in Social Relations*. Holt, Rinehart, and Winston.
- KETELE, J. M. & ROEGIERS, X. (1993). *Méthodologie du Recueil d'Informations*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- KOHLSTEDT, S. G. (2004). "Sustaining Gains: Reflections on Women in Science and Technology in 20th-Century United States". In: *NWSA Journal*, 16(1), pp. 1-26.
- KHOURY, C. G. (2007). *A Importância do Processo de Gestão Democrática para o Desenvolvimento Sócio-Moral da Criança*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/edinf03.htm>. Acesso em abril de 2012.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. (1995). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- LAMBERT, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
-

-
- LIBÂNEO, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5.^a Ed.. Goiânia: Alternativa.
- DELGADO, M. L. (2005). El Liderazgo en las Organizaciones Educativas: Revisión y Perspectivas Actuales. In: *Revista Española de Pedagogia*, N.º 232, Setembro/Dezembro, pp. 367-388.
- LOURENÇO & ILHARCO (2007). *Liderança: As Lições de Mourinho*. Portugal: Booknomics.
- LIMA, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- MARZANO, R. (2005). *Como Organizar as Escolas para o Sucesso Educativo: Da Investigação às Práticas*. Porto: ASA.
- MADZA, E. et al. (2006). *Mestres da Mudança: Liderar Escolas com a Cabeça e o Coração*. Porto Alegre: Artmed. pp. 112.
- MICHELAT, G. (1987). “Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia”. In: THIOLENT, M. (Org.). *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. 5.^a Ed.. São Paulo: Polis.
- MINTZBERG, H. (1990). “The Design School: Reconsidering the Basic Premises of Strategic Management”. In: *Strategic Management Journal*, v. 11. p.171-195.
- MONTSERRAT, X. (2004). *Como Motivar – Dinâmicas para o Sucesso*. Porto: Edições ASA.
- MORGAN, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.
- MORGADO, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um Desafio aos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- MORGADO, J. (2001). “A Relação Pedagógica – Diferenciação e Inclusão. 2.^a Ed.” In: *Colecções Ensinar e Aprender*, 13. Lisboa: Editorial Presença.
-

- MOSCOVICI, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MOTTA, F. (1997). *Teoria Geral da Administração*. 21.^a Ed.. São Paulo: Pioneira.
- SEDANO, A. M. & PEREZ, M. R. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Cincel.
- OLIVEIRA, M. (2003). *Representações Sociais: Uma Teoria para a Sociologia*. Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, D. A. (2000). *Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza*. Petrópolis: Vozes.
- OLIVEIRA, R. P. & ARAÚJO, G. C. (2005). "Qualidade do Ensino: Uma Nova Dimensão da Luta pelo Direito à Educação". In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, jan./dez. Rio de Janeiro.
- OLIVEIRA, J. F. & MOU, R. (2005). *Liderança: Uma Questão de Competência*. São Paulo: Saraiva.
- OSGOOD, C., SUCI, G. & TANNENBAUM, P. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- PARO, V. H. (1995). *Por Dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã.
- PARSONS, T. & BALES, R. F. (1956). *Family: Socialization and Interaction Process*. Glencoe, Ill: Free Press.
- PAULA, J. de (2000). *Desenvolvimento e Gestão Compartilhada*. Disponível em: http://br.geocities.com/eridiane/ea/desenvolvimento_e_gestao_compartilhada.doc. Acesso em março de 2012.
- PEREIRA, H. (2006). *Liderança nas Escolas: Comportamentos Docentes e Desempenho de Estudantes: Um Estudo Empírico*. Lisboa: DGIDC.

PINHAL, J. (2006). “A Intervenção do Município na Regulação Local da Educação”. In: *A Regulação das Políticas de Educação – Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.

REQUEJO, A. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. 1.^a Ed. Barcelona: Ariel Educación.

RÊGO, A. & CUNHA, M. (2004). *A Essência da Liderança: Mudança x Resultados x Integridade: Teoria, Prática, Aplicações e Exercícios de Autoavaliação*. Lisboa: Edições RH.

