

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS – PÓLO DE VISEU**



**DEPARTAMENTO DE ECONOMIA, GESTÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

**MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

**GÉNERO E LIDERANÇA NA ESCOLA:**  
**DA FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE AO DESEMPENHO DE CARGOS DE TOPO**

**MAFALDA FILIPA JACQUES SOARES COUTO**

**2010**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS – PÓLO DE VISEU**

**GÉNERO E LIDERANÇA NA ESCOLA:**  
**DA FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE AO DESEMPENHO DE CARGOS DE TOPO**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA COMO  
REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM  
ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

**ORIENTADO POR**  
**DOUTOR PAULO PEREIRA**

**MAFALDA FILIPA JACQUES SOARES COUTO**  
**2010**



AO JOÃO, À BÁRBARA  
E AO GUSTAVO



## **AGRADECIMENTOS**

Se uma longa caminhada começa com o primeiro passo, esta foi uma caminhada que para além de longa, foi feita com muitos passos, ora pequenos ora grandes, intercalados com algumas paragens. As vicissitudes da vida assim o determinaram, curiosamente algumas delas relacionadas com a temática desta investigação académica: ser mãe, ser mulher e ser professora. A superação das dificuldades e a conclusão deste empreendimento exigiu um grande leque de esforços, apenas possível com o auxílio de algumas pessoas a quem muito devo e às quais não posso deixar de expressar o meu agradecimento.

Ao meu orientador científico, Professor Doutor Paulo Pereira, pelo apoio atento, conselho especializado e rápidas respostas, mesmo após longos períodos de ausência da minha parte.

Ao meu marido, pelo seu interesse, pela sua diligência e sobretudo pelo seu apoio incondicional, características pessoais que foram imprescindíveis para a realização deste percurso académico.

Aos meus filhos, nascidos durante a elaboração desta tese, pelos seus sorrisos, que muitas vezes me deram a força e perseverança necessárias para perseguir incansavelmente o meu objectivo sem desistir.

Aos meus pais e irmão pela preocupação e palavras de apoio que me transmitiram em diversos momentos.

A todos os meus amigos, de longa data ou recentes, mais próximos ou geograficamente mais distantes, pelas palavras de encorajamento que me deram.

A todos os docentes que participaram no estudo, tanto nos inquéritos como nas entrevistas, pela sua cooperação e disponibilidade. Sem eles esta investigação não seria possível.

Finalmente, agradeço a todas as mulheres com quem me cruzei ao longo deste projecto e que de alguma forma se viram caracterizadas nesta investigação. As nossas conversas, a nossa troca de ideias e a nossa troca de experiências em muito contribuíram para que fossem sendo delineadas novas vertentes de análise, pelo que esta tese é também uma forma de reconhecimento e tributo ao retrato da sua condição social.



## RESUMO

A discriminação social da mulher, ao longo de séculos, ainda hoje ecoa nas sociedades contemporâneas. A alteração do estatuto da mulher, agora com acesso à educação e ao emprego, não bastou para findar a construção de pressupostos de desigualdade social entre homens e mulheres. Embora o princípio de igualdade esteja legalmente estabelecido, as mulheres continuam sub-representadas nas posições de tomada de decisões. O fenómeno ganha maior significado quando consideramos profissões altamente feminizadas, como é o caso da profissão docente. À semelhança do que ocorre na esfera doméstica, a mulher acaba por desempenhar um papel secundário, contrastando com o protagonismo do homem.

O trabalho de investigação desenvolvido pretende conhecer algumas das representações e concepções que os docentes têm do género e qual a sua influência na eleição dos Conselhos Executivos, órgãos colegiais eleitos pelos membros da comunidade educativa. O enfoque segundo a condição social da mulher, percorrendo a trajetória histórica da relação da mulher com a família e o trabalho, permitiu uma visão geral da forma como os domínios público e privado interferem no acesso das mulheres a cargos de gestão das escolas. Num espaço que se diz, e que se quer, democrático, é pertinente que se percebam, pois, quais os factores que perpetuam a hierarquização social entre homens e mulheres.

A nossa abordagem incidiu sobre as dimensões da problemática em contexto escolar, nomeadamente a organização, o género e a liderança, com as quais construímos o quadro teórico que sustentou a investigação. O estudo realizado junto dos docentes socorreu-se de uma metodologia quantitativa e qualitativa, através da qual procurámos compreender o modo como os professores percebem o género e até que ponto este é preponderante na escolha de quem está à frente das escolas.

## **ABSTRACT**

Social discrimination against women, carried out along centuries, still echoes today in modern societies. Changes in the social status of women, who now have access to education and employment, have not been enough to put an end to the construction of assumptions of social inequality between men and women. Although the principle of equality is legally established, women are still subrepresented in posts where decisions are to be taken. The phenomenon reaches a greater meaning when we consider jobs highly feminized, as it is the case of teaching. As well as it happens in the domestic sphere, the woman ends up by having a secondary role, in contrast with the man's protagonism.

The research work that has been developed intends to know some of the representations and conceptions that teachers have about gender and how this influences the election of School Direction Boards, which are the school organs elected by members of the educational community. The approach based on the social condition of women, going through the historical course of women's relationship with family and work, has allowed a general view about the way public and private areas interfere in the access of women to management jobs at school. In an area that is said, and people wish it to be, democratic, it is relevant that we understand the factors that perpetuate the social hierarchy between men and women.

Our approach was focused on the dimensions of this set of questions in school context, namely organization, gender and leadership, with which we have drawn the theoretical frame that has supported the research. The study was carried out with teachers under a qualitative and quantitative methodology. Through this methodology we tried to understand the way teachers perceive gender and to what extent gender is preponderant in the choice of those who are at the frontline in school management.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>PARTE I – ORGANIZAÇÃO, GÉNERO E LIDERANÇA</b> .....	<b>13</b>
<b>I – ORGANIZAÇÃO E ESCOLA</b> .....	<b>15</b>
<b>1. BREVE ABORDAGEM ORGANIZACIONAL</b> .....	<b>15</b>
1.1. CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO .....	15
1.2. ESTRUTURA E FUNÇÕES ORGANIZACIONAIS.....	17
<b>2. A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO</b> .....	<b>18</b>
2.1. EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ESCOLA .....	19
2.2. ESPECIFICIDADE DA ORGANIZAÇÃO ESCOLA .....	20
2.3. A ESCOLA COMO ORDEM FORMAL, INTERACTIVA E SOCIAL .....	22
<b>3. CULTURAS ORGANIZACIONAIS</b> .....	<b>25</b>
3.1. CULTURA ORGANIZACIONAL E TEIA ORGANIZACIONAL .....	25
3.2. DIMENSÕES, NÍVEIS E TIPOLOGIAS DE CULTURA ORGANIZACIONAL .....	30
<b>4. IMAGENS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA</b> .....	<b>38</b>
4.1. A ESCOLA COMO DEMOCRACIA .....	38
4.2. A ESCOLA COMO CULTURA .....	42
<b>II – GÉNERO</b> .....	<b>45</b>
<b>1. GÉNERO ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL</b> .....	<b>45</b>
1.1. CONCEITO DE GÉNERO.....	45
1.2. ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO.....	46
<b>2. O PAPEL DA MULHER NO SEIO FAMILIAR</b> .....	<b>50</b>
2.1. A EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES .....	51
2.2. A ESFERA PRIVADA E A ESFERA PÚBLICA .....	53
2.3. SEPARAÇÃO DAS ESFERAS E EDUCAÇÃO DA MULHER.....	54
<b>3. O PAPEL DA MULHER NA ESCOLA</b> .....	<b>58</b>
3.1. AS MULHERES E A ESCOLA DE MASSAS .....	58
3.2. ENSINAR: UM TRABALHO DE MULHERES .....	61
<b>4. A FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE</b> .....	<b>64</b>
4.1. RAZÕES DE UMA ESCOLHA.....	65
4.2. FEMINIZAÇÃO DO ENSINO E DESPRESTÍGIO DA FUNÇÃO DOCENTE .....	66

<b>III – LIDERANÇA E DIRECÇÃO .....</b>	<b>69</b>
<b>1. CONCEITO DE LIDERANÇA À LUZ DAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS.....</b>	<b>69</b>
1.1. VISÃO MECANICISTA.....	69
1.2. VISÃO CULTURAL .....	72
1.3. VISÃO AMBÍGUA .....	73
<b>2. DIFERENTES PERCEPÇÕES DOS ESTILOS DE LIDERANÇA .....</b>	<b>75</b>
2.1. PRIMEIROS MODELOS DE ESTILOS DE LIDERANÇA .....	75
2.2. MODELOS DE ESTILOS DE LIDERANÇA MAIS RECENTES .....	78
<b>3. LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES.....</b>	<b>79</b>
3.1. LIDERANÇA E EFICÁCIA ESCOLAR.....	80
3.2. CARACTERÍSTICAS DOS LÍDERES EDUCATIVOS .....	82
<b>4. LIDERANÇA FEMININA .....</b>	<b>85</b>
4.1. EMERGÊNCIA DA LIDERANÇA FEMININA.....	85
4.2. ESTUDOS SOBRE LIDERANÇA FEMININA EM CONTEXTO EDUCATIVO.....	88
4.3. BREVE PANORÂMICA NACIONAL .....	93
<b>PARTE II – PERCEPÇÕES SOBRE GÉNERO E LIDERANÇA.....</b>	<b>99</b>
<b>IV – METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO .....</b>	<b>101</b>
<b>1. CAMPO DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>101</b>
1.1. DELIMITAÇÃO DO CAMPO E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA.....	101
1.2. ESPECIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES.....	101
<b>2. OPÇÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>106</b>
2.1. MODELO DE INVESTIGAÇÃO.....	106
2.2. MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO .....	107
<b>3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....</b>	<b>108</b>
<b>V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>111</b>
<b>1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....</b>	<b>111</b>
<b>2. ANÁLISE BIVARIADA DOS DADOS RECOLHIDOS EM QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>115</b>
2.1. AJUDA NAS TAREFAS DOMÉSTICAS/GÉNERO.....	115
2.2. CONFECÇÃO DE REFEIÇÕES/GÉNERO.....	116
2.3. CUIDADO DE FAMILIARES DEPENDENTES/GÉNERO .....	118
2.4. CUIDADO DOS FILHOS EM HORÁRIO LABORAL/GÉNERO .....	119
2.5. CUIDADO DOS FILHOS EM HORÁRIO PÓS-LABORAL/GÉNERO .....	121
2.6. CUIDADO DE FILHOS DOENTES/GÉNERO.....	122
2.7. DESEMPENHO DE CARGOS DE LIDERANÇA ESCOLAR INTERMÉDIA/GÉNERO .....	124
2.8. PREFERÊNCIA QUANTO AO GÉNERO DO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO/GÉNERO .....	126

2.9. MUDANÇAS RELACIONADAS COM A SUCESSÃO DE GÊNEROS/GÉNERO .....	127
2.10. PRETENSÃO DE CONCORRER AO CONSELHO EXECUTIVO/GÉNERO.....	128
2.11. DESEMPENHO DE CARGOS DE GESTÃO NO PASSADO/GÉNERO .....	135
2.12. DESEMPENHO ACTUAL DE CARGOS DE GESTÃO/GÉNERO.....	136
2.13. CONDIÇÕES PARA A INTEGRAÇÃO NO ÓRGÃO DE GESTÃO/GÉNERO .....	138
2.14. CONDIÇÕES EM QUE GANHOU AS ELEIÇÕES PARA O CONSELHO EXECUTIVO/GÉNERO .....	141
2.15. MODELO QUE SERVIU DE INSPIRAÇÃO PARA O DESEMPENHO DO CARGO/GÉNERO .....	145
2.16. VALORES QUE TENTA PROMOVER NA ESCOLA/GÉNERO.....	146
2.17. PALAVRAS-CHAVE QUE DESCREVEM O ESTILO DE LIDERANÇA/GÉNERO.....	149
2.18. IMPORTÂNCIA DE QUALIDADES DO LÍDER/GÉNERO .....	151
2.19. NOTORIEDADE DAS QUALIDADES MAIS IMPORTANTES DO LÍDER/GÉNERO DO LÍDER .....	154
2.20. APRECIÇÃO DE AFIRMAÇÕES INERENTES AO GÉNERO E GESTÃO/GÉNERO.....	156
2.21. ACEITAÇÃO DE REPAROS PROFERIDOS PELO LÍDER/GÉNERO .....	159
2.22. DISPONIBILIDADE PARA SER ENTREVISTADO/GÉNERO.....	160
<b>3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>161</b>
3.1. CANDIDATURA AO CARGO DE PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO .....	162
3.2. INCENTIVOS À CANDIDATURA E INFLUÊNCIA DO GÉNERO.....	164
3.3. INTERFERÊNCIA DO DESEMPENHO DO CARGO COM A VIDA FAMILIAR .....	166
3.4. PERCEPÇÕES QUANTO AO GÉNERO E ESTILOS DE LIDERANÇA .....	168
3.5. EXPECTATIVAS FUTURAS .....	172
<b>4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>174</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>183</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>205</b>
<b>ANEXO I – CONQUISTA DOS DIREITOS DAS MULHERES .....</b>	<b>207</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE 2 – QUADROS, GRÁFICOS E TESTES ESTATÍSTICOS.....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE 3 – CÁLCULO DO ERRO ASSOCIADO AO ESTUDO .....</b>	<b>297</b>
<b>APÊNDICE 4 – GUIÃO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>299</b>
<b>APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A .....</b>	<b>301</b>
<b>APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA B .....</b>	<b>311</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre Estrutura Organizacional e Resultados Organizacionais .....	17
Figura 2 – A Escola como Sistema Aberto: Elementos Estruturais (subsistemas).....	23
Figura 3 – Factores que influenciam o comportamento de uma pessoa .....	24
Figura 4 – Fases da evolução dos conceitos de clima e cultura.....	26
Figura 5 – Modelo de Interações Sociais mais complexas .....	28
Figura 6 – Quadro dos 7 S da McKinsey.....	29
Figura 7 – A teia cultural de uma organização .....	30
Figura 8 – Tipologia de Culturas Baseada em Transacções Sociais.....	33
Figura 9 – Tipologia de Culturas Baseada na Orientação Relativamente aos Recursos Humanos.....	34
Figura 10 – Classificação de culturas de Deal e Kennedy .....	35
Figura 11 – Paralelismo entre as tipologias culturais de Handy e Harrison.....	36
Figura 12 – Diferenças sexuais .....	46
Figura 13 – A grelha de liderança de Blake e Mouton .....	77
Figura 14 – O contínuo de liderança de Tannenbaum e Schmidt.....	77
Figura 15 – Relações de liderança com outros factores .....	80

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de Cultura Organizacional.....	30
Quadro 2 – Número de Professores e Professoras (1854 – 1910) .....	59
Quadro 3 – Disciplinas nas Escolas Normais de acordo com o género .....	62
Quadro 4 – Cargas horárias semanais das disciplinas académicas e profissionais nas Escolas Normais, segundo o género .....	63
Quadro 5 – Os estilos de Liderança, segundo Lewin .....	76
Quadro 6 – Os estilos de liderança segundo Goleman <i>et al</i> .....	79
Quadro 7 – Sete tipos qualitativos de líderes educacionais .....	83
Quadro 8 – Características da direcção em escolas eficazes .....	84
Quadro 9 – Alunos matriculados no Ensino Superior, por sexo (2005).....	94
Quadro 10 – Alunos matriculados no Ensino Superior nas áreas de formação de professores/formadores e Ciências da Educação (2005).....	94
Quadro 11 – Ocupação do cargo de Presidente do Conselho Executivo, por distrito (2006/07) .....	97
Quadro 12 – Composição da amostra por escola.....	111
Quadro 13 – Distribuição dos inquiridos por faixa etária .....	112
Quadro 14 – Distribuição dos inquiridos por habilitação literária .....	113
Quadro 15 – Distribuição dos inquiridos por nível de ensino.....	113
Quadro 16 – Distribuição dos inquiridos por área de ensino .....	113
Quadro 17 – Distribuição dos inquiridos por situação profissional .....	114
Quadro 18 – Análise bivariada das variáveis <i>Ajuda nas tarefas domésticas</i> e <i>Género do docente</i> ..	115
Quadro 19 – Análise bivariada das variáveis <i>Confecção de refeições</i> e <i>Género do docente</i> .....	117
Quadro 20 – Análise bivariada das variáveis <i>Familiares dependentes</i> e <i>Género do docente</i> .....	118
Quadro 21 – Análise bivariada das variáveis <i>Exercício de cargos</i> e <i>Género do docente</i> .....	124
Quadro 22 – Análise bivariada das variáveis <i>Mudanças associadas ao género</i> e <i>Género do docente</i> .....	127
Quadro 23 – Análise bivariada das variáveis <i>Pretensão de concorrer ao C. Ex.</i> e <i>Género do docente</i> .....	128
Quadro 24 – Análise bivariada das variáveis <i>Indicar motivos para concorrer ou não ao Conselho Executivo</i> e <i>Género do docente</i> .....	129
Quadro 25 – Análise bivariada das variáveis <i>Desempenho de cargos de gestão no passado</i> e <i>Género do docente</i> .....	135
Quadro 26 – Análise bivariada das variáveis <i>Desempenho actual de cargos de gestão</i> e <i>Género do docente</i> .....	137
Quadro 27 – Agrupamento dos Valores referidos pelos docentes do Órgão de Gestão .....	147
Quadro 28 – Distribuição das respostas dos inquiridos pertencentes ao Órgão de Gestão por Grupos de Valores em função do Género .....	148
Quadro 29 – Agrupamento das Palavras-chave referidas pelos docentes do Órgão de Gestão.....	149
Quadro 30 – Distribuição das respostas dos inquiridos pertencentes ao Órgão de Gestão por Grupos de Palavras-chave em função do Género.....	151

Quadro 31 – Análise bivariada das variáveis <i>Notoriedade das qualidades mais importantes no líder e Género do docente</i> .....	155
Quadro 32 – Afirmações propostas em questionário para apreciação do docente .....	156
Quadro 33 – Comparação entre as médias do grau de concordância dado a cada afirmação em função do género do docente .....	158
Quadro 34 – Análise bivariada das variáveis <i>Melhor aceitação de reparos procedentes de um líder de determinado género e Género do docente</i> .....	160
Quadro 35 – Análise bivariada das variáveis <i>Disponibilidade para entrevista e Género do docente</i> .....	160
Quadro 36 – Desempenho de cargos antecedente ao desempenho do cargo de gestão .....	162
Quadro 37 – Motivos que conduziram ao desempenho do cargo de Presidente .....	162
Quadro 38 – Pertença a Conselhos Executivos anteriores.....	163
Quadro 39 – Condições em que foram ganhas as eleições para o Conselho Executivo .....	163
Quadro 40 – Ausência de mulheres no cargo de Presidente do Conselho Executivo .....	164
Quadro 41 – Apoio no desempenho de cargos de gestão escolar .....	165
Quadro 42 – Género como vantagem para vencer eleições para o Órgão de Gestão .....	166
Quadro 43 – Influência das ajudas recebidas na aceitação e desempenho do cargo .....	167
Quadro 44 – Conciliação do papel de mãe/mulher com o cargo .....	167
Quadro 45 – Interferência das funções do cargo na vida familiar e vice-versa .....	168
Quadro 46 – Alterações familiares e repercussões a nível profissional .....	168
Quadro 47 – Mudanças operadas na escola em função do género .....	169
Quadro 48 – Composição do Órgão de Gestão em função do género.....	169
Quadro 49 – Valores promovidos pelo órgão de gestão em função do género.....	170
Quadro 50 – Relação entre o estilo de liderança e o género do líder.....	171
Quadro 51 – Importância atribuída a qualidades do líder em função do género .....	172
Quadro 52 – Expectativas quanto ao cargo de Director em termos de género .....	173
Quadro 53 – Pretensão de concorrer ao cargo de Director .....	173

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa média de feminização nos diferentes níveis de ensino (2002) .....	94
Gráfico 2 – Colocação no ensino superior de professores doutorados, por sexo (1995).....	95
Gráfico 3 – Ocupação do Cargo de Presidente do Conselho Executivo, por Direcção Regional de Educação e por sexo (2006/07) .....	96
Gráfico 4 – Dimensão das escolas que integram o estudo .....	111
Gráfico 5 – Distribuição dos inquiridos por género .....	112
Gráfico 6 – Distribuição dos inquiridos por concelho de residência .....	114
Gráfico 7 – Cuidado dos filhos em horário laboral segundo a opção de resposta .....	120
Gráfico 8 – Cuidado dos filhos em horário pós-laboral segundo a opção de resposta .....	121
Gráfico 9 – Cuidado de filhos doentes segundo a opção de resposta .....	123
Gráfico 10 – Distribuição dos cargos exercidos na escola .....	125
Gráfico 11 – Opinião quanto ao género do Pres. do C. Executivo em função do género do docente.....	126
Gráfico 12 – Motivos invocados pelos docentes para não concorrer ao Conselho Executivo em função do género do docente.....	130
Gráfico 13 – Motivos invocados pelos docentes para concorrer ao Conselho Executivo em função do género do docente.....	133
Gráfico 14 – Distribuição dos inquiridos que desempenham cargos de gestão pelos diferentes cargos do Conselho Executivo, em função do género de docente.....	137
Gráfico 15 – Integração no Conselho Executivo pela primeira vez, em função do género do docente.....	139
Gráfico 16 – Integração no Conselho Executivo anterior, em função do género do docente .....	140
Gráfico 17 – Condições em que ganhou as eleições para o Conselho Executivo, em função do género do docente .....	141
Gráfico 18 – Opinião quanto ao género a que pertence ser uma vantagem para ganhar as eleições, em função do género do docente .....	143
Gráfico 19 – Incentivos dados ao docente aquando a sua candidatura ao órgão de gestão, em função do género do docente.....	143
Gráfico 20 – Origem dos incentivos recebidos na candidatura ao Órgão de Gestão, em função do género do docente .....	144
Gráfico 21 – Género de quem influenciou o desempenho do cargo de gestão, em função do género .....	146
Gráfico 22 – Cargo de quem influenciou o desempenho de funções no órgão de gestão, em função do género .....	146
Gráfico 23 – Valores referidos pelo docente do Orgão de Gestão em função do Género .....	148
Gráfico 24 – Palavras-chave que definem o estilo de Liderança em função do género .....	150
Gráfico 25 – Média do grau de importância atribuído a cada qualidade do líder .....	152
Gráfico 26 – Média do grau de importância atribuído a cada qualidade, em função do género do docente.....	153
Gráfico 27 – Média do grau de concordância atribuído a cada afirmação .....	157



## INTRODUÇÃO

“Até aos finais do século XX (...) a liderança era considerada como um conceito acima de tudo masculino, militar e ocidental. Isto, claro, está muito longe da verdade. A história tem-nos mostrado líderes femininas de grande envergadura, como Indira Gandhi, Margaret Thatcher e Benazir Bhutto.”

(Hooper, 2004: 66).

As mulheres têm vindo a conquistar um papel de crescente relevo nas sociedades modernas. Longe vão os tempos em que a mulher, através do casamento, se tornava *propriedade* do marido, sendo sua obrigação ficar em casa, zelando pelo cuidado do lar e dos filhos, enquanto o homem trabalhava para o sustento da família.

Recuperando o atraso educativo que marcou a sua condição ao longo da história, as mulheres encontram-se, actualmente, presentes nas mais diversas áreas de estudo e profissionais.

Apesar desta realidade, são inúmeros os episódios ilustrativos da discriminação da mulher em relação ao homem. Um deles, bastante curioso, diz respeito a Carolina Beatriz Ângelo que, em 28 de Maio de 1911, foi a primeira mulher de Portugal e da Europa a exercer o direito de voto nas eleições para a Assembleia Constituinte. Sendo este direito reconhecido apenas a “cidadãos portugueses com mais de 21 anos, que soubessem ler e escrever e que fossem chefes de família” (Ferreira, 1998: 199), esta médica conseguiu que lhe fosse reconhecido o direito ao voto por invocar, perante o tribunal, ser cidadã portuguesa e chefe de família, uma vez que era viúva e mãe. Contudo, para que esta situação não voltasse a repetir-se, no ano seguinte a lei foi alterada no sentido de que apenas os chefes de família do *sexo masculino* pudessem exercer o direito de voto. Desta forma, as mulheres foram afastadas da escolha dos destinos políticos do país durante décadas, sendo que o sufrágio só se tornou universal após o 25 de Abril de 1974, mais de sessenta anos depois.

Ainda durante o regime ditatorial, a ordem jurídica vigente impunha o serviço doméstico como obrigação legal da mulher, pressupondo-se e defendendo-se a subordinação da mulher à “norma masculina” (*idem*: 200). Entre outros direitos legais, os maridos podiam violar a correspondência das suas esposas ou proibi-las de sair do país. Reduzidas ao papel social de mães e donas de casa, é só com a instauração e consolidação da democracia portuguesa que as mulheres viram a sua condição social alterar-se, altura em que foi desenhado todo um quadro legal assente na igualdade entre homens e mulheres.

O princípio da igualdade de direitos entre mulheres e homens encontra-se assim estabelecido no artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa, aprovada em 2 de Abril de 1976, onde pode ler-se, no ponto um, que “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” e, no ponto dois, que “ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer

dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social”.

No entanto, os obstáculos à emancipação social das mulheres continuam a existir uma vez que, pese embora o facto de não serem discriminadas a nível legal, não foi derrubada a construção social baseada nas diferenças de sexo, geradora de hierarquização e papéis sociais desiguais. A imagem da mulher subordinada prevalece nas mentes de velhos e novos, imiscuída em hábitos e valores da cultura da sociedade portuguesa que a recente democracia ainda não conseguiu modificar. Com efeito, as próprias mulheres aceitam como naturais as tarefas inerentes ao papel que socialmente lhes é atribuído e que as situam entre a casa e os filhos. Sendo certo que hoje a mulher trabalha fora de casa, também é verdade que continua a recair sobre si a responsabilidade maior quanto ao lar e aos filhos. As mulheres trabalham fora de casa e trabalham em casa, o que não acontece com a grande maioria dos homens. Os resultados do Inquérito à Ocupação do Tempo, levado a cabo pelo Instituto Nacional de Estatística, no ano de 1999, revelaram que em Portugal as mulheres gastavam quatro horas diárias com as tarefas domésticas, enquanto que os homens se limitavam a uma hora e meia, menos de metade do tempo.

A nível profissional, as mulheres continuam a ser discriminadas no tipo de profissão que desempenham, nas promoções e nos salários, como tantas vezes assistimos na comunicação social. Os estereótipos de género condicionam a ocupação de cargos de maior responsabilidade pelas mulheres, uma vez que socialmente se pressupõe que a mulher quer ser mãe e que faltará ao trabalho, primeiro pela gravidez e depois por causa dos filhos, quando estes estiverem doentes. Desta forma, não raras vezes as mulheres são preteridas em favor dos colegas homens.

Talvez estes factos tenham contribuído para que as mulheres escolhessem um grupo restrito de profissões para se afirmarem neste domínio. As estatísticas evidenciam que a feminização do mercado de trabalho continua concentrada em actividades e profissões consideradas essencialmente femininas, como a profissão docente. Este fenómeno é tanto mais relevante quanto menor é o nível de ensino. De facto, segundo dados do Ministério da Educação, em 2002 a taxa média de feminização nos diferentes níveis de ensino era de 76,3%, sendo que era de 69% no ensino secundário e 3º ciclo, 71,6% no 2º ciclo, 91,1% no primeiro ciclo e 98,5% na educação pré-escolar. Em qualquer um dos níveis de ensino, as mulheres estão representadas em maior percentagem, destacando-se a esmagadora percentagem registada na educação pré-escolar.

Aparentemente, as mulheres saíram de casa para trabalhar mas, de alguma forma, continuam responsáveis pela educação dos filhos, agora de outrem. Parece haver uma certa continuação das tarefas do lar na escola, pressupondo-se que a mulher tem o instinto maternal necessário para cuidar da educação das crianças.

A nível de cargos relacionados com a direcção de escolas houve também alguma evolução. Legalmente, os cargos de topo que antes só podiam ser ocupados por homens, como o de *Reitor de Liceu* ou *Director de Escola Primária*, podem hoje ser ocupados por mulheres enquanto *Presidente do Conselho Executivo*. No entanto, nalgumas regiões do país, parece ainda pairar no ar o espírito de que esses cargos devem ser, preferencialmente, ocupados por homens. No caso concreto do distrito da Guarda, onde se situa geograficamente o nosso estudo, das vinte e nove escolas existentes apenas cinco têm como Presidente do Conselho Executivo uma mulher, o que se traduz numa percentagem de 19,4% de mulheres ocupantes deste cargo. Assim, a escola, onde se promove a igualdade de oportunidades entre géneros, é simultaneamente um exemplo vivo de uma realidade e prática social que continua a identificar poder com masculinidade e género feminino com maternidade e afazeres domésticos, contribuindo para que se perpetue a invisibilidade das mulheres.

O interesse despertado por esta problemática residiu, inicialmente, na curiosidade atizada quando tomamos contacto com esta realidade. Posteriormente, e ao longo da elaboração do trabalho, a actualidade do tema e o facto de experimentarmos algumas das dificuldades que as mulheres sentem com a sobrecarga que têm diariamente, fizeram com que o trabalho fosse ganhando novos contornos e simultaneamente, aguçasse o seu objectivo que é o de contribuir para a divulgação de áreas de conhecimento menos divulgadas, como são os estudos sobre mulheres. Com efeito, “*A História das Mulheres e os Estudos sobre as Mulheres* constituem áreas menos divulgadas em Portugal e que, em parte, como resultado, se encontram menos legitimadas” (Araújo, 2000: 16). Assim, a questão que norteou a investigação foi a seguinte:

*Numa sociedade onde ainda prevalece a discriminação social da mulher, e sendo a profissão docente maioritariamente desempenhada por mulheres, mais do que o estilo de liderança praticado, o género condiciona a eleição do líder de topo?*

Inserido na temática da Gestão e Direcção de Escolas, este trabalho estrutura-se em duas partes.

A primeira parte é constituída por três capítulos, alicerçando-se em torno de três pilares que sustentam o nosso estudo e que o enquadram teoricamente: a organização escolar, o género e a liderança.

No Capítulo I, intitulado *Organização e Escola*, partimos do conceito de organização, suas estruturas e funções para contextualizar a escola enquanto organização específica. A evolução desta concepção escolar conduz a que nela exista uma ordem formal, interactiva e social. Por outro lado, a cada escola subjaz uma determinada cultura organizacional, ou teia organizacional, formada por um conjunto de relações estabelecidas entre os actores

organizacionais nos diferentes níveis e dimensões que condicionam a imagem organizacional da escola. Dada a temática por nós escolhida, optámos por explorar duas dessas imagens: a *escola como democracia*, participada e onde todos podem aceder e intervir e a *escola como cultura*, onde a existência de certos valores culturais pode condicionar a participação na tomada de decisões, particularmente por parte de mulheres.

No capítulo II, intitulado *Género*, problematiza-se a construção social deste conceito e os seus estereótipos que, inculcados nas sociedades modernas, contribuem para a atribuição de papéis sociais assimétricos a homens e mulheres. Para tratar o papel da mulher no seio familiar e na escola, mergulhámos nas razões históricas que contribuíram para que ainda hoje a mulher seja socialmente vista como a maior responsável pelo lar e pela educação das crianças. A compreensão destes aspectos de teor histórico é essencial para a contextualização da temática. Foca-se assim o facto da mulher estar presente na escola de duas formas distintas: primeiro pela massificação do ensino e depois pela feminização da classe docente.

No capítulo III, intitulado *Liderança e Direcção*, abordam-se algumas concepções sobre o conceito e estilos de liderança para efectuar uma transposição para a escola e, em última análise, para a liderança feminina em contexto educativo. Neste capítulo são dados a conhecer alguns resultados de estudos efectuados neste âmbito, bem como uma imagem da situação das mulheres em Portugal e nas escolas, baseada em diferentes estudos estatísticos.

A segunda parte do trabalho, constituída por dois capítulos, dá conta do estudo empírico realizado aos docentes, dividindo-se em dois momentos distintos. Numa primeira fase recolheram-se dados com recurso a questionários, à qual se seguiu uma segunda fase onde foram entrevistadas duas professoras cujos caminhos profissionais se cruzaram com a gestão escolar. Uma delas sucedeu a um Presidente do Conselho Executivo homem enquanto a outra foi sucedida neste cargo por um homem. O objectivo desta segunda metodologia prende-se com o facto de querermos alargar a análise dos questionários, dando voz a duas mulheres que poderiam ter algo mais a dizer do que as questões que um inquérito abarca.

No capítulo IV é feita a contextualização do estudo realizado e descreve-se de que forma seguimos primeiramente uma metodologia quantitativa e depois qualitativa.

No capítulo V fazemos a apresentação, análise e discussão dos resultados do estudo realizado.

Na conclusão deste trabalho redesenha-se uma configuração da escola enquanto promotora de igualdade legítima entre homens e mulheres.

## **PARTE I – ORGANIZAÇÃO, GÉNERO E LIDERANÇA**



# I – ORGANIZAÇÃO E ESCOLA

## 1. BREVE ABORDAGEM ORGANIZACIONAL

A gênese do estudo das organizações situa-se nos finais do século XIX e princípios do século XX nos países da Europa Ocidental e Estados Unidos da América, sendo contemporâneo aos processos históricos da industrialização e urbanização das sociedades.

O gigantesco aumento da produção veiculado pela Revolução Industrial e pela emergência das fábricas conduziu à especialização, diferenciação e complexificação de estruturas trazendo implicações no funcionamento interno das organizações.

É neste quadro sócio-histórico que surge a necessidade de observar as organizações e “construir as bases analíticas científicas do seu funcionamento interno” (Ferreira, 2001: 5). Um século passado sobre os primeiros estudos da temática, existe toda uma panóplia literária resultante das mais diferentes abordagens, sendo hoje reconhecido que “as organizações constituem uma dimensão omnipresente da vida das sociedades modernas” (Sá, 1997: 59).

### 1.1. CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO

A palavra “organização” provém do vocábulo grego *organon* que significa *instrumento, utensílio*. Vulgarmente conotado como *ordem, coordenação e finalidade*, o termo “organização” pode ser entendido como *acto de organizar* ou como *entidade social*. Este segundo conceito é aquele que nos interessa aqui analisar visto ser do nosso interesse o entendimento do termo no âmbito das Ciências Sociais. Convém ter em atenção que existe uma imensidão de definições e abordagens ao conceito, pelo que “a diversidade de perspectivas torna-se quase ilimitada” (Sá, 1997 :60). Contudo, é possível aglutinar algumas perspectivas tendo em conta as ideias defendidas por diferentes autores. Neste sentido, Warriner (1984, 39-40) agrupa as diferentes concepções de organização em três perspectivas que dominam os estudos organizacionais associando, a cada uma delas, definições de distintos autores (Sá, 1997: 61):

- i) *Organizações como tecnologias*: Para Perrow (1981), “as organizações são essencialmente sistemas para realizar trabalho” (Sá, 1997: 61), enquanto Morgan (1993) “considera que as organizações se constituíram e se têm difundido devido à sua superioridade técnica sobre o indivíduo isolado” (Sá, 1997: 61);
- ii) *Organizações como sistemas de relações sociais*: para Crozier e Friedberg (1977) “a organização constitui um quadro estruturador da acção individual e colectiva que, apesar de as condicionar, não as determina em absoluto” (Sá, 1997: 61);
- iii) *Organizações como sistemas de crenças*: contestando as abordagens tradicionais, Greenfield (1980) considera que “a realidade é sempre mediatizada pela

interpretação humana, por sua vez condicionada por crenças, desejos, expectativas e valores do observador” (Sá, 1997: 61) enfatizando desta forma a vertente da realidade como uma construção social.

No entender de Litterer (1963), a organização pressupõe um conjunto de relações tendo em vista a concretização de determinados fins e objectivos. Nas palavras do autor, uma organização não é mais do que “uma unidade social na qual as pessoas conseguiram estabelecer entre si relações estáveis (...) com a finalidade de tornar possível a realização de um conjunto de objectivos e finalidades” (Litterer, 1963 cit. *in* Silver, 1983: 19). O mesmo autor atribui especial importância às finalidades, na medida em que estas reflectem “a própria essência da organização intimamente associada como está às funções que desempenha na sociedade” (Sanches, 1992: 11).

Outros autores (Costa, 2003; Alaíz *et al*, 2003; Sá, 1997) recorrem-se da definição de organização amplamente aceite segundo a qual “as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (Etzioni, 1984: 3). Segundo Sá (1997) o autor desta definição prefere o uso do termo *organização* em detrimento dos termos *burocracia* e *instituição*, visto que estes, na sua opinião, são ambíguos e têm um alcance limitado.

No entender de Costa (2003), a definição apresentada peca por não contemplar quais os objectivos específicos que a organização se propõe atingir, o que complexifica a questão. Além disso, o factor tempo também não é contemplado. Neste sentido, de forma a complementar a referida definição, o autor acrescenta que “as organizações são corpos, que persistem no tempo, e que são estruturados especialmente para atingir os fins específicos” (Worsley, 1977: 303 cit. *in* Costa, 2003: 11).

Com o intuito de clarificar o conceito de organização, Costa (2003) e Alaíz *et al* (2003) apoiam-se nos estudos de Muñoz Sedano e Roman Perez (1989: 41-46) para listar um conjunto de características inerentes às organizações, podendo ser agrupadas em cinco categorias. A partir de um vasto leque literário, os autores sintetizaram os elementos fundamentais do conceito de organização da seguinte forma (Costa, 2003: 11):

- i) Composição: indivíduos e grupos interrelacionados;
- ii) Orientação para objectivos e fins;
- iii) Diferenciação de funções;
- iv) Coordenação racional intencionada;
- v) Continuidade através do tempo.

Baseando-se num relatório americano para pequenas empresas, Teixeira (1998) refere que qualquer organização é composta por duas ou mais pessoas que interagem entre si, através de relações recíprocas, para atingirem objectivos comuns. No seu entender, a existência de organizações deve-se a três razões:

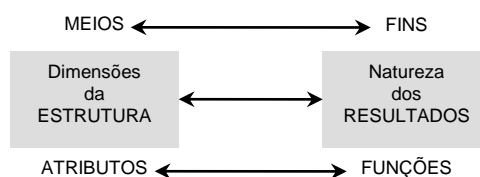
- i) Razões sociais – o facto das pessoas serem seres gregáveis e a necessidade de se relacionarem com outras pessoas leva a que se organizem;
- ii) Razões sociais – o desenvolvimento proporcionado pela actividade organizacional possibilita maior eficiência em menos tempo, bem como a experiência para tratar situações e transmitir conhecimento aos membros vindouros;
- iii) Efeito de sinergia – a actividade dos membros é multiplicada, isto é, o efeito que duas ou mais causas provocam quando actuam em conjunto é maior do que quando as causas actuam isoladamente.

## 1.2. ESTRUTURA E FUNÇÕES ORGANIZACIONAIS

As dimensões que a estrutura organizacional apresenta, bem como o seu modo de funcionar, têm sido objecto de estudos fundamentados em perspectivas teóricas diversas, que surgem sobretudo a partir de 1950. Assim, enquanto que as primeiras teorias organizacionais se referem à organização como uma linha de montagem, focalizando o seu estudo nas relações entre o pessoal, escalões e controlo, as teorias clássicas introduziram as noções de hierarquia, racionalidade, diferenciação e integração.

A este respeito, Sanches (1992) alude à teoria axiomática construída por Hage (1963), assente num conjunto de axiomas e corolários que, no seu entender, contemplam as relações de dois aspectos essenciais da organização: *os atributos estruturais e a natureza dos resultados do seu funcionamento*. Desta forma, o autor considera que existe na organização um conjunto de relações estreitas entre meios e fins, estruturas e resultados, conforme ilustrado na **Figura 1**.

**Figura 1 – Relação entre Estrutura Organizacional e Resultados Organizacionais**



(Sanches, 1992: 13)

O mesmo autor considera que são quatro as dimensões estruturais existentes numa organização (Sanches, 1992: 13-14):

- i) Complexidade – especializações diversas existentes na organização que requerem formações específicas;
- ii) Centralização – “locus” da tomada de decisão, mais próxima do topo ou da base da hierarquia organizacional;
- iii) Formalismo – existência ou não de liberdade para a execução do trabalho;
- iv) Estratificação – diferenças de estatuto entre os papéis desempenhados pelos actores organizacionais.

Para Parsons (1960, 1982) as estruturas são modelos institucionalizados de cultura normativa que, em conjunto com as funções do sistema social, contribuem para a manutenção do seu equilíbrio. Na opinião do autor, são quatro os elementos estruturais de qualquer organização (Ferreira, 2001: 54):

- i)* Papéis – definem o que cada indivíduo faz na colectividade ou organização;
- ii)* Colectividades – institucionalizam os valores, as ideologias e as ideias em práticas específicas do indivíduo e do grupo, visando a solidariedade colectiva;
- iii)* Normas – regulam o processo de integração social estipulando as modalidades de interacção social que constituem o equilíbrio do sistema;
- iv)* Valores – estabelecem a ligação entre o sistema cultural e o sistema social, definindo um padrão geral de comportamentos do indivíduo.

Ora, se as estruturas são primordiais na manutenção do equilíbrio da ordem social, as funções organizacionais são fundamentais para a compreensão das formas de ajustamento e de adaptação das estruturas na dinâmica do sistema social.

Desta forma, Parsons (1960) pleiteia a existência de “quatro imperativos funcionais que estão ligados à sobrevivência da própria sociedade em geral” (Sanches, 1992: 15). Estes imperativos “expressam a diferenciação funcional do sistema social” (Ferreira, 2001: 54), sendo os seguintes:

- i)* Adaptação – capacidade de resposta da organização às mudanças que ocorrem no meio em que se insere;
- ii)* Realização de objectivos – necessidade de definir os objectivos necessários para a manutenção do equilíbrio do sistema social;
- iii)* Integração – unidade entre os membros que formam a organização;
- iv)* Latência – sentido de permanência e renovação dos padrões de cultura e motivação.

## **2. A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO**

A sociedade que hoje temos caracteriza-se por uma “multiculturalidade e pluriethnicidade” (Stavenhagen, 2003: 219). Esta sociedade é formada por distintas organizações, que interagem e se influenciam mutuamente. O homem nasce, vive e morre em organizações, encontrando-se integrado “numa sociedade organizacional” (Hall, 1984: 2). Também a escola de hoje, reflexo desta sociedade, se apresenta como um mosaico “composto por peças de cores e formas diferentes” (Sergiovanni, 2004a: 15).

Assim, “a escola organização surge como a face externa e visível da instituição escolar ao mesmo tempo que, como organização social que é, se encontra em estreita interacção com outras organizações da sociedade” (Castro, 1995: 91).

## 2.1. EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE ESCOLA

Nem sempre a escola foi entendida como organização. Sendo uma instituição social, a escola começou por se desenvolver no seio da família, o que fez com que fosse uma *instituição familiar*. A partir do século VI, a tutela da escola passou a pertencer à Igreja, que fez da mesma uma *instituição religiosa*. Foi só a partir da segunda metade do século XVIII que o Estado *resgatou* a escola à Igreja. Castro (1995) alude a Formosinho (1986) para referir que a partir deste século o Estado disputou com a Igreja a oferta de educação, tendo sido instaurado nas escolas o regime de escolaridade obrigatória e sendo-lhes atribuída, a partir dessa altura “a primazia na educação da geração jovem” (Castro, 1995: 92). Foi assim que a educação passou a ser um *assunto de estado* e a escola se tornou numa *instituição estatal*. É também a partir desse momento que se começa a valorizar a escola enquanto organização, pelo que “o desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história, rica de significados” (Lima, 1992: 41).

Revisitando vários investigadores, Castro (1995: 92-93) apresenta um conjunto de diferentes concepções de escola, assim referido pela autora:

- i) Para Dewey (1948), a escola é a “forma de vida da comunidade, na qual se concentram todos os meios mais eficazes para levar o jovem a participar nos recursos herdados da raça e a utilizar as suas capacidades para fins sociais” (Ciscar e Uria, 1988: 18);
- ii) “Comunidade activa de mestres e escolares, instituída pela família, igreja e estado, como órgão de educação primária para a formação cristã, patriótica e intelectual dos jovens [...]” (Ley de Educación Primaria Española, 1945);
- iii) “Sociedade intermédia entre Família e o Estado, que serve para preparar os jovens para as formas de vida social adulta” (Mannheim, 1953);
- iv) “Instituição social encarregada da educação” (Hernandez, 1958);
- v) “Comunidade de mestres e alunos, dedicada à educação destes por meio da cultura” (Dicionário Pedagógico, 1964);
- vi) “Comunidade educativa específica, órgão da educação sistematizada, lugar onde essa educação se cumpre e se ordena” (Nassif, 1975, cit. in Ciscar e Uria, 1988: 18);
- vii) “Comunidade educativa por excelência, centro de formação sistemática, cultural e de preparação para a convivência democrática na sociedade de adultos, contando para o seu trabalho com a colaboração de outros grupos e instituições, estando regulamentada juridicamente pelo estado” (García-Hoz, 1978, cit. in Ciscar e Uria, 1988: 19).

Na opinião da autora, esta última concepção por si apresentada é aquela que mais se aproxima da realidade educativa actual por ser a que mais se aproxima da concepção de

Escola Comunidade Educativa, preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo e defendida por Formosinho (1989).

## 2.2. ESPECIFICIDADE DA ORGANIZAÇÃO ESCOLA

Envolta em celeuma, a análise da escola como organização é “olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo. Os professores e os cientistas da educação não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análises construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no mundo económico e empresarial” (Nóvoa, 1992: 9).

Contudo, a análise da escola enquanto organização torna-se inevitável, no sentido em que, o sucesso da escola passa pelo “desenvolvimento integrado da escola como organização” (Bolívar, 1999: 157).

Apesar da polissémica questão, “será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (Lima, 1992: 42), sobretudo quando se atenta nalgumas características próprias da escola, facilmente identificáveis como elementos característicos de uma organização, e que passamos a referir:

- i) A escola tem uma composição: alunos, professores, funcionários e até pais e autarquia, quando se trata de uma escola aberta à comunidade;
- ii) As funções de cada um encontram-se diferenciadas consoante o lugar que ocupam na organização, existindo mesmo um líder;
- iii) Existe uma coordenação racional intencional que se revela nas diferentes estruturas da organização: Departamentos Curriculares, Coordenadores de Departamentos e Directores de Turma são disso exemplo.
- iv) Cada escola tem uma história subjacente, uma duração que se reflecte na continuidade através do tempo.
- v) Cada escola tem um espaço de actuação, as suas fronteiras: os alunos que frequentam uma determinada escola ou residem numa determinada área ou os seus pais aí trabalham.

Convém no entanto, salvaguardar o facto da escola ser uma *organização específica* (Nóvoa, 1992; Lima, 1992; Alves, 1999), diferente das restantes organizações. Segundo Alves (1999), esta especificidade assenta nalguns pilares característicos desta organização, que convém referir (Alves, 1999: 11):

- i) Socialmente construída por uma multiplicidade de actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes;
- ii) O trabalho da organização, ao visar a educação de adolescentes e jovens, torna singular os processos e os produtos;
- iii) Os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder;

- iv) Conforme refere Bush (1986), “os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar”;
- v) A estrutura interna aparece debilmente articulada, o que dificulta o exercício hierárquico de autoridade e torna ineficazes os mecanismos formais de coordenação entre os seus membros e níveis;
- vi) Segundo Escudero Muñoz (1988), “a cultura escolar privilegia e protege a autonomia individual dos professores, cultiva o sentimento de privacidade e responsabilidade individual no exercício das funções docentes”.

Para Santos Guerra (2002), o facto de muitos estudos procedentes do mundo industrial serem aplicados à escola constitui “um duplo perigo” (Santos Guerra, 2002: 186). Por um lado o de não permitirem a explicação da dinâmica interna da instituição e por outro lado, o “reducionismo institucional que converte todas as organizações num mesmo tipo de empresas” (*idem*). Neste sentido o autor corrobora a ideia de que a “a escola é uma instituição peculiar” (Santos Guerra, 2000: 27) que se diferencia das organizações industriais, na medida em que é de recrutamento obrigatório, tanto no aspecto legal, como no psicológico e social. Além disso é uma organização heterónima, na medida em que possui diferenças no aspecto hierárquico, teleológico, organizativo e metodológico.

A análise da escola enquanto organização e a salvaguarda da sua especificidade implicam um certo equilíbrio. Com efeito, embora seja necessário alertar para a especificidade da escola enquanto organização, essa especificidade não pode interferir negativamente na análise da escola. De facto, “as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. E, no entanto, a afirmação da especificidade radical da acção educativa não pode justificar um alheamento face a novos campos de saber e de intervenção. Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana” (Nóvoa, 1992: 16).

A peculiaridade da escola defendida por Santos Guerra (2000) leva-o a opinar que a identidade organizacional da escola se situa no dédalo entre três dimensões complementares. A primeira dimensão é composta pelas características comuns a todas as organizações; a segunda dimensão refere-se às especificidades que a escola tem enquanto instituição e que a transformam numa organização distinta das outras; a terceira dimensão refere-se ao contexto organizacional e à sua forma irrepitível de incorporar todas as características inerentes a qualquer escola. Em última análise, o autor sustenta que todas as escolas são semelhantes e, simultaneamente, distintas.

Assim, Santos Guerra (2002) considera que a organização educativa possui duas realidades: a realidade formalmente conhecida, visível, regulamentada e assumida, invariavelmente, por todas as escolas, e a realidade invisível (oculta), que diz respeito a cada escola em particular e que só é possível identificar segundo uma reflexão prática, qualitativa (estudo de casos), em cada escola. Esta perspectiva macro e micro política da organização escolar conduz o autor à utilização da metáfora de *palco e bastidores* para se referir às duas realidades escolares. Considerando que a grande maioria dos estudos sobre a organização educativa centram a sua análise no campo teórico, parte visível da organização, o autor defende a necessidade de investigar o invisível, o informal e a sua simbiose com o formalmente estabelecido. Na sua opinião, é dessa simbiose entre as duas realidades que resulta a realidade concreta e real de cada escola. Assim, o autor caracteriza a escola recorrendo à metáfora teatral, onde surgem as *gambiarrras* que iluminam somente o palco e os actores, ficando no oculto, na penumbra, os *bastidores*. Como tal, é importante descortinar o que se encontra nos bastidores das organizações escolares e compreender as zonas pouco iluminadas, obscuras, da organização escolar.

### 2.3. A ESCOLA COMO ORDEM FORMAL, INTERACTIVA E SOCIAL

Na escola tudo se orienta para a educação dos alunos, sendo a organização da escola um instrumento para atingir este fim. Formalmente, tudo está preparado para a consecução desta finalidade, como são disso exemplo a estrutura formal e de funcionamento da escola, a divisão do trabalho e a legislação escolar.

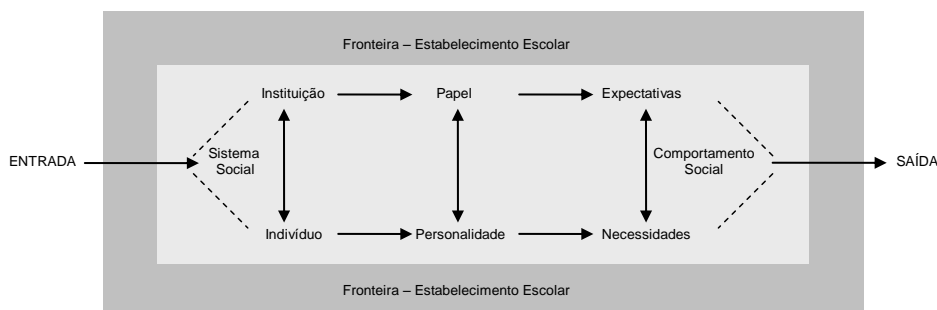
Quando integrado numa organização, o indivíduo leva consigo todo um conjunto de características pessoais que interagem com a estrutura racional e formal da vida organizacional. Desta interacção entre as duas dimensões emerge “um sentido colectivo de identidade, capaz de transformar o lugar de trabalho, de um mero agregado de indivíduos, em um todo distinto, organizado e coeso” (Sanches, 1992: 17).

Sanches (1992) alude a Getzels e Guba (1957) que sustentam que a escola não é mais do que um sistema social aberto que comporta fenómenos de duas dimensões: organizacional (ou nomotética) e pessoal (ou ideográfica).

Esquematizando a escola como um sistema aberto, ilustrado a **Figura 2**, podemos dizer que a dimensão nomotética influencia largamente o modo de funcionamento de cada escola. Esta dimensão corresponde ao domínio normativo, sendo a sua origem tanto macro como micro sistémica. Com efeito, cada escola está sujeita a normas emanadas por instâncias administrativas “centrais ou regionais exteriores à escola” (Sanches: 1992: 19) e simultaneamente elabora ela própria regulamentos que condicionam comportamentos de professores, alunos e auxiliares da acção educativa. Desta forma, “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde *também* se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (Nóvoa, 1992: 15).

A dimensão nomotética define estatutos e estabelece relações de poder que conferem aos actores escolares diferentes papéis. Este processo implica a existência daquilo a que Hoy e Miskel (1987) apelidaram de “expectativas burocráticas” (Sanches, 1992: 18) que a instituição tem em relação ao desempenho dos actores escolares.

**Figura 2 – A Escola como Sistema Aberto: Elementos Estruturais (subsistemas)**



(Adaptado de Hoy e Miskel, 1987: 60 in Sanches, 1992: 20)

Parafraseando Salaman e Thomson (1984), Santos Guerra (2002) refere que a organização educativa é uma *instituição paralítica*, de forte dependência exterior, onde cada escola é uma realidade concreta e individual. Na opinião do autor é questionável o facto de existir uma organização educativa face à sua forte dependência exterior, quando os seus profissionais têm de cumprir normas e orientações emanadas de instâncias superiores.

Na vertente nomotética não existem diferenças quanto aos actores que desempenham os papéis definidos, na medida em que os actores são meros profissionais cujos comportamentos estão burocraticamente previstos. No entanto, o facto de papéis idênticos poderem ser desempenhados por pessoas com personalidades diversas permite a existência de variabilidade no modo como os professores interpretam e exercem as funções que a instituição determina. Assim, as práticas organizacionais são condicionadas por factores idiossincráticos pois “podem existir diferenças no modo como os actores interagem com as expectativas formais da instituição” (Sanches, 1992: 19).

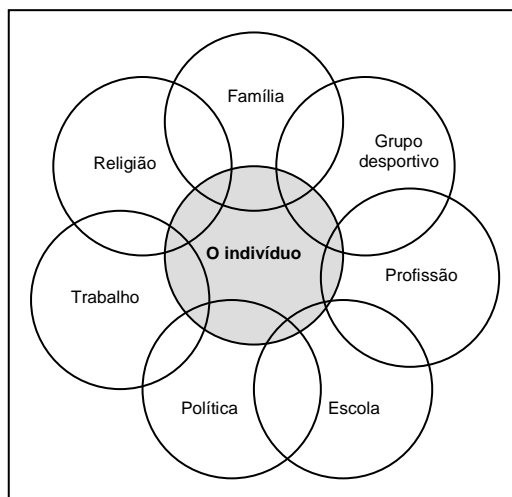
A relação que se pode estabelecer entre as dimensões nomotética e ideográfica varia inversamente, isto é, a proporção de comportamentos controlados por motivações, necessidades e interesses dos actores é tanto maior quanto menor for o controlo nomotético. Cada escola oferece ao indivíduo uma integração no contexto formal e normativo diferente.

Uma vez integrados na organização, os actores organizacionais assumem um determinado comportamento individual organizacional. A partir deste são desenvolvidos subsistemas sociais de estatuto, poder, comunicação, estruturas e redes de trabalho. Estas componentes organizacionais de natureza sistémica fazem com que a estrutura social da organização se caracterize por relações interactivas e interdependentes. Neste sentido, a organização escolar pode ser também entendida como ordem interactiva visto que toda a

organização formal tem inerente uma dimensão informal, que lhe é intrínseca e natural. Em suma, “a organização informal é um sistema dinâmico de relações interpessoais que se desenvolve espontaneamente no interior das organizações formais, e que tem origem nas necessidades e aspirações específicas dos actores organizacionais” (Sanches, 1992: 23).

Teixeira (1998), referindo-se às filosofias sobre a natureza humana, advoga que o indivíduo influencia em maior ou menor grau o comportamento do grupo e que também o comportamento do indivíduo é influenciado pelos grupos em que se insere, conforme ilustra a **Figura 3**. O autor refere-se à *Teoria de Campo* de Lewin (1935) que assenta em dois pressupostos: primeiro, o comportamento das pessoas é função de um conjunto de factores existentes no meio ambiente em que a pessoa exerce a sua actividade; segundo, esse conjunto de factores constitui uma relação dinâmica e de interdependência, o *campo psicológico* do indivíduo. Conforme já referimos, as vivências pessoais interactivas dos actores escolares são responsáveis por uma dimensão idiossincrática a que Getzels e Cuba (1957) chamaram de “ideográfica” (Sanches, 1992: 25).

**Figura 3 – Factores que influenciam o comportamento de uma pessoa**



(Teixeira, 1998: 121)

Apoiando-se em Blau e Scott (1962), Sanches (1992) refere que as interações sociais que se estabelecem no seio da organização e entre os membros do grupo definem o estatuto social. Assim, a estrutura social de um grupo é definida pela dinâmica da organização informal e é caracterizada por distinções de estatuto entre os seus membros. Desta forma, os grupos desenvolvem uma cultura própria, constituída por um conjunto de componentes da cultura grupal como crenças, atitudes e orientações aceites por todos os membros. Esta realidade organizacional adquire um carácter normativo pela definição de padrões de “normalização, integração e diferenciação” (Sanches, 1992: 27) que, por sua vez, influenciam o sistema formal da organização. Esta mútua influência entre os sistemas formal e informal da organização desencadeia um processo dialéctico que se traduz na coesão da própria organização.

### 3. CULTURAS ORGANIZACIONAIS

Segundo refere Teixeira (1998), o conceito de *cultura organizacional* encontra-se subjacente em estudos de Mayo e Barnard, que datam das décadas de 30 e 40. Contudo, o seu estudo enquanto paradigma de análise das organizações é recente, surgindo da necessidade de justificar a diferença de desempenho entre organizações americanas e de outros países, como o Japão. Revestindo-se de uma complexidade conceptual, a noção foi inicialmente *importada* do domínio antropológico. Assim, na Antropologia, uma cultura é um “sistema de significados e símbolos com conteúdos implícitos ou expressos, os quais são apreendidos através das práticas dominantes entre os membros de um grupo social determinado” (Sanches, 1992: 40).

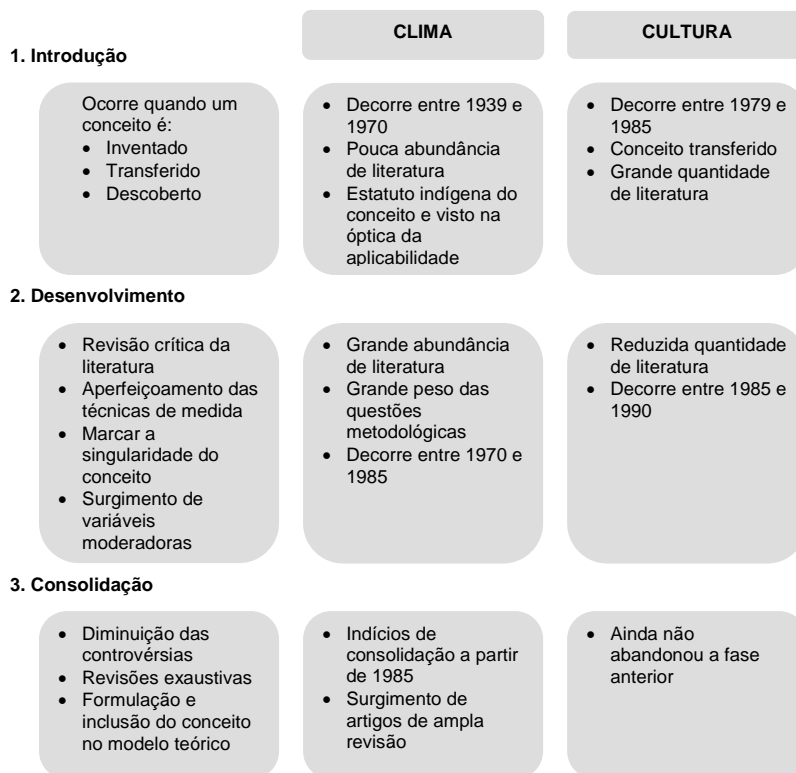
#### 3.1. CULTURA ORGANIZACIONAL E CLIMA ORGANIZACIONAL

Antes de tratarmos a evolução do conceito de cultura organizacional, importa salientar as diferenças entre os conceitos de *clima* e *cultura* organizacionais visto existir uma ideia de sobreposição entre ambos. Neves (2001) refere-se aos trabalhos levados a cabo pelos investigadores Reichers e Schneider (1990) que, através de um modelo do ciclo evolutivo, sistematizaram em três fases um vasto conjunto de literatura referente aos dois temas. Assim, os autores identificam a fase de *introdução e elaboração*, a fase de *avaliação e desenvolvimento* e a fase de *consolidação*. Estas etapas têm diferentes características e obedecem a uma ordem cronológica distinta dependendo do conceito abordado, conforme ilustra a **Figura 4**.

Podendo ser considerado como uma dimensão da cultura, o clima, por si só, não é suficiente para explicar o funcionamento das organizações, pese embora o facto de tradicionalmente ser mais estudado do que a cultura.

Baseando-se em Schneider (1975) e em Glick (1985), Neves (2001) menciona a natureza dos métodos de investigação como critério diferenciador entre ambos os conceitos. Assim, enquanto o clima se apoia em métodos quantitativos, a cultura baseia-se na metodologia qualitativa uma vez que tem maior afinidade com a vertente ideográfica da organização. O mesmo autor refere-se ainda a Rentsch (1990) e Hofstede *et al.* (1990) que consideram que a extensão da metodologia qualitativa ao estudo da cultura é a única forma de quantificá-la e, posteriormente, permitir uma comparação entre diferentes culturas existentes nas organizações. Apesar da matéria não reunir consenso, é de salientar a posição de Denison (1996) que, conforme refere Neves (2001), conclui que ambos os conceitos tratam o fenómeno comum que é o da criação e influência do contexto social no espaço organizacional.

**Figura 4 – Fases da evolução dos conceitos de clima e cultura**



(Neves, 2001: 446)

Nesta linha de pensamento, a “cultura organizacional é um termo que assume diferentes significados para diferentes autores” (Neves, 2001: 446).

Possíveis definições seriam que “a cultura de uma organização é um conjunto de características que permite distingui-la de qualquer outra” (Teixeira, 1998: 173) ou que a cultura organizacional é “um conjunto de valores, crenças e hábitos partilhados pelos membros de uma organização que interagem com a sua estrutura formal produzindo normas de comportamento” (Mondy, 1991 cit. in Teixeira, 1998: 173). A permeabilidade das organizações a este conjunto de valores, normas e sentimentos, emergentes das diversas interacções entre os grupos, permite às organizações tornarem-se entidades distintas.

Na opinião de Neves (2001), os autores Trice e Beyer (1993), Shein (1985) e James *et al.* (1990) são aqueles que se posicionam na mais consensual definição do conceito, “uma estrutura composta por diferentes camadas de elementos (valores, normas pressupostos fundamentais, padrões de comportamento, artefactos, etc.), unidos por um núcleo comum que é o significado” (Neves, 2001: 446).

Apesar das distintas definições que possamos encontrar na literatura referente a este assunto, o conceito de cultura organizacional terá sempre implícitas as noções de “orientações partilhadas, unidade e identidade” (Sanches, 1992: 41).

Apoiando-se em Selznick (1953), Sanches (1992) sustenta que a unidade interna da organização provém do processo de socialização dos diferentes actores organizacionais e reflecte-se nos diversos aspectos da vida organizacional, nascendo desta forma a

instituição. A par de uma cultura normalizante, coexiste uma outra cultura, a cultura organizacional que “funciona como metáfora para um entendimento novo sobre o clima, o “ethos”, a atmosfera, o carácter e a imagem de uma organização” (Sanches, 1992: 40).

Segundo Neves (2001), Trice e Beyer (1993) alertam para dois aspectos a distinguir na análise do conceito de cultura (Neves, 2001: 447):

- i) A essência ou substância da cultura – conjunto de crenças valores e normas que condicionam de forma abstracta o comportamento do indivíduo;
- ii) As manifestações ou formas da cultura – aspectos observáveis que de forma concreta são a expressão da cultura por parte do indivíduo.

Por sua vez, Teixeira (1998) alude a Robbins (1993) que aponta um conjunto de dez características primárias que, no seu entender, são definidoras da cultura de uma organização (Teixeira, 1998: 173):

- i) Identificação – medida em que cada indivíduo se identifica mais com a organização como um todo do que com a sua função;
- ii) Ênfase no grupo – medida em que o trabalho se encontra organizado mais na base de grupos do que na base individual;
- iii) Focalização nas pessoas – medida em que as decisões terão em conta o seu efeito nas pessoas;
- iv) Integração departamental – medida em que, nos departamentos, é encorajada a coordenação e a interdependência dos diferentes departamentos;
- v) Controlo – modo de usar as regras, regulamentos e supervisão que controlam os comportamentos dos indivíduos;
- vi) Tolerância do risco – medida em que os actores organizacionais são encorajados a arriscar nas suas decisões;
- vii) Critérios de recompensas – modo como os indivíduos são recompensados face ao seu desempenho na organização;
- viii) Tolerância de conflito – medida em que os indivíduos são encorajados aceitar abertamente críticas e encarar conflitos;
- ix) Orientação para fins ou meios – em que medida a direcção se preocupa mais com os fins do que com os meios;
- x) Concepção de sistema aberto – medida em que a organização tem em conta as alterações do ambiente externo e se adapta a elas.

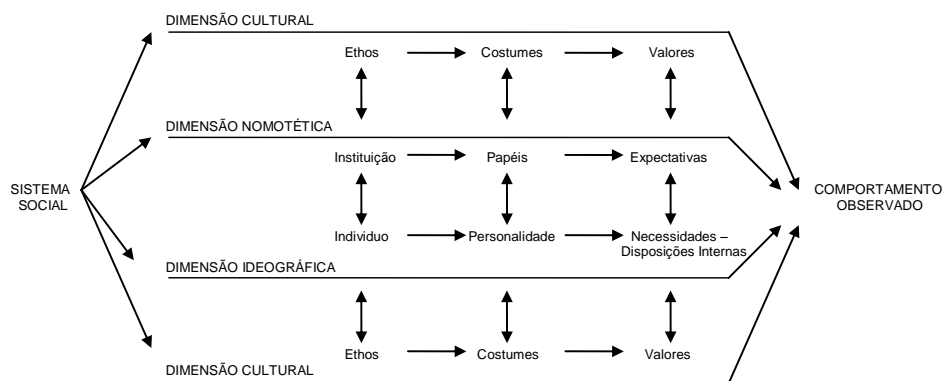
Relativamente às origens da cultura, Teixeira (1998) defende que a cultura de uma organização pode ter como base quatro origens distintas:

- i) História – conhecimento que os actores organizacionais têm sobre o passado da organização e o *modus operandi* nas distintas situações;

- ii) Ambiente – um ambiente estável propicia a existência de uma cultura formal, ao passo que um ambiente mais instável conduz a uma cultura que facilmente se adapta a constantes mudanças, sendo mais flexível e informal;
- iii) Política de pessoal – tendência de recrutar indivíduos que se identifiquem com a organização;
- iv) Socialização – o processo de adaptação dos indivíduos à cultura da organização traduz a preocupação que esta tem para com estes e permite dar a conhecer quais as expectativas da organização face ao indivíduo integrado.

Assim, constituindo-se uma mudança de perspectiva conceptual no estudo das organizações, a *cultura organizacional* surge quando se tem como foco de análise o carácter integrativo e fenomenológico da organização. Getzels e Thelen (1960) concluem que a dimensão cultural não pode ser descurada na análise das organizações pelo importante papel que aí desempenha, influenciando tanto a vertente nomotética como a vertente ideográfica da organização, conforme ilustrado na **Figura 5**.

**Figura 5 – Modelo de Interações Sociais mais complexas**



(Getzels e Thelen, 1960 in Sanches, 1992: 39)

Segundo Sanches (1992), Blumer (1976) considera que esta perspectiva constitui um paradigma no estudo da organização, visando o entendimento da acção (individual e colectiva), as complexas interações sociais simbólicas existentes na comunidade organizacional e “atingir a realidade que lhe dá uma identidade diferenciada, original e única” (Sanches, 1992: 41).

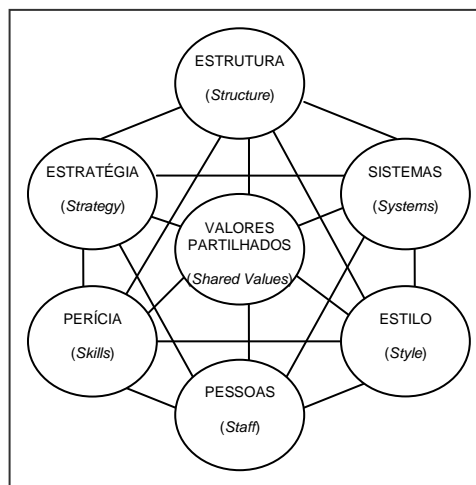
Dos vários modelos que analisam a dimensão cultural da organização, Costa (2003) destaca o modelo dos sete S da McKinsey (1977), assim designado pelos autores por propor uma análise de sete atributos que, na língua inglesa, começam pela letra S e que são fundamentais na formulação de uma estratégia. Conforme refere Teixeira (1998), os valores partilhados ocupam o lugar central de um diagrama de análise organizacional constituído por sete variáveis, assim por si descritas (Teixeira, 1998: 56-57):

- i) Estrutura (*Structure*) – regras e procedimentos seguidos pela organização;

- ii) Estratégia (*Strategy*) – acções efectuadas ou planeadas em resposta ou antecipação ao ambiente externo;
- iii) Sistemas (*Systems*) – regras e procedimentos seguidos pela organização;
- iv) Pessoal (*Staff*) – qualidade dos especialistas, técnicos e quadros na organização;
- v) Perícia (*Skills*) – atributos e capacidades da organização;
- vi) Estilo (*Style*) – Padrões de comportamento e estilos de liderança;
- vii) Valores Partilhados (*Shared Values*) – princípios fundamentais, filosofias ou conceitos que a organização transmite aos seus membros.

A representação esquematizada do modelo desenvolvido pelos autores é dada a conhecer por Peters e Waterman (1987) e consta da **Figura 6**.

**Figura 6 – Quadro dos 7 S da McKinsey**

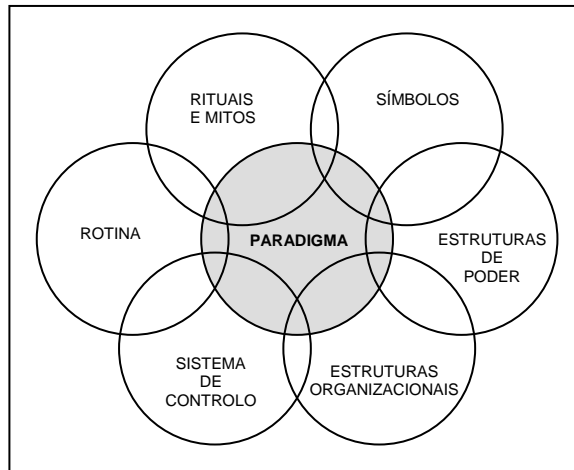


(Adaptado de Costa, 2003: 114 e Teixeira, 1998: 60)

Na mesma linha de pensamento, Teixeira (1998) socorre-se de Johnson e Scholes (1993) que se referem ao “conjunto de valores assumidos pela organização e perceptíveis pelas histórias e explicações dos gestores e por actos traduzidos em mitos, rituais, símbolos, sistemas de controlo e estruturas de poder formal e informal que os suportam e lhes dão relevo” (Teixeira, 1998: 176). Os autores denominaram este conjunto de valores fundamentais da organização de *paradigma*. Por outro lado, ao conjunto de manifestações nas mais variadas vertentes da organização apelidaram de *teia cultural*. A **Figura 7** ilustra a forma como se estabelece a teia cultural de uma organização onde o paradigma se assume como o elo de ligação entre as diversas faces da organização.

Nesta mais recente corrente, a cultura é entendida como uma rede de relações sociais, assumindo-se que cada sistema integrante da estrutura organizacional é uma unidade funcional que contribui para a existência e continuidade da organização. Esta abordagem enriqueceu tanto a forma de ver a cultura das organizações como o modo de entender a importância da mesma.

**Figura 7 – A teia cultural de uma organização**

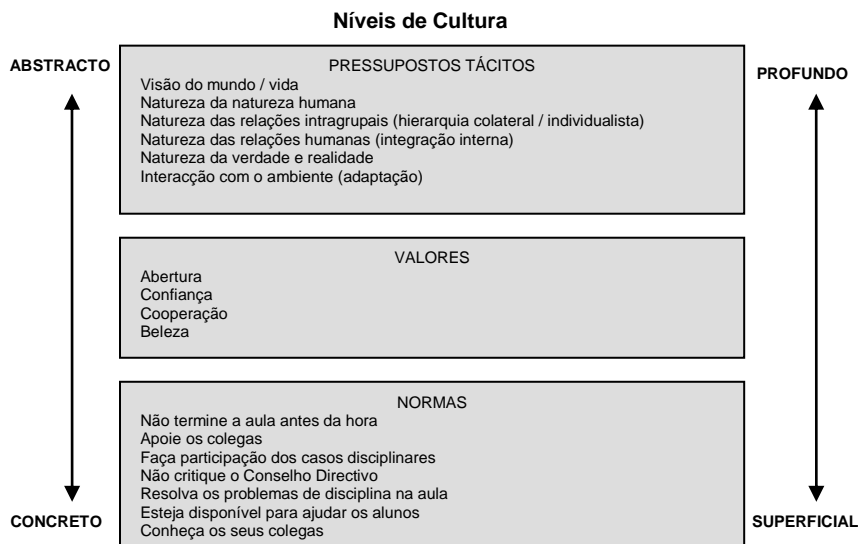


(Teixeira, 1998: 176)

### 3.2. DIMENSÕES, NÍVEIS E TIPOLOGIAS DE CULTURA ORGANIZACIONAL

Sanches (1992) e Costa (2003) aludem a Schein (1985, 1991) para tratar as dimensões da cultura organizacional. Este autor considera que a cultura organizacional se revela através de três níveis essenciais que podem ser perspectivados continuamente, segundo um movimento que pode ocorrer nos sentidos abstracto/concreto (ou vice versa) e superficial/profundo (ou vice versa). Tendo como base as noções de visibilidade e invisibilidade, o autor define três níveis de cultura organizacional: *baseada em pressupostos tácitos*, *baseada em valores* e *baseada em normas*, conforme pode observar-se no **Quadro 2**.

**Quadro 1 – Níveis de Cultura Organizacional**



(Hoy e Miskel, 1987: 248 in Sanches, 1992: 46)

Os *pressupostos tácitos* constituem o nível mais profundo da cultura organizacional, pelo que esta dimensão é “um padrão comum de pressupostos filosóficos essenciais sobre a vida

e o mundo gerados no interior da organização informal” (Sanches, 1992: 45)<sup>1</sup>. A dimensão diz respeito à perspectiva colectiva que cada indivíduo tem na organização relativamente às vivências organizacionais que foram previamente aceites, sistematizadas e codificadas, condicionando as práticas comuns dos actores organizacionais. Costa (2003) refere-se a este nível cultural como *artefactos* e revela que este é o “nível mais visível da cultura, relativamente fácil de observar, embora mais difícil de interpretar, constituído por um vasto leque de manifestações” (Costa, 2003: 118). Estas demonstrações vão desde o espaço físico até aos padrões de comportamento. Uma vez que se baseia na acção, este nível de cultura tem natureza pragmática, constituindo-se um património colectivo que é transmitido a quem integra a organização. As práticas consideradas eficazes enraízam-se no seio da organização como estratégia para resolver problemas semelhantes, definindo-se desta forma o *modus operandi* para cada situação.

Os *valores comuns* situam-se num nível intermédio e dão um sentido de identidade à organização. Uma vez integrado na organização, o indivíduo terá tanto mais sucesso quanto mais se identificar e perfilhar os valores da organização. Este nível cultural, sendo menos visível que o primeiro mas mais visível que o terceiro, integra “um conjunto de elementos que procuram dar sentido e justificar a acção organizacional” (Costa, 2003: 118). Sanches (1991) alude a Ouchi (1981), autor da designada *Teoria Z*<sup>2</sup>, para referir que as organizações cuja cultura se baseia nesta teoria privilegiam valores como a igualdade, cooperação e confiança na medida em que o actor organizativo é visto enquanto pessoa e não apenas como “agente de trabalho” (Sanches, 1992: 54).

As *normas* culturais de uma organização são o nível mais superficial da cultura organizacional e definem as regras de actuação face a uma determinada situação. É de salientar que apenas as regras consideradas positivas são aceites pelo grupo. A socialização dos actores organizacionais deve-se à aprendizagem das normas que geram simbolismos e desenvolvem o espírito de coesão. Por outro lado, o incumprimento das normas resulta em sanções. Costa (2003) refere-se a este nível cultural como *pressupostos de base* na medida em que integra “um conjunto de pressupostos tomados por verdadeiros, invisíveis, interiorizados no indivíduo” (Costa, 2003: 118).

Quanto ao carácter das normas, Sanches (1991) refere-se à analogia destas com o mundo religioso efectuada por Corbett *et al.* (1987) que lhes atribui um carácter *sagrado*, quando são consideradas imutáveis, ou *profano*, quando são susceptíveis de mudança.

---

<sup>1</sup> Explorando a natureza dos pressupostos culturais, Sanches (1992) recorre a diversos investigadores para apresentar num quadro síntese cinco categorias de pressupostos culturais: A Natureza das Relações, A Natureza Humana, A Natureza da Verdade, o Ambiente e O Universalismo/Particularismo (Sanches, 1992: 47).

<sup>2</sup> William Ouchi, investigador americano de ascendência japonesa, considera que um elevado grau de responsabilidade, lealdade e consideração entre uma organização e os seus membros resulta numa maior produtividade e melhora o bem-estar dos indivíduos. Assim, as relações entre as pessoas tendem a ser informais e é considerado necessário o relacionamento entre membros da organização com posições hierárquicas distintas, promovendo “uma atmosfera de igualitarismo e aumento de confiança recíproca” (Teixeira, 1998: 136). O investigador concluiu que existem factores determinantes do sucesso em empresas e que propiciam uma determinada cultura organizacional, entre os quais figuram a continuidade e estabilidade no trabalho, o exercício de funções e papéis diferenciados, a tomada de decisão participatória e consensual, a responsabilização individual nas decisões de grupo e a orientação holística (Sanches, 1991: 54).

Ainda a este respeito, a autora refere a análise classificadora de Berger (1967) que considera que as normas *sagradas* permitem assegurar a manutenção da ordem, evitando o caos, enquanto as normas *profanas* não são mais do que um instrumento utilizado pela organização no quotidiano, não gerando por isso significados operatórios. Apesar de terem funções distintas, os dois tipos de normas complementam-se e, parafraseando a Sarason (1971) a autora conclui que “definem os padrões de crenças e comportamentos da vida escolar” (Sanches, 1991: 59).

As dimensões de cultura organizacional são também tratadas por outros autores. Assim, constituindo-se um aspecto da cultura que pode ser medido e comparado com outras culturas, as dimensões culturais duma organização dependem do enquadramento teórico que cada autor lhe dá. Por outro lado, o número de dimensões é função das diferentes finalidades de cada abordagem. Neves (2001) refere outras perspectivas de dimensões culturais segundo diferentes autores (Neves, 2001: 457):

- i) Hofstede (1991) propõe cinco dimensões culturais: a *relação com a autoridade*, a *relação entre o indivíduo e a sociedade*, o *conceito individual de masculinidade/feminilidade*, a *reação ao conflito*, o *controlo da incerteza e orientação curto/longo prazo*;
- ii) Sheridan (1992) e Chatman e Jehn (1994) falam de sete dimensões de cultura: a *inovação*, a *estabilidade*, o *respeito pelas pessoas*, a *orientação para resultados*, a *orientação para o pormenor*, a *orientação para a equipa* e a *agressividade*;
- iii) Deal e Kennedy (1988) propõem duas dimensões culturais independentes: o *grau de risco* e a *rapidez da resposta*;
- iv) Quinn *et al* (1981; 1983; 1985) propõem três dimensões bipolares: a *orientação organizacional* (interno *versus* externo), a *estrutura* (flexibilidade *versus* controlo) e os *processos organizativos/resultados* (meios *versus* fins).

O entendimento cultural das organizações segundo diferentes lentes teóricas permite a elaboração de esquemas classificativos que possibilitam o seu agrupamento em função de características culturais comuns, daí resultando diferentes tipologias de culturas organizacionais.

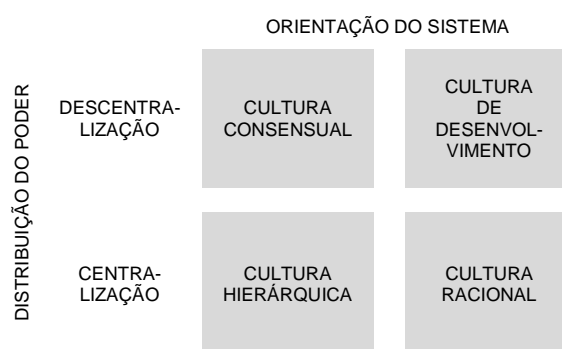
Dada a diversidade de características culturais, “haverá tantas culturas quantas as organizações” (Teixeira, 1998: 177). No entanto, é possível a aglutinação de organizações tendo em conta algumas características comuns. Partindo deste pressuposto, são vários os autores que, apoiados em diferentes perspectivas, nos apresentam tipologias de culturas organizacionais.

Sanches (1992) apresenta-nos duas tipologias com bases distintas: na *natureza das expectativas de interacção e regras de governação* e na *orientação relativa aos recursos humanos*. A autora salienta ainda que “as tipologias são abstracções da realidade e reflectem tipos ideais. Devem ser, pois, entendidas e usadas como instrumentos

conceptuais de análise, sistematização e interpretação da realidade empírica” (Sanches: 1992: 67).

Considerando a tipologia *baseada na natureza das expectativas de interação e regras de governação*, Sanches (1992) menciona o estudo de Quinn e McGrath (1985) que permitiu a identificação de quatro tipos de culturas que têm como base as concepções relativas à forma como se processam as interações sociais na organização. O cruzamento das dimensões *orientação do sistema* e *distribuição do poder* origina quatro tipos culturais da forma que pode ser observado na **Figura 8**.

**Figura 8 – Tipologia de Culturas Baseada em Transacções Sociais**



(Adaptado de Hoy e Miskel, 1987: 60 in Sanches, 1992: 69)

As organizações com uma *Cultura Racional* visam a eficiência máxima, sendo a missão organizacional definida em termos de objectivos a atingir, enunciados de forma clara e precisa. Predominando a racionalidade, o controlo tem como base as regras de comportamento e acção previamente estabelecidas. As estruturas estão organizadas hierarquicamente e o poder está centralizado, sendo o seu exercício tanto maior quanto a competência profissional.

As organizações com uma *Cultura de Desenvolvimento* caracterizam-se pela descentralização quanto à tomada de decisão e pela horizontalidade das estruturas organizacionais. O poder é fundamentado em valores que apelam ao comprometimento dos actores organizacionais, visando um dinamismo interno conducente “à abertura, à mudança, expansão, transformação e renovação” (Sanches: 1992: 70).

A *Cultura Consensual* é própria das organizações que privilegiam a participação e cuja estrutura se encontra organizada em grupos de trabalho, sendo a tomada de decisão um processo consensual. Embora exista a preocupação com a execução das tarefas, esta é preterida em favor da consideração pelas pessoas. A cooperação, a confiança e a partilha de ideias são uma constante, sendo o comprometimento dos actores organizacionais resultado desta construção em torno do envolvimento e da participação.

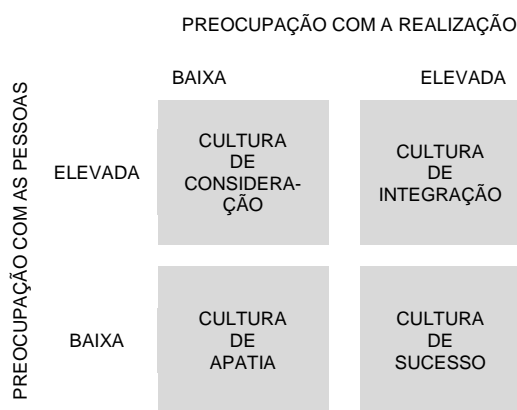
A *Cultura Hierárquica* caracteriza-se pela burocracia e pelo tradicionalismo. Embora o poder esteja descentralizado, o conservadorismo existente nas organizações com este tipo de cultura propicia um clima de resistência à mudança. A tomada de decisão é baseada nos

factos e o poder é exercido formalmente, tendo em conta a especialização dos actores organizacionais. Sintetizando, “os valores centrais desta cultura são a previsibilidade, a coordenação, a estabilidade e a responsabilização” (Sanches, 1992: 72).

Cada um dos quatro tipos de cultura pode ser analisado segundo os diferentes parâmetros que definem o seu perfil, o que permite uma comparação a vários níveis.<sup>3</sup>

As tipologias *baseadas na orientação relativa aos recursos humanos* devem-se à existência de estudos organizacionais cujo objecto é o sistema retributivo de compensações e benefícios. Sanches (1992) refere-se aos estudos de Sethia e Glinow (1985) que apresentaram uma tipologia de culturas a partir dos comportamentos de liderança e que contempla duas dimensões: a *preocupação com as pessoas* e a *preocupação com a realização*. Segundo a autora, estas duas dimensões derivam respectivamente das noções já presentes nos estudos de Halpin (1966) de *consideração* (sentimentos de amizade, confiança e respeito mútuo entre quem lidera e quem é liderado) e *iniciação da estrutura* (comportamentos do líder quanto à forma de liderar). Assim, a dimensão *preocupação com as pessoas* reporta-se à orientação organizacional para satisfação das necessidades, motivações e interesses dos actores organizacionais, visando o seu bem-estar, dignidade e comprometimento. A dimensão *preocupação com a realização* relaciona-se com as expectativas nomotéticas da organização. É do cruzamento destas dimensões, em maior ou menor grau, que nascem as culturas patentes na **Figura 9**.

**Figura 9 – Tipologia de Culturas Baseada na Orientação Relativamente aos Recursos Humanos**



( Adaptado de Sethia e Glinow, 1985: 104 in Sanches, 1992: 74)

Tendo como prioridade o bem-estar dos actores organizacionais, a *Cultura de Consideração* está presente em organizações que promovam a harmonia das relações interpessoais. A empatia gerada entre o líder e os seus seguidores faz com que estes lhe sejam leais e lhe atribuam um lugar de relevo dentro da organização. Evitando o conflito e promovendo a cooperação e a conformidade, o líder segue frequentemente uma “filosofia

<sup>3</sup> Sanches (1992) apresenta um quadro onde resume paralelamente o perfil das quatro culturas segundo Quinn e McGrath (1985: 236-327). Esta análise é feita tendo em conta os seguintes parâmetros: missão organizacional, critério de execução, localização da autoridade, base de poder, tomada de decisão, estilo de liderança e conformidade (Sanches, 1992:68).

paternalística” (Sanches: 1992, 75). Com estas características e a consequente falta de dinamismo por parte dos actores organizacionais, este tipo de cultura tende a perdurar.

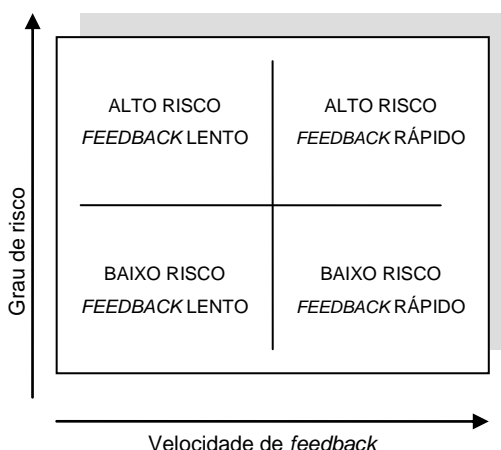
Nas organizações com uma *Cultura de Apatia* predomina a indiferença tanto pelas pessoas como pelos resultados. Este tipo de cultura origina frequentemente problemas internos e externos à organização que ameaçam a sua estabilidade. Neste tipo de organizações reina a incerteza, o conflito, a desconfiança e os interesses individuais.

Nas organizações com uma *Cultura de Integração* acredita-se que as pessoas têm potencial pessoal e profissional para desempenhar o seu papel. Por esta razão os actores são dotados de liberdade de acção para executar as suas tarefas que se esperam realizadas de acordo com as expectativas da organização. O objectivo final deste tipo de organizações é o sucesso do grupo e não o individual.

As organizações com uma *Cultura de Sucesso* têm o sucesso individual ou organizacional como meta. Por esse motivo, a competição é uma constante e o insucesso é penalizado. Espera-se que o indivíduo dê o seu melhor e que não falhe. As compensações e benefícios têm em conta o desempenho e realização de tarefas por parte dos actores escolares.

Outros autores (Teixeira, 1998; Costa, 2003; Ferreira, 2001) referem-se à tipologia de Deal e Kennedy (1988) como uma das mais divulgadas tipologias culturais. Os investigadores baseiam a sua classificação de cultura segundo duas dimensões mensuráveis, o *grau de risco* e a *velocidade de feedback*. Os pólos destas dimensões são, respectivamente, *alto* e *baixo* e *lento* e *rápido*. A intersecção destas duas dimensões origina a estruturação de quatro quadrantes culturais, conforme ilustra a **Figura 10**.

**Figura 10 – Classificação de culturas de Deal e Kennedy**



(Adaptado de Teixeira, 1998: 177)

A cultura *Risco elevado, feedback rápido*, também conhecida como “cultura macho, tipo rijo” (Teixeira, 1998: 177; Costa, 2003: 125), corresponde a uma “cultura de agressividade” (Neves, 2001: 461) em que se privilegia a satisfação imediata e predomina a forte competição, o individualismo e a pouca cooperação.

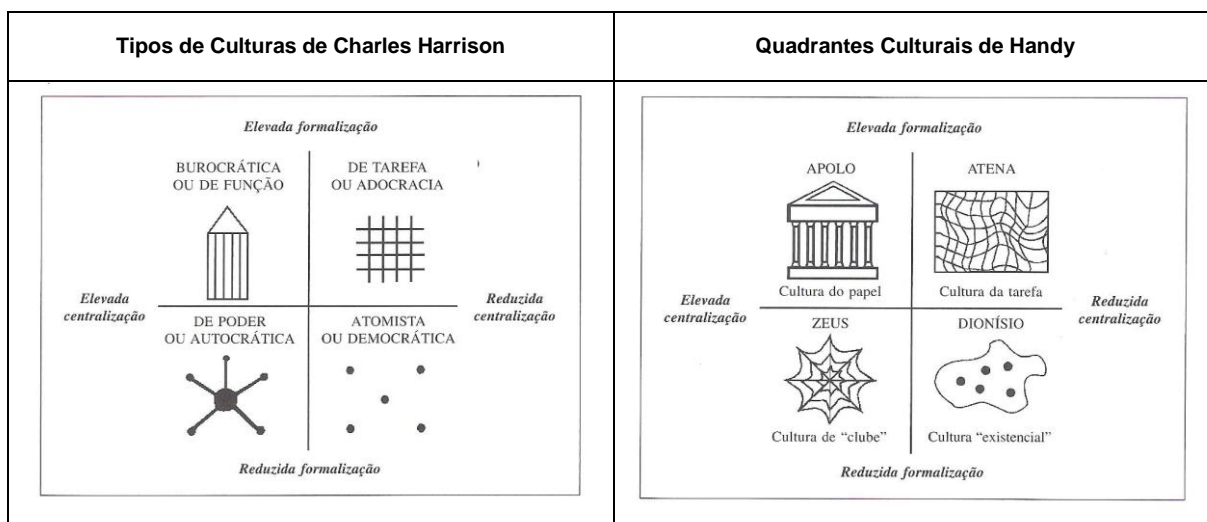
A cultura *Risco reduzido, feedback rápido*, também conhecida como cultura de “trabalho duro, jogo duro” (Teixeira, 1998: 177), corresponde a uma “cultura de ação” (Costa, 2003: 125) em que se privilegia a “quantidade em detrimento da qualidade” (Neves, 2001: 462) e se “ênfatisa o deslumbramento, aparência e a competitividade” (Costa, 2003: 125).

A cultura *Risco elevado, feedback lento* corresponde a uma “cultura de risco” (Neves, 2001: 462) e é caracterizada pela existência de elevadas tensões e pressões, privilegiando-se o planeamento e a persistência.

A cultura *Risco reduzido, feedback lento* corresponde a uma “cultura de processo” (*idem*) e tem como prioridade modo de fazer em detrimento do que fazer. Neste tipo de cultura privilegia-se a cautela e o proteccionismo, as “regras e os procedimentos rotineiros e é usualmente designada burocracia” (Costa, 2003: 125).

Não menos importantes são as tipologias defendidas por Harrison (1972) e Handy (1985, 1996). Ambos os autores apresentam uma tipologia atendendo a um critério bidimensional, baseando a sua classificação em duas variáveis: *formalização* e *centralização*. Do cruzamento destas duas variáveis, em maior ou menor grau, nasce uma tipologia que abarca quatro quadrantes culturais e que, apesar das diferentes denominações utilizadas por cada um dos autores, permite estabelecer um paralelismo entre ambas as classificações, ilustrado na **Figura 11**.

**Figura 11 – Paralelismo entre as tipologias culturais de Handy e Harrison**



(Adaptado de Teixeira, 1998: 178-179)

Segundo Teixeira (1998), Harrison (1972) atribui a cada tipo cultural uma imagem representativa do tipo de cultura, enquanto Handy (1985, 1996) faz acompanhar cada modelo cultural de uma representação figurada de deuses gregos, associando a cada

modelo uma determinada filosofia. O autor apresenta também uma figura cujo objectivo é “ajudar a transmitir as ideias-base associadas a cada cultura” (Teixeira, 1998: 178). São também quatro os tipos de culturas propostos pelos autores.

A *Cultura do Papel*, de elevada formalização e elevada centralização, “corresponde ao modelo burocrático de organização” (Costa, 2003: 125), caracterizando-se pela lógica, racionalidade e previsibilidade. A atribuição de papéis é feita formalmente e obedece a uma hierarquia. Este tipo de cultura tem associado o deus grego Apolo, deus das regras e da ordem, ao passo que a imagem associada é o templo grego, invocando a importância dos pilares. Corresponde à *Cultura de Função ou Burocrática* de Harrison (1972).

A *Cultura de Tarefa*, de elevada formalização e reduzida centralização, caracteriza-se pelas ligações entre os grupos de trabalho que constituem as organizações e que se encontram orientados no sentido da realização de projectos. A deusa grega associada é Atena, deusa da juventude, sabedoria e da arte e a imagem representativa deste tipo cultural é a rede, que simboliza a flexibilidade da organização face à imprevisibilidade e adaptação a novas situações. Corresponde à *Cultura de Tarefa* ou *Adocracia* de Harrison (1972).

A *Cultura de “Clube”*, de reduzida formalização e elevada centralização, foi inicialmente conhecida como “*Cultura de Poder*” (Costa, 2003: 125), caracterizando-se por uma liderança forte e activa, bem como por uma estruturação do trabalho em divisões funcionais. O deus grego associado é Zeus, rei dos deuses, receado e respeitado, sendo a imagem representativa deste tipo de cultura a teia de aranha. Corresponde à *Cultura de Poder* ou *Autocrática* de Harrison (1972).

A *Cultura “Existencial”*, de reduzida formalização e reduzida centralização, é por vezes mencionada como “*Cultura de Pessoa*” (Costa, 2003: 126). Caracteriza-se por privilegiar o indivíduo, sendo a organização um recurso para que cada um mostre o seu talento. O deus grego associado é Dionísio, deus auto-orientado, do vinho e das canções. A imagem representativa deste tipo cultural é a galáxia, um amontoado de estrelas individuais mas que se encontram unidas por uma linha fechada. Corresponde à *Cultura Atomista* ou *Democrática* de Harrison (1972).

É de salientar que Handy (1985), conforme refere Costa (2003: 125), nos alerta para o facto de qualquer uma das culturas poder ser boa e eficaz. Tudo dependerá do contexto da situação e até do meio onde se insere a organização, nomeadamente a escola. Por outro lado, tal como refere Teixeira (1998: 179), o autor considera que provavelmente não é possível a identificação total de uma organização com um único tipo cultural. As organizações vão-se moldando com o decorrer do tempo às diferentes situações e este processo traduz-se na adopção de diferentes culturas. Eventualmente poderá acontecer que uma organização tenha uma mistura de culturas, podendo daí emergir ou não um tipo de cultura dominante.

#### 4. IMAGENS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

Ao longo do século XX vão surgindo diversos modelos organizacionais sustentados por diferentes teorias, sendo esta “uma área de desenvolvimento conceptual em permanente renovação” (Costa, 2003: 14). Neste sentido, Costa (2003) considera que é possível perspectivar a organização escolar segundo diferentes *Imagens Organizacionais da Escola*, que não são mais do que *janelas* que nos permitem observar a escola e que por isso têm uma dupla dimensão: a *descritiva* – ao descrever a realidade da escola que temos – e a *prescritiva* – ao prescrever a escola que gostaríamos de ter.

Tendo em conta o nosso objecto de estudo escolhemos duas dessas *imagens* que passamos a caracterizar sucintamente.

##### 4.1. A ESCOLA COMO DEMOCRACIA

Os modelos democráticos surgem na década de 60, assentes nas filosofias sobre as relações humanas, que consideram que o “homem é um ser essencialmente social” (Teixeira: 1998: 120). À luz destes modelos, cujo foco de análise é a colegialidade da decisão, as “organizações existem não apenas para cumprir objectivos formais mas também para servir as necessidades das pessoas” (Sá, 1997: 73).

É nesta linha de pensamento que surgem várias teorias propostas por distintos investigadores, que ganharam maior ou menor relevo.

McGregor (1960) confronta duas posições antagónicas relativas ao comportamento das pessoas. Por um lado, a *Teoria X*, mais pessimista, segundo a qual “as pessoas encaram o trabalho como um sacrifício a evitar” (Teixeira, 1998: 13). Por outro lado, a *Teoria Y*, mais optimista, que pressupõe que os indivíduos encaram o trabalho com naturalidade, assumindo responsabilidades e praticando o auto controlo. Segundo McGregor (1960), o líder desenvolve uma determinada forma de perceber os membros da organização, consoante se posicione na *Teoria X* ou na *Teoria Y*<sup>4</sup>. Assim, a tomada de decisão é condicionada por um conjunto de assunções, crenças ou ideias que o líder tem face aos membros da organização.

A fim de explicar o processo de motivação do indivíduo, Maslow (1954) e Herzberg (1966) propõem *Teorias das Necessidades*. Segundo esta lente teórica, a melhor forma de explicar a motivação dos indivíduos passa pela satisfação das suas necessidades.

---

<sup>4</sup> Segundo Teixeira (1998), a visão do líder que se posiciona na *Teoria X*, face aos seus liderados, é a seguinte: “as pessoas, de modo geral, não gostam do trabalho e evitam-no, se possível; porque não gostam de trabalhar, têm de ser coagidas, controladas, dirigidas e até ameaçadas; de modo geral, não têm ambições, evitam assumir responsabilidades e procuram segurança e recompensas económicas, acima de tudo; a maior parte das pessoas não tem capacidade criativa e é resistente às mudanças; na maior parte dos casos, os trabalhadores preocupam-se fundamentalmente consigo próprios e não com os objectivos da organização” (Teixeira, 1998: 122). Por oposição, o líder que se posiciona na *Teoria Y* percebe os membros da organização da seguinte forma: “os empregados encaram o trabalho numa forma tão natural como o prazer e o descanso; as pessoas são capazes de se auto dirigir e auto controlar se estiverem empenhadas na prossecução de objectivos; o grau de empenhamento das pessoas no cumprimento dos objectivos da organização geralmente depende da ligação *cumprimento dos objectivos/recompensas*; a generalidade das pessoas, sob condições apropriadas, está disposta a aceitar e até a procurar responsabilidades; a capacidade de imaginação e criatividade na solução dos problemas das organizações está largamente dispersa pela população e não é apanágio exclusivo dos gestores” (*idem*).

Maslow (1954) desenvolveu o conceito de pirâmide das necessidades agrupadas segundo uma hierarquia de cinco níveis: *fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de auto-realização*. Os dois primeiros níveis referem-se a *necessidades primárias*, enquanto que os três seguintes constituem as *necessidades secundárias*. A satisfação das necessidades secundárias, e consequente motivação, implica a satisfação prévia das necessidades primárias.

Por sua vez, Herzberg (1966) identificou duas classes distintas de factores que, no seu entender, condicionam o comportamento do indivíduo na organização: *os factores higiénicos* (que têm cariz profiláctico, por reduzirem ou anularem a insatisfação) e *os factores motivacionais* (que contribuem para a satisfação e, por isso, são capazes de gerar motivação).

Embora as teorias destes autores tenham diferentes matizes, é possível estabelecer uma equiparação entre ambas, tendo em linha de conta que se referem às necessidades do indivíduo enquanto membro da organização<sup>5</sup>. A satisfação destas necessidades é essencial para que o indivíduo se sinta motivado e tenha um melhor desempenho.

Costa (2003) afirma que é neste desenho organizacional, assente na teoria das Relações Humanas, que se fundamenta a “imagem democrática da escola” (Costa, 2003: 61). As pessoas e os grupos são valorizados, bem como a sua satisfação pessoal, a participação e a cooperação, em detrimento duma visão mecanicista da organização. O autor refere-se a Dewey (1959) como um precursor desta concepção de escola, constituindo a sua obra um marco do desenvolvimento desta filosofia. Sendo um reflexo da sociedade democrática, a escola deve projectar também a sociedade democrática que, no opinar de Dewey (1959), é a sociedade ideal. Com efeito, o autor defende que “[...] deveremos criar nas escolas uma projecção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta” (Dewey, 1959: 349-359 cit. in Costa, 2003: 62). A transmissão aos alunos da aprendizagem da democracia depende do exercício da democracia no espaço escolar, pelo que é necessário “fazer da escola um modelo de prática democrática” (Delors, 2003: 53).

Partilhando esta opinião, Santos Guerra (2002) assume-se defensor duma escola democrática e participada, citando Gómez Llorent e Mayoral Cortes (1981) que afirmam: “do ponto de vista político, não temos dúvidas de que numa sociedade democrática a instituição escolar deve ser um instrumento de difusão de valores democráticos e modelos de convivência e gestão participativa” (Gómez Llorent e Mayoral Cortes, 1981 cit. in Santos Guerra, 2002: 166).

---

<sup>5</sup> Teixeira (1998) apresenta um esquema onde é possível comparar os modelos de motivação de Maslow (1954) e Herzberg (1966). Nele é possível observar que as necessidades fisiológicas, de segurança e sociais propostas pelo primeiro autor equivalem aos factores higiénicos do segundo autor, ao passo que as necessidades de estima e de auto-realização, também do primeiro autor, correspondem aos factores motivacionais do segundo (Teixeira, 1998: 127).

Costa (2003), numa alusão a Rocha (1998), menciona que, nesta perspectiva, as escolas apresentam-se ao serviço da sociedade, sendo capazes de veicular a mudança social, visto que se constituem modelos em miniatura da sociedade em geral. O mesmo autor refere que no país vizinho, onde esta temática tem ganho maior expressão, os estudos de Dewey (1959) contribuíram para o culminar das concepções de *educação personalizada* (Garcia, 1975; Moreno, 1978), onde as pessoas são tidas em primeira linha de conta, bem como de *escola comunidade educativa* (Muñoz e Roman, 1989; Moreno, 1978; Lorenzo, 1985), que não é mais do que a transposição da concepção anterior para as escolas.

Segundo Costa (2003), também em Portugal a visualização da escola enquanto *comunidade educativa* tem ganho expressão, sendo defendida por diversos autores (Formosinho, 1989; Nóvoa, 1990; Sarmiento e Formosinho, 1992). Neste sentido o autor sublinha a posição de Formosinho (1989: 53-63) na defesa da escola concebida com base em princípios como a autonomia, a participação, a responsabilização e a integração.

Já a corrente relativa à *gestão democrática das escolas* desenvolveu-se após o 25 de Abril e consiste na aplicação do modelo democrático à gestão das escolas.

A aproximação entre a imagem da *escola como democracia* e o modelo de *gestão democrática das escolas* assenta nos seguintes aspectos, assim referidos por Costa (2003: 69-70):

- i) É um modelo de gestão sustentado por uma imagem *fortemente normativa*;
- ii) É defendida a *autoridade profissional da classe docente*;
- iii) A constituição de órgãos e a tomada de decisões é feita de forma colegial e tem como base o modelo da representatividade formal.

O autor alerta-nos ainda para o facto deste modelo organizacional ser profundamente normativo, revisitando os cinco indicadores caracterizadores do modelo democrático propostos por Bush (1986) com o objectivo de clarificar a imagem da escola como democracia (Costa, 2003: 70-71):

- i) O modelo de organização é fortemente normativo - valores e crenças que o justificam são percebidos como verdadeiro e necessário, independentemente da sua comprovação empírica;
- ii) É reclamada a autoridade profissional dos professores tendo como base a sua competência especializada;
- iii) Existe um conjunto de valores perfilhado pelos membros da organização e que guiam o seu funcionamento, sendo transmitidos através do fenómeno de socialização;
- iv) Os órgãos de gestão devem ser ocupados como resultado de processos eleitorais e por isso a tomada de decisão deve ser participada;
- v) As decisões tomadas devem ter como objectivo final o consenso e as situações de conflito devem ser evitadas.

Salientando a importância deste modelo quanto à tomada de decisões e gestão participativa, a O.C.D.E. (1992) refere: “Não se pode, é evidente, deixar à mercê de uma só pessoa a responsabilidade de tomar várias decisões importantes; as maiores prerrogativas e a autonomia prorrogadas às autoridades escolares locais não podem funcionar sem uma participação de todos os interessados; os docentes, os pais, e, a partir de uma determinada idade, os alunos, a fim de suscitar o desejo de um esforço concertadamente empreendido” (O.C.D.E., 1992: 147).

Como filosofia de participação escolar *na e para a democracia*, Santos Guerra (2002) defende a participação de actores educativos externos à escola. Na sua opinião, estes actores podem mais facilmente garantir a lógica, a racionalidade e a justiça de toda a actuação educativa. O autor pleiteia que a participação, ao provocar o debate, é frutífera para a escola enquanto instituição democrática e democratizadora.

Assim, o mesmo autor apresenta um conjunto de paradoxos da instituição educativa que se traduz numa mentalidade bastante enraizada e que impede uma participação de todos os actores educativos *na e para a democracia* (Santos Guerra, 2002: 167-170):

- i) A escola é uma instituição hierárquica que pretende educar na e para a democracia;
- ii) A escola é uma instituição heterónima que pretende desenvolver a sua própria autonomia e a dos indivíduos;
- iii) A escola é uma instituição para a vida e, por sua vez, para o mundo dos valores;
- iv) A escola é uma instituição com abundantes normas que pretende desenvolver a participação;
- v) A escola é uma instituição transmissora que pretende transformar a sociedade;
- vi) A escola é uma instituição de recrutamento forçado que pretende educar em liberdade;
- vii) A escola é uma instituição com uma concepção epistemológica de carácter hierárquico que pretende desenvolver a criatividade;
- viii) A escola é uma instituição sexista que pretende educar na igualdade;
- ix) A escola é uma instituição fortemente escalonada que pretende desenvolver a democracia educativa;
- x) A escola é uma instituição composta por adultos que forma pessoas de idades inferiores;
- xi) Uma alegada neutralidade colide com a rede de interesses pessoais e sociais e com uma disputa ideológica e axiológica mais ou menos camuflada;
- xii) Embora os profissionais do ensino estejam preparados para o domínio das disciplinas, acabam por encontrar, de imediato, demandas e exigências que têm a ver com aspectos referentes à educação, aos valores, à gestão democrática, ...

Em suma, podemos dizer que a imagem da *Escola como Democracia* é participada na tomada de decisões, que se quer colegial e consensual. Os comportamentos informais e o

estudo do comportamento humano são valorizados através do recurso a técnicos especializados para a *correção* dos desvios, a promoção de uma visão harmoniosa e consensual da organização e o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada.

#### 4.2. A ESCOLA COMO CULTURA

Tal como referimos no capítulo anterior, o estudo das culturas organizacionais emergiu nos anos 80, sendo por isso uma área recente e pertinente de interesse. Segundo Costa (2003), a noção de cultura organizacional tem percorrido a investigação da realidade escolar, surgindo associada às questões de eficácia, qualidade e excelência escolar. O autor refere que os modelos de subjectividade ganharam expressão na gestão escolar após algumas publicações de Greenfield (1988) que concebe as organizações como “uma realidade social inventada de criação humana” (Greenfield, 1988: 132 cit. *in* Costa, 2003: 128).

À semelhança do que aconteceu no campo empresarial, às escolas eficazes foi sendo associada a ideia de uma cultura forte (Deal, 1988; Hargreaves e Hopkins, 1993; Preedy, 1993; Dimmock, 1993; Séguin, 1987), sendo a cultura “apontada como a chave para a eficácia e para o aperfeiçoamento efectivo da organização escolar” (Costa, 2003: 130).

Nesta perspectiva, o conceito de cultura escolar está ancorado à análise das questões de *qualidade* e *excelência* escolares. É neste sentido, e a propósito da qualidade escolar, que a O.C.D.E. (1992: 197) constata que:

- i) Por um lado, “as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afectados pela cultura ou o espírito particular de cada escola;”
- ii) E por outro lado, “as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente, as mesmas características”.

Como vimos anteriormente, este conjunto de características permite definir a tipologia de culturas, tendo um carácter englobante que se encontra “presente nos mais diversos aspectos da vida organizacional e nos vários sectores de administração educativa” (Costa, 2003: 133).

No entender de Costa (2003), existem duas tendências relativas a esta imagem organizacional e que se têm espelhado no panorama português:

- i) Uma, de cariz prescritivo, defendendo a gestão pela cultura intervindo nos aspectos simbólicos capazes de criar a identidade e eficácia organizacional;
- ii) Outra, de natureza descritiva, entendendo as manifestações culturais e simbólicas que surgem dos interesses, diferenças e conflitos de cada subcultura.

Na primeira tendência Costa (2003) evoca a síntese teórica apresentada por Sanches (1992), à qual já nos referimos em capítulos anteriores.

Na segunda tendência o autor alude às principais conclusões de estudos empíricos levados a cabo por três investigadores (Costa, 2003: 136-138):

- i) Rui Gomes (1993), procurando identificar padrões básicos de cultura de duas escolas com diferentes tradições de inserção no sistema educativo, conclui que o conceito de cultura de escola transmite uma visão uniformizadora e unitária merecendo por isso uma revisão que contemple a ordem negociada, as múltiplas fontes de poder e o poder difuso. Assim, na opinião deste autor, a expressão *cultura organizacional* deveria ser substituída por “modos culturais” (Gomes, 1993: 195);
- ii) Adelino Gomes (1990), procurando caracterizar a cultura organizacional de um sistema de educação de adultos, conclui que “não foi possível verificar a existência de uma cultura capaz de suscitar a adesão dos seus participantes ou de uma cultura com que estes se identifiquem” (Gomes, 1990: 373). Neste sentido, este autor considera que existem diferentes comunidades com diferentes destinos;
- iii) Sarmiento (1992), estudando as culturas organizacionais das escolas primárias segundo a tipologia apresentada por Handy (1996), conclui que entre os professores não existe uma cultura dominante mas antes três culturas com considerável expressão e representadas de forma desigual: a *Cultura de Clube*, a *Cultura de Tarefa* e a *Cultura de Papel*. Para este autor, “essas culturas configuram ênfases diferenciadas na acção empreendida dentro da organização escolar, o que implica formas diferenciadas de percepção e simbolização do poder, da estrutura e das interacções dentro da escola” (Sarmiento, 1992: 262).

Neste sentido, e retomando a questão da especificidade escolar, “são óbvias as vantagens de uma análise de escola como uma organização, embora manifestem características peculiares quando comparadas com a maior parte dos tipos de organização formal” (Loureiro, 2001: 59).

Abordando as relações como uma das dimensões fundamentais da organização escolar, e seguindo uma perspectiva de teia organizacional, Santos Guerra (2002) considera que a escola é um sistema social composto por uma “complexa teia de relações” (Santos Guerra, 2002: 53), umas vezes visíveis, outras invisíveis. É esta rede de relações interpessoais que marca o clima da instituição e a sua cultura específica. Assim, esta especificidade cultural resulta de duas realidades bem definidas, ambas importantes: todas as escolas são iguais (no que as caracteriza como organizações) e cada escola é única (na sua forma de actuar). O autor recorre a Handy (1988) para reforçar a ideia de que “cada organização é diferente. Cada escola é diferente de outra escola, e as escolas, como grupos, são diferentes de outros tipos de organizações” (Handy, 1988 cit. in Santos Guerra, 2002: 54).

Na opinião de Santos Guerra (2002), as relações que ocorrem na escola caracterizam-se pela heterogeneidade e diversidade, e tanto são do tipo relativo ao processo de ensino/aprendizagem, como são do tipo profissional, podendo apresentar um conteúdo emocional e pessoal, mais superficial ou mais intenso. A comunicação estabelece-se entre vários sujeitos (alunos, professores, funcionários, conselho executivo, pais, etc.), em vários

contextos (sala de aula, corredores, bar, recreio, etc.) e de formas diferentes (dinâmicas, mais ou menos intensas, de forma colegial ou subordinante/subordinada), desenhando uma rede de relações bastante complexa<sup>6</sup>.

Advogando que a escola possui uma cultura própria, e após percorrer várias definições de cultura, Santos Guerra (2002) conclui que “quando falamos de cultura, referimo-nos a determinados padrões de comportamento, a algumas regras estabelecidas, a alguns rituais elaborados, a determinadas formas de pensamento singulares, a alguns valores partilhados que um grupo de indivíduos mantém como forma peculiar de se relacionarem e organizarem” (Santos Guerra, 2002: 193). Para o autor, é essencial contextualizar a cultura escolar na cultura social em que a escola se insere. Por sua vez, a cultura oficial da escola tem algumas características que são aceites quer pelos membros da comunidade educativa, quer pela sociedade em geral (Santos Guerra, 2002, 195-196):

- i) A cultura da escola é uma cultura individualista;
- ii) A cultura da escola é uma cultura de rendimento;
- iii) A cultura da escola é uma cultura formalista;
- iv) A cultura da escola é uma cultura de uniformidade;
- v) A cultura da escola é uma cultura hierarquizada;
- vi) A cultura da escola é uma cultura de rotinas;
- vii) A cultura da escola é dominada pela síndrome do número um;
- viii) A cultura da escola é uma cultura de rituais.

No entender de Santos Guerra (2002), sendo a escola uma cultura viva, não é fácil provocar uma mudança. Se quisermos mudar as relações não basta passarmos apenas pelo *discurso*; também é necessário passar, simultaneamente, pelas *atitudes e práticas*. Segundo o autor, se não modificarmos as práticas, de pouco valerão as mudanças de discurso e de atitude, sendo aqui que reside a grande dificuldade da mudança.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que na imagem da *Escola como Cultura* a escola possui uma especificidade própria que constitui a sua cultura. Esta condiciona quer a qualidade quer o desenvolvimento da escola, existindo uma manifesta preocupação com o interior da cultura e com os aspectos simbólicos.

---

<sup>6</sup> Para melhor se compreender a rede de relações que se estabelece na escola, o autor utiliza a metáfora dos eixos que configura a posição da pessoa humana no espaço, segundo uma perspectiva tridimensional. Desta forma, podemos identificar, no ser humano, três eixos principais que interagem, se conjugam e se coordenam mutuamente, compondo um todo (Santos Guerra, 2002: 55-65):

- i) O *eixo encéfalo/caudal* integra as relações que se estabelecem num nível hierárquico, com base na autoridade, no poder, no controlo e na supervisão.
- ii) O *eixo antero/posterior* indica-nos a existência do lado invisível (plano anterior) e visível (plano posterior) das relações e das coisas.
- iii) O *eixo direito/esquerda* refere-se às relações nomotéticas e ideográficas existentes na estrutura escolar.

## II – GÉNERO

### 1. GÉNERO ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL

As primeiras aproximações ao conceito de género assentavam no determinismo biológico inerente ao termo “sexo”, determinante dos papéis socialmente aceites para homens e mulheres. No entanto, “é impossível que a dicotomia sexual seja baseada em factores anatómicos” (Titiev, 1963: 216), pese embora o facto de existirem hábitos e costumes associados de tal forma a cada género humano, que parecem ser biologicamente determinados.

#### 1.1. CONCEITO DE GÉNERO

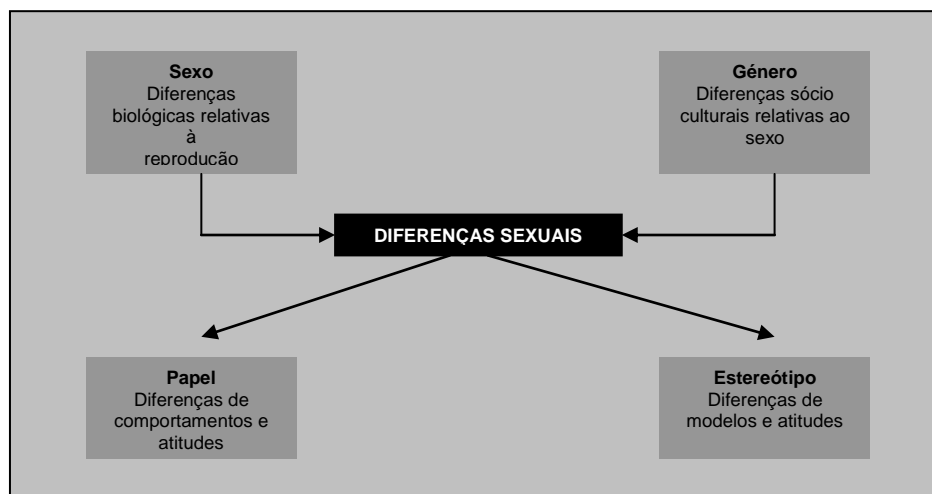
Na literatura que contempla estudos relativos ao género é comum estabelecer-se a distinção entre sexo e género. Esta categoria, emergente após o Movimento Feminino, provocou uma alteração significativa a nível epistemológico. Por género passa entender-se o modo como “as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (Connel, 1995: 189 cit. *in* Louro, 2003: 26). O sexo, por sua vez, refere-se às diferenças sexuais de nível biológico. Esta nova abordagem é de grande significância pois permite diminuir a distância conceptual entre feminino e masculino. Como consequência desta nova concepção, “deixava de fazer-se uma história, uma psicologia ou uma literatura das mulheres, e passava a analisar-se a construção social e cultural do feminino e do masculino” (Louro, 2003:14). Assim, o conceito aponta para uma quebra entre “a rígida polaridade binária entre masculino e feminino” (*idem*: 15).

Moreno (2000) apoia-se na definição de género apresentada por Lagarde (1997) segundo a qual “El género se define como una construcción simbólica que contiene un conjunto de atributos socioculturales asignados a las personas a partir de su sexo” (Lagarde, 1997: 27 cit. *in* Moreno, 2000: 12).

Com o intuito de dar a entender esta mudança de paradigma, Oliveira (2000) propõe o esquema apresentado na **Figura 12**. Na opinião da autora, o género é uma categoria de análise da realidade, tal como a classe social, o nível sócio-económico ou a etnia. Assim, a autora considera que é conveniente fazer uma análise prévia do que consiste o sistema *sexo-género* e tratar de mostrar como este sistema funciona a nível biológico, psicológico e político. No seu entender, o sistema desenvolveu mecanismos de *alta segurança* conducentes ao conformismo e à aceitação do *status quo* nas consciências individuais. Como exemplos destes mecanismos a autora aponta o conformismo da família, o controlo educativo, o desenvolvimento de uma tecnologia para o consumo, a censura oculta, a desinformação e a manipulação dos meios de comunicação e da sociedade em geral. A autora conclui que é conveniente resistir a esta forma de possessão das nossas

consciências, abrindo as portas a um processo desalienante que nos permita pensar de outra maneira.

Figura 12 – Diferenças sexuais



(Adaptado de Oliveira, 2000: 77)

Porém, o conceito de gênero tem gerado alguma controvérsia, sobretudo entre feministas que consideram que esta nova categorização discrimina ainda em função da raça, classe e tendência sexual. Segundo Louro (2003), o conceito de gênero continua, para muitos, a ser discriminatório pois reforça o dualismo homem/mulher e pressupõe a heterossexualidade, em detrimento da “*desconstrução* da oposição binária masculino/feminino” (Louro, 2003: 15).

Na opinião de Moreno (2000), o papel tradicional atribuído às mulheres deve-se a um modelo ideológico patriarcal sustentado por duas componentes que se reforçam mutuamente: a *divisão sexual do trabalho* e o *controlo da natalidade*. Por um lado, a sociedade assume que cabe à mulher uma maior dedicação à família, ao lar e às tarefas domésticas. Por outro lado, a identificação entre maternidade biológica e função social da maternidade, conduz a mulher ao desempenho do papel de responsável pelos seus descendentes. Segundo Cremades (1991), a autora alerta para o facto da maternidade enquanto função social ser uma relação psicossocial que se estabelece com o(a) filho(a) e que abarca o cuidado, a protecção, a dedicação, a criação, a educação e a socialização, não cabendo por isso exclusivamente à mulher, contrariamente à maternidade biológica.

## 1.2. ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Os processos e mecanismos de transmissão de papéis, atribuídos a mulheres e homens, são tão complexos e subtis que por vezes não temos consciência dos mesmos.

A diferenciação e categorização entre homens e mulheres remontam para antes do nascimento do indivíduo. A escolha da cor da roupa, rosa ou azul, a decoração do quarto ou a escolha dos brinquedos são exemplos de diferentes tratamentos. Estes comportamentos estão tão interiorizados como próprios de um dado sexo, que quase parecem ser determinados geneticamente. Constituindo-se os chamados “papéis de gênero” (Moreno,

2000: 14), estes comportamentos podem definir-se como um conjunto de tarefas e funções atribuídos a uma pessoa, ou a um grupo de pessoas, dentro de uma cultura ou um determinado grupo social. Na nossa sociedade, são eles que estipulam a divisão sexual do trabalho e introduzem a desigualdade e a hierarquização no trato recebido consoante o género, sendo por isso claramente sexistas (Moreno, 2000). Reiterando esta posição, Simón (2000) afirma que “Referido al género, la diferencia de trato, de gustos, habilidades y comportamientos se aloja e cultiva en los grupos de los iguales. Los niños y las niñas juegan separados, a juegos y con juguetes distintos, hablan de temas muy diferentes, compran cosas diversas, adoptan estéticas diferenciadoras, participan en actividades colectivas de forma opuesta, incluso”. (Simón, 2000: 34-35). Assim, ao processo de socialização subjaz um sistema que diferencia o indivíduo em função da sua condição sexual. Para Ramos (1996), este sistema é construído com base em paradigmas sócio-culturais, religiosos, legais e políticos de cada sociedade, que definem as características próprias de homens e mulheres tanto no espaço público, como nas relações familiares, no cuidado do lar e dos filhos. Neste sentido, Simón (2000) questiona a existência duma coeducação na escola, dado que o processo de socialização acarreta a diferenciação entre homens e mulheres. Conforme refere a autora, “la socialización entre «iguales» se efectua más bien como una socialización entre «desiguales»” (Simón, 2000: 35).

Segundo Moreno (2000), os processos de transmissão de papéis, atribuídos a homens e mulheres ocorrem em três espaços: iniciam-se na *família*, completam-se e legitimam-se *na escola* e são reforçados pelos *meios de comunicação social*. A autora considera que estes processos se operam da seguinte forma (Moreno, 2000: 11):

i) A família

Na família são assimilados comportamentos, modelos e valores de género, transmitindo-se um modelo que responsabiliza a mulher pelo espaço privado ou doméstico e o homem pelo espaço público. Como o homem não assume, partilha ou desempenha os papéis femininos, as crianças são educadas neste ambiente, visando responder às demandas e expectativas sociais sobre o seu género. Também Simón (2000) refere que as crianças aprendem por imitação a comportar-se segundo estes parâmetros, sem que ninguém lhes ensine expressamente.

Por sua vez, a desigual dedicação ao espaço privado por parte de homens e mulheres provoca que o espaço público não seja partilhado de forma igualitária. Estes modelos reflectem-se também na escolha de profissões das raparigas, que tendem a optar por “profissões femininas” (Moreno, 2000: 12). A este respeito, Simón (2000) afirma que apesar dos resultados académicos das raparigas serem globalmente melhores que os dos rapazes em todas as áreas, as escolhas académicas, laborais e profissionais são efectuadas tendo em conta o género. Para esta autora, as mulheres tendem a escolher profissões que lhes permitam ter algum tempo disponível para se dedicarem às tarefas do espaço doméstico.

Enquanto que os homens utilizam o seu tempo de forma linear, as mulheres têm de fazê-lo de forma circular espiral, tendo em conta a dupla jornada com que se deparam todos os dias, o que conduz à segregação entre homens e mulheres. A autora acrescenta ainda que as mulheres não têm tanta visibilidade quanto os homens por falta de tempo.

Para Moreno (2000), a partilha da responsabilidade nas tarefas domésticas é um dos princípios pelos quais se deveria pautar a educação familiar, principalmente por três motivos: primeiro, porque a influência precoce, directa e constante da família, provoca efeitos duradouros; segundo, porque não existe nenhuma política capaz de mudar a vida privada, os seus valores e comportamentos; terceiro, porque a partilha das tarefas na família propicia uma relação mais democrática entre os seus membros, potenciando as possibilidades e capacidades de cada um.

#### ii) Os meios de comunicação

Os meios de comunicação consolidam as representações sociais que são introduzidas pela família, não se limitando a transmitir um reflexo da realidade social, mas antes a configurá-la subtil e indirectamente. Apoiando-se em García Vicente (1995), a autora refere que a imagem da mulher na televisão veicula papéis claramente regressivos que não encontram ponto de contacto com a realidade social das mulheres, baseando-se sobretudo na reprodução biológica e na produção doméstica.

Reconhecendo o poder que a publicidade tem em transmitir valores e mudar mentalidades, Moreno (2000) acredita que a publicidade poderá também contribuir para fomentar a imagem pública das mulheres de acordo com a realidade actual.

#### iii) A escola

Embora a educação conjunta de rapazes e raparigas tenha contribuído para a correcção da desigualdade entre géneros, na opinião de Moreno (2000) a escola continua a transmitir conteúdos (explícitos e ocultos) a partir de um modelo hegemónico masculino que pretende a igualdade entre os dois sexos. Apoiando-se em Piussi (1997), a autora refere que a *escola de todos* foi primeiramente uma escola de homens, pelo que é necessário que a escola tome consciência do importante papel que desempenha no constante processo de construção da identidade sexual e valorização social de ambos os géneros.

Os modelos que se potenciam na família, nos meios de comunicação e que se reproduzem na escola, favorecem o aparecimento de estereótipos que definem os rapazes como independentes, poderosos e fortes e as raparigas como submissas, dependentes, generosas e frágeis. Neste sentido, a *escola não é neutra* (Moreno, 2000) uma vez que, constituindo-se um microcosmo, potencia valores impostos pela sociedade.

Na opinião da autora, a mudança deste tipo de comportamentos e crenças requer uma quebra de paradigma. Para tal é necessário que se reconheça a diferença sexual e que a virilidade e agressividade masculinas dêem lugar a comportamentos pautados pela liberdade e pelo civismo (Moreno, 2000).

A escola, ao veicular valores, comportamentos e atitudes que sustentam a manutenção dos papéis geralmente atribuídos a rapazes e a raparigas, acaba por valorizar o papel masculino em detrimento do feminino (*idem*). Esta veiculação pode ocorrer através do currículo oficial ou através do currículo oculto. Assim, o papel dos agentes de ensino é fundamental pois constituem-se modelos e veículos de socialização, não só através das práticas e dos conteúdos que seguem, mas também através do currículo oculto que transmitem. A autora considera que esta transmissão se faz em vários âmbitos (Moreno, 2000: 19:29):

i) Orientação profissional e vocacional

Apoiando-se na investigação de Gaviria (1994), a autora revela que o sexo condiciona as escolhas profissionais, ainda mais que a classe social a que pertencem os alunos(as). A existência de *profissões femininas* e *profissões masculinas*, no seu entender, põe em causa a universalidade e igualdade do sistema educativo.

ii) Currículo

Na opinião da autora, no currículo existe um leque de aspectos que contribuem para a transmissão de modelos sexistas (Moreno, 2000: 21-26):

– *A linguagem*: o uso de estruturas gramaticais e genéricos masculinos, bem como o tom de voz grave para parecer mais sério, pressupõe uma superioridade do masculino em relação ao feminino. Desta forma, a linguagem é androcêntrica, e à sua luz as mulheres são invisíveis.

– *O estereótipo*: os livros de texto, ou até os contos infantis, são transmissores duma cultura que sobrevaloriza o masculino. As mulheres protagonistas, ao existirem, são sempre esposas, mães e donas de casa. O final feliz das histórias infantis é o casamento ou o aparecimento de um príncipe encantado, que parece constituir a realização pessoal das personagens femininas. Quando o final não é este, então é porque a mulher que integra a história é uma bruxa, uma madrasta ou uma pessoa má e desequilibrada.

– *A invisibilidade*: a invisibilidade das mulheres está patente na linguagem, no tratamento que recebe o género feminino nos livros de texto ou nos meios de comunicação e na ausência de conteúdos referentes a mulheres. Esta invisibilidade é histórica e alicerça-se na atenção dada ao espaço público em prejuízo da atenção dada ao espaço privado.

– *O desequilíbrio*: as actividades realizadas por homens são sobrevalorizadas relativamente àquelas que são realizadas por mulheres, o que se traduz no desprestígio das profissões femininas.

– *A irrealidade*: as informações detalhadas sobre os feitos dos homens e a omissão dos feitos das mulheres revelam um desfasamento da realidade que é percebida pelos alunos e que mais tarde terá repercussões nas suas personalidades.

– *A fragmentação*: a ausência de uma cultura feminina na escola é de tal ordem que constitui um obstáculo para a ocupação plena da mulher no espaço público. Esta

fragmentação da presença feminina é consequência da realidade social da mulher. A sua presença é muitas vezes secundária ou complementar à do homem.

*iii) Modelos de professoras e professores*

O corpo docente constitui-se um modelo de referência para os alunos, pelo que é essencial a sua consciencialização no que concerne ao seguimento de atitudes e comportamentos que poderão ser sexistas. Neste sentido, a formação dos professores é um dos principais pilares de combate a atitudes discriminatórias na escola devido ao importante efeito que o docente exerce no processo de ensino-aprendizagem.

*iv) Medidas administrativas e legislativas:* as medidas administrativas e legislativas dos países tendem a devolver as mulheres a casa, em vez de propiciarem uma maior participação dos homens nas responsabilidades, como por exemplo na maternidade. Por outro lado, a ascensão profissional e formação normalmente requerida pela mulher formam um ciclo vicioso: se a mulher não faz a formação, então não ascende profissionalmente, se a faz, então terá mais uma sobrecarga além do trabalho e do cuidado do lar ou dos filhos, tornando-se o seu dia numa tripla jornada de trabalho.

## **2. O PAPEL DA MULHER NO SEIO FAMILIAR**

O papel desempenhado por homens e mulheres no seio familiar é distinto e tem vindo a sofrer uma evolução. O trabalho no lar e o trabalho profissional assumem diferentes graus de importância consoante o género considerado. Com efeito, “A mulher dispõe de mecanismos de auto-afirmação diferentes dos do homem. Por um lado, o trabalho no lar dá-lhe uma justificação e reconhecimento social. Se, para além disso, tem trabalho profissional, encontra-se numa situação de predomínio dentro do seu sexo. Para o homem é diferente. A sua auto estima e o seu prestígio dependem do que conseguiu fazer na sua profissão, e da sua capacidade para ocupar os cargos de maior responsabilidade e remuneração económica” (Vila, 1988: 82 cit. *in* Bernardino, 1997: 86-87).

A este facto junta-se aquele de existir uma geração de mulheres que se subjugou perante os homens, contribuindo para “a esperada submissão à casa e à família” (Vieira e Relvas, 2003: 95). Se antes de ingressarem no mercado de trabalho as mulheres tinham a seu cargo a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos, esse facto manteve-se após as mulheres *invadirem* o mercado laboral. Prevalece a tradição de que “o espaço privado é o espaço da mulher e o espaço público é o espaço do homem” (*idem*: 83). As mulheres passaram a ter uma jornada dupla de trabalho e particularmente “as professoras têm, um dia ‘triplo’ de trabalho. Ensinam todo o dia, fazem a maior parte do trabalho doméstico (incluindo tratar dos filhos), e fazem mais trabalho da escola” (Spencer, 1986: 13 cit. *in* Vieira e Relvas, 2003: 96).

## 2.1. A EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES

O papel da mulher na família, na sociedade e na escola sofreu modificações ao longo da história. Se antes a mulher não trabalhava fora de casa, cabendo-lhe tratar do lar, do marido e dos filhos, hoje a situação é diferente, pelo que se torna necessário analisar a evolução social da família.

Com a Industrialização, as famílias rurais alargadas transformaram-se em famílias nucleares e citadinas e o lar deixou de coincidir com o local de trabalho. As famílias passaram de unidades de consumo e produção para unidades de afecto. O movimento da *Descoberta da Criança*, em curso desde o século XVII, conjugado com nova esta situação familiar, traduziu-se na preocupação com a educação e a promoção da criança no seio familiar. Dentro da família o acompanhamento das crianças cabia à mulher. Com efeito, as tarefas destinadas aos homens diferiam das destinadas às mulheres, assistindo-se a uma “divisão sexual do trabalho na «esfera doméstica» onde as mulheres estavam encarregadas da educação das crianças” (Araújo, 2000: 113). Por esse facto, em 1939 o número de mulheres que trabalhava fora de casa era muito reduzido, para além de desempenharem um número restrito de profissões: professoras, enfermeiras e empregadas de serviços. Esta situação veio a inverter-se quando deflagrou a Segunda Grande Guerra. Conforme referem Vieira e Relvas (2003: 58-59), com os homens fora de casa as mulheres tiveram de desempenhar outras profissões no mercado de trabalho para que a economia dos países envolvidos fosse assegurada. Assistiu-se assim à entrada das mulheres no mundo laboral. Os seus filhos eram deixados ao cuidado de creches. Finda a guerra, e apesar da prestação das mulheres, alguns governos, como o dos Estados Unidos da América, exerceram uma forte pressão social no sentido das mulheres *regressarem a casa*, relegando-as mais uma vez para segundo plano familiar. Esta situação culminou com o fecho de algumas creches como medida política de *forçar* o regresso das mulheres ao lar.

Apesar de muitas das mulheres terem, de facto, retomado unicamente as tarefas domésticas, algumas permaneceram a trabalhar, o que fez com que nos anos 50 surgisse mais uma profissão desempenhada por mulheres: as secretárias. Nos anos 60, começaram a ser aprovadas, em diferentes países, leis de divórcio que ganharam força com o *Movimento Hippie* e o *Movimento pelos Direitos Civis*. Nos anos 70, com o surgimento do *Movimento Feminista* foi reafirmada a recusa em aceitar a opressão das mulheres dentro da família.

Contrariamente ao que seria de esperar, nos anos 80 assistiu-se a um retrocesso no desenvolvimento social da família enquadrado pelo aparecimento de partidos nacionais socialistas e fundamentalistas. Segundo Vieira e Relvas (2003), “nesta psicologia “de massas” de “ser membro de”, o racismo mistura-se com o sexismo” (Viera e Relvas, 2003: 59).

As sociedades modernas dos anos 90 e 2000 reflectem a evolução histórica descrita. A família nuclear transforma-se constantemente, sobretudo devido ao papel que a mulher desempenha enquanto elemento da organização família. Estas transformações estão relacionadas com o contexto social, económico, político e cultural da cada país. No caso de Portugal, podemos dizer que a forma familiar mais adoptada continua a ser a tradicional, se bem que esta sofreu também uma evolução. A família tradicional de hoje é bem distinta daquela de alguns anos atrás. A hierarquia deu lugar à democracia, à igualdade de oportunidades, à autonomia e à liberdade pessoal. A mulher trabalha quase sempre fora de casa, o que lhe confere independência relativamente ao seu parceiro. O autoritarismo e a obediência foram substituídos por uma relação entre pais e filhos mais democrática e negociada, privilegiando-se a comunicação horizontal em detrimento da vertical. Apesar disso, continua a recair sobre a mulher a responsabilidade social do cuidado do lar e dos filhos. Desta forma, a mulher vê o seu desempenho profissional condicionado pelas tarefas familiares que parecem ser apenas da sua responsabilidade e que se caracterizam pela sua invisibilidade. Com efeito, “as tarefas realizadas pelos homens acabam por ter uma visibilidade completamente diferente das tarefas de cumprimento diário obrigatório que são da responsabilidade quase exclusiva das mulheres (cuidar das toalhas e das roupas de uso diário e planear os menus, para além do cozinhar, arrumar a banca da cozinha depois das refeições, etc.). “O trabalho de uma mulher nunca está feito” diz o ditado (apetece acrescentar “por um homem”), porque o ciclo das tarefas que o compõem é muito curto, obrigando por vezes à repetição das tarefas várias vezes ao longo do dia (cozinhar, pôr a mesa, limpar e arrumar a louça)” (Ferreira, 1999: 215). Por outro lado, o cuidado dos filhos assume um importante papel pois social e culturalmente espera-se que seja a mãe a cuidar dos filhos quando estão doentes. Existe assim a ideia profundamente enraizada de que “quem tem de prejudicar o trabalho, e prejudica o seu perfil como profissional, quando há uma tarefa urgente a cumprir, como, por exemplo, o acompanhamento de um filho doente, é a mulher” (Cavaco, 1993: 151). Neste sentido, a história continua a ser pautada pelo patriarcado perpetuando-se a imagem distorcida da mulher como alguém que coloca as tarefas domésticas à frente das profissionais (Díez *et al*, 2003: 1). A propósito dos papéis de género, a dedicação da mulher à família e o reconhecimento social que homens e mulheres têm por parte dos outros, Coleman (2005) escreve que: “Gendered roles mean that women are identified with home, and the care of small children, and men are identified with the home, and the care of small children, and men are identified with the wider working environment. The work and world of men has generally been valued over that of women, so that work identified with women is then seen as inferior, and stereotypes about women tend to give them lesser status in the public world” (Coleman, 2005: 3).

## 2.2. A ESFERA PRIVADA E A ESFERA PÚBLICA

Os conceitos de *esfera privada* e *esfera pública* estão envoltos em complexidade e tensões, o que está relacionado com a ideologia de “duas esferas separadas” (Araújo, 2000: 114). Constituindo-se como domínios especializados no que concerne a objectivos, processos, experiências e sentimentos, desde as sociedades do século XIX que ambas as esferas gozam de estatutos diferentes, encontrando-se a esfera privada (ou doméstica) subordinada à esfera pública. O entendimento destas áreas distintas torna-se essencial para a compreensão do “envolvimento das mulheres na educação e ensino, na família e no lar, e mais tarde, sob as condições da expansão da escolarização de massas, ensinando a classe trabalhadora e a pequena burguesia” (*idem*: 113).

A transição da actividade de ensinar, da esfera doméstica para a esfera privada, remete-nos para o século XIX, altura em que surgem as preceptoras no ensino de raparigas e rapazes pequenos nas casas das classes média e média-alta. Desta forma, as preceptoras vieram substituir, nas famílias, as mulheres que até então eram responsáveis pela educação dos membros mais jovens. Contudo, esta profissão, que testemunhava o poder económico das famílias empregadoras, era considerada socialmente desprestigiante para a mulher que a desempenhava. Assalariadas, as preceptoras “eram vistas como tendo “falhado” dentro do grupo social donde provinham” (*ibidem*: 127).

É na viragem do século que se assistiu a uma maior procura de preceptoras, o que se traduziu no aparecimento das primeiras professoras. A pouco e pouco, as preceptoras foram dando lugar às professoras e lentamente as mulheres foram passando da esfera privada para a esfera pública. Com efeito, “as professoras e as preceptoras serviam clientelas diferentes: na esfera doméstica, estas ensinavam, na sua maioria, raparigas de classe média e alta, enquanto no domínio público, aquelas embora tenham começado por ensinar as filhas de artesãos, passaram, na viragem do século, a ensinar uma clientela mais numerosa de rapazes e raparigas da classe trabalhadora, ainda que numa versão restrita da escola de massas” (*ibidem*: 126).

O aparecimento da profissão de professora primária arrastou consigo todo o desprestígio e conceitos negativos associados às preceptoras. De facto, “a professora primária carregava consigo o «estigma» de ter de trabalhar para sobreviver, sendo percepcionada como uma mulher independente, uma ideia que se posicionava contra os ideais de feminilidade largamente aceites naquele tempo” (*ibidem*).

Ainda acerca da separação das esferas, Araújo (2000) refere-se à perspectiva de Parsons (1959), autor paradigmático do século XX, segundo a qual os homens se relacionam com a *cultura*, enquanto que as mulheres estão sujeitas à *natureza*. Esta teoria assenta no facto da sociedade se organizar em torno de uma divisão sexual dos papéis instrumental e expressivo. Enquanto que o primeiro caracteriza o universo masculino e

permite a sua mobilidade na esfera pública, o segundo caracteriza as mulheres e a sua preocupação com os cuidados e os serviços aos outros na esfera privada.

Em oposição, a corrente da *democracia sexual* foi advogada por autores como Owen, Saint Simon, Fourier, Marx e Engels (Araújo, 2000: 115). A contribuição destes dois últimos autores proveio sobretudo de alguns escritos que analisaram a entrada das mulheres no mundo do trabalho, ou esfera pública, e a conseqüente redefinição de relações e papéis familiares que essa entrada implicava, quer em termos de emancipação, quer em termos de submissão.

Apesar destes contributos, Araújo (2000) refere que a separação das esferas, em termos do sexo, foi verdadeiramente questionada com os movimentos feministas da *primeira vaga* (Banks, 1986; Walby, 1990) que reivindicaram para as mulheres alguns marcos de referência: o direito ao voto que lhes permitisse a entrada no mundo político; o direito a uma educação especializada que lhes permitisse o acesso a mundo do trabalho; e o direito ao divórcio e à separação legal. Assim, foi a abertura da esfera pública às mulheres, em termos de educação, trabalho, formação e direito ao voto, que possibilitou a mudança de paradigma relativa à separação dos espaços público e privado. Na opinião de Walby (1990), o feminismo de primeira vaga apenas contribuiu para uma “mudança de formas de patriarcado – do privado para o público – assim como a uma redução no grau de formas específicas de opressão das mulheres” (Walby, 1990: 184 cit. in Araújo, 2000: 116). Com efeito, as mulheres deixaram de estar confinadas às tarefas domésticas e à submissão a um chefe masculino do lar, para passarem a ser subordinadas aos homens no domínio público, onde exercem as suas profissões.

As posteriores correntes do feminismo passaram a centrar-se na divisão sexual do trabalho dentro de casa, tendo em conta que a entrada da mulher no mundo do trabalho “se traduziu no duplo fardo de dois trabalhos, em casa e no emprego” (Araújo, 2000: 117).

### 2.3. SEPARAÇÃO DAS ESFERAS E EDUCAÇÃO DA MULHER

A posição que as mulheres foram gradualmente conquistando na sociedade, pelo desempenho de papéis fora da esfera doméstica, originou toda uma série de discursos acerca das suas capacidades e condições fisiológicas e psicológicas, traduzidos em variados debates sobre a temática. Conforme refere Araújo (2000), a consciência da importância destas questões para a preservação da sociedade, e o receio das mudanças que se adivinhavam, fizeram com que esses debates se caracterizassem por um tom apaixonado e retórico. Segundo a autora, eram duas as grandes linhas orientadoras: por um lado, “A *Natureza das Mulheres*” (*idem*: 131-134) e por outro lado, “Os *Objectivos da Educação das Mulheres*” (*ibidem*: 135-143).

A primeira linha orientadora prende-se com a *natureza feminina*. A partir de exames fisiológicos, certos investigadores concluíram que a mulher era fisicamente inferior ao

homem e, conseqüentemente, também o seria mentalmente. Conforme refere Araújo (2000: 132), esta corrente foi advogada tanto por médicos e fisiologistas, que realizavam os exames, como por políticos (Costa, 1870, 1892), jornalistas (Mello, 1910), escritores (Azevedo, 1905; Carvalho, 1885) e professores (Neves, 1888; Pereira, 1897). Todos confirmavam a fragilidade mental, quase doentia, que se diagnosticava às mulheres que tão bem os interesses dos homens nos mais diversos campos. A título de exemplo, na classe médica, para além de se fomentar uma clientela de pacientes femininos, precava-se a entrada de mulheres nas faculdades de medicina. Estes factos contribuíram para que a classe médica se tornasse numa defensora deste movimento.

Apenas uma minoria não advogava estes princípios, explicando as diferenças entre os dois sexos como resultado de “diferentes condições de educação e ambiente” (Araújo, 2000: 134). Embora não tivesse ganho grande expressão, este grupo argumentava sobretudo que a nível de capacidades culturais e políticas, as mulheres não diferiam dos homens.

A segunda linha orientadora decorre da primeira e diz respeito aos *objectivos da educação das mulheres*. É nesta corrente de pensamento que surge a distinção entre dois conceitos de suma importância: *instrução* e *educação*. Conforme refere Araújo (2000), a distinção traçada por escritores consiste em considerar o primeiro conceito como aquele que permitia às mulheres uma vida autónoma (Osório, 1909), enquanto que ao segundo conceito se associava a socialização das normas e valores adequados ao sexo e estatuto social femininos (Carvalho, 1885).

Desta forma, os objectivos da educação das mulheres surgem segundo três perspectivas diferentes (Araújo, 2000: 135):

i) Reclusão doméstica das mulheres

Segundo esta perspectiva, a educação feminina deveria ter como único objectivo as tarefas domésticas, centrando-se por isso no lar e na família. Todo e qualquer envolvimento da mulher fora da esfera doméstica, nomeadamente na esfera política, era rejeitado, considerado impróprio e criticado. Esta corrente de pensamento era defendida não só por homens, mas também por mulheres, como, por exemplo, Amália Vaz de Carvalho que, em 1885, escrevia: “Quero a mulher no interior da sua casa, e só a quero ahi; mas quero-a conscia do papel que tem a cumprir” (Carvalho, 1885: 38 cit. in Araújo, 2000: 136). Segundo a mesma autora, a melhor educação para uma rapariga da classe média era aquela que a preparasse para os seus “laboriosos deveres de mães, de esposas, de donas-de-casa, de educadoras da primeira infância” (Carvalho, 1891: 153, cit. in Araújo, 2000: 136). Acreditando que a separação das esferas doméstica e pública pressupunha uma hierarquia em que a mulher deveria manter a sua “subordinação à autoridade e desejo masculinos” (Araújo, 2000: 137), a autora advogava ainda que a natureza física da mulher não lhe permitia o desempenho de funções fora do espaço doméstico uma vez que era mais débil do que o homem, sendo-lhe mentalmente inferior. Para além disso, a mulher sofria de

instabilidade emocional e crises fisiológicas frequentes. Outro aspecto que a autora condenava fervorosamente era o direito ao voto que a luta feminista enfrentava. Em 1885, escrevia assim a autora: “Acho tão absurda e tão grotesca a mulher-deputado, como acharia a mulher-soldado ou a mulher-sacerdote” (Carvalho, 1885: 38 cit. in Araújo, 2000: 137). Na sua opinião, este direito apenas serviria para distanciar marido e mulher que, em vez de companheiros, se tornariam inimigos.

Em suma, do ponto de vista de Maria Amália Vaz de Carvalho, a educação das mulheres deveria afastá-las de duas ameaças: por um lado, a educação que pusesse em risco o casamento e por outro a emancipação das mulheres. No seu entender, era necessário que as mulheres recebessem uma educação adequada para o cuidado do lar, dedicando-se exclusivamente à esfera doméstica, até porque que não tinham capacidade para ingressar na esfera pública. Além disso, era preciso assegurar a feminilidade das mulheres, impedindo-as de competir com os homens e, conseqüentemente, tornarem-se seus inimigos.

#### ii) Trabalho condicional das mulheres

Este movimento, menos radical que o primeiro, aceitava que as mulheres exercessem actividades fora da esfera doméstica mas apenas em determinadas condições. Reafirmando que “o melhor lugar para uma mulher é em casa” (Araújo, 2000: 135), oferecia simultaneamente indicações claras e precisas sobre o trabalho que a mulher deveria desempenhar segundo o seu estatuto. Nesta linha de pensamento, podemos situar autores como Costa (1870, 1892), Pereira (1897), Caiel<sup>7</sup> (1892, 1898, 1900) e Lima (1892) que manifestaram a sua preocupação com a educação das classes trabalhadoras. No entanto, embora defensores da “extensão da educação feminina até à educação profissional e superior, bem como oportunidades de carreira que permitissem a sobrevivência económica das mulheres” (Araújo, 2000: 139), os autores advogavam que as mulheres deveriam apenas desempenhar um número restrito de profissões, consideradas como *trabalho de mulheres*. Nestas profissões incluíam-se actividades relacionadas com o ensino primário, a confecção de roupa, rendas e pastelaria, actividades que eram consideradas inadequadas para os homens. Dado que no final do século XIX o número de mulheres era superior ao dos homens, os autores desta perspectiva consideraram que o trabalho feminino era uma necessidade moral para quem vivia dificuldades económicas, como as mulheres viúvas ou as esposas de homens que ganhassem pouco para o sustento do lar. Desta forma, assistia-se à tentativa de conferir alguma legitimidade ao trabalho das mulheres. Contudo, esta opção deveria ser tomada em última instância pois as mulheres da classe trabalhadora contribuiriam mais para o bem-estar das suas famílias se trabalhassem em casa em vez de o fazerem fora de casa, evitando “o desgraçado, ominoso abandono do lar” (Caiel, 1893: 17 cit. in Araújo: 2000: 139). Embora o duplo encargo da mulher operária, que exercia funções

---

<sup>7</sup> Pseudónimo de Alice Pestana

na fábrica e no lar, tenha sido notavelmente reconhecido por Caiel (1893), prevalecia a noção de esferas separadas para cada género. Na opinião dos defensores desta corrente, a inversão destes papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres poderia conduzir à inserção das mulheres no trabalho científico e político, bem como envolver os homens nas actividades domésticas, o que se traduziria no *caos social*. Assim, o desempenho de empregos não conformes ao estereótipo do trabalho feminino era tratado de forma humorística e jocosa.

Segundo esta perspectiva, a educação das mulheres não era entendida como um direito da mulher enquanto ser social, mas antes como um meio necessário para que se pudesse sustentar sempre que se encontrasse numa posição económica difícil, ou por não ter marido, ou por este ganhar pouco.

### iii) O igualitarismo

Opondo-se diametralmente às duas primeiras posições, os igualitários defendiam que a educação e o trabalho eram pilares essenciais para a autonomia feminina, assumindo uma luta contra a indiferença e tradicionalismo vigentes na sociedade portuguesa da época. É nesta linha de pensamento que Ana de Castro Osório (1905) se situa, manifestando a sua posição quanto à pretensa permanência das mulheres em casa, da seguinte forma: “E há ainda quem lhes diga que fiquem em casa a educar os filhos, em vez de pretenderem ganharem o seu pão honestamente pelo trabalho! Mas ensinar o quê, se ellas não sabem mais o elementar, se muitas vezes nem sabem ler nem escrever!?” (Osório, 1905: 50 cit. in Araújo, 2000: 141). Baseando-se em escritores franceses e escandinavos, a activista republicana e feminista alertava para a parca educação das mulheres da sua época, referindo que “(...) do milhão de portugueses que sabem ler e escrever a sua língua, apenas um terço são mulheres!” (Osório, 1905: 50-51 cit. in Araújo, 2000: 141). Na sua opinião, para que as mulheres alcançassem um estatuto igual ao dos homens no mundo do trabalho, era necessária uma educação igual para ambos os géneros, bem como o livre acesso a qualquer tipo de ocupação. A autora defendia pois que “Todas as carreiras se devem abrir por igual aos indivíduos de ambos os sexos, mas ha profissões realmente em que expulsar delas as mulheres é mais do que um crime, porque é um absurdo” (Osório, 1909: 47 cit. in Araújo, 2000: 141). Neste tipo de profissões enquadrar-se-ia o ensino, dada a vocação natural que as mulheres tinham para o mesmo. Só desta forma seria possível à mulher tornar-se autónoma, sendo percepcionada como indivíduo e não como mera propriedade do marido. Associada a esta autonomia estava a participação nas questões sociais, referida também por Maria Velleda que, desta forma, lutou contra o que considerava “a vida apática e egoísta do *ménage*” (Velleda, 1909: 137 cit. in Araújo, 2000: 142). De salientar ainda nesta corrente de pensamento são a crítica ao casamento e à maternidade precoce, “refutando a sua representação como o único futuro possível para as mulheres” (Araújo, 2000: 143).

### 3. O PAPEL DA MULHER NA ESCOLA

Foi a necessidade cada vez mais reconhecida duma educação para as mulheres que as conduziu à frequência das escolas que, durante muito tempo, foram frequentadas apenas por alunos do sexo masculino. Dada a especificidade da educação das raparigas até então, nomeadamente a “educação para as prendas” (Araújo, 2000: 135), esta era feita dentro de casa, no seio familiar. É só com a Reforma de Educação, de 1878, que esta situação se altera, resultado de políticas educativas conducentes à expansão da escola de massas e à entrada feminina na profissão docente. Neste contexto sociopolítico assiste-se à “entrada feminina na actividade de ensinar” (*idem*: 1). No entanto, e pese embora a intenção, o processo de escolarização do povo e, particularmente, das mulheres, foi lento. Por este motivo, a feminização da profissão docente apenas ganhou maior expressão a partir dos primeiros anos republicanos, por volta de 1910.

#### 3.1. AS MULHERES E A ESCOLA DE MASSAS

Portugal foi precoce no lançamento da escola de massas, na medida em que declarou o seu interesse mais cedo do que os países centrais. Com efeito, os primeiros documentos oficiais que demonstram este interesse datam de 1835 e 1836. É de referir que “a Reforma de Educação de 1844 reafirmou o princípio da educação obrigatória para as crianças, sublinhando que todas deviam frequentar a escola, entre os 7 e os 15 anos” (Araújo, 2000: 74). Apesar desta intenção, o desenvolvimento da escola de massas foi precário, não se traduzindo em realizações concretas, e só com a Reforma Educativa de 1878 se alargou a escolaridade obrigatória às raparigas. Por um lado, o número de escolas aumentava muito lentamente neste período, que se queria de grande expansão. Por outro lado, existia uma grande diferença entre o número de escolas masculinas e o número de escolas femininas, o que aponta para uma educação estatal definida como masculina. Apenas a partir de 1850 é que o aumento número de escolas femininas se torna mais visível. Aludindo a Nóvoa (1987), Araújo (2000) refere que entre 1860 e 1900 o aumento do número de escolas superou o triplo, e no caso das escolas femininas aumentou mais de vinte vezes. O crescimento da escola de massas encontra-se também patente no número de professores existentes na altura. Conforme pode observar-se no **Quadro 2**, entre 1854 e 1881 o número de professores duplicou, ao passo que o número de professoras cresceu de tal maneira que, em 1910, estas constituíam mais de metade dos profissionais da docência.

**Quadro 2 – Número de Professores e Professoras (1854 – 1910)**

Anos	Professores		Professoras		Número Total
	Nº	%	Nº	%	
1854	1146	95,6%	53	4,4%	1199
1868	—	—	362	—	—
1881	2364	72,1%	914	27,9%	3278
1899	2825	62,8%	1670	37,2%	4495
1910	2777	47,8%	3031	52,2%	5808

(Adaptado de Araújo, 2000: 77)

A par da Reforma Educativa de 1878, o Estado alargou o direito de voto a todos os homens chefes de família, ainda que analfabetos, numa tentativa de integrar os cidadãos na política local e na educação. Segundo Araújo (2000), esta Reforma integrou as mulheres no Estado de duas formas: em primeiro lugar, na igualdade de acesso das raparigas à escola de massas; em segundo lugar, na integração das mulheres, já alfabetizadas, nas escolas públicas enquanto professoras, reconhecidas que eram as suas aptidões para educadoras. Podemos assim concluir que, no período de 1870-1910, os fenómenos da escola de massas e feminização da profissão docente ocorrem simultaneamente e seguem ritmos idênticos de crescimento. Com efeito, as mulheres passaram do lugar de alunas para o lugar de professoras, incorporando-se no Estado. Parafraseando Ramirez e Weiss (1979), Araújo (2000) refere que essa transição se deu através do voto, da escola de massas e do mercado de trabalho.

Não tendo origem nem na sociedade civil nem na economia, a Reforma de Educação de 1878 tinha como base duas preocupações: por um lado, o controlo social e, por outro, o contributo que a educação traria ao desenvolvimento económico do país. Note-se ainda que a universalidade de escolarização de massas pressupunha que as raparigas “se comportassem de acordo com um código de moralidade muito restrito, onde eram assinalados os seus deveres como subordinadas ao mundo masculino” (Araújo, 2000: 85). O recrutamento de mulheres para a expansão da escola de massas ocorreu um pouco por todos os países da Europa e Estados Unidos da América, o que fez com que se tratasse de um processo visto como uma “similaridade transnacional” (Ramirez e Boli, 1987 cit. *in* Araújo, 2000: 93).

A tendência crescente da feminização da profissão docente e o acesso das raparigas à escola continuaram a verificar-se até 1910. Conforme refere Araújo (2000), Nóvoa (1987) considera que o desenvolvimento do ensino primário, superior nesta época, ocorre simultaneamente com três outros processos: *a neutralidade do ensino no que toca à*

*educação religiosa, a descentralização e a coeducação.* Os aspectos de maior relevância destes processos são os seguintes (Araújo, 2000: 179-189):

*i) Neutralidade do ensino*

A ideia de uma escola livre de uma influência religiosa é um símbolo do período republicano, sendo a educação católica substituída nas escolas do ensino público pela educação cívica, até ao golpe de 28 de Maio de 1926. Esta escola laica, que então surgia, devia a sua existência às difíceis relações existentes entre a Igreja Católica e o Estado Republicano.

*ii) Descentralização*

Com a *Reforma de Educação de 1911*, a administração e controlo do ensino primário passou para os municípios que tinham amplos poderes no que se refere a este nível de ensino. Esta experiência não foi, no entanto, bem aceite pelos professores que recebiam os seus salários atrasados ou que sofriam pressões políticas e sociais, sobretudo em meios pequenos. A insatisfação crescente deu origem à criação das *Juntas Escolares*, em 1919, compostas por três professores, eleitos entre os seus pares, e cinco funcionários que não participavam das decisões da referida junta. Este novo sistema de descentralização vigorou até 1925.

*iii) Coeducação*

Até 1911, “não existia coeducação, dado que se assumia que as raparigas e os rapazes tinham identidades distintas, sendo-lhes distribuídas disciplinas diferentes em áreas específicas do currículo” (Araújo, 2000: 182). Apesar de muitas das disciplinas serem as mesmas, existia uma distinção, sobretudo nos *trabalhos manuais*, que obedecia aos modelos dos papéis para cada género. A frequência de disciplinas como *Ginástica* e *Costura*, por exemplo, era dirigida a alunos e alunas, respectivamente, podendo o professor dispensar os alunos de um ou de outro género. Criada em 1919, a escola coeducativa viu os seus programas aprovados em 1921 para ser abolida pouco depois do golpe militar de 28 de Maio de 1926. A instabilidade política vivida no país levou a que a escola de massas crescesse de forma irregular e se desenvolvesse com um ritmo mais lento do que era assumido pela retórica educativa (*idem*: 189).

No período final da República, os professores primários ganharam cada vez mais destaque, o que fez desta época “a idade de ouro dos professores primários” (Nóvoa, 1987: 586). O reconhecimento da sua importância e contribuição para o desenvolvimento dos ideais republicanos conferiram prestígio à profissão num “momento em que o seu estatuto sócio-económico atingiu o ponto mais alto da sua história profissional” (*idem*: 609). Neste período, em que a profissão docente gozava de melhores condições, o número de professoras aumentou, o que contradiz as explicações da feminização do ensino enquanto um trabalho assalariado. Araújo (2000) refere que, em 1910, a percentagem de professoras era de 52,2%, tendo subido para 60,2%, em 1916/17, e para 66,2%, em 1925/26. Esta

tendência de crescimento foi contrariada por medidas reorganizadoras da formação de professores com o objectivo de combater o desemprego dos professores do género masculino, bem como enfatizar a imagem do professor como “líder da comunidade” (Araújo, 2000: 191). Uma vez que no contexto das relações patriarcais esta imagem era claramente masculina, as medidas adoptadas visavam o afastamento da mulher, “intentando-se que o ensino primário pudesse voltar a alcançar o seu antigo estatuto como profissão masculina” (*idem*: 191). Como consequência, as mulheres foram reencaminhadas para ocuparem lugares na educação pré-escolar. Nos jardins-de-infância, por exemplo, deveriam trabalhar exclusivamente mulheres que substituiriam, tanto quanto possível, uma mãe.

A feminização do ensino tornava-se problemática para os políticos republicanos e as tensões resultantes deste processo não foram visíveis de imediato. No entanto, os valores *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* foram soberanos nesta era conturbada, possibilitando às mulheres pequenas conquistas como o acesso a uma educação e formação igual à dos seus colegas do género masculino ou um salário igual ao dos seus pares do género oposto.