ROBBINS, S. P. (2005). *Comportamento Organizacional*. Trad. Reynaldo Marcondes. 11.^a Ed.. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

ROCHA, C. (1998). “Democracia e Participação da Gestão Escolar e a Realização da Escola Democrática”. In: *Revista da Educação, Vol. VII, N.º 2, pp.29-39*. Lisboa: FCU.

ROCHA, M. C. J. (2005). *Educação, Género e Poder – Uma Abordagem Política, Sociológica e Organizacional*. Dissertação de Doutoramento em Educação, na Área de Conhecimento de Organização e Administração Escolar. Braga: Universidade do Minho.

SAAVEDRA, L. & TAVEIRA, M. C. (2007). “Discursos de Adolescentes Sobre a Vida Profissional e Familiar: Entre o Sonho e a Realidade”. In: *Educação & Sociedade, N.º 28, pp. 1375-1391*.

SACHS, J. (2005). *O Fim da Pobreza. Como Conseguir-lo na Nossa Geração?* Prefácio de Bono. Prefácio na Edição Portuguesa do Padre Vítor Melícias. 1.^a Ed.. (2006). Cruz Quebrada: Casa das Letras.

SANCHES, M. (1996). “Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: Da Concepção Hierárquica e Racional à Concepção Participatória e Colegial”. In: *Revista da Educação, Vol. II, N.º 1, pp.49-62*. Lisboa: FCU.

SANDERS, J. R. & DAVIDSON, E. J. (2003). "A Model for School Evaluation" In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 807-826). Chicago: Kluwer Academic Publishers.

SANTIAGO, R. (1993). *Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTIAGO, R. A. (1990). "As Representações Sociais da Escola no Meio Rural: (pais e alunos) Contributos para a Análise dos seus Elementos e das Condições Sociocognitivas da sua Mudança". In: TAVARES, J. & MOREIRA, A. (Org). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* (p.135-150). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SCHEERENS, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas*. Porto: Asa.

SCHMELCKES, S. (1996). "Las Necesidades Básicas de Aprendizaje de los Jovens y Adultos en América Latina". In: VARGAS, J. O.; HERRERA, J. R. (org). *Construyendo la Modernidad Educativa en América Latina: Nuevos Desarrollos Curriculares en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, p.15-43. Lima: Oreale, UNESCO, CEAAL Tarea.

SCHEIN, E. (1982). "Liderança e Participação". In: *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

SENGE, P. *et al.* (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*.

SENNETT, R. (2006). *A Cultura do Novo Capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

SERGIOVANNI, T. (2004a). *O Mundo da Liderança: Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: ASA.

SERGIOVANNI, T. (2004b). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: ASA.

-
- SHAKESHAFT, C. (1989). *Women in Educational Administration*. London: Sage Publications.
- SHIELDS, S. A. (1986). “Fonctionnalisme, Darwinisme et Psychologie des Femmes. Etude d’un Mythe Social”. In: HURTIG, M. C. & PICHEVIN, M. F. (eds.), *La Différence des Sexes*, pp. 29-61. Paris: Tierce Sciences.
- SHRIVASTAVA, P. & MITROFF, I. (1984). “Enhancing Organizational Research Utilization: The role of decision makers’ assumptions”. In: *Academy of Management Review*, 1, pp. 18-26.
- SOUSA, F. H. (2006). *Os Comportamentos nas Organizações*. Editorial Verbo.
- SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUZA, Â. R. (2009). “Perfil da Gestão da Escola Pública no Brasil: Um Estudo Sobre os Directores Escolares e Sobre Aspectos da Gestão Democrática”. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 49/2. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- STUFLLEBEAM, D. (2003). “Institutionalizing Evaluation in Schools”. In: T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.). *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers.
- TAJFEL, H. (1982). *Grupo Humanos e Categorias Sociais, Vol. 1 e 2*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TEIXEIRA, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill.
- TEIXEIRA, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Amadora: McGraw- Hill.
- TERRASÊCA, M. (2002). *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos Para a Compreensão da Avaliação Enquanto Processo de Construção de Sentido*. Porto: FPCE-UP (Tese de doutoramento não publicada).
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1990). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.
-

VALA, J. (1996). “Representações Sociais – Para uma Psicologia Social do Pensamento Social”. In: VALA, J. & MONTEIRO, B., *Psicologia Social*, pp. 353-384. Lisboa: F. C. Gulbenkian.