Assim, entre 1910 e 1926, “a feminização do ensino parece ganhar, neste período, alguma «autonomia» face à escola de massas, sugerindo um desenvolvimento que toma o seu próprio ritmo” (Araújo, 2000: 194).

### 3.2. ENSINAR: UM TRABALHO DE MULHERES

Conforme já vimos no capítulo anterior, a construção do ensinar, enquanto *trabalho de mulheres*, tem os seus primórdios em 1870. No entanto, Araújo (2000) refere que se empregaram professoras, pela primeira vez, aquando a abertura das primeiras escolas primárias estatais para raparigas, em 1815, o que tinha sido já proposto em 1790 pela rainha D. Maria I. Recomendadas pelos padres locais, cabia às professoras o ensino das filhas dos artesãos e de outros trabalhadores qualificados nas áreas de “religião, leitura, escrita, aritmética básica, fiar, malha, costura, bordados e corte” (Araújo, 2000: 97). Apenas as mulheres podiam ensinar as raparigas da época receando-se a promiscuidade sexual e o desenvolvimento de atitudes desadequadas para o sexo feminino, caso a docência não fosse desempenhada por uma mulher. Além disso, os valores morais e os assuntos domésticos apenas poderiam ser transmitidos por alguém neles entendido, logo, por uma mulher.

A escola de massas pressupunha a existência de dois sistemas educativos distintos, alicerçados “numa ideologia de “vocações” e “destinos” diferentes para raparigas e para rapazes” (Mosconi, 1989 cit. *in* Araújo, 2000: 97).

As professoras puderam ensinar rapazes, tanto nas escolas mistas como nas escolas femininas, a partir da partir da *Reforma de Ensino de 1878*. A ideologia do *maternalismo*, que começava a ser construída, possibilitou que se operasse “uma ruptura nas divisões estritas de género” (Araújo, 2000: 101). De facto, esta ideologia fomentou a separação de

papéis na medida em que se foi concebendo que a actividade das professoras “se dirige para a sala de aula, na transmissão de saberes específicos (aprender a ler, escrever e contar) e na interiorização de valores, atitudes e orientações que permitam às crianças integrar-se na ordem social existente” (Araújo, 1990: 91 cit. in Rocha, 1998: 34).

Outra forma de discriminação entre géneros era a diferença existente nos salários de professoras e professores. Com efeito, as professoras recebiam apenas dois terços do salário recebido pelos seus colegas professores. Conforme refere Araújo (2000), pressupunha-se que este valor era suficiente para o trabalho feminino uma vez que a sobrevivência das professoras seria complementada pelos rendimentos masculinos das suas famílias. Foi também a Reforma de 1878 que contemplou a igualdade salarial entre os géneros, mas apenas para os professores do ensino primário.

Relativamente à formação de professores, surgem as chamadas Escolas Normais, surgindo a primeira na década de 1830. Porém, a definição destas enquanto instituições de exclusiva formação de professores apenas acontece em 1862. Nelas, as bolsas de estudo recebidas por alunos e alunas eram iguais, qualquer que fosse o seu género. O mesmo não acontecia com os salários dos professores e professoras que aí leccionavam. De facto, Araújo (2000) refere que as professoras recebiam três quartos do salário masculino. Esta realidade era sustentada pela maior competência, formação e cultura reconhecida aos professores. Além disso, “a incorporação das mulheres nos níveis superiores das instituições estatais era vista como uma concessão e não como um direito” (Araújo, 2000: 105).

A primeira escola Normal Feminina abriu apenas em 1866, também ela com um currículo que integrava disciplinas consideradas adequadas para as alunas e diferentes das dos alunos, como pode consultar-se no **Quadro 3**.

**Quadro 3 – Disciplinas nas Escolas Normais de acordo com o género**

<b>Disciplinas femininas</b>	<b>Disciplinas masculinas</b>
Jardinagem Deveres da Mãe de Família Economia Doméstica Costura e Bordados Desenho aplicado à Costura	Agricultura Deveres e Direitos do Cidadão Economia Rural, Industrial e Comercial Escrita Comercial

(Araújo, 2000: 108)

Por outro lado, a carga horária atribuída às disciplinas académicas nas Escolas Normais Femininas era inferior à que era praticada nas Escolas Normais Masculinas, conforme ilustra o **Quadro 4**. Atente-se que nas primeiras, as seis disciplinas ditas académicas tinham menos três horas semanais. O objectivo desta distribuição tinha como finalidade proporcionar às futuras professoras dezoito horas semanais da disciplina de *Costura*. Já os futuros

professores viam essas horas distribuídas pelas disciplinas académicas uma vez que nem a disciplina de costura nem outra equivalente faziam parte do seu currículo.

O seguimento destes modelos de género da época condicionava e prejudicava, à partida, o desempenho profissional das mulheres, nomeadamente no que respeita ao ensino nas escolas mistas e masculinas, pela parca formação nas matérias académicas que teriam de ensinar aos rapazes. Segundo Araújo (2000), os currículos de ambas as Escolas Normais apenas se tornaram similares com a Reforma de Educação de 1901, apesar de se manterem as disciplinas de *Costura* e *Bordados* como especializadas para professoras.

**Quadro 4 – Cargas horárias semanais das disciplinas académicas e profissionais nas Escolas Normais, segundo o género**

Disciplinas	Nºde horas semanais nas Escolas Normais Femininas	Nºde horas semanais nas Escolas Normais Masculinas
Aritmética	8	11
Geometria	6	9
Geografia	7	10
Desenho	5	8
Pedagogia / Metodologia	7	10
Física / Química	7	10
Costura	18	—

(Araújo, 2000: 108)

Assim, podemos concluir que os próprios currículos eram elaborados para que se perpetuassem na escola as tarefas domésticas, existindo, como já referimos anteriormente, uma “forte continuidade entre os dois locais de trabalho” (Araújo, 2000: 2).

As professoras, além de ganharem salários muito baixos, não viam o seu trabalho valorizado, o que não se alterou com o *Estado Novo*. A título de exemplo, podemos referir que durante a *Ditadura* as professoras tinham de pedir autorização para casar e eram ultrapassadas por colegas do sexo masculino que concorressem para o cargo de *Director*. Com efeito, o *Estado Novo*, em Portugal, em muito contribuiu para que a participação da mulher em cargos de gestão fosse deficitária desempenhando um papel crucial “através de uma forte ideologização, percorrendo as práticas educativas que o professorado utilizava, impedindo as professoras de aceder a cargos directivos nas escolas” (Araújo, 1990: 89 cit. in Rocha, 1998: 34). Neste sentido, “o sistema escolar contribuiu para a reprodução dos papéis sexuais tradicionais e para a subalternização da mulher” (Fernandes, 1987: 43 cit. in Rocha, 1998: 33). A ordem jurídica vigente na altura impunha à mulher a “obrigação do serviço doméstico” (Ferreira, 1999: 200). Para além disso, as docentes deveriam ter um cuidado especial na forma como se comportavam pois, no que lhes dizia respeito, “o comportamento era escrutinado pelas comunidades” (Araújo, 2000: 2).

A alteração da condição social da mulher, que obviamente se repercute na classe docente, dá-se apenas no período em que ocorre a instauração e consolidação da

democracia portuguesa, entre 1974 e 1979. O novo modelo político permitiu às mulheres algumas *conquistas* a nível legal que, embora hoje nos pareçam inegáveis, ocorreram somente há pouco mais de três décadas<sup>8</sup>. Algumas dessas aquisições legais foram as seguintes (Ferreira, 1998: 2):

- i) Ser-lhes aberto o acesso a todas as carreiras profissionais;
- ii) Ser-lhes alargado o direito ao voto;
- iii) Ser retirado aos maridos os direitos de lhes violar a correspondência e não autorizar a sua saída do país;
- iv) Ser alargada a licença de maternidade para 90 dias;
- v) Ser reconhecida constitucionalmente a igualdade entre homens e mulheres em todas as áreas;
- vi) Ser aprovado um novo Código Civil em que desaparece a figura de “chefe de família”.

A génese do ensinar como *trabalho de mulheres* poderá estar relacionado com o *maternalismo* supostamente típico das professoras, mas também com uma certa *domesticidade* do ensino. Muitas das ideias subjacentes aquando o ingresso das mulheres na profissão docente prevalecem ainda hoje. Com efeito, esta posição é corroborada na tese de Araújo (2000) que, dando voz às professoras, escreve:

“As suas histórias de vida revelam que as suas actividades eram “privadas” no sentido em que estavam envolvidas nas actividades domésticas, tanto na escola como nas suas casas. Na verdade, as professoras tinham dois “espaços de trabalho”, ambos definidos pelas expectativas do seu papel tradicional na sociedade. No “espaço doméstico”, estavam encarregadas das actividades e deveres – às vezes com a ajuda de empregadas – tradicionalmente atribuídas às mulheres. Na escola esperava-se que (...) retomassem as relações com as crianças de formas semelhantes às que tinham no “espaço doméstico” com as suas” (Araújo, 2000: 331).

#### **4. A FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE**

Revestido de razões históricas e culturais, o fenómeno de feminização do ensino dá-se um pouco por todo o mundo, embora seja mais notório nos países latinos. Este facto deve-se à tímida expressão que os movimentos feministas aí tiveram e que contribuiu para que a imagem social da mulher continuasse ligada ao cuidado da casa e dos filhos.

Neste sentido, o exercício da docência apresentava-se como uma profissão talhada para as mulheres. Por um lado, a flexibilidade horária permitia que o cuidado do lar e dos filhos não fosse descurado. Por outro lado, a mulher exercia fora de casa uma função que não lhe era alheia: o cuidado de crianças.

---

<sup>8</sup> Para uma análise mais profunda e detalhada veja-se o ANEXO I – CONQUISTAS DOS DIREITOS DAS MULHERES.

Apesar das múltiplas tarefas desempenhadas pelas professoras, de cariz demorado e trabalhoso, quer em casa quer na escola, o seu esforço não foi reconhecido nem valorizado. Pelo contrário, ergueram-se vozes que viram na feminização do corpo docente um dos factores que contribuíram para o desprestígio daquela profissão.

#### 4.1. RAZÕES DE UMA ESCOLHA

Sendo que “o corpo docente português, no global, é constituído maioritariamente por mulheres” (Vieira, 2003: 107) interessa apurar as razões que as levam a escolher esta profissão. Segundo Grumet (1988), “em muitos aspectos, as estruturas temporais do ensino assemelham-se às rotinas da domesticidade. Fluidos e ubíquos, o trabalho doméstico e as crianças exigiram que as mulheres aceitassem padrões de trabalho e tempo que não têm fronteiras” (Grumet, 1988: 86 cit. *in* Vieira, 2003: 95). A imagem profundamente enraizada da mãe no lar, cuidando de ascendentes e descendentes, contribui para a escolha de uma profissão onde não exista patrão e onde exista flexibilidade horária, como é a de professora. Referindo-se à escolha da profissão de professora e ao perpetuar das tarefas domésticas na escola e vice-versa, Simón (2000) acrescenta que “Las profesoras han elegido muchas veces esta profesión por los horarios y las vacaciones, que les permitirán andar todo el día enredadas entre la escuela y la casa: a la escuela trasladan tareas domésticas y a casa tareas profesionales” (Simón, 2000: 36).

Conforme refere Bernardino (1997), Léon (1980) considera que a ideia de vocação para o ensino pressupõe uma capacidade inata, ao mesmo tempo que apela para uma dimensão religiosa e conseqüente espírito de sacrifício. Baseando-se nos estudos de Berger (1964), o autor conclui que a vocação como motivação para docência é referida por 29% dos professores e 44% das professoras. Contudo, a vocação enquanto motivação para a escolha de uma profissão é revestida de ambigüidade, visto que é “uma explicação cómoda, porque passional e confusa... Acreditar que se é feito para determinada profissão é frequentemente tomar os seus desejos por realidades. Nada é mais mistificador do que a função de professor” (Mandra, 1984 cit. *in* Breuse, 1988: 400). É neste sentido que Bonboir (1988) define três categorias para agrupar os jovens segundo as suas escolhas profissionais (Bernardino, 1997: 21):

- i)* Jovens que gostam do universo das coisas, da matéria a trabalhar;
- ii)* Jovens que se interessam mais pelas pessoas;
- iii)* Jovens que procuram essencialmente na profissão uma fonte de segurança.

A partir desta classificação, facilmente concluímos que os jovens que optam pelo ensino se integram na segunda categoria pois interessam-se pelas pessoas e, conseqüentemente, sentem a necessidade de desenvolver certas relações com o outro.

Segundo Bernardino (1997), Gosselin (1984) sistematizou as diferentes motivações conducentes à escolha da profissão docente da seguinte forma (Bernardino, 1997: 21-22):

- i) Motivações relacionadas com as condições laborais, tais como férias de longa duração, horários compatíveis com a vida familiar;
- ii) O facto de ter docentes na família, o que actuaria como factor orientador dos próprios interesses;
- iii) Pressupor um factor de elevação do próprio estatuto, para sujeitos provenientes de ambientes modestos e de meios rurais;
- iv) Um refúgio tranquilizador para pessoas pouco amadurecidas que, temendo enfrentar as responsabilidades do mundo adulto, encontrariam na relação com a infância um escape para as suas tensões;
- v) O facto de haver fracassado na tentativa de seguir outros estudos universitários;
- vi) A necessidade de satisfazer uma falta de afectividade na própria biografia pessoal que se espera seja colmatada através das relações humanas que propicia o ensino.

Falando do caso concreto das mulheres, Huberman (1989) considera que estas tendem a considerar o ensino como uma *missão social* mais do que uma carreira que garante prestígio e formação. Aludindo a Lortie (1975), Bernardino (1997) refere que não raras vezes as professoras referem como motivações para a escolha da sua profissão o desejo de servir os outros e o gostar de crianças. Assim, existem profundos condicionalismos socioculturais que influenciam a escolha da profissão docente por parte das mulheres. De certa forma, estas não optam, mas como que são empurradas para o desempenho das funções inerentes à profissão. Segundo Gilbert (1980), “a mulher ocupa actualmente o lugar que o homem deixou livre na escola, atraído por profissões mais prestigiosas...” (Gonzalez e Garcia, 1993: 92).

#### 4.2.FEMINIZAÇÃO DO ENSINO E DESPRESTÍGIO DA FUNÇÃO DOCENTE

Relegada para o género feminino, a profissão docente vai sendo cada vez mais desvalorizada, revestindo-se de desprestígio. Com efeito, “A feminização implica, de um modo geral, diminuição salarial e deterioração do estatuto remuneratório contribuindo, também, para a degradação do estatuto socioprofissional... O menor prestígio atribuído a profissões exercidas por mulheres, não só em termos remuneratórios, mas também sociais mais vastos, tem afectado o prestígio dos professores em geral” (Braga da Cruz *et al*, 1988: 1197). Neste sentido, diversos autores partilham a ideia de que a feminização do corpo docente é uma das variáveis que concorre para o desprestígio da mesma (Abraham, 1987; De Landsheere, 1979; Vila, 1988).

Das várias investigações levadas a cabo neste domínio, a de Braga da Cruz *et al* (1998) levou à conclusão que, numa lista decrescente de vinte profissões, a de professor do ensino secundário se situava em décimo quinto lugar. Por outro lado, o professor primário é aquele a quem ainda é reconhecido maior prestígio. Segundo os autores, as razões apontadas para este desprestígio são as seguintes, por ordem decrescente de grau de

importância: os *baixos salários*, a *mobilidade geográfica*, a *diminuição de autoridade nas escolas*, as *condições de funcionamento das escolas* e a *crescente falta de segurança de emprego*.

Este desprestígio é sentido de diferentes formas por homens e mulheres. Se, por um lado, as mulheres estão menos insatisfeitas com o seu estatuto do que os homens (Vila, 1988), por outro, a passividade é menos notória nos professores do que nas professoras, que não revelam interesse por actividades fora da escola e não ousam avançar nos postos de tomada de poder (Abraham, 1986). A existência de certos estereótipos, enraizados em diferentes culturas e sociedades, condiciona o acesso e exercício de cargos de liderança de topo por parte das mulheres. Assim, a passividade feminina face a este tipo de cargos, para além de favorecer os homens, serve os seus interesses. Com efeito, “os traços mais negativos do estereótipo feminino, os de submissão e dependência, são particularmente úteis aos sujeitos do sexo masculino para antecipar o seu sucesso sobre as parceiras do sexo oposto” (Amâncio, 1993: 301). Coleman (2005) refere que a maioria dos homens não questiona este *status quo* que lhes é favorável, ao passo que muitas mulheres simplesmente aceitam as coisas como estão (Coleman, 2005: 17). A autora é de opinião que, para viver numa sociedade de diversidade e pluralista, é necessário que se tenham em conta todas as perspectivas em vez de confiar apenas na perspectiva predominante.

Díez *et al* (2003) consideram que o acesso de mulheres a cargos de direcção é uma condição essencial para que se pratique a igualdade entre géneros nas organizações. Os autores referem que caso esta directiva não se siga nas organizações escolares, estará a contribuir-se para que se acentuem as desigualdades entre géneros. Na sua opinião, os alunos aprendem não só o que se lhes transmite mas também o que vêem pôr em prática. Apoiando-se em Al Khalifa (1989), os autores consideram que o facto da teoria de gestão ter sido adoptada nas escolas fomentou a possibilidade de associação de conceitos como *liderança e masculinidade* bem como *liderança e hierarquia*.

Socorrendo-se de Kaufmann (1996), Díez *et al* (2003) consideram ainda que as mulheres são mais emotivas do que os homens e que transportam essa emotividade para o trabalho. Os autores acrescentam que se espera que as mulheres sejam mais humanas do que os homens. No entanto, salientam que a história nos dá exemplos de mulheres que, investidas de poder, são mais duras e implacáveis do que os homens, apresentando o exemplo de Margaret Thatcher. Aludindo a Coronel (1996), os autores justificam esta atitude com o facto das mulheres só triunfarem nas esferas de poder quando se imiscuem no mundo masculino e se superam aos seus colegas homens nas suas características, afastando-se das características femininas. Além disso, as mulheres são mais vulgarmente alvo de críticas pessoais do que os homens, mesmo com actuações idênticas.

Segundo Carrasco Macías (2003), estudos recentes apontam no sentido da mulher possuir capacidades comunicativas e sociais mais adequadas para as exigências de

organizações participativas e democráticas. Estas experiências mostram que o trabalho desenvolvido por mulheres é diferente do dos homens. O exercício de autoridade é mais “multidireccional e multidimensional” (Carrasco, 2003: 4), propiciando o desenvolvimento de comunidades baseadas em valores e acções colectivas. A autora considera ainda que o exercício do poder nas escolas já não é só *mandar*, mas antes *solucionar problemas*, ajudando os outros a alcançar os seus fins. Esta nova concepção de liderança pressupõe a redefinição da concepção de papéis masculinos e femininos, que deve ser menos estereotipada. Na sua opinião, um líder masculino pode ter uma liderança feminina e *vice-versa*. A chave para esta mudança de mentalidade na escola começa na colegialidade entre os professores e para a qual pode contribuir o *ethos* feminino.

### III – LIDERANÇA E DIRECÇÃO

#### 1. CONCEITO DE LIDERANÇA À LUZ DAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS

O interesse pela questão de uma *boa liderança* é antigo, tendo este assunto sido abordado por Platão, em *A República*, e também por Confúcio, nos seus *Analectos*. (Fiedler, 1981: 1).

A primeira investigação empírica sobre a liderança data de 1904, mas os estudos referentes a esta matéria são relativamente recentes, emergindo apenas nos anos 30, após a I Guerra Mundial. Nessa altura recorria-se frequentemente a testes de inteligência para a colocação de oficiais. Até então, as posições de liderança eram ocupadas tendo em conta o nascimento, a filiação política e a raça de cada um, pelo que a maioria dos líderes tinha origem na burguesia. A necessidade de uma nova liderança sente-se após a rápida industrialização e o desenvolvimento de organizações burocráticas. Assim, as preocupações académicas com esta temática surgem a partir dos anos quarenta.

Resultado de inúmeros estudos, tanto teóricos como práticos, o constructo da liderança originou uma literatura esparsa e relativamente recente, em consequência das diferentes abordagens feitas ao longo do tempo. Também a definição de líder sofreu alterações e depende da perspectiva onde nos situamos. São vários os autores que nos apresentam diferentes ideias decorrentes dos vários momentos na investigação sobre a liderança.

Costa (2000) apresenta uma reflexão que se alinha em torno de três grandes concepções de liderança. Alertando para o facto de estas concepções não serem “completamente estanques ou mutuamente exclusivas” (Costa, 2000: 16), o autor foca o fenómeno da liderança segundo três visões: a *visão mecanicista*, a *visão cultural* e a *visão ambígua*. Esta percepção, referente aos diferentes períodos que marcaram a construção do conceito de liderança, é reiterada por outros autores que, embora utilizando uma terminologia diferente, seguem a mesma linha de pensamento.

##### 1.1. VISÃO MECANICISTA

As primeiras concepções de liderança reportam-nos para uma acção lógica, mecânica e racional, dado que por liderança se entende o “acto de influenciar um grupo para atingir determinados objectivos” (Costa, 2000: 16). Subjacentes a esta visão estão as noções de *Influência*, *Grupo* e *Objectivos*. As variações sofridas ao longo do tempo resultaram na subdivisão desta perspectiva segundo três orientações distintas, originando três abordagens: a *abordagem pelo perfil*, a *abordagem comportamental* e a *abordagem ambígua* (Teixeira, 1998: 140-153). Consequentemente, a concepção de líder foi sendo alterada. Passou-se do *líder nato* ao *líder treinado* e posteriormente ao *líder ajustável* (Costa, 2000: 17-22). Passamos a referir a evolução destas três fases sobre o conceito.

Até ao término da Segunda Grande Guerra considera-se que “a liderança é um traço de personalidade, uma forma de ser do líder, que lhe permite um exercício mais ou menos universal da liderança perante todos os tipos de pessoas” (Vargas, 2005: 25). Esta teoria ficou conhecida como a *Teoria dos Traços*, onde o processo de liderança é entendido como uma focagem individual, numa perspectiva centrada no indivíduo. Esta linha de pensamento assenta na procura de características pessoais comuns aos líderes, predicados pessoais conducentes a “desempenhos previstos e eficazes” (Costa, 2000: 18). Assim, a ideia de líder que sobressai desta teoria é a de “líder nato” (*idem*).

Esta primeira corrente é também apelidada de “Abordagem das Qualidades” (Hooper, 2004: 66), dado que o entendimento de liderança se centra nas qualidades do líder. Assim, a preocupação da altura era definir o perfil ideal de líder, partindo do pressuposto que ser líder é uma característica que faz parte da personalidade e com a qual se nasce. À luz desta lente teórica, o *líder nasce, não se faz*. Ser ou não ser um bom líder está relacionado com o carácter hereditário e genético de cada um, acreditando-se que “ser líder é possuir um certo conjunto de características, em potência ou actualizadas” (Parreira, 1990: 8).

Esta teoria gerou controvérsia entre os investigadores, sobretudo na definição das características de personalidade, físicas ou intelectuais, do líder. Existiam pois duas dificuldades (*idem*: 8):

- i) Por um lado, listar e definir com precisão quais as características comuns a todos os líderes;
- ii) Por outro lado, garantir que aqueles que não são líderes não possuem essas características.

Na impossibilidade de ultrapassar estas dificuldades, os investigadores reconheceram que a natureza da liderança teria de ter em conta factores externos que a pudessem afectar, passando-se a considerar os comportamentos.

O desenvolvimento das perspectivas comportamentais levou ao declínio da *Teoria dos Traços*, passando o objecto de estudo a ser os comportamentos do líder.

A partir de 1945, surge um segundo momento, em que a liderança é vista como “um conjunto de comportamentos ou guiões de comportamentos adquiríveis através de treino ou prática espontânea” (Vargas, 2005: 25).

No fundo, trata-se de aferir os “comportamentos-padrão” (Costa, 2000: 19) de forma a que os candidatos à liderança possam proceder à sua aprendizagem. Nesta linha de pensamento, “o líder pode e deve *ser feito*” (*idem*), isto é, teremos um “líder treinado” (*ibidem*).

Esta mudança de paradigma consiste no facto de a liderança ser considerada um processo em vez de uma propriedade, acreditando-se que é possível a formação de líderes. Estas teorias ficaram conhecidas como as *Teorias do Comportamento*, focadas na interacção existente em pequenos grupos de trabalho.

Hooper (2004) refere-se a esta segunda abordagem como a *Abordagem Situacional* e acrescenta que “foram os aspectos pouco definidos da Abordagem das Qualidades que levaram os pensadores a desenvolver a Abordagem Situacional” (Hooper, 2004: 67). Focada na situação, esta nova aproximação encontra-se “centrada na ideia de que o conhecimento e a adequação à situação é que definiram os líderes mais eficazes” (*idem*). É nesta corrente que começam a ser definidos os diferentes estilos de liderança.

Marco de referência foram também as investigações realizadas no início dos anos 50, nas Universidades de Ohio e Michigan, de onde derivaram vários estudos (Parreira, 1990; Teixeira, 1998; Costa, 2003). Os investigadores destas universidades foram os primeiros a considerar a liderança como um espaço bidimensional.

Em Ohio, na senda do lema “One best way” (Costa, 2000: 20), foram identificadas duas categorias de comportamentos cuja combinação conduzia a uma “boa e nítida liderança” (Parreira, 1990: 9):

- i) A categoria *iniciação da estrutura* (definição de objectivos e fomento da execução de tarefas);
- ii) A categoria *consideração* (estabelecimento de confiança mútua, relações amistosas, ajuda).

No Michigan fez-se a tradução destas duas categorias comportamentais como “orientação para a produção” (*idem*) e “orientação para os trabalhadores” (*ibidem*). Os investigadores Blake e Mouton (1964) apresentaram os resultados da investigação numa grelha bidimensional que traduz cinco posições de atitude por parte do líder.

Contudo, os resultados das investigações desta última abordagem sobre liderança revelaram-se pouco consistentes, transmitindo uma visão simples e estática do fenómeno. Surgiu assim a necessidade de conceber a liderança de uma forma mais abrangente e tendo em conta os variados contextos em que se verifica.

Segundo Hooper (2004), as investigações empreendidas sobre os padrões comportamentais dos líderes baseadas nos factores: “ ‘a preocupação com as pessoas’ e ‘a preocupação com a tarefa’, que são as bases da ideia tarefa-relação do comportamento do líder” (Hooper, 2004: 67) conduziram ao nascimento da *Teoria da Contingência* e à *Abordagem Funcional*. Focalizada nas tarefas, equipas e indivíduo, esta é a primeira abordagem que apresenta uma distinção entre equipas e indivíduo. Centrada no contexto da actividade da liderança, A *Teoria da Contingência* pressupõe a adaptabilidade do líder às diferentes situações de forma a controlá-las, o que define o “líder ajustável” (Costa, 2000: 20). Assim, em função de cada contexto, a eficácia da liderança depende da relatividade das situações, podendo o lema desta teoria ser, conforme refere Costa (2000), *It all depends*.

Esta abordagem contextualista da liderança deu origem às *Teorias Tridimensionais*, assim designadas por terem em conta duas dimensões para o comportamento do líder e uma dimensão para as “variáveis da situação” (Parreira, 1990: 10). Considerada como a

forma de orientação que tem por base a comunicação, a influência e a motivação para a consecução de resultados aceites pelos membros das organizações, a liderança aparece como um “ajustamento de factores pessoais, comportamentais e situacionais” (*idem*).

Apesar disso, e ainda que se abandone a rigidez do modelo de liderança anterior, Costa (2000) salienta que esta visão de liderança não deixa de ser mecanicista pois continua a ter como referência o triângulo *Influência, Grupo e Objectivos*.

## 1.2. VISÃO CULTURAL

Nos últimos vinte anos, a evolução do pensamento sobre a liderança tem ganho mais importância, o que se reflecte numa panóplia de estudos sobre o fenómeno. Segundo Costa (2000), a visão mecanicista da liderança é profundamente abalada nos anos 80 com o surgimento do *Movimento Nova Liderança*. A partir desta altura, o líder passa a ser entendido como alguém que exerce a articulação entre uma *visão* e os *valores* que sustentam a organização. A actuação dos líderes depende da cultura da organização, regendo-se de acordo com a sua dimensão simbólica. Sob este prisma de análise, as concepções de liderança existentes na literatura são várias e distintas.

O “reconhecimento de que a liderança eficaz não se aprende num livro, ou por se estudar e optar por um determinado modelo de liderança” (Hooper, 2004: 70), conduz ao aparecimento da *Abordagem Compósita*. Esta abordagem baseia-se na identificação do desenvolvimento prático nas organizações, à medida que experimentam o processo de mudança, previamente proposta por investigadores que a apoiam.

A *Liderança Transformacional* consiste na transição duma situação de comando e controlo para outra em que se delegam poderes (*empowerment*), ao passo que a *Liderança Transcendente* é o termo utilizado para descrever o “processo em que o líder se empenha no apoio emocional dos seus seguidores” (Hooper, 2004: 73).

A *Liderança em Equipa* deve o seu nome ao facto de ser aquela em que o poder é delegado em equipas, os chamados colaboradores. A ideia de líderes controladores, directores e supervisores começa a ser ultrapassada, dando lugar ao conceito de “colegas que satisfazem necessidades, estimulam comportamentos e respondem a aspirações” (*idem*: 156).

Outro aspecto importante neste período é o facto de se acentuar a diferença entre gestão e liderança, conceitos vulgarmente identificados como sinónimos. Bernal Agudo (2000) salienta que liderar e gerir são dois termos perfeitamente separáveis. Segundo o autor, à liderança subjaz a autoridade formal, enquanto à gestão subjaz a autoridade institucional. Também Whitaker (2000) refere que o conceito de liderança não deve ser confundido com o de gestão, dado que liderar não implica necessariamente a existência de uma superioridade hierárquica. O autor advoga que a redefinição dos termos liderança e gestão constitui um “grande desafio para um novo paradigma no desenvolvimento

organizacional” (Whitaker, 2000: 88). O autor salienta que enquanto “a gestão está relacionada com: *i*) estruturas bem ordenadas; *ii*) manutenção das funções diárias; *iii*) certificação da realização do trabalho; *iv*) monitorização de produtos e resultados e *v*) eficiência, a liderança está relacionada com: *i*) comportamento pessoal e interpessoal; *ii*) enfoque no futuro; *iii*) mudança e desenvolvimento; *iv*) qualidade e *v*) eficácia” (*idem*: 90).

Esta descrição, apresentada pelo autor, não pretende sugerir que a liderança é mais importante do que a gestão mas antes transmitir a ideia de que “a gestão permite o funcionamento de uma organização: a liderança ajuda ao seu melhor funcionamento”. (*ibidem*: 91).

Ainda no que respeita à distinção entre gestores e líderes, podemos acrescentar que “os gestores operam dentro da cultura e os líderes criam cultura” (Hooper, 2004: 73).

Costa (2000) reitera esta posição ao referir que o “líder cultural” (Costa, 2000: 23) actua na criação e gestão da cultura organizacional, de forma a criar uma visão que inspire, motive e envolva os membros da organização. Desta forma, segundo esta abordagem, “a única e essencial função da liderança é a manipulação da cultura” (Schein, 1991: 317 cit. *in* Costa, 2000: 23). Desta feita, o referencial teórico desta visão, em termos de análise organizacional, é a perspectiva da cultura organizacional, tema por nós já tratado.

### 1.3. VISÃO AMBÍGUA

O entendimento das organizações como flexíveis, instáveis e dependentes do meio em que se inserem conduziu a que se reequacionasse a concepção de liderança, o que corresponde a uma mudança de paradigma. Segundo Costa (2000), as novas perspectivas teóricas de análise organizacional, como *Anarquia Organizada*, *Modelo Micropolítico*, *Teoria do Caos* e *Neo-institucionalismo*, por exemplo, apresentam formas alternativas de conceber a liderança. Assim, a liderança encontra-se imbuída em ambiguidade podendo o líder deparar-se com quatro tipos de ambiguidade: a *ambiguidade das intenções*, a *ambiguidade do poder*, a *ambiguidade da experiência* e a *ambiguidade do êxito* (Cohen e March, 1974: 195-203, cit. *in* Costa, 2003: 25). Segundo o autor, a concepção da liderança, enquanto “actividade que percorre toda a organização” (Costa, 2000: 25), levou a que Bryman (1996) apresentasse o conceito de *liderança dispersa*. No seu entender, esta *dispersão* da liderança deve-se aos seguintes aspectos (Costa, 2000: 25-26):

- i*) O princípio da *liderança participativa* que aponta no sentido da tarefa básica da liderança consistir em levar os outros a serem eles próprios líderes (*auto-liderança*);
- ii*) A ênfase colocada nas equipas e a valorização do grupo que conduzem à dispersão do fenómeno liderança pela organização, mas centrado no espaço específico do grupo;

- iii) A importância crescente das lideranças intermédias e do papel por si desempenhado dentro das organizações, que por vezes se assumem como centros de contra-poder relativamente aos líderes informais;
- iv) A visibilidade, atribuída por vários estudos, aos líderes informais que, de forma dissipada, exercem práticas efectivas de liderança em diferentes sectores da organização;
- v) A constatação de que os líderes não são exclusivamente do sexo masculino (Senge, 1990: 340), que a liderança não é o mesmo que a gestão, que a liderança não é o mesmo que autoridade e que a liderança não se situa exclusivamente nas posições elevadas da organização (Bolman & Deal, 1991: 406-408).

Assim entendido, o fenómeno de liderança é transversal a toda a organização. Com efeito, “a *visão ambígua* da liderança dá-nos conta de um fenómeno disperso, de contornos pouco definidos, presente nos mais diversos níveis e actores da vida organizacional e cuja identificação está marcada e dependente de graus elevados de incerteza, de instabilidade e de irracionalidade que caracterizam as organizações dos nossos dias” (Costa, 2003: 26). Desta forma, não é de estranhar o constante aparecimento de novas tendências e nomenclaturas para a temática da liderança.

Na opinião de Chiavenato (1994), os aspectos técnicos e formais cederam lugar aos aspectos psicológicos e sociológicos, numa abordagem humanística da administração.

Para Gratton (2003), as pessoas constituem o “coração da estratégia organizacional (...) enquanto vantagem competitiva sustentável” (Gratton, 2001: 21). Nesse sentido, a autora apresenta os aspectos da natureza humana como necessários para entender e desenvolver as organizações. Na sua opinião, *agir no tempo, ter um sentido para agir e ter alma* são “os três princípios da nova ordem de trabalhos” (*idem*) para resolver o dilema de conseguir o sucesso económico e valorizar, simultaneamente, as condições pessoais dos colaboradores internos. Estes, ganhando *alma*, deixam de se considerar como meros recursos produtivos e passam a interiorizar a ideia de que são um elemento essencial na estratégia da empresa, sentindo-se como elementos participativos nas tomadas de decisões (*empowerment*). Deste modo, é possível alcançar o fim último da organização, a satisfação das necessidades dos seus colaboradores externos e, conseqüentemente, contribuir para o engrandecimento da organização. A autora, ao colocar as pessoas no *coração da organização* realça a importância do capital humano apresentando uma estratégia *viva* e sinérgica capaz de conciliar objectivos humanos e organizacionais. Assim, as acções de liderança estão centradas nas pessoas enquanto promotoras de qualidade e sucesso. A organização empresarial passa a valorizar a pessoa dos colaboradores internos e estes, com empenho e *alma*, assumem a própria estratégia, contribuindo para o sucesso da organização. Estamos em presença de um humanismo renovado no seio do mundo da economia e da gestão, onde as pessoas ganham vida.

As diferentes abordagens do conceito de liderança permitem-nos concluir que este dependerá da época e da aproximação escolhidas, uma vez tratar-se de uma concepção em constante evolução. No entanto, qualquer que seja a definição de liderança escolhida, esta terá sempre dois aspectos subjacentes (Fiedler, 1981: 3):

- i) Por um lado, a liderança constitui-se uma relação entre pessoas que legitimamente possuem diferentes formas de influência e poder;
- ii) Por outro lado, é impossível a existência de líderes isolados, isto é, verifica-se o seguimento do líder pelos liderados, que consentem esse seguimento.

Uma possível definição para liderança pode ser aquela que a considera como “o comportamento que permite e ajuda terceiros a alcançarem objectivos predefinidos” (Whitaker, 2000: 88). Assim sendo, a liderança é um factor fundamental no seio das organizações na medida em que existe uma “relação causal entre o factor liderança e os demais factores organizacionais” (Alves, 1999: 38).

A liderança condiciona todo o desempenho da organização, constituindo-se na “energia propulsora, capaz de, com convicção, motivar e mobilizar o empenho e o envolvimento eficaz dos grupos de trabalho” (Lipsky & Gartner, 1998 cit. in Morgado, 2004: 14).

Concluindo, “a eficiência nas organizações depende da activação da liderança adequada, quando e sempre que necessário” (Whitaker, 2000: 89).

## **2. DIFERENTES PERCEPÇÕES DOS ESTILOS DE LIDERANÇA**

Como já referimos anteriormente, os estilos de liderança surgiram aquando a *Abordagem Situacional* de liderança e consistem no agrupamento dos diferentes comportamentos do líder em categorias.

Vários autores têm entretanto apresentado diferentes propostas para os estilos de liderança, o que resulta em diferentes tipologias. De seguida, percorremos de forma sumária aquelas que nos parecem as mais relevantes, desde a definição dos primeiros modelos de estilos de liderança, mais clássicos, aos mais recentes, seguidos nas organizações dos tempos modernos.

### **2.1. PRIMEIROS MODELOS DE ESTILOS DE LIDERANÇA**

Segundo Parreira (1990), o primeiro modelo de estilos de liderança foi proposto por Lewin, Lippit e White, em 1939. Os investigadores formaram três grupos de crianças liderados por líderes com diferentes actuações. A principal preocupação era saber se uma liderança democrática seria superior a uma autocrática. As formas de actuação do líder poderão ser sintetizadas no quadro que a seguir se apresenta.

**Quadro 5 – Os estilos de Liderança, segundo Lewin**

Liderança autoritária	Liderança democrática	Liderança <i>Laissez-faire</i>
Toda a determinação de política é feita pelo líder	Toda a questão da política de trabalho e de decisão é feita pelo grupo, encorajado pelo líder.	É deixado ao grupo ou aos indivíduos toda a liberdade para a decisão, sem participação do líder.
Técnicas e fases de actividade ditadas pelo líder; é tratado um só ponto de cada vez; as fases futuras permanecem sempre em grande parte confusas.	A perspectiva de actividade estabelecida está pendente de um período inicial de discussão. Os passos na direcção dos objectivos do grupo são esquematizados; havendo necessidade, o líder sugere duas ou três técnicas dentre aquelas que o grupo pode escolher.	O líder fornece os materiais, variados; se lhe pedem, fornecerá informações suplementares. Não toma parte na discussão.
Habitualmente o líder determina o trabalho a cada membro e seus colegas de equipa.	Os membros são livres para trabalhar com um colega da sua escolha; A decisão das tarefas é confiada ao grupo.	Ausência completa de participação do líder, na determinação dos trabalhos da equipa.
O líder é pessoal nos seus elogios e nas suas críticas ao trabalho de cada membro; permanece, porém, fora de participação activa ao grupo, excepto na demonstração. É amistoso ou bastante impessoal e às vezes hostil.	O líder é objectivo ou realista nos seus elogios e críticas e procura ser, espiritualmente, um membro regular do grupo, sem, para isso, cumprir uma parte demasiada do trabalho.	São raros os comentários sobre a actividade do grupo, a não ser quando solicitados; Não há nenhuma tentativa para participar ou para interferir com o curso dos acontecimentos.

(Parreira, 1990: 15)

Após analisar o comportamento do líder perante os liderados e os efeitos dos diferentes tipos de liderança, Lewin (1939) apresentou uma tipologia composta por três estilos de liderança, cada um dos quais com uma actuação diferente por parte do líder:

- i) Autocrático – o líder decide sem qualquer participação do grupo; não admite erros ou incertezas; exige que todos estejam de acordo com a sua maneira de pensar e agir; é centralizador e monopolista.
- ii) Democrático – o líder procura a colaboração e a participação de todos; o seu poder deriva do grupo; dinamiza o diálogo e aceita ideias.
- iii) Liberal ou *Laissez-faire* – o líder detém uma participação mínima no processo de decisão, havendo liberdade total nas decisões do grupo; pode caracterizar-se por uma quase ausência de liderança total.

Os estudos das universidades do Michigan e Ohio, aos quais já aludimos no capítulo anterior, levaram a que Blake e Mouton (1964) apresentassem uma grelha bidimensional onde são definidos cinco estilos de liderança, de acordo com a posição ocupada. A focalização assenta em dois factores: “a preocupação com as pessoas” e “a preocupação com a tarefa” (Hooper, 2004: 67). Os estilos de liderança vão variando em termos de interesse pela produção e interesse pelas pessoas (Parreira, 1990; Teixeira, 1998), que constituem como que as coordenadas posicionadoras do líder num determinado referencial. Desta forma são definidas cinco posições, que podem ser consultadas na **Figura 13**.

- i) (1,1) – mínimo interesse pela produção e mínimo interesse pelas pessoas;
- ii) (9,1) – máximo interesse pela produção e mínimo interesse pelas pessoas;
- iii) (5,5) – igual interesse pela produção e pelas pessoas;
- iv) (1,9) – mínimo interesse pela produção e máximo interesse pelas pessoas;
- v) (9,9) – máximo interesse pela produção e máximo interesse pelas pessoas.

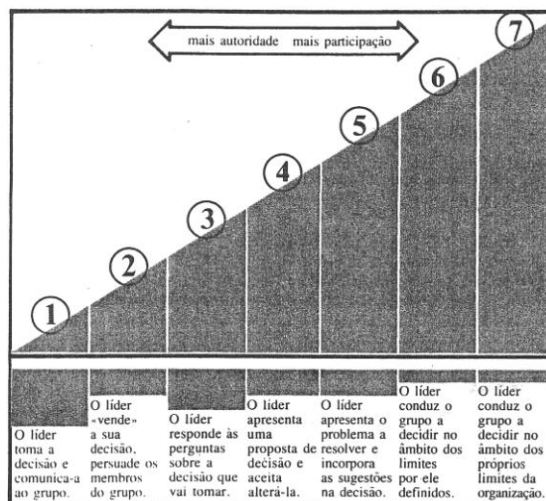
**Figura 13 – A grelha de liderança de Blake e Mouton**

Elevada	9	(1,9) Prestar atenção às necessidades das pessoas, desenvolvendo relações gratificantes, conduz a um clima caloroso e a um ritmo de trabalho confortável						(9,9) Um trabalho bem feito depende do interesse das pessoas; a interdependência resultante do empenho comum nos objectivos organizacionais cria relações de confiança e respeito mútuo			
	8										
	7										
	Preocupação com as pessoas	6				(5,5) É possível obter bons resultados com um compromisso entre a realização das tarefas e a manutenção do moral das pessoas a um nível satisfatório					
		5									
		4									
	Reduzida	3	(1,1) Para manter a coesão e o sentimento de pertença à organização, basta um esforço mínimo no sentido de se realizar o trabalho necessário						(9,1) A eficácia depende de se organizarem as condições de trabalho de maneira que o elemento humano esteja fortemente regulado		
		2									
		1									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
		Reduzida			Preocupação com a produção			Elevada			

(Adaptado de Parreira, 1990: 13 e Teixeira, 1998: 145)

Tannenbaum e Schmidt (1958) definiram aquilo que chamaram um “contínuo de poder” (Parreira, 1990: 14) onde é possível definir sete posições para o comportamento do líder. No esquema apresentado pelos autores, representado na Figura 14, pode constatar-se que poder e influência são inversamente proporcionais, sendo a posição 1 aquela onde o líder tem maior poder e menor influência, ao passo que a posição 7 é aquela em que o líder tem máxima influência e mínimo poder.

**Figura 14 – O contínuo de liderança de Tannenbaum e Schmidt**



(Parreira, 1990: 14)

Para Parreira (1990: 16), existe um paralelismo entre estes três grupos de autores. Na sua opinião, todos os estilos têm subjacente um certo nível de poder e, conseqüentemente, um comportamento do líder, embora se utilizem nomenclaturas diferentes<sup>9</sup>.

A complexificação das organizações e a evolução constante do conceito de liderança levaram a que estes modelos fossem ultrapassados e substituídos por outros, resultantes de investigações mais recentes.

## 2.2. MODELOS DE ESTILOS DE LIDERANÇA MAIS RECENTES

Segundo Fullan (2003), Goleman (2000), após um estudo que contemplou 3871 executivos, apresentou uma tipologia constituída por seis estilos de liderança que afectam, de forma positiva ou negativa, o ambiente de trabalho e o desempenho do trabalhador. Os estilos de liderança apresentados por este autor são os seguintes (Fullan, 2003: 42):

- i) Coercivo – o líder exige concordância imediata;
- ii) Autoritário – o líder mobiliza as pessoas à volta de uma visão;
- iii) Paternalista – o líder cria harmonia e desenvolve laços emocionais;
- iv) Democrático – o líder procura o consenso através da participação;
- v) Modelo – o líder estabelece elevados níveis de desempenho;
- vi) Treinador – o líder predispõe as pessoas para o futuro.

Desta forma, e segundo a perspectiva do autor, os estilos de liderança coercivo e modelo têm uma influência negativa, enquanto que os restantes quatro estilos têm uma influência positiva.

É de salientar que os estilos de liderança não são totalmente isolados ou independentes, isto é, o líder pode seguir mais do que um estilo de liderança. Com efeito, num trabalho posterior, Goleman, Boyatzis e McKee (2002) acrescentam que “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro, conforme as circunstâncias” (Goleman *et al*, 2002: 75). Os autores apresentam uma tipologia de estilos de liderança alternativa, baseada na inteligência emocional, que se repercute sobre o clima de trabalho e o desempenho, conforme pode observar-se no **Quadro 6**. Quatro destes estilos geram ressonância, que se traduz em melhorias de desempenho, enquanto os outros dois geram dissonância, devendo por isso ser utilizados com cuidado e apenas em situações específicas. O **Quadro 6** sintetiza das ideias-chave destes autores. Não existindo um único tipo de liderança, um mesmo líder pode adoptar diferentes estilos, consoante as situações e os contextos. De facto, um bom líder é aquele que é capaz de sentir e perceber o que se passa no grupo, ter capacidades

---

<sup>9</sup> O autor apresenta um esquema onde podem ser observados paralelamente os diferentes estilos de liderança associados a cada grupo de autores. Conforme refere o autor, “qualquer dos estilos traduz uma determinada intensidade no uso do poder, embora definido em linguagem diferente; mas também qualquer dos modelos acrescenta a essa intensidade (**variável quantitativa**) a **visão qualitativa** que tem do comportamento do líder; **uma certa maneira de agir e de se relacionar** (Lewin); **uma certa forma de utilizar os recursos** dos participantes na solução dos problemas (Tannenbaum); **uma determinada combinatória de atitudes** na condução do trabalho de grupo (Mouton)” (Parreira, 1990: 16).

de adaptação, ter flexibilidade e versatilidade, ser capaz de superar situações novas ou difíceis, ser imparcial e coerente.

**Quadro 6 – Os estilos de liderança segundo Goleman *et al***

<b>Estilo de liderança</b>	<b>Como gera ressonância</b>	<b>Efeitos sobre o clima de trabalho</b>	<b>Situações apropriadas</b>
Visionário	Envolve as pessoas na partilha de sonhos	Muito fortemente positivo	Mudanças que exigem uma nova visão ou orientação clara
Conselheiro	Relaciona os desejos pessoais com os da organização	Muito positivo	Ajudar a ser mais eficiente, melhorando as capacidades a longo prazo
Relacional	Cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas	Positivo	Resolver conflitos no grupo; motivar em momentos difíceis; melhorar o relacionamento interpessoal
Democrático	Valoriza o contributo de cada um estimulando o empenho	Positivo	Conseguir adesão e consenso; obter o contributo de todos
Pressionador	Atinge objectivos difíceis e estimulantes	Por vezes muito negativo porque é mal executado	Conduzir uma equipa competente e motivada a resultados de elevada qualidade
Dirigista	Acalma os receios dando segurança em momentos difíceis	Muito negativo por má utilização	Em momentos de crise ou com actores difíceis. Desencadear uma reviravolta na situação

(Goleman *et al*, 2003: 76-77)

Neste sentido, a “liderança é essencialmente um processo emotivo” (Hooper e Potter, 2004: 22). Um líder tem de saber gerir emoções, ou seja, saber lidar com as suas emoções e com as dos outros. Hooper e Potter (2004) consideram que existem algumas características ou virtudes que devem estar associadas a um líder, tais como *coragem, imparcialidade, empatia, capacidade judicativa, entusiasmo, humildade e imaginação*, entre outras. O líder pode ser detentor de todas estas características ou de apenas algumas. Embora não se refiram propriamente a estilos de liderança, os autores apresentam o que consideram ser as “sete competências básicas de liderança” (Hooper e Potter, 2004: 23-24): *i) definir uma direcção; ii) dar o exemplo; iii) estabelecer uma comunicação eficaz; iv) criar um alinhamento; v) fazer sobressair o melhor de cada um; vi) actuar como agente de mudança e vii) tomar uma decisão num momento de crise.*

### **3. LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES**

A escola não é excepção à regra de que “qualquer organização que não conte com uma liderança eficiente vive em apuros” (Fiedler, 1981: 1).

Na diversa literatura sobre a qualidade escolar, frequentemente se aponta para a importância que a liderança assume no desenvolvimento qualitativo da escola. O aumento de trabalhos na área da liderança está intimamente ligado à crescente valorização que a liderança escolar tem vindo a adquirir enquanto factor gerador de qualidade na educação.

### 3.1. LIDERANÇA E EFICÁCIA ESCOLAR

Segundo Bolívar (2003), “na realidade de uma escola, não há dúvida que a sua estruturação e dinamização dependem, habitualmente, da forma como a *equipa directiva exerce ou não uma função de liderança* (e não apenas de gestão administrativa)” (Bolívar, 2003: 254) Para o autor, a estratégia de inovação da escola passa por dois aspectos essenciais:

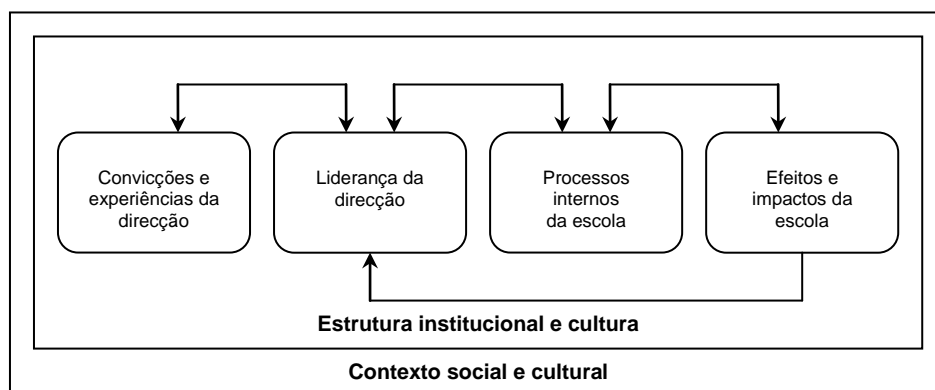
- i) O grau em que a liderança é partilhada;
- ii) A promoção de colegialidade entre os professores.

Enquanto fenómeno organizativo, constituído por processos, actividades e dinâmicas, a liderança possibilita o caminhar da escola para a melhoria. No entanto, as teorias da liderança apresentam duas limitações:

- i) São *importadas* do mundo empresarial, sem atender à especificidade da escola;
- ii) São oriundas, muitas vezes de países anglo-saxónicos, onde o papel do líder é diferente em termos de poder.

Neste sentido, o tipo de liderança é condicionado por factores sócio-culturais que definem o contexto de cada escola. Por sua vez, os processos internos e os efeitos e impactos da escola dependem da liderança exercida por parte da direcção. Como resumo destas ideias, o autor apresenta o esquema que consta na Figura 15.

Figura 15 – Relações de liderança com outros factores



(Bolívar, 2003: 260)

Uma boa liderança e, conseqüentemente, uma escola de qualidade, pressupõe o envolvimento de toda a comunidade escolar para que se atinja um bem comum, abdicando de interesses pessoais em prol de interesses colectivos. Com efeito, “para que as escolas funcionem bem, precisamos de teorias de liderança que reconheçam a capacidade que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm de sacrificar as suas necessidades em nome de causas que acreditem. Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidades de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais” (Sergiovanni, 2004b: 37).

No contexto escolar, Sergiovanni (1984) associa a liderança a um *poder*. Este pode ser usado pelos directores, inspectores e professores, pois são estes actores que influenciam a vida escolar e constituem uma energia capaz de criar situações de mudança. O autor considera uma tipologia que contempla cinco estilos de liderança aos quais se encontra subjacente um determinado tipo de poder (Sergiovanni, 1984: 4-13):

- i) Técnico – o líder domina vários conceitos tais como técnicas de planificação e distribuição de tempo, teorias de liderança e estruturas organizacionais. É ele quem está encarregue de planificar, organizar, coordenar e estabelecer os horários das actividades escolares, de forma a assegurar uma maior eficácia;
- ii) Humanista – o líder concede maior importância às relações humanas, à competência pessoal e às técnicas de motivação. Dedicar-se especialmente a apoiar, encorajar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional aos membros da organização. Este tipo de liderança promove a criação e a manutenção de uma moral elevada na escola que é usada para a tomada de decisões participativas;
- iii) Educativo – o líder utiliza os seus conhecimentos e suas acções de perito na educação, na medida em que estes estão relacionados com a eficácia docente, o desenvolvimento de programas educativos e a supervisão. Diagnostica problemas educativos, preocupa-se com o desenvolvimento do currículo, orienta os professores, promove a supervisão, a avaliação e o desenvolvimento do pessoal;
- iv) Simbólico – o líder assume o papel de chefe e destaca a selecção de metas e comportamentos, assinalando os que considera mais importantes. Está na escola, visita as salas de aula, mantém contacto permanente com os estudantes, coloca os interesses educativos à frente dos interesses de gestão, preside cerimónias, rituais e outras ocasiões importantes e proporciona uma visão unificada da escola, que transmite habilmente através de palavras e acções. Um aspecto importante deste tipo de liderança é a visão, definida como capacidade de criar e comunicar a imagem de um estado desejável de acontecimentos que conduz ao compromisso entre as pessoas;
- v) Cultural – o líder é caracterizado por definir, fortalecer e articular valores, convicções e raízes culturais que dão à escola a sua própria identidade. Encarrega-se de criar um estilo organizacional, o que define a escola como uma entidade diferenciada na cultura que possui. Os objectivos a perseguir são definir uma missão para escola, socializar os novos membros com cultura da escola, contar histórias e manter mitos e tradições, explicar como funciona a escola, desenvolver e manifestar um sistema de símbolos ao longo do tempo e recompensar os que reflectem essa cultura. Como consequência destas acções advêm a participação e cooperação dos alunos, professores, pais e outros membros da comunidade educativa nas actividades escolares.

Sergiovanni (1984) estabelece ainda uma hierarquia entre estes *poderes* de liderança. Assim, por ordem ascendente teremos os poderes *técnico, humano, educativo, simbólico e cultural* (*idem*: 9).

Para o autor, os poderes característicos das lideranças *técnica e humanista* são genéricos, partilhando as mesmas qualidades com a gestão e a liderança eficaz. A sua presença é importante para conseguir ou manter uma competência escolar diária, mas não é suficiente para alcançar a excelência. A sua ausência provoca ineficácia escolar.

Os poderes associados às lideranças *educativa, simbólica e cultural* são dependentes das situações e dos contextos, e a sua contribuição deriva de temas específicos de educação e escolarização.

Em jeito de conclusão, o autor refere que estas qualidades diferenciam a *liderança educativa da supervisão e a administração da gestão e da liderança*.

### 3.2. CARACTERÍSTICAS DOS LÍDERES EDUCATIVOS

Seguindo e adaptando a *Teoria da Energia de Vida Natural* de Gary Null (1996) ao contexto escolar, Glanz (2003) defende que existem *tipos naturais de liderança* baseados em qualidades primárias e qualidades secundárias que suportam o comportamento do líder. Desta forma, o autor estabelece uma divisão entre os dois tipos qualitativos (Glanz, 2003: 15-17):

Como tipos qualitativos primários temos:

- i) Dinâmicos – indivíduos extremamente carismáticos;
- ii) Adaptáveis – indivíduos que se adaptam bem a situações variadas, embora não sejam carismáticos nem criativos;
- iii) Criativos – indivíduos imaginativos ou com talentos artísticos.

Como tipos qualitativos secundários temos:

- i) Agressivos – indivíduos com opiniões muito fortes;
- ii) Assertivos – indivíduos seguros e autoconfiantes;
- iii) Empáticos – indivíduos afáveis e encorajadores.

Segundo o autor, da combinação entre os tipos qualitativos primários e secundários resulta um conjunto de sete tipos qualitativos de líderes educacionais, cada um dos quais caracterizado por uma virtude da liderança:

- i) Agressivos dinâmicos – indivíduos visionários, cuja virtude da liderança é a *coragem* e que são a percentagem mais pequena da população;
- ii) Assertivos dinâmicos – indivíduos que são agentes da mudança, reformadores e iconoclastas, sendo a virtude da sua liderança a *imparcialidade*;
- iii) Empáticos dinâmicos – indivíduos que cuidam e ajudam, sendo a virtude da sua liderança a *empatia*;

- iv) Agressivos adaptáveis – indivíduos que perseguem um objectivo de forma agressiva, sendo a virtude da sua liderança a *capacidade de julgar*;
- v) Assertivos adaptáveis – indivíduos que são excelentes organizadores e cuja virtude da liderança é o *entusiasmo*;
- vi) Empáticos adaptáveis – indivíduos de confiança, leais, trabalhadores e cuja virtude da liderança é a *humildade*, constituindo a maioria da população;
- vii) Assertivos criativos – indivíduos artísticos e criativos, cuja virtude da liderança é a *imaginação*.

Esquematizando esta perspectiva combinatória que resulta na criação dos sete tipos qualitativos de líderes educacionais, o autor apresenta-nos o esquema que consiste no

**Quadro 7.**

**Quadro 7 – Sete tipos qualitativos de líderes educacionais**

	<b>Dinâmico</b>	<b>Adaptável</b>	<b>Criativo</b>
<b>Agressivo</b>	Agressivo Dinâmico	Agressivo Adaptável	
<b>Assertivo</b>	Assertivo Dinâmico	Assertivo Adaptável	Assertivo Criativo
<b>Empático</b>	Empático Dinâmico	Empático Adaptável	

(Glanz, 2003:17)

Retomando a ideia de que não existe um único tipo de liderança eficaz e que a prática desta pode ser condicionada pelo contexto, vários autores defendem que a *liderança transformacional* poderá ser a que melhor se adapta ao contexto escolar.

No entender de Bernal Agudo (2001), a liderança transformacional é aquela que melhor responde às necessidades das escolas modernas visto que os líderes se deparam com mudanças aceleradas e contínuas, pelo que se torna necessário “liderar a mudança” (Agudo, 2000: 200), principal variável das escolas de hoje. Para o autor, a liderança transformacional é a cultura da mudança, sendo o agente transformador da cultura organizativa. Assim, o autor revisita as características clássicas da liderança transformacional apontadas por Bass (1985) e Alvarez (1998) que, na sua opinião, devem ser tidas em conta quando se considera a liderança das escolas (Agudo, 2000: 200-201):

- i) Carisma, para entusiasmar e transmitir confiança e respeito;
- ii) Consideração pelo indivíduo, para dar atenção e aconselhar o subordinado;
- iii) Estimulação intelectual, para procurar novas soluções para os problemas, de forma inteligente e racional;
- iv) Inspiração, para aumentar o optimismo e o entusiasmo;
- v) Tolerância psicológica, para resolver conflitos através do uso de humor;

- vi) Capacidade de construir uma liderança partilhada, baseada na participação, para criar o sentido de missão na organização;
- vii) Considerar o trabalho em equipa como uma ferramenta essencial na consecução de melhores resultados;
- viii) Dedicar tempo e recursos na formação contínua dos seus liderados, para a sua implicação e valorização pessoal na aplicação de novas tecnologias no seu trabalho;
- ix) O líder transformacional considera que desempenha um papel de representante institucional da organização, e como tal deve dar o exemplo de dedicação, disponibilidade e honestidade nas suas atitudes, de forma a ser coerente com a visão, missão e valores da escola.

Desta forma, “a liderança exercida de forma transformadora pode contribuir para a mudança da cultura escolar aumentando a capacidade individual e colectiva para resolver problemas, bem como ajudar a identificar os fins a alcançar pela organização e as práticas mais adequadas para os atingir” (Bolívar, 2003: 263). Assim entendido, o líder é visto como “facilitador da mudança nas instituições educativas” (*idem*: 257), premissa para alcançar a excelência. Bolívar (2003), lista um conjunto de características que podem ser observadas no **Quadro 8** e que, no seu entender, existem nas *escolas eficazes*.

**Quadro 8 – Características da direcção em escolas eficazes**

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liderança forte e com objectivos claros por parte da direcção.</li> <li>2. Acordo e consistência entre a direcção e os professores sobre as metas a atingir, os valores, a missão e a política da escola.</li> <li>3. A direcção trabalha como uma equipa coesa.</li> <li>4. Implicação dos professores nas decisões sobre metas, valores e missão da escola.</li> <li>5. Uma cultura profissional e uma forma de trabalhar em colaboração.</li> <li>6. Normas de melhoria contínua para professores e alunos.</li> <li>7. Estratégia de liderança que promova a manutenção e desenvolvimento de características relacionadas com a cultura da escola.</li> <li>8. Capacidade de compromisso na resolução de problemas relacionados com a implementação de reformas.</li> </ol> |
|---|

(Bolívar, 2003: 260)

Segundo Andrews (2005), a revitalização da escola e o potencial dos professores para desempenhar novas formas de liderança nas escolas requerem uma *nova imagem* da profissão docente. Após uma investigação, a autora concluiu que existe uma relação de sinergia entre os líderes intermédios e os líderes de topo. Segundo a autora, ambos trabalham de forma sustentada na construção de uma escola melhor, o que constitui a *liderança paralela*.

Partilhando a opinião de Burns (1978), Rocha (2005) refere que “nas organizações educativas dotadas de autonomia, a liderança deve ser mais “transformacional” do que “transaccional” (Rocha, 2000: 113), já que a primeira implica “a capacity to engage others in

a commitment to change” (Caldwell e Spinks, 1992: 19 cit. *in* Rocha, 2000: 113) enquanto que a segunda “is more concerned with maintaining the status quo” (*idem*).

#### 4. LIDERANÇA FEMININA

O recente aparecimento do estudo da liderança feminina deve-se à constatação de que os líderes não são grandes heróis do sexo masculino (Senge, 1990; Costa, 2000).

Coleman (2005) refere que, a nível internacional, a profissão docente tende a ser numericamente dominada pelas mulheres mas que, na maioria dos países, essa proporção não se verifica no exercício de cargos de liderança de topo. Para a autora, numa sociedade pluralista, esta realidade levanta questões que se prendem com a justiça social e com a natureza da liderança educacional.

O percurso do líder depende em grande parte do seu género. Com efeito, “the road to leadership is very different for women and men. Men are encouraged at an earlier stage than women to apply for senior educational posts and are given more opportunities to experience leadership roles (...) Women’s skills and experiences are not sufficiently recognized in the job they do, or as fitting them for the job for which they might aspire” (Riley, 1994: 90 cit. *in* Rocha, 2000: 116).

##### 4.1. EMERGÊNCIA DA LIDERANÇA FEMININA

Estudos recentes apontam no sentido de que “as mulheres adoptam, muitas vezes, um estilo de liderança diferente do que é geralmente adoptado pelos homens nas mesmas circunstâncias” (Teixeira, 1998: 155-156). A propósito da descrição de características de mulheres líderes, Shakeshaft (1989) realça que as mulheres líderes apresentam um perfil notoriamente diferente da imagem tradicional dos homens líderes. Também Krüger (1996) advoga que a variável género tem efeitos significativos na actuação do líder. Desta forma, o género parece condicionar o estilo de liderança praticado. Segundo Teixeira (1998), as mulheres tendem a adoptar um estilo mais democrático, encorajando a participação e partilhando o poder, a informação e o desenvolvimento dos subordinados, ao passo que os homens tendem a seguir um estilo de comando e mais controlador. Assim, o desempenho da mulher enquanto líder é baseado no seu carisma, competência, contacto e capacidade de relacionamento para influenciar o comportamento dos subordinados. Apesar disso, esta tendência mais democrática da liderança declina quando a mulher se encontra num meio de tarefas associadas a homens.

Cubillo (1999) refere que o facto de homens e mulheres possuírem diferentes abordagens e estilos de liderança se encontra bem documentado. Segundo a autora, as

mulheres identificam-se com um estilo de liderança consultivo, colaborativo, colegial, comunicativo e de maior cuidado do que o estilo de liderança praticado por homens que ocupam posições similares de autoridade. Assim, o estilo de liderança feminino é visto como de transformação e delegação de poderes, em oposição ao mero exercício do poder. Para além disso, os homens são vistos como mais competitivos do que as mulheres.

A associação da liderança ao género masculino é uma velha questão. Com efeito, “o paradigma literário, histórico, político, sociológico, psicológico de referência e de definição dos líderes é um paradigma masculino” (Rocha, 2000: 115). Apoiando-se em Schein (1994) e Hall (1996), Cubillo refere que existe uma constante associação entre gestão e masculinidade, acrescentando que frequentemente se associam à liderança atributos e comportamentos ditos masculinos, tais como a competitividade, o dinamismo, o poder e a agressividade. A própria sociedade teceu ao longo dos anos expectativas quanto às competências e aptidões próprias dos homens para liderar. Assim, “Men are likely to be described as competent and knowledgeable and as being leaders” (Shakeshaft, 1989: 106 cit. in Rocha, 2000: 116). Neste sentido, Cubillo (1999) refere que nas teorias sobre liderança e nos estudos relativos a escolas eficazes existem poucas referências à variável género. Para a autora, os modelos em que se baseiam as características de líderes eficazes são estereotipadamente androcêntricos (Cubillo, 1999: 547).

Apoiando-se em Ferrario (1994), Rocha (2000) refere que embora as evidências mostrem que existem poucas diferenças de personalidade entre homens e mulheres, existe a crença comum de que as mulheres não possuem os traços de personalidade necessários para se revelarem gestoras bem sucedidas e para agirem enquanto líderes. Segundo Rocha (1998), a *ideologia do maternalismo* e o processo burocrático da gestão foram factores que contribuíram para que se argumentasse que “as mulheres devem ser professoras, enquanto os homens devem ser directores ou gestores” (Shakeshaft, 1989: 31 cit. in Rocha: 1998: 34). A autora acrescenta que este pressuposto, atribuindo diferentes graus de importância à gestão e à leccionação, social e organizacionalmente, conduziu a que alguns autores defendessem que a docência fosse percebida como uma profissão que não possibilita efectuar uma carreira profissional (Shakeshaft, 1989; Adkison, 1981).

No entanto, Teixeira (1998) alerta-nos para o facto do maioritário desempenho de cargos de liderança por parte de homens ao longo da história não significar que estes sejam mais aptos para o desempenho de papéis de liderança. O autor crê que as características para o desempenho de uma boa liderança encontram-se presentes tanto em homens como em mulheres podendo estas, eventualmente, revelar uma maior aptidão em situações e tarefas que envolvam a capacidade de negociação, dado que são menos competitivas do que os homens. Esta posição é partilhada por Cubillo (1999) que, embora admita que os homens lideram de maneira diferente das mulheres, destaca que isso não significa necessariamente que o estilo de liderança dos homens seja melhor que o das mulheres (Cubillo, 1999: 550).

A autora alude aos paradigmas feminino e masculino identificados por Gray (1993) para descrever os diferentes estilos de liderança de mulheres e homens. Para este autor, o paradigma feminino é *de cuidado* e o paradigma masculino é *defensivo/agressivo* sendo que nenhum deles é mutuamente exclusivo. Assim, os líderes podem possuir características de ambos os paradigmas, independentemente do seu gênero (Cubillo, 1999: 548). Para reforçar esta ideia, Cubillo (1999) alude ainda aos estudos sobre escolas de excelência levados a cabo por Beare *et al* (1993), que permitiram aos investigadores concluir que quer as qualidades estereotipadas como femininas quer as qualidades estereotipadas como masculinas são importantes na liderança, independentemente do gênero do líder (Cubillo, 1999: 548-549).

Segundo Rocha (2000), os estudos sobre liderança apontam frequentemente no sentido de uma racionalidade tecnicista e da otimização organizacional, sendo de referir que “este tipo de racionalidade é muitas vezes percebido como baseado numa ética masculina, sendo esta a ética predominante nas organizações” (Rocha, 2000: 112). Seguindo Morgan (1986), a autora considera que as organizações, tal como os homens, são encorajadas a seguir uma linha racional, analítica, estratégica, orientada nas decisões, implacável e agressiva.

As concepções baseadas em diferentes critérios de racionalidade, subjacentes à maior parte dos estudos organizacionais, dificultam o estudo e a análise da liderança organizacional feminina no campo educacional. De facto, “não raras vezes, a nível dos estudos organizacionais, mesmo daqueles que se debruçam sobre a gestão e liderança feminina, as mulheres são caracterizadas, ao contrário dos homens, como sendo essencialmente emotivas [...] Ora, o carácter de emotividade não cabe nos limites conceptuais de uma racionalidade, seja esta tecnicista, optimal, ou burocrática” (Rocha, 2000: 115).

Revisitando vários autores, Cubillo (1999) apresenta em síntese três explicações para a sub-representação das mulheres nos cargos de liderança escolar, constituindo-se barreiras às mulheres que ambicionam aceder a este tipo de posto (Cubillo, 1999: 549-550):

- i) O efeito da socialização e construção de estereótipos relativos às mulheres faz com que estas sejam vistas como vítimas que precisam de ser *re-socializadas* de forma a se “encaixarem” no mundo masculino (Shakeshaft, 1989). Existe a noção de que os homens na liderança são a norma e que as mulheres nos mesmos cargos são um desvio a essa norma. Alguma literatura coloca as mulheres num modelo deficitário, tomando por certo que as destrezas que desenvolveram para a gestão não as tornam aptas para o sistema educacional em que trabalham (Gold, 1996). As barreiras organizacionais e sociais impedem que as mulheres reconheçam ou realizem as suas ambições no que toca ao exercício de cargos de liderança, o que se confunde com uma falta de intenção da sua parte (Shakeshaft, 1989). Existe

uma antipatia com o conceito masculino de gestão que não atrai as mulheres pois não querem fazer parte de uma cultura que vêem como de promoção.

ii) A liderança escolar está declaradamente encoberta de discriminação sexual. Os homens mostram-se relutantes em abandonar os seus postos de poder e, portanto, de forma consciente ou inconsciente, continuam a desvalorizar os contributos das mulheres. Hall (1996) manifesta preocupação quanto aos processos de selecção de docentes para cargos de liderança que podem ainda assentar em mitos hostis para as mulheres professoras.

iii) A existência de barreiras internas na organização, tais como a baixa auto-estima e a falta de confiança, resultantes das posições de poder e privilégios masculinos. Acker e Feuerverger (1996) afirmam que o sentimento de marginalidade e vulnerabilidade das mulheres não é um sentimento que se possa mudar facilmente. Os autores concluem que a ansiedade decorrente desta luta por uma co-existência verdadeiramente igualitária parece não ser produzida individual mas socialmente.

#### 4.2. ESTUDOS SOBRE LIDERANÇA FEMININA EM CONTEXTO EDUCATIVO

As investigações sobre liderança feminina são realizadas um pouco por todo o mundo, o que nos permite ter uma visão panorâmica do que se passa relativamente a este fenómeno em diferentes países. Passamos a referir os resultados de algumas dessas investigações.

Na Austrália, Wepler (1996), após entrevistar professores, supervisores e directores, conclui, entre outros, que:

- i) Existem mais homens em fim de carreira do que mulheres devido a estas terem menos tempo de serviço, facto que se deve a licenças para se dedicarem à família;
- ii) As mulheres directoras são em média mais velhas que os seus colegas directores;
- iii) As atitudes positivas no desempenho do cargo directivo devem-se prioritariamente a mulheres;
- iv) As mulheres são directoras de escolas de pequenas dimensões, enquanto os homens são directores de escolas com mais alunos.

No Reino Unido, Cubillo (1999), após estudar um grupo de candidatas à obtenção de qualificação profissional para exercício de cargos de liderança escolar (*National Professional Qualification for Head Teachers – NPQH* – ministrada pela *United Kingdom's Teacher Training Agency – TTA*), conclui que (Cubillo, 1999: 554):

- i) Existem claras diferenças de género no que se refere à capacidade de treino para cargos de liderança escolar;
- ii) A perspectiva androcêntrica de liderança parece predominar, com consequências negativas para as mulheres que aspiram a posições de gestão escolar;
- iii) O estudo destaca as diferentes abordagens à liderança adoptadas por homens e mulheres: por um lado, não houve lugar a um estilo *de ouvir* e *de consideração*; por

outro, aparentemente as mulheres acham ameaçadora a abordagem *competitiva* e *agressiva* dos homens.

- iv) Preocupadas com a forma como eram percebidas no grupo, as mulheres do estudo não demonstraram vontade em dominar o grupo, sendo movidas mais pelo desejo de desenvolvimento pessoal do que pela pura ambição. A sua falta de confiança foi evidente.

Na Suécia, Persson (2002), após entrevistar alguns elementos de cargos directivos, conclui que (Persson, 2002: 83-85):

- i) Entre os directores existe uma associação entre masculinidade e exercício de lideranças de topo;
- ii) Os directores masculinos identificam-se como intuitivos e preocupados com as relações pessoais, características identificadas como femininas. Por seu lado as mulheres assumem algumas posições tipicamente masculinas. Parece, portanto, que as características da liderança exercida não dependem do género do director;
- iii) Existe equidade entre os géneros, isto é, homens e mulheres apontam as mesmas dificuldades no acesso a cargos directivos.

Nos Estados Unidos da América, Herndon (2002), após inquirir directores de escolas públicas, a fim de inferir se as práticas de liderança se encontravam relacionadas com o género, conclui que:

- i) Não se registaram diferenças entre os dois géneros nas práticas relativas a *desafiar*, *permitir* e *incentivar*;
- ii) As mulheres revelam mais aptidão nas práticas relativas aos grupos *inspirar* e *modelar*;
- iii) O número de anos como director não está relacionado com nenhuma das cinco práticas de liderança;
- iv) As práticas de liderança do grupo *desafiar* e *inspirar* estão significativamente relacionadas com o número de anos de serviço como professor.

Em Espanha, Díez *et al* (2003: 6) concluíram que existe um grande número de professoras, mas são poucas as que exercem cargos de direcção. Os autores reportam-se a dados estatísticos decorrentes da investigação de Gairín e Villa (1999), realizada no seu país e que, tendo como objecto de estudo equipas de direcção, permitiu concluir que (Gairín e Villa, 1999: 62-63):

- i) Os cargos de gestão são desempenhados essencialmente por homens;
- ii) Quanto mais elevado é o nível de ensino, menor é a percentagem de mulheres a exercer cargos de direcção;
- iii) Na escola pública, a percentagem de mulheres em cargos de direcção de escolas com ensino primário é superior à percentagem observada em escolas com ensino secundário;

iv) Na escola privada, a percentagem de mulheres em cargos de direcção de escolas com ensino primário é inferior à percentagem observada em escolas públicas e muito inferior à percentagem observada em escolas com ensino secundário;

v) As mulheres acedem a cargos de direcção quando não há homens que os queiram.

No entender de Díez *et al* (2003) existem sete razões que justificam estes factos (Díez *et al*, 2003: 7-14):

i) Não existe *costume social* de ver mulheres em cargos de liderança – ocupar cargos de liderança implica por parte das mulheres *abandonar o lar*, o que gera sentimentos de culpa; as mulheres nestes cargos têm menos filhos que os seus congéneres homens; as responsabilidades familiares condicionam as mulheres a nível profissional, o que não acontece com os homens;

ii) As concepções de direcção e liderança encontram-se ligadas a um enfoque hierárquico e individualista – imposição, força e domínio são características de um modelo masculino de gestão, que deve ser usado nas escolas; as mulheres, por terem um estilo de liderança de colaboração, aberto e democrático, não se identificam com a liderança;

iii) Os homens sentem mais necessidade de conquista pessoal pelo poder – os homens candidatam-se mais à liderança; as mulheres acedem a cargos de liderança quando não têm um opositor masculino; os homens têm mais em conta o incentivo remuneratório que vão receber por desempenharem cargos de direcção do que as mulheres;

iv) Existem expectativas sobre ser um homem a desempenhar cargos de liderança – os homens são mais credíveis junto de professores e alunos; impõem mais respeito e medo do confronto directo; impõem ordem; existe mais confiança no poder de decisão do homem; os reparos são melhor aceites se fores ditos por um homem; existem estereótipos formados sobre as mulheres como serem histéricas, indiscretas e frágeis.

v) Não há modelos de identificação de mulheres no poder – a mulher foi excluída dos postos de poder e não possui experiência suficiente para ocupá-los; a mulher é subordinada em relação ao homem; os termos referentes aos cargos são sempre substantivos masculinos;

vi) A convicção de que já não há discriminação – acredita-se que as mulheres não ocupam cargos de direcção porque não querem, ou porque têm outras prioridades; estamos inseridos numa cultura tradicionalmente patriarcal;

vii) A fraca auto-estima – as mulheres pensam que serão menos valorizadas e respeitadas no cargo directivo do que os homens.

Em Inglaterra, Coleman (2005) realizou um estudo que foca o impacto do género nas condições do docente se tornar e manter *Director* em escolas secundárias. Na sua opinião,

estas áreas raramente são exploradas nos estudos de liderança educacional, onde o género tende a ser um factor de fundo. Assim, a autora lista o seguinte conjunto de vivências relatadas por docentes que em alguma altura tentaram o acesso a cargos de liderança escolar (Coleman, 2005, 6-10):

- i) Discriminação nas nomeações;
- ii) Preferência inata para nomeações do sexo masculino;
- iii) Impacto das responsabilidades domésticas nas nomeações das mulheres;
- iv) Aparência pessoal;
- v) Confiança e carreira.

Desta forma Coleman (2005) aborda as questões de acesso à liderança escolar trazendo para primeiro plano o factor género e conclui que (Coleman, 2005: 16-18):

- i) As questões de igualdade de género estão ainda presentes pelo menos em metade das mulheres que percepcionam discriminação no seu processo de nomeação e no trabalho com colegas e pares;
- ii) A autora considera dramático o facto de 70% das mulheres do estudo se sentirem constrangidas pelas expectativas que os outros têm quanto à prova da sua capacidade enquanto líderes. Na sua opinião, o discurso da liderança tem sido e continua a ser masculino;
- iii) Uma das razões porque as mulheres não são favorecidas como *Directoras* é o estereótipo de que as mulheres líderes são brandas, indecisas e não se adequam às exigências de um papel duro que requer qualidades masculinas como determinação, assertividade e domínio.

Considerando estes estudos, provenientes de diferentes países com culturas distintas, não podemos deixar de referir a curiosa existência de uma certa complementaridade e convergência entre os resultados das investigações realizadas.

Por este motivo é necessário “repensar a conceptualização da gestão e da liderança no âmbito das organizações educativas” (Rocha, 2000: 115). No entender de Rocha (2000), esta exigência pode advir do facto de investigações recentes revelarem que o ensino é predominantemente desempenhado por mulheres e concluírem, simultaneamente, que estas se encontram minoritariamente representadas no que concerne ao desempenho de papéis de liderança de topo (Riley, 1994). Assim, a autora considera que mesmo nos países em que os cargos de gestão escolar são ocupados em maior número por mulheres, estas “continuam a não desempenhar funções de gestão e de liderança, pelo menos formal, em paridade com os homens” (Rocha, 2000: 115). Neste sentido, tudo aponta para a existência de determinados estereótipos subjacentes à problemática da liderança feminina. Com efeito, “The lack of representation of women in formal positions of leadership in the education service is problematic from a number of vantage points. It suggests that the talents and skills

of many women in the education service are not being adequately recognized, and it serves to reinforce stereotypes in our society” (Riley, 1994: 89 cit. *in* Rocha, 2000: 115-116).

A liderança é percebida pelos actores sociais como sendo um papel masculino, ao passo que as qualidades da liderança são também percebidas como fazendo parte da forma de ser, estar e de actuar de líderes masculinos. Neste sentido, podemos dizer que existe uma cultura marcadamente masculina no que concerne às questões de desempenho de cargos de liderança, sobretudo de topo.

A este respeito, Coleman (2005) refere-se ao estudo de Cubillo e Brown (2003: 285) que contemplou mulheres oriundas de nove países muito diferentes. Estas autoras concluíram que as mulheres identificaram o apoio paternal, o apoio dos pares, a auto estima e a confiança como influências positivas, ao passo que as barreiras comuns identificadas foram as culturas tradicionalmente patriarcais e o evidente domínio masculino da gestão.