VARGHESE, M. A. (1990). *Women Administrators in Education*. New Delhi: Vikas Publishing House.

VICENTE, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar: Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: ASA.

VROOM, V. H. (Org.) (1997). *Gestão de Pessoas, Não de Pessoal*. 11.^a Ed.. Rio de Janeiro: Elsevier.

WAGNER III, J. A. & HOLLENBECK, J. R. (2003). *Comportamento Organizacional: Criando Vantagem Competitiva*. São Paulo: Ed. Saraiva.

WAITE, D. & NELSON, S. (2005). “Una Revisión del Liderazgo Educativo”. In: *Revista Española de Pedagogia*, 232, pp. 389-421.

WEBER, M. (2004). *Economia y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva*. Trad. José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez e José Ferrater Mora. México: FCE.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 24/99, de 22 de abril – 1ª Alteração do Decreto-Lei 115-A/98, no que concerne ao regime de funcionamento dos estabelecimentos de ensino a que reporta o mesmo Decreto-Lei

Lei n.º 115/A-98, de 04 de maio – Regulamenta o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Reporta à Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho – Estabelece o Novo Regime Jurídico de Autonomia das Escolas

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro – Regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e Processos de Elaboração da Carta Educativa

Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro – Aprova o Sistema de Educação do Ensino Não Superior, Desenvolvendo o Regime Previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – Aprova o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Aprova o Regime Jurídico de Direção, Administração e Gestão Escolar

ANEXOS

ANEXO_1

QUESTIONÁRIO PARA RECOLHA DE DESCRITORES DE UM BOM LÍDER ESCOLAR



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM GESTÃO DA FORMAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

QUESTIONÁRIO PARA RECOLHA DE DESCRITORES DE UM *BOM LÍDER ESCOLAR*

Explicação Geral

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa sobre “**Representações Sociais do Líder Escolar**”, a realizar para o desenvolvimento de uma Tese de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, pela FPCEUC. Para tal encontrará, para além de alguns elementos enquadradores, um quadro para listagem de características associadas à boa liderança escolar, e duas questões abertas para recolha de expressões discriminatórias acerca da liderança masculina e feminina. Gostaríamos de lembrar que toda a recolha de dados diz respeito à sua opinião, não havendo por isso respostas certas ou erradas. Lembramos ainda que se trata de uma recolha preliminar de descritores classificadores de *bom líder escolar*, sobre os quais garantimos confidencialidade e anonimato da fonte. Solicitamos, por isso, e agradecemos desde já, a sua colaboração, que facilitará em muito o desenvolvimento do trabalho.

1. **Idade** (inscreva a sua idade) ___ anos

2. **Género** (assinale com X) Masculino Feminino

3. **Funções/Cargo** que exerce na Organização _____

4. Por favor, liste até a um máximo de 12 características, pelo grau de importância que lhes atribui, que considera serem as mais usadas para descrever um *bom líder escolar*.

1.	2.	3.
4.	5.	6.
7.	8.	9.
10.	11.	12.