Os constrangimentos com que se deparam as mulheres no exercício da liderança estão relacionados com uma separação social dos indivíduos baseada no seu sexo, resultantes duma hierarquia sexual em que o homem se sobrepõe à mulher. A propósito desta divisão Shakeshaft (1989) escreve: “in a world that divides people into categories based on sex; thus these barriers need to be seen not as women’s fault, not as a result of organizational structure, but as the outcome of a sexual hierarchy in which males are the top and females are the bottom. Thus it is this ideology of patriarchy resulting in an andocentric society that explains why men, and not women, occupy the formal leadership positions in school and society (...). Only in an androcentric world can a man have a better chance than a woman of succeeding because of his sex” (Shakeshaft, 1989: 95 cit. *in* Rocha, 2000: 116). Esta visão de natureza andocêntrica encontra-se presente quer nos estudos teóricos, quer nos trabalhos de pesquisa sobre a matéria. Trata-se assim de uma “androcentric nature of theory and research” (Ortiz e Marshall, 1988: 151). Com efeito, a literatura que suporta a abordagem deste assunto nunca foi revista ou discutida à luz das questões de género, sendo possível identificar conceptualizações e métodos androcêntricos (Shakeshaft & Hanson, 1986). A visão do mundo e a percepção da realidade estão condicionadas pelos olhos masculinos uma vez que existe “the practice of seeing the world and shaping reality through a male lens.” (Shakeshaft, 1989a: 325). Logo, “because we know that gender and race differences in behaviour and perspective do exist, it becomes important to examine theory and research for androcentrism and to expand theory and research to include the perspectives of nondominant groups” (*idem*). Desta forma, é necessário que ocorra uma mudança de paradigma para que se possa entender a liderança feminina em toda a sua plenitude. Segundo Shakeshaft (1989a), esta mudança na pesquisa sobre as mulheres deve assentar em seis níveis que a autora considera essenciais para reflectir a sua realidade (Shakeshaft, 1989a: 327):

- i) Ausência de mulheres documentadas;
- ii) Procura de mulheres que sejam ou tenham sido administradoras;
- iii) As mulheres enquanto prejudicadas ou subordinadas;
- iv) Estudar as mulheres nos seus próprios termos;
- v) As mulheres como um desafio para a teoria;
- vi) Transformação da teoria;

Na opinião de Rocha (2000), estabelece-se na organização uma diferenciação assimétrica entre os estilos de liderança feminina e masculina e, indubitavelmente, as mulheres são preteridas em relação aos homens no que toca às questões educativas que envolvam lideranças de topo. Apesar do lugar que a mulher tem vindo a conquistar na sociedade em geral, parece que ainda se mantém à margem da liderança escolar pois “education management is conceptualized in a way that excludes women” (Riley ,1994: 89 cit. in Rocha, 2000: 116). Neste sentido, e dando especial atenção à sub-representação das mulheres na gestão educacional, Coleman (1994) enfatiza a necessidade das mudanças demográficas, ocorridas na escola e na sociedade, se reflectirem apropriadamente na liderança escolar.

#### 4.3.BREVE PANORÂMICA NACIONAL

A análise das estruturas de emprego ao longo dos últimos anos permite concluir que ainda hoje o mercado de trabalho se encontra segmentado entre homens e mulheres. Embora as mulheres se encontrem presentes em diversas áreas, continuam a existir actividades e áreas profissionais que são maioritariamente ocupadas por mulheres, como a docência. De facto, as mulheres conquistaram uma posição social muito superior à das suas avós, mas ainda distante dos seus colegas do sexo oposto. Conforme refere Ferreira (1999) “enquanto as diferenças entre as mulheres se têm vindo a ampliar, as diferenças entre mulheres e homens não têm sofrido uma alteração comparável” (Ferreira, 1999: 208). Apenas um pequeno grupo de mulheres tem conseguido vingar no mundo laboral maioritariamente masculino, protagonizando mudanças que lhes dão notoriedade e as tornam “mulheres-alibi” (*idem*). É graças a estas mulheres que se fundamenta a existência de mulheres em posições socialmente mais visíveis. Assim, não raras vezes os assuntos de género são abordados seguindo “uma lógica de comparação entre diferentes gerações de mulheres e não da comparação entre mulheres e homens” (*ibidem*).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística, em 2005 as mulheres encontravam-se matriculadas em maior número no ensino superior, sendo que nos cursos das áreas de formação de professores/formadores e Ciências da Educação a sua presença era ainda mais notória, conforme evidenciam o **Quadro 9** e o **Quadro 10**.

**Quadro 9 – Alunos matriculados no Ensino Superior, por sexo (2005)**

Alunos matriculados no Ensino Superior (2005)	Homem		Mulher		Total de alunos matriculados
	Nº	%	Nº	%	
	168 884	44,3	212 053	55,7	

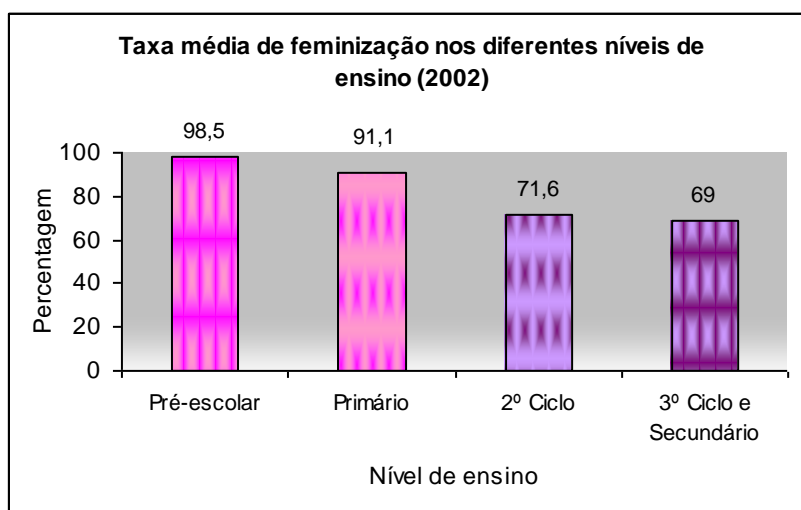
**Quadro 10 – Alunos matriculados no Ensino Superior nas áreas de formação de professores/formadores e Ciências da Educação (2005)**

Alunos matriculados no Ensino Superior nas áreas de formação de professores/formadores e Ciências da Educação (2005)	Homem		Mulher		Total de alunos matriculados
	Nº	%	Nº	%	
	5 268	16%	27 660	84%	

Os números apresentados no **Quadro 12** espelham duas realidades: por um lado, a continuação da escolha destas áreas de estudo pelas mulheres e, por outro lado, a manutenção da feminização da profissão docente.

Segundo dados do Ministério da Educação, em 2002 a taxa média de feminização nos diferentes níveis de ensino era de 76,3%, sendo que era de 69% no ensino secundário e 3º ciclo, 71,6% no 2º ciclo, 91,1% no primeiro ciclo e 98,5% na educação pré-escolar, conforme ilustra o **Gráfico 1**. Em qualquer um dos níveis de ensino, as mulheres estão representadas em maior número, destacando-se a esmagadora percentagem que se verifica na educação pré-escolar. Com efeito, em 2004 a rede de Educadores de Infância do Ministério da Educação contava com 10 641 mulheres e apenas 181 homens, o que perfaz uma taxa de feminização de 98,7% neste nível de ensino.

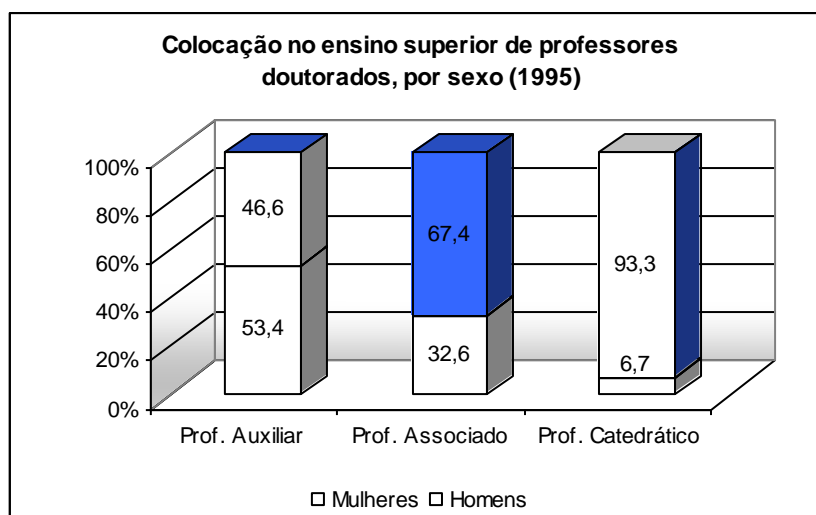
**Gráfico 1 – Taxa média de feminização nos diferentes níveis de ensino (2002)**



Estes números, reveladores da feminização na profissão docente, não encontram correspondência quando olhamos para a ocupação dos lugares de topo associados a estas profissões. A título de exemplo, podemos referir que embora Portugal apresente uma das

maiores percentagens europeias de mulheres investigadoras e professoras universitárias (48%), estas encontram-se pouco representadas nos cargos de chefia. Assim, segundo dados de 1995, recolhidos pelo Instituto Nacional de Estatística, 53,4% das mulheres doutoradas eram professoras auxiliares, 32,6% eram professoras associadas e apenas 6,7% eram professoras catedráticas. O Gráfico 2 ilustra esta situação, configurando uma dificuldade latente no acesso aos lugares de topo da carreira académica.

**Gráfico 2 – Colocação no ensino superior de professores doutorados, por sexo (1995)**



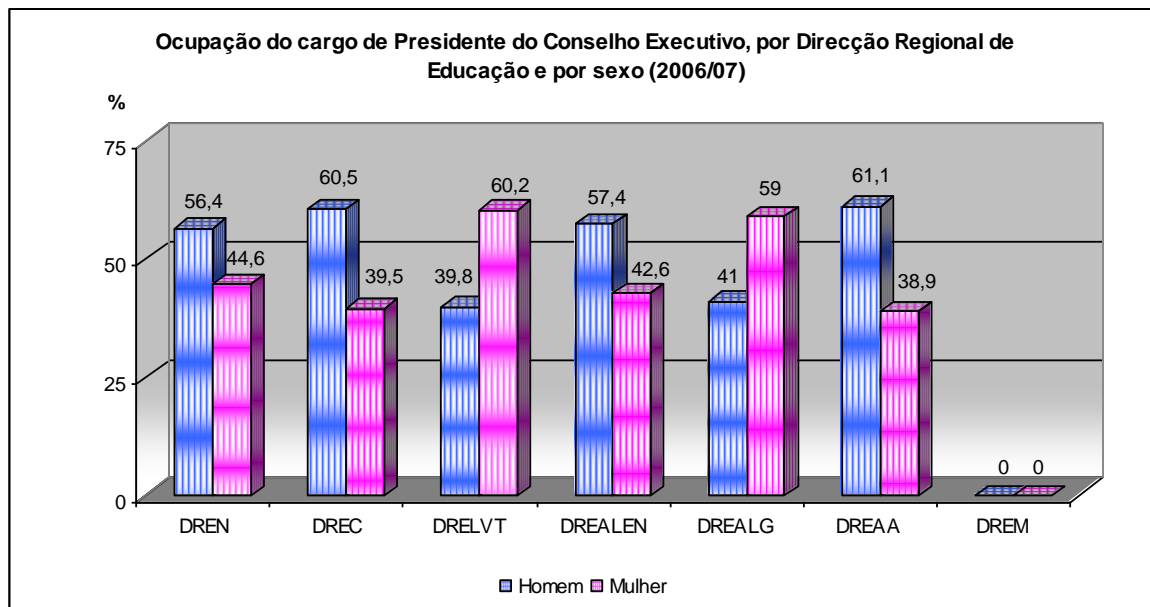
Esta tendência verifica-se também nalguns Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias da rede pública. Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação, no ano lectivo de 2006/07, o cargo de *Presidente do Conselho Executivo* foi ocupado por homens em 53% dos casos, enquanto que as mulheres tiveram uma representatividade de 47%. Tendo em conta que a eleição para este cargo é trienal, não serão de esperar grandes variações a curto prazo no que concerne às percentagens da representatividade de cada género. Aparentemente, estes números indicam que não existe uma preferência de homens em detrimento das mulheres para o desempenho das funções inerentes ao cargo em análise. Com efeito, nestes níveis de ensino, não existe grande dissimilitude de representatividade entre homens e mulheres.

Porém, uma divisão do país segundo o mapa das diferentes Direcções Regionais de Educação nele existentes, possibilita uma visão diferente, ilustrada no Gráfico 3.

Esta análise mais pormenorizada permite concluir que são os homens ocupam o cargo em questão na sua maioria, o que acontece em dois terços das Direcções Regionais de Educação. Assim, a ocupação do cargo de Presidente do Conselho Executivo por parte de homens ganha maior expressão nas Direcções Regionais de Educação da Região Autónoma dos Açores (61,1%), do Centro (60,5%), do Norte (56,4%) e do Alentejo (57,4%).

Por sua vez, as mulheres apenas estão maioritariamente presentes neste cargo nas Direcções Regionais de Educação da Lezíria e Vale do Tejo (60,2%) e Algarve (59%).

**Gráfico 3 – Ocupação do Cargo de Presidente do Conselho Executivo, por Direcção Regional de Educação e por sexo (2006/07)**



Procedendo à dissecação e refinamento da análise dos mesmos dados, desta vez por distritos, temos uma imagem ainda mais conclusiva sobre o assunto, conforme é observável no **Quadro 11**. Assim, são notórias as discrepâncias existentes entre o número de homens e mulheres que desempenham o cargo, consoante a área geográfica analisada, contrariando a ideia inicial de que o cargo em discussão é quase igualmente ocupado por homens e por mulheres.

Assim, a análise destes dados permite concluir que existem distritos onde a ocupação do cargo de Presidente do Conselho Executivo, por parte de homens, excede largamente a ocupação do mesmo, por parte das mulheres, sendo que estes distritos se situam geograficamente no interior do país, nomeadamente em Bragança (82,6%), Guarda (80,6%) e Vila Real (70,3%).

Por outro lado, a representatividade das mulheres na ocupação do cargo considerado ultrapassa a dos homens nos distritos de Santarém (66,2%), Lisboa (62,1%) e Beja (54,5%).

Assim, na melhor das hipóteses, as mulheres obtêm um máximo de ocupação do cargo de 66,2%, o que as situa cerca de 20% atrás dos seus pares masculinos.

Apurar os factores que contribuem para esta realidade é o que nos propomos na nossa investigação.

**Quadro 11 – Ocupação do cargo de Presidente do Conselho Executivo, por distrito (2006/07)**

Distrito / Região Autónomy	Presidente do Conselho Executivo				Total de Escolas
	Homem		Mulher		
	Nº	%	Nº	%	
Aveiro	43	45,7	51	54,3	94
Beja	15	45,5	18	54,5	33
Braga	61	59,8	41	40,2	102
Bragança	19	82,6	4	17,4	23
Castelo Branco	16	53,3	14	46,7	30
Coimbra	33	55,9	26	44,1	59
Évora	16	61,5	10	38,5	26
Faro	34	41	49	59	83
Guarda	25	80,6	6	19,4	31
Leiria	36	62,1	22	37,9	58
Lisboa	88	37,9	144	62,1	232
Portalegre	18	66,7	9	33,3	27
Porto	93	49,2	96	50,8	189
Santarém	22	33,8	43	66,2	65
Setúbal	44	44	56	56	100
Viana do Castelo	20	60,6	13	39,4	33
Vila Real	26	70,3	11	29,7	37
Viseu	44	67,7	21	32,3	65
Açores	22	61,1	14	38,9	36
Madeira	-	-	-	-	-
<b>Totais</b>	675	51	648	49	1323



## **PARTE II – PERCEPÇÕES SOBRE GÉNERO E LIDERANÇA**



## IV – METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Com este estudo procurámos analisar as concepções e representações do género no seio da classe docente.

Apontámos como objectivo principal relacionar o género com o exercício de cargos de liderança de topo, com o intuito de perceber se o género do docente, à partida, condiciona a sua possibilidade de exercer um cargo de gestão de uma escola, nomeadamente se o docente pertencer ao género feminino.

A presente pesquisa, com carácter de estudo exploratório, opta por um modelo interpretativo para compreender, com maior rigor e profundidade possíveis, a influência do género no desempenho de cargos de liderança de topo das escolas, numa profissão marcadamente vincada pela presença de mulheres.

### 1. CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

#### 1.1. DELIMITAÇÃO DO CAMPO E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

O nosso estudo desenvolveu-se junto de professores de escolas secundárias com 3º ciclo do ensino básico e agrupamentos de escolas do distrito da Guarda, num total de seis estabelecimentos de ensino.

A questão de partida desta investigação foi a seguinte:

*Numa sociedade onde ainda prevalece a discriminação social da mulher, e sendo a profissão docente maioritariamente desempenhada por mulheres, mais do que o estilo de liderança praticado, o género condiciona a eleição do líder de topo?*

#### 1.2. ESPECIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES

O problema da investigação delimitado e os conceitos teóricos que constituíram o suporte da investigação conduziram à formulação do seguinte corpo de hipóteses:

Hipótese geral:

H<sub>0</sub>: As funções sociais atribuídas às mulheres, como a maternidade, a gestão doméstica e a educação dos filhos, a par da percepção social do binómio género/liderança, condicionam o acesso das docentes a cargos de liderança de topo.

Tendo em conta as múltiplas dimensões de que se reveste a hipótese geral, consideramos as seguintes hipóteses específicas:

H<sub>1</sub>: Receber ajuda para as tarefas domésticas depende do género do docente.

H<sub>2</sub>: Receber ajuda do cônjuge para as tarefas domésticas depende do género do docente.

H<sub>3</sub>: Receber ajuda de familiares para as tarefas domésticas depende do género do docente.

H<sub>4</sub>: Receber ajuda de empregada doméstica para as tarefas domésticas depende do género do docente.

H<sub>5</sub>: Receber ajuda de outros para as tarefas domésticas depende do género do docente.

H<sub>6</sub>: A confecção das refeições depende do género do docente.

H<sub>7</sub>: A confecção das refeições pelo cônjuge do docente depende do seu género.

H<sub>8</sub>: A confecção das refeições por familiares do docente depende do seu género.

H<sub>9</sub>: A confecção das refeições por uma empregada doméstica depende do género do docente.

H<sub>10</sub>: A confecção das refeições por outros depende do género do docente.

H<sub>11</sub>: A existência de familiares dependentes está relacionada com o género do docente.

H<sub>12</sub>: O cuidado de familiares dependentes por parte do próprio docente depende do seu género.

H<sub>13</sub>: O cuidado de familiares dependentes por parte do cônjuge do docente depende do seu género.

H<sub>14</sub>: O cuidado de familiares dependentes por parte de familiares do docente depende do seu género.

H<sub>15</sub>: O cuidado de familiares dependentes por parte de outros depende do género do docente.

H<sub>16</sub>: Em horário laboral, o cuidado dos filhos pelo cônjuge do docente depende do seu género.

H<sub>17</sub>: Em horário laboral, o cuidado dos filhos por familiares do docente depende do género do docente.

H<sub>18</sub>: Em horário laboral, o cuidado dos filhos pelo infantário depende do género do docente.

H<sub>19</sub>: Em horário laboral, o cuidado dos filhos por uma ama depende do género do docente.

H<sub>20</sub>: Em horário laboral, o cuidado dos filhos por amigos do docente depende do seu género.

H<sub>21</sub>: Em horário laboral, o cuidado dos filhos por outros depende do género do docente.

H<sub>22</sub>: Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos pelo cônjuge do docente depende do seu género.

H<sub>23</sub>: Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos por familiares do docente depende do seu género.

H<sub>24</sub>: Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos pelo infantário depende do género do docente.

H<sub>25</sub>: Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos por uma ama depende do género do docente.

H<sub>26</sub>: Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos por amigos do docente depende do seu género.

H<sub>27</sub>: Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos por outros depende do género do docente.

H<sub>28</sub>: O cuidado de filhos doentes pelo próprio docente depende do seu género.

H<sub>29</sub>: O cuidado de filhos doentes pelo cônjuge do docente depende do seu género.

H<sub>30</sub>: O cuidado de filhos doentes por familiares do docente depende do seu género.

H<sub>31</sub>: O cuidado de filhos doentes pelo infantário depende género do docente.

H<sub>32</sub>: O cuidado de filhos doentes por uma ama depende do género do docente.

H<sub>33</sub>: O cuidado de filhos doentes por amigos do docente depende do seu género.

H<sub>34</sub>: O cuidado de filhos doentes por outros depende do género do docente.

H<sub>35</sub>: O exercício de cargos de liderança intermédia depende do género do docente.

H<sub>36</sub>: O desempenho do cargo de Presidente de Assembleia depende do género do docente.

H<sub>37</sub>: O desempenho do cargo de Coordenador de Departamento depende do género do docente.

H<sub>38</sub>: O desempenho do cargo de Coordenador de Directores de Turma depende do género do docente.

H<sub>39</sub>: O desempenho do cargo de Director de Turma depende do género do docente.

H<sub>40</sub>: O desempenho de outro cargo de liderança intermédia depende do género do docente.

H<sub>41</sub>: A preferência quanto ao género do Presidente do Conselho Executivo depende do género do docente.

H<sub>42</sub>: Ao se verificarem mudanças na sucessão de Presidentes do Conselho Executivo de géneros opostos, a associação que o docente faz entre elas e o género do líder escolar depende do género do docente.

H<sub>43</sub>: A pretensão do docente concorrer ao Conselho Executivo depende do seu género.

H<sub>44</sub>: A indicação dos motivos relativos à pretensão do docente concorrer ao Conselho Executivo depende do seu género.

H<sub>45</sub>: Os motivos indicados pelo docente que justificam uma resposta positiva quanto à pretensão de concorrer ao Conselho Executivo dependem do seu género.

H<sub>46</sub>: Os motivos indicados pelo docente que justificam uma resposta negativa quanto à pretensão de concorrer ao Conselho Executivo dependem do seu género.

H<sub>47</sub>: O desempenho passado de cargos de gestão escolar depende do género do docente.

H<sub>48</sub>: O desempenho passado do cargo de Presidente depende do género do docente.

H<sub>49</sub>: O desempenho passado do cargo de Vice-presidente depende do género do docente.

H<sub>50</sub>: O desempenho passado do cargo de Assessor depende do género do docente.

H<sub>51</sub>: O desempenho passado de outro cargo depende do género do docente.

H<sub>52</sub>: O desempenho actual de cargos de gestão escolar depende do género do docente.

H<sub>53</sub>: O desempenho actual do cargo de Presidente depende do género do docente.

H<sub>54</sub>: O desempenho actual do cargo de Vice-presidente depende do género do docente.

H<sub>55</sub>: O desempenho actual do cargo de Assessor depende do género do docente.

H<sub>56</sub>: O desempenho actual de outro cargo de gestão escolar depende do género do docente.

H<sub>57</sub>: Integrar o Conselho Executivo pela primeira vez depende do género do docente.

H<sub>58</sub>: Integrar o Conselho Executivo anterior depende do género do docente.

H<sub>59</sub>: Ter desempenhado o cargo de Presidente de Assembleia antes de integrar o Conselho Executivo depende do género do docente.

H<sub>60</sub>: Ter desempenhado o cargo de Coordenador de Departamento antes de integrar o Conselho Executivo depende do género do docente.

H<sub>61</sub>: Ter desempenhado o cargo de Coordenador dos Directores de Turma antes de integrar o Conselho Executivo depende do género do docente.

H<sub>62</sub>: Ter desempenhado o cargo de Director de Turma antes de integrar o Conselho Executivo depende do género do docente.

- H<sub>63</sub>: Ter desempenhado outro cargo antes de integrar o Conselho Executivo depende do gênero do docente.
- H<sub>64</sub>: As condições em que o docente do órgão de gestão ganhou as eleições para o Conselho Executivo dependem do seu gênero.
- H<sub>65</sub>: Considerar que pertencer a um determinado gênero é vantagem para ganhar as eleições para o Conselho Executivo depende do gênero do docente.
- H<sub>66</sub>: Receber incentivos aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu gênero.
- H<sub>67</sub>: Receber incentivos da família aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu gênero.
- H<sub>68</sub>: Receber incentivos dos colegas aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu gênero.
- H<sub>69</sub>: Receber incentivos dos amigos aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu gênero.
- H<sub>70</sub>: Receber incentivos do Presidente do Conselho Executivo anterior aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu gênero.
- H<sub>71</sub>: Receber incentivos de outros aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu gênero.
- H<sub>72</sub>: Receber influência de uma pessoa de determinado gênero depende do gênero do docente.
- H<sub>73</sub>: Receber influência de uma pessoa com determinado cargo depende do gênero do docente.
- H<sub>74</sub>: Os valores que o docente do Órgão de Gestão tenta promover na escola dependem do seu gênero.
- H<sub>75</sub>: As palavras-chave que o docente do Órgão de Gestão identifica como definidoras do seu estilo de liderança dependem do seu gênero.
- H<sub>76</sub>: O grau de importância que o docente atribui a uma determinada qualidade do líder escolar depende do seu gênero.
- H<sub>77</sub>: As variâncias do grau de importância atribuído pelos docentes às qualidades do líder são diferentes nos dois gêneros.
- H<sub>78</sub>: As médias dos graus de importância atribuídos pelos docentes às qualidades do líder são diferentes nos dois gêneros.

H<sub>79</sub>: A associação que o docente faz das qualidades que considera mais importantes no líder ao género feminino, masculino ou a ambos depende do género do docente.

H<sub>80</sub>: As variâncias do grau de importância atribuído pelos docentes às qualidades do líder nas opções de resposta relativas aos homens, às mulheres ou a ambos os géneros são diferentes.

H<sub>81</sub>: As médias dos graus de importância atribuídos pelos docentes às qualidades do líder são diferentes nas opções de resposta relativas aos homens, às mulheres e a ambos os géneros.

H<sub>82</sub>: O grau de concordância do docente com algumas afirmações relativas ao género e à gestão dependem do seu género.

H<sub>83</sub>: As variâncias do grau de concordância atribuído pelos docentes a afirmações relativas ao género e à gestão são diferentes nos dois géneros.

H<sub>84</sub>: As médias dos graus de importância atribuídos pelos docentes a afirmações relativas ao género e à gestão são diferentes nos dois géneros.

H<sub>85</sub>: A melhor aceitação de reparos por parte do docente depende do género do líder que os profere.

H<sub>86</sub>: A disponibilidade do docente para ser entrevistado depende do seu género.

## **2. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

### **2.1. MODELO DE INVESTIGAÇÃO**

Tendo em conta o estudo a que nos propusemos, seguimos uma metodologia de análise quantitativa e de análise qualitativa. A abordagem quantitativa centrou-se na agregação de múltiplas informações com o objectivo de gerar frequências, medidas, comparações e inferências estatísticas. A abordagem qualitativa centrou-se na descrição e análise de elementos específicos de informação. Sendo a utilização dum abordagem mista considerada “possível, e, em alguns casos desejável” (Bogdan e Bilken, 1994: 39) pareceu-nos aquela que melhor servia os interesse do nosso estudo.

## 2.2. MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

Uma vez que o nosso estudo é bipartido, o método de investigação seguido assentou em técnicas distintas.

Na primeira parte procedemos a uma pesquisa bibliográfica de carácter exploratório que contemplou três áreas: a organização escolar, o género e a liderança. Esta técnica permitiu clarificar conceitos sobre cada um dos sub temas que alicerçam o nosso estudo. Os dois objectivos principais eram contextualizar o papel da mulher na família e na escola e determinar a influência das representações sociais do seu género no acesso a cargos de liderança de topo na organização escolar. Assim, partindo da escola enquanto organização, procedemos à contextualização histórica da condição social da mulher e do fenómeno da feminização da profissão docente em Portugal, para depois tratar a evolução da liderança e, por fim, investigar se o facto de existirem muitas mulheres no ensino encontraria correspondência com a presença das mesmas nos órgãos de gestão escolar.

Na segunda parte considerámos que toda a investigação pressupõe uma escolha correcta de técnicas de recolha de dados, bem como uma construção cuidada e adequada, que não perigues ou adultere a veracidade dos resultados da investigação. Assim, optámos como técnicas de recolha de dados o Inquérito por Questionário e a Entrevista.

Tendo em conta as características do estudo, e por uma questão de exequibilidade, as escolas foram seleccionadas deliberadamente para que fosse recolhido o maior número possível de questionários. Assim, foram escolhidas seis escolas pertencentes ao distrito da Guarda. Embora a ideia inicial fosse aplicar o questionário a quatro escolas, o parco retorno dos questionários levou à sua aplicação em mais duas escolas. Por este motivo, a entrega e recolha de questionários decorreu nos meses de Maio/Junho e de Setembro/Outubro de 2007.

### O QUESTIONÁRIO

O questionário aplicado aos docentes<sup>10</sup> visou conhecer as representações que os professores têm do género e da liderança exercida pelo órgão de gestão da sua escola. Além disso, era nosso objectivo conhecer quais as implicações do género do docente no exercício de cargos de liderança de topo. A versão inicial do questionário foi submetida a um pré-teste que permitiu o reajuste de algumas questões e opções de resposta.

O questionário, na sua versão final, é composto duas partes: a primeira parte é relativa à identificação do docente e a segunda parte refere-se a questões sobre género e liderança. Abarcando quarenta questões, trinta e sete de resposta fechada e três de resposta aberta, o questionário tem vários filtros. O objectivo principal da utilização destes filtros foi facilitar o preenchimento do questionário e agrupar as questões em torno de cinco itens: tarefas

---

<sup>10</sup> Veja-se APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO.

domésticas, filhos ou familiares dependentes, gestão, estilos de liderança e percepções quanto ao género.

Foram distribuídos 360 questionários, 60 por escola participante no estudo, tendo sido entregues 186 questionários, o que corresponde a uma taxa de retorno de 52%.

Por sua vez, o erro associado ao estudo<sup>11</sup>, para um nível de confiança de 95%, é de 5%.

#### A ENTREVISTA

A escolha de uma técnica complementar ao questionário para integrar este estudo prendeu-se com os benefícios que esta técnica poderia trazer à investigação, visto que “a entrevista 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 aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

Neste sentido, as entrevistas foram realizadas a duas mulheres relacionadas com cargos de gestão escolar e tiveram como intuito a recolha, aprofundamento e esclarecimento de alguns aspectos que surgiram aquando o tratamento dos dados dos questionários. As entrevistas foram formalmente organizadas através de um contacto prévio no qual se acordou a data, explicaram os objectivos da investigação e os assuntos a discutir. As mulheres em causa foram entrevistadas em Junho de 2008, sendo gravadas com o consentimento prévio e explícito dos participantes. Posteriormente foram colocadas em suporte de papel e validadas pelos respectivos entrevistados. As entrevistas foram conduzidas de forma estruturada<sup>12</sup>, obedecendo a um formato comum e de acordo com os objectivos do estudo, pelo que se alicerçaram nos mesmos itens do questionário.

### 3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A escolha por uma aplicação de questionário no nosso estudo assentou na necessidade de conhecer a representatividade de certas perspectivas no conjunto dos indivíduos da amostra. Conforme já referimos, a utilização desta técnica teve como objectivo verificar hipóteses teóricas e analisar as correlações que estas hipóteses sugerem, visto que se trata de um método que possibilita a quantificação de uma multiplicidade de dados, para além de permitir numerosas análises de correlação. Porém, o método do inquérito por questionário apresenta como desvantagens a superficialidade das respostas e a individualização dos inquiridos, não se considerando as redes sociais a que pertencem.

Contrariamente ao questionário, a entrevista apresenta como vantagem o grau de profundidade dos elementos recolhidos uma vez que existe um contacto directo entre o entrevistado e o investigador. Desta forma, o método permite a análise de práticas, sistemas de referência e suas interpretações por parte dos entrevistados. Contudo, a flexibilidade do

---

<sup>11</sup> Veja-se APÊNDICE 3 – CÁLCULO DO ERRO ASSOCIADO AO ESTUDO.

<sup>12</sup> Veja-se APÊNDICE 4 – GUIÃO DA ENTREVISTA.

método pode não possibilitar uma completa espontaneidade por parte do entrevistado e uma total neutralidade por parte do investigador. As formulações do entrevistado estão associadas à relação específica que mantém com o investigador. Ao entrevistar-mos duas mulheres que já conhecíamos profissionalmente, poderemos correr o risco de algumas formulações não serem totalmente espontâneas ou de alguma forma poder influenciar as suas respostas. Quando procedemos à análise dos dados tentámos, tanto quanto possível, ter esses aspectos em linha de conta.



## V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

O nosso estudo incidiu sobre uma amostra de 186 professores distribuídos por seis escolas do distrito da Guarda. As escolas B, C e E encontram-se inseridas no meio urbano desta cidade, enquanto as restantes se situam a norte do distrito, em meio rural.

Relativamente à tipologia, as escolas A, B e C são escolas secundárias com terceiro ciclo do ensino básico, ao passo que as escolas D, E e F são agrupamentos de escolas. Nestes casos o inquérito foi distribuído na escola sede do agrupamento.

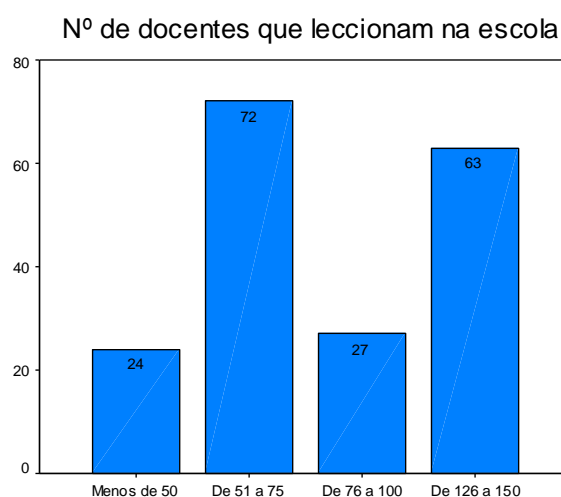
**Quadro 12 – Composição da amostra por escola**

Número de Inquiridos por Escola codificada

		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Válidos	A	45	24,2
	B	38	20,4
	C	25	13,4
	D	27	14,5
	E	27	14,5
	F	24	12,9
	Total	186	100,0

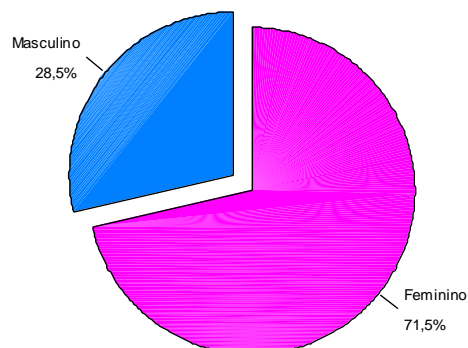
No que se refere à dimensão da escola onde leccionam os inquiridos, 72 docentes (38,7%) exercem a sua actividade em escolas com 51 a 75 docentes, 63 docentes (33,9%) trabalham em escolas com 126 a 150 docentes, 27 docentes (14,5%) leccionam em escolas com 76 a 100 docentes e 24 docentes (12,9%) leccionam numa escola com menos de 50 docentes. Esta é de resto a única escola de pequena dimensão, sendo que 87,1% dos docentes inquiridos exercem a sua actividade em escolas de média ou grande dimensão.

**Gráfico 4 – Dimensão das escolas que integram o estudo**



No que concerne ao género, o inquérito foi respondido por 133 mulheres e 53 homens, pelo que a representatividade das mulheres no estudo é de 71,5%.

**Gráfico 5 – Distribuição dos inquiridos por género**



Relativamente à idade dos inquiridos, esta distribui-se por oito faixas etárias, sendo que cerca de metade dos inquiridos (51,6%) tem idade inferior ou igual a 40 anos. Assim sendo, a amostra é maioritariamente jovem, o que se justifica com o facto de muitos docentes das faixas etárias superiores se encontrarem já reformados.

**Quadro 13 – Distribuição dos inquiridos por faixa etária**

		Faixa etária		
		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência relativa acumulada (%)
Válidos	Menos de 30 anos	15	8,1	8,1
	De 30 a 35 anos	39	21,0	29,0
	De 36 a 40 anos	42	22,6	51,6
	De 41 a 45 anos	35	18,8	70,4
	De 46 a 50 anos	32	17,2	87,6
	De 51 a 55 anos	16	8,6	96,2
	De 56 a 60 anos	4	2,2	98,4
	Mais de 61 anos	3	1,6	100,0
Total		186	100,0	

As habilitações literárias dos inquiridos distribuem-se por seis categorias, sendo que a vasta maioria dos inquiridos (80,1%) tem como habilitação literária a Licenciatura, seguindo-se o Mestrado (7%), o Bacharelato (4,8%), Especialização (3,2%) e o Doutoramento (0,5%).

**Quadro 14 – Distribuição dos inquiridos por habilitação literária****Habilitações literárias**

		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência relativa acumulada (%)
Válidos	Bacharelato	9	4,8	4,8
	Licenciatura	149	80,1	84,9
	Pós-graduação	8	4,3	89,2
	Especialização	6	3,2	92,5
	Mestrado	13	7,0	99,5
	Doutoramento	1	,5	100,0
	Total	186	100,0	

No que concerne ao nível de ensino, a representatividade é tanto maior quanto maior o nível de ensino ministrado pelos professores. Assim sendo, o ensino do 3º ciclo e secundário é o que tem uma maior representatividade (74,2%), em oposição ao ensino pré-escolar (2,7%). Para esta distribuição terá contribuído, sem dúvida, o facto de o inquérito ter sido distribuído na escola sede dos agrupamentos de escolas que participaram no estudo.

**Quadro 15 – Distribuição dos inquiridos por nível de ensino****Nível de ensino**

		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência relativa acumulada (%)
Válidos	Pré-escolar	5	2,7	2,7
	1º Ciclo	11	5,9	8,6
	2º Ciclo	32	17,2	25,8
	3º Ciclo e Secundário	138	74,2	100,0
	Total	186	100,0	

Relativamente à distribuição dos inquiridos por área de ensino, as áreas de ensino de Letras e Ciências abarcam mais de metade dos inquiridos (66,7%). Este dado era esperado uma vez que o currículo nacional dos alunos tem uma maior carga horária nestas áreas de saber, daí advindo um maior número de professores que as leccionam.

**Quadro 16 – Distribuição dos inquiridos por área de ensino****Área de Ensino**

		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Válidos	Letras	67	36,0
	Ciências	57	30,6
	Tecnologias	16	8,6
	Expressões	23	12,4
	Outra	23	12,4
	Total	186	100,0

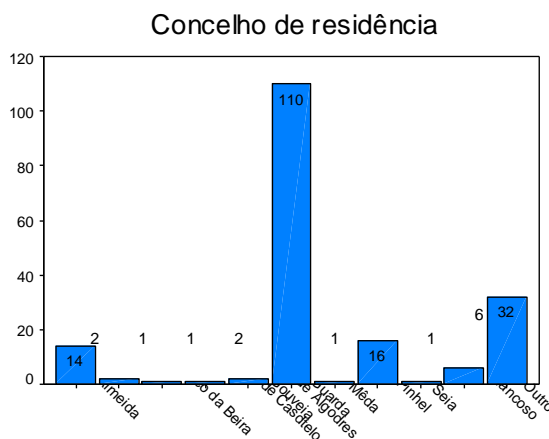
No que se refere ao vínculo profissional, 119 docentes (64%) são Professores do Quadro de Nomeação Definitiva (P.Q.N.D.), sendo que destes apenas 15 se encontram destacados. O número de professores contratados é superior ao número de Professores de Quadro de Zona Pedagógica (P.Q.Z.P.), 35 e 32 docentes, respectivamente. Os professores cuja situação profissional é de efectivo, seja em escola ou em zona, perfazem 81,2% da amostra.

**Quadro 17 – Distribuição dos inquiridos por situação profissional**

		Situação profissional		
		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Frequência relativa acumulada (%)
Válidos	P.Q.N.D.	119	64,0	64,0
	P.Q.Z.P.	32	17,2	81,2
	Contratado	35	18,8	100,0
	Total	186	100,0	

Dado que a distância entre a Guarda e os concelhos das escolas em estudo é pequena, muitos dos inquiridos residem nesta cidade, deslocando-se diariamente para as suas escolas. À excepção de 32 inquiridos, todos os docentes residem em concelhos do distrito da Guarda. Assim, no concelho da Guarda residem 110 docentes (59,1%), seguindo-se os concelhos de Pinhel, com 16 docentes (8,6%), Almeida, com 14 docentes (7,5%) e Trancoso, com 6 docentes (3,2%).

**Gráfico 6 – Distribuição dos inquiridos por concelho de residência**



Relativamente ao estado civil dos inquiridos, 127 são casados (68,3%) e 7 vivem em união de facto (3,8%), pelo que 72,1% dos inquiridos mantêm uma relação conjugal. Na amostra existem ainda 38 professores solteiros (20,4%), 10 divorciados (5,4%), 3 viúvos (1,6%) e 1 professor separado (0,5%).

## 2. ANÁLISE BIVARIADA DOS DADOS RECOLHIDOS EM QUESTIONÁRIO

Na persecução do objectivo do nosso estudo, procedemos ao tratamento dos dados recolhidos no inquérito. Optámos por percorrer separadamente cada uma das questões deste instrumento efectuando, sempre que possível, um cruzamento das variáveis inerentes a cada questão com a variável género, variável *a/vo* da nossa investigação. Nas questões com diferentes opções de resposta seguimos a mesma metodologia.

Para procurar responder ao corpo de hipóteses levantado, foram realizados testes estatísticos adequados a cada situação e em função do tipo de variáveis em estudo. Este procedimento permitiu a validação de hipóteses, bem como a inferência estatística, da amostra para a população.

As análises que a seguir apresentamos resultam da análise bivariada dos dados acima referidos e pretendem espelhar a realidade existente no distrito da Guarda no que diz respeito à gestão escolar e ao género<sup>13</sup>.

### 2.1. AJUDA NAS TAREFAS DOMÉSTICAS/GÉNERO

No que concerne às tarefas domésticas, 137 dos docentes inquiridos referem que recebem ajuda nas tarefas domésticas, sendo que destes 98 são mulheres e 39 são homens. Embora estes valores indiquem que as tarefas domésticas são da quase exclusiva responsabilidade das mulheres, impõe-se uma análise das percentagens relativas a cada género uma vez que na amostra as mulheres estão representadas em maior número. De facto, verifica-se que a percentagem de docentes que respondeu afirmativamente a esta questão é muito próxima em ambos os géneros, sendo de 73,7% nas mulheres e de 73,6% nos homens.

**Quadro 18 – Análise bivariada das variáveis *Ajuda nas tarefas domésticas* e *Género do docente***

			Ajuda nas tarefas domésticas		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Frequência absoluta	35	98	133
		% relativa ao Género	26,3%	73,7%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	14	39	53
		% relativa ao Género	26,4%	73,6%	100,0%
Total		Frequência absoluta	49	137	186
		% do Total	26,3%	73,7%	100,0%

Efectuado o teste de hipóteses do qui-quadrado para as variáveis em análise obtivemos um valor de 0,989 para a significância, o que nos permitiu concluir que não se

<sup>13</sup> Os elementos que sustentam as afirmações de cada análise encontram-se em APÊNDICE 2 – QUADROS, GRÁFICOS E TESTES ESTATÍSTICOS. Por uma questão de facilidade na consulta foi mantida a numeração de cada capítulo.

confirma a hipótese  $H_1$ : *Receber ajuda para as tarefas domésticas depende do género do docente.*

No caso de o docente ter respondido afirmativamente a esta questão, o questionário oferecia quatro opções de resposta quanto à origem da ajuda recebida para as tarefas domésticas: *cônjuge, familiares, empregada doméstica ou outros.*

A opção de resposta relativa a receber ajuda do cônjuge para as tarefas domésticas é assinalada por 70 docentes, 37 mulheres e 33 homens. Os docentes homens recebem ajuda do seu cônjuge em 84,6% dos casos, enquanto que os docentes mulheres recebem ajuda do seu cônjuge em 38,1% dos casos. Estas percentagens evidenciam a divisão de papéis existente no seio familiar. Obtendo no teste do qui-quadrado um valor de prova inferior a 0,001 validámos a hipótese  $H_2$ : *Receber ajuda do cônjuge para as tarefas domésticas depende do género do docente.*

A maior parte dos docentes não recebe ajuda dos familiares nas tarefas domésticas, dado que apenas 37 docentes responderam afirmativamente a esta questão, 33 mulheres e 4 homens. Dentro de cada género, as respostas afirmativas correspondem a 34% no género feminino e a 10,3% no género masculino. Assim, a existir, a ajuda de familiares nas tarefas doméstica destina-se preferencialmente às mulheres, o que corrobora a ideia que, socialmente, as mulheres são as responsáveis por este tipo de afazeres. Com efeito, a obtenção do valor de 0,005 na significância do teste do qui-quadrado permitiu-nos validar a hipótese  $H_3$ : *Receber ajuda de familiares para as tarefas domésticas depende do género do docente.*

Dos docentes inquiridos apenas 50 referem que recebem a ajuda de uma empregada doméstica, 42 mulheres e 8 homens. A percentagem de respostas afirmativas é de 43,3% nas mulheres e de 20,5% nos homens. Mais uma vez, dado que o valor da significância no teste do qui-quadrado foi de 0,013, foi possível validar a hipótese  $H_4$ : *Receber ajuda de empregada doméstica para as tarefas domésticas depende do género do docente.*

A ajuda para as tarefas domésticas proveniente de outros foi assinalada por 8 docentes, 4 mulheres e 4 homens. Dentro de cada género, as percentagens de respostas afirmativas são de 4,1% nas mulheres e 10,3% nos homens. Contrariando a tendência verificada nas três opções de resposta anteriores, o valor para a significância no teste de qui-quadrado é de 0,169, pelo que não se valida a hipótese  $H_5$ : *Receber ajuda de outros para as tarefas domésticas depende do género do docente.*

## 2.2. CONFECÇÃO DE REFEIÇÕES/GÉNERO

Particularizando a confecção das refeições enquanto tarefa doméstica, 122 dos docentes inquiridos, 109 mulheres e 13 homens, referem que confeccionam as refeições com regularidade, sobretudo o jantar, perfazendo 65,6% da amostra. Analisando as respostas afirmativas segundo o género, verifica-se que as mesmas correspondem a 82%

no género feminino e a 24,5% no género masculino. Desta forma verifica-se a existência de uma discrepância entre os dois géneros no que se refere à função de cozinhar, sendo esta uma tarefa destinada essencialmente às mulheres. Existe de facto uma relação entre a actividade de cozinhar e o género do docente, atestada por um valor inferior a 0,001 para a significância no teste do qui-quadrado, o que nos permitiu validar a hipótese  $H_6$ : *A confecção das refeições depende do género do docente.*

**Quadro 19 – Análise bivariada das variáveis *Confecção de refeições e Género do docente***

			Confecção de refeições		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Frequência absoluta	24	109	133
		% relativa ao Género	18,0%	82,0%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	40	13	53
		% relativa ao Género	75,5%	24,5%	100,0%
Total		Frequência absoluta	64	122	186
		% do Total	34,4%	65,6%	100,0%

Para o caso do docente referir que não confeccionava regularmente as refeições, o questionário apresentava quatro alternativas de resposta: *cônjuge, familiares, empregada doméstica e outros.*

A confecção de refeições por parte do cônjuge é assinalada por 32 docentes, 2 mulheres e 30 homens. Nesta opção de resposta, as percentagens relativas ao género feminino e masculino são 8,3% e 76,9%, respectivamente. Estes valores reforçam a ideia da separação de papéis no âmbito da esfera privada. O cônjuge mulher leva a cabo a tarefa de cozinhar com maior frequência do que o cônjuge homem. Existe assim uma relação de dependência entre a confecção de refeições pelo cônjuge e o género do docente inquirido, atestada por um valor de prova inferior a 0,001 no teste de qui-quadrado, o que nos permitiu validar a hipótese  $H_7$ : *A confecção das refeições pelo cônjuge do docente depende do seu género.*

A confecção de refeições por familiares é assinalada por 27 docentes, 20 mulheres e 7 homens. No género feminino as respostas dadas correspondem a 83,3%, ao passo que no género masculino correspondem a 17,9%. Neste sentido parece lógico afirmar que, no que toca à confecção de refeições, as mulheres têm apoio familiar com maior frequência. Com efeito, existe uma relação de dependência entre a confecção de refeições por familiares e o género do docente inquirido, atestada por um valor de prova inferior a 0,001 no teste do qui-quadrado, o que nos permitiu validar a hipótese  $H_8$ : *A confecção das refeições por familiares do docente depende do seu género.*

Nenhum dos inquiridos refere que as refeições sejam confeccionadas por uma empregada doméstica, pelo que, em termos estatísticos, nada pudemos concluir acerca da

hipótese H<sub>9</sub>: *A confecção das refeições por uma empregada doméstica depende do género do docente.*

A opção de resposta relativa à confecção de refeições por parte de outros é referida por 6 docentes, todos homens, o que corresponde, no seu género, a 15,4%. Uma vez que o valor da significância no teste do qui-quadrado é de 0,043, concluímos existe uma relação de dependência entre as variáveis confecção de refeições por outros e o género do docente inquirido, pelo que validámos a hipótese H<sub>10</sub>: *A confecção das refeições por outros depende do género do docente.*

### 2.3. CUIDADO DE FAMILIARES DEPENDENTES/GÉNERO

Dos 186 docentes inquiridos, 183 reponderam à questão sobre a existência de familiares dependentes, dos quais 128 assinalaram a opção *não* (70%), e 55 assinalaram a opção *sim* (30%). Dos docentes que reponderam afirmativamente, 41 são mulheres e 14 são homens, o que no seu género equivale a 31,5% e 26,4%, respectivamente. Como esperávamos, não pudemos validar a hipótese H<sub>11</sub>: *A existência de familiares dependentes está relacionada com o género do docente* uma vez que o valor da significância no teste do qui-quadrado para o estudo destas variáveis foi de 0,493.

**Quadro 20 – Análise bivariada das variáveis *Familiares dependentes* e *Género do docente***

			Familiares dependentes		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Frequência absoluta	89	41	130
		% relativa ao Género	68,5%	31,5%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	39	14	53
		% relativa ao Género	73,6%	26,4%	100,0%
Total		Frequência absoluta	128	55	183
		% do Total	69,9%	30,1%	100,0%

A análise das respostas afirmativas em função do género do docente torna-se pertinente para apurar se, no caso de existirem familiares dependentes, o seu cuidado é ou não independente do género do docente. Neste sentido, o questionário apresentava quatro alternativas de resposta quanto ao cuidado de familiares dependentes: o próprio, o cônjuge, familiares ou outros.

O cuidado de familiares dependentes pelo próprio inquirido é assinalado por 42 docentes, 34 mulheres e 8 homens. No género feminino as respostas afirmativas correspondem a 87,2% ao passo que no género masculino correspondem a 53,3%. A discrepância nestes valores permite-nos afirmar que, na maioria dos casos, cabe à mulher o acompanhamento de familiares dependentes. Sendo o valor da significância de 0,007 no teste do qui-quadrado, pudemos validar a hipótese H<sub>12</sub>: *O cuidado de familiares dependentes por parte do próprio docente depende do seu género.*

A opção de resposta referente ao cuidado de familiares dependentes pelo cônjuge do inquirido foi assinalada por 17 docentes, 7 mulheres e 10 homens. Assim, no caso das mulheres, o cuidado de familiares por parte do cônjuge dá-se em 18,9% dos casos, valor que ascende a 71,4% quando se considera o caso dos homens. Esta relação de dependência é atestada por um valor de prova inferior a 0,001 no teste do qui-quadrado, pelo que validámos a hipótese  $H_{13}$ : *O cuidado de familiares dependentes por parte do cônjuge do docente depende do seu género.*

Das duas últimas análises sobressai o facto da prestação de cuidados e regular acompanhamento de familiares dependentes ser feito pela mulher, tanto no papel de docente inquirida como no papel de cônjuge de um docente inquirido.

A opção dos familiares dependentes serem cuidados por outros familiares é assinalada por 11 docentes, 10 mulheres e 1 homem. A percentagem relativa ao género feminino é de 27% sendo de 7,1% no género masculino. Apesar desta diferença de valores não existe uma relação de dependência entre as duas variáveis em análise. De facto, o valor de 0,123 obtido para a significância do teste do qui-quadrado permitiu-nos concluir não se valida a hipótese  $H_{14}$ : *O cuidado de familiares dependentes por parte de familiares do docente depende do seu género.*

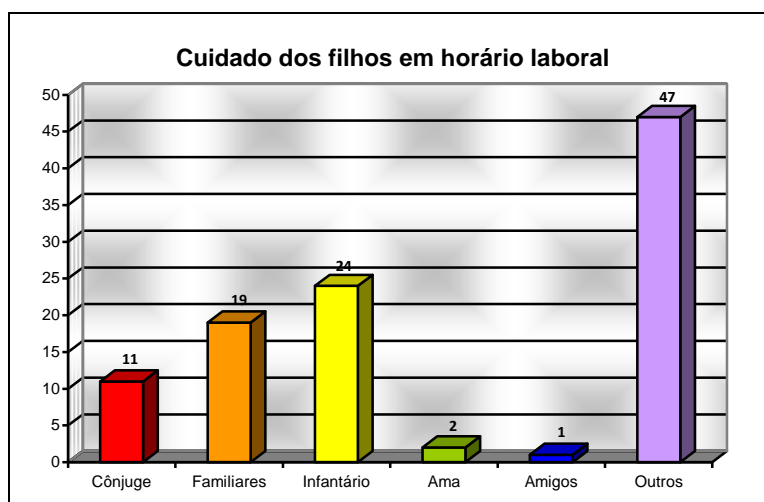
No que se refere à opção cuidado de familiares dependentes por outros, a opção é assinalada por apenas 1 docente homem. Realizado o teste do qui-quadrado, obtivemos um valor para significância de 0,101, pelo que não validámos a hipótese  $H_{15}$ : *O cuidado de familiares dependentes por parte de outros depende do género do docente.*

#### 2.4. CUIDADO DOS FILHOS EM HORÁRIO LABORAL/GÉNERO

Dada a importância que a existência de filhos tem no desempenho profissional das mulheres, quisemos saber a cargo de quem ficam os descendentes dos docentes inquiridos. O objectivo das questões postas em questionário tiveram como fim de testar a existência de uma relação de dependência entre quem cuida dos filhos do docente e o seu género. Assim, a questão relativa ao número de filhos foi respondida por 184 docentes. Destes docentes, 68 não têm filhos (37%), 55 têm um filho (29,9%), 54 têm dois filhos (29,3%), 6 têm 3 filhos (3,3%) e apenas um tem 4 filhos (0,5%). Assim, 59,2% dos docentes que responderam à questão têm um ou dois filhos, sendo a média do número de filhos de 1,01, a moda 0 filhos e a mediana 1 filho.

Para estudar sobre quem recaía o cuidado regular dos filhos em horário laboral do docente foram contempladas no questionário seis opções de resposta: *cônjuge*, *familiares*, *infantário*, *ama*, *amigos* e *outros*. No **Gráfico 7** estão representadas as respostas dadas pelo docente em cada opção de resposta.

Gráfico 7 – Cuidado dos filhos em horário laboral segundo a opção de resposta



O facto de o cônjuge ser responsável pelos filhos em horário laboral do docente é referido por 11 docentes, 6 mulheres e 5 homens. Embora o valor da frequência absoluta nos pareça idêntico, o cônjuge da docente cuida dos filhos em horário laboral em 7,7% dos casos, enquanto que o cônjuge do docente o faz em 14,3% dos casos. Estas percentagens, relativamente baixas, espelham o facto de tanto o homem como a mulher se inserirem no mercado de trabalho. O teste de qui-quadrado realizado, com um valor de 0,274 para a significância, não nos permitiu validar a hipótese  $H_{16}$ : *Em horário laboral, o cuidado dos filhos pelo cônjuge do docente depende do seu género.*

O cuidado dos filhos por parte de familiares é referido por 19 docentes, 15 mulheres e 4 homens. Situando-nos em cada um dos géneros, os familiares tomam conta dos filhos das docentes em 19,2% dos casos e dos docentes em 11,4% dos casos. O teste de qui-quadrado, com um valor de 0,305 para a significância, não nos permitiu validar a hipótese  $H_{17}$ : *Em horário laboral, o cuidado dos filhos por familiares do docente depende do género do docente.*

A opção de resposta relativa ao cuidado de filhos pelo infantário é referida por 24 docentes, 18 mulheres e 6 homens. As respostas afirmativas a esta opção de resposta correspondem a 23,1% no género feminino e a 17,1% no género masculino. Ao realizar o teste do qui-quadrado obtivemos um valor de 0,476 para a significância não existindo pois uma relação de dependência entre o cuidado dos filhos pelo infantário e o género do docente. Assim, não validámos a hipótese  $H_{18}$ : *Em horário laboral, o cuidado dos filhos pelo infantário depende do género do docente.*

O cuidado dos filhos por uma ama é assinalado por 2 docentes, 1 mulher e 1 homem, o que corresponde, no seu género a 1,3% e a 2,9%, respectivamente. A obtenção do valor de 0,557 para a significância no teste do qui-quadrado não nos permitiu validar a hipótese  $H_{19}$ : *Em horário laboral, o cuidado dos filhos por uma ama depende do género do docente.*

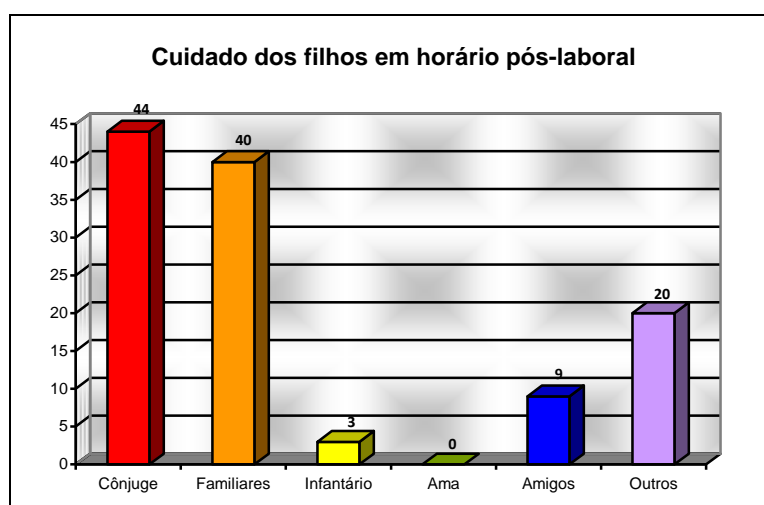
O cuidado dos filhos do docente por amigos foi assinalado apenas por uma docente, correspondendo a 1,3% das mulheres. Realizado o teste do qui-quadrado obtivemos o valor de 0,501 na significância, pelo que não validamos a hipótese  $H_{20}$ : *Em horário laboral, o cuidado dos filhos por amigos do docente depende do seu género.*

O cuidado dos filhos por outros é assinalado por 47 docentes, 28 mulheres e 19 homens. Apesar desta alternativa ser referida por 35,9% das mulheres e 54,3% dos homens, o valor de 0,067 para a significância do teste de qui-quadrado não nos permitiu não validar a hipótese  $H_{21}$ : *Em horário laboral, o cuidado dos filhos por outros depende do género do docente.*

## 2.5. CUIDADO DOS FILHOS EM HORÁRIO PÓS-LABORAL/GÉNERO

No caso de o docente participar em actividades em horário pós-laboral, e tendo em conta que tem filhos, foram dadas as mesmas opções de resposta para o cuidado dos descendentes que na questão anterior: *cônjuge, familiares, infantário, ama, amigos e outros.* O Gráfico 8 representa o número de respostas assinaladas pelos docentes.

Gráfico 8 – Cuidado dos filhos em horário pós-laboral segundo a opção de resposta



A alternativa relativa ao cônjuge foi escolhida por 44 docentes, 25 mulheres e 19 homens, o que corresponde a uma percentagem de 32,1% nas mulheres e 54,3% nos homens. Assim, em caso de serviço em horário pós-laboral, os homens podem contar mais com o seu cônjuge do que as mulheres podem contar com o seu. Neste sentido, o cuidado dos filhos em horário pós-laboral está relacionado com o género do docente, conclusão confirmada com o teste do qui-quadrado cujo valor de significância é de 0,025 e que nos permitiu validar a hipótese  $H_{22}$ : *Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos pelo cônjuge do docente depende do seu género.*

O cuidado dos filhos em horário pós-laboral por familiares é assinalado por 40 docentes, 30 mulheres e 10 homens. A percentagem relativa a cada género é de 38,5% nas

mulheres e de 28,6% nos homens, donde as mulheres recorrem mais frequentemente ao auxílio de familiares para cuidar dos filhos em horário pós-laboral. No entanto, uma vez que o valor da significância do teste do qui-quadrado é de 0,309, não validámos a hipótese H<sub>23</sub>: *Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos por familiares do docente depende do seu género.*

A opção infantário foi escolhida apenas por 3 docentes do género feminino, o que corresponde a 3,8% no género feminino. O reduzido número de respostas poderá estar relacionado com facto da maioria dos infantários da Guarda não proporcionar um regime de prolongamento. Uma vez que obtivemos o valor de 0,240 para a significância no teste do qui-quadrado, não validámos a hipótese H<sub>24</sub>: *Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos pelo infantário depende do género do docente.*

A opção relativa ao cuidado dos filhos por uma ama, em horário pós-laboral, não foi escolhida por nenhum docente pelo que nada concluímos sobre a hipótese H<sub>25</sub>: *Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos por uma ama depende do género do docente.*

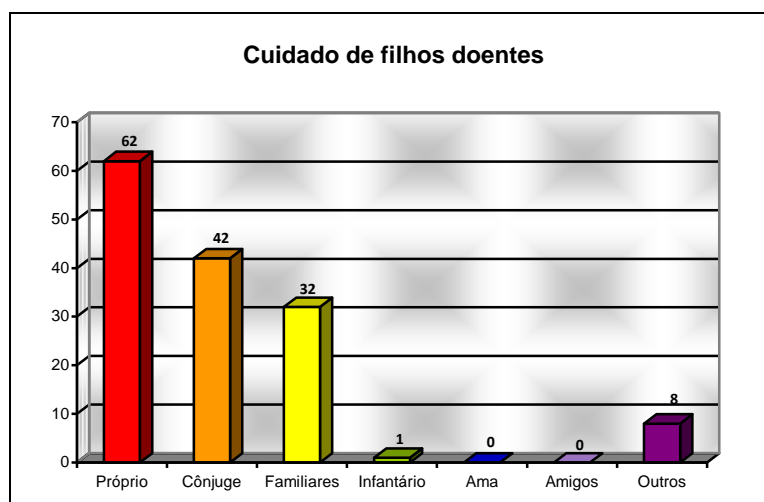
O cuidado dos filhos em horário pós-laboral por amigos recolheu 9 respostas dos docentes, 7 de mulheres e 2 de homens. As mulheres recorrem aos amigos em 9% dos casos, ao passo que os homens o fazem 5,7% dos casos. Dado que o valor da significância para o teste do qui-quadrado é de 0,554, não validámos a hipótese H<sub>26</sub>: *Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos por amigos do docente depende do seu género.*

A alternativa cuidado dos filhos em horário pós-laboral por outros foi assinalada por 20 docentes, 11 mulheres e 9 homens. A percentagem relativa a cada género é de 14,1% nas mulheres e de 25,7% nos homens. Uma vez que o valor da significância do teste do qui-quadrado é de 0,135, não validámos a hipótese H<sub>27</sub>: *Em horário pós-laboral, o cuidado dos filhos por outros depende do género do docente.*

## 2.6. CUIDADO DE FILHOS DOENTES/GÉNERO

O cuidado de filhos doentes mereceu a nossa especial atenção. Como já referimos antes, a mulher é muitas vezes preterida em favor do homem pois cultural e socialmente existe a crença de que cabe à mulher o cuidado de filhos doentes. Como consequência, será a mulher quem faltará ao trabalho, prejudicando a entidade patronal. Embora a legislação portuguesa atribua direitos iguais a pais e a mães, nomeadamente no que concerne a faltas laborais por assistência a filhos doentes, quisemos apurar se os pais acompanham os filhos nestas situações ou se, realmente, é às mães que cabe esta tarefa. Neste sentido, a resposta contemplava sete alternativas de resposta para o cuidado de filhos doentes: *o próprio, cônjuge, familiares, infantário, ama, amigos e outros.* As respostas dadas pelos inquiridos encontram-se representadas no **Gráfico 9**.

**Gráfico 9 – Cuidado de filhos doentes segundo a opção de resposta**



Dos docentes inquiridos, 62 referem ser os próprios a cuidar dos filhos doentes, 48 mulheres e 14 homens. No género feminino, as respostas afirmativas correspondem a 61,5% das mulheres enquanto no caso dos homens correspondem a 40%, pelo que as mulheres cuidam mais frequentemente dos filhos doentes do que os homens. Realizando o teste do qui-quadrado para o estudo das variáveis em análise, verificámos que o valor da significância é de 0,033, pelo que validámos a hipótese  $H_{28}$ : *O cuidado de filhos doentes pelo próprio docente depende do seu género.*

O cuidado de filhos doentes pelo cônjuge do docente inquirido é referido por 42 docentes, 14 mulheres e 28 homens, o que corresponde a 18,2% no género feminino e 80% no género masculino. Assim, o cônjuge mulher cuida dos filhos doentes com uma frequência consideravelmente maior do que a do cônjuge homem. Após a realização do teste do qui-quadrado para a análise das variáveis em estudo, verificámos que o valor de prova é inferior a 0,001, pelo que validámos a hipótese  $H_{29}$ : *O cuidado de filhos doentes pelo cônjuge do docente depende do seu género.*

As duas últimas análises corroboram que de facto é a mulher a maior responsável pelo cuidado dos filhos em caso de doença, tanto no papel de docente inquirida como no papel de cônjuge de um docente inquirido.

A opção de deixar os filhos doentes a cargo de familiares foi assinalada por 32 docentes, 29 mulheres e 3 homens. No género feminino as respostas afirmativas correspondem a 37,7% e no género masculino correspondem a 8,6%. Dado que o valor da significância obtido no teste do qui-quadrado foi de 0,002, validámos a hipótese  $H_{30}$ : *O cuidado de filhos doentes por familiares do docente depende do seu género.*

A opção infantário foi assinalada apenas por uma docente, o que estará relacionado com o facto de os infantários não acolherem crianças doentes. O valor de 0,498 para a significância do teste do qui-quadrado não nos permitiu validar a hipótese  $H_{31}$ : *O cuidado de filhos doentes pelo infantário depende do género do docente.*

As alternativas relativas ao cuidado de filhos doentes por uma ama ou por amigos não foram assinaladas por nenhum docente, pelo que nada pudemos concluir sobre as hipóteses  $H_{32}$ : *O cuidado de filhos doentes por uma ama depende do género do docente* e  $H_{33}$ : *O cuidado de filhos doentes por amigos do docente depende do seu género*.

A opção relativa ao cuidado dos filhos doentes por outros é assinalada por 8 docentes, 2 mulheres e 6 homens. No seu género, estes valores correspondem a 2,6% das mulheres e 17,1% dos homens. O teste do qui-quadrado por nós realizado, com um valor de significância de 0,006 conduziu-nos à validação da hipótese  $H_{34}$ : *O cuidado de filhos doentes por outros depende do género do docente*.

## 2.7. DESEMPENHO DE CARGOS DE LIDERANÇA ESCOLAR INTERMÉDIA/GÉNERO

No que concerne ao desempenho de cargos de liderança intermédia por parte dos docentes, 111 das 185 respostas válidas fornecidas pelo inquérito são afirmativas, o que corresponde a 60%. Estas respostas provêm de 57,9% das mulheres e de 65,4% dos homens pelo que os cargos são mais frequentemente desempenhados no género feminino. No entanto, o teste de qui-quadrado por nós realizado não nos permitiu validar a hipótese  $H_{35}$ : *O exercício de cargos de liderança escolar intermédia depende do género do docente*, uma vez que o valor da significância no referido teste é de 0,350.

**Quadro 21 – Análise bivariada das variáveis *Exercício de cargos* e *Género do docente***

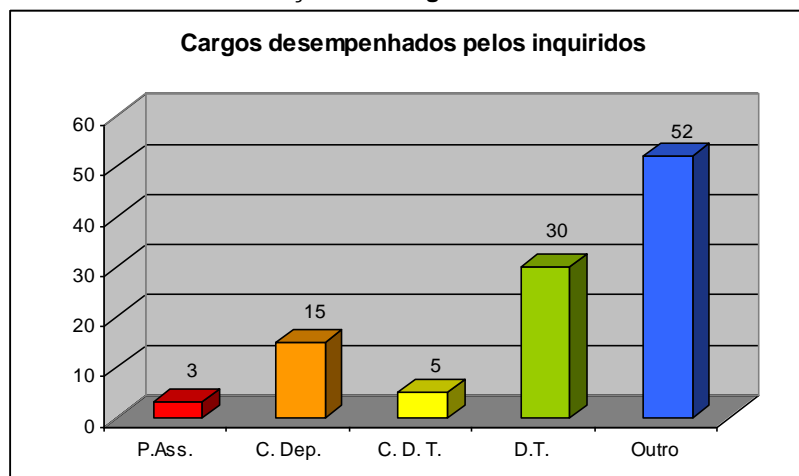
		Cargos desempenhados na escola		Total	
		Não	Sim		
Género	Feminino	Frequência absoluta	56	77	133
		% relativa ao Género	42,1%	57,9%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	18	34	52
		% relativa ao Género	34,6%	65,4%	100,0%
		% of Total	9,7%	18,4%	28,1%
Total		Frequência absoluta	74	111	185
		% of Total	40,0%	60,0%	100,0%

Na tentativa de averiguar alguma relação entre o exercício de um cargo de liderança intermédia específico e o género do docente, foram dadas aos inquiridos cinco opções de resposta: *Presidente da Assembleia, Coordenador de Departamento, Coordenador de Directores de Turma, Director de Turma* ou *Outro*.

A opção mais assinalada, com 52 repostas, foi a última, o que se prende com o facto de existir na escola todo um leque de cargos tais como coordenações de cursos, de instalações, de projectos e outros. A opção *Director de Turma* foi assinalada por 30 docentes, a de *Coordenador de Departamento* por 15 docentes, a de *Coordenador de Directores de Turma* por 15 docentes e a de *Presidente da Assembleia* por 3 docentes.

A distribuição dos cargos exercidos nas escolas pelos docentes encontra-se representada no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Distribuição dos cargos exercidos na escola



A opção de resposta Presidente de Assembleia foi assinalada por 1 mulher e 2 homens, valores que correspondem a 1,3% no género feminino e a 5,6% no género masculino. O cargo em análise é desempenhado por mais homens do que mulheres, no entanto, o valor de 0,181 obtido para a significância no teste do qui-quadrado não nos permitiu validar a hipótese  $H_{36}$ : *O desempenho do cargo de Presidente de Assembleia depende do género do docente.*

O cargo de Coordenador de Departamento foi assinalado por 11 mulheres e 4 homens, o que corresponde a 13,9% no género feminino e a 11,1% no género masculino. Assim, as mulheres exercem o cargo em análise com maior frequência do que os homens. Porém, ao obtermos um valor de 0,678 para a significância no teste do qui-quadrado, não pudemos validar a hipótese  $H_{37}$ : *O desempenho do cargo de Coordenador de Departamento depende do género do docente.*

A opção Coordenador dos Directores de Turma foi assinalada por 9 mulheres e por 2 homens, valores que correspondem a 11,4% no género feminino e a 5,6% no género masculino. Tal como no cargo anterior, este cargo é desempenhado com maior frequência por mulheres. Contudo, não pudemos validar a hipótese  $H_{38}$ : *O desempenho do cargo de Coordenador de Directores de Turma depende do género do docente* uma vez que obtivemos o valor de 0,324 para a significância no teste do qui-quadrado.

O cargo de Director de Turma foi referido por 42 mulheres e por 10 homens, o que corresponde a 53,2% no género feminino e a 27,8% no género masculino. Mais uma vez, este cargo é desempenhado por mais mulheres, existindo uma relação de dependência entre o desempenho do cargo em análise e o género do docente. Com efeito, a obtenção do valor de 0,011 para a significância do teste do qui-quadrado permitiu-nos validar a hipótese  $H_{39}$ : *O desempenho do cargo de Director de Turma depende do género do docente.*

Relativamente à opção de resposta referente ao desempenho de outro cargo, fizeram-lhe referência 35 mulheres e 22 homens, valores que correspondem a 44,3% no género feminino e a 61,1% no género masculino. À semelhança do cargo de Presidente de Assembleia, os outros cargos de liderança intermédia são desempenhados mais frequentemente por homens. Apesar disso, a obtenção do valor de 0,095 para a significância no teste do qui-quadrado não nos permitiu validar a hipótese  $H_{40}$ : *O desempenho de outro cargo de liderança intermédia depende do género do docente.*

## 2.8. PREFERÊNCIA QUANTO AO GÉNERO DO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO/GÉNERO

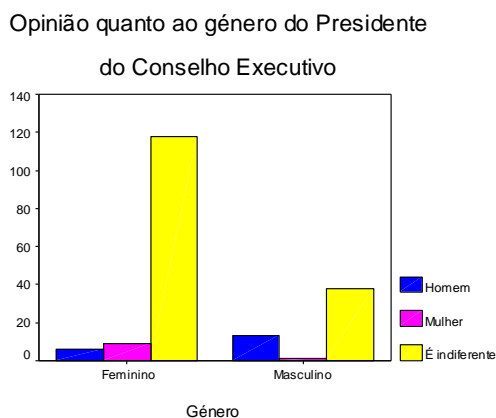
Das 6 escolas que integraram este estudo, apenas um dos Conselhos Executivos é composto exclusivamente por mulheres, facto referido pelos 24 docentes da escola em questão que preencheram o questionário, o que equivale a 12,9% da amostra. Os restantes 162 docentes (87,1%) exercem funções em escolas cujo Conselho Executivo é composto por homens e mulheres.

Indagados os docentes quanto à sua preferência relativamente ao género do Presidente do Conselho Executivo, 19 (10,3%) referiram que preferiam um homem, 10 (5,4%) referiram que preferiam uma mulher e 156 (84,3%) referiram que lhes era indiferente qual o género do ocupante do cargo em questão.

Analisando cada uma das opções segundo o género do docente, verificámos que a opção homem foi escolhida por 6 mulheres e 13 homens, o que corresponde a 4,5% no género feminino e 25% no género masculino. A opção mulher foi escolhida por 9 mulheres (6,8%) e 1 homem (1,9%), o que corresponde a 6,8% nas mulheres e a 1,9% nos homens. A opção indiferente foi escolhida por 118 mulheres e 38 homens o que corresponde, no seu género, a 88,7% e a 73,1%, respectivamente. Assim, no género feminino a ordem das opções de resposta é, por ordem decrescente, indiferente, mulher e homem, enquanto que no género masculino é indiferente, homem e mulher.

A distribuição das respostas dos inquiridos por cada uma das opções de resposta está representada no **Gráfico 11**.

**Gráfico 11 – Opinião quanto ao género do Pres. do C. Executivo em função do género do docente**



A fim de determinar se a escolha da opção de resposta depende do género do docente, realizámos o teste do qui-quadrado que, tendo um valor de prova inferior a 0,001, nos permitiu validar a hipótese  $H_{41}$ : *A preferência quanto ao género do Presidente do Conselho Executivo depende do género do docente.*

## 2.9. MUDANÇAS RELACIONADAS COM A SUCESSÃO DE GÉNEROS/GÉNERO

Para averiguar se os docentes consideram que homens e mulheres têm estilos de liderança diferentes, o questionário abordava a questão da sucessão de géneros opostos no cargo de Presidente do Conselho Executivo.

Responderam a esta questão 182 docentes, dos quais 107 responderam que já tinham presenciado a referida sucessão e 75 responderam que nunca tinham presenciado tal situação nas escolas onde exerceram funções. As respostas afirmativas provêm de 74 mulheres e 33 homens o que corresponde, em cada género, a 57,4% e a 62,3% respectivamente.

Aos 107 docentes que responderam afirmativamente à questão foi ainda questionado se consideravam que tinham ocorrido mudanças significativas quanto ao estilo de liderança. A resposta foi muito equilibrada dado que 53 docentes responderam que não e 54 docentes responderam que sim, o que corresponde, respectivamente a 49,5% e a 50,5%.

No que se refere às respostas afirmativas, 35 são de mulheres e 19 são de homens sendo que a percentagem relativa aos géneros é de 47,3% nas mulheres e de 57,6% nos homens.

Quanto ao facto do docente associar as mudanças verificadas ao género do Presidente do Conselho Executivo que sucedeu a um do género oposto, 24 docentes (43,6%) referem que as mudanças não estão relacionadas com o género, ao passo que 31 docentes (56,4%) consideram que existe uma relação entre as duas variáveis. Analisando as respostas afirmativas em função do género do docente, vimos que estas provêm de 20 mulheres e 11 homens, o que corresponde, no seu género, a 55,6% e a 57,9%, respectivamente.

**Quadro 22 – Análise bivariada das variáveis *Mudanças associadas ao género e Género do docente***

			Mudanças relacionadas com o género		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Frequência absoluta	16	20	36
		% relativa ao Género	44,4%	55,6%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	8	11	19
		% relativa ao Género	42,1%	57,9%	100,0%
Total		Frequência absoluta	24	31	55
		% of Total	43,6%	56,4%	100,0%

Assim, os homens associam mais frequentemente as mudanças verificadas a um determinado género na pessoa do Presidente do Conselho Executivo. No entanto, a realização do teste do qui-quadrado, cujo valor da significância foi de 0,868, não nos permitiu validar a hipótese  $H_{42}$ : *Ao se verificarem mudanças na sucessão de Presidentes do Conselho Executivo de géneros opostos, a associação que o docente faz entre elas e o género do líder escolar depende do género do docente.*

## 2.10. PRETENSÃO DE CONCORRER AO CONSELHO EXECUTIVO/GÉNERO

Outro aspecto importante neste estudo refere-se à pretensão do docente integrar uma lista para concorrer ao Conselho Executivo da sua escola, desempenhando funções no órgão de gestão. O objectivo da questão posta em questionário era sobretudo, analisar se as respostas dos docentes estavam relacionadas com o seu género e fazer um apanhado dos principais motivos que condicionavam a resposta dada pelo docente.

Das 177 respostas válidas para a questão em análise, 137 são negativas (77,4%) e 40 são afirmativas (22,6%). Assim, mais de três quartos dos docentes revelaram que não pretendem vir a desempenhar um cargo relacionado com a gestão escolar.

Dos docentes que manifestaram interesse em desempenhar um cargo desta natureza, existem 22 respostas dadas por mulheres e 40 respostas dadas por homens. Assim, as mulheres que manifestaram a sua intenção em integrar um órgão de gestão escolar representam 17,2% no seu género, ao passo que a representatividade dos homens é de 36,7%. Estes valores mostram que os docentes homens consideram a vir integrar um órgão de gestão escolar mais frequentemente do que as docentes mulheres, embora em ambos os géneros predomine a vontade de não vir a desempenhar cargos relacionados com a gestão.

**Quadro 23 – Análise bivariada das variáveis *Pretensão de concorrer ao C. Ex. e Género do docente***

			Pretensão de concorrer ao Conselho Executivo		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Frequência absoluta	106	22	128
		% relativa ao Género	82,8%	17,2%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	31	18	49
		% relativa ao Género	63,3%	36,7%	100,0%
Total		Frequência absoluta	137	40	177
		% of Total	77,4%	22,6%	100,0%

Para concluir acerca da possível influência do género do docente na sua resposta realizámos o teste do qui-quadrado, no qual obtivemos um valor de 0,005 para a significância, o que nos permitiu validar a hipótese  $H_{43}$ : *A pretensão do docente concorrer ao Conselho Executivo depende do seu género.*

Quanto à indicação dos motivos que justificavam a sua escolha, 91 docentes (51,1%) indicaram os seus motivos na questão de resposta aberta contemplada no questionário, enquanto 87 docentes (48,9%) nada escreveram neste campo.

Os homens foram mais participativos nas suas respostas, dado que 68% dos mesmos indicaram os seus motivos ao passo que só 44,5% das mulheres o fizeram.

A análise bivariada das variáveis relativas à indicação dos motivos da escolha e ao género do docente sugerem a existência de uma relação entre elas. Com efeito, realizado o teste do qui-quadrado para as referidas variáveis obtivemos um valor de 0,005 para a significância, o que nos permitiu validar a hipótese  $H_{44}$ : *A indicação dos motivos relativos à pretensão do docente concorrer ao Conselho Executivo depende do seu género.*

**Quadro 24 – Análise bivariada das variáveis *Indicar motivos para concorrer ou não ao Conselho Executivo e Género do docente***

			Indica motivos da escolha quanto à pretensão de concorrer ao Conselho Executivo		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Frequência absoluta	71	57	128
		% relativa ao Género	55,5%	44,5%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	16	34	50
		% relativa ao Género	32,0%	68,0%	100,0%
Total		Frequência absoluta	87	91	178
		% of Total	48,9%	51,1%	100,0%

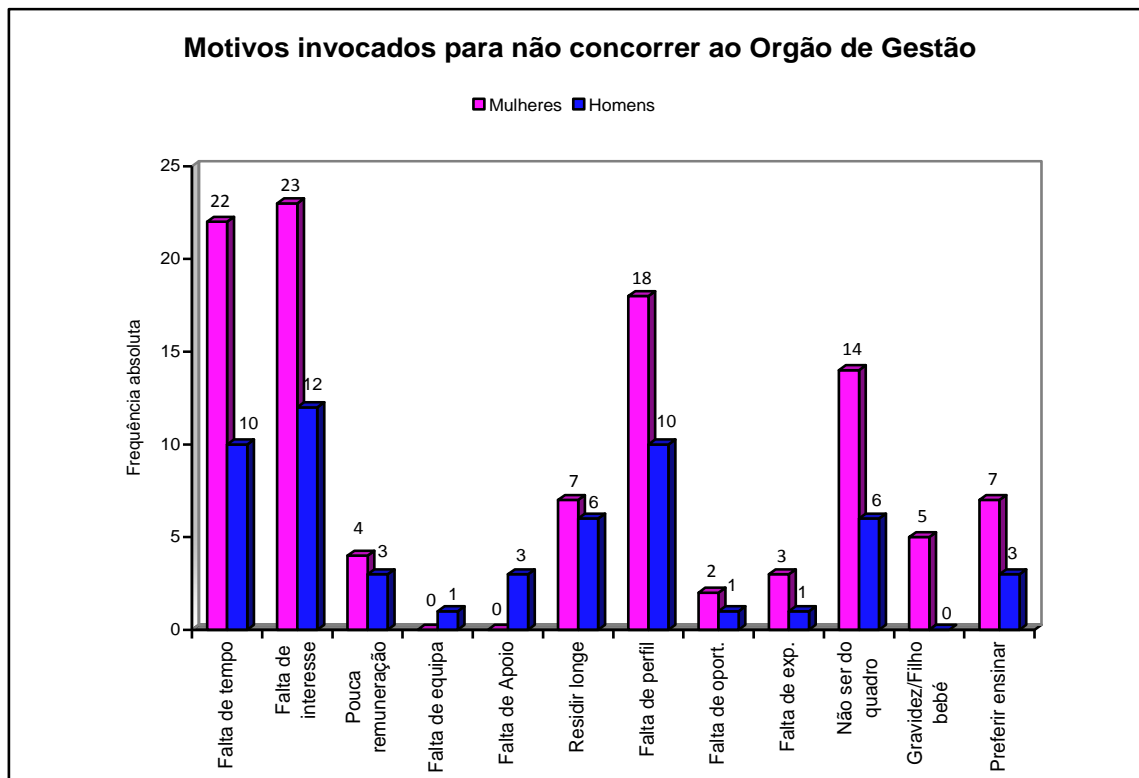
Os inquiridos referiram todo um leque de motivos quanto à sua pretensão de candidatura ao Conselho Executivo. Apesar da diversidade de respostas, própria de uma questão de resposta aberta, é possível identificar dois grupos de motivos para a escolha do docente, consoante a sua intenção de vir ou não a integrar o Conselho Executivo da escola onde exerce funções.

Os docentes que manifestaram o seu interesse em se manter afastados das funções do órgão de gestão invocaram doze motivos para a sua decisão: a *falta de tempo*, a *falta de interesse*, a *remuneração pouco compensatória*, a *falta de uma equipa*, a *falta de apoio*, o facto de *residir longe da escola*, a *falta de perfil* para este tipo de cargos, a *falta de oportunidade*, a *falta de experiência*, o facto de *não ser do quadro da escola*, o facto de *estar grávida ou ter um filho bebé* e o facto de *preferir dar aulas*.

Os três motivos referidos com maior frequência pelos docentes que deram esta opinião foram a *falta de interesse* (35 docentes), a *falta de tempo* (32 docentes) e a *falta de perfil* (28 docentes).

A fim de apurar se os motivos dos docentes seriam independentes do seu género, analisámos cada um dos motivos em função do género do docente, respeitando a ordem com que eram referidos com maior frequência.

**Gráfico 12 – Motivos invocados pelos docentes para não concorrer ao Conselho Executivo em função do género do docente**



O motivo com maior expressão, a *falta de interesse*, é referido por 35 docentes, 23 mulheres e 12 homens, o que dentro do seu género corresponde a 41,1% e a 34,3%, respectivamente. Embora o motivo seja apontado com maior frequência por mulheres, o teste do qui-quadrado realizado permitiu-nos concluir que este motivo é independente do género do docente que o invoca, uma vez que o valor da significância para o referido teste é de 0,517.

A *falta de tempo* é referida por 32 docentes, 22 são mulheres e 10 homens. As mulheres referem este motivo em 40% dos casos, ao passo que os homens o fazem em 28,6% dos casos, logo, também este motivo é referido com maior frequência pelas docentes. O teste de qui-quadrado realizado conduziu-nos à conclusão de que este motivo é independente do género do docente, dado que o valor da significância obtido é de 0,270.

O facto de o docente considerar que *não tem perfil* para ocupar cargos de gestão é mencionado por 28 docentes, 18 mulheres e 10 homens, o que corresponde, respectivamente, a 31,6% das mulheres e a 28,6% dos homens que responderam a esta questão. Ao obtermos um valor de 0,761 para a significância do teste do qui-quadrado, concluímos que este motivo é independente do género do docente.

Relativamente ao motivo *não ser do quadro da escola* onde exerce funções são 20 os docentes que o referem, 14 mulheres e 6 homens, o que corresponde no seu género a 24,6% e a 17,1%, respectivamente. O valor da significância obtido pelo teste do qui-quadrado por nós realizado foi de 0,402, o que nos permitiu concluir que o motivo em causa é independente do género do docente.

O facto de o docente *residir longe da escola* onde exerce funções é referido por 13 docentes, 7 mulheres e 6 homens, o que equivale a 12,3% das mulheres e a 17,1% dos homens. O valor de 0,516 obtido para a significância do teste do qui-quadrado permitiu-nos chegar à conclusão que este motivo é independente do género do docente.

O facto de o docente *preferir exercer a actividade lectiva* em vez de cargos de gestão é mencionado por 10 docentes, 7 mulheres e 3 homens, o que corresponde a 12,3% das mulheres e a 8,6% dos homens. O teste do qui-quadrado que realizámos teve um valor de 0,579 para a significância, o que nos permitiu concluir que este motivo é independente do género do docente.

A *remuneração pouco compensatória* associada ao desempenho de cargos no órgão de gestão escolar é outra das razões apontadas pelos docentes para não concorrerem aos Conselhos Executivos. São 7 os docentes que o invocam, 4 mulheres e 3 homens, que representam, respectivamente 7,1% das mulheres e 8,6% dos homens. O teste de qui-quadrado realizado permitiu-nos chegar à conclusão que este motivo é independente do género do docente, dado que o valor obtido para a significância foi de 0,804.

Outra causa para os docentes se manterem afastados do órgão de gestão, nomeadamente as docentes, foi o facto de se encontrarem *grávidas ou de terem filhos bebés*. Existem 5 mulheres nestas condições, correspondentes a 8,8% das mulheres. No entanto, não se pode concluir que exista uma relação entre este motivo e a não candidatura ao órgão de gestão uma vez que obtivemos o valor de 0,072 para a significância do teste do qui-quadrado.

A *falta de experiência* no desempenho de cargos de gestão é referida por 4 docentes, 3 mulheres e 1 homem, que correspondem a 5,3% das mulheres e a 2,9% dos homens. Também este motivo é independente do género do docente, uma vez que o valor para a significância do teste do qui-quadrado é de 0,583.

A *falta de apoio* para o desempenho de cargos de gestão é mencionada por 3 docentes, todos do género masculino, o que corresponde a 8,6% dos homens. O valor de 0,026 para a significância do teste do qui-quadrado permitiu-nos concluir que existe uma relação entre o motivo falta de apoio, sentida pelo docente, e o seu género.

A *falta de oportunidade* é referida por 3 docentes, 2 mulheres e 1 homem, correspondentes a 3,5% das mulheres e a 2,9% dos homens. Realizado o teste do qui-quadrado, obtivemos um valor de 0,864 para a significância, o que nos permitiu concluir que

a falta de oportunidade para o docente concorrer ao órgão de gestão é independente do seu gênero.

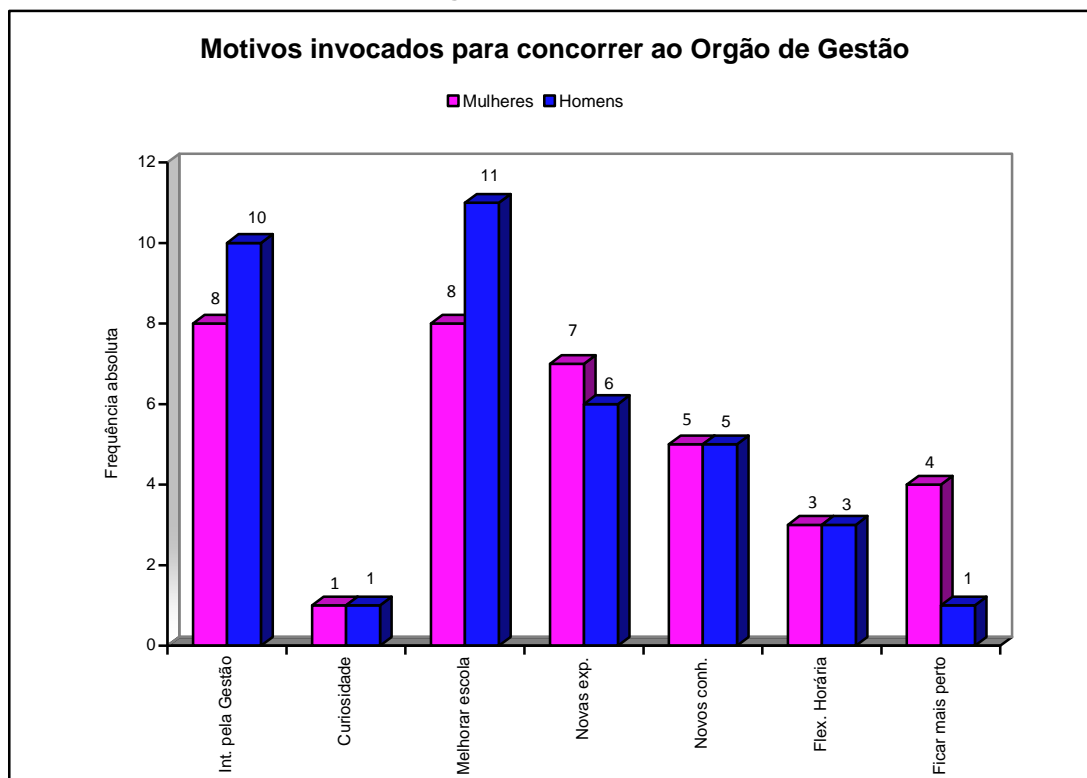
O último motivo referido para que o docente não concorra ao órgão de gestão é o facto de considerar que *não possui uma equipa de trabalho*. Este motivo é referido apenas por um docente, correspondendo a 2,9% do gênero masculino. O valor de 0,203 para a significância do teste do qui-quadrado permitiu-nos concluir que o motivo relacionado com a falta de equipa é independente do gênero do docente.

Fazendo um apanhado das análises dos motivos indicados pelo docente e dos testes de hipótese realizados, pudemos concluir que, na vasta maioria, os motivos que justificam uma resposta negativa dos docentes quanto à sua pretensão de concorrer ao Conselho Executivo não têm uma relação de dependência com o seu gênero. Com efeito, mostrámos que existe apenas um o motivo que não se inclui neste grupo. Assim, validámos a hipótese  $H_{45}$ : *Os motivos indicados pelo docente que justificam uma resposta negativa quanto à pretensão de concorrer ao Conselho Executivo dependem do seu gênero, tão-somente para o motivo falta de apoio.*

Os docentes que manifestaram a sua vontade em concorrer ao órgão de gestão invocaram sete motivos para a sua decisão: *melhorar a escola, interesse pela gestão, adquirir novas experiências, adquirir novos conhecimentos, ter maior flexibilidade horária, ficar mais próximo da sua residência e curiosidade.*

Os três motivos referidos com maior frequência pelos docentes que admitem vir integrar o órgão de gestão foram *melhorar a escola*, (19 docentes), *interesse pela gestão* (18 docentes) e *querer adquirir novas experiências* (13 docentes).

**Gráfico 13 – Motivos invocados pelos docentes para concorrer ao Conselho Executivo em função do género do docente**



Analogamente ao que fizemos com os motivos anteriores, que eram causa do afastamento dos docentes ao órgão de gestão, quisemos apurar se os motivos referidos pelos docentes para uma aproximação a cargos de gestão seriam independentes do seu género. Assim, analisámos cada uma das causas referidas pelos docentes em função do seu género, respeitando, mais uma vez, a ordem com que eram mencionados mais frequentemente.

A razão mais referida pelos docentes para concorrer ao Conselho Executivo foi a de *melhorar a escola*, sendo referida por 19 docentes, 8 mulheres e 11 homens. No seu género, as mulheres mencionaram este motivo em 13,8% dos casos, ao passo que os homens o fizeram em 31,4% dos casos. Esta diferença em termos percentuais aponta para o facto dos homens se sentirem mais responsáveis do que as mulheres no que toca ao seu contributo para melhorar a escola. O teste do qui-quadrado realizado para o estudo destas variáveis permitiu-nos concluir que existe uma relação de dependência entre este motivo referido pelos docentes e o seu género, uma vez que o valor obtido para a significância do teste mencionado é de 0,041.

O segundo motivo mais referido pelos docentes é o *interesse pela gestão*, sendo esta opção assinalada por 18 docentes, 8 mulheres e 10 homens, correspondendo respectivamente a 13,8% no género feminino e a 28,6% no género masculino. Embora, os homens se tenham referido a este motivo com maior frequência, o facto de termos obtido o

valor de 0,081 para a significância do teste do qui-quadrado conduziu-nos à conclusão de que este motivo é independente do género do docente.

A aquisição de *novas experiências* é a terceira causa mais referida pelos docentes para concorrer ao Conselho Executivo da sua escola. Aludem a este motivo 13 docentes, 7 mulheres e 6 homens, correspondendo a 11,1% no género feminino e a 17,1% no género masculino. Embora os homens tenham referido este motivo com maior frequência do que as mulheres, não se pode estabelecer uma relação de dependência entre esta causa e o género do docente dado que o valor obtido para a significância do teste do qui-quadrado foi de 0,399.

A aquisição de *novos conhecimentos* é referida por 10 docentes, 5 mulheres e 5 homens, o que corresponde, dentro do seu género, a 8,1% e a 14,3%, respectivamente. Após realizarmos o teste do qui-quadrado para estas duas variáveis, concluímos que a aquisição de novos conhecimentos, enquanto motivo para concorrer ao Conselho Executivo, é independente do género do docente, dado que obtivemos o valor de 0,333 para a significância do referido teste.

O facto de os docentes integrantes do órgão de gestão terem uma *maior flexibilidade horária* foi considerado por 6 docentes, 3 mulheres e 3 homens. Analisando as respostas em função do género do docente, no género feminino equivalem a 4,8% das respostas e no género masculino equivalem a 8,6% das respostas. O teste do qui-quadrado por nós realizado, com um valor para significância foi de 0,451, permitiu-nos concluir que o facto de o docente indicar a maior flexibilidade horária dos membros do órgão de gestão como motivo para concorrer ao Conselho Executivo é independente do seu género.

A possibilidade de *aproximação à residência* é um motivo referido por 5 docentes, 4 mulheres e 1 homem. Dentro do seu género, as mulheres admitem esta hipótese em 6,3% dos casos, ao passo que os homens o fazem em 2,9% dos casos. Embora as mulheres refiram mais frequentemente este motivo para concorrer ao Conselho Executivo, não existe relação entre essa razão e o género do docente, uma vez que o valor por nós obtido para a significância do teste do qui-quadrado foi de 0,452.

O último motivo referido pelos docentes que consideram concorrer ao órgão de gestão é a *curiosidade*, à qual aludem 2 docentes, 1 mulher e 1 homem. Em cada género, este motivo é referido por 1,7% das mulheres e por 2,9% dos homens. O valor de 0,715 obtido para a significância do teste do qui-quadrado permitiu-nos concluir que o motivo *curiosidade* dos docentes, quanto ao desempenho de cargos de gestão, é independente do seu género.

Aglutinando as análises dos motivos indicados pelo docente e os testes de hipóteses realizados, podemos concluir que, na grande maioria, os motivos que justificam uma resposta positiva dos docentes quanto à pretensão de concorrer ao Conselho Executivo não têm uma relação de dependência com o seu género. De facto, provámos que existe apenas um o motivo que é excepção. Posto isto, validámos a hipótese  $H_{46}$ : *Os motivos indicados*

*pelo docente que justificam uma resposta positiva quanto à sua pretensão de concorrer ao Conselho Executivo dependem do seu género, apenas para o motivo melhorar a escola.*

## 2.11. DESEMPENHO DE CARGOS DE GESTÃO NO PASSADO/GÉNERO

Dos 186 docentes que constituem a amostra deste estudo, 145 nunca desempenharam nenhum cargo relacionado com a gestão escolar, o que corresponde a 78,4% das respostas válidas. Por outro lado, dos 40 docentes (21,6%) que já desempenharam estas funções, 25 são mulheres e 15 são homens. Analisando estes números em função do género dos docentes, 18,9% das mulheres revelaram já ter pertencido ao órgão de gestão, enquanto, no caso dos homens, essa percentagem é de 28,3%. Os homens participantes neste estudo estiveram com maior frequência à frente do destino das escolas, o que parece confirmar a identificação do género masculino com o exercício de cargos de topo nas escolas. Com efeito, tendo em conta que as mulheres estão representadas em maior número neste estudo, é pertinente que o desempenho de cargos de gestão por parte dos homens seja superior ao das mulheres. Porém, efectuando o teste do qui-quadrado para estudar a eventual relação entre as variáveis em análise, concluímos que o desempenho de cargos de gestão no passado é independente do género do docente, na medida em que o valor obtido para a significância do referido teste é de 0,162. Assim sendo, não validámos a hipótese  $H_{47}$ : *O desempenho passado de cargos de gestão escolar depende do género do docente.*

As opções dadas no questionário para o tipo de cargos de gestão desempenhados pelos docentes foram o de *Presidente*, *Vice-presidente*, *Assessor* e *Outro*. O objectivo da introdução destas variáveis no inquérito era determinar se, particularizando o tipo de cargos de gestão, seria possível estabelecer uma relação entre o tipo de cargo desempenhado e o género do docente.

**Quadro 25 – Análise bivariada das variáveis *Desempenho de cargos de gestão no passado* e *Género do docente***

			Desempenho de cargos de gestão no passado		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Frequência absoluta	107	25	132
		% relativa ao Género	81,1%	18,9%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	38	15	53
		% relativa ao Género	71,7%	28,3%	100,0%
Total		Frequência absoluta	145	40	185
		% do Total	78,4%	21,6%	100,0%

O cargo de Presidente foi desempenhado por 9 docentes, 3 mulheres e 6 homens. Dos docentes que assinalaram esta opção de resposta, apenas um terço é do género feminino facto que é de notar uma vez que os homens estão representados em menor número na

amostra. Com efeito, analisando estes valores em termos de género, assinalaram este cargo 11,5% das mulheres e 37,5% dos homens. Dos docentes que desempenharam cargos de gestão, o cargo de Presidente do Conselho Executivo foi desempenhado maioritariamente por homens, existindo uma relação de dependência entre o desempenho deste cargo e o género do docente, atestada por um valor de 0,046 para a significância do teste de qui-quadrado. Posto isto, validámos a hipótese  $H_{48}$ : *O desempenho passado do cargo de Presidente depende do género do docente.*

O cargo de Vice-presidente foi desempenhado por 27 docentes da amostra, 17 mulheres e 10 homens, correspondendo a 65,4% no género feminino e a 36,7% no género masculino. Estes números evidenciam que o cargo em análise foi desempenhado tanto por mulheres como por homens, não sendo notória uma discrepância entre os géneros. Com efeito, o valor de 0,934 obtido para a significância do teste do qui-quadrado permitiu-nos concluir que o desempenho passado deste cargo é independente do género do docente, pelo que não validámos a hipótese  $H_{49}$ : *O desempenho passado do cargo de Vice-presidente depende do género do docente.*

O cargo de Assessor foi desempenhado por 16 docentes da amostra, 9 mulheres e 7 homens, correspondendo a 34,6% das mulheres e a 46,7% dos homens. Este cargo foi desempenhado por mais homens do que mulheres, não sendo porém significativa a diferença entre ambos os géneros. O valor obtido para a significância do teste do qui-quadrado foi de 0,446, o que nos levou a concluir que o desempenho passado deste cargo é independente do género do docente, pelo que não validámos a hipótese  $H_{50}$ : *O desempenho passado do cargo de Assessor depende do género do docente.*

Nenhum dos docentes integrantes do estudo assinalou o desempenho de outros cargos de gestão, pelo que nada pudemos concluir acerca da hipótese  $H_{51}$ : *O desempenho passado de outro cargo depende do género do docente.*

## 2.12. DESEMPENHO ACTUAL DE CARGOS DE GESTÃO/GÉNERO

Dos 186 docentes inquiridos, 121 revelaram não desempenhar nenhum cargo de gestão escolar, o que perfaz 87,1% da amostra. Dos 24 docentes que assinalaram desempenhar um cargo desta natureza, 12 são mulheres e 12 são homens. No entanto, e salientando mais uma vez que as mulheres estão presentes em maior número no nosso estudo, a percentagem relativa ao género feminino é de 9% e a percentagem relativa ao género masculino é de 22,6%. Assim, os homens desempenham cargos de gestão mais frequentemente que as mulheres. O teste do qui-quadrado que realizámos para estudar a eventual relação entre estas duas variáveis permitiu-nos concluir que, actualmente, o desempenho de cargos de gestão nas escolas depende do género do docente, uma vez que obtivemos o valor de 0,012 para a significância do referido teste. Assim sendo, pudemos

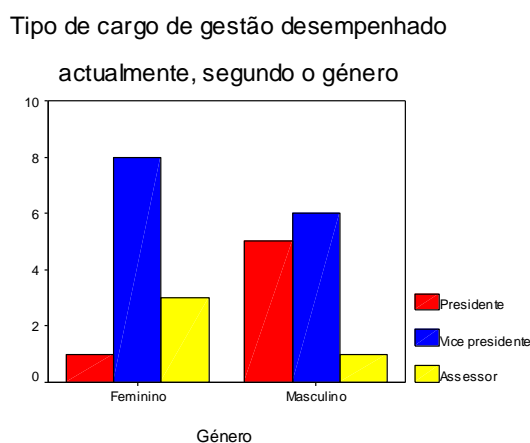
validar a hipótese H<sub>52</sub>: O desempenho actual de cargos de gestão escolar depende do género do docente.

**Quadro 26 – Análise bivariada das variáveis *Desempenho actual de cargos de gestão* e *Género do docente***

			Desempenho actual de cargos de gestão		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Frequência absoluta	121	12	133
		% relativa ao Género	91,0%	9,0%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	41	12	53
		% relativa ao Género	77,4%	22,6%	100,0%
Total		Frequência absoluta	162	24	186
		% do Total	87,1%	12,9%	100,0%

Mais uma vez, as opções contempladas no questionário para o tipo de cargos de gestão actualmente desempenhados pelos docentes foram o de *Presidente*, *Vice-presidente*, *Assessor* e *Outro*. O cargo de gestão mais desempenhado é o de Vice-presidente, com 14. Segue-se o cargo de Presidente, com 6 docentes e finalmente o cargo de Assessor, com 4 docentes. No género feminino, o cargo mais exercido é o de Vice-presidente, seguindo-se o de Assessor e por fim o de Presidente. No género masculino o cargo mais exercido é também o de Vice-presidente, seguindo-se o cargo de Presidente e finalmente o de Assessor. A distribuição dos inquiridos por cada um dos cargos, segundo o seu género, encontra-se representada no Gráfico 14.

**Gráfico 14 – Distribuição dos inquiridos que desempenham cargos de gestão pelos diferentes cargos do Conselho Executivo, em função do género de docente**



Mantendo o objectivo da questão anterior, que era o de estabelecer relações entre o desempenho de cada tipo de cargo de gestão e o género do docente, visámos ainda apurar se as conclusões quanto ao desempenho de cargos de gestão no presente eram as mesmas que no passado.

Com já referimos, o cargo de Presidente do Conselho Executivo é desempenhado por 6 docentes, um de cada escola abrangida pelo nosso estudo. Destes 6 docentes, 5 são do género masculino e apenas 1 é do género feminino. Dentro do seu género, a percentagem relativa às mulheres que exercem o cargo em análise é de 8,3%, sendo de 41,7% no caso dos homens. Apesar destes números, não se pode concluir acerca duma relação de dependência entre o desempenho do cargo e o género do docente, uma vez que o valor obtido para a significância do teste do qui-quadrado por nós realizado foi de 0,059, pelo que não validámos a hipótese  $H_{53}$ : *O desempenho actual do cargo de Presidente depende do género do docente.*

O cargo de Vice-presidente é desempenhado por 14 docentes, 8 mulheres e 6 homens, o que corresponde no seu género a 66,7% e a 50%, respectivamente. Apesar de existirem mais mulheres do que homens a exercer o cargo, o valor de 0,408 obtido para a significância do teste do qui-quadrado permitiu-nos concluir que não existe uma relação de dependência entre o desempenho deste cargo e o género do docente, pelo que não validámos  $H_{54}$ : *O desempenho actual do cargo de Vice-presidente depende do género do docente.*

No que se refere ao cargo de Assessor, este é desempenhado por 4 docentes, 3 mulheres e 1 homem, o que corresponde a 25% no feminino e a 8,3% no género masculino. O valor de 0,273 obtido para a significância do teste do qui-quadrado não nos permitiu estabelecer uma relação de dependência entre o desempenho deste cargo e o género do docente pelo que não validámos a hipótese  $H_{55}$ : *O desempenho actual do cargo de Assessor depende do género do docente.*

Além deste tipo de cargos, nenhum dos docentes inquiridos assinalou o desempenho de outros cargos de gestão, pelo que nada pudemos concluir acerca da hipótese  $H_{56}$ : *O desempenho actual de outro cargo de gestão escolar depende do género do docente.*

Comparando o desempenho de cargos de gestão no passado e no presente, não se verificam diferenças dignas de nota à excepção do cargo de Presidente. Neste caso, o desempenho do cargo no passado estava relacionado com o género do docente, contrariamente ao que acontece actualmente.

### 2.13. CONDIÇÕES PARA A INTEGRAÇÃO NO ÓRGÃO DE GESTÃO/GÉNERO

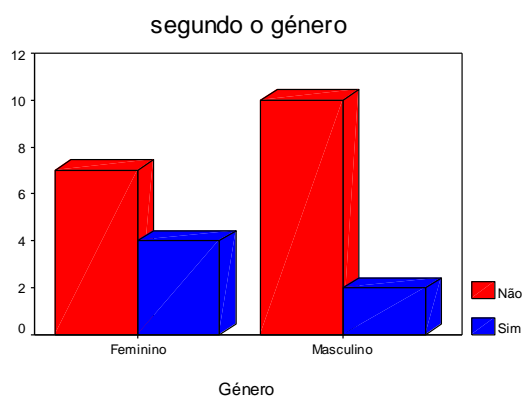
Para estudarmos as condições que possibilitaram ao docente o acesso aos cargos de gestão, o questionário contemplou um conjunto de questões cujo objectivo era concluir se a integração de um docente no órgão de gestão encontrava correspondência com os seus cargos, com as suas experiências anteriores e com o seu género.

No que se refere ao facto do docente integrar um Conselho Executivo pela primeira vez, das 23 respostas dadas, 6 docentes respondem que sim e 17 docentes responderam que não. Considerando apenas as respostas afirmativas, 4 respostas são de mulheres e 2

são de homens, o que corresponde a 34,6% no género feminino e a 16,7% no género masculino. Assim, estes valores sugerem que os homens têm uma maior experiência no desempenho de cargos de gestão, na medida em que as mulheres mais frequentemente se encontram no primeiro mandato de gestão. Apesar desta realidade, não é possível afirmar que existe uma relação de dependência entre integrar o Conselho Executivo pela primeira vez e o género do docente, na medida em que o valor obtido para a significância no teste do qui-quadrado é de 0,283, pelo que não podemos validar a hipótese  $H_{57}$ : *Integrar o Conselho Executivo pela primeira vez depende do género do docente*.

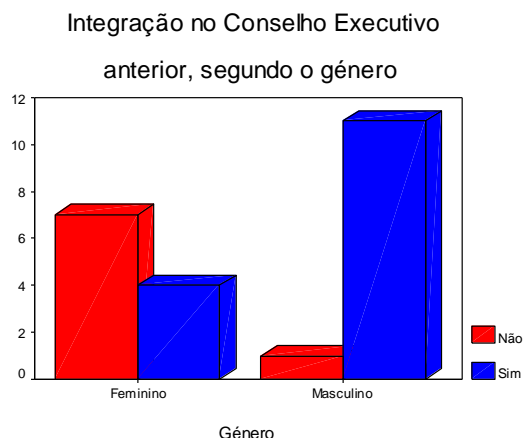
**Gráfico 15 – Integração no Conselho Executivo pela primeira vez, em função do género do docente**

Primeiro mandato que integra o órgão de gestão,



Relativamente ao facto do docente ter pertencido ao Conselho Executivo antecedente, 15 docentes responderam afirmativamente e 8 docentes responderam negativamente. Focalizando a nossa análise nas respostas afirmativas, 4 respostas provêm de mulheres e 11 respostas provêm de homens, números que equivalem a 36,4% no género feminino e a 65,2% no género masculino. Para além das mulheres estarem representadas em menor número nos Conselhos Executivos, elas desempenharam estes papéis com menor frequência do que os seus colegas homens, uma vez que estes renovaram a ocupação dos seus lugares. Estas evidências são corroboradas por um valor de 0,005 para a significância no teste do qui-quadrado, o que nos permitiu validar a hipótese  $H_{58}$ : *Integrar o Conselho Executivo anterior depende do género do docente*.

**Gráfico 16 – Integração no Conselho Executivo anterior, em função do género do docente**



Quanto aos cargos desempenhados pelo docente antes de este integrar o Conselho Executivo, o questionário apresentava cinco opções de resposta: *Presidente da Assembleia, Coordenador de Departamento, Coordenador dos Directores de Turma, Director de Turma e Outro* tipo de cargo.

O cargo de Presidente da Assembleia não foi sinalizado por nenhum docente que desempenhe um cargo de gestão, pelo que nada pudemos concluir acerca da hipótese  $H_{59}$ : *Ter desempenhado o cargo de Presidente de Assembleia antes de integrar o Conselho Executivo depende do género do docente.*

O cargo de Coordenador de Departamento foi referido por 7 docentes, 3 mulheres e 4 homens, o que corresponde no seu género a 27,3% e a 33,3%, respectivamente. Não existe relação de dependência entre o género do docente e desempenho deste cargo antes de o docente integrar o órgão de gestão, visto que, realizado o teste do qui-quadrado para o estudo das variáveis em questão, obtivemos um valor para a significância de 0,752. Assim sendo, não validamos a hipótese  $H_{60}$ : *Ter desempenhado o cargo de Coordenador de Departamento antes de integrar o Conselho Executivo depende do género do docente.*

O cargo de Coordenador dos Directores de Turma foi referido por apenas 1 docente do género masculino, correspondendo a 8,3% no seu género. Não pudemos concluir que existe uma relação de dependência entre o desempenho anterior do cargo de Coordenador dos Directores de Turma e o género do docente que integra o órgão de gestão, dado que o valor obtido para a significância no teste do qui-quadrado foi de 0,328. Assim sendo, não validamos a hipótese  $H_{61}$ : *Ter desempenhado o cargo de Coordenador dos Directores de Turma antes de integrar o Conselho Executivo depende do género do docente.*

O cargo de Director de Turma é aquele que é referido com maior frequência, tendo sido desempenhado por 21 docentes, 9 mulheres e 12 homens, valores que correspondem a 81,8% no género feminino e a a 100% no género masculino. Todos os docentes do género masculino pertencentes ao órgão gestão foram anteriormente Directores de Turma. O teste do qui-quadrado por nós realizado permitiu-nos concluir que não existe uma relação de dependência entre o anterior desempenho deste cargo e o género do docente que integra o

órgão de gestão, na medida em que o valor obtido para a significância do referido teste foi de 0,122. Assim, não validamos a hipótese H<sub>62</sub>: *Ter desempenhado o cargo de Director de Turma antes de integrar o Conselho Executivo depende do género do docente.*

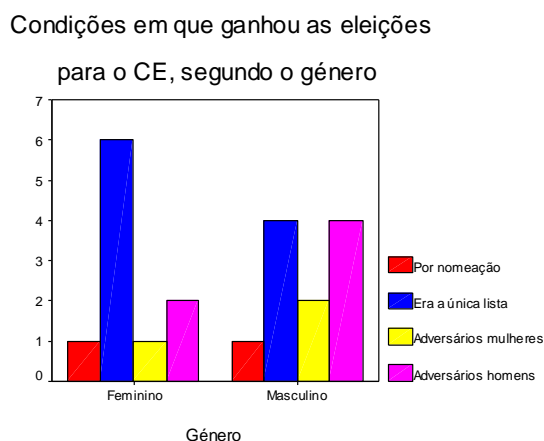
No que se refere ao desempenho de outros cargos, são 14 os docentes que os referem, 6 mulheres e 8 homens, o que corresponde a 54,5% no género feminino e a 66,7% no género masculino. O teste do qui-quadrado realizado para o estudo das variáveis em análise permitiu-nos verificar que não existe relação de dependência entre ambas uma vez que o valor obtido para a significância do referido teste foi de 0,552. Desta forma, não validamos a hipótese H<sub>63</sub>: *Ter desempenhado outro cargo antes de integrar o Conselho Executivo depende do género do docente.*

## 2.14. CONDIÇÕES EM QUE GANHOU AS ELEIÇÕES PARA O CONSELHO EXECUTIVO/GÉNERO

Centrando o nosso estudo no processo eleitoral que conduziu o docente à ocupação de um cargo de gestão escolar, quisemos saber se existiam listas adversárias e, em caso afirmativo, se estas eram encabeçadas por docentes de um determinado género. Era ainda nosso objectivo recolher dados que nos permitissem concluir quanto à vantagem de pertencer a um dado género para ganhar as eleições e se os apoios recebidos pelos docentes do género feminino e masculino eram iguais. Neste sentido, o questionário colocou aos docentes três questões cujas respostas possibilitaram a análise seguinte.

A questão relativa ao ganho das eleições foi respondida por 21 docentes, 10 mulheres e 11 homens. As opções de resposta postas em questionário relativas às condições em que o docente ganhou as eleições foram: *Por nomeação, Era a única lista concorrente, As listas adversárias eram encabeçadas por mulheres e As listas adversárias eram encabeçadas por homens.* A distribuição das respostas dos inquiridos por cada uma das opções, segundo o seu género, encontra-se representada no Gráfico 17.

**Gráfico 17 – Condições em que ganhou as eleições para o Conselho Executivo, em função do género do docente**



Analisando as opções de resposta segundo o género do docente, no género feminino as eleições foram maioritariamente ganhas porque existia apenas uma lista concorrente, ao passo que, no género masculino, essa opção encontra-se em igualdade de circunstâncias com o facto das listas adversárias serem encabeçadas por homens. Duas docentes referem que ganharam as eleições sendo as listas adversárias encabeçadas por homens, e dois docentes referem que ganharam as eleições sendo as listas adversárias encabeçadas por mulheres. A opção em que o docente integrou o Conselho Executivo por nomeação é referida por dois docentes, uma mulher e um homem.

No género feminino, as percentagens relativas a cada opção de resposta são de 60% para a opção *Era a única lista concorrente*, 20% para a opção *As listas adversárias eram encabeçadas por homens*, 10% para a opção *As listas adversárias eram encabeçadas por mulheres* e 10% para a opção *Por nomeação*.

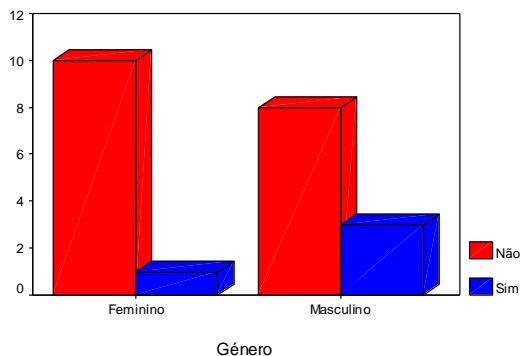
No género masculino, as percentagens relativas a cada opção de resposta são de 36,4% para a opção *Era a única lista concorrente*, 36,4% para a opção *As listas adversárias eram encabeçadas por homens*, 18,2% para a opção *As listas adversárias eram encabeçadas por mulheres* e 9,1% para a opção *Por nomeação*.

Cruzando as respostas dadas pelos docentes com o seu género, concluímos que não existe uma relação entre essas variáveis na medida em que o valor obtido para a significância no teste do qui-quadrado é de 0,716. Assim não validámos a hipótese  $H_{64}$ : *As condições em que o docente do órgão de gestão ganhou as eleições para o Conselho Executivo dependem do seu género*.

Conforme pode observar-se no **Gráfico 18**, apenas 4 docentes consideraram que o seu género foi uma vantagem para ter ganho as eleições para o órgão de gestão, 1 mulher e 3 homens, o que corresponde a 9,1% no género feminino e a 27,3% no género masculino. Estes valores sugerem que alguns homens pressupõem que à partida estão em vantagem relativamente às suas colegas mulheres quando concorrem ao órgão de gestão. No entanto, o valor de 0,269 que obtivemos para a significância no teste do qui-quadrado não nos permitiu concluir que exista uma relação de dependência entre considerar que pertencer a um determinado género é vantagem para ganhar as eleições e o género do docente, pelo que não validámos a hipótese  $H_{65}$ : *Considerar que pertencer a um determinado género é vantagem para ganhar as eleições para o Conselho Executivo depende do género do docente*.

**Gráfico 18 – Opinião quanto ao género a que pertence ser uma vantagem para ganhar as eleições, em função do género do docente**

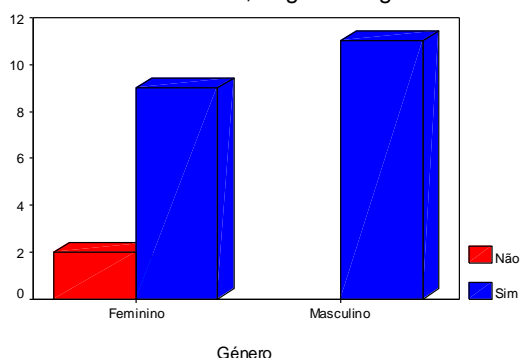
Opinião quanto à vantagem do género para o resultado das eleições, segundo o género



Questionados quanto aos incentivos recebidos pelos docentes concorrentes ao órgão de gestão, responderam afirmativamente 20 docentes, 9 mulheres e 11 homens, o que corresponde no seu género a 81,8% e a 100%, respectivamente. Conforme pode ver-se no **Gráfico 19**, este tipo de encorajamento é referido tanto por mulheres como por homens, não existindo nenhum homem que não lhe faça referência. O teste do qui-quadrado por nós realizado para estudar a relação entre as variáveis em análise permitiu-nos concluir que não existe uma relação de dependência entre receber incentivos aquando a candidatura do docente ao órgão de gestão e o género do docente, uma vez que o valor obtido para a significância no referido teste foi de 0,138. Assim, não validámos a hipótese  $H_{66}$ : *Receber incentivos aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu género.*

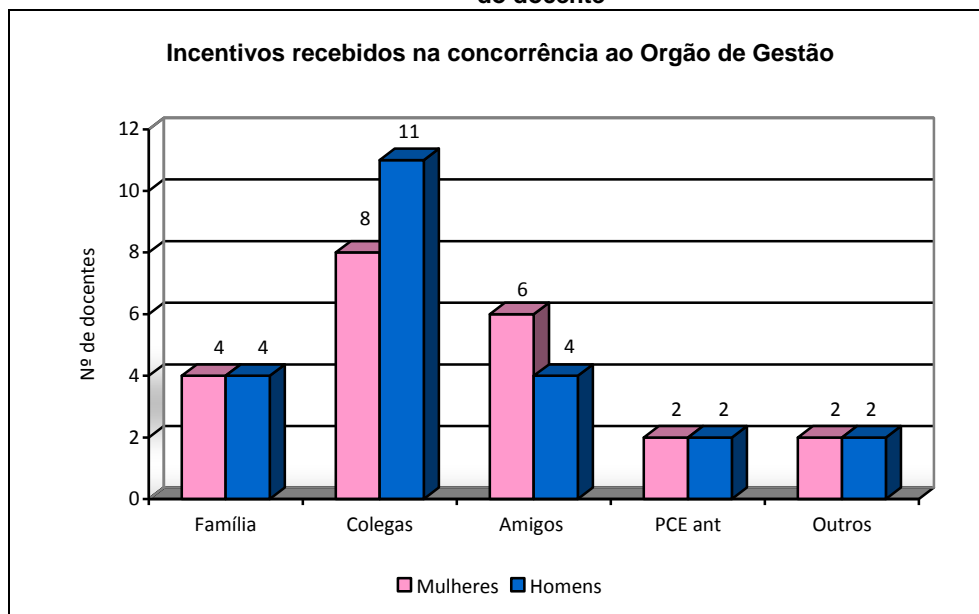
**Gráfico 19 – Incentivos dados ao docente aquando a sua candidatura ao órgão de gestão, em função do género do docente**

Incentivos recebidos aquando a candidatura ao CE, segundo o género



Particularizando a procedência dos incentivos dados ao docente concorrente ao órgão de gestão, o questionário contemplava cinco opções de resposta: *família*, *colegas*, *amigos*, *Presidente do Conselho Executivo anterior* e *outros*. Cruzando as respostas dadas em cada opção com o género do docente, é possível obter a análise seguinte cujo objectivo era apurar se a origem dos incentivos recebidos pelos docentes de uma determinada origem é independente do seu género.

**Gráfico 20 – Origem dos incentivos recebidos na candidatura ao Órgão de Gestão, em função do género do docente**



Os apoios dados pela família são referidos por 8 docentes, 4 mulheres e 4 homens, valores que correspondem a 40% no género feminino e a 36,4% no género masculino. A família apoia o docente candidato ao órgão de gestão independentemente do seu género, o que foi confirmado por um valor de 0,864 para a significância no teste do qui-quadrado, pelo que não validamos a hipótese  $H_{67}$ : *Receber incentivos da família aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu género*.

Os incentivos recebidos pelos colegas quando o docente decidiu concorrer ao Conselho Executivo é aquele que é mais referido. Dos 19 docentes que responderam afirmativamente a esta questão, 8 são mulheres e 11 são homens, o que corresponde a 80% no género feminino e a 100% no género masculino. Estes valores revelam que todos os homens receberam este tipo de encorajamento, o mesmo não acontecendo com as mulheres. Apesar disso, este tipo de apoio recebido pelo docente é independente do seu género, uma vez que o valor da significância para o teste do qui-quadrado foi de 0,119. Assim, não validamos a hipótese  $H_{68}$ : *Receber incentivos dos colegas aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu género*.

O apoio procedente de amigos do docente candidato ao órgão de gestão é referido por 10 docentes, 6 mulheres e 4 homens, o que corresponde a 60% no género feminino e a

36,4% no género masculino. Este tipo de apoio é o segundo mais referido pelos docentes pertencentes ao órgão de gestão sendo mais referido por mulheres do que homens. Contudo, esta variável é independente do género do docente uma vez que o valor para a significância no teste do qui-quadrado foi de 0,279. Posto isto, não validámos a hipótese  $H_{69}$ : *Receber incentivos dos amigos aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu género.*

Receber incentivos do Presidente do Conselho Executivo anterior é uma opção referida por 4 docentes, 2 mulheres e 2 homens, o que corresponde a 20% no género feminino e a 18,2% no género masculino. Homens e mulheres recebem este tipo de apoio com uma frequência muito similar. Com efeito, receber este tipo de incentivo é independente do género do docente pois o valor da significância no teste do qui-quadrado foi de 0,916. Assim, não validámos a hipótese  $H_{70}$ : *Receber incentivos do Presidente do Conselho Executivo anterior aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu género.*

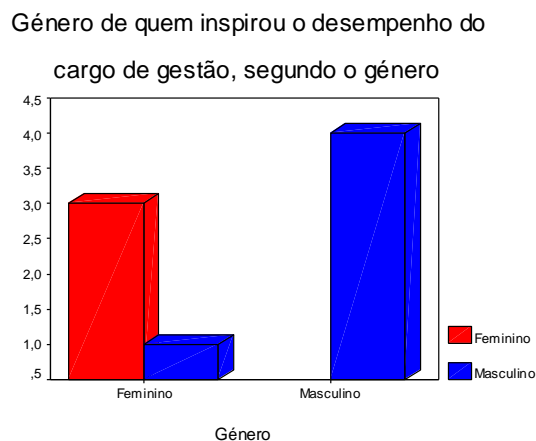
A opção de resposta que contemplava outras origens de incentivos recebidos pelos docentes foi assinalada apenas por 2 docentes do género masculino, o que corresponde a 18,2% do seu género. Embora só homens façam referência a este tipo de incentivo, recebê-lo é independente do género do docente na medida em que o valor para a significância no teste do qui-quadrado foi de 0,156. Posto isto, não validámos a hipótese  $H_{71}$ : *Receber incentivos de outros aquando a candidatura do docente ao Conselho Executivo depende do seu género.*

## 2.15. MODELO QUE SERVIU DE INSPIRAÇÃO PARA O DESEMPENHO DO CARGO/GÉNERO

Dos 24 docentes que ocupam cargos de gestão nas escolas, apenas 8 referiram que se inspiraram em alguém para desempenhar a sua função, 4 mulheres e 4 homens, conforme se pode observar no **Gráfico 21**.

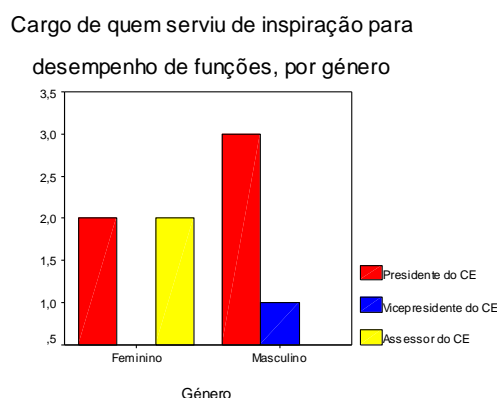
Questionados quanto ao género da pessoa em que se inspiraram, 3 mulheres referiram-se ao género feminino (75%) e 1 referiu-se ao género masculino (25%). No que se refere às respostas apresentadas pelos homens, todos eles (100%) se identificaram com uma influência masculina. As mulheres recebem influência maioritariamente de uma figura feminina, enquanto que os homens aludem sempre a uma influência masculina. Assim, existe uma relação de dependência entre o género do docente inquirido e o género da pessoa que sobre si exerceu influência. Com efeito, o valor obtido para a significância no teste do qui-quadrado foi de 0,028, o que nos permitiu validar a hipótese  $H_{72}$ : *Receber influência de uma pessoa de determinado género depende do género do docente.*

**Gráfico 21 – Género de quem influenciou o desempenho do cargo de gestão, em função do género**



No que se refere ao cargo ocupado pela pessoa que influenciou o desempenho do cargo de gestão do docente inquirido, 2 mulheres referem-se ao cargo de Presidente do Conselho Executivo (50%) e as outras 2 referem-se ao cargo de Assessor (50%). Nas respostas dadas pelos docentes do género masculinos, 3 docentes referem-se ao cargo de Presidente do Conselho Executivo (75%) e 1 refere-se ao cargo de Vice-presidente do Conselho Executivo (25%). Conforme se pode ver no **Gráfico 22**, o cargo mais influente é o de Presidente do Conselho Executivo, seguindo-se o de Assessor e o de Vice-presidente do Conselho Executivo. Apesar desta associação feita pelos docentes, a identificação de um determinado cargo é independente do género do docente inquirido pois o valor obtido para a significância no teste do qui-quadrado foi de 0,202. Assim, não validámos a hipótese  $H_{73}$ : *Receber influência de uma pessoa com determinado cargo depende do género do docente.*

**Gráfico 22 – Cargo de quem influenciou o desempenho de funções no órgão de gestão, em função do género**



## 2.16. VALORES QUE TENTA PROMOVER NA ESCOLA/GÉNERO

No que se refere aos valores que o docente que exerce um cargo de gestão tenta promover na sua escola, o questionário apresentava uma questão aberta para que os docentes indicassem quais os valores que, na sua opinião, seriam mais importantes. A esta questão responderam 19 dos 24 docentes que desempenham cargos de gestão (79,2%). Destes, 10 são mulheres (52,6%) e 9 são homens (47,4%).

Dada a natureza desta questão aberta, e uma vez que cada docente poderia indicar diferentes valores, as respostas dos inquiridos foram variadas e dispersas. Para facilitar o tratamento das mesmas, procedemos ao agrupamento dos valores referidos pelos docentes do Órgão de Gestão em quatro tipos, como se pode consultar no **Quadro 27**.

**Quadro 27 – Agrupamento dos Valores referidos pelos docentes do Órgão de Gestão**

<b>GRUPO</b>	Tipo de Valores	Referências feitas pelos docentes
<b>A</b>	Valores que visam o bom relacionamento entre os docentes	<i>Respeito, Solidariedade, Tolerância, Compreensão, Equidade, Igualdade, Harmonia e Amizade</i>
<b>B</b>	Valores que visam a colegialidade entre os docentes	<i>Colaboração, Cooperação, Liberdade, Entreatajuda, Diálogo, Partilha e Confiança</i>
<b>C</b>	Valores que visam o cumprimento de normativos	<i>Disciplina, Justiça, Ordem, Rigor e Autoridade</i>
<b>D</b>	Valores que visam o bom desempenho profissional	<i>Dedicação, Competência, Responsabilidade, Trabalho, Profissionalismo, Ética, Criatividade e Auto-estima</i>

Considerando este agrupamento de variáveis, o grupo que recolhe maior número de referências é o Grupo A, sendo os valores que o constituem assinalados 20 vezes, 13 por mulheres (65%) e 7 por homens (35%).

Segue-se, por ordem decrescente, o Grupo B, cujos valores constituintes são assinalados por 16 vezes, 6 por mulheres (37,5%) e 10 por homens (62,5%).

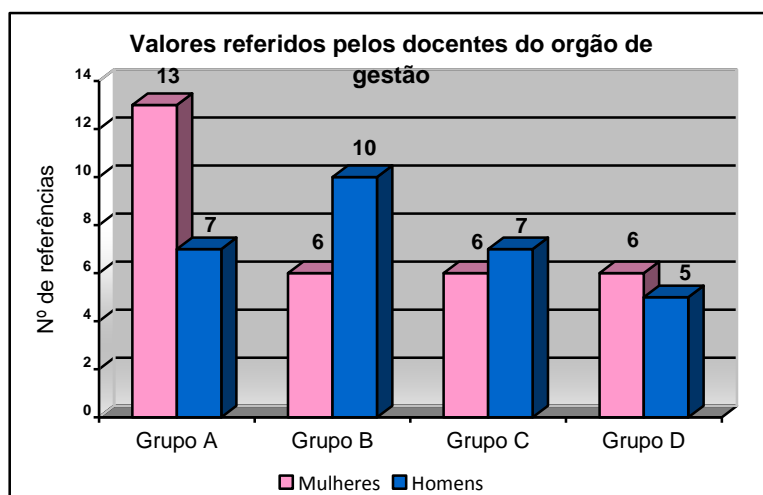
Os valores que constituem o Grupo C são assinalados por 13 vezes, 6 por mulheres (46,2%) e 7 por homens (53,8%).

O Grupo D é aquele cujos valores são referidos em menor número, sendo assinalados por 11 vezes, 6 por mulheres (54,5%) e 5 por homens (45,5%).

Os dados recolhidos, representados no **Gráfico 23**, evidenciam que as mulheres que desempenham cargos de gestão nas escolas optam maioritariamente por assinalar valores que visam o bom relacionamento interpessoal (Grupo A) e o bom desempenho profissional (Grupo D). Por sua vez, os homens que desempenham funções análogas assinalam com maior frequência valores associados à colegialidade entre docentes (Grupo B) e ao cumprimento de normativos (Grupo C).

Sobressai ainda o facto da disparidade entre os valores referidos por homens e mulheres ser mais notória nos Grupos A e B, ao passo que nos grupos C e D a diferença entre as referências oriundas dos dois géneros não é tão significativa.

**Gráfico 23 – Valores referidos pelo docente do Orgão de Gestão em função do Género**



Numa análise mais detalhada, e tendo em conta que o mesmo docente do órgão de gestão pode escolher valores de um ou mais tipos, é possível distribuir os docentes que responderam à questão pelos diferentes grupos de valores considerados, a fim de estudar a sua relação com o género. Para esta análise, considerou-se que o docente pertence a um determinado grupo desde que assinale pelo menos um dos valores que o constitui. O **Quadro 28** ilustra os resultados desta distribuição.

**Quadro 28 – Distribuição das respostas dos inquiridos pertencentes ao Órgão de Gestão por Grupos de Valores em função do Género**

Grupo de valores que tenta promover na escola	Mulheres		Homens	
	Nº	% Relativa ao Género	Nº	% Relativa ao Género
Grupo A	8	80%	4	44%
Grupo B	5	50%	7	77,8%
Grupo C	4	40%	3	33,3%
Grupo D	3	30%	4	44,4%

Esta abordagem diferente permite-nos concluir que os Grupos de valores A e C são referidos maioritariamente por mulheres, sendo a percentagem relativa ao género feminino nestes grupos de 80% e 40%, respectivamente. Por sua vez, os Grupos B e D são escolhidos mais frequentemente por homens, sendo a percentagem relativa ao género masculino nestes grupos de 77,8% e 44,4%, respectivamente.

Apesar destes dados sugerirem que as mulheres se identificam com os grupos de valores A e C e os homens com os grupos de valores B e D, os testes do qui-quadrado

realizados para o estudo de cada grupo com o género do docente conduziram-nos à conclusão de que a escolha de valores de um determinado grupo é independente do género do docente do órgão de gestão, uma vez que os valores obtidos para a significância nos testes do qui-quadrado para os Grupos A, B, C e D foram, respectivamente, 0,109, 0,210, 0,764 e 0,515. Assim, não validámos a hipótese  $H_{74}$ : *Os valores que o docente do Órgão de Gestão tenta promover na escola dependem do seu género*, qualquer que seja o grupo de valores considerado.

## 2.17. PALAVRAS-CHAVE QUE DESCREVEM O ESTILO DE LIDERANÇA/GÉNERO

A identificação de palavras-chave que, na opinião dos inquiridos com funções no órgão de gestão, definem o seu estilo de liderança foi contemplada em questionário também numa questão de resposta aberta. Esta questão foi respondida 21 dos 24 docentes integrantes dos órgãos de gestão (87,5%), 11 mulheres (52,4%) e 10 homens (47,6%).

Tendo em conta o tipo de questão apresentada, as respostas dos docentes resultaram num conjunto variado de palavras-chave. Para possibilitar o tratamento das respostas, as palavras-chaves foram agrupadas em quatro tipos, como se pode consultar no **Quadro 29**.

**Quadro 29 – Agrupamento das Palavras-chave referidas pelos docentes do Órgão de Gestão**

GRUPO	Tipo de Palavras-chave	Referências feitas pelos docentes
<b>A</b>	Palavras-chave relacionadas com as relações interpessoais	<i>Respeito, Preocupação, Tolerância, Isenção, Compreensão, Humanidade, Igualdade e Sensibilidade</i>
<b>B</b>	Palavras-chave relacionadas com a colegialidade	<i>Entreajuda, Colaboração, Comunicação, Acessibilidade, Flexibilidade, Diálogo, Companheirismo, Participação, Cooperação, Confiança e Criatividade</i>
<b>C</b>	Palavras-chave relacionadas com o exercício do poder	<i>Empenho, Dedicção, Coerência, Competência, Compromisso, Determinação, Trabalho, Organização, Profissionalismo e Honestidade</i>
<b>D</b>	Palavras-chave relacionadas com o cumprimento de regras	<i>Autoridade, Ordem, Firmeza, Rigor, Justiça, Exigência, Disciplina e Objectividade</i>

Tendo em conta este agrupamento de variáveis, o Grupo A é aquele cujas palavras-chave são referidas em maior número, recolhendo 18 referências, 12 de mulheres (66,7%) e 6 de homens (33,3%).

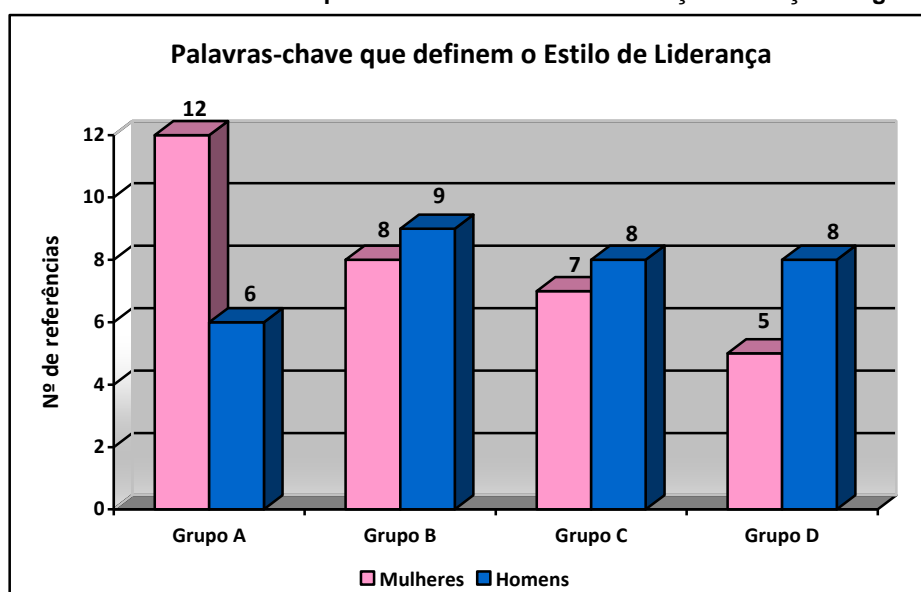
Por ordem decrescente de número de referências, segue-se o Grupo B de palavras-chave com 17 referências, 8 de mulheres (47,1%) e 9 de homens (52,9%).

As palavras-chave que constituem o Grupo C foram referidas 15 vezes, 7 por mulheres (46,7%) e 8 por homens (53,3%).

O grupo cujas palavras-chave foram referidas com menor frequência foi o Grupo D, com 13 referências, 5 provenientes de mulheres (38,5%) e 8 provenientes de homens (61,5%).

Tendo em conta estes dados, representados no **Gráfico 24**, verifica-se que apenas no Grupo A de palavras-chave definidoras de um estilo de liderança, o número de referências proveniente de mulheres supera o número de referências proveniente de homens, sendo este também o grupo onde se verifica uma maior discrepância entre os géneros. Nos restantes grupos de palavras-chave as referências provenientes de homens superam as das mulheres, não se verificando diferenças significativas no número de respostas dadas em cada género.

**Gráfico 24 – Palavras-chave que definem o estilo de Liderança em função do género**



Considerando uma vez mais que o mesmo docente do órgão de gestão poderia optar por palavras-chave de um ou mais grupos, distribuímos as respostas dos 21 docentes que responderam à questão pelos quatro grupos de palavras-chave considerados, para posteriormente estudar a sua relação com o género do docente. Analogamente à questão anterior, considerou-se que o docente pertence a um determinado grupo desde que assinale pelo menos um dos valores que o constitui. Os resultados desta distribuição encontram-se representados no **Quadro 30**.

Esta análise evidencia que as mulheres definem o seu estilo de liderança mais frequentemente com palavras-chave pertencentes ao Grupo A, relacionadas com as relações interpessoais, e ao Grupo B, relacionadas com a colegialidade, sendo a percentagem relativa ao género feminino nestes grupos de 81,8% e 63,6%, respectivamente. Por outro lado, para definirem o seu estilo de liderança, os homens optam mais frequentemente por palavras-chave pertencentes ao Grupo C, relacionadas com o

exercício do poder, e ao Grupo D, relacionadas com o cumprimento de regras, sendo a percentagem relativa ao género masculino em ambos os grupos de 40%.

**Quadro 30 – Distribuição das respostas dos inquiridos pertencentes ao Órgão de Gestão por Grupos de Palavras-chave em função do Género**

Grupo de palavras-chave que definem o estilo de liderança	Mulheres		Homens	
	Nº	% Relativa ao Género	Nº	% Relativa ao Género
<b>Grupo A</b>	9	81,8%	5	50%
<b>Grupo B</b>	7	63,6%	6	60%
<b>Grupo C</b>	4	36,4%	4	40%
<b>Grupo D</b>	4	36,4%	4	40%

Apesar destes valores, realizados os testes de qui-quadrado para estudo de uma eventual relação entre o grupo de palavras-chave que definem o estilo de liderança e o género do docente, concluímos que a opção por um determinado grupo é independente do género do docente que integra o órgão de gestão. Com efeito, os valores obtidos para a significância nos referidos testes foram de 0,122 no Grupo A e de 0,864 nos restantes grupos de palavras-chave definidoras do estilo de liderança. Assim, não validámos a hipótese  $H_{75}$ : *As palavras-chave que o docente do Órgão de Gestão identifica como definidoras do seu estilo de liderança dependem do seu género*, qualquer que seja o grupo de palavras-chave considerado.

## 2.18. IMPORTÂNCIA DE QUALIDADES DO LÍDER/GÉNERO

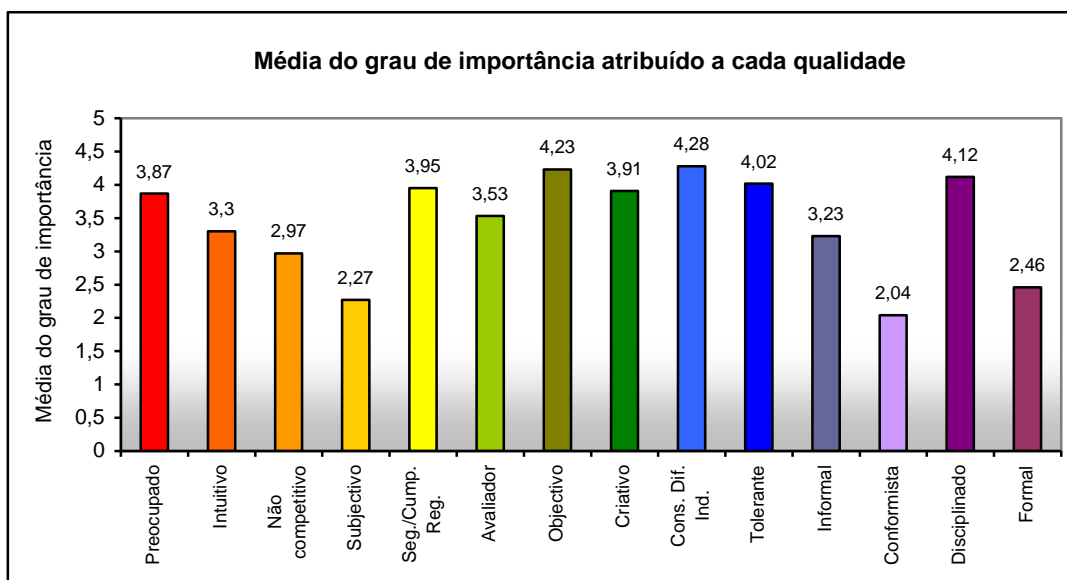
Com o objectivo de determinarmos se as qualidades do líder eram percebidas de igual forma por docentes de géneros diferentes, o questionário apresentou aos professores um leque de catorze qualidades para que estes lhes atribuíssem um determinado grau de importância. As qualidades foram: *Preocupado, Intuitivo, Não competitivo, Subjectivo, Seguidor/cumpridor de regras, Avaliador, Objectivo, Criativo, Consciente das diferenças individuais, Tolerante, Informal, Conformista, Disciplinado e Formal.*

O número de respostas dado pelos docentes em cada qualidade variou entre as 170 e as 180 respostas, sendo que no género feminino variou entre as 119 e as 129 respostas e no género masculino variou entre as 50 e as 52 respostas.

O uso de uma escala de Likert para esta questão possibilitou, por um lado, determinar as médias das importâncias atribuídas a cada qualidade pelos docentes em geral, e por outro lado, estabelecer uma comparação entre as respostas dadas por docentes de géneros

opostos. A escala utilizada contemplou as opções *Nada importante*, *Pouco importante*, *Importante*, *Muito importante* e *Importantíssimo* a que corresponderam, respectivamente, as posições 1, 2, 3, 4 e 5. No **Gráfico 25** estão representadas as médias dos graus de importância dados pelo docente a cada qualidade do líder.

**Gráfico 25 – Média do grau de importância atribuído a cada qualidade do líder**



Das catorze qualidades referidas no questionário, aquelas que obtiveram maior média para o grau de importância foram *Consciente das diferenças individuais*, com média 4,28, *Objectivo*, com média 4,23 e *Disciplinado*, com média 4,12.

As qualidades a que os docentes atribuíram menor importância foram *Formal*, com média 2,46, *Subjectivo*, com média 2,27, e *Conformista*, com média 2,04.

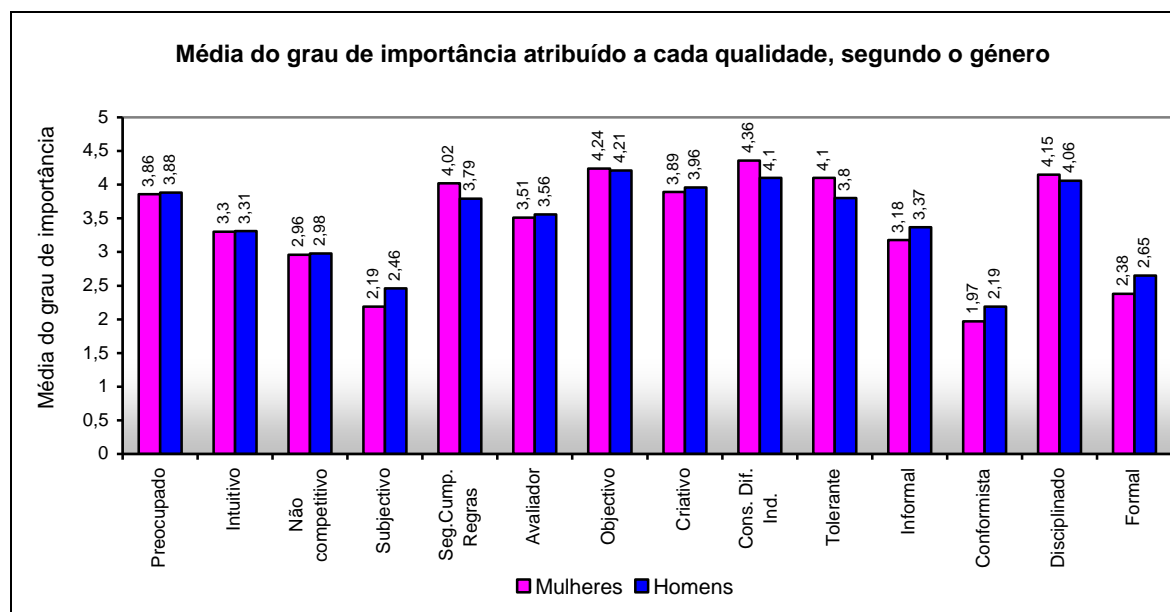
Entre estes dois grupos situam-se, por ordem decrescente de média de grau de importância, as qualidades Seguidor/Cumpridor de regras (3,95), *Criativo* (3,91), *Preocupado* (3,87), *Avaliador* (3,53), *Intuitivo* (3,30), *Informal* (3,23), e *Não competitivo* (2,97).

Procedendo a uma análise segundo o género, representada no **Gráfico 26**, constata-se as mulheres atribuem um maior grau de importância às qualidades *Consciente das diferenças individuais* (4,36), *Objectivo* (4,24), *Disciplinado* (4,15), *Tolerante* (4,10) e Seguidor/Cumpridor de regras (4,02). Salienta-se o facto de todas estas qualidades possuírem uma média de importância superior a 4. Os homens atribuem um maior grau de importância às qualidades *Objectivo* (4,21), *Consciente das diferenças individuais* (4,10), *Disciplinado* (4,06), *Criativo* (3,96) e *Preocupado* (3,88). Estas duas últimas qualidades recebem uma média para o grau de importância inferior a 4.

As qualidades menos apreciadas pelas mulheres são *Conformista* (1,97), *Subjectivo* (2,19), *Formal* (2,38), *Não competitivo* (2,96) e *Informal* (3,18).

As qualidades menos valorizadas pelos homens são *Conformista* (2,19), *Subjectivo* (2,46), *Formal* (2,65), *Não competitivo* (2,98) e *Intuitivo* (3,31).

Gráfico 26 – Média do grau de importância atribuído a cada qualidade, em função do gênero do docente



Apesar das evidências verificadas na amostra, não pudemos concluir que o grau de importância atribuído pelo docente a cada qualidade depende do seu gênero. Com efeito, o teste de Kolmogorov-Smirnov por nós realizado levou-nos a concluir que o grau de importância atribuído a cada qualidade não se distingue para ambos os gêneros, uma vez que os valores obtidos para a significância, em cada uma das qualidades, são superiores a 0,05. Assim, não validamos a hipótese  $H_{76}$ : *O grau de importância que o docente atribui a uma determinada qualidade do líder escolar depende do seu gênero*, qualquer que seja a qualidade proposta em questionário.

Considerando ainda as médias do grau de importância atribuído a cada qualidade, é possível afirmar que as mulheres atribuem um grau de importância superior aos dos homens nas qualidades *Consciente das diferenças individuais* (4,36/4,10), *Objectivo* (4,24/4,21), *Disciplinado* (4,15/4,06), *Tolerante* (4,10/3,80) e *Seguidor/Cumpridor de regras* (4,02/3,79). Todas as outras qualidades recebem um grau de importância superior por parte dos homens.

Apresentados estes resultados, importa saber se a média do grau de importância atribuído a cada qualidade do líder encontra correspondência com o gênero do docente. Para proceder a esta análise, realizamos o teste à homogeneidade de variâncias de cada qualidade. Os resultados obtidos através deste teste conduziram-nos à conclusão de que apenas na qualidade *Criativo* as variâncias do grau de importância atribuído em ambos os gêneros são diferentes pois obtivemos o valor de 0,006 para a significância. Assim sendo,

para a qualidade *Criativo* validamos a hipótese H<sub>77</sub>: *As variâncias do grau de importância atribuído pelos docentes às qualidades do líder são diferentes nos dois gêneros.*

Tendo em conta os resultados obtidos no teste à homogeneidade de variâncias, prosseguimos com a análise ANOVA para as restantes qualidades a fim de testar se as médias do grau de importância atribuído a cada qualidade, dentro de cada género, seriam iguais. Os resultados obtidos com a referida análise permitiram concluir que apenas na qualidade *Tolerante* se rejeita a hipótese de igualdade de médias para o de grau de importância atribuído em ambos os géneros, visto que o valor obtido para a significância foi de 0,045. Assim para a qualidade *Tolerante* validamos a hipótese H<sub>78</sub>: *As médias dos graus de importância atribuídos pelos docentes às qualidades do líder são diferentes nos dois géneros.* Tendo em conta o valor da significância para as restantes qualidades contempladas pelo questionário, concluímos ainda que as médias do grau de importância atribuído pelo docente às qualidades do líder são iguais em cada género para as qualidades *Preocupado* (sig. 0,855), *Intuitivo* (sig. 0,969), *Não competitivo* (sig. 0,910), *Subjectivo* (sig. 0,141), *Seguidor/Cumpridor de regras* (sig. 0,143), *Avaliador* (sig. 0,784), *Objectivo* (sig. 0,813), *Consciente das diferenças individuais* (sig. 0,055), *Informal* (sig. 0,300), *Conformista* (sig. 0,185), *Disciplinado* (sig. 0,479) e *Formal* (sig. 0,092).

## 2.19. NOTORIEDADE DAS QUALIDADES MAIS IMPORTANTES DO LÍDER/GÉNERO DO LÍDER

Dos 178 docentes que relacionaram as qualidades do líder com maior grau de importância com o seu género, 137 docentes (77%) consideraram que estas são notórias em ambos os géneros. Das restantes respostas, 16 docentes (9%) consideraram que as qualidades com maior importância são mais notórias em homens e 25 docentes (14%) consideraram que são mais notórias em mulheres.

Analisando os dados em função do género do docente, a maioria dos docentes não associa as qualidades que considera mais importantes no líder a um determinado género, sendo a opção relativa a ambos os géneros assinalada por 95 mulheres, correspondendo a 75,4% no seu género, e por 42 homens, correspondendo a 80,8% no seu género. No género feminino, a segunda opção mais assinalada refere-se às mulheres, à qual aludem 23 docentes, o que equivale a 18,3% no seu género. No género masculino, a segunda opção mais assinalada refere-se aos homens, à qual fazem referência 8 docentes, o que equivale a 15,4% no seu género. Desta forma, as mulheres tendem a associar as qualidades que consideram mais importantes no líder a ambos os géneros e a mulheres, ao passo que os homens associam as qualidades que consideram mais importantes no líder a ambos os géneros e a homens.

A associação de qualidades que o docente considera de maior importância no líder ao género masculino, feminino ou a ambos depende do género do docente inquirido uma vez que realizando o teste do qui-quadrado para o estudo da relação entre estas duas variáveis

obtivemos o valor de 0,012 para a significância. Assim sendo, validamos a hipótese H<sub>79</sub>: *A associação que o docente faz das qualidades que considera mais importantes no líder ao gênero feminino, masculino ou a ambos depende do gênero do docente.*

**Quadro 31 – Análise bivariada das variáveis *Notoriedade das qualidades mais importantes no líder e Gênero do docente***

			Notoriedade das qualidades mais importantes			Total
			Em homens	Em mulheres	Em ambos	
Gênero	Feminino	Frequência absoluta	8	23	95	126
		% relativa ao Gênero	6,3%	18,3%	75,4%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	8	2	42	52
		% relativa ao Gênero	15,4%	3,8%	80,8%	100,0%
Total		Frequência absoluta	16	25	137	178
		% do Total	9,0%	14,0%	77,0%	100,0%

Numa análise mais detalhada, é possível comparar as médias de grau de importância atribuído a cada qualidade com a associação que o docente faz a uma das três opções de resposta, isto é, ter em conta se a média obtida por cada uma das catorze qualidades do questionário nas categorias mulheres, homens e ambos os gêneros são ou não iguais.

A opção de resposta relativa às mulheres regista uma média superior à das restantes opções de resposta nas qualidades *Preocupado* (4,04), *Não competitivo* (3,46), *Consciente das diferenças individuais* (4,40), *Tolerante* (4,36), *Informal* (3,56) e *Conformista* (2,33).

A opção de resposta relativa aos homens obtém uma média superior à das restantes opções de resposta nas qualidades *Intuitivo* (3,56), *Subjectivo* (2,56), *Seguidor/Cumpridor de regras* (4,38), *Disciplinado* (4,19) e *Formal* (2,69).

A opção de resposta respeitante a ambos os gêneros obtém uma média superior à das restantes opções de resposta nas qualidades *Avaliador* (3,56), *Objectivo* (4,26) e *Criativo* (4,02).

O teste de homogeneidade para as variâncias permitiu-nos concluir que as variâncias do grau de importância atribuído pelo docente nas opções de resposta homens, mulheres ou ambos são diferentes nas qualidades *Preocupado* (sig. 0,021), *Avaliador* (sig. 0,006), *Objectivo* (sig. 0,001) e *Consciente das diferenças individuais* (sig. 0,044). Para estas qualidades validamos a hipótese H<sub>80</sub>: *As variâncias do grau de importância atribuído pelos docentes às qualidades do líder nas opções de resposta relativas aos homens, às mulheres ou a ambos os gêneros são diferentes.*

Por outro lado, as variâncias do grau de importância atribuído pelo docente em cada opção de resposta são iguais nas qualidades *Intuitivo* (sig. 0,407), *Não competitivo* (sig. 0,892), *Subjectivo* (sig. 0,836), *Seguidor/cumpridor de regras* (sig. 0,940), *Criativo* (sig. 0,111), *Tolerante* (0,202), *Informal* (sig. 0,777), *Conformista* (sig. 0,353), *Disciplinado* (sig. 0,994) e *Formal* (sig. 0,071).

Prosseguindo com a análise ANOVA para este segundo conjunto de qualidades, concluímos que as médias do grau de importância atribuído em cada opção de resposta são iguais nas qualidades *Intuitivo* (sig. 0,198), *Não competitivo* (sig. 0,074), *Subjectivo* (sig. 0,395), *Seguidor/cumpridor de regras* (sig. 0,150), *Tolerante* (sig. 0,070), *Informal* (sig. 0,239), *Conformista* (sig. 0,093), *Disciplinado* (sig. 0,529) e *Formal* (sig. 0,456).

Por sua vez, as médias do grau de importância atribuído à qualidade *Criativo* em cada opção de resposta são diferentes (sig. 0,009), pelo que, para esta qualidade, validámos a hipótese  $H_{81}$ : *As médias dos graus de importância atribuídos pelos docentes às qualidades do líder são diferentes nas opções de resposta relativas aos homens, às mulheres e a ambos os géneros.*

## 2.20. APRECIÇÃO DE AFIRMAÇÕES INERENTES AO GÉNERO E GESTÃO/GÉNERO

No que se refere à opinião dos docentes quanto a uma série de concepções existentes sobre género e liderança, o questionário apresentou aos docentes um conjunto de seis afirmações para que estes pudessem manifestar o seu grau de concordância com cada uma delas. Assim, para cada uma das afirmações que se seguem, às quais associamos números para facilitar a sua identificação e tratamento estatístico, o docente pôde manifestar a sua preferência segundo uma escala de Likert em que as opções eram 1 - *Discordo totalmente*, 2 - *Discordo*, 3 - *Não concordo nem discordo*, 4 - *Concordo* e 5 - *Concordo plenamente*.

As afirmações a postas à consideração do docente no questionário foram as que constam no **Quadro 32**.

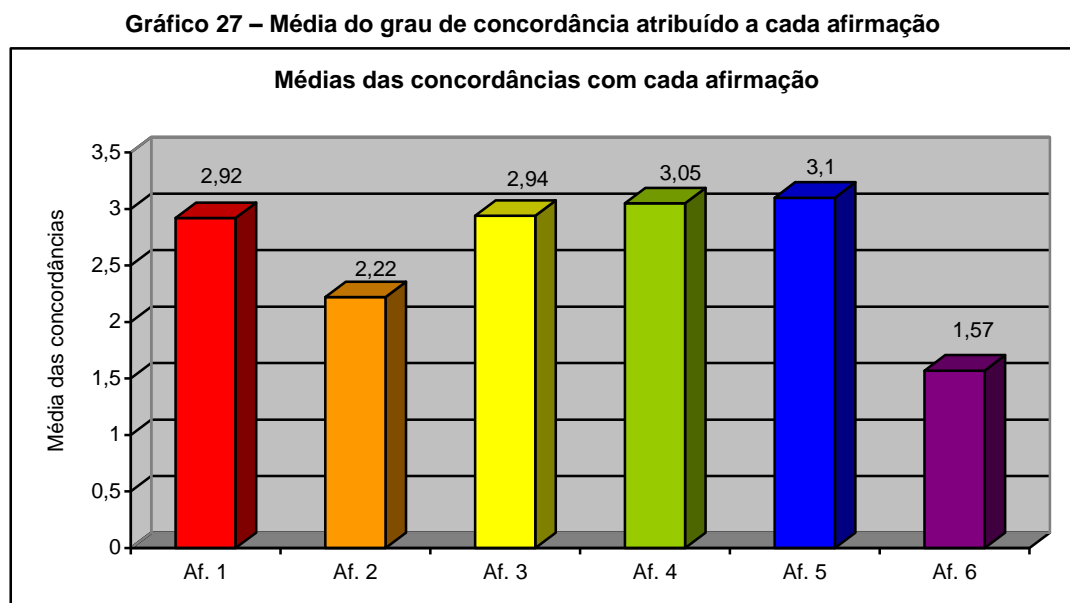
**Quadro 32 – Afirmações propostas em questionário para apreciação do docente**

<b>Afirmação 1</b>	Existe uma associação entre masculinidade e o exercício de lideranças de topo.
<b>Afirmação 2</b>	As mulheres que desempenham cargos de topo revelam características normalmente associadas a homens.
<b>Afirmação 3</b>	As características da liderança exercida dependem do género do líder de topo.
<b>Afirmação 4</b>	Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades no acesso a cargos directivos.
<b>Afirmação 5</b>	As mulheres não são eleitas para cargos directivos apenas porque não se candidatam.
<b>Afirmação 6</b>	Os cargos de topo devem ser ocupados por homens.