5. **Para mim, um bom líder escolar é...** (EXPRESSÃO LIVRE)

(NÃO ULTRAPASSAR AS LINHAS DISPONÍVEIS)

6. Por favor, refira até 3 comentários menos positivos que costuma ouvir face a:

Liderança Masculina

(NÃO ULTRAPASSAR AS LINHAS DISPONÍVEIS)

Liderança Feminina

(NÃO ULTRAPASSAR AS LINHAS DISPONÍVEIS)

BEM HAJA PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO_2

QUESTIONÁRIO APLICADO A DIRETORES ESCOLARES



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM GESTÃO DA FORMAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Questionário a Diretores Escolares

Código de Controlo –

Explicação Geral

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa sobre “**Representações Sociais do Líder Escolar**” e pretende responder à necessidade de recolha de uma série de descritores, apresentados em oposição num conjunto de escalas bipolares adequadas, para posteriormente extrapolar na investigação sobre o tema apresentado. Para tal encontrará, para além de alguns elementos enquadradores, um quadro para listagem de características associadas ao *bom líder escolar*, e outros dois quadros sobre liderança masculina e feminina, onde deve assinalar com um *X* a sua posição nos espaços que estão entre os dois, tendo em conta se a sua opinião se aproxima mais de uma das características ou da sua oposta. Não há respostas certas ou erradas. Lembramos ainda que, sobre todos os dados garantimos confidencialidade e anonimato da fonte. Solicitamos, por isso, e agradecemos desde já, a sua colaboração.

1. INFORMAÇÃO DE ENQUADRAMENTO

1.1. Idade _____ anos

1.2. Género (assinale com *x*) Masculino Feminino

1.3. Há quantos anos é professor(a)? _____ anos

1.4. Há quantos anos é diretor(a) desta escola? _____ anos

1.5. Qual o número de professores colocados na sua escola distribuído por género?

Masculino _____ Feminino _____

1.6. Possui alguma formação em Gestão e Administração Educacional? SIM NÃO

2. “UM BOM LÍDER ESCOLAR”

2.1. Para mim, *um bom líder escolar* é...

(Indique com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspicaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

2.2. Para mim, *uma mulher a liderar é...*

(Indique com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspicaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

2.3. Para mim, *um homem a liderar é...*

(Indique com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspicaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

ANEXO_3

QUESTIONÁRIO APLICADO A PROFESSORES



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM GESTÃO DA FORMAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Questionário a Professores

Código de Controlo –

Explicação Geral

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa sobre “**Representações Sociais do Líder Escolar**” e pretende responder à necessidade de recolha de uma série de descritores, apresentados em oposição num conjunto de escalas bipolares adequadas, para posteriormente extrapolar na investigação sobre o tema apresentado. Para tal encontrará, para além de alguns elementos enquadradores, quatro questões abertas e um quadro para listagem de características associadas ao *bom líder escolar*, e outros dois quadros sobre liderança masculina e feminina, onde deve assinalar com um X a sua posição nos espaços que estão entre os dois, tendo em conta se a sua opinião se aproxima mais de uma das características ou da sua oposta. Não há respostas certas ou erradas. Lembramos ainda que, sobre todos os dados garantimos confidencialidade e anonimato da fonte. Solicitamos, por isso, e agradecemos desde já, a sua colaboração.

1. INFORMAÇÃO DE ENQUADRAMENTO

1.1. Idade _____ anos

1.2. Género (assinale com X) Masculino Feminino

1.3. Há quantos anos atua como docente? _____ anos

1.4. Já exerceu o cargo de diretor(a) de alguma escola?

SIM NÃO Se sim, quantos anos? _____

1.5. Género do líder da sua escola (assinale com X) Masculino Feminino

2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO LÍDER ESCOLAR

2.1. Em breves linhas descreva qual a imagem que possui de um diretor no exercício da liderança?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2.2. Enuncie alguns fatores que, na sua opinião, influenciam na construção da imagem de um *bom líder escolar*?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2.2.1. Na sua opinião, esses fatores diferem consoante o gênero do líder escolar?

SIM

NÃO

Quais as razões?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2.3. Em breves linhas descreva como considera que um líder escolar, no exercício das suas funções, deve agir para o desenvolvimento local?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2. “UM BOM LÍDER ESCOLAR”

2.1. Para mim, *um bom líder escolar* é...

(Indique com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspicaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

2.2. Para mim, *uma mulher a liderar é...*

(Indique com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspicaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

2.3. Para mim, *um homem a liderar é...*

(Indique com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspicaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

ANEXO_3

QUESTIONÁRIO APLICADO A ALUNOS



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM GESTÃO DA FORMAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Questionário a Alunos

Código de Controlo –

Explicação Geral

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa sobre “**Representações Sociais do Líder Escolar**” e pretende responder à necessidade de recolha de uma série de descritores, apresentados em oposição num conjunto de escalas bipolares adequadas, para posteriormente extrapolar na investigação sobre o tema apresentado. Para tal encontrarás, para além de alguns elementos enquadradores, quatro questões abertas e um quadro para listagem de características associadas ao *bom líder escolar*, e outros dois quadros sobre liderança masculina e feminina, onde deves assinalar com um X a tua posição nos espaços que estão entre os dois, tendo em conta se a tua opinião se aproxima mais de uma das características ou da sua oposta. Não há respostas certas ou erradas. Lembramos ainda que, sobre todos os dados garantimos confidencialidade e anonimato da fonte. Solicitamos, por isso, e agradecemos desde já, a tua colaboração.

1. INFORMAÇÃO DE ENQUADRAMENTO

1.1. Idade _____ anos

1.2. Género (assinale com X) Masculino Feminino

1.3. Há quantos anos frequentas esta escola? _____ anos

1.4. Género do líder da tua escola (assinale com X) Masculino Feminino

2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO LÍDER ESCOLAR

2.1. Em breves linhas descreve qual a imagem que possuis de um diretor no exercício da liderança?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2.2. Enuncia alguns fatores que, na tua opinião, influenciam na construção da imagem de um *bom líder escolar*?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2.2.1. Na tua opinião, esses fatores diferem consoante o género do líder escolar?

SIM

NÃO

Quais as razões?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2.3. Em breves linhas descreve como consideras que um líder escolar, no exercício das suas funções, deve agir para o desenvolvimento local?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2. “UM BOM LÍDER ESCOLAR”

2.1. Para mim, *um bom líder escolar* é...

(Indica com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspícaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

2.2. Para mim, *uma mulher a liderar é...*

(Indica com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspicaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

2.3. Para mim, *um homem a liderar é...*

(Indica com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspicaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

ANEXO_4

QUESTIONÁRIO APLICADO A PESSOAL NÃO DOCENTE



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM GESTÃO DA FORMAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Questionário a Pessoal Não Docente

Código de Controlo –

Explicação Geral

Este questionário é parte integrante de uma pesquisa sobre “**Representações Sociais do Líder Escolar**” e pretende responder à necessidade de recolha de uma série de descritores, apresentados em oposição num conjunto de escalas bipolares adequadas, para posteriormente extrapolar na investigação sobre o tema apresentado. Para tal encontrará, para além de alguns elementos enquadradores, quatro questões abertas e um quadro para listagem de características associadas ao *bom líder escolar*, e outros dois quadros sobre liderança masculina e feminina, onde deve assinalar com um X a sua posição nos espaços que estão entre os dois, tendo em conta se a sua opinião se aproxima mais de uma das características ou da sua oposta. Não há respostas certas ou erradas. Lembramos ainda que, sobre todos os dados garantimos confidencialidade e anonimato da fonte. Solicitamos, por isso, e agradecemos desde já, a sua colaboração.

1. INFORMAÇÃO DE ENQUADRAMENTO

1.1. Idade _____ anos

1.2. Género (assinale com X)

Masculino Feminino

1.3. Há quantos trabalha nesta escola? ____ anos

1.4. Exerce ou exerceu algum cargo de chefia?

SIM NÃO Se sim, quantos anos ____

1.5. Género do líder da sua escola (assinale com X) Masculino Feminino

2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO LÍDER ESCOLAR

2.1. Em breves linhas descreva qual a imagem que possui de um diretor no exercício da liderança?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2.2. Enuncie alguns fatores que, na sua opinião, influenciam na construção da imagem de um *bom líder escolar*?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2.2.1. Na sua opinião, esses fatores diferem consoante o gênero do líder escolar?

SIM

NÃO

Quais as razões?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2.3. Em breves linhas descreva como considera que um líder escolar, no exercício das suas funções, deve agir para o desenvolvimento local?