As afirmações 1, 2 4 e 6 foram apreciadas por 182 docentes (97,8% dos inquiridos), ao passo que as afirmações 3 e 5 foram apreciadas por 181 docentes (97,3% dos inquiridos).

A afirmação com maior média de grau de concordância é a afirmação 5 (3,10) seguindo-se, por ordem decrescente, as afirmações 4 (3,05), 3 (2,94), 1 (2,92), 2 (2,22) e 6 (1,57). À excepção destas duas últimas afirmações, a média do grau de concordância aproxima-se da opção de resposta 3 – *Não concordo nem discordo*, sendo essa

aproximação por defeito nas afirmações 1 e 3 e por excesso nas afirmações 4 e 5. O Gráfico 27 ilustra estes resultados.



As afirmações 1, 3, 4 e 5 têm como mediana o grau de concordância 3 – *Não concordo nem discordo*, ao passo que a afirmação 2 tem como mediana o grau de concordância 2 – *Discordo* e a afirmação 6 tem como mediana o grau de concordância 1 – *Discordo totalmente*.

Relativamente à moda do grau de concordância com cada afirmação apresentada, as afirmações 1, 3, 4 e 5 têm como moda a opção de resposta 4 – *Concordo*, ao passo que a afirmação 2 tem como moda a opção de resposta 2 – *Discordo* e a afirmação 6 tem como moda a opção de resposta 1 – *Discordo totalmente*.

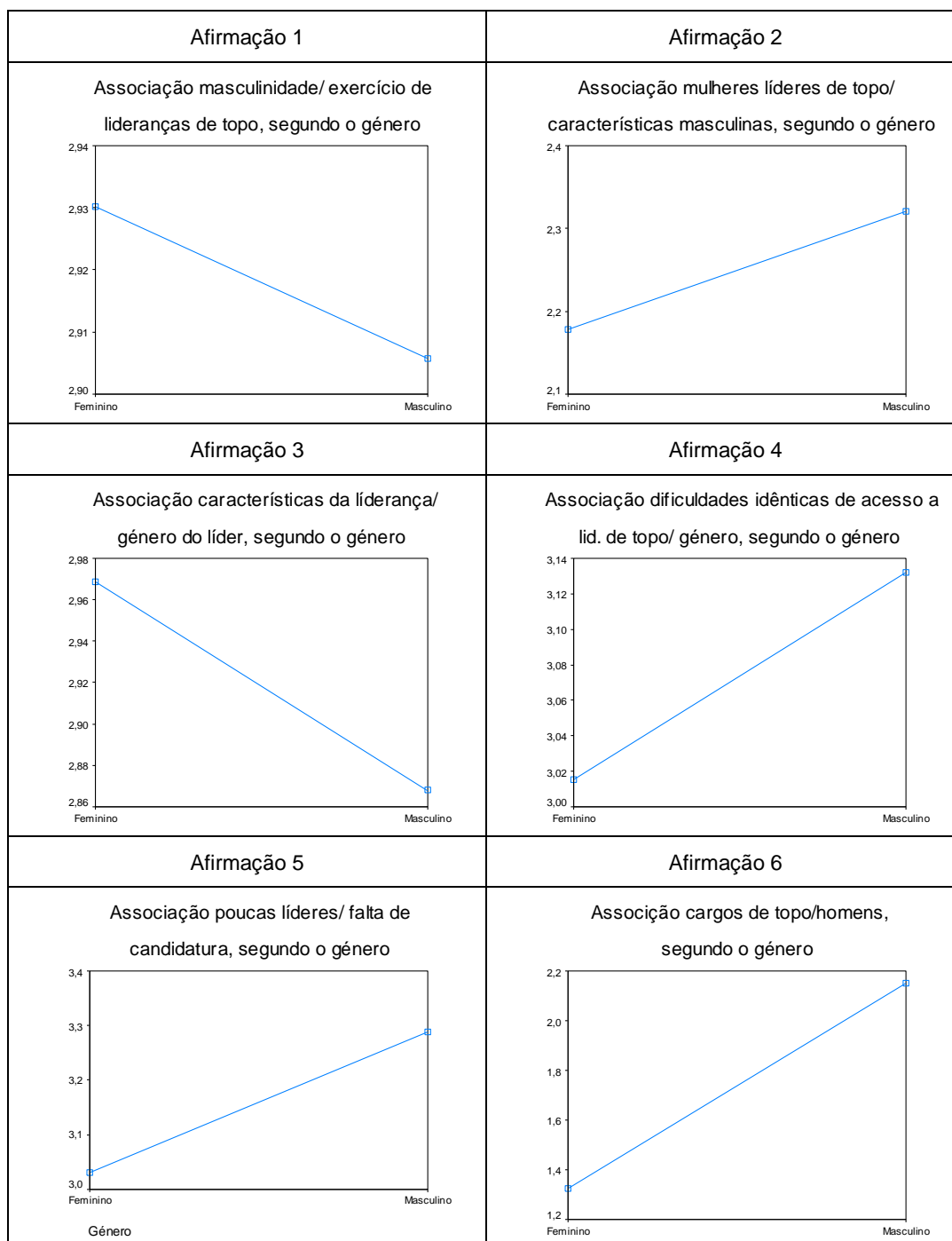
Analisando as respostas dos inquiridos à luz do seu género, verificámos que as mulheres atribuem um grau de concordância em média superior ao dos homens nas afirmações 1 (2,93 / 2,91) e 3 (2,97 / 2,87). Assim sendo, os homens atribuem um grau de concordância em média superior ao das mulheres nas afirmações 2 (2,18 / 2,32), 4 (3,02 / 3,13), 5 (3,03 / 3,29) e 6 (1,33 / 2,15), conforme podemos ver no **Quadro 33**.

Analisando as médias do grau de concordância com cada afirmação segundo o género do docente, verificámos que a maior diferença em média de concordância ocorre na afirmação 6 (0,82) seguindo-se, por ordem decrescente, as afirmações 5 (0,26), 2 (0,14), 4 (0,11), 3 (0,10) e 1 (0,02).

O teste de Kolmogorov-Smirnov, realizado para cada afirmação, permitiu-nos concluir que o grau de concordância com cada uma das afirmações propostas é independente do género do docente, nas afirmações 1 (sig. 0,999), 2 (sig. 0,841), 3 (sig. 0,983), 4 (0,640) e 5 (0,059).

O mesmo teste conduziu-nos à conclusão de que o grau de concordância com a afirmação 6 depende do género do docente (sig. 0,000). Neste sentido, validámos a hipótese H<sub>82</sub>: *O grau de concordância do docente com algumas afirmações relativas ao género e à gestão dependem do seu género para a Afirmação 6 – Os cargos de topo devem ser ocupados por homens.*

**Quadro 33 – Comparação entre as médias do grau de concordância dado a cada afirmação em função do género do docente**



A fim de verificar se as variâncias do grau de concordância com cada afirmação são iguais nos dois géneros, procedemos ao teste de homogeneidade para as variâncias que

nos permitiu concluir que as variâncias do grau de concordância são diferentes nos dois géneros para as afirmações 4 (sig. 0,001), 5 (sig. 0,041) e 6 (sig. 0,000), pelo que validámos a hipótese  $H_{83}$ : *As variâncias do grau de concordância atribuído pelos docentes a afirmações relativas ao género e à gestão são diferentes nos dois géneros para as afirmações “Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades no acesso a cargos directivos”, “As mulheres não são eleitas para cargos directivos apenas porque não se candidatam” e “Os cargos de topo devem ser ocupados por homens”.*

O teste de homogeneidade para as variâncias permitiu-nos ainda validar o pressuposto para a igualdade de variâncias do grau de concordância nos dois géneros nas afirmações 1 (sig. 0,704), 2 (sig. 0,071) e 3 (sig. 0,611). Procedendo com a análise ANOVA para estas três afirmações, pudemos concluir que as médias do grau de concordância com cada afirmação são iguais nos dois géneros dado que os valores obtidos para a significância das afirmações 1, 2 e 3 foram, respectivamente, 0,915, 0,416 e 0,642. Assim, não validámos a hipótese  $H_{84}$ : *As médias dos graus de importância atribuídos pelos docentes a afirmações relativas ao género e à gestão são diferentes nos dois géneros para as afirmações “Existe uma associação entre masculinidade e o exercício de lideranças de topo”, “As mulheres que desempenham cargos de topo revelam características normalmente associadas a homens” e “As características da liderança exercida dependem do género do líder de topo”.*

## 2.21. ACEITAÇÃO DE REPAROS PROFERIDOS PELO LÍDER/GÉNERO

A questão referente à melhor aceitação de reparos proferidos pelo líder foi respondida por 183 docentes, o que corresponde a 98,4% dos docentes inquiridos. A opção de resposta mais assinalada refere-se à melhor aceitação de reparos provenientes do líder como sendo indiferente do seu género, tendo sido escolhida por 145 docentes (79,2%). A segunda opção mais assinalada diz respeito à melhor aceitação de reparos se o líder for homem, recolhendo 28 opiniões dos docentes (15,3%). Por fim, a opção menos assinalada refere-se à melhor aceitação de reparos se o líder for mulher, sendo esta uma opção indicada por 10 docentes (5,5%).

Analisando as respostas recolhidas em função do género do docente, 80,9% das mulheres consideram que a melhor aceitação de reparos provenientes do líder é indiferente do seu género, 12,2% consideram que os mesmos são melhor aceites se o líder for homem e 6,9% são de opinião que a aceitação é melhor se o líder for mulher. No caso dos homens, 75% consideram que a melhor aceitação de reparos provenientes do líder é indiferente do seu género, 23,1% considera que a aceitação é melhor se o líder for homem e apenas 1,9% acreditam que a aceitação é melhor se o líder for mulher. Nesta análise, destacam-se as elevadas percentagens registadas na opção relativa à melhor aceitação de reparos como sendo indiferente do género de quem os profere, tanto no género feminino como no género masculino.

**Quadro 34 – Análise bivariada das variáveis *Melhor aceitação de reparos procedentes de um líder de determinado género e Género do docente***

			Reparos melhor aceites se preferidos			Total
			Por homens	Por mulheres	É indiferente	
Género	Feminino	Frequência absoluta	16	9	106	131
		% relativa ao Género	12,2%	6,9%	80,9%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	12	1	39	52
		% relativa ao Género	23,1%	1,9%	75,0%	100,0%
Total		Frequência absoluta	28	10	145	183
		% do Total	15,3%	5,5%	79,2%	100,0%

Partindo destes dados, o teste do qui-quadrado realizado permitiu concluir que a melhor aceitação de reparos provenientes do líder de um determinado género é independente do género do docente, uma vez que o valor da significância no referido teste é de 0,095. Assim, não validámos a hipótese  $H_{85}$ : *A melhor aceitação de reparos por parte do docente depende do género do líder que os profere.*

## 2.22. DISPONIBILIDADE PARA SER ENTREVISTADO/GÉNERO

Dos 177 docentes que responderam à questão sobre a disponibilidade do docente para ser entrevistado, 48 (27,1%) responderam afirmativamente e 129 (72,9%) responderam negativamente, o que revela um certo desinteresse por parte dos docentes em contribuir para o aprofundamento de estudos sobre género e liderança escolar como o nosso.

Procedendo à análise dos mesmos dados segundo o género do docente, responderam à questão 127 mulheres, das quais 33 (26%) responderam afirmativamente e 94 (74%) responderam negativamente. Dos 50 homens que responderam à questão, 15 (30%) responderam afirmativamente e 35 (70%) responderam negativamente. Assim, as mulheres revelam uma disponibilidade para serem entrevistadas ainda menor do que os homens.

**Quadro 35 – Análise bivariada das variáveis *Disponibilidade para entrevista e Género do docente***

			Disponibilidade para entrevista		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Frequência absoluta	94	33	127
		% relativa ao Género	74,0%	26,0%	100,0%
	Masculino	Frequência absoluta	35	15	50
		% relativa ao Género	70,0%	30,0%	100,0%
Total		Frequência absoluta	129	48	177
		% do Total	72,9%	27,1%	100,0%

O teste do qui-quadrado realizado permitiu concluir que a disponibilidade para ser entrevistado é independente do género do docente, na medida em que o valor da significância obtido foi de 0,588. Assim, não validámos a hipótese  $H_{86}$ : *A disponibilidade do docente para ser entrevistado depende do seu género.*

### 3. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Dando continuidade ao nosso estudo, procurámos conhecer como algumas mulheres realizam e vivenciam o acto de gestão enquanto Presidentes dos Conselhos Executivos de escolas do distrito da Guarda. Neste sentido, foi elaborada uma entrevista que permitiu, simultaneamente, dar voz a mulheres ocupantes deste cargo, determinar quais os constrangimentos com que se depararam quando o assumiram e identificar as implicações que o seu desempenho trouxe à vida familiar.

Alinhada em torno dos mesmos pilares em que se alicerçou o questionário, género e liderança, a entrevista incluiu dezoito questões, distribuídas por cinco blocos, a saber:

- Bloco A: Candidatura ao cargo de Presidente do Conselho Executivo;
- Bloco B: Incentivos à candidatura em função do género;
- Bloco C: Interferência do desempenho do cargo com a vida familiar;
- Bloco D: Percepções quanto ao género e estilos de liderança;
- Bloco E: Expectativas futuras.

Dadas as características específicas do estudo, adoptámos um procedimento de selecção deliberada. Assim, foram entrevistadas duas docentes<sup>14</sup> cujos caminhos profissionais se cruzaram com a gestão escolar e cuja auscultação nos permitiu recolher informações relativas a tarefas domésticas, filhos, gestão, estilos de liderança, percepções quanto ao género e opinião sobre o novo modelo de gestão. Esta opção resultou no aprofundamento de aspectos focados pelo questionário e permitiu a consolidação de algumas conclusões, agora contadas na primeira pessoa.

A Entrevistada A está ligada a uma Escola Secundária onde exerceu cargos no órgão de gestão durante catorze anos. A escola em causa é de média dimensão, tendo cerca de oitenta docentes e situa-se num meio essencialmente rural e pequeno, onde todos os que ali vivem ou trabalham se conhecem. A docente é uma mulher viúva e com dois filhos adultos.

A Entrevistada B, mais nova, preside um Agrupamento de Escolas e exerce funções no órgão de gestão há cinco anos. A escola sede é muito pequena, tendo cerca de trinta docentes, ascendendo a quarenta docentes quando se consideram as escolas do primeiro ciclo que constituem o agrupamento. O meio de inserção é também rural e pequeno. Esta docente integrou o Conselho Executivo ainda solteira, tendo entretanto casado, e encontrando-se grávida à data da entrevista.

A análise das entrevistas que se segue teve em conta citações de ambas as entrevistadas relativamente à questão colocada. Esta técnica de análise permitiu estabelecer um paralelismo entre as posições das intervenientes face ao mesmo assunto, sendo possível uma identificação imediata das suas principais diferenças e semelhanças.

---

<sup>14</sup> Veja-se APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A e APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA B.

### 3.1. CANDIDATURA AO CARGO DE PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO

O Bloco A de questões da entrevista era composto por quatro questões relacionadas com a candidatura ao cargo de Presidente do Conselho Executivo: o desempenho anterior de cargos, os motivos que conduziram à candidatura, a pertença ao Conselho Executivo anterior e as condições em que foram ganhas as eleições.

A Entrevistada A diz ter desempenhado vários cargos antes de integrar o órgão de gestão, revelando alguma dificuldade em lembrar-se de todos. A entrevistada refere os cargos de Directora de Turma, Delegada de Grupo, Coordenadora dos Directores de Turma e Directora de Instalações.

Esta posição não é partilhada pela Entrevistada B que apenas refere o cargo de Coordenadora do 1º Ciclo do Ensino Básico antes de integrar o Conselho Executivo.

**Quadro 36 – Desempenho de cargos antecedente ao desempenho do cargo de gestão**

1. Pode começar por fazer uma retrospectiva da sua vida profissional antes de integrar o Conselho Executivo da sua escola, por exemplo, desempenhou outros cargos? Quais?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"><li>• “ Sim, desempenhei vários cargos antes de integrar o Conselho Executivo (...)”</li><li>• “ (...) Directora de Turma (...), Delegada de Grupo (...), Coordenadora dos Directores de Turma (...) Directora de Instalações (...)”</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “ Não muitos.”</li><li>• “ Coordenadora do 1º Ciclo do Ensino Básico (...)”</li></ul>

No que se refere aos motivos que conduziram à ocupação do cargo de Presidente, ambas as entrevistadas mencionam a questão de oportunidade. No caso da Entrevistada A, o Presidente que a antecedeu reformou-se. No caso da Entrevistada B, o Presidente que a antecedeu não quis continuar a desempenhar estas funções. Assim, o desempenho do cargo por estas mulheres acontece quase que por acaso sendo encarado de forma natural. Para além de pretenderem continuar um projecto já iniciado, a Entrevistada A alude a uma curiosidade pela gestão, enquanto que a Entrevistada B relata a ausência de oposição nas eleições.

**Quadro 37 – Motivos que conduziram ao desempenho do cargo de Presidente**

2. O que a levou a candidatar-se ao cargo de Presidente do Conselho Executivo?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"><li>• “ Foi uma oportunidade que surgiu.”</li><li>• “ (...) tinha curiosidade em desempenhar um cargo de gestão (...)”</li><li>• “ (...) tinha em mente algumas mudanças para a escola.”</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “ O Presidente que me antecedeu (...) não quis continuar com o cargo.”</li><li>• “ (...) tínhamos uma equipa constituída e pretendíamos continuar o nosso trabalho (...)”</li><li>• “ (...) não havia qualquer lista concorrente (...)”</li></ul>

Ambas as entrevistadas contam que pertenciam às equipas de gestão anteriores sendo as Vice-presidentes. A Entrevistada A tinha ainda sido assessora num primeiro mandato.

**Quadro 38 – Pertença a Conselhos Executivos anteriores**

3. Fazia parte do Conselho Executivo anterior?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ (...) sim.”</li> <li>• “Fui (...) assessora e depois Vice-Presidente.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ Sim, era a Vice-presidente.”</li> </ul>

Relativamente às condições em que as entrevistadas ganharam as eleições para o Conselho Executivo, ambas as docentes relatam que não tiveram listas que se opusessem à sua candidatura no primeiro mandato. A Entrevistada A aponta ainda dois motivos para a renitência dos docentes no que toca à ocupação deste cargo: encontrarem-se deslocados da sua área de residência e exercerem actividades paralelas à função docente. A mesma entrevistada acrescenta que a primeira lista era composta apenas por mulheres e que ganhou por duas vezes a listas concorrentes, tendo permanecido na gestão por vários mandatos.

**Quadro 39 – Condições em que foram ganhas as eleições para o Conselho Executivo**

4. Em que condições ganhou as diferentes eleições para o Conselho Executivo?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ Das primeiras vezes nem sequer havia listas a concorrer (...)”</li> <li>• “ (...) ninguém se mostrou muito disponível para assumir o cargo (...)”</li> <li>• “ (...) quase 80% dos professores colocados eram de fora (...)”</li> <li>• “ (...) tinham outras actividades além de serem professores (...)”</li> <li>• “ (...) a primeira equipa, (...) acabou por ser formada só por mulheres (...)”</li> <li>• “ (...) só havia uma lista concorrente.”</li> <li>• “ ganhei duas vezes a listas concorrentes (...)”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ À excepção da primeira eleição nunca tivemos listas oponentes.”</li> </ul>

### 3.2. INCENTIVOS À CANDIDATURA E INFLUÊNCIA DO GÉNERO

O Bloco B de questões da entrevista abarcava três questões respeitantes à influência do género na candidatura de mulheres a Conselhos Executivos e respectivos resultados.

Ambas as entrevistadas são de opinião que o cargo de Presidente do órgão de gestão escolar não conta com mais mulheres por uma questão cultural que se prende sobretudo com o papel que socialmente é atribuído à mulher.

Na opinião das entrevistadas, ser mãe e dona de casa, cuidar dos filhos e apoiar o marido, são vistas como tarefas femininas que, pelo tempo que exigem, condicionam o acesso das mulheres a cargos de poder, nomeadamente a cargos de gestão escolar. Com efeito, a Entrevistada B considera que os cargos de gestão obrigam a uma disponibilidade de tempo que as mulheres não têm, o que as leva, segundo a Entrevistada A, a apresentar o mesmo conjunto de desculpas na recusa deste tipo de cargos. A Entrevistada A refere que, no caso dos homens, as mesmas razões não são impeditivos para o desempenho de cargos de gestão. Esta interveniente alude ainda à falta de hábito de ver mulheres nos cargos de gestão de topo e à constante vigilância do seu trabalho.

**Quadro 40 – Ausência de mulheres no cargo de Presidente do Conselho Executivo**

5. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho deste cargo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"><li>• “ (...) é uma questão de cultura.”</li><li>• “ (...) a mulher continua a ser vista como mãe e dona de casa e não propriamente como alguém que tem cargos de poder.”</li><li>• “ (...) dificuldade em convencer as colegas a trabalhar comigo.”</li><li>• “ Elas recusavam os convites sempre com as mesmas desculpas: o apoio que tinham que dar ao marido, os filhos e a falta de tempo”</li><li>• “ (...) os homens (...) nunca invocavam que era por causa da mulher ou dos filhos...”</li><li>• “ (...) parecia que estavam constantemente a vigiar o meu trabalho (...)”</li><li>• “ (...) não estavam habituados a ver mulheres nestes cargos (...)”</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “ (...) esse facto deve-se ao papel que a mulher tem perante a sociedade.”</li><li>• “ Como (...) é ela quem trata da casa e dos filhos não sobra muito tempo para se dedicar de corpo e alma à escola, nomeadamente à gestão (...)”</li><li>• “ As (...) colegas (...) mães estão constantemente preocupadas com os horários (...)”</li><li>• “ Neste tipo de cargos não há horas de saída, e acho que, de certa forma, isso afugenta as mulheres.”</li></ul>

As duas entrevistadas consideram que os homens têm mais apoio para o desempenho de cargos de gestão do que as mulheres. A entrevistada A aponta a sensação de culpa que algumas mulheres têm quando aceitam cargos de gestão escolar. Segundo esta interveniente, as mulheres têm como primeira prioridade o cuidado da casa, dos filhos e do marido. Quando este cuidado é de alguma forma relegado para segundo plano, a mulher não só se sente culpada por abandonar o lar, como chega a ser recriminada socialmente, o que não acontece com os homens, que saem assim beneficiados. A Entrevistada A remata a sua opinião dizendo que as mulheres têm receio que a vida profissional prejudique a vida

familiar. A Entrevistada B é de opinião que se os homens fossem socialmente incumbidos das mesmas tarefas que as mulheres, nomeadamente no cuidado da casa e dos filhos, então seriam as mulheres a estar representadas em maior número nos cargos de gestão escolar.

**Quadro 41 – Apoio no desempenho de cargos de gestão escolar**

6. Acha que os homens têm mais apoio para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ Sim, sem dúvida.”</li> <li>• “ As mulheres continuam a recusar os cargos por causa do marido e dos filhos (...) e os homens, (...) acabam por tirar partido dessa situação.”</li> <li>• “ Quando um homem assume uma posição de poder conta sempre com o apoio da mulher mas quando é ao contrário parece que a mulher é recriminada por abandonar o lar.”</li> <li>• “ (...) culpada por não ter tanto tempo para a casa e para o marido e (...) negligenciar o cuidado dos filhos.”</li> <li>• “ (...) receio (...) que a vida familiar tivesse de sofrer alguma alteração por causa da (...) situação profissional.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ Por norma sim.”</li> <li>• “ Se as mulheres tivessem o mesmo apoio que os homens, se fossem eles a cuidar da casa e dos filhos, então eram as mulheres que estariam (...) mais disponíveis para aceitar cargos de gestão.”</li> </ul>

Ambas as entrevistadas consideram que o género é uma vantagem para aceder mais facilmente a cargos de gestão, salientando mais uma vez que as mulheres têm a seu cargo um grande número de tarefas domésticas limitadoras das suas escolhas profissionais. A Entrevistada B refere que o tempo das mulheres se divide em múltiplas tarefas, contrariamente ao do homem. Esta interveniente acredita que quando o dia-a-dia da mulher professora é uma tripla jornada, com todas os afazeres inerentes à casa, aos filhos e à escola, o desempenho de cargos de gestão está posto de parte. Referindo-se à questão cultural, a docente alerta para o facto de as próprias mulheres se julgarem as únicas responsáveis capazes de realizar estas tarefas. A Entrevistada A reconhece a importância da mulher concorrente ao Órgão de Gestão ter tempo disponível para a escola e alude à ausência de docentes com bebés ou filhos pequenos nestes cargos.

**Quadro 42 – Gênero como vantagem para vencer eleições para o Órgão de Gestão**

7. Considera que o gênero pode ser uma vantagem para ganhar as eleições?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ Sim.”</li> <li>• “ A mulher (...) tem a carga da família às costas e isso condiciona as suas escolhas profissionais.”</li> <li>• “ As pessoas votam mais facilmente numa mulher se reconhecerem que ela tem tempo para dedicar à escola.”</li> <li>• “ Não conheço nenhuma mulher que esteja na liderança de uma escola e que tenha filhos pequenos ou bebês.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ De certa forma sim.”</li> <li>• “ A mulher dá um apoio ao homem que muitas vezes o homem não pode retribuir.”</li> <li>• “ (...) a mulher sai do seu emprego, vai buscar os filhos à escola, depois vai para casa, dá banho aos filhos, faz o jantar.”</li> <li>• “ A mulher ainda vai deitar os filhos, arrumar a cozinha e preparar as coisas para o dia seguinte: as roupas, o almoço e às vezes as aulas do dia seguinte.”</li> <li>• “ É evidente que nestes casos é impensável a mulher ainda desempenhar um cargo de gestão que lhe exigisse ainda mais tempo.”</li> <li>• “ (...) a culpa também é de algumas mulheres que mantêm este estado de coisas (...)”</li> <li>• “ (...) já é uma questão cultural.”</li> <li>• “ As próprias mulheres acham-se as únicas responsáveis competentes pelo cuidado do lar e das tarefas domésticas.”</li> </ul>

### 3.3. INTERFERÊNCIA DO DESEMPENHO DO CARGO COM A VIDA FAMILIAR

O Bloco C de questões da entrevista era composto por quatro questões e destinavam-se ao estudo que da relação entre o desempenho do cargo de Presidente do Conselho Executivo com a vida familiar da docente. Os aspectos focados foram as ajudas recebidas à docente, a conciliação do papel de mãe/mulher com o desempenho do cargo, a interferência do desempenho do cargo na vida familiar e a repercussão de alterações familiares no desempenho do cargo.

A Entrevistada A considera que um bom suporte familiar é um pré requisito para que as mulheres possam desempenhar o cargo de Presidente do Conselho Executivo. Ambas as entrevistadas receberam ajudas quando integraram as equipas de gestão, sendo de empregada ou familiar, o que lhes permitiu não se preocuparem com as tarefas domésticas. As duas entrevistadas reconhecem que a não existência da ajuda que receberam poria em causa a aceitação do cargo.

**Quadro 43 – Influência das ajudas recebidas na aceitação e desempenho do cargo**

<p>8. Muitas das docentes inquiridas referem que não concorrem aos órgãos de gestão das escolas devido à falta de ajudas e de tempo para desempenharem o papel que socialmente lhes é atribuído enquanto mulheres. No seu caso específico, teve algum suporte familiar que lhe permitisse ter mais disponibilidade para desempenhar o cargo de Presidente do Conselho Executivo? Se sim, pensa que se não tivesse tido qualquer tipo de ajuda, concorria igualmente ao cargo?</p>	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ (...) as mulheres que não têm um suporte familiar suficientemente firme para as apoiar na decisão de integrarem Conselhos Executivos, dificilmente desempenham este tipo de cargos.”</li> <li>• “ (...) um interesse familiar porque ao ficar mais perto de casa, à partida, poderá dedicar mais tempo à família.”</li> <li>• “ (...) as mulheres são assessoras e, ainda assim, tem uma boa estrutura familiar.”</li> <li>• “ (...) tinha uma empregada a tempo inteiro em casa (...)”</li> <li>• “ (...) se não fosse a ajuda dessa senhora, (...) talvez não tivesse sequer entrado para a gestão da escola”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ (...) morava com os meus pais e, como tal, para além de ter muito mais disponibilidade para exercer o cargo, não tinha propriamente preocupações relativamente a tarefas domésticas.”</li> <li>• “ (...) foi uma grande ajuda que, a não existir, teria condicionado a minha opção de entrar para a equipa de gestão.”</li> <li>• “ (...) quando me casei, é que tomei noção do tempo que o cargo me exigia.”</li> <li>• “ (...) se já estivesse casada quando me candidatei teria tido outra postura.”</li> </ul>

No que se refere à conciliação do papel de mãe/mulher com o desempenho do cargo, a Entrevistada A revela que sentiu alguma dificuldade dado que os filhos estranharam a sua ausência e o tempo que dedicava à escola impediu que os acompanhasse tanto quanto a docente gostaria. Por sua vez, a Entrevistada B considera abandonar o cargo por se encontrar grávida. Na sua opinião, o cargo exige muita disponibilidade de tempo, o que será incompatível com o facto de ser mãe de uma criança pequena.

**Quadro 44 – Conciliação do papel de mãe/mulher com o cargo**

<p>9. Como conciliou o seu papel de mãe/mulher com o cargo que desempenhava?</p>	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ (...) com alguma dificuldade (...)”</li> <li>• “ (...) era difícil acompanhar os meus filhos tanto quanto gostaria.”</li> <li>• “ (...) estranharam a minha ausência.”</li> <li>• “ (...) dizia que eu vivia para a escola.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ (...) considero abandonar o cargo precisamente porque estou grávida.”</li> <li>• “ (...) passar muito tempo na escola e não ter tempo para quase nada...”</li> <li>• “ (...) ter a nosso cargo uma criança e todo o tempo que ela exige.”</li> </ul>

Questionadas quanto à interferência das funções inerentes ao cargo de Presidente com a sua vida familiar, ambas as entrevistadas são de opinião que o tempo reivindicado por este cargo é subtraído à família, o que gera as suas consequências. A Entrevistada B expõe que não só a vida profissional condiciona a vida familiar, como a familiar condiciona a profissional. A Entrevistada B narra que a sua vida familiar sofreu mais com a interferência da vida profissional do que o oposto, tendo-se esforçado para que os seus problemas pessoais não se interpusessem no bom desempenho do cargo.

**Quadro 45 – Interferência das funções do cargo na vida familiar e vice-versa**

10. Sente que o exercício das funções inerentes ao cargo interferiu na sua vida familiar? E vice-versa?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"><li>• “Sim, acho que sim.”</li><li>• “ (...) o cargo de Presidente tirou-me algum tempo à família (...)”</li><li>• “(...) não podemos deixar que os problemas familiares prejudiquem o bom funcionamento da escola.”</li><li>• “ (...) a vida profissional interferiu mais na vida familiar do que ao contrário.”</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Sim, quando se está na gestão das escolas quase não há tempo para a família.”</li><li>• “Se por um lado a vida familiar é condicionada pela profissional, a profissional também é condicionada pela familiar pois se não estivermos bem, isso também se reflecte no nosso trabalho.”</li></ul>

Ambas as entrevistadas experimentaram alterações familiares quando desempenhavam o cargo de Presidente do Conselho Executivo, adoptando posições distintas quanto ao desempenho das funções do cargo. A Entrevistada A diz nunca ter deixado que as alterações familiares interferissem no seu trabalho. A Entrevistada B diz que as suas prioridades mudaram e como tal, optou por afastar-se do cargo num futuro próximo.

**Quadro 46 – Alterações familiares e repercussões a nível profissional**

11. Enquanto exerceu as funções a sua situação familiar alterou-se? Se sim, essas alterações repercutiram-se no desempenho das suas funções?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"><li>• “Sim (...)”</li><li>• “Nunca deixei que essas alterações familiares interferissem no meu trabalho.”</li><li>• “Adaptei-me a elas e esforcei-me por ter um bom desempenho no cargo, embora o meu estado de espírito não fosse por vezes o melhor.”</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “ Sim (...)”</li><li>• “ Não é que estas alterações tenham interferido de forma directa no desempenho das minhas funções. As minhas prioridades é que se alteraram (...)”</li><li>• “é (...) por recear não estar tão disponível que optei por me afastar.”</li></ul>

### 3.4. PERCEPÇÕES QUANTO AO GÉNERO E ESTILOS DE LIDERANÇA

O Bloco D de questões da entrevista referia-se às percepções quanto ao género e estilos de liderança, sendo composto por cinco questões que focavam as mudanças operadas na escola em função do género, a composição da equipa de gestão em termos de género, os valores transmitidos por homens e mulheres líderes, o estilo de liderança e a sua relação com o género e a importância atribuída a determinadas qualidades do líder segundo o género do docente.

No que se refere a mudanças operadas na escola decorrentes da alteração de género no cargo de Presidente do Conselho Executivo, ambas as entrevistadas recusam uma associação directa entre o seu género e as mudanças que operaram relativamente ao seu antecessor. A Entrevistada A diz que as mudanças se deveram à sua personalidade, ao passo que a Entrevistada B é de opinião que as mudanças não foram significativas pois a equipa de gestão, embora tivesse um novo Presidente, não sofreu grandes alterações. No

entanto, esta entrevistada admite ser mais sensível a questões de natureza pessoal, o que se poderá ter reflectido nalgumas decisões que tomou. A Entrevistada B afirma que é diferente trabalhar com homens ou com mulheres. Na sua opinião, as mulheres são mais sensíveis aos problemas dos alunos, ao passo que os homens assumem uma posição de autoridade. Esta entrevistada conta que as suas decisões se basearam em pareceres de mulheres e de homens. Já a Entrevistada B alude a uma liderança participada no seu agrupamento o que se sobrepõe a questões de género.

**Quadro 47 – Mudanças operadas na escola em função do género**

12. Sucedeu a um Presidente do Conselho Executivo do género oposto. No seu entender, as mudanças que operou na escola relativamente ao seu antecessor estão relacionadas com o facto de ser mulher? Se sim, de que forma?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Acho que as mudanças em relação ao meu antecessor não estavam (...) relacionadas com o facto de eu ser mulher, mas antes com a pessoa em si, independentemente do sexo.”</li> <li>• “ (...) trabalhar com homens ou com mulheres é, sem dúvida, diferente.”</li> <li>• “As mulheres são mais maternais e por isso mais sensíveis aos problemas dos alunos.”</li> <li>• “Os homens são mais autoritários e tendem a cumprir as regras à risca.”</li> <li>• “Algumas decisões que tomei foram baseadas em pareceres de mulheres mas outras basearam-se nos pareceres dos homens (...)”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Penso que não.”</li> <li>• “Como as pessoas eram as mesmas acho que as mudanças não foram significativas.”</li> <li>• “ (...) talvez eu seja mais sensível a questões de natureza pessoal (...)”</li> <li>• “ (...) talvez se deva ao género algumas decisões que tomei.”</li> <li>• “ (...) é um agrupamento onde a liderança é muito participada, (...) e isso tende a manter-se independentemente de quem integre o órgão de gestão.”</li> </ul>

Relativamente à composição da equipa de gestão em termos de género, nenhuma das entrevistadas seleccionou os membros da equipa tendo em conta o seu género. A Entrevistada B manifesta a sua indiferença em trabalhar com homens ou com mulheres, o mesmo não acontecendo com a Entrevistada A. Na sua opinião, a equipa de gestão deve integrar elementos de ambos os géneros, uma vez que homens e mulheres têm visões diferentes face à mesma situação.

**Quadro 48 – Composição do Órgão de Gestão em função do género**

13. Quando escolheu os elementos constituintes para a sua equipa no órgão de gestão teve em conta o seu género?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “De início não (...)”</li> <li>• “ (...) acho que uma equipa não deve ser formada nem só por mulheres, nem só por homens.”</li> <li>• “É preciso um equilíbrio porque homens e mulheres têm posturas diferentes face à mesma situação.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Não, até porque nem fui eu que propriamente os escolhi.”</li> <li>• “É-me indiferente trabalhar com homens ou mulheres (...)”</li> </ul>

Quanto aos valores que homens e mulheres tentam promover na escola enquanto membros do órgão de gestão, as entrevistadas apresentam uma resposta condicionada. A

Entrevistada A salienta a diferença em considerar uma equipa ou um cargo. Na sua opinião, os valores transmitidos pela equipa de gestão não dependem do género mas o mesmo não acontece se considerarmos um cargo. Nesse caso, as decisões tomadas estão relacionadas com o facto de o Presidente ser homem ou mulher. A Entrevistada B condicionou a sua resposta em termos de personalidade. Para a docente, mais do que o género é a personalidade que define a decisão a tomar, apresentando o exemplo de autoridade como um traço de personalidade que não é exclusivo de homens. Também para esta entrevistada os valores promovidos por uma equipa de gestão são independentes do género do docente que a integra, sendo também verdade que homens e mulheres reagem de formas distintas face à mesma situação.

**Quadro 49 – Valores promovidos pelo órgão de gestão em função do género**

14. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ Depende se falamos de uma equipa ou de um cargo.”</li> <li>• “ Dentro de uma equipa, os valores promovidos devem ser os mesmos, independentemente do sexo.”</li> <li>• “ (...) se considerarmos um cargo, acho que já é diferente.”</li> <li>• “ (...) as decisões que um Presidente homem toma não são as mesmas que um Presidente mulher.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ Depende dos homens e depende das mulheres.”</li> <li>• “ (...) a questão não se põe tanto em termos de género mas antes de personalidade.”</li> <li>• “Há homens que são muito autoritários, por exemplo, mas algumas mulheres não lhes ficam nada atrás.”</li> <li>• “ (...) se os homens e as mulheres integram a mesma equipa de gestão têm o mesmo projecto e portanto os valores que tentam promover são iguais.”</li> <li>• “ (...) diferentes formas de lidar com a mesma situação.”</li> </ul>

Questionadas quanto ao facto dos estilo de liderança praticado depender do género do líder, a Entrevistada A é de opinião que sim, ao passo que a Entrevistada B apresenta uma resposta condicionada. Para a primeira entrevistada, a forma de funcionamento das escolas e a relação com os alunos têm uma relação com o género. Enquanto as mulheres mantêm uma relação de proximidade com os alunos, a relação dos mesmos face aos homens é de respeito e reconhecimento de autoridade. Desta forma, a percepção dos alunos depende do género do docente. A Entrevistada B alude à austeridade e distanciamento de Presidentes do Conselho Executivos de outros tempos para contrapor a relação de proximidade entre colegas e alunos que hoje se vive. Na opinião desta entrevistada, mais do que o género, é a experiência pessoal de cada um que determina a forma de liderança.

**Quadro 50 – Relação entre o estilo de liderança e o género do líder**

15. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ Sim, acho que sim.”</li> <li>• “ Não no que se refere ao cumprimento de normativos emanados das instâncias superiores, (...), mas na forma do funcionamento da escola e sobretudo na relação com os alunos.”</li> <li>• “ (...) as mulheres conseguem ser mais próximas dos alunos (...)”</li> <li>• “ (...) os homens impõem mais respeito e talvez mais autoridade.”</li> <li>• “ A percepção dos alunos também é diferente face a um homem ou a uma mulher.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ Depende.”</li> <li>• “ (...) quando andava no liceu só havia Presidentes dos Conselhos Executivos homens, e (...) eles eram sempre muito austeros e distantes.”</li> <li>• “ (...) os Presidentes se colocam a par com os seus colegas professores e mais próximos dos alunos”</li> <li>• “ Acho que a forma como cada um lidera depende da sua experiência pessoal, do seu passado, das influências que sofreu e não exclusivamente do seu género.”</li> </ul>

Ambas as entrevistadas consideram que a importância atribuída a determinadas qualidades do Presidente do Conselho Executivo depende do género do docente. A Entrevistada A refere o maior à vontade que as mulheres sentem para tratar de dados assuntos com outras mulheres, valorizando a tolerância e a flexibilidade que lhes são características. Na opinião da Entrevistada B, as mulheres valorizam a tolerância, a atenção e a compreensão. A Entrevistada A alude à intimidação que certas mulheres sentiam perante os homens do órgão de gestão quando queriam tratar certos assuntos e, simultaneamente, à sua necessidade de recorrer aos mesmos para tratar de situações complicadas. Para a Entrevistada A, as mulheres projectam nos homens uma figura de poder, ao passo que os homens estão mais preocupados com o bom funcionamento e o cumprimento de normativos. Segundo a Entrevistada B, as mulheres sentem uma necessidade de protecção vinda do Presidente do órgão de gestão, o que não acontece com os homens. Para esta interveniente, este modo de sentir reflecte-se nas escolhas dos docentes, nomeadamente aquando as eleições para o cargo de Presidente do Conselho Executivo.

**Quadro 51 – Importância atribuída a qualidades do líder em função do género**

16. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do Presidente do Conselho Executivo do que os homens?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ (...) para algumas situações, as mulheres sentem-se mais à vontade com mulheres do que com os homens (...)”</li> <li>• “ (...) é natural que atribuam ao Presidente do Conselho Executivo mais importância a certas qualidades, como a tolerância e a flexibilidade, do que os homens.”</li> <li>• “ (...) algumas mulheres se sentiam intimidadas quando vinham ao Conselho Executivo e eram atendidas por um homem (...)”</li> <li>• “ (...) essas mesmas mulheres recorriam aos colegas homens do órgão de gestão para fazerem queixas de alguns alunos que se metiam em situações conflituosas com colegas ou com professores.”</li> <li>• “ (...) as mulheres projectavam no homem uma figura com poder suficiente para resolver a situação.”</li> <li>• “ (...) os homens estão sempre mais preocupados com o bom funcionamento da escola e cumprimento ou não de normativos (...)”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “ Sim, sem dúvida.”</li> <li>• “ As mulheres preferem um Presidente que seja tolerante, saiba ouvir e que compreenda os seus pontos de vista.”</li> <li>• “Os homens são sempre mais preocupados com a autoridade e o cumprimento de regras.”</li> <li>• “ (...) as mulheres sentem uma necessidade maior de se sentirem protegidas do que os homens que são mais independentes e que isso se reflecte nas escolhas de Presidentes que fazem aquando as eleições.”</li> </ul>

### 3.5. EXPECTATIVAS FUTURAS

O Bloco E de questões da entrevista referia-se a expectativas futuras das entrevistadas, numa altura em que se desenha um novo modelo de gestão. Através de duas questões, pretendíamos auscultar a sua opinião quanto a uma possível mudança de representatividade das mulheres no órgão de gestão e também conhecer as suas intenções quanto a uma futura candidatura ao cargo de Director.

Ambas as entrevistadas são de opinião que no novo modelo de gestão não existirão mais mulheres no cargo de Director do que no actual cargo de Presidente do Conselho Executivo. A Entrevistada A considera que continuará a caber aos homens a liderança escolar, sendo que as mulheres que até ao momento não acederam a cargos de topo não têm nenhuma razão especial para fazê-lo agora. Opinião idêntica tem a Entrevistada B que julga que o novo modelo de gestão não alterará o papel social da mulher, e portanto, este continuará a condicionar a vida profissional das mulheres.

**Quadro 52 – Expectativas quanto ao cargo de Director em termos de género**

17. Com a nova mudança de legislação pensa que a situação actualmente vivida se alterará, isto é, pensa que haverá mais mulheres com o cargo de Director do que Presidentes do Conselho Executivo?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"><li>• “ Não.”</li><li>• “ Quem (...) não acedeu a cargos de gestão, (...), também não é agora que o vai fazer.”</li><li>• “ (...) os homens vão continuar à frente das escolas, como até aqui.”</li><li>• “ Não prevejo grandes mudanças a este nível (...)”</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Acho que não.”</li><li>• “Quem não quis assumir este cargo antes não vai fazê-lo agora.”</li><li>• “ Não me parece que as mulheres agora mudem a sua posição de repente e passem a concorrer a um cargo que só mudou de nome.”</li><li>• “ As suas preocupações com a família vão manter-se e isso vai continuar a ter reflexo na sua vida profissional.”</li></ul>

Questionadas quanto à sua pretensão de vir a desempenhar o cargo de Director no futuro, as entrevistadas assumem inicialmente posições antagónicas. A Entrevistada A rejeita essa possibilidade, revelando que está mais preocupada em esperar pela sua reforma. Porém, numa afirmação posterior, a entrevistada não põe totalmente de parte essa hipótese, admitindo vir a candidatar-se caso exista um pedido que não possa recusar. A Entrevistada B mostra interesse em candidatar-se ao cargo de Director, embora essa candidatura não deva ocorrer para já pois pretende dedicar-se mais à família e aproximar-se da sua área de residência.

**Quadro 53 – Pretensão de concorrer ao cargo de Director**

18. No seu caso pessoal, pretende concorrer a este cargo?	
Entrevistada A	Entrevistada B
<ul style="list-style-type: none"><li>• “Não, pelo menos num futuro próximo não penso nisso.”</li><li>• “ (...) esperar a minha reforma sossegada.”</li><li>• “ Pode ser que a escola precise de mim, e da minha experiência novamente e que eu não possa recusar.”</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Sim, mas não neste agrupamento, e não para já.”</li><li>• “Com a minha nova situação familiar vou tentar ficar mais próxima de casa (...)”</li></ul>

#### 4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

À semelhança dos dados estatísticos decorrentes das investigações de Gairín e Villa (1999) e de Díez *et al* (2003), também na Guarda se verifica que os cargos de direcção escolar são desempenhados essencialmente por homens. Na senda de alguns motivos conducentes a esta realidade, o nosso estudo veio mostrar que a fraca representatividade das mulheres em órgãos de gestão escolar mais não é do que uma consequência da realidade social da mulher. As conclusões prévias do nosso estudo encontram-se ordenadas em três grupos, designadamente:

##### i) TAREFAS DOMÉSTICAS E CUIDADO DOS FILHOS

Dividida entre o trabalho, as tarefas domésticas e os filhos, numa jornada múltipla de trabalho (Spencer, 1986; Simón, 2000; Díez *et al*, 2003; Vieira e Relvas, 2003), a mulher debate-se com uma constante falta de tempo (Simón, 2000) que a afasta dos cargos de gestão escolar de topo. A desigual dedicação de homens e mulheres ao espaço privado (Moreno, 2000) faz com que a mulher coloque as tarefas domésticas à frente das profissionais (Díez *et al*, 2003), o que se traduz na fragmentação da presença feminina no mercado de trabalho (Moreno, 2000). Confirmando estes factos, as entrevistadas do nosso estudo são de opinião que o cargo de Presidente do Conselho Executivo não conta com mais mulheres por uma questão cultural que se prende com o papel socialmente atribuído à mulher. No seu entender, ser mãe e dona de casa, cuidar dos filhos e apoiar o marido, são encaradas como tarefas femininas que, pelo tempo que exigem, condicionam o acesso das mulheres aos cargos de gestão escolar. As desculpas apresentadas pelas mulheres para a recusa do exercício destes cargos prendem-se precisamente com aquelas actividades de natureza morosa, questão que não se põe quando é considerado o género masculino. Para as entrevistadas, os homens reúnem mais apoio para o desempenho de cargos de gestão escolar. Neste sentido, as responsabilidades familiares condicionam as mulheres a nível profissional (Díez *et al*, 2003).

O nosso estudo revelou que embora a ajuda nas tarefas domésticas seja independente do género do docente, existe uma relação de dependência entre a origem dessa ajuda e o género do docente. Com efeito, a ajuda recebida depende do género do docente quando esta é oriunda do cônjuge, de familiares ou duma empregada doméstica, sendo independente do género do docente quando é proveniente de outros.

Esta realidade assume um significado maior quando se concretiza o caso da confecção de refeições, tarefa que se apresenta destinada quase exclusivamente às mulheres. De facto, o estudo elaborado concluiu que esta acção depende do género do docente inquirido. Considerando ainda as opções de resposta propostas em questionário, mostrámos que a confecção de refeições pelo cônjuge, por familiares e por outros depende

do género, não se verificando a confecção de refeições por parte de uma empregada doméstica.

Mas o papel social da mulher não se limita ao desempenho de tarefas domésticas, estendendo-se ao cuidado dos filhos e de familiares dependentes, caso existam, numa clara submissão da mulher à casa e à família (Vieira e Relvas, 2003).

No que toca ao cuidado de familiares dependentes por parte do docente inquirido, o nosso estudo mostrou que a sua existência é independente do género do docente. No entanto, a existirem familiares dependentes, e dadas as opções de resposta apresentadas em questionário, concluímos que o seu cuidado é dependente do género do docente no caso de ser prestado pelo próprio docente ou pelo seu cônjuge, sendo independente nas situações de ser prestado por familiares ou por outros.

O cuidado de filhos em horário laboral pelo cônjuge, por familiares, pelo infantário, por ama, por amigos e outros é independente do género do docente, sendo este um reflexo das sociedades modernas em que a mulher está inserida no mercado de trabalho.

Já em caso de necessidade de trabalhar em horário pós-laboral, o nosso estudo mostrou que o cuidado dos filhos pelo cônjuge é dependente do género do docente, sendo independente do género quando esse cuidado é prestado por familiares, infantário, amigos ou outros.

Pressupondo-se que cabe à mulher o cuidado de filhos doentes (Cavaco, 1993), o nosso estudo mostrou que, em caso de doença dos descendentes do docente, existe uma relação de dependência entre o género do docente e o cuidado prestado pelo próprio docente, pelo seu cônjuge, por familiares ou por outros. Apenas o cuidado dos filhos doentes pelo infantário é independente do género, o que poderá estar relacionado com o facto de os infantários não aceitarem crianças doentes.

Aquando a realização das entrevistas, pudemos auscultar que as próprias mulheres se julgam as únicas responsáveis capazes de desempenhar tarefas relacionadas com o lar e com os filhos, sendo este um aspecto cultural profundamente enraizado. Assim, quando as mulheres aceitam cargos de gestão escolar sentem que relegaram a sua família, e as obrigações que lhe são inerentes, para um segundo plano. Nestas circunstâncias, as mulheres experimentam uma sensação de culpa decorrente do abandono do lar (Díez *et al*, 2003) e algumas, com receio que a sua vida profissional prejudique a sua vida familiar, acabam por abandonar os cargos de gestão, em benefício dos homens. Auscultámos também que a disponibilidade de tempo exigida pelos cargos de gestão escolar não permite às mulheres que os desempenham ter bebés ou filhos pequenos, o que aponta no sentido de que as mulheres nestes cargos têm menos filhos que os seus congéneres homens (*idem*).

Além disso, na opinião das nossas entrevistadas, existe a falta de hábito de ver mulheres no cargo de gestão de topo, pelo que não existem modelos de identificação de mulheres no poder (*ibidem*).

Em suma, dado que nenhuma política é capaz de mudar a vida privada, os seus valores e os seus comportamentos (Moreno, 2000), e uma vez que os modelos familiares se reproduzem no espaço público (*idem*), todo o suporte legal promotor de igualdade entre homens e mulheres de nada serve se não for implementada a democracia no seio familiar. Uma das nossas entrevistadas remata o seu pensamento acrescentando que caso as tarefas desempenhadas actualmente pelas mulheres fossem da responsabilidade dos homens, então seriam as mulheres que estariam representadas em maior número nos cargos de gestão escolar.

#### ii) DESEMPENHO DO CARGO DE GESTÃO ESCOLAR E GÉNERO

Não existindo costume social de ver mulheres em cargos de liderança (Díez *et al*, 2003), no nosso estudo concluímos que apesar o desempenho de cargos de liderança escolar intermédia é independente do género do docente. Porém, a preferência quanto ao género do Presidente do Conselho Executivo, cargo de liderança escolar de topo, é dependente do género do docente. Esta relação mantém-se para os cargos de Presidente de Assembleia, Coordenador de Departamento, Coordenador dos Directores de Turma e outros. A contrariar esta tendência temos o cargo de Director de Turma. Com efeito, provámos que o desempenho deste cargo pelo docente depende do seu género.

As nossas entrevistadas consideraram que o género é uma vantagem para aceder a cargos de gestão escolar. Estas intervenientes reafirmaram que o desempenho deste tipo de cargos está posto de parte pelas mulheres devido à falta de tempo, limitadora das suas escolhas profissionais. Salientando a importância do apoio familiar, pré-requisito para um bom desempenho do cargo, as entrevistadas acrescentaram que uma parte do tempo que é dedicado ao exercício do cargo é subtraída à família. Além disso, ambas as entrevistadas reconheceram a importância de receber ajuda quando optaram por aceitar o cargo de Presidente do Conselho Executivo e consideraram que o seu desempenho teve influência nas suas vidas familiares. Assim sendo, não é de estranhar a existência de expectativas sobre ser um homem a desempenhar cargos de liderança (*idem*).

A partir da análise do questionário, concluímos que a associação de mudanças decorrentes de Presidentes do Conselho Executivo de géneros opostos é independente do género do docente, sugerindo que as características da liderança não dependem do género do líder escolar (Persson, 2002). No entanto, o mesmo não acontece quando se questiona a pretensão do docente em concorrer ao Conselho Executivo. Neste caso, verificou-se uma relação de dependência com o género do docente inquirido, o mesmo ocorrendo com a indicação dos motivos que justificam a sua escolha.

Analisando cada um dos motivos inerentes a uma resposta negativa a esta questão, verificámos existir uma relação de dependência entre o motivo *Falta de apoio* e o género do docente, o que se encontra de acordo com o defendido pelas nossas entrevistadas. Todos os restantes motivos apresentados pelos docentes, nomeadamente a *Falta de interesse*, a *Falta de tempo*, a *Falta de perfil*, *Não pertencer ao quadro da escola*, *Residir longe*, *Preferir ensinar*, *Não recompensar monetariamente*, *Gravidez ou filhos pequenos*, a *Falta de experiência*, a *Falta de oportunidade*, e a *Falta de equipa* são independentes do género do docente. Não podemos assim afirmar que os homens tenham mais em conta o incentivo remuneratório que vão receber por desempenharem cargos de direcção do que as mulheres (Díez *et al*, 2003).

Nos motivos inerentes a uma resposta afirmativa, concluímos que o motivo *Melhorar a escola* é dependente do género do docente. Os restantes motivos, nomeadamente *Interesse pela gestão*, *Novas experiências*, *Novos conhecimentos*, *Maior flexibilidade*, *Ficar mais próximo de casa* e *Curiosidade* são independentes do género do docente.

Focalizando o nosso estudo nos docentes que desempenham funções no órgão de gestão escolar, concluímos que o desempenho de cargos de gestão no passado é independente do género. No entanto, o desempenho do cargo de Presidente, no passado, é dependente do género, sendo independente nos cargos de Vice-presidente e Assessor.

Transpondo a situação de desempenhar cargos de gestão escolar para a actualidade, o nosso estudo permitiu concluir que o desempenho deste tipo de cargos é dependente do género. No entanto, concretizando os cargos de gestão de Presidente, Vice-presidente, Assessor ou outro, verificámos que o seu desempenho é independente do género do docente.

O facto de o docente integrar o Conselho Executivo pela primeira vez é independente do seu género. Contudo, considerando o facto de o docente ter integrado o Conselho Executivo anterior, concluímos que existe uma relação de dependência com o género do docente. No caso das nossas entrevistadas, ambas integravam o Conselho Executivo anterior àquele em que viriam a tornar-se Presidentes, desempenhando na altura o cargo de Vice-presidentes.

Relativamente ao desempenho de outros cargos anteriores ao de gestão, como os de Coordenador de Departamento, Coordenador dos Directores de Turma, Director de Turma ou outros, mostrámos que esse desempenho é independente do género do docente.

Centrando a nossa atenção nas condições em que o docente ganhou as eleições para o Conselho Executivo, concluímos que estas são independentes do género em todas as opções de resposta, nomeadamente nas opções *Por nomeação*, *Era a única lista concorrente*, *As listas adversárias eram encabeçadas por mulheres* e *As listas adversárias eram encabeçadas por homens*. No que respeita às nossas entrevistadas, ambas referiram que se tornaram Presidentes do Conselho Executivo da sua escola por uma questão de

oportunidade e acaso, dado que eram vice-presidentes dos Conselhos Executivos anteriores e os Presidentes que as antecederam não pretendiam continuar a desempenhar esse cargo. Por outro lado, as docentes não tiveram qualquer lista oponente quando integraram pela primeira vez o órgão de gestão, o que aponta no sentido de as mulheres acederem a cargos de direcção quando não há homens que os queiram (Gayrín e Villa, 1999; Díez *et al.*, 2003).

O nosso estudo provou que considerar o género como uma vantagem para ganhar as eleições é independente do género. Apesar desta conclusão, as nossas entrevistadas partilham uma opinião contrária, considerando que o género é, indubitavelmente, uma vantagem para vir a desempenhar cargos de gestão escolar.

No que se refere ao recebimento de incentivos para integrar equipas de gestão escolar, concluímos que não existe uma relação de dependência entre esta variável e o género do docente, o mesmo acontecendo quando considerámos como fonte desses incentivos a família, os colegas, os amigos, o anterior Presidente do Conselho Executivo ou outros.

O nosso estudo revelou ainda que, integrado o docente no órgão de gestão, receber influência de alguém de um determinado género é dependente do género do docente, o que não será alheio ao facto de não existirem modelos de identificação de mulheres no poder (Díez *et al.*, 2003). Por sua vez, mostrámos que receber influência de alguém com um determinado cargo é independente do género do docente.

### iii) ESTILOS DE LIDERANÇA E GÉNERO

Considerando que estamos inseridos numa cultura essencialmente patriarcal (Díez *et al.*, 2003) cujo reflexo na escola é a fraca representatividade de mulheres Presidentes de Conselhos Executivos, auscultámos a recusa das nossas entrevistadas em associar o seu género às mudanças que operaram relativamente ao seu antecessor homem. A seu ver, estas mudanças não se deveram ao género mas antes à personalidade de cada um e à existência de um projecto para a escola. Admitindo que homens e mulheres trabalham de forma diferente, ambas as entrevistadas consideraram que as mulheres são mais sensíveis aos problemas de natureza pessoal, ao passo que os homens são mais autoritários. Esta opinião aponta no sentido dos homens imporem ordem, respeito e medo do confronto directo, sendo por isso mais credíveis junto de professores e alunos (*idem*). Apesar disso, nenhuma das entrevistadas seleccionou os membros da equipa de gestão com base no seu género.

No que se refere aos valores que o docente do órgão de gestão tenta promover na escola, verificámos que não existe uma relação de dependência entre eles e o género do docente, sejam estes valores promotores de *bom relacionamento*, de *colegialidade*, de *cumprimento de normativos* ou de *um bom desempenho profissional*. Ainda a este respeito, auscultámos a opinião das entrevistadas do nosso estudo que entenderam que, em termos

de equipa de gestão, os valores não dependem do género, o mesmo não acontecendo quando se particulariza o cargo de Presidente. Neste caso, as entrevistadas reconheceram existir uma influência tanto da personalidade como do género do docente.

Quanto às palavras-chave que descrevem o estilo de liderança do docente no órgão de gestão, o nosso estudo provou que as palavras-chave oriundas de grupos relativos a *relações interpessoais, colegialidade, exercício do poder e cumprimento de regras* são independentes do género do docente. Diferindo nas suas opiniões quanto a este assunto, uma das nossas entrevistadas considerou que o género do Presidente condiciona a sua tomada de decisões, ao passo que, para a outra entrevistada, em vez do género é a experiência pessoal que determina o estilo de liderança.

A abordagem destas questões, relativas aos valores que o líder escolar tenta promover e o estilo de liderança que pratica, permitiram-nos identificar concepções confluentes para a conclusão de que as características da liderança não dependem do género do líder escolar (Persson, 2002).

Sendo propostas como características do líder as qualidades *Preocupado, Intuitivo, Não competitivo, Subjectivo, Seguidor/Cumpridor de regras, Avaliador, Objectivo, Criativo, Consciente das diferenças individuais, Tolerante, Informal, Conformista, Disciplinado e Formal*, o nosso estudo permitiu concluir que o grau de importância atribuído pelo docente a cada qualidade do líder não se distingue para ambos os géneros.

Além disso, à excepção da qualidade *Criativo*, as variâncias do grau de importância atribuído em ambos os géneros são iguais em todas as qualidades.

Por outro lado, apenas na qualidade *Tolerante* se rejeita a hipótese de igualdade de médias para o grau de importância atribuído em ambos os géneros. Assim, as médias do grau de importância atribuído são iguais em cada género nas qualidades *Preocupado, Intuitivo, Não competitivo, Subjectivo, Seguidor/Cumpridor de regras, Avaliador, Objectivo, Consciente das diferenças individuais, Informal, Conformista, Disciplinado e Formal*.

O nosso estudo mostrou ainda que a associação das qualidades que o docente considera mais importantes no líder a homens, mulheres ou a ambos depende do género do docente inquirido, o que foi reafirmado pelas nossas entrevistadas.

Numa análise mais profunda, através do cruzamento das três opções de resposta com o grau de importância que o docente atribuiu a cada qualidade, concluímos que as variâncias são diferentes em cada opção de resposta nas qualidades *Preocupado, Avaliador, Objectivo e Consciente das diferenças individuais*, sendo iguais nas qualidades *Intuitivo, Não competitivo, Subjectivo, Seguidor/cumpridor de regras, Criativo, Tolerante, Informal, Conformista, Disciplinado e Formal*.

Além disso, verificámos que as médias do grau de importância atribuído às qualidades *Intuitivo, Não competitivo, Subjectivo, Seguidor/cumpridor de regras, Tolerante, Informal,*

*Conformista, Disciplinado e Formal*, em cada opção de resposta, são iguais, sendo diferentes na qualidade *Criativo*.

A juntar a estas conclusões, as nossas entrevistadas referiram que as mulheres se sentem mais à vontade entre si para tratar de assuntos pessoais, dada a tolerância, a flexibilidade e a compreensão que lhes são características. Isto não significa que as mulheres, por terem um estilo de liderança de colaboração, aberto e democrático, não se identifiquem com a liderança (Díez *et al*, 2003). Por outro lado, as mulheres recorrem aos homens quando têm necessidade de tratar situações mais complicadas, vendo no homem uma figura de poder e protecção, desejável em quem desempenha o cargo de líder escolar. No entender das entrevistadas, os homens caracterizam-se pela sua independência, bom funcionamento da escola e cumprimento de normativos, o que também não é sinónimo de que imposição, força e domínio sejam características de um modelo masculino de gestão, que deva ser usado nas escolas (*idem*).

Para compreender as concepções dos docentes quanto ao género e liderança escolar, pedimos-lhes que identificassem o seu grau de concordância com seis afirmações numeradas relativas ao género e à gestão:

Afirmação 1: “ Existe uma associação entre masculinidade e o exercício de lideranças de topo.”;

Afirmação 2: “ As mulheres que desempenham cargos de topo revelam características normalmente associadas a homens.”;

Afirmação 3: “ As características da liderança exercida dependem do género do líder de topo.”;

Afirmação 4: “ Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades no acesso a cargos directivos.”;

Afirmação 5: “ As mulheres não são eleitas para cargos directivos apenas porque não se candidatam.”;

Afirmação 6: “Os cargos de topo devem ser ocupados por homens.”

O nosso estudo permitiu concluir que o grau de concordância com as afirmações 1 a 5 é independente do género do docente, contrariamente ao que acontece com o grau de concordância com a afirmação 6, que é dependente do género do docente inquirido.

Relativamente às variâncias do grau de concordância com cada afirmação, concluímos que são diferentes nos dois géneros para as afirmações 4, 5 e 6, existindo igualdade de variâncias do grau de concordância nos dois géneros para as afirmações 1, 2 e 3. Mais concluímos que, para estas três afirmações, as médias do grau de concordância com cada afirmação são iguais nos dois géneros.

A associação entre masculinidade e exercício de lideranças de topo (Persson, 2002), bem como o facto de homens e mulheres apontarem as mesmas dificuldades no acesso a cargos directivos (*idem*) não se encontram pois relacionados com o género.

No que se refere a uma melhor aceitação de reparos provenientes do líder de um determinado género, concluímos que é independente do género do docente, não se confirmando que os reparos são melhor aceites se forem ditos por um homem (Díez *et al*, 2003).

Tendo em vista uma segunda fase do nosso estudo, concluímos ainda que a disponibilidade do docente para ser entrevistado é independente do seu género.

Finalmente, auscultámos a opinião das nossas entrevistadas quanto a um possível desempenho do cargo de Directora no futuro. Não prevendo grandes mudanças na situação que se vive actualmente no distrito, estas intervenientes entendem que o destino da liderança escolar continuará nas mãos dos homens. Para elas, a manutenção do papel social da mulher continuará a condicionar as suas escolhas profissionais e, conseqüentemente, o acesso ao cargo de liderança escolar de topo. Pessoalmente, ambas as entrevistadas não afastam a hipótese de virem a desempenhar este cargo, seja por uma questão de lhes ser solicitado ou por uma questão de interesse pessoal.

Analisadas que estão todas estas dimensões, resta-nos retomar a hipótese geral do nosso estudo cuja complexidade nos obrigou a percorrer diferentes vertentes de análise. Considerando todas as conclusões referidas ao longo do trabalho, concluímos que homens e mulheres têm caminhos diferentes a percorrer quando pretendem aceder a cargos de gestão escolar. Com efeito, enquanto que os homens estão plenamente livres para exercer o cargo, as mulheres ponderam constantemente sobre as implicações do seu exercício na vida familiar, o que condiciona as suas escolhas a este nível. Neste sentido, parece-nos lógico validar  $H_0$ : *As funções sociais atribuídas às mulheres, como a maternidade, a gestão doméstica e a educação dos filhos, a par da percepção social do binómio género/liderança, condicionam o acesso das docentes a cargos de liderança de topo.* Com efeito, Coleman (2005) retrata esta realidade na perfeição, socorrendo-se de uma metáfora muito curiosa extraída de um artigo relacionado com os problemas profissionais de mulheres na China:

“Women and men are like two athletes running on the same track. But the men run free while the women balance children in one hand and kitchenware in the other. And even if the encumbered women run as fast as the men, people then criticise them for not running gracefully” (Fu Jun, 1995 cit. *in* Coleman, 2005: 4).



## CONCLUSÃO

Apesar de toda uma constelação de estudos efectuados no âmbito da Administração e Gestão Escolar, a análise das desigualdades entre homens e mulheres continua a encontrar terreno fértil e faz sentido num contexto em que os cargos de liderança escolar de topo são desempenhados quase exclusivamente por homens, não obstante as mulheres constituírem o maior contingente na profissão docente.

Não podendo, porque o teor deste trabalho não o permite, estudar as relações de género com a amplitude que a problemática possibilitaria, foi nossa preocupação conhecer e aferir causas plurais para a realidade descrita. Visando um contributo para a desmontagem da construção do papel social da mulher, enquanto elemento inibidor da sua participação em cargos de gestão escolar de topo, abordámos concepções e representações dos docentes quanto ao desempenho deste tipo de cargos e ao género de quem os ocupa. O alargamento do nosso universo de análise a duas entrevistadas com experiência na gestão escolar veio colmatar o nosso estudo. Nesta fase, parece-nos pois oportuno apresentar uma síntese de linhas mais expressivas desenvolvidas no trabalho, não sob um ponto de vista parcelar, mas procurando dar uma visão global do mesmo.

Ao longo da história, as mulheres foram silenciadas e a sua presença sempre assumiu um papel secundário. Ainda que se apregoassem os princípios de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, a mulher não teve direito à cidadania, à palavra e à participação no espaço público (Rocha, 2005). Sendo um facto recente, a igualdade jurídica entre homens e mulheres nem sempre encontra correspondência com as práticas sociais, existindo muitas formas de diferenciação assimétrica nas funções exercidas pelos homens e pelas mulheres.

Antes de afirmar que as mulheres não ocupam cargos de poder porque não querem, ou porque têm outras prioridades (Díez *et al*, 2003), importa referir que as organizações, nomeadamente as escolas, reproduzem os papéis sociais de género existentes na sociedade, que muitas vezes relegam a mulher para segundo plano.

As políticas instauradas pelo Estado Novo, assentes na ideologia do *maternalismo*, em muito contribuíram para a diferenciação e hierarquização de papéis na escola. Ao passo que as mulheres eram consideradas, por natureza e por socialização, aptas para o ensino, os homens viam reconhecidas as suas aptidões para o exercício de cargos de gestão. Na escola, como em casa, a mulher tornou-se subordinada do homem. As medidas políticas vigentes direccionavam as mulheres para o exercício de determinadas profissões, como a docência, às quais era atribuído um menor prestígio social. Neste sentido, ao invés de se constituir um meio para o reconhecimento da importância do papel social da mulher, a feminização do ensino é vista como um dos factores que contribuiu para a degradação do estatuto socioprofissional dos professores (Braga da Cruz, 1988).

A atribuição assimétrica de papéis a homens e mulheres está profundamente enraizada, quer a nível social quer a nível cultural, de tal forma que “o alcance da justiça social é por muitos e muitas considerado como um alvo utópico devido, precisamente, às grandes dificuldades e aos constrangimentos que advêm dos modelos políticos, sociais e organizacionais que institucionalizaram a diferenciação assimétrica entre os homens e as mulheres em diversos contextos de acção” (Rocha, 2005: 456).

Não raras vezes a desigualdade dos papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres tem a sua génese no espaço familiar. Nesta dimensão de análise, as tarefas encontram-se estipuladas em função do género, ainda que subliminarmente, numa clara associação entre a natureza da tarefa e a pessoa a quem se destina. Assim, as tarefas domésticas e o cuidado dos filhos dirigem-se essencialmente às mulheres, que desta forma ocupam grande parte do seu tempo. Estes hábitos estão tão incutidos na sociedade que a mulher aceita essa sobrecarga de responsabilidades como natural. Sempre que o cuidado do lar ou dos filhos é descurado, a mulher vivencia uma sensação de culpa e de incapacidade, dado que se considera a única responsável competente por aquelas actividades. Embora exista a convicção de que já não há discriminação (Díez *et al*, 2003), a igualdade entre pessoas de géneros diferentes, tanto nas organizações como na família, nem sempre se verifica. Não dependendo exclusivamente da norma jurídica, a distinção díspar de papéis ocorre nos mais variados contextos em que homens e mulheres se movimentam, assumindo contornos sociais e culturais.

Neste quadro assim pintado, não é de estranhar que muitas mulheres, nomeadamente professoras, se alienem do desempenho de cargos de liderança escolar de topo. Por um lado, o tempo das suas vidas está totalmente preenchido com a sua profissão, o cuidado do lar e o cuidado dos filhos. Por outro lado, muitas mulheres não se sentem suficientemente apoiadas para vir a desempenhar um cargo daquele tipo. Com efeito, “a ordem masculina faz com que as práticas sociais femininas sejam vistas como suportes da mesma, como elementos culturais que a reproduzem” (Rocha, 2005: 457). A inexistência de mulheres que desempenhem cargos de gestão escolar de topo, referência para outras mulheres, proporciona a manutenção do *status quo*, serve na perfeição os interesses masculinos e obstaculiza a paridade entre homens e mulheres no acesso a este tipo de cargos.

Não tendo ficado estabelecida qualquer relação entre os valores promovidos pelo líder escolar de topo ou os estilos de liderança que pratica e o seu género, estamos em crer que a mudança da realidade observada passa sobretudo pela redefinição dos conceitos de democracia, de igualdade, de cidadania, de cultura, de esfera pública e privada. Estes são os vectores de transformação e mudança que permitirão valorizar o papel social e cultural da mulher na família, na organização e na sociedade em geral, alavancando uma nova realidade. No nosso entender, só quando estes contextos estiverem afinados pelo mesmo diapásão, será possível começar a delinear um percurso mais igualitário entre homens e

mulheres no acesso à gestão escolar. Embora a igualdade entre géneros esteja legalmente salvaguardada há mais de trinta anos, só a criação de condições para a afirmação igualitária das mulheres nos diferentes espaços possibilitará um acesso paritário das mulheres aos cargos de liderança escolar de topo, desmistificando concepções de direcção e liderança ligadas a um enfoque hierárquico e individualista (Díez *et al*, 2003) característico dos homens. Com efeito, “não basta adoptar um modelo de cidadania universalista, é necessário criar as condições para o seu exercício, sob risco de os efeitos objectivos perverterem os efeitos desejados e se ampliarem as desigualdades” (Ferreira, 1999: 224).

Este trabalho, como qualquer outra investigação, não está concluído. Haverá por isso outras leituras e sentidos que este estudo não foi capaz de realizar ou descobrir. Uma sugestão para futuras investigações seria averiguar se o cargo de Director foi ocupado por mais mulheres do que o cargo de Presidente do Conselho Executivo e, a verificar-se esta situação, apurar em que condições ocorreu essa ocupação. Interessante seria também estudar a participação de homens e mulheres num leque mais vasto de tarefas ditas *domésticas* e tentar quantificar o tempo que os docentes, homens e mulheres, lhes dedicam. Desta forma seria possível aferir com maior rigor a diferença de disponibilidade de tempo entre pessoas de géneros opostos.

Para finalizar, gostaríamos de acrescentar que para se operarem mudanças no acesso à gestão escolar por parte das mulheres é impreterível a existência de uma vontade feminina neste sentido. Com efeito, ainda que se fomente uma maior democracia familiar e que se liberte a mulher em termos de tempo, isso de nada servirá se ela continuar a alhear-se da gestão escolar meramente por uma questão de cariz cultural. Cabe à mulher tomar a iniciativa, refutar o seu papel submisso e zelar por uma mudança efectiva que a coloque a par dos seus colegas homens, contribuindo para a construção de uma nova cultura. Também nós acreditamos que “ (...) a cultura não é a pessoa mas está com a pessoa até ao mais íntimo do seu ser e agir existencial” (Gameiro, 1984:36) e que “o indivíduo não é somente o produto da sua cultura, mas também a constrói, a reconstrói, a recria, em função das problemáticas e das estratégias diversificadas e num contexto marcado pela diversidade e pela pluralidade” (Ramos, 2001: 165). Assim, a mulher não pode permitir que os aspectos culturais lhe continuem a toldar a visão. O seu contributo para uma mudança cultural que lhe faculte uma maior participação é um predicado para uma nova realidade. De facto, “se é certo que não se pode prescindir das histórias e culturas recebidas, também parece certo que uma das tarefas mais difíceis que tem de enfrentar quem se sinta excluído do poder de decidir será a de refutar a história da sua opressão e transformá-la na base de uma acção presente e futura” (Rocha, 2005: 461). Para tal, tenha-se como exemplo Carolina Beatriz Ângelo, natural da Guarda, que se bateu pela emancipação das mulheres ... há cem anos.



## BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1986). *El Enseñante es también una Persona*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- ABRAHAM, A. (1987). *El Mundo Interior de los Enseñantes*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- ACKER, S. & FEUERVERGER, G. (1996). "Doing Good and Feeling Bad: The Work of Women University Teachers". *Cambridge Journal of Education*, 26, pp. 401-422.
- ADKISON, J. (1981). "Women in School Administration: A Review of the Research". *Review of Educational Research*, 51 (3), pp. 311-343.
- AL KHALIFA, E. (1989). "Management by Halves: Women Teachers and School Management". In LYON, H. & MIGNIUOLO, F.W. (Eds.). *Women Teachers. Issues and Experiences*. Milton Keynes: Open University Press.
- ALAÍZ, V., GÓIS, E. & GONÇALVES, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas. Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.
- ALVAREZ, F. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- ALVES, J. (1999). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- AMÂNCIO, L. (1993). "Identidade Social e Relações Intergrupais". In VALA, J. & MONTEIRO, M. (Orgs.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ANDREWS, D. (1990). "Ordinary People in the Act of doing Extraordinary things: Teacher as leaders in school revitalisation". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), pp. 240.
- ARAÚJO, H. (1990). "As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 81-103.
- ARAÚJO, H. (1992) "A Feminização do Ensino Secundário em Portugal: do lugar de alunas para o lugar de professoras". *Revista da FPCE-UP*, 3/4, pp. 83-92.

- ARAÚJO, H. (2000). *As Pioneiras na Educação. As Professoras Primárias na Viragem do Século: Contextos, Percursos e Experiências. 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AZEVEDO, J. (1905). *Estudos Feministas I – A Mulher*. Coimbra: Livraria Académica João de Moura Marques.
- BANKS, O. (1986). *Faces of Feminism*. Oxford: Basil Blackwell.
- BARNARD, C. (1948). *Organization and Management*. Cambridge: Harvard University Press.
- BASS, B. (1985). *Leadership and performances beyond expectation*. New York: Free Press.
- BEARE, H., CALDWELL, B. & MILIKAN, R. (1993). "Leadership". In PREEDY, M. (Ed.). *Managing the Effective School*. London: Paul Chapman, pp. 141-162.
- BERGER, P. (1967). *The Sacred Canopy*. Garden City, New York: Anchor.
- BERNAL AGUDO, J. (2000) "Liderar el Cambio: El Liderazgo Transformacional". *Anuario de Pedagogía*, 2, pp. 197-230.
- BERNARDINO, M. (1997). *Feminização do Ensino Secundário: (7º - 12º anos de escolaridade). Implicações no Estatuto Socioprofissional e Burnout*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- BLAU, P. & SCOTT, W. (1962). *Formal Organizations*. San Francisco: Chandler.
- BLUMMER, H. (1976). "The methodological position of symbolic interactionism". In HAMMERSLEY, M. & WOODS, P. *The Process of Schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- BOLÍVAR, A. (1999), "O Lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização". In Sarmento, M. (Org.). *Autonomia da Escola – Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA, pp. 157 - 190.
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas*. Porto: Edições ASA.
- BOLMAN, L. & DEAL, T. (1991). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BONBOIR, A. (1988), "Être Enseignant: du project d'accomplissement personnel au Project professionnel". Actes – V Congrès de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant. Universidade de Aveiro, pp. 102 - 126.
- BRAGA DA CRUZ, M., DIAS, A. SANCHES, J., RUIVO, J. & TAVARES J. (1988). "A Situação do Professor em Portugal". *Análise Social*, 24, pp. 1187-1293.
- BREUSE, E. (1988), "Le plaisir d'enseigner". Actes – V Congrès de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant. Universidade de Aveiro, pp. 388 - 409.
- BRYMAN, A. (1996). "Leadership in Organizations". In Clegg, S., Hardy, C. & Nord W. (Orgs.). *Handbook of Organizational Studies*. London: Sage Publications, pp. 276-292.
- BURNS, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- CAIEL (1892). *O que Deve Ser a Instrução Secundária da Mulher?*. Lisboa: Typographia e Stereotypia Moderna.
- CAIEL (1898). *La Femme et la Paix. Appel aux mères portugaises*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- CAIEL (1900). *Comentários à Vida*. Lisboa: António Maria Pereira.
- CALDWELL, B. & SPINKS, J. (1992). *Leading the Self-Managing School*. London: Falmer Press.

- CAMPOS, M. (2003). *Governação das Escolas. Concepções e Representações da Acção dos Conselhos Executivos*. Dissertação de Mestrado. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- CARRASCO MACÍAS, J. (2003). "Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares". *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN:1681-5653.
- CARVALHO, M. (1885). *Cartas a Luiza (Moral, Educação e Costumes)*. Porto: Barros e Filha Editora.
- CARVALHO, M. (1891). *Cartas a uma Noiva*. Lisboa: Editora Santos e Vieira.
- CASTRO, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- CAVACO, M. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- CHATMAN, J. & JEHN, K. (1994). "Assessing the Relationship Between Industry Characteristics and Organizational Culture: How Different Can You Be? ". *The Academy of Management Journal*, vol. 37 (3), pp. 522-553.
- CHIAVENATO, I. (1994). *Administração: Teoria, Processo e Prática*. São Paulo: McGraw Hill.
- CISCAR, C. & URÍA, M. (1998). *Organización Escolar y Acción Directiva*. Madrid: Narcea.
- COHEN, M. & MARCH, J. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- COLEMAN, M. (1994). "Women in Educational Management". In BUSH, T. & WEST-BURNHAM, J. (Eds.). *The Principles of Educational Management*. Harlow: Longman, pp. 177-197.
- COLEMAN, M. (2004). *Gender and Headship in the Twenty-first Century*. Nottingham: National College for School Leadership.
- COLEMAN, M. (2005). "Gender and Secondary School Leadership". *International Studies in Educational Administration*, 33, pp. 3-20.

- CONNELL, R. (1995). "Políticas da Masculinidade". *Educação & Realidade*, 20 (2), pp. 185-206.
- Constituição da República Portuguesa*. Recolhido a 2 de Junho de 2005 em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- CORBET, H., FIRESTONE, W. & ROSSWAN, G. (1987). "Resistance to Planned Change and the Sacred in School Cultures". *Educational Administration Quarterly*, vol. 23 (4), pp. 36-59.
- CORONEL, J. M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en los centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- COSTA, A. (1870). *A Instrução Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- COSTA, A. (1892). *A Mulher em Portugal*. Lisboa: Tipografia Companhia Nacional.
- COSTA, J. (2000). "Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas". In COSTA, J., MENDES, A. & VENTURA, A. (Org) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-33.
- COSTA, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, J., MENDES, A. & VENTURA, A. (Org) (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CREMADES, M. (1991). "La Atención a la Infancia y la Emancipación de la mujer: ¿Hacia un Lugar de Encuentro?". *Infancia y Sociedad*, 10, pp. 117-132.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le Système: Les Contraintes de L'áction Collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- CUBILLO, L. (1999). "Gender and Leadership in the National Professional Qualification for Head Teachers: an opportunity lost?". *Journal of In-service Education*, 25 (3), pp. 545-556.