Não ultrapassar as linhas disponíveis

2. “UM BOM LÍDER ESCOLAR”

2.1. Para mim, *um bom líder escolar* é...

(Indique com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspicaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

2.2. Para mim, *uma mulher a liderar é...*

(Indique com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspicaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

2.3. Para mim, *um homem a liderar é...*

(Indique com um **X** o grau entre -3 e 3 das palavras)

	-3	-2	-1	0	1	2	3		
Ponderado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ponderado	1
Racional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Emocional	2
Imparcial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Parcial	3
Organizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desorganizado	4
Otimista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pessimista	5
Nada disciplinador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disciplinador	6
Democrático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Autoritário	7
Respeitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada respeitado	8
Dialogante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comunicativo	9
Inconstante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Constante	10
Objetivo na gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Subjetivo na gestão	11
Foco nas relações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Foco nos objetivos	12
Atuante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passivo	13
Artífice de consensos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerador de conflitos	14
Exemplar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não exemplar	15
Age sob planeamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Age sob improviso	16
Polivalente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Monovalente	17
Idealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada idealista	18
Centralizador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Delega competências	19
Comprometido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada comprometido	20
Atualizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desatualizado	21
Visão fragmentada da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Visão sistémica da Escola	22
Empreendedor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada empreendedor	23
Transformador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Acomodado	24
Carismático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada carismático	25
Justo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Injusto	26
Acessível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inacessível	27
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada intuitivo	28
Coerente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Incoerente	29
Firme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Permissivo	30
Motivador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desmotivador	31
Seguro nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inseguro nas decisões	32
Ético	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada ético	33
Eficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada eficiente	34
Burocrata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Complacente	35
Perspicaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada perspicaz	36

ANEXO_6

ROTEIRO DA ENTREVISTA



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MESTRADO EM GESTÃO DA FORMAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

Roteiro da Entrevista

Código de Controlo –

1. Que motivações o levaram à liderança de organizações educativas?
2. Como avalia o processo de “escolha” do diretor escolar?
3. Como tem sido a sua experiência como diretor?
4. Acha que se nasce líder, ou aprende-se a liderar? Justifique, por favor, a sua opinião.
5. Acha que se enquadra no perfil de *bom líder*? Justifique, por favor, a sua resposta e aponte-me algumas características que acha *um bom líder* dever possuir?
6. Sente que lidera através do exemplo? Se sim, que valores considera fundamentais transmitir?
7. Sabemos que são as equipas que mudam as instituições, daí a importância do líder ser capaz de partilhar a sua liderança e construir equipas coesas e eficazes. Que importância atribui, e como o faz, à delegação de competências e responsabilidades, e ao estímulo aos seus colaboradores?

8. Pode indicar alguma experiência, ou referir alguma história em que tenha aplicado tais características de líder?

9. Quais as mudanças ocorridas na gestão escolar que considera mais significativas? Como tem lidado com elas?

10. Penso que podemos concluir que uma das principais mudanças dos últimos tempos tem sido o exercício de cargos de liderança por parte de mulheres. Como vê essa situação?

11. No exercício de cargos de liderança, quais são, na sua opinião, as características tradicionalmente associadas à mulher que contribuiriam para a eficácia da equipa de trabalho em organizações educativas? Porquê?

11.1. E quais as características tradicionalmente associadas ao homem? Porquê?

12. No contexto da atual escola, quem considera ser mais eficaz a exercer o cargo de diretor, o(a) professor(a) com características mais associadas ao feminino ou ao masculino? Porquê?

13. Na sua opinião, acha que existe alguma relação entre a formação pessoal e a proficiência escolar dos alunos e o fato de o diretor ser homem ou mulher? Justifique, por favor.

14. Qual a sua visão sobre o papel da escola no desenvolvimento local?

15. Na sua opinião, enquanto diretor(a), como seria a escola ideal?

ANEXO_7

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Análise

ANEXO_8

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

ALU.03	Categorias	Sub-Categorias	Unidades de Análise