- CUBILLO, L. & BROWN, M. (2003). "Women into Educational Leadership and Management: International Differences?". *Journal of Educational Administration*, 41 (3), pp. 278-291.
- DE LANDSHEERE, G. (1979). *La Formación de los Enseñantes de Mañana*. Madrid: Narcea.
- DEAL, T. (1988). "The Symbolism of Effective Schools". In WESTOBY, A. (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 198-222 (ed. orig. 1985).
- DEAL, T. & KENNEDY, A. (1988). *Corporate Cultures*. London: Penguin Books.
- DELORS, J. (2003). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA (ed. orig. 1996).
- DENISON, D. (1996). "What is the Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on a Decade of Paradigm Wars". *Academy of Management Review*, vol. 21, pp. 619-654.
- DEWEY, J. (1959). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E., VALLE FLÓREZ, R., TERRÓN BAÑUELOS, E. & CENTENO SUÁREZ, B. (2003). "El Liderazgo Femenino y su Ejercicio en las Organizaciones Educativas". *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN:1681-5653
- DIMMOCK, C. (1993). *School-Based Management and School Effectiveness*. London: Routledge.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. (1988). "La Innovación y la Organización Escolar". In PASCUAL, R. (Org). *La Gestión Educativa ante la Innovación y el Cambio*. Madrid: Congresso Mundial Vasco, Ed. Narcea, pp. 84 - 99.
- ETZIONI, A. (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- FERNANDES, A. (1995). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, J. (1987). *A Escola e a Desigualdade Sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.

- FERRARIO, M. (1994). "Women as Managerial Leaders". In DAVIDSON, M. & BURKE, R. (Eds.). *Women in Management. Current Research Issues*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., pp. 110-125.
- FERREIRA, J., NEVES, J. & CAETANO, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- FERREIRA, V. (1999). "Os Paradoxos da Situação das Mulheres em Portugal". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (52/53), pp. 199-227.
- FIEDLER, F. & CHEMERS, M. (1981). *Liderança & Administração Eficaz*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- FORMOSINHO, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- FORMOSINHO, J. (1989). "De Serviço do Estado a Comunidade Educativa – uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa". *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp. 53-86.
- FULLAN, M. (2003). *Liderar Numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições ASA.
- GAIRÍN, J. & VILLA, A. (1999). *Los Equipos Directivos de los Centros Docentes. Análisis de su Funcionamiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GAMEIRO, Aires (1984). *Emigrantes: psicologia social: conflitos e desafios culturais*. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro e Obra Católica Portuguesa de Migrações.
- GARCÍA HOZ, V. (1975). *Educación Personalizada*. Valladolid: Editorial Miñón.
- GARCÍA VICENTE, R. (1995). *Síntesis de Estudios e Investigaciones del Instituto de la Mujer*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- GAVIRIA, J. (1994). "El Sexo y la Clase Social como Determinantes de los Intereses Profesionales en el Último Curso de Secundaria". *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp. 262-273.

- GETZELS, J. & CUBA, E. (1957). "Social Behaviour and the Administration Process". *The School Review*, (65), pp. 423 - 441.
- GETZELS, J. & THELEN, H. (1960). "The classroom group as a unique social system". *National Society for Studies in Education Year Book*, 59, pp. 53-82.
- GLANZ, J. (2003). *À Descoberta do seu estilo de liderança: Um guia para educadores e professores*. Porto: Edições ASA
- GLICK, W. (1985). "Conceptualizing and Measuring Organizational and Psychological Climate: Pitfalls in Multilevel Research". *Academy of Management Review*, vol. 10, pp. 601-616.
- GOLD, A. (1996). "Women into Educational Management". *European Journal of Education*, 31, pp. 419-433.
- GOLEMAN, D. (2000). "Leadership that gets results". *Harvard Business Review*, March-April, pp. 78-90.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. & MCKEE, A. (2002). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- GOMES, A. (1990). *Cultura Organizacional: A Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- GOMES, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- GOMEZ LLORENT, L. & MAYORAL CORTES V. (1981). "La Educación, ¿otro año de espera?". *El País*, Edição de 15/09/1981.
- GONZÁLEZ, M. & GARCIA, A. (1993). "Las Mujeres Profesoras". In JUÍDIAS BARROSO, J. & LOSCERTALES ABRIL, F. (Eds.). *El Rol Docente: Un Enfoque Psicosocial*. Sevilla: Muñoz Moya y Montraveta.
- GOSSELIN, M. (1984). "Ensayo de Identificación de las Fuentes de Tensión del Enseñante en su Trabajo Profesional". In ESTEVE J. (Ed.). *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 213-222.

- GRATTON, L. (2003). *Estratégia Viva. Colocar as Pessoas no Coração da Empresa*. Porto: Âmbar.
- GRAY, H. (1987). "Gender considerations in school management: masculine and feminine leadership styles". *School Organization*, 7 (3), pp. 297-302.
- GREENFIELD, T. (1975). "Theory About Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools". In GREENFIELD, T. & RIBBINS, P. (1993). *Greenfield on Educational Administration*. London: Routledge, pp. 1-25.
- GREENFIELD, T. (1988). "The Decline and Fall of Science in Educational Administration". In WESTOBY, A. (Ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 115-141 (ed. orig. 1978).
- GRUMET, M. (1988). *Bitter Milk: Women and Teaching*. Massachusetts: University of Massachusetts Press.
- HAGE, J. (1965). "An Axiomatic Theory of Organizations". *Administrative Science Quarterly*, (10), pp. 289-320.
- HALL, R. (1984). *Organizações: Estrutura e Processos*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.
- HALL, V. (1996). *Dancing on the Ceiling: a Study of Women Managers in Education*. London: Paul Chapman.
- HALPIN, A. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: MacMillan.
- HANDY, C. (1985). *Understanding Organizations*. London: Penguin Books.
- HANDY, C. (1996). *Os Deuses da Gestão*. Mem Martins: Edições CETOP.
- HARGREAVES, D. & HOPKINS, D. (1993). "School Effectiveness, School Improvement and School Development Planning". In PREDY, M. (Ed.). *Managing the Effective School*. London: Paul Chapman Publishing / Open University, pp. 229-240.
- HARRISON, R. (1972). "Understanding your Organization's Character". *Harvard Business Review*, 3, pp. 119-128.

- HERNDON, J. (2002). *Gender Differences in High School Principal's Leadership Styles*. Doctoral Dissertation. Califórnia: School of Education, University of the Pacific.
- HERZBERG, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. Cleveland, Ohio: World Publishing.
- HOFSTEDE, G., NEUIJEN, B., OHAYV, D. & SANDERS, G. (1990). "Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases". *Administrative Science Quaterly*, 35, pp. 286-316.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- HOOPER, A. & POTTER J. (2004). *Liderança Inteligente. Criar a paixão pela mudança*. Lisboa: Actual Editora.
- HOY, W. & MISKEL, C. (1987). *Educational Administration. Theory and Practice*. New York: Random House
- HUBERMAN, M. (1989). "O Ciclo de Vida Profissional dos Professores". In NÓVOA, A. (Org.). (1992) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-46.
- KAUFMANN, A. (1996). "Tercer milénio y liderazgo femenino". In NUÑO GÓMEZ, L. (Coord.). *Mujeres: de lo privado a lo público*. Madrid: Técnos, pp. 177 – 186.
- KRÜGER, M. (1996). "Gender Issues in School Headship: quality versus power?". *European Journal of Education*, 31, pp. 447-461.
- LAGARDE, M. (1997). *Género y Feminismo. Desarrollo Humano Y Democracia*. Madrid: Horas y horas.
- LÉON, A. (1980). "La Profesión Docente: Motivaciones, Actualización de Conocimientos y Promoción". In DEBESSE M. & MIALARET, G. (Eds.). *La Función Docente*. Barcelona: Oikos-Tau, S.A. Ediciones, pp. 29-54.
- LEWIN, K. (1935). *A Dinamic Theory of Personality*. New York: McGraw Hill.
- LEWIN, K., LIPPITT, R. & WHITE, R. (1939). "Patterns of Aggressive Behaviour in Experimentally Created Climates". *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-299.

- LIMA, C. (1896). *Anotações à Instrução Primária Feminina em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974 - 1988)*. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- LIPSKY, D. & GARTNER, A. (1998). "Taking Inclusion into the Future". *Educational Leadership*, 56 (2), pp. 78-81.
- LITTERER, J. (1963). *Organizations: Structure and Behaviour*. New York/London: John Wiley.
- LORENZO DELGADO, M. (1985). "Organización General de un Centro de EGB". In SÁENZ, O. *Organización Escolar*. Madrid: Ediciones Anaya, pp. 169-187.
- LOUREIRO, C. (2001). *A Docência como Profissão*. Porto: Edições ASA.
- LOURO, G. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- MANDRA, R. (1984). "Causas de Inadaptación y Desadaptación de los Enseñantes Franceses y Dispositivo de Ayuda Puesto en Marcha por el Ministerio de Educación Nacional". In ESTEVE J. (Ed.). *Profesores en Conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 213-222.
- MASLOW, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- MAYO, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Cambridge: Harvard University Press.
- McGREGOR, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- MELLO, C. (1910). *O Escândalo do Feminismo*. Lisboa: A Editora.
- MORENO, E. (2000). "La Transmisión de Modelos Sexistas en la Escuela". In SANTOS GUERRA, M. (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, pp. 11-32.

- MORENO GARCÍA, J. (1978). *Organización de Centros de Enseñanza*. Zaragoza: Editorial Luis Vives.
- MORGADO, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- MORGAN, G. (1986). *Images of Organizations*. London: Sage Publications.
- MORGAN, G. (1993). *Organizations in Society*. London: The Macmillan Ltd.
- MOSCONI, N. (1989). *La Mixité dans l'Enseignement Secondaire: un faux semblant?*. Paris: PUF.
- MUÑOZ SEDANO, A. & ROMAN PEREZ, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- NEVES, A. (1888). *Apontamentos sobre a Educação da Mulher*. Lisboa: Tipografia e Litografia.
- NEVES, J. (2001). "Clima e Cultura Organizacional". In FERREIRA, J., NEVES, J. & CAETANO, A. *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, pp. 431-468.
- NÓVOA, A. (1987). *Les Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, A. (1990). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- NÓVOA, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- NULL, G. (1996). *Who are you, really? Understanding your life's energy*. New York: Carrol & Graf.
- O.C.D.E. (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Rio Tinto: Edições ASA (trad. port., ed. orig. 1989).

- OLIVEIRA, M. (2000). "La Educación Sentimental. Una Carencia en el Sistema Educativo". In SANTOS GUERRA, M. (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, pp. 71-88.
- ORTIZ, F. & MARSHALL, C. (1998). "Women in Educational Administration". In BOYAN, N. (Coord.). *Handbook of Research on Educational Administration. A Project of the American Educational Research Association*. New York/London: Longman, pp. 123-141.
- OSÓRIO, A. (1905). *As Mulheres Portuguesas*. Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso.
- OSÓRIO, A. (1909). *Instrução e Educação. Crianças e Mulheres*. Lisboa: Guimarães.
- OUCHI, W. (1981). *Theory Z*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- PARREIRA, A. (1990). *O Processo de Liderança nos Grupos e Reuniões de Trabalho*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- PARSONS, T. (1959). "The School Class as a Social System". *Harvard Educational Review*, 29 (4), pp. 297-318.
- PARSONS, T. (1960). *Structure and Process in Modern Societies*. New York: Free Press.
- PARSONS, T. (1982). *El Sistema Social*. Madrid: Alianza Universidad.
- PEREIRA, J. (1897). *O Feminismo na Indústria Portuguesa*. Lisboa: Companhia Nacional.
- PERROW, C. (1981). *Análise Organizacional. Um Enfoque Sociológico*. São Paulo: Editora Atlas.
- PERSSON, A. (2002). *Gender equal leadership? Gender, organization and leadership in the educational system*. Tese de estudante. Suécia: Institutionen för tematisk utbildning och forskning, Linköping Universitet.
- PETERS, T. & WATERMAN, R. (1987). *Na Senda da Excelência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote ( trad. port., ed. orig. 1982).

- PIUSSI, A. (1997). "Partir de Sí: Necesidad Y Deseo". Comunicação apresentada no I Seminário Andaluz de Formação del Professorado en Educación no Sexista, Instituto Andaluz de la Mujer. Baeza, 23 a 25 de Abril.
- PREEDY, M. (1993). *Managing the Effective School*. London: Paul Chapman Publishing / Open University.
- QUINN, R. & CAMERON, K. (1983). "Organizational Life Cycles and Some Shifting Criteria of Effectiveness: Some Preliminary Evidence". *Management Science*, 29, pp. 33-51.
- QUINN, R. & McGRATH, M. (1985). "The Transformation of Organizational Cultures: a Competing Values Perspective". In FROST, P., MOORE L., LOUIS M., LUNDBERG C. & MARTIN J: (Eds.). *Organizational Culture*. Beverly Hills: C.A. Sage.
- QUINN, R. & ROHRBAUGH, J. (1981). "A Competing Values Approach to Organizational Effectiveness". *Public Productivity Review*, June, pp. 122-140.
- QUINN, R. & ROHRBAUGH, J. (1983). "A Spacial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis". *Management Science*, 29, pp. 363-377.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT I. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Lisboa: Gradiva (trad. port., ed. orig. 1995).
- RAMIREZ, F. & BOLI, J. (1987). "The Political Construction of Mass Schooling: European origins and worldwide institutionalization". *Sociology of Education*, 60, pp. 2-17.
- RAMIREZ, F. & WEISS, J. (1979). "The Political Incorporation of Women". In MEYER, J. & HANNAN, M. (Orgs.). *National Development and the World-System – Educational, Economic and Political Change 1950 – 1970*. Chicago: Chicago University.
- RAMOS, M. (1996). "Nosotras Fuimos <Esas Desconocidas>: la Irrupción Política de Las Mujeres en los Espacios Públicos y Privados". In AA.W. (1996): *Curso de Formación en Educación no Sexista*. Sevilla-Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer, pp. 39-51.
- RAMOS, N. (2001). "Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (2), pp. 155-178.

- REICHERS, A. & SCHNEIDER, B. (1990). "Climate and Culture: na Evolution of Constructs". In SCHNEIDER, B. (Ed.). *Organizational Climate and Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RENTSCH, J. (1990). "Climate and Culture: Interaction and Qualitative Differences in Organizational Meanings". *Journal of Applied Psychology*, vol. 75, pp. 668-681.
- RILEY, K. (1994). *Quality and Equality. Promoting Opportunities in Schools*. London: British Library.
- ROBBINS, S. (1993). *Organizational Behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
- ROCHA, C. (1998). "Democracia e Participação. A Feminização da Gestão Escolar e a Realização da Escola Democrática". *Revista Educação*, 7 (2), pp. 29-40.
- ROCHA, C. (2000). "Perspectivas organizacionais sobre a liderança feminina em contexto educativo". In COSTA, J., MENDES, A. & VENTURA, A. (Org) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 109-118.
- ROCHA, C. (2005). *Educação, Género e Poder. Uma Abordagem Política, Sociológica e Organizacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- ROCHA, F. (1998). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante.
- SÁ, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do Director de Turma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SALAMAN, G. & THOMPSON, K. (1984). *Control e Ideologia en las Organizaciones*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- SANCHES, F. (1992). *Cultura Organizacional. Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- SANTOS GUERRA, M. (2000). "Yo Tengo que Hacer la Cena. La Mujer y el Gobierno de los Centros Escolares". In SANTOS GUERRA, M. (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, pp. 53-69.

- SANTOS GUERRA, M. (Coord.) (2002). *Entre Bastidores. O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Edições ASA (trad. port., ed. orig. 2000).
- SARASON, S. (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn & Bacon.
- SARMENTO, M. (1992). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SARMENTO, M. & FORMOSINHO, J. (1992). "A Dimensão Sócio-Organizacional da Escola – Comunidade Educativa". Comunicação apresentada no II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga, 29 e 30 de Novembro e 1 de Dezembro.
- SCHEIN, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHEIN, V. (1994). "Managerial Sex Typing: a persistent and pervasive barrier to women's opportunities" In DAVIDSON, M. & BURKE, R. (Eds). *Women in Management: Current Research Issues*. London: Paul Chapman, pp. 41-52.
- SCHNEIDER, B. (1975). "Organizational Climates: an Essay". *Personnel Psychology*, 28, pp. 447-479.
- SCHOLES, K. & JOHNSON, G. (1993). *Exploring Corporate Strategy*. New Jersey: Prentice Hall.
- SÉGUIN, J. (1987). "L'Efficacité Scolaire" In BARNABÉ, C. & GIRARD, H. *Administration Scolaire: Théorie et Pratique*. Chicoutimi: Gaëtan Morin Éditeur, pp. 255-281.
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and the Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- SERGIOVANNI, T. (1984). "Leadership and Excellence in School". *Educational Leadership*, 41, pp. 4-13.
- SERGIOVANNI, T. (2004a). *O Mundo da Liderança*. Porto: Edições ASA.

- SERGIOVANNI, T. (2004b). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições ASA.
- SETHIA, N. & GLINOW, M. (1985). "Arriving at Four Cultures by Managing the Reward System". In KILMANN, R., SAXTON, M. & SERPA, R. (Eds). *Gaining Control of the Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 400-420.
- SHAKESHAFT, C. (1989). *Women in Educational Administration*. London: Sage Publications.
- SHAKESHAFT, C. (1989a). "The Gender Gap in Research in Educational Administration". *Educational Administration Quarterly*, 25 (4), pp. 324-337.
- SHAKESHAFT, C. & HANSON, M. (1986). "Andocentric Bias". *Educational Administration Quarterly*, 22 (1), pp. 68-92.
- SHERIDAN, J. (1992). "Organizational Culture and Employee Retention". *The Academy of Management Journal*, vol. 35, pp. 1036-1056.
- SILVER, P. F. (1983). *Educational administration: theoretical perspectives on practice and research*. New York: Harper & Row.
- SIMÓN, M. (2000). "Tiempos y Espacios para la Coeducación". In SANTOS GUERRA, M. (Coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, pp. 33-51.
- SPENCER, D. (1986). *Contemporary Women Teachers. Balancing School and Home*. New York: Longman.
- STAVENHAGEN, R. (2003). "Educação para um Mundo Cultural". In DELORS, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA, pp. 219-223 (ed. orig. 1996).
- TANNENBAUM, R. & SCHMIDT, W. (1958). "How to Choose a Leadership Pattern". *Harvard Business Review*, 36, pp. 95-101.
- TEIXEIRA, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

TITIEV, M. (1963). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TRICE, H. & BEYER, J. (1993). *The Cultures of Work Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.

VARGAS, R. (2005). *A arte de tornar-se inútil*. Lisboa: Gradiva.

VELLEDA, M. (1909). *A Conquista*. Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho.

VIEIRA, C. & RELVAS, A. (2003). *A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

VILA, J. (1988). *La Crisis de la Función Docente*. Valencia: Promolibro.

WALBY, S. (1990). *Theorising Patriarchy*. Oxford: Basil Blackwell.

WEPLER, M. (1995). *Teachers, Supervisors, Principals: Gender Interplays*. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Hobart, November 1995, Australia.

WHITAKER, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

WORSLEY, P. (1977). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

# **ANEXOS**



## ANEXO I – CONQUISTA DOS DIREITOS DAS MULHERES

EVOLUÇÃO DO DIREITO DAS MULHERES EM PORTUGAL	
1487	A rainha D. Leonor cria as Misericórdias, a primeira instituição pública de beneficência.
1518	Edição, por expressas ordens da rainha D. Leonor, do livro "O espelho de Cristina", uma tradução adaptada do livro francês de Christine de Pisan "Le livre des trois vertus" (O livros das três virtudes).
1867	Primeiro Código Civil. Os direitos das mulheres tiveram progressos, nomeadamente no que diz respeito à situação de esposas e de mães e à administração de bens. Abolição da pena de morte em Portugal.
1889	<b>Primeira mulher médica: Elisa Augusta da Conceição de Andrade</b> – Faculdade de Medicina de Lisboa.
1890	É autorizado o acesso das raparigas aos liceus públicos. Lei do Divórcio: o divórcio é legal pela primeira vez. A lei não faz distinção entre os cônjuges no que respeita aos motivos de divórcio e aos seus direitos sobre as crianças
1910	Novas disposições legais estabelecem a igualdade mulheres-homens no casamento e filiação. O dever de submissão das esposas aos seus maridos é suprimido. As consequências legais do adultério passam a ser iguais para as mulheres e os homens. O acesso ao trabalho na administração pública é autorizado às mulheres. <b>Primeira mulher a votar</b> – Aproveitando-se da omissão legal sobre o sexo do chefe de família, <b>Carolina Beatriz Ângelo</b> – médica, viúva e mãe de duas crianças - faz prevalecer a sua condição de chefe de família para depositar o seu voto nas eleições para a Assembleia Constitucional. Em consequência, a lei foi modificada de forma a estabelecer claramente que só os homens podem exercer o direito de voto. <b>Primeira mulher nomeada para um cargo na Universidade, Carolina Michaelis de Vasconcelos</b> (Filologia). É fundada a Associação de Propaganda Feminina. A escola torna-se obrigatória para crianças (meninas e meninos) de 7 a 11 anos.
1912	<b>Carolina Michaelis de Vasconcelos e Maria Amália Vaz de Carvalho</b> são eleitas por mérito para a Academia de Ciências de Lisboa.
1913	<b>Primeira mulher a possuir uma licença em direito: Regina Quintanilha.</b>
1917	É criada a "Cruzada de Mulheres Portuguesas" para apoiar a participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial.
1918	Um decreto-lei autoriza às mulheres o exercício da profissão de advogada.
1920	É autorizado o acesso das raparigas aos liceus dos rapazes.
1924	Primeiro Congresso Feminista.

1926	Início do Estado Novo. As mulheres são autorizadas a ensinar em liceus masculinos.
1928	Segundo Congresso Feminista.
1931	O direito de voto é concedido às mulheres com um grau universitário ou com o ensino secundário concluído. Os homens podiam votar desde que soubessem ler e escrever.
1933	<b>Nova Constituição da República</b> consagra a igualdade dos cidadãos perante a lei, exceção feita às mulheres tendo em vista " <b>as diferenças inerentes à natureza e também os interesses da família</b> ".
1935	Pela primeira vez três mulheres têm assento na Assembleia Nacional.
1940	Assinatura da <b>Concordata entre Portugal e a Santa-Sé</b> . Segundo as suas disposições, os cônjuges casados pela igreja católica jamais se poderão divorciar.
1946	A lei eleitoral é modificada. Pelo contrário à lei precedente, suspensa em 1931, as restrições ao direito de voto das mulheres são diminuídas, mas mantêm na mesma restrições.
1959	As portuguesas casadas com estrangeiros podem manter a sua nacionalidade, caso queiram.
1967	É elaborado um novo <b>Código Civil</b> . Continua a estabelecer que o marido é o chefe da família e que ele tem o poder de tomar as decisões relativas à vida marital e às crianças.
1968	São acordados direitos políticos iguais para mulheres e homens independentemente dos laços matrimoniais, salvo para as mulheres o direito de votar nas eleições autárquicas. As desigualdades persistem.
1969	O princípio " <b>a trabalho igual, salário igual</b> " é introduzido na legislação portuguesa.
1970	Criação do " <b>Grupo de Trabalho sobre a Participação das Mulheres na Vida Económica e Social</b> ", sob a presidência de <b>Maria de Lourdes Pintassilgo</b> .
1971	<b>Primeira mulher no governo: Maria Teresa Lobo, Sub-secretária de Estado da Segurança Social.</b>
1973	A Comissão para a Política Social relativamente às Mulheres substitui e continua o Grupo de Trabalho acima mencionado.
1974	<b>Revolução do 25 de Abril</b> . O regime autocrático é derrubado e substituído por um regime democrático. As mulheres podem aceder pela primeira vez à magistratura, ao serviço diplomático e a certas posições na administração local, que lhes estavam interditas. São abolidas todas as restrições ao direito ao voto. <b>Primeira mulher ministra: Maria da Lourdes Pintasilgo, Ministra dos Assuntos Sociais.</b>
1975	Primeiras eleições livres. O <b>artigo 24 da Concordata</b> é emendado: os casamentos católicos podem pedir o <b>divórcio civil</b> . A <b>Comissão da Condição Feminina</b> substitui a Comissão criada em 1973.

1976	<p>É aprovado uma <b>licença de maternidade de 90 dias</b>.</p> <p>Os serviços públicos de saúde colocam à disposição consultas de planeamento familiar.</p> <p>É adoptada uma nova <b>Constituição</b>, que consagra a <b>igualdade de mulheres e homens em todos os domínios</b>.</p>
1977	<p>A Comissão da Condição Feminina fica ligada ao Gabinete do Primeiro-ministro e é dotada de um Conselho Consultivo onde as ONG's dos <b>Direitos das Mulheres</b> podem ter assento.</p>
1978	<p>O Código Civil é revisto segundo a nova lei da família: Os cônjuges gozam de direitos iguais e a dependência da esposa em relação ao marido é suprimida.</p>
1979	<p>Um decreto-lei estabelece a <b>igualdade mulheres/homens no emprego e no trabalho</b>.</p> <p>É criada uma "<b>Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego</b>", ligada ao Ministério do Trabalho, para supervisionar a aplicação deste decreto-lei.</p> <p><b>Primeira mulher nomeada Primeira Ministra: Maria de Lourdes Pintasilgo</b></p>
1980	<p><b>Primeira mulher nomeada Governadora Civil: Mariana Calhau Perdigão (Évora)</b>.</p> <p>Portugal ratifica a "<b>Convenção das Nações Unidas sobre a Eliminação da Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres</b>".</p>
1981	<p>Nova lei sobre a nacionalidade: prevê um tratamento igual para os dois sexos.</p>
1983	<p>É revisto o <b>Código Penal</b>. São introduzidas modificações e inovações no que diz respeito à violência entre a mulher e marido ou sobre os menores, a falta de apoio financeiro às crianças nascidas fora do casamento ou filhas/os de anteriores uniões, ao abandono do parceiro ou de crianças em perigo moral.</p> <p>A prostituição deixa de ser punida, mas os que a encorajem, facilitem ou explorem são punidos. O tráfico internacional da prostituição é também punido.</p>
1984	<p>A <b>Assembleia da República</b> aprova três leis relativas à <b>educação sexual e planeamento familiar</b> (Lei 3/84), à <b>protecção da maternidade e da paternidade</b> (Lei 4/74), ao <b>aborto</b> (Lei 6/84).</p>
1987	<p>A <b>Lei do Serviço Militar</b> é revista. Este é um dever universal. Contudo, "<b>as cidadãs do sexo feminino</b>" estão dispensadas deste dever salvo em regime de voluntariado a regulamentar posteriormente.</p>
1991	<p>Criação da <b>Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres</b>, que substitui a Comissão da Condição Feminina.</p>
1992	<p>O governo português denuncia a <b>Convenção nº 89 da Organização Internacional do Trabalho</b> e, em consequência, a jornada de trabalho nocturno deixa de ser proibida às mulheres, excepto durante a gravidez.</p>
1995	<p>O <b>Código Penal</b> é novamente revisto. Paralelamente a outras medidas, o maltrato e o abuso de menores, de deficientes ou de esposas, o rapto e a exploração sexual são punidos com penas acrescidas.</p> <p>A lei sobre a protecção da maternidade/paternidade é modificada e a <b>licença de maternidade aumenta 8 dias: 98 dias</b>.</p>

1996	É nomeada uma <b>Alta Comissária para as Questões da Promoção da Igualdade e da Família</b> .
1997	É desenvolvido um " <b>Plano Global para a Igualdade de Oportunidades Mulheres/Homens</b> ". São alargados os prazos em que o aborto, dentro de certas condições, é legal. A <b>Constituição da República</b> é revista. As alterações mais importantes sobre <b>os Direitos das Mulheres</b> são o <b>conceber a promoção da Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens</b> como uma das tarefas fundamentais do Estado e a afirmação de que <b>a igual participação política das mulheres e dos homens deve ser consumada</b> .
2000	Criação de uma <b>Pasta Ministerial para a Igualdade</b> e sua extinção em menos de um ano.

# APÊNDICES



## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS – PÓLO DE VISEU**  
**DEPARTAMENTO DE ECONOMIA, GESTÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

Este questionário destina-se a um trabalho de investigação sobre o tema “*Género e Liderança na Escola: da Feminização da Profissão Docente ao Desempenho de Cargos de Topo*” e realiza-se no âmbito do Mestrado em Administração e Organização Escolar.

O questionário é composto por duas partes e visa a obtenção de dados para o estudo da temática no distrito da Guarda.

As suas respostas são confidenciais e anónimas e destinam-se a ser tratadas estatisticamente.

Os resultados serão comunicados às escolas que participarem no estudo.

Muito obrigado pela sua colaboração!

### PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

1. Indique o concelho em que se encontra inserida a sua escola.

- |                             |                          |           |                          |
|-----------------------------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| Aguiar da Beira             | <input type="checkbox"/> | Manteigas | <input type="checkbox"/> |
| Almeida                     | <input type="checkbox"/> | Meda      | <input type="checkbox"/> |
| Celorico da Beira           | <input type="checkbox"/> | Pinhel    | <input type="checkbox"/> |
| Figueira de Castelo Rodrigo | <input type="checkbox"/> | Sabugal   | <input type="checkbox"/> |
| Fornos de Algodres          | <input type="checkbox"/> | Seia      | <input type="checkbox"/> |
| Gouveia                     | <input type="checkbox"/> | Trancoso  | <input type="checkbox"/> |
| Guarda                      | <input type="checkbox"/> |           |                          |

2. Indique o número aproximado de docentes que leccionam na escola.

- |                       |                          |                       |                          |
|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Menos de 50 docentes  | <input type="checkbox"/> | De 126 a 150 docentes | <input type="checkbox"/> |
| De 51 a 75 docentes   | <input type="checkbox"/> | De 151 a 175 docentes | <input type="checkbox"/> |
| De 76 a 100 docentes  | <input type="checkbox"/> | De 176 a 200 docentes | <input type="checkbox"/> |
| De 101 a 125 docentes | <input type="checkbox"/> | Mais de 200 docentes  | <input type="checkbox"/> |

3. Indique o seu género.

- |          |                          |           |                          |
|----------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| Feminino | <input type="checkbox"/> | Masculino | <input type="checkbox"/> |
|----------|--------------------------|-----------|--------------------------|

4. Indique a faixa etária em que se encontra.

- |                  |                          |                 |                          |
|------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|
| Menos de 30 anos | <input type="checkbox"/> | De 46 a 50 anos | <input type="checkbox"/> |
| De 30 a 35 anos  | <input type="checkbox"/> | De 51 a 55 anos | <input type="checkbox"/> |
| De 36 a 40 anos  | <input type="checkbox"/> | De 56 a 60 anos | <input type="checkbox"/> |
| De 41 a 45 anos  | <input type="checkbox"/> | Mais de 61 anos | <input type="checkbox"/> |

5. Indique as suas habilitações literárias.

- |               |                          |                |                          |
|---------------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| Bacharelato   | <input type="checkbox"/> | Especialização | <input type="checkbox"/> |
| Licenciatura  | <input type="checkbox"/> | Mestrado       | <input type="checkbox"/> |
| Pós-graduação | <input type="checkbox"/> | Doutoramento   | <input type="checkbox"/> |

6. Indique o nível de ensino para o qual tem habilitação profissional.

- 1º Ciclo       2º Ciclo       3º Ciclo e Secundário

7. Indique a área em que lecciona.

- Letras     Ciências     Tecnologias     Expressões     Outra

8. Indique a sua situação profissional.

- P. Q. N. D.       P. Q. Z. P.       Contratado
- Se é P. Q. N. D., encontra-se destacado?
- Sim       Não

9. Indique o concelho da sua área de residência.

- |                             |                          |           |                          |
|-----------------------------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| Aguiar da Beira             | <input type="checkbox"/> | Manteigas | <input type="checkbox"/> |
| Almeida                     | <input type="checkbox"/> | Meda      | <input type="checkbox"/> |
| Celorico da Beira           | <input type="checkbox"/> | Pinhel    | <input type="checkbox"/> |
| Figueira de Castelo Rodrigo | <input type="checkbox"/> | Sabugal   | <input type="checkbox"/> |
| Fornos de Algodres          | <input type="checkbox"/> | Seia      | <input type="checkbox"/> |
| Gouveia                     | <input type="checkbox"/> | Trancoso  | <input type="checkbox"/> |
| Guarda                      | <input type="checkbox"/> | Outro     | <input type="checkbox"/> |

## PARTE II – GÉNERO E LIDERANÇA

**10.** Qual das seguintes situações representa o seu estado civil actual?

- |                |                          |            |                          |
|----------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| Solteiro       | <input type="checkbox"/> | Separado   | <input type="checkbox"/> |
| União de facto | <input type="checkbox"/> | Divorciado | <input type="checkbox"/> |
| Casado         | <input type="checkbox"/> | Viúvo      | <input type="checkbox"/> |

**11.** Relativamente à sua casa e às tarefas domésticas que lhe são inerentes, aufere de algum tipo de ajuda?

- |     |                          |     |                          |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
- Se respondeu “Sim”, de onde provém essa ajuda?
- |            |                          |                     |                          |
|------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| Cônjuge    | <input type="checkbox"/> | Empregada doméstica | <input type="checkbox"/> |
| Familiares | <input type="checkbox"/> | Outros              | <input type="checkbox"/> |

**12.** Por norma costuma confeccionar as refeições, sobretudo o jantar?

- |     |                          |     |                          |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
- Se respondeu “Não”, a quem cabe essa confecção?
- |            |                          |                     |                          |
|------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| Cônjuge    | <input type="checkbox"/> | Empregada doméstica | <input type="checkbox"/> |
| Familiares | <input type="checkbox"/> | Outros              | <input type="checkbox"/> |

**13.** Tem a seu cargo familiares, ascendentes ou descendentes, que sejam dependentes de terceiros?

- |     |                          |     |                          |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|

Se respondeu “Não” passe para a questão **14**.

Se respondeu “Sim”, quem é que habitualmente faz o acompanhamento desses familiares (em consultas, tratamentos médicos ou ambulatório, por exemplo) ?

- Eu próprio       Cônjuge       Familiares       Outros

**14.** Indique se tem filhos e, se for esse o caso, as respectivas idades.

- |        |                          |                |                          |
|--------|--------------------------|----------------|--------------------------|
| Nenhum | <input type="checkbox"/> | Quatro         | <input type="checkbox"/> |
| Um     | <input type="checkbox"/> | Mais de quatro | <input type="checkbox"/> |
| Dois   | <input type="checkbox"/> |                |                          |
| Três   | <input type="checkbox"/> | Idades _____   | anos                     |

Se não tem filhos passe para a questão **18**.

15. Enquanto trabalha quem fica responsável pelos seus filhos?

- |            |                          |        |                          |
|------------|--------------------------|--------|--------------------------|
| Cônjuge    | <input type="checkbox"/> | Ama    | <input type="checkbox"/> |
| Familiares | <input type="checkbox"/> | Amigos | <input type="checkbox"/> |
| Infantário | <input type="checkbox"/> | Outros | <input type="checkbox"/> |

16. Quando tem actividades em horário pós-laboral (reuniões e acções de formação, por exemplo) com quem ficam os seus filhos?

- |            |                          |        |                          |
|------------|--------------------------|--------|--------------------------|
| Cônjuge    | <input type="checkbox"/> | Ama    | <input type="checkbox"/> |
| Familiares | <input type="checkbox"/> | Amigos | <input type="checkbox"/> |
| Infantário | <input type="checkbox"/> | Outros | <input type="checkbox"/> |

17. No caso dos seus filhos ficarem doentes, quem costuma tomar conta deles?

- |            |                          |        |                          |
|------------|--------------------------|--------|--------------------------|
| Eu próprio | <input type="checkbox"/> | Ama    | <input type="checkbox"/> |
| Cônjuge    | <input type="checkbox"/> | Amigos | <input type="checkbox"/> |
| Familiares | <input type="checkbox"/> | Outros | <input type="checkbox"/> |
| Infantário | <input type="checkbox"/> |        |                          |

18. Desempenha algum cargo na sua escola?

- |     |                          |     |                          |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
|-----|--------------------------|-----|--------------------------|

Se respondeu "Sim", indique qual o cargo que desempenha:

- |                                     |                                      |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Presidente da Assembleia            | <input type="checkbox"/>             |
| Coordenador de Departamento         | <input type="checkbox"/>             |
| Coordenador dos Directores de Turma | <input type="checkbox"/>             |
| Director de Turma                   | <input type="checkbox"/>             |
| Outro                               | <input type="checkbox"/> Qual? _____ |

19. Relativamente ao género, como é composto o Conselho Executivo da sua escola?

- |                   |                          |                     |                          |                       |                          |
|-------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Apenas por homens | <input type="checkbox"/> | Apenas por mulheres | <input type="checkbox"/> | Por homens e mulheres | <input type="checkbox"/> |
|-------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|

20. Na sua opinião, o Presidente do Conselho Executivo deve ser preferencialmente

- |       |                          |        |                          |               |                          |
|-------|--------------------------|--------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| Homem | <input type="checkbox"/> | Mulher | <input type="checkbox"/> | É indiferente | <input type="checkbox"/> |
|-------|--------------------------|--------|--------------------------|---------------|--------------------------|

**21.** Já esteve nalguma escola em que o Presidente do Conselho Executivo desse lugar a um de género oposto?

Sim  Não

Se respondeu “Não” passe para a questão **24**.

**22.** Considera que se verificaram mudanças significativas quanto ao estilo de liderança?

Sim  Não

Se respondeu “Não” passe para a questão **24**.

**23.** Considera que essas mudanças estão relacionadas com o facto de um líder ser homem e outro mulher?

Sim  Não

**24.** Já considerou, ou considera, integrar uma lista para concorrer ao Conselho Executivo da sua escola?

Sim  Não

Indique três motivos que justifiquem a sua escolha.

---

---

**25.** Já desempenhou algum cargo no órgão de gestão da sua escola, isto é, já fez parte de algum Conselho Executivo?

Sim  Não

Se respondeu “Sim”, qual o cargo que desempenhava?

Presidente

Vice presidente

Assessor

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

**26.** Actualmente desempenha algum cargo no órgão de gestão da sua escola?

Sim  Não

Se respondeu “Não” passe para a questão **36**.

Se respondeu “Sim”, qual o cargo que desempenha?

Presidente

Vice presidente

Assessor

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

**27.** É o primeiro mandato que integra o órgão de gestão?

Sim  Não

**28.** Integrava o anterior Conselho Executivo?

Sim  Não

**29.** Antes de integrar o Conselho Executivo da sua escola, que cargos desempenhou?

Presidente da Assembleia   
Coordenador de Departamento   
Coordenador dos Directores de Turma   
Director de Turma   
Outro  Qual? \_\_\_\_\_

**30.** Em que condições ganhou as eleições para o Conselho Executivo?

Por nomeação   
Era a única lista concorrente   
As listas adversárias eram encabeçadas por mulheres   
As listas adversárias eram encabeçadas por homens

**31.** Considera que o seu género, de alguma forma, foi uma vantagem para ter ganho as eleições para o órgão de gestão, isto é, considera que se fosse do género oposto o resultado da eleição poderia ter sido diferente?

Sim  Não

**32.** Quando concorreu para o Conselho Executivo alguém o incentivou?

Sim  Não

Se respondeu "Sim", quem?

Família   
Colegas   
Amigos   
O Presidente do CE anterior   
Outros

**33.** Inspirou-se em alguém para desempenhar as tarefas inerentes ao cargo que ocupa no Conselho Executivo?

Sim  Não

Se respondeu "Sim", qual o seu género?

Feminino  Masculino

E que cargo desempenhava?

---

**34.** Que tipo de valores tenta promover na sua escola?

---

---

**35.** Indique três palavras-chave que na sua opinião descrevam o seu estilo de liderança.

---

---

**36.** Considere a seguinte lista de qualidades e, de acordo com a escala indicada, atribua a cada uma um determinado grau que, no seu entender, corresponda à importância da mesma enquanto qualidade presente no estilo de liderança do Presidente do Conselho Executivo.

(1 – Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Importante; 4 – Muito importante; 5 – Importantíssimo)

	1	2	3	4	5
Preocupado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intuitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não competitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Subjectivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seguidor/Cumpridor de regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avaliador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Objectivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consciente das diferenças individuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tolerante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conformista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disciplinado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**37.** Das qualidades a que atribuiu maior importância na questão anterior, considera que elas são mais notórias

Em homens  Em mulheres  Em ambos

**38.** De acordo com a escala indicada, diga em que medida concorda com cada uma das afirmações seguintes.

(1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente)

	1	2	3	4	5
Existe uma associação entre masculinidade e o exercício de lideranças de topo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As mulheres que desempenham cargos de topo revelam características normalmente associadas a homens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As características da liderança exercida dependem do género do líder de topo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades no acesso a cargos directivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
As mulheres não são eleitas para cargos directivos apenas porque não se candidatam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os cargos de topo devem ser ocupados por homens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**39.** Considera que a resolução de problemas, os reparos ou as chamadas de atenção, por exemplo, são melhor aceites por parte dos docentes se forem proferidos

Por homens  Por mulheres  É indiferente

**40.** Está disposto a ser entrevistado futuramente?

Sim  Não

Se respondeu “Sim”, por favor indique o seu contacto.

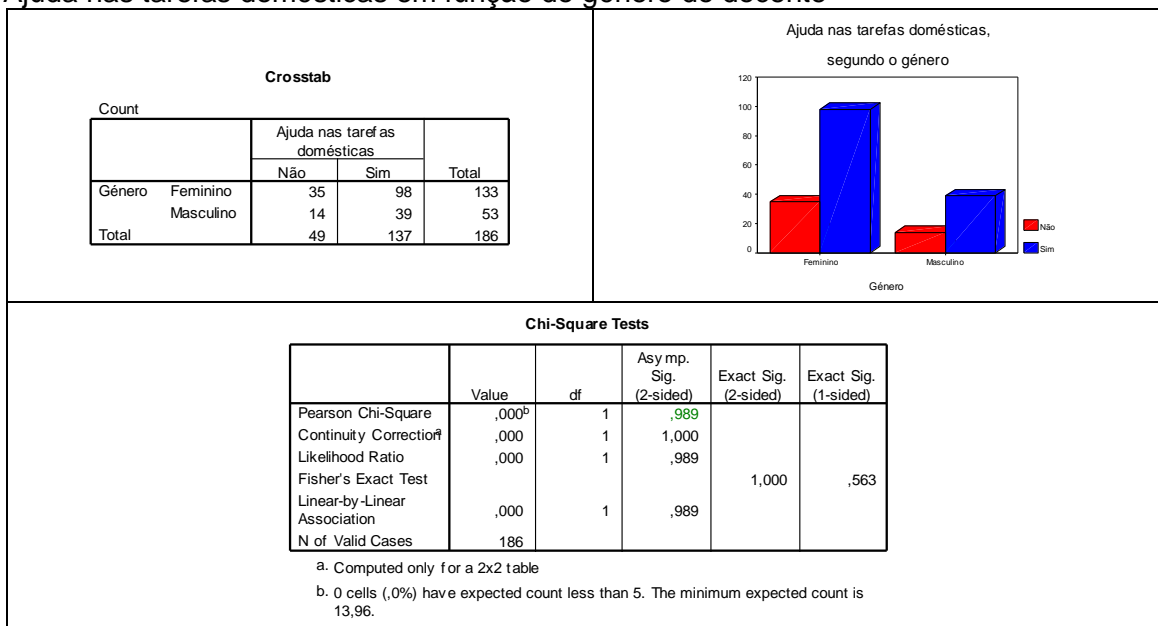
---

Mais uma vez, obrigado pela sua atenção.  
Agora que já preencheu o seu questionário,  
por favor não se esqueça de o devolver.

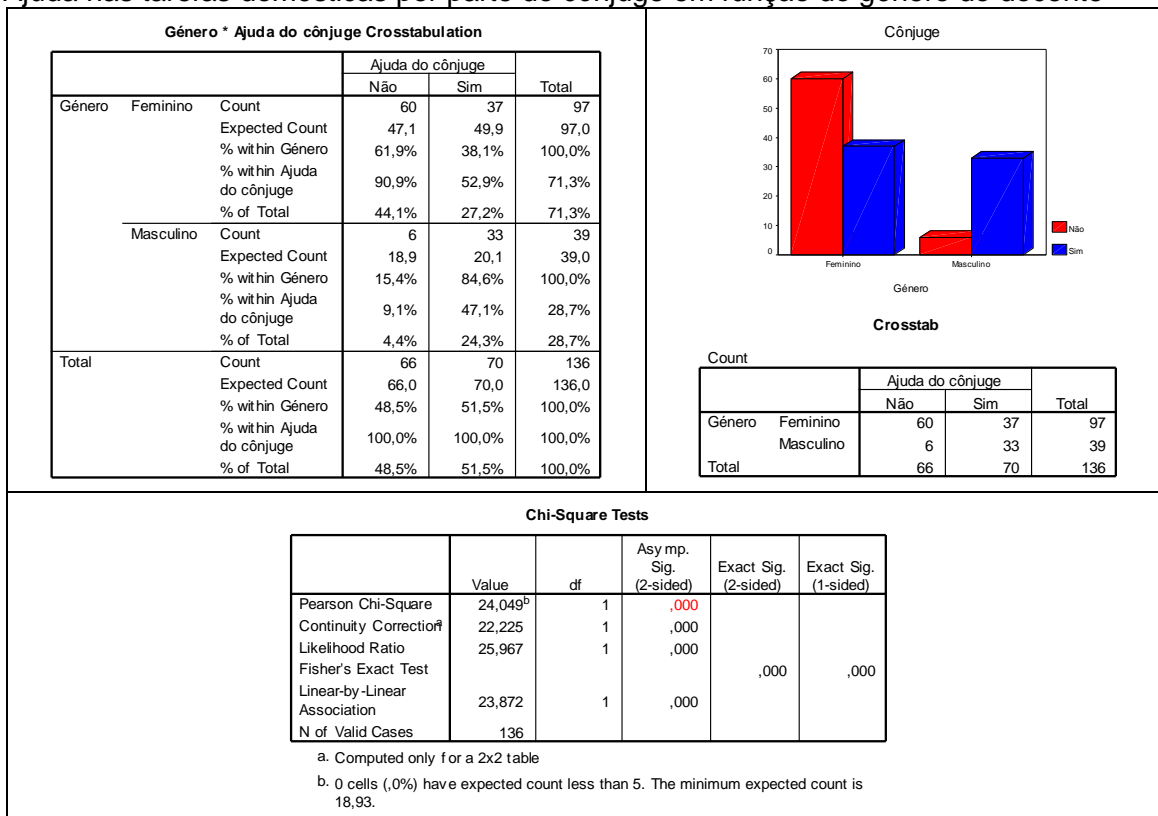
## APÊNDICE 2 – QUADROS, GRÁFICOS E TESTES ESTATÍSTICOS

### 2.1. AJUDA NAS TAREFAS DOMÉSTICAS/GÊNERO

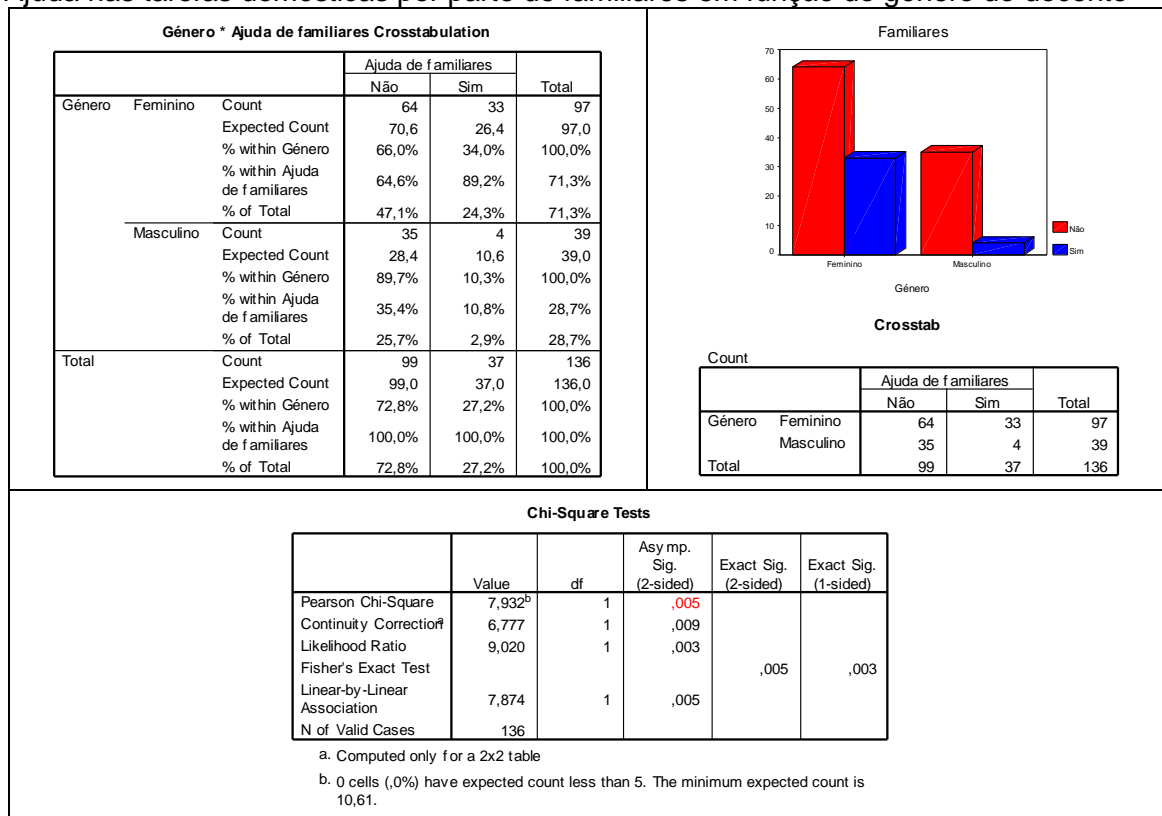
#### Ajuda nas tarefas domésticas em função do gênero do docente



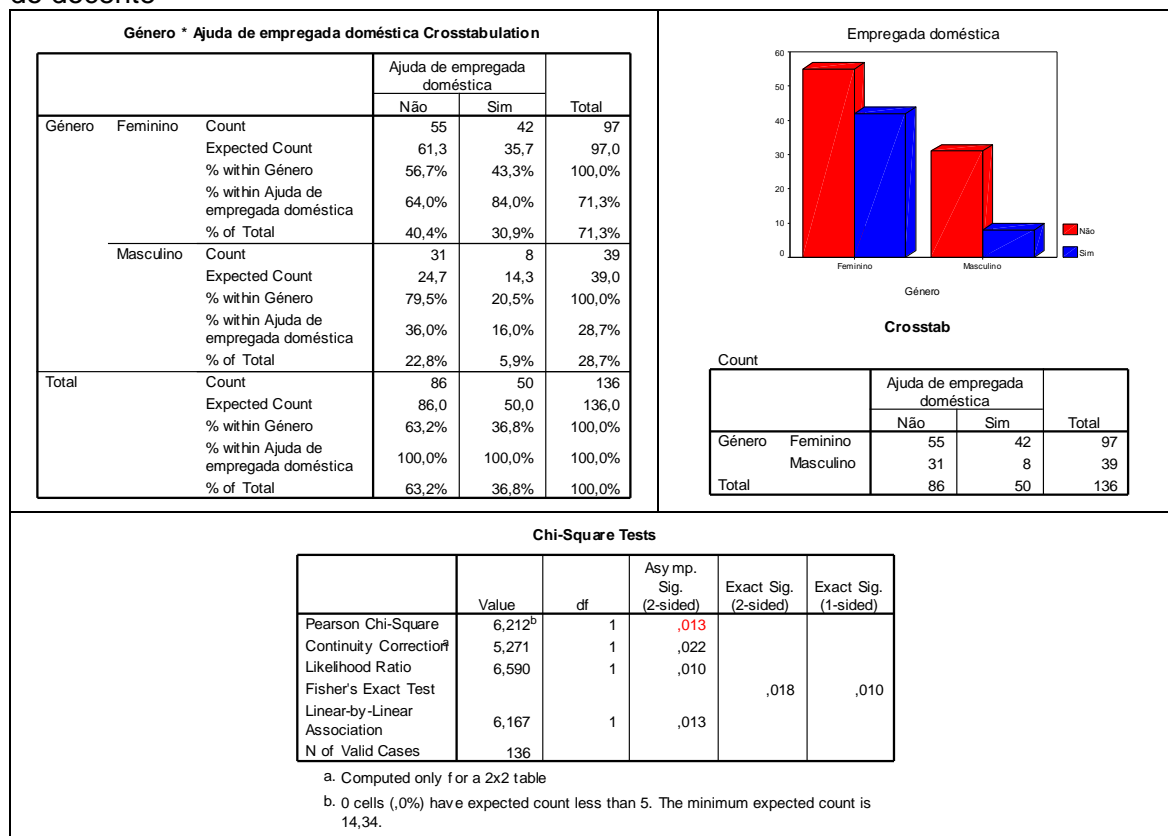
#### Ajuda nas tarefas domésticas por parte do cônjuge em função do gênero do docente



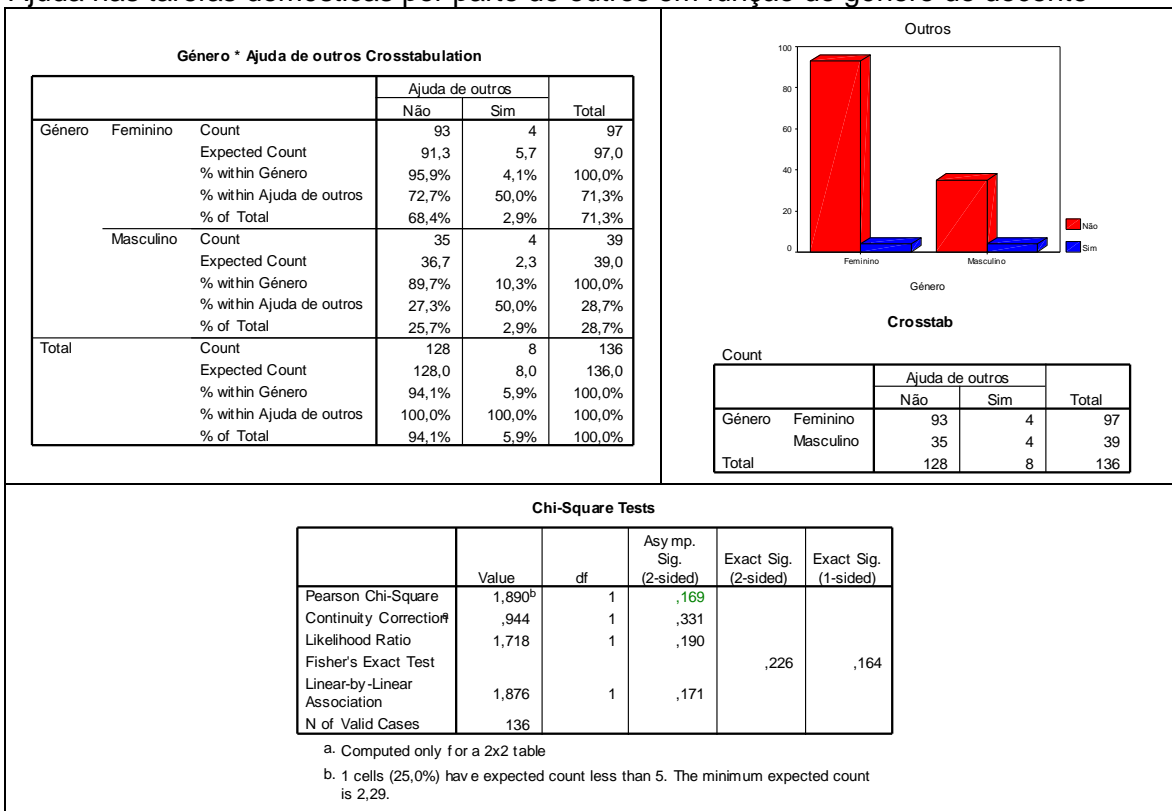
## Ajuda nas tarefas domésticas por parte de familiares em função do género do docente



## Ajuda nas tarefas domésticas por parte de empregada doméstica em função do género do docente

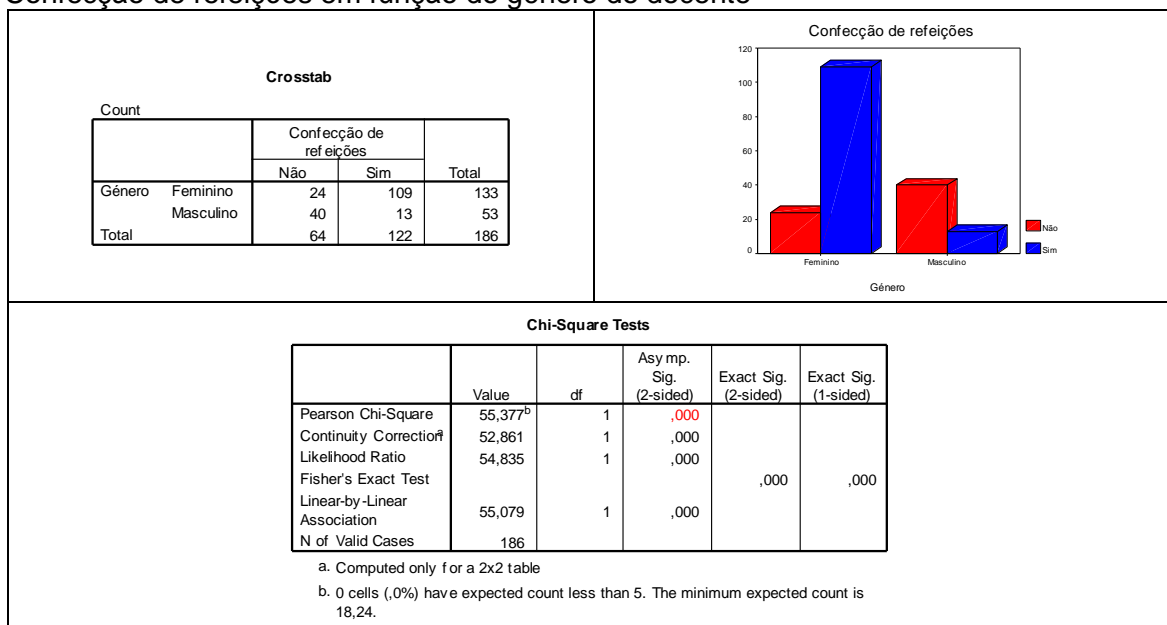


## Ajuda nas tarefas domésticas por parte de outros em função do género do docente

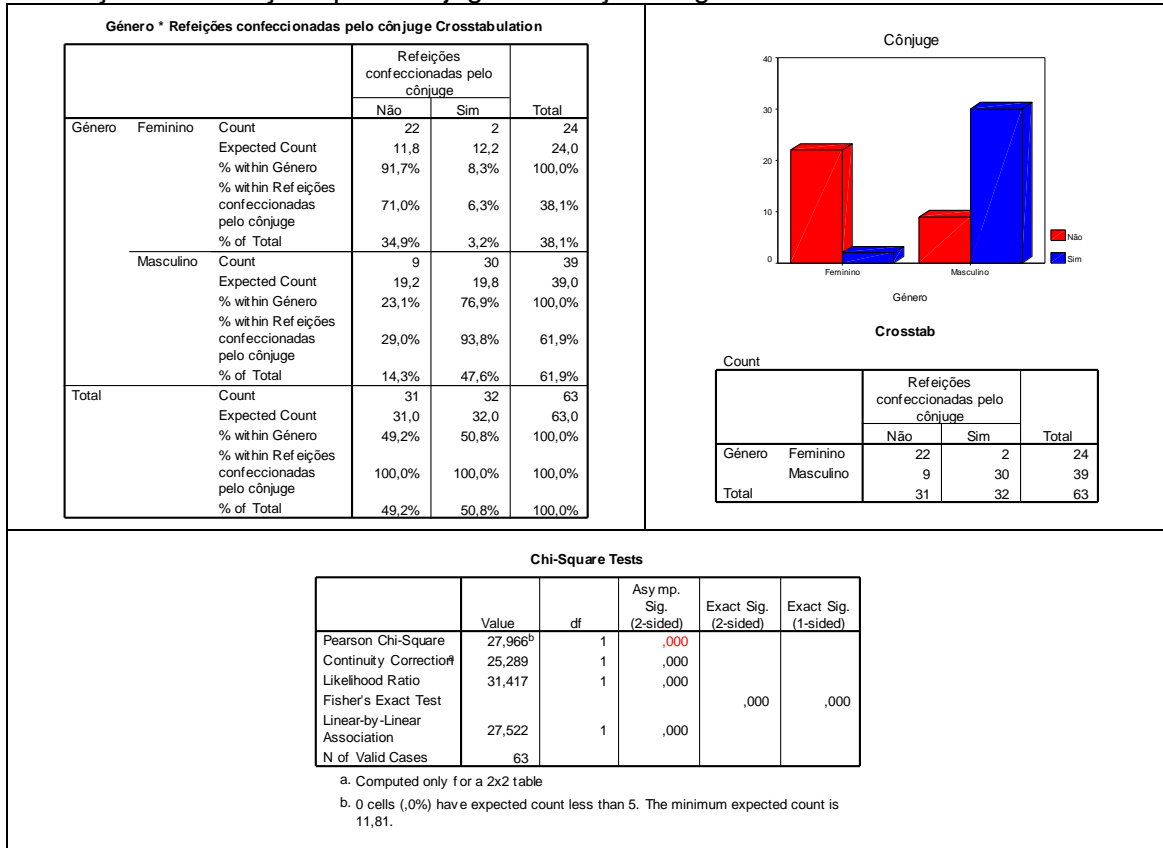


## 2.2. CONFECÇÃO DE REFEIÇÕES/GÉNERO

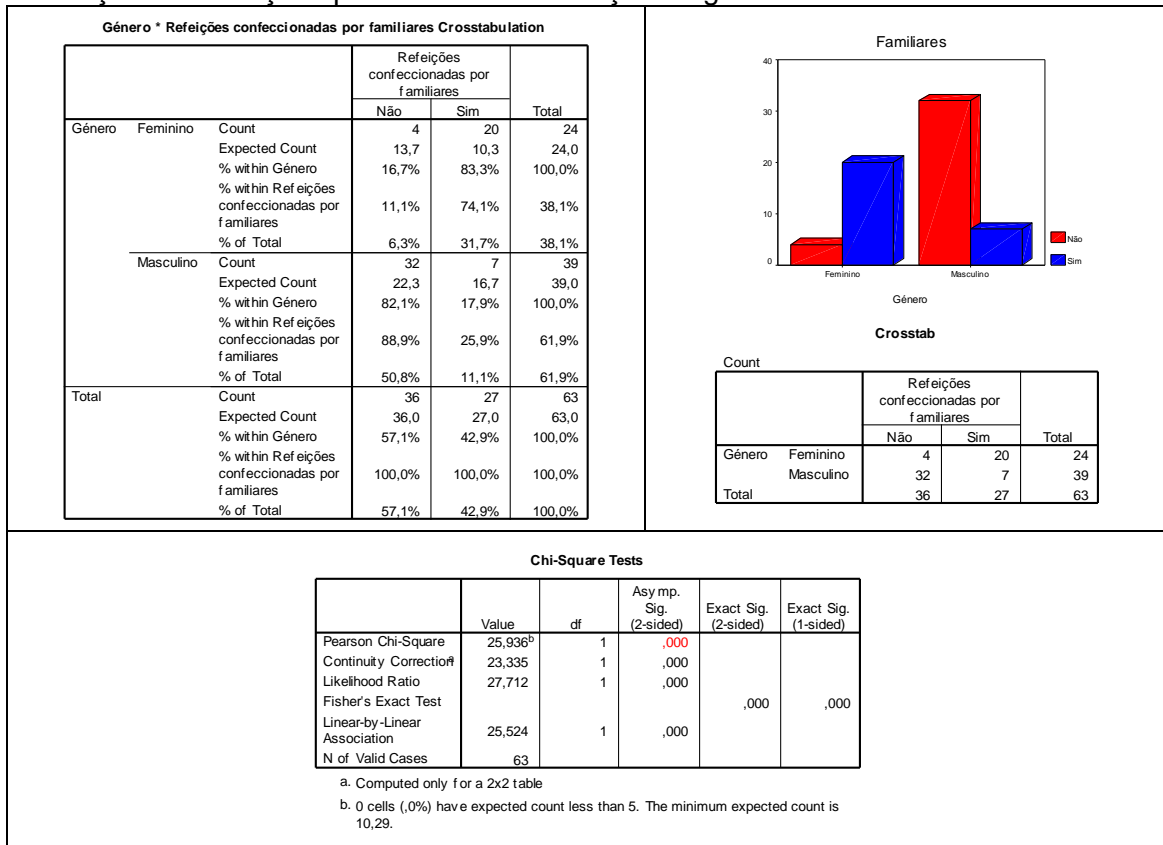
### Confecção de refeições em função do género do docente



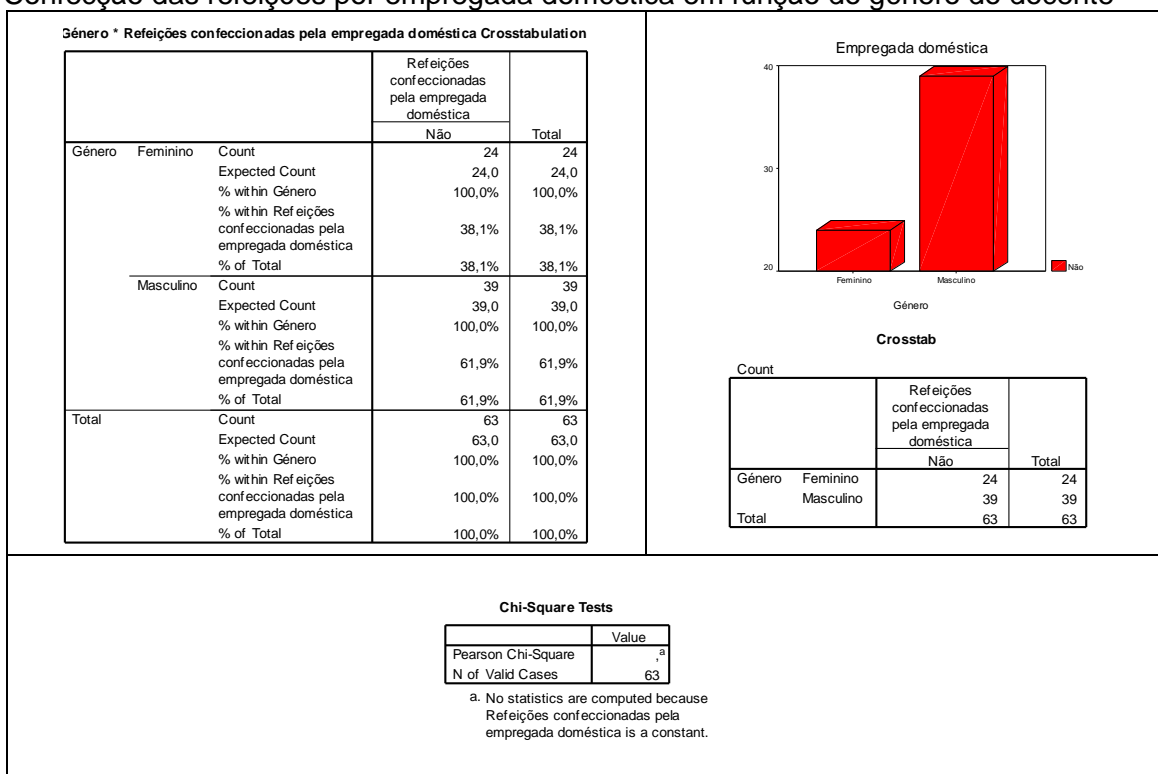
## Confecção das refeições pelo cônjuge em função do género do docente



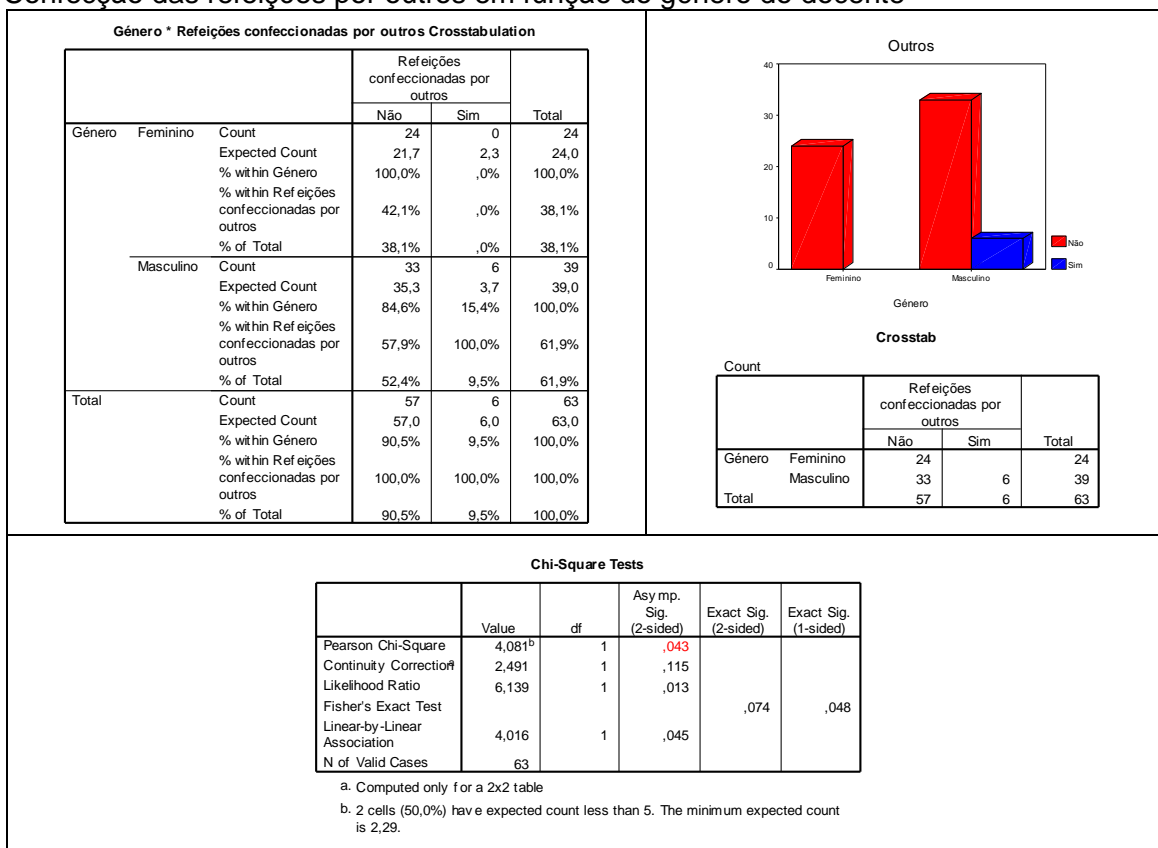
## Confecção das refeições por familiares em função do género do docente



## Confeção das refeições por empregada doméstica em função do género do docente

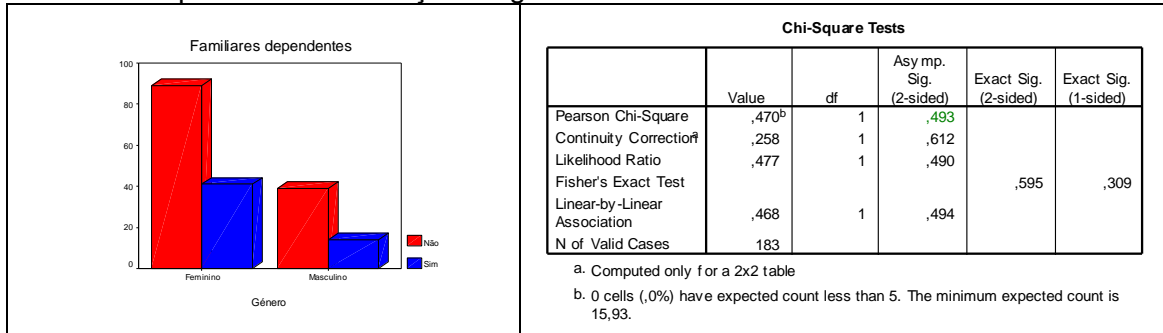


## Confeção das refeições por outros em função do género do docente

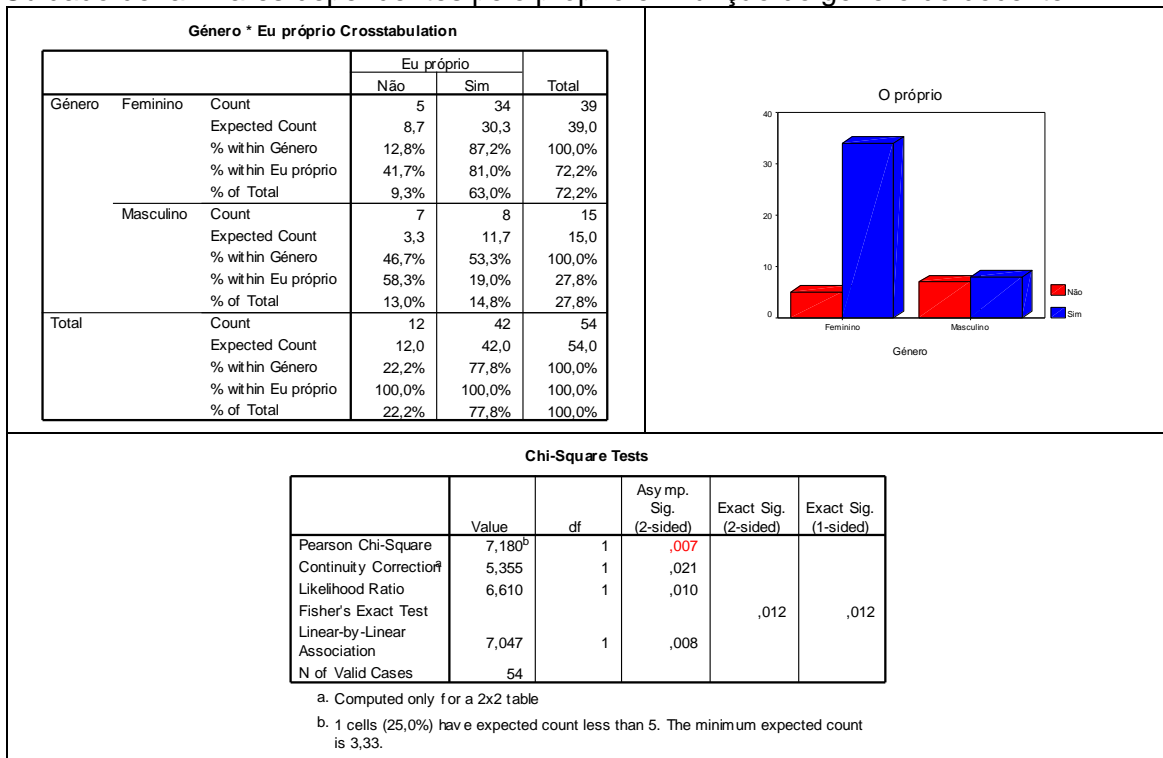


## 2.3. FAMILIARES DEPENDENTES/GÉNERO

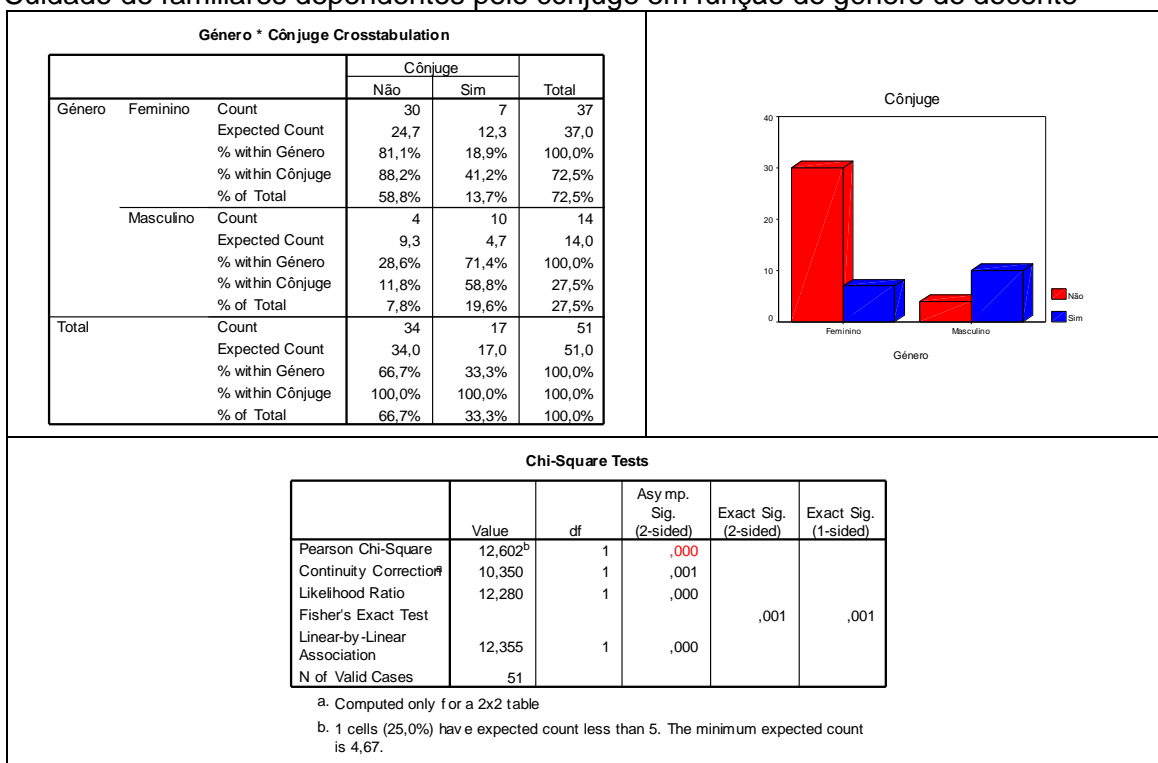
### Familiares dependentes em função do género do docente



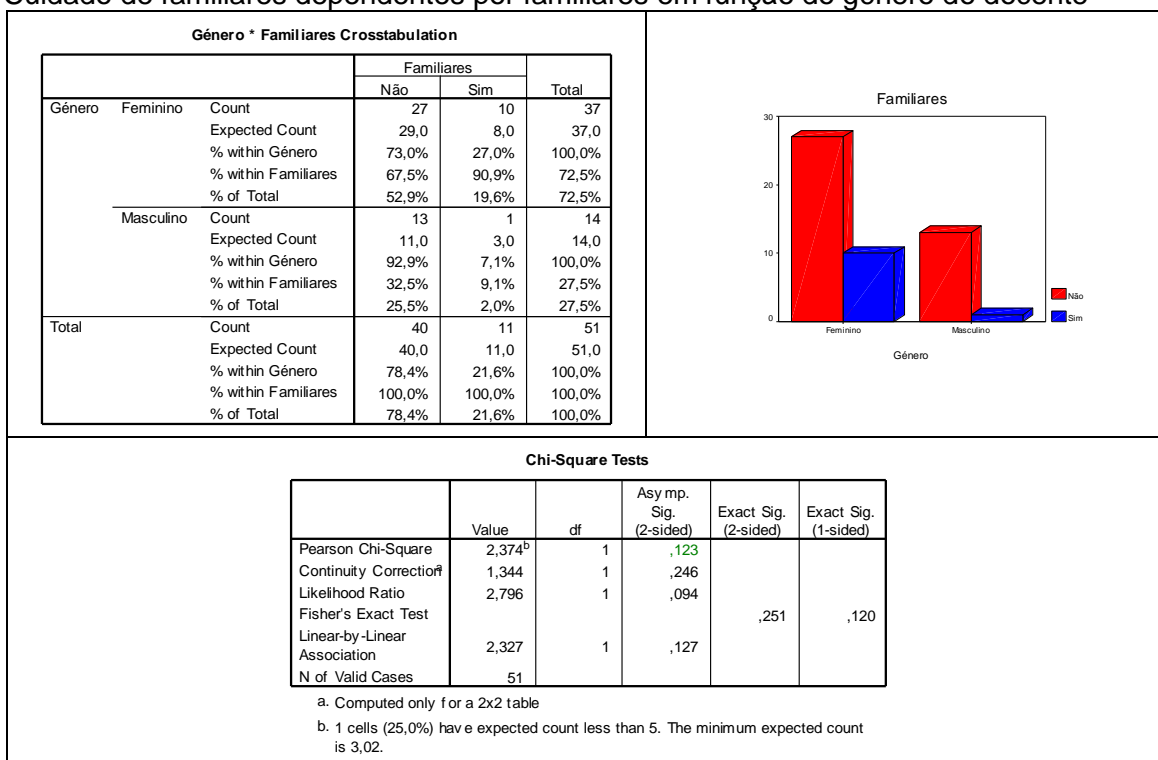
### Cuidado de familiares dependentes pelo próprio em função do género do docente



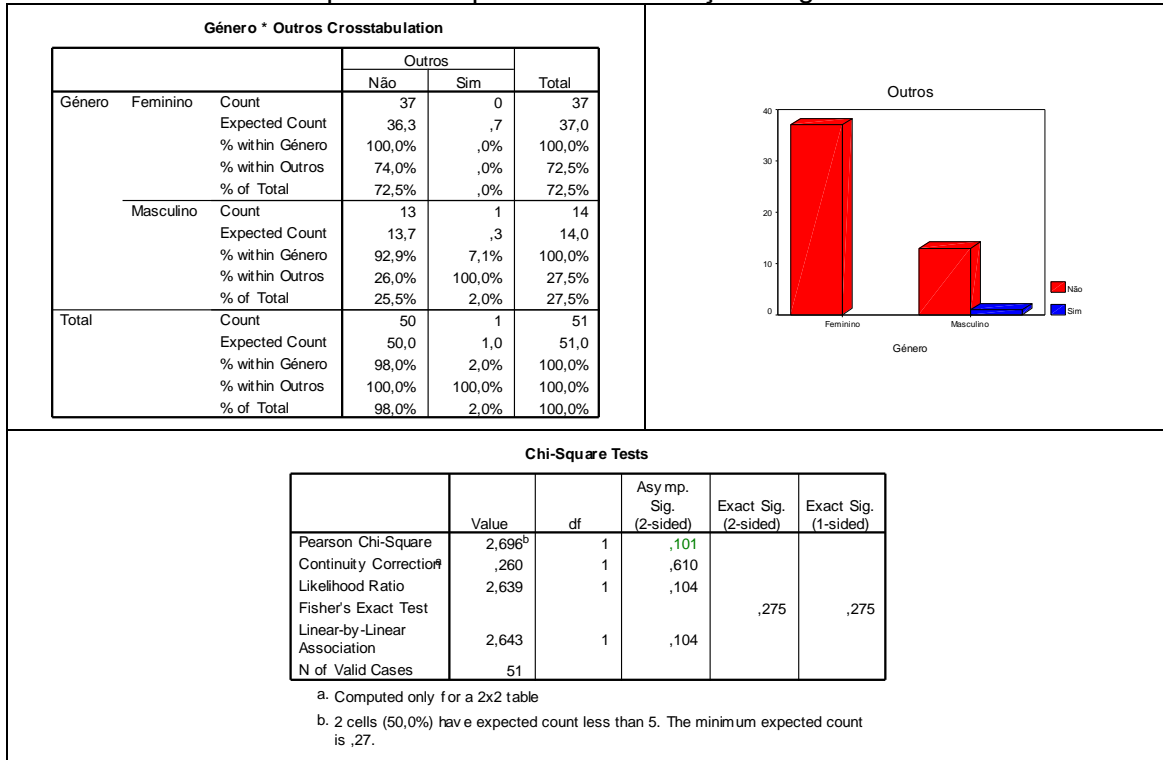
## Cuidado de familiares dependentes pelo cônjuge em função do gênero do docente



## Cuidado de familiares dependentes por familiares em função do gênero do docente

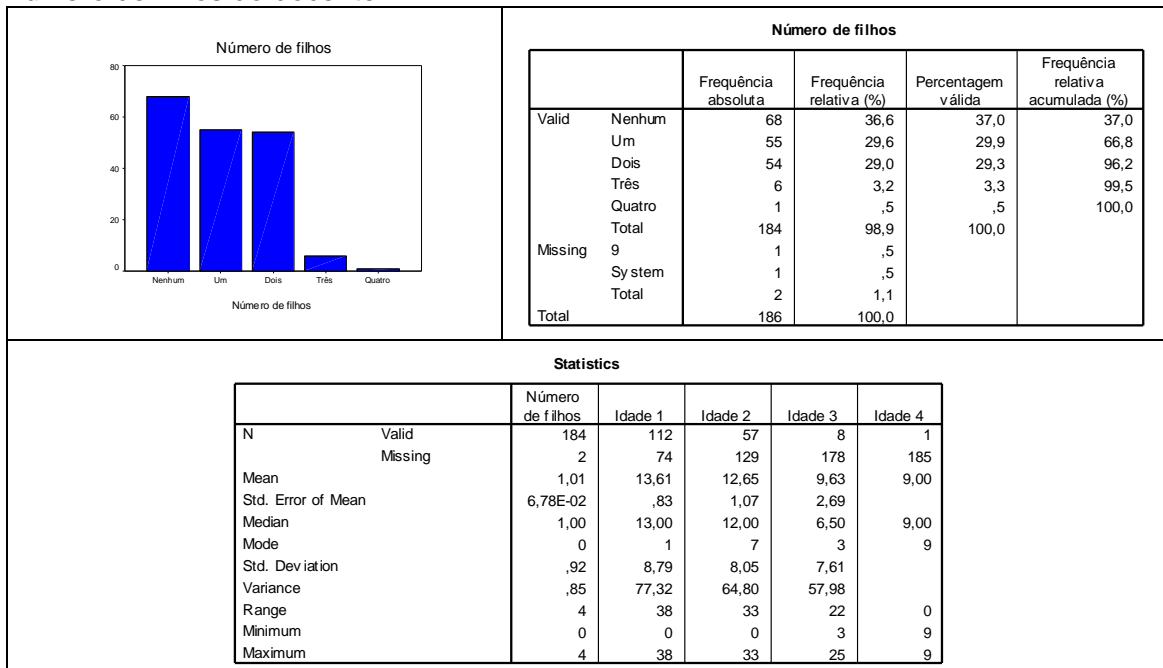


## Cuidado de familiares dependentes por outros em função do género do docente

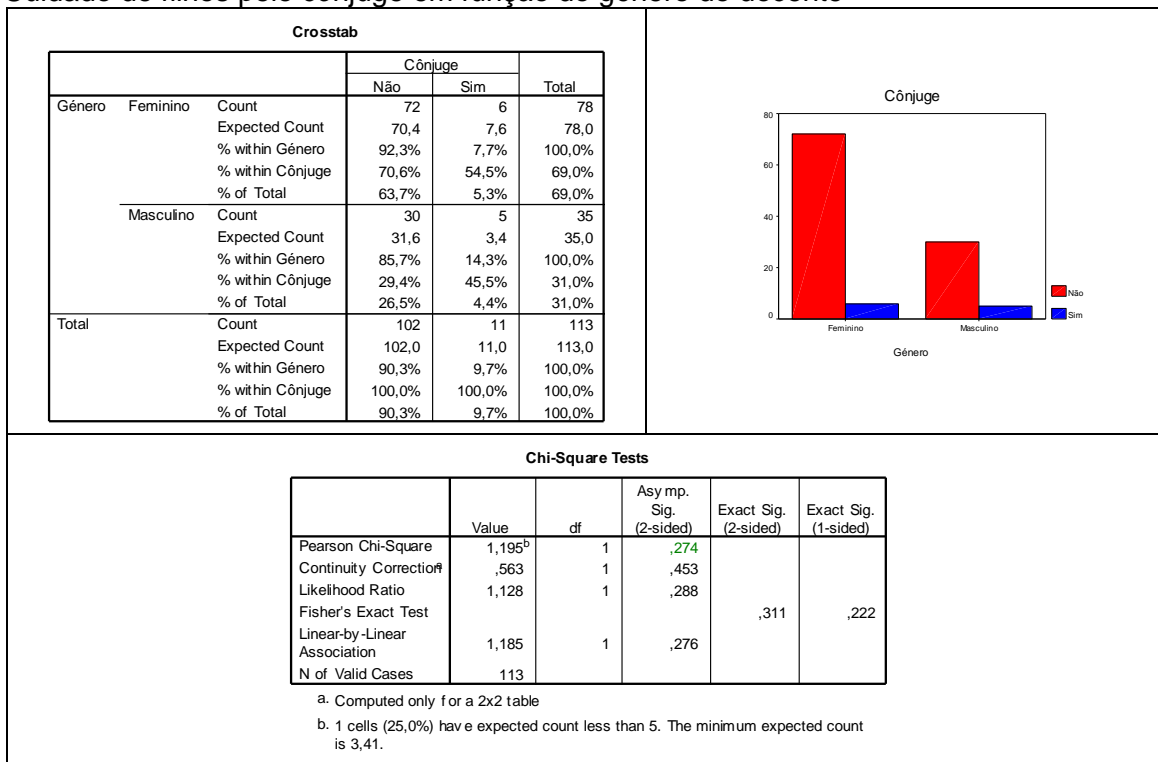


## 2.4. CUIDADO DE FILHOS/GÉNERO

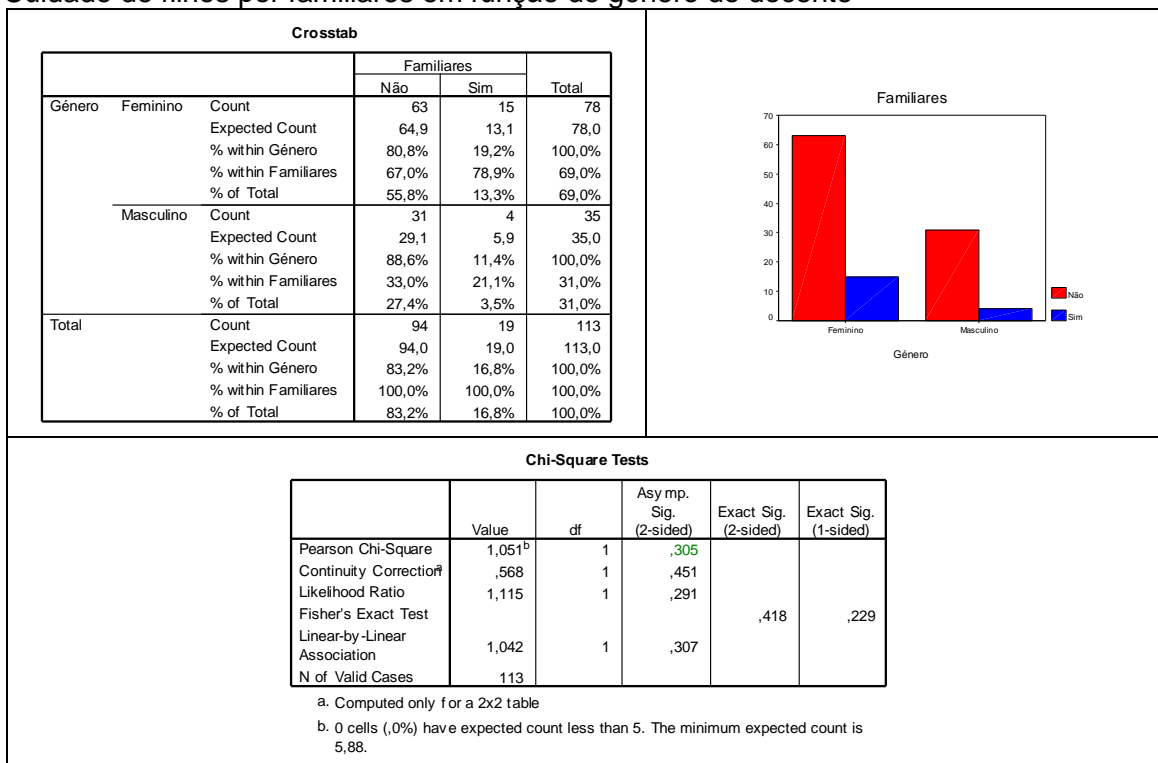
### Número de filhos do docente



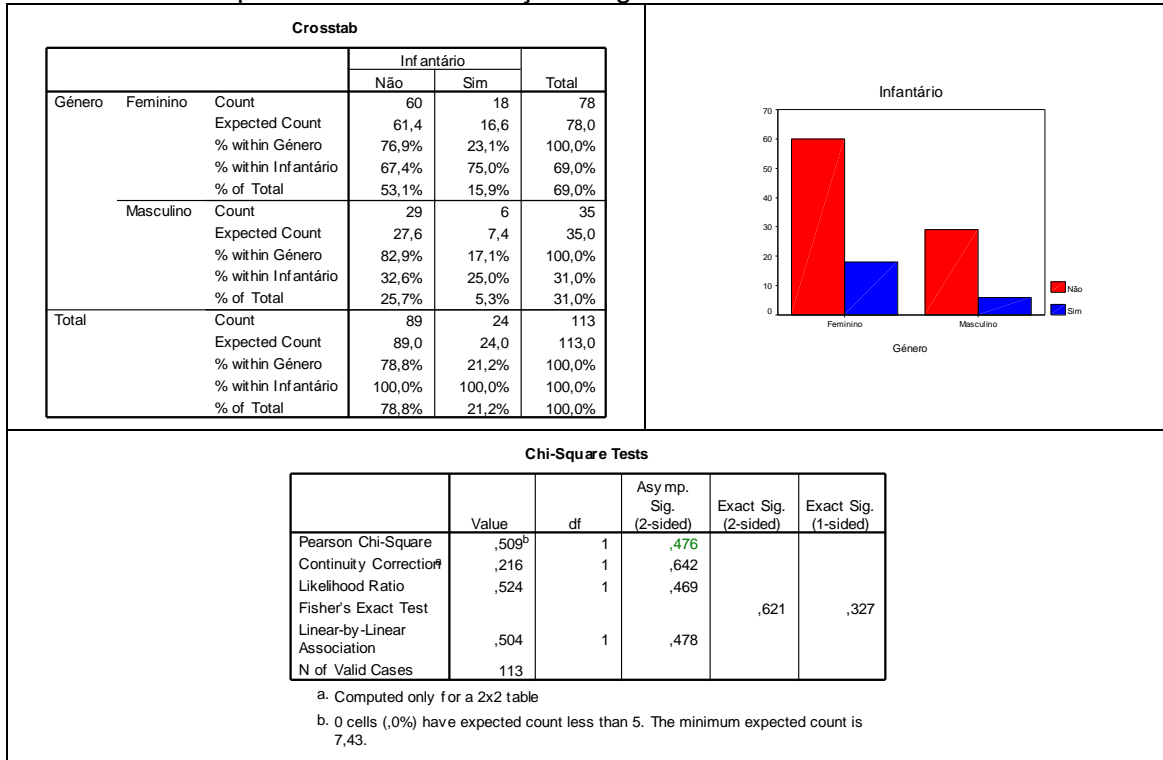
## Cuidado de filhos pelo cônjuge em função do gênero do docente



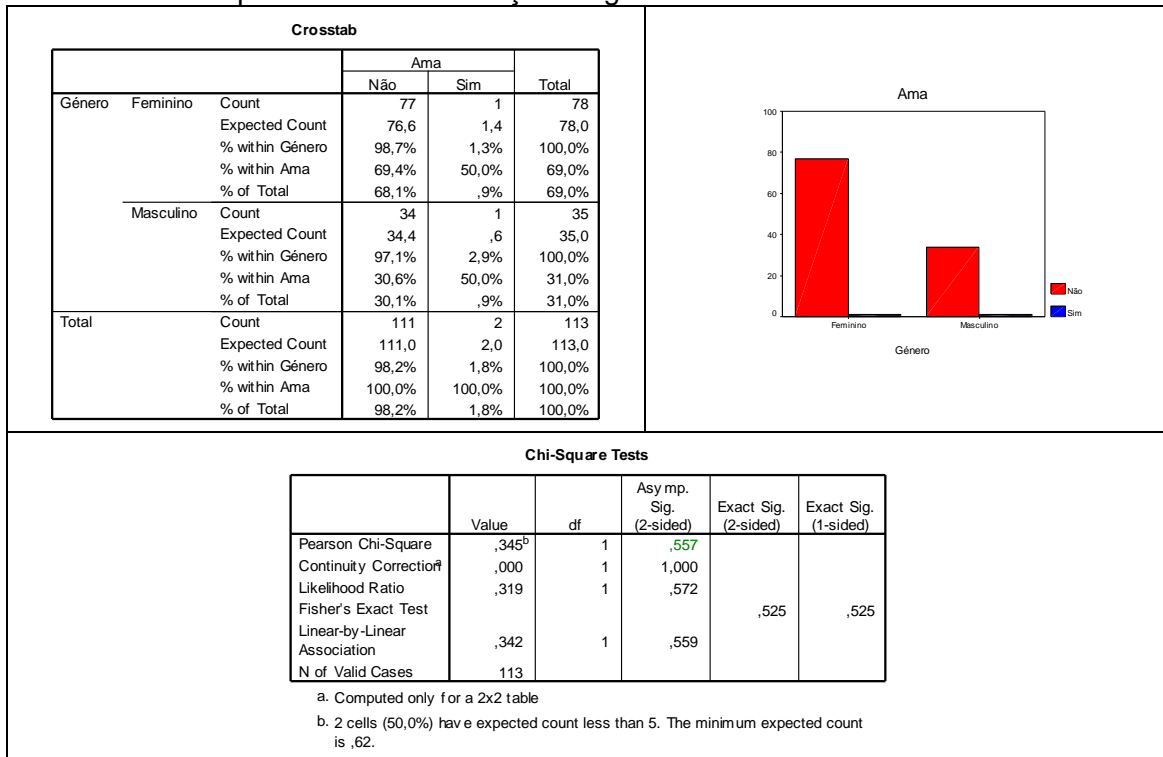
## Cuidado de filhos por familiares em função do gênero do docente



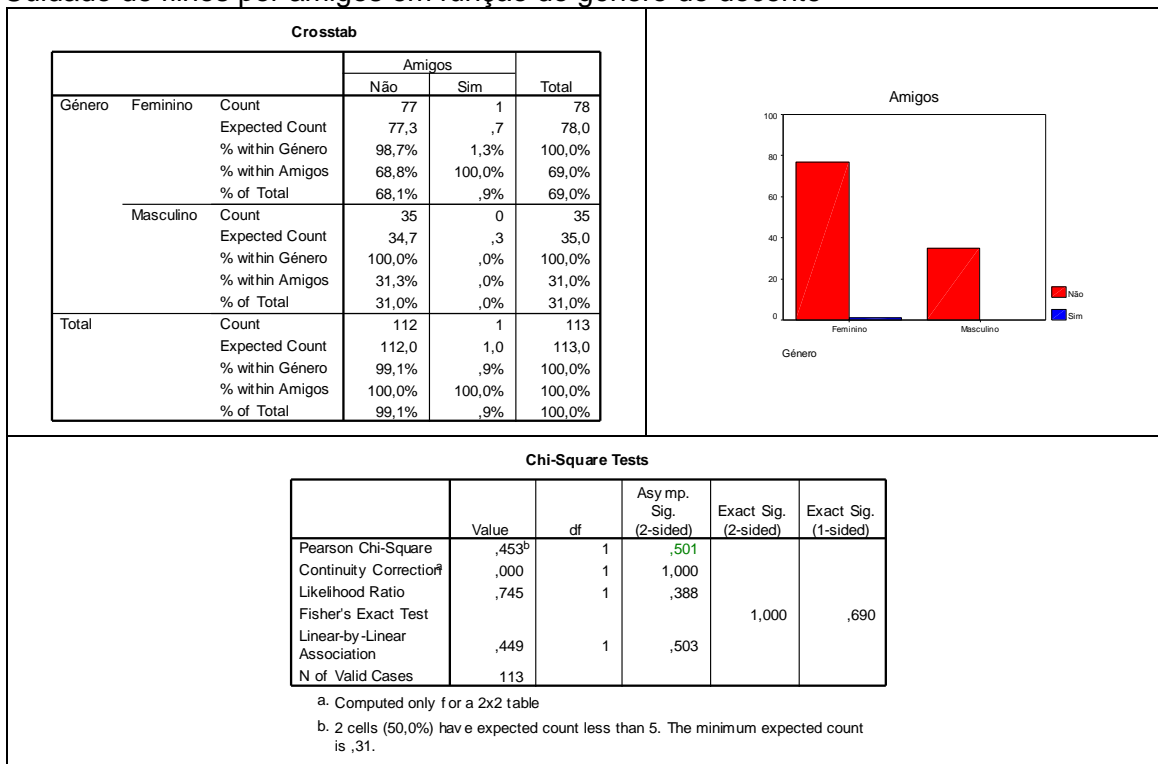
## Cuidado de filhos pelo infantário em função do género do docente



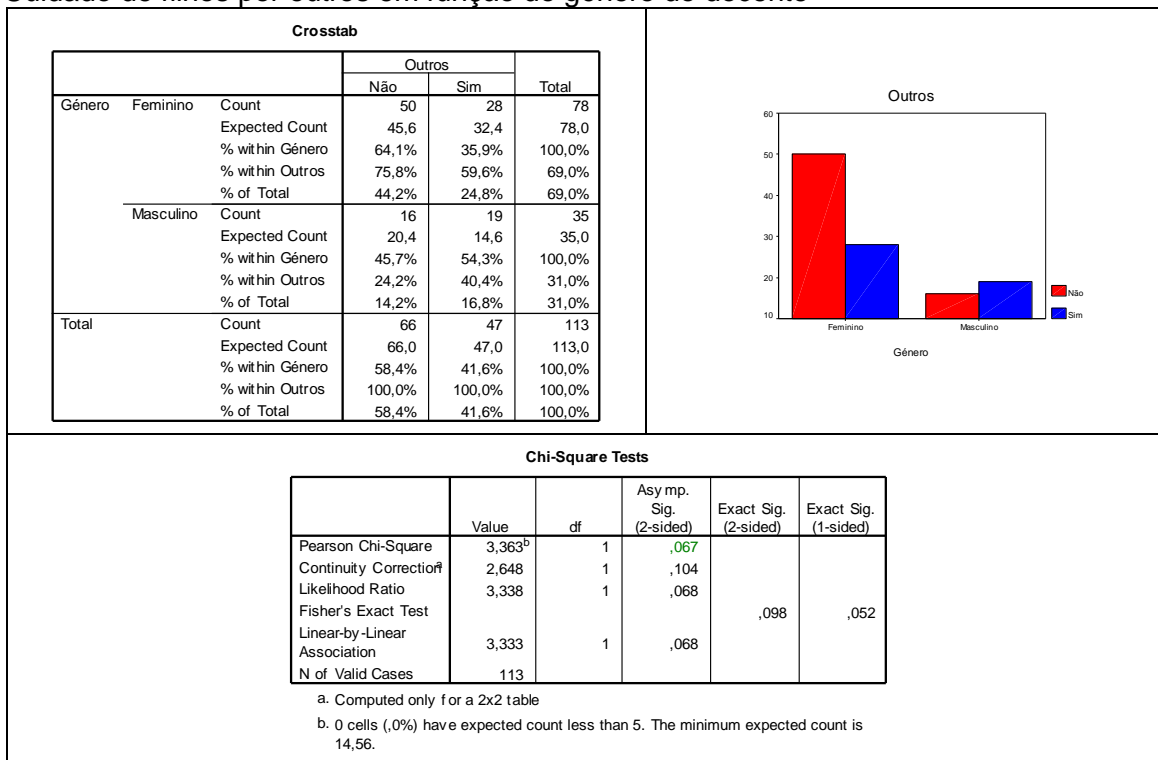
## Cuidado de filhos por uma ama em função do género do docente



## Cuidado de filhos por amigos em função do género do docente

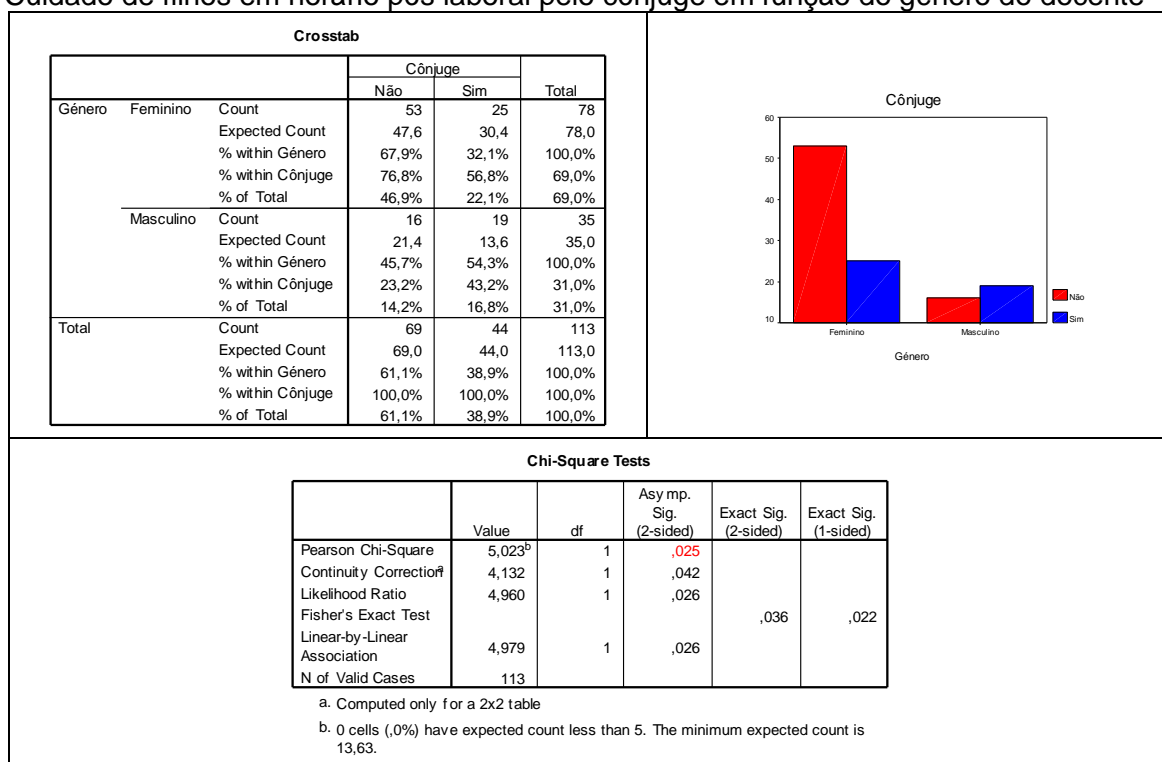


## Cuidado de filhos por outros em função do género do docente

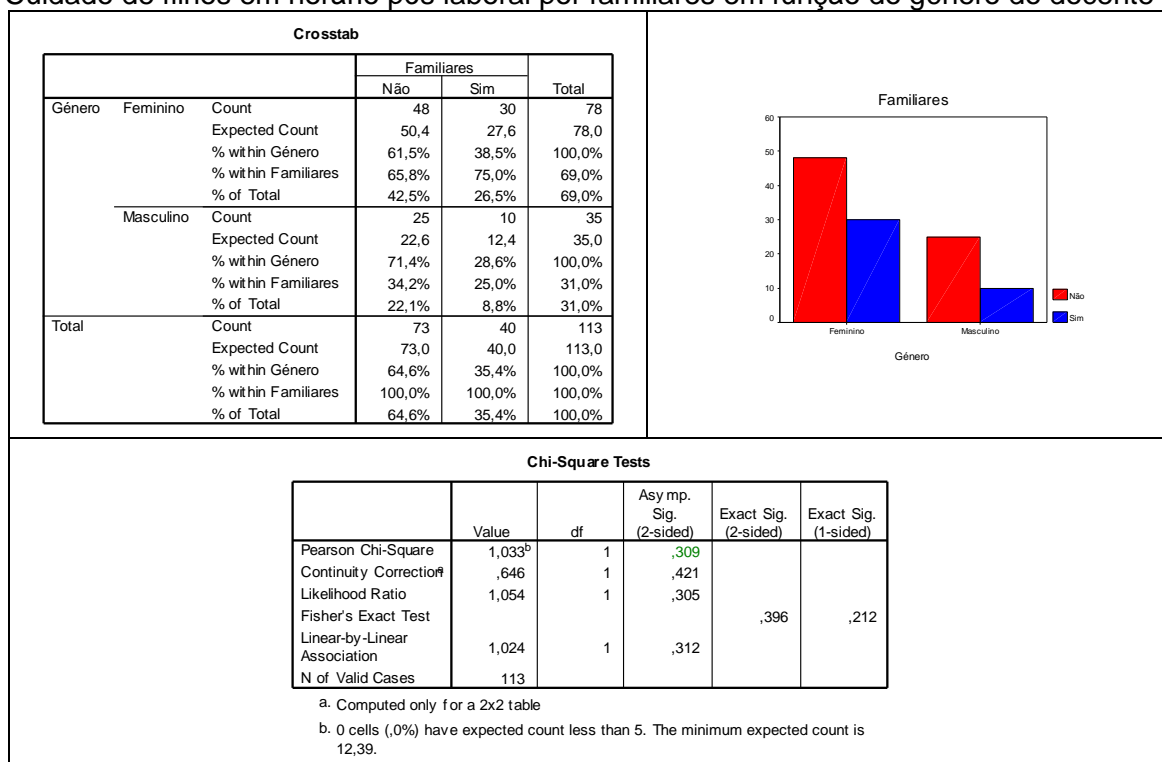


## 2.5. CUIDADO DOS FILHOS EM HORÁRIO PÓS-LABORAL/GÉNERO

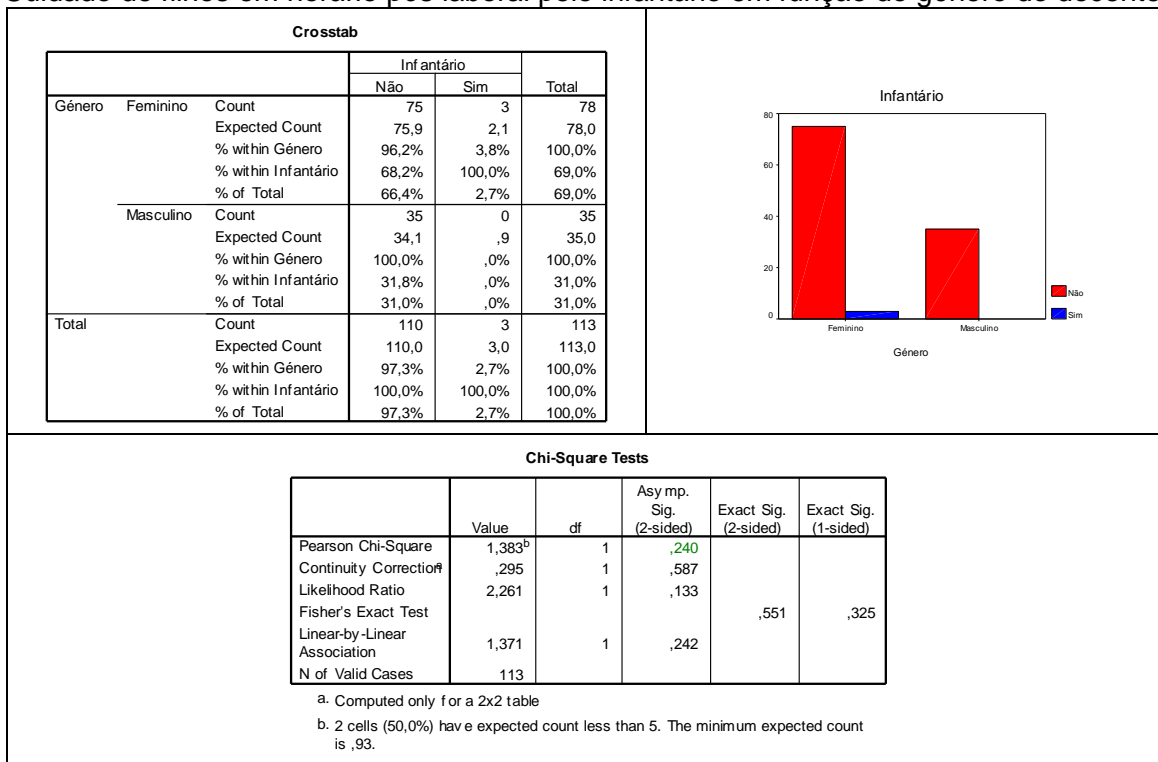
### Cuidado de filhos em horário pós laboral pelo cônjuge em função do género do docente



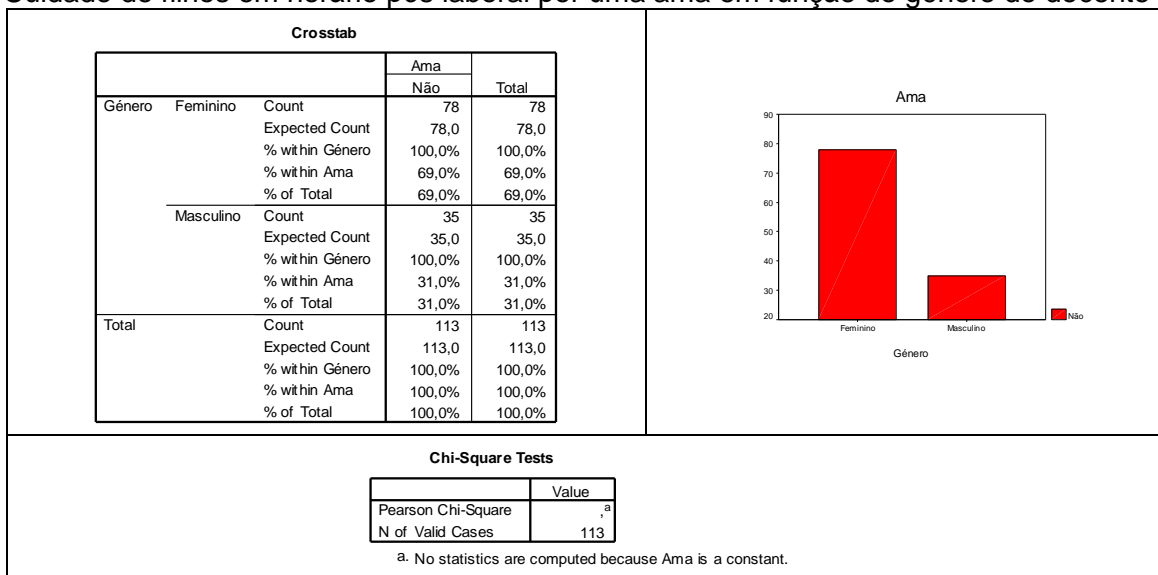
### Cuidado de filhos em horário pós laboral por familiares em função do género do docente



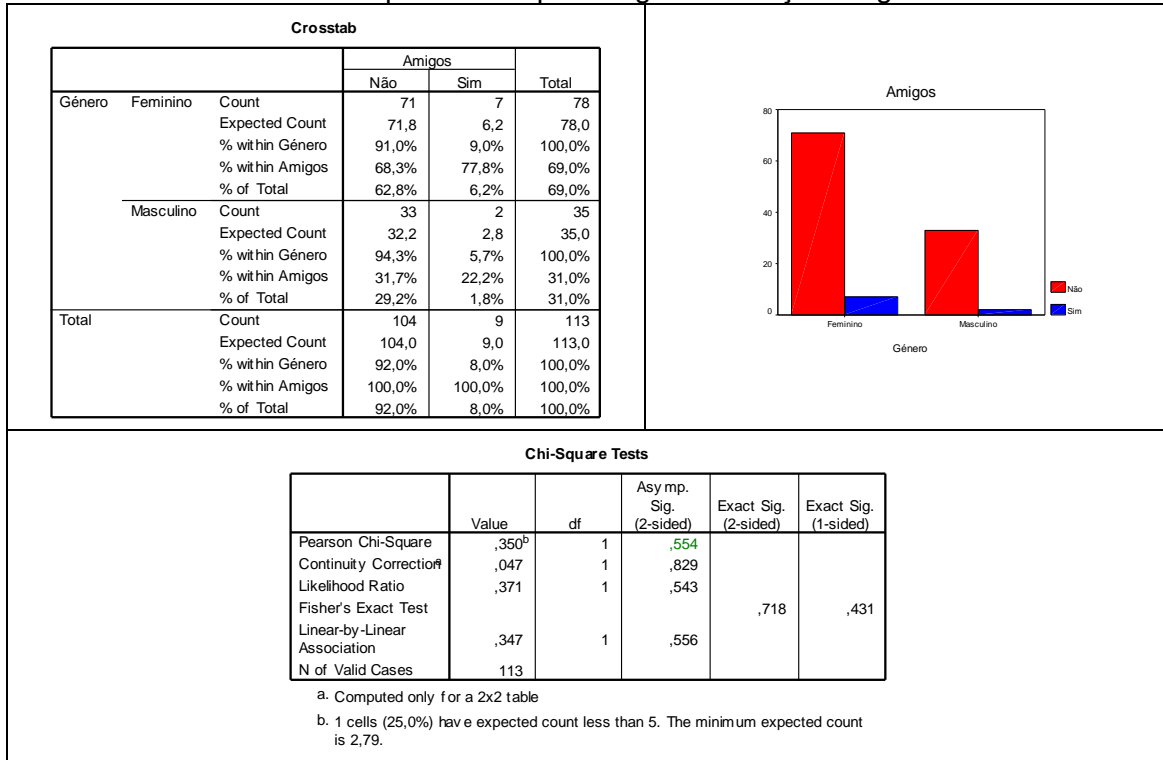
### Cuidado de filhos em horário pós laboral pelo infantário em função do género do docente



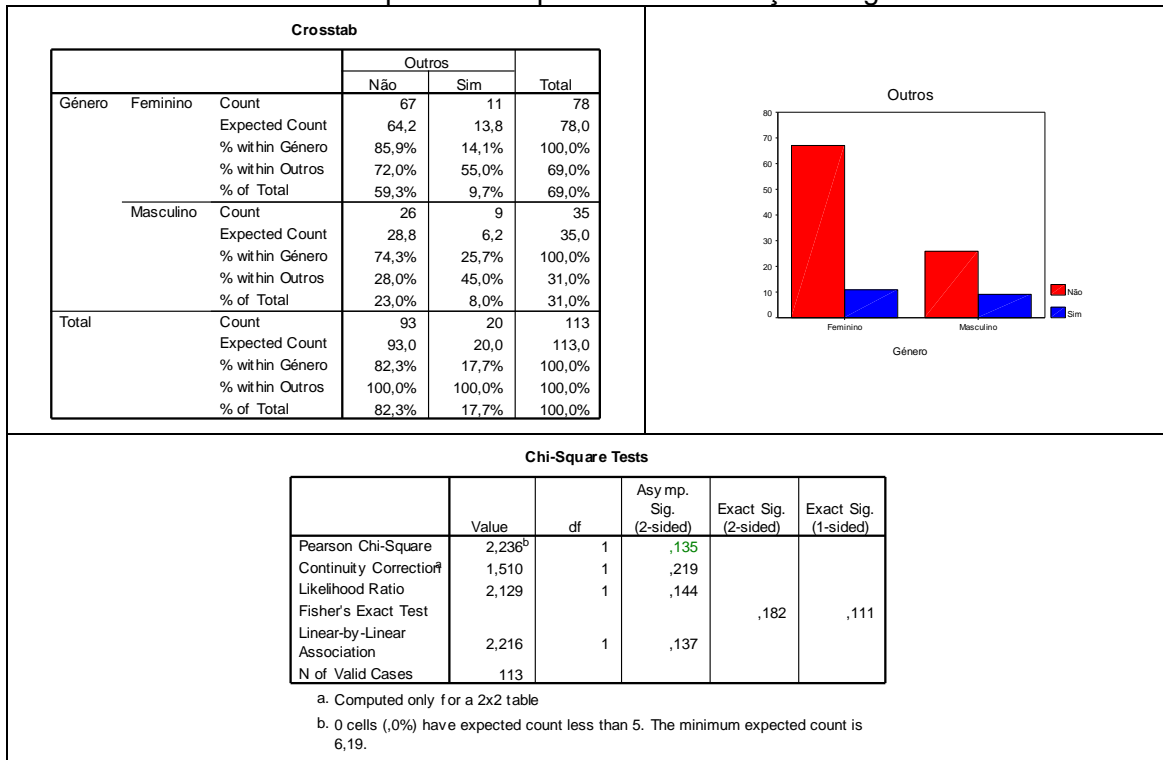
### Cuidado de filhos em horário pós laboral por uma ama em função do género do docente



### Cuidado de filhos em horário pós laboral por amigos em função do género do docente

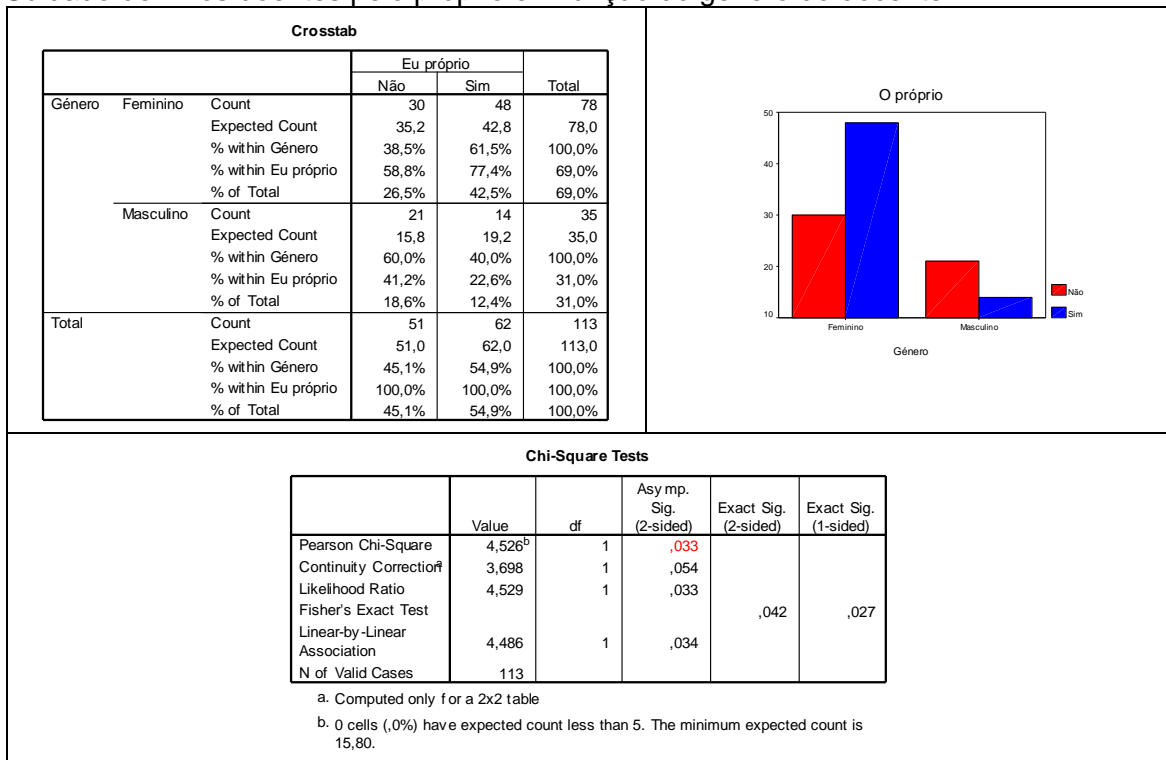


### Cuidado de filhos em horário pós laboral por outros em função do género do docente

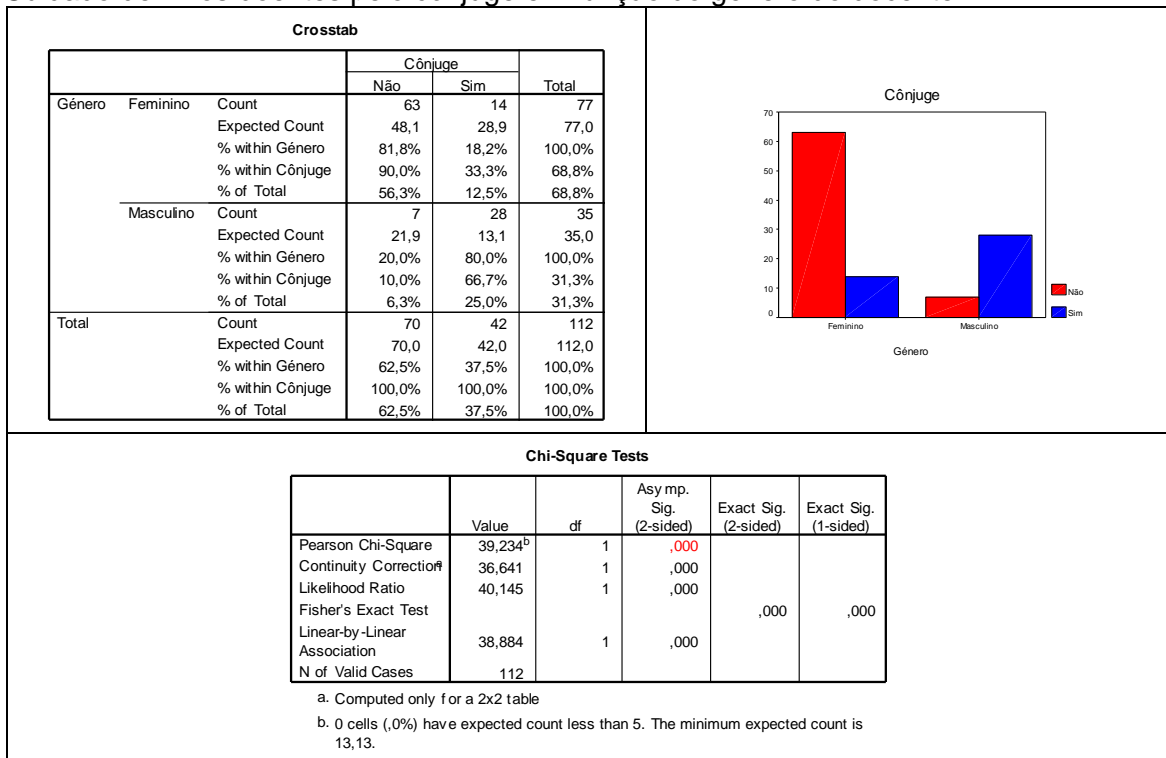


## 2.6. CUIDADO DE FILHOS DOENTES/GÉNERO

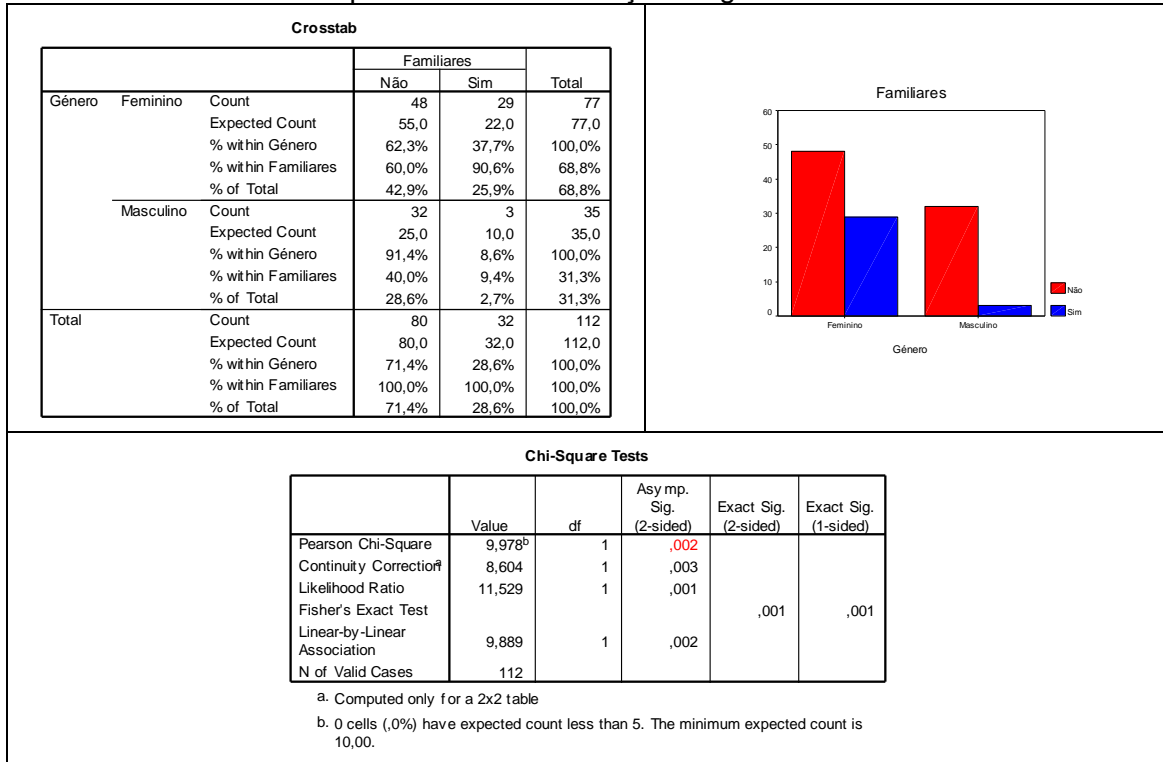
### Cuidado de filhos doentes pelo próprio em função do género do docente



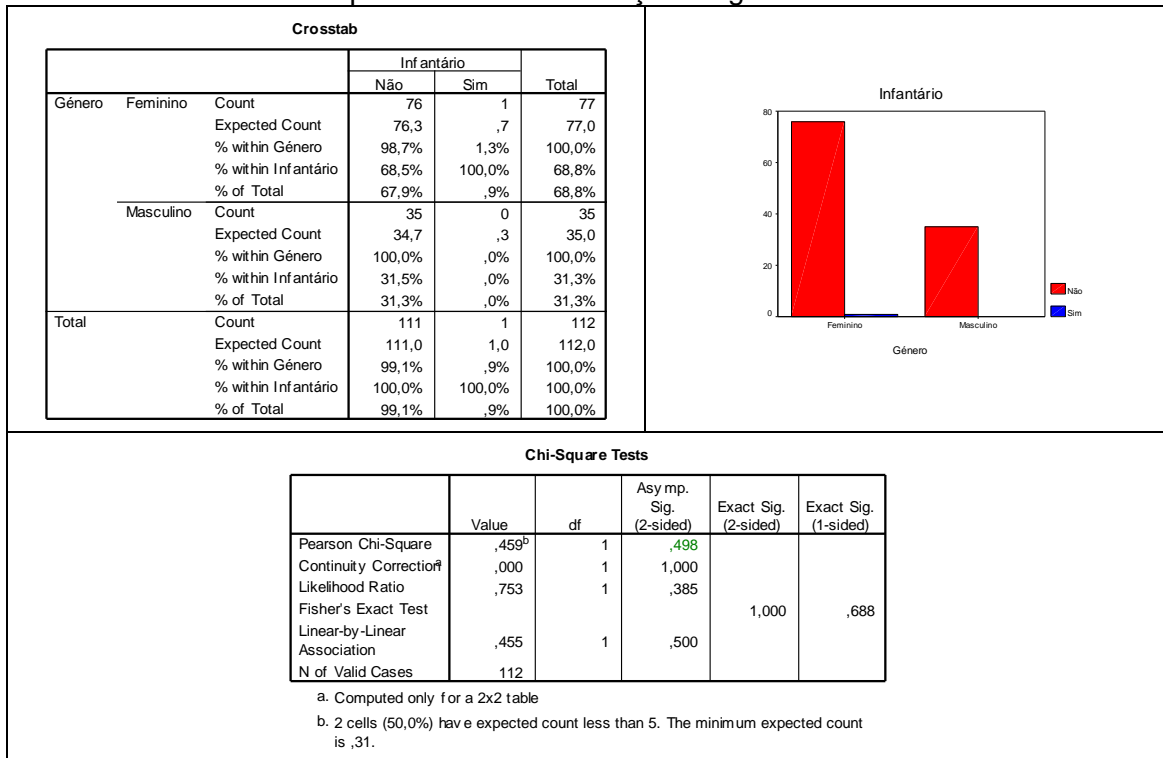
### Cuidado de filhos doentes pelo cônjuge em função do género do docente



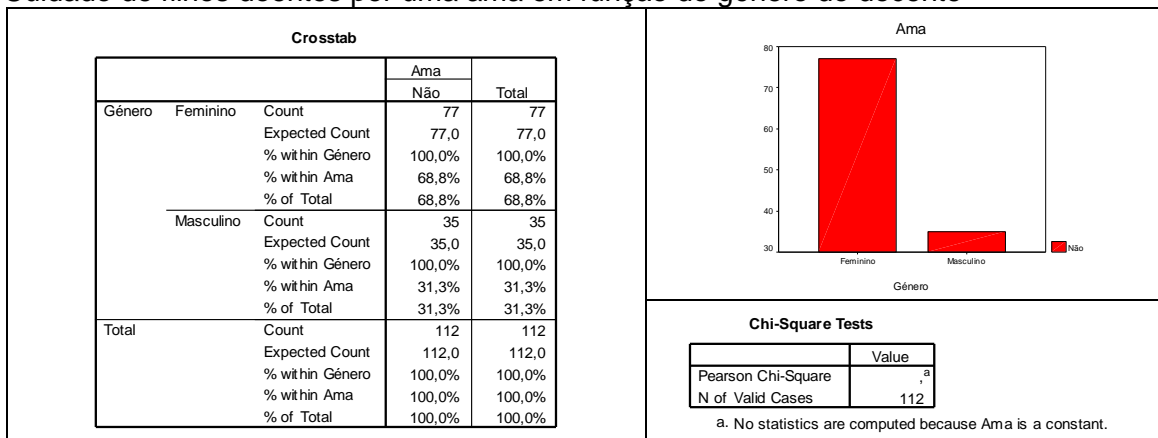
## Cuidado de filhos doentes por familiares em função do género do docente



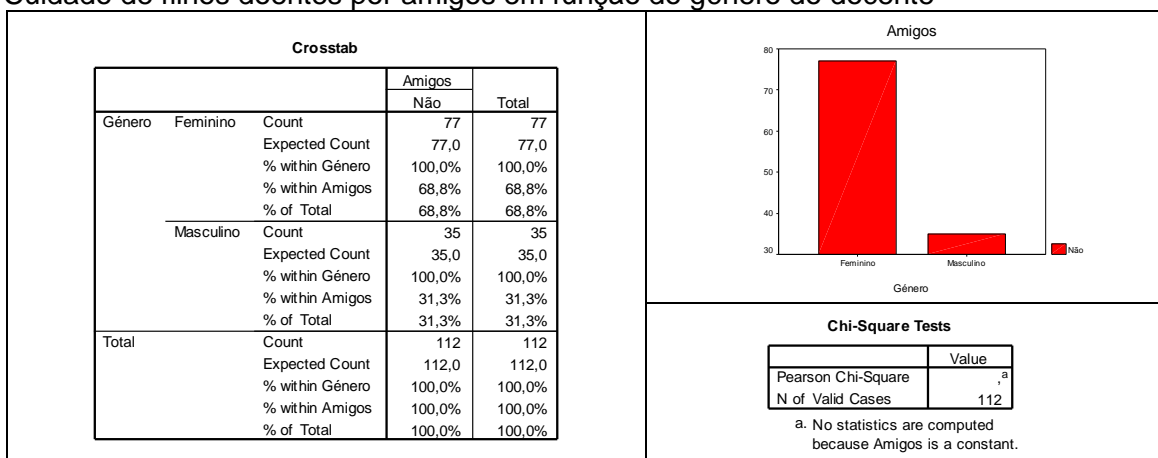
## Cuidado de filhos doentes pelo infantário em função do género do docente



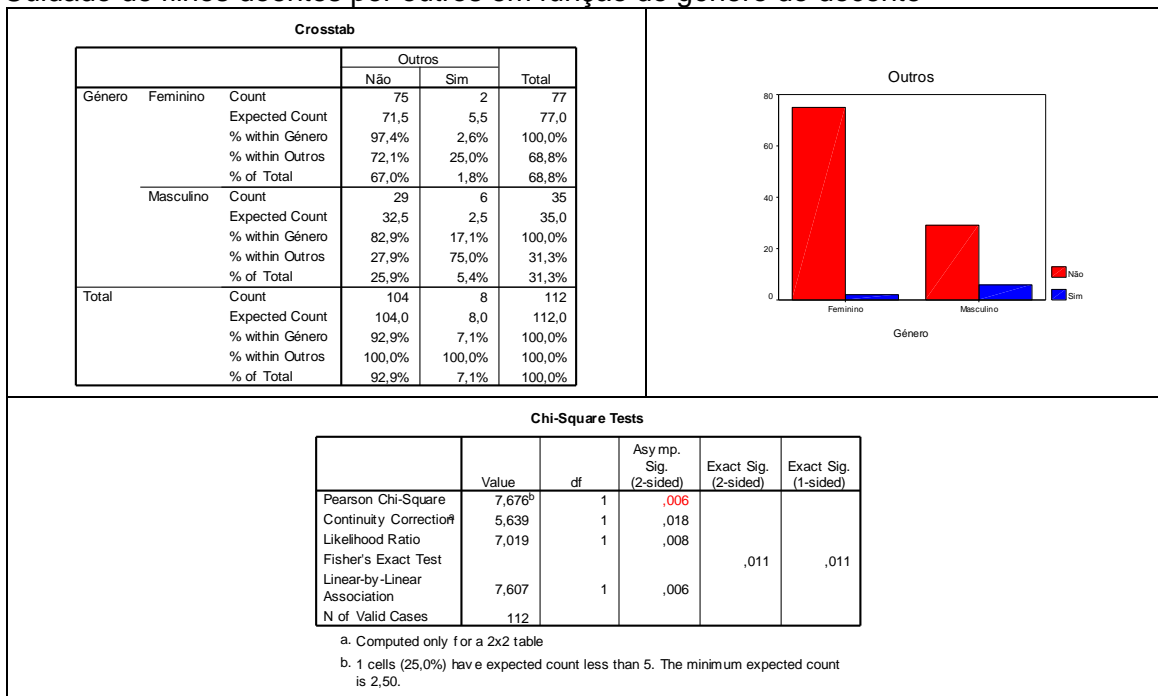
### Cuidado de filhos doentes por uma ama em função do género do docente



### Cuidado de filhos doentes por amigos em função do género do docente

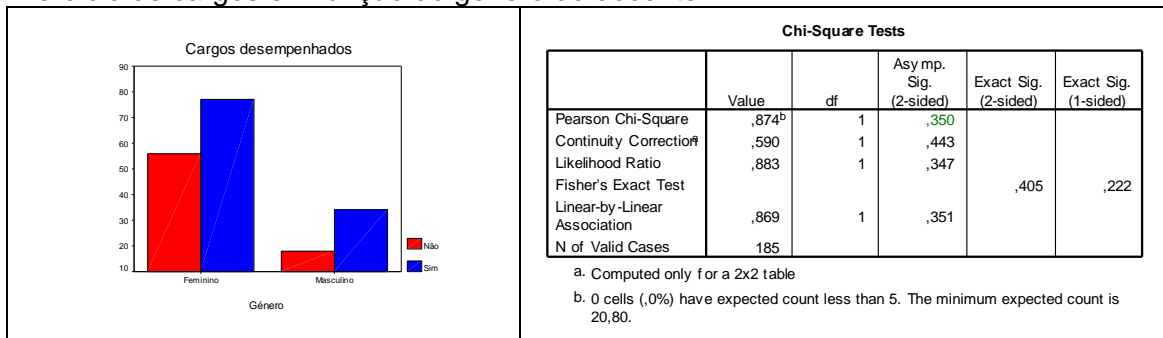


### Cuidado de filhos doentes por outros em função do género do docente

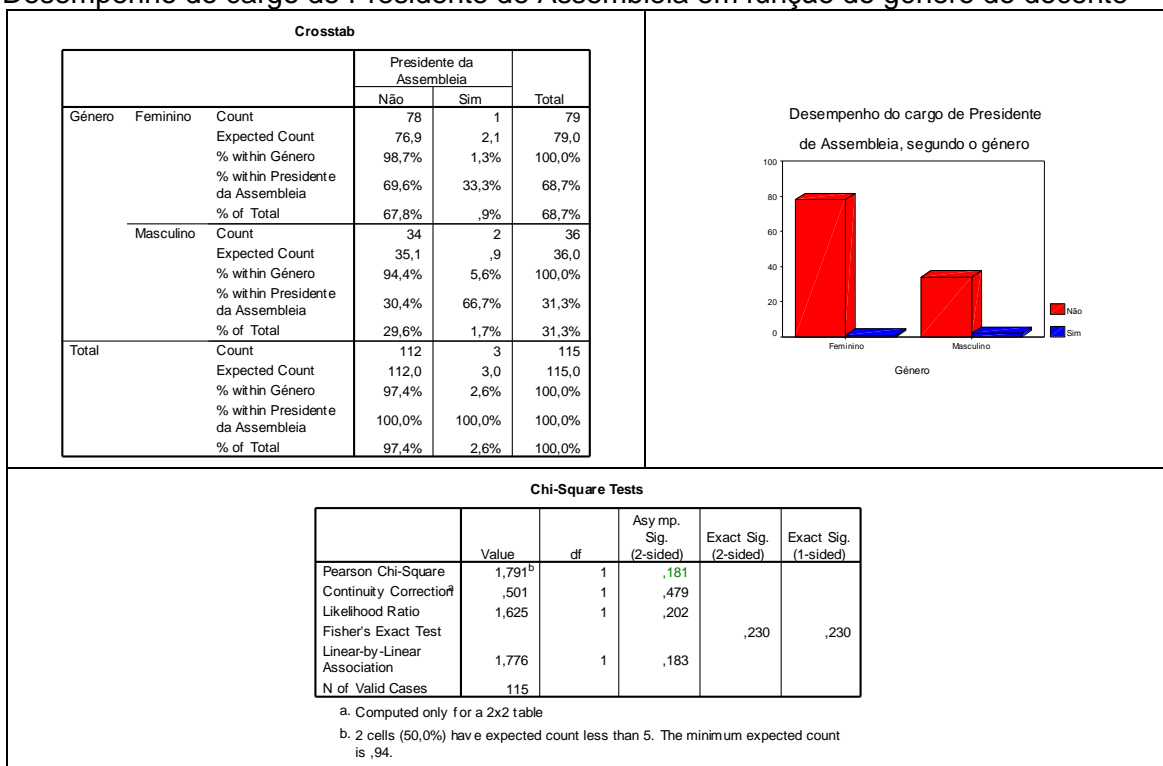


## 2.7. EXERCÍCIO DE CARGOS/GÉNERO

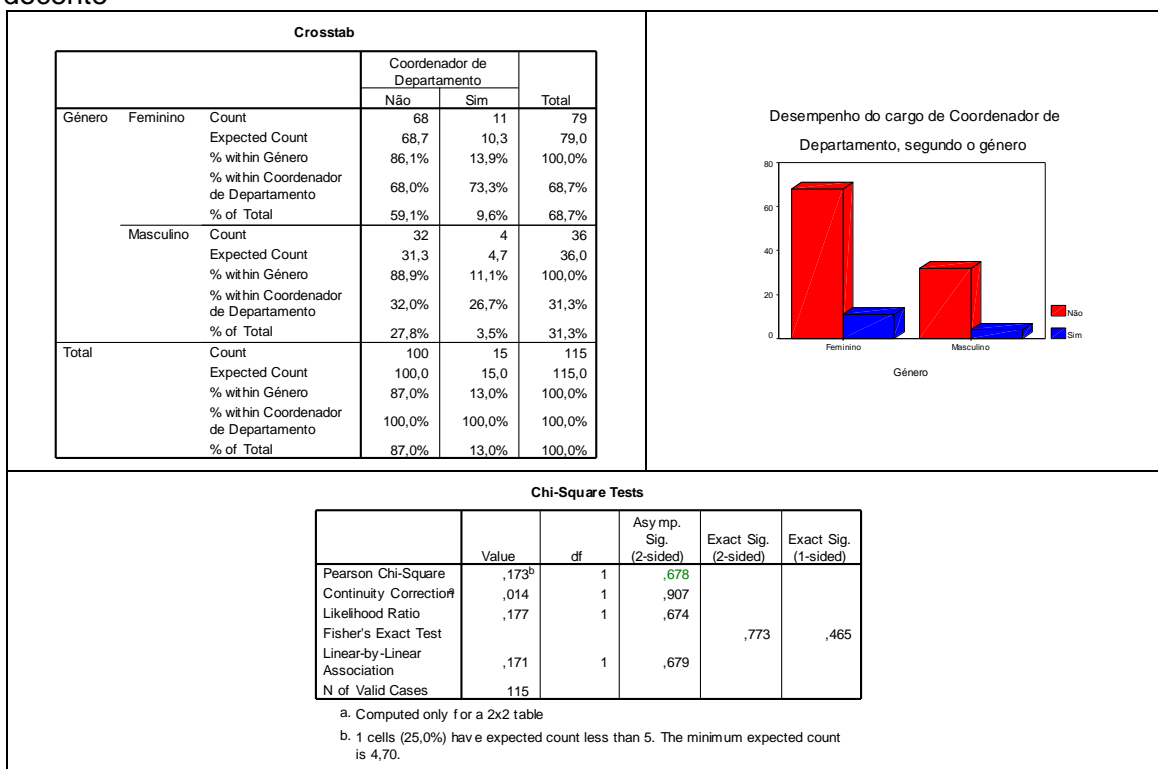
### Exercício de cargos em função do género do docente



### Desempenho do cargo de Presidente de Assembleia em função do género do docente



## Desempenho do cargo de Coordenador de Departamento em função do género do docente



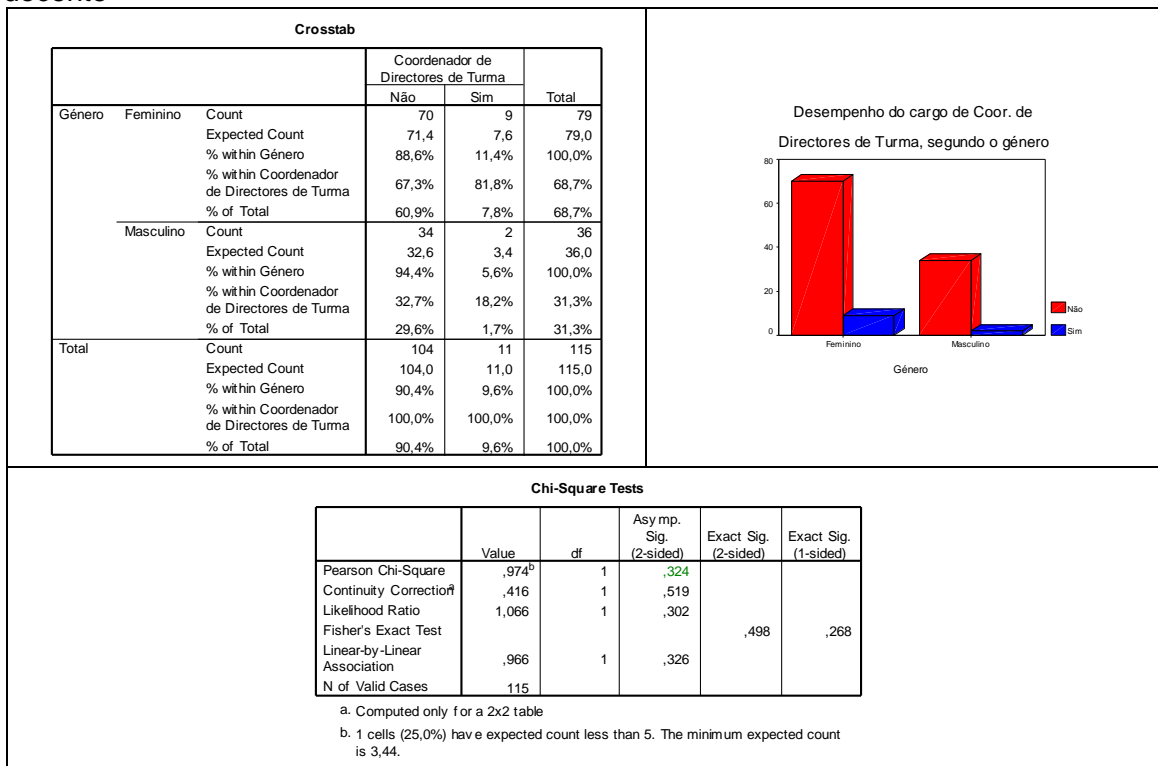
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,173 <sup>b</sup>	1	,678		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,014	1	,907		
Likelihood Ratio	,177	1	,674		
Fisher's Exact Test				,773	,465
Linear-by-Linear Association	,171	1	,679		
N of Valid Cases	115				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,70.

## Desempenho do cargo de Coordenador de Directores de Turma em função do género do docente



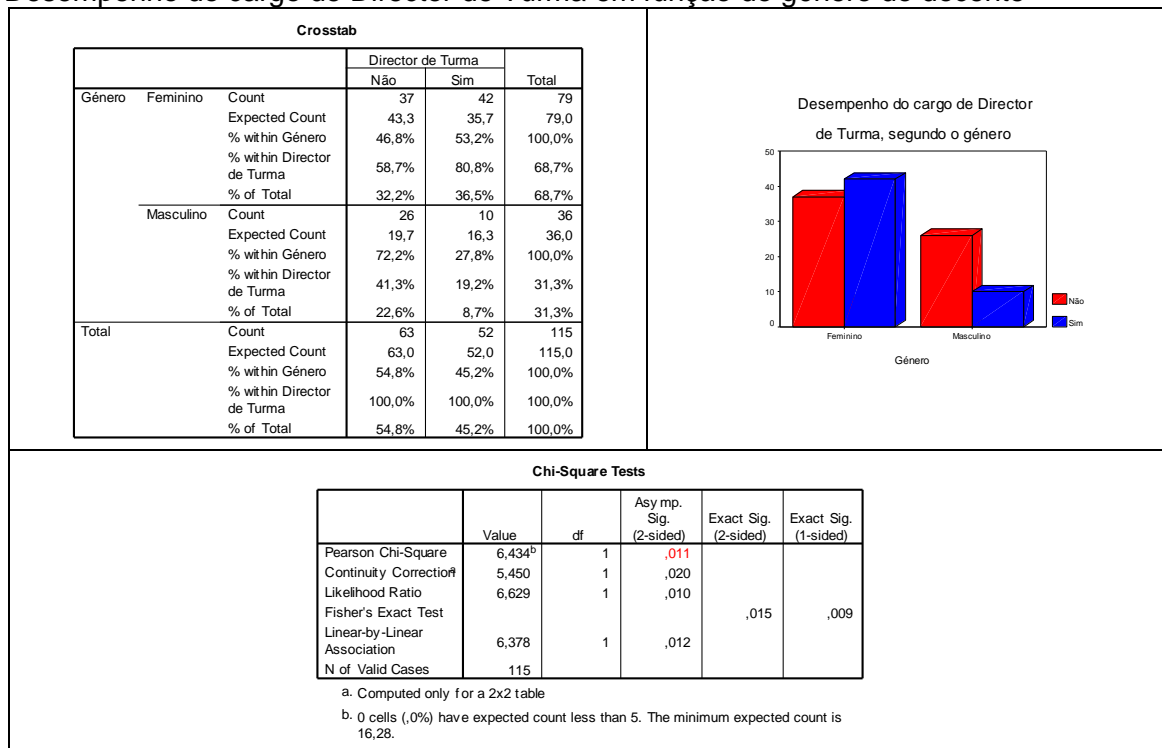
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,974 <sup>b</sup>	1	,324		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,416	1	,519		
Likelihood Ratio	1,066	1	,302		
Fisher's Exact Test				,498	,268
Linear-by-Linear Association	,966	1	,326		
N of Valid Cases	115				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,44.

## Desempenho do cargo de Director de Turma em função do género do docente



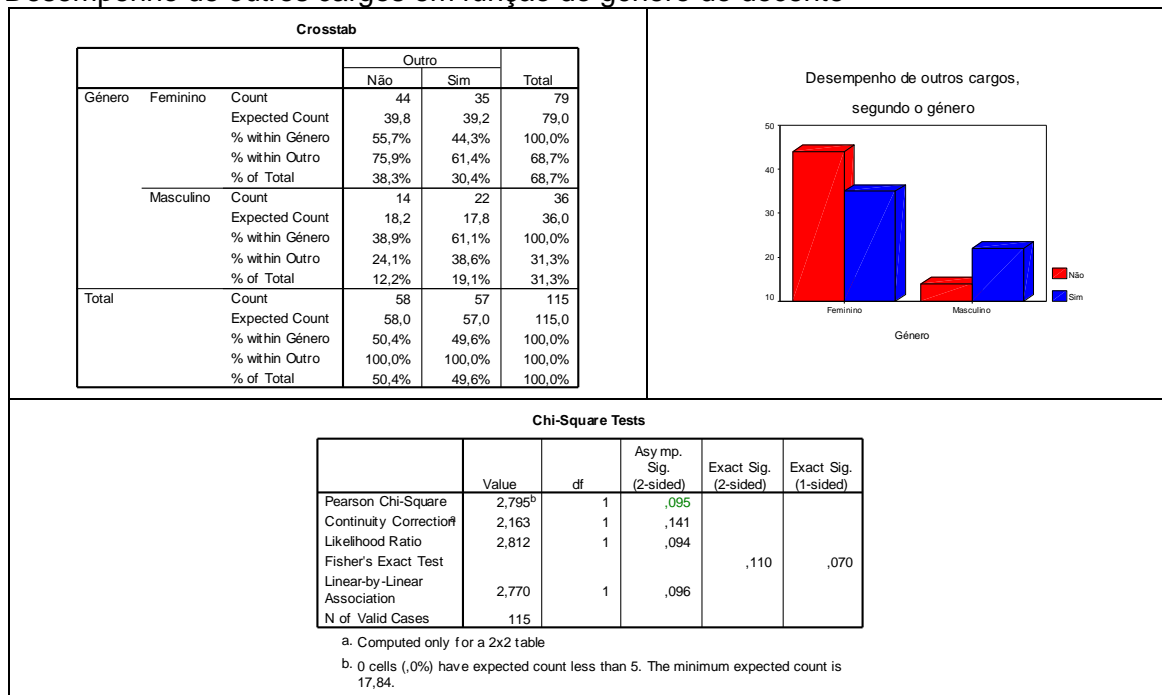
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,434 <sup>b</sup>	1	,011		
Continuity Correction <sup>a</sup>	5,450	1	,020		
Likelihood Ratio	6,629	1	,010		
Fisher's Exact Test				,015	,009
Linear-by-Linear Association	6,378	1	,012		
N of Valid Cases	115				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,28.

## Desempenho de outros cargos em função do género do docente



### Chi-Square Tests

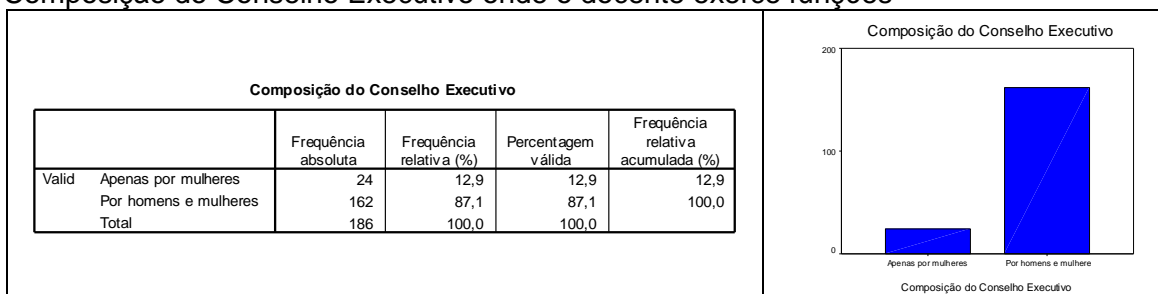
	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,795 <sup>b</sup>	1	,095		
Continuity Correction <sup>a</sup>	2,163	1	,141		
Likelihood Ratio	2,812	1	,094		
Fisher's Exact Test				,110	,070
Linear-by-Linear Association	2,770	1	,096		
N of Valid Cases	115				

a. Computed only for a 2x2 table

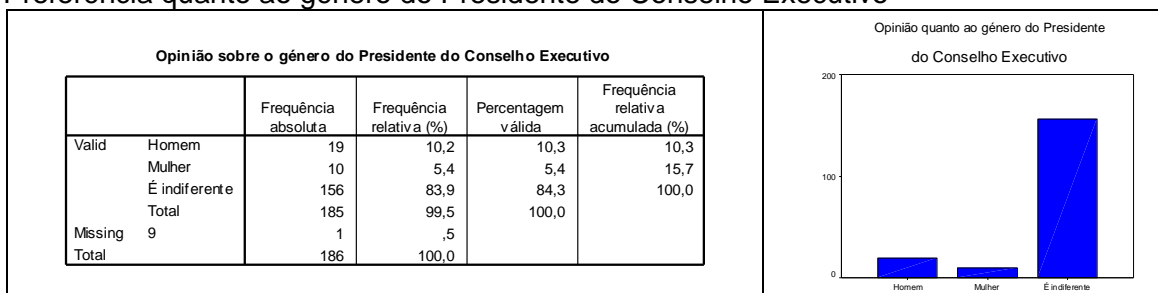
b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,84.

## 2.8. PREFERÊNCIA QUANTO AO GÊNERO DO PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO/GÊNERO

### Composição do Conselho Executivo onde o docente exerce funções



### Preferência quanto ao gênero do Presidente do Conselho Executivo



### Preferência quanto ao gênero do Presidente do Conselho Executivo em função do gênero do docente

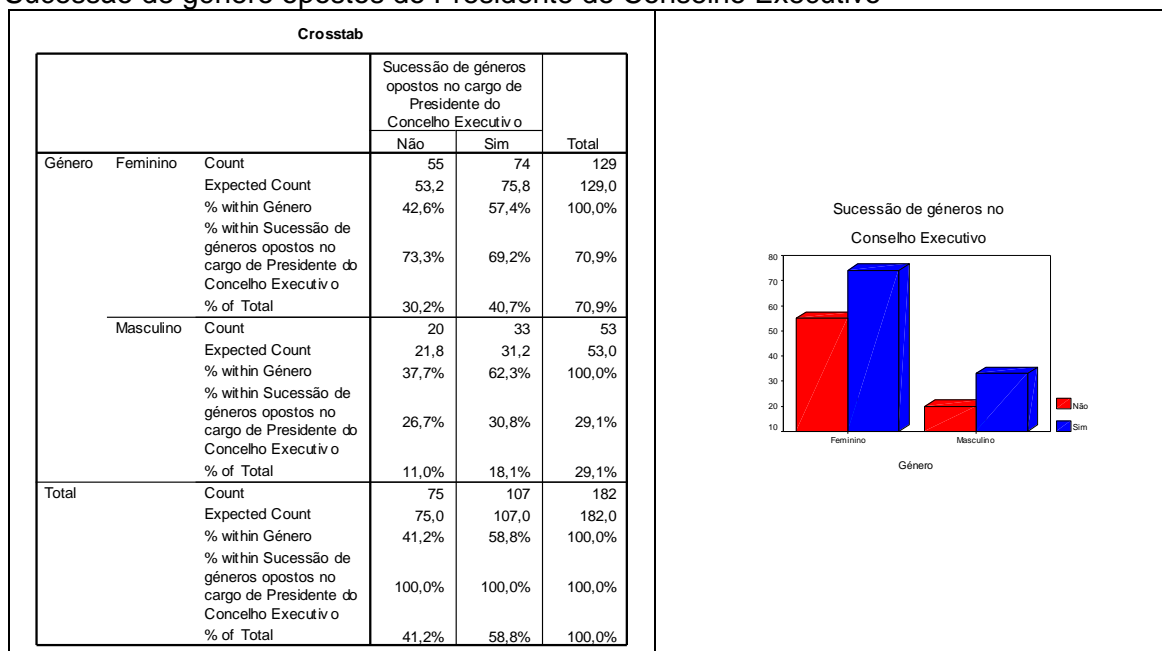
			Opinião sobre o gênero do Presidente do Conselho Executivo			
			Homem	Mulher	indiferente	Total
Gênero	Feminino	Count	6	9	118	133
		Expected Count	13,7	7,2	112,2	133,0
		% within Gênero	4,5%	6,8%	88,7%	100,0%
	Masculino	Count	13	1	38	52
		Expected Count	5,3	2,8	43,8	52,0
		% within Gênero	25,0%	1,9%	73,1%	100,0%
Total	Count	19	10	156	185	
	Expected Count	19,0	10,0	156,0	185,0	
	% within Gênero	10,3%	5,4%	84,3%	100,0%	
	% within Opinião sobre o gênero do Presidente do Conselho Executivo	31,6%	90,0%	75,6%	71,9%	
	% of Total	3,2%	4,9%	63,8%	71,9%	
	Count	68,4%	10,0%	24,4%	28,1%	
	% of Total	7,0%	,5%	20,5%	28,1%	
	Count	19	10	156	185	
	Expected Count	19,0	10,0	156,0	185,0	
	% within Gênero	10,3%	5,4%	84,3%	100,0%	
	% within Opinião sobre o gênero do Presidente do Conselho Executivo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	10,3%	5,4%	84,3%	100,0%	

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,988 <sup>a</sup>	2	,000
Likelihood Ratio	16,352	2	,000
Linear-by-Linear Association	12,211	1	,000
N of Valid Cases	185		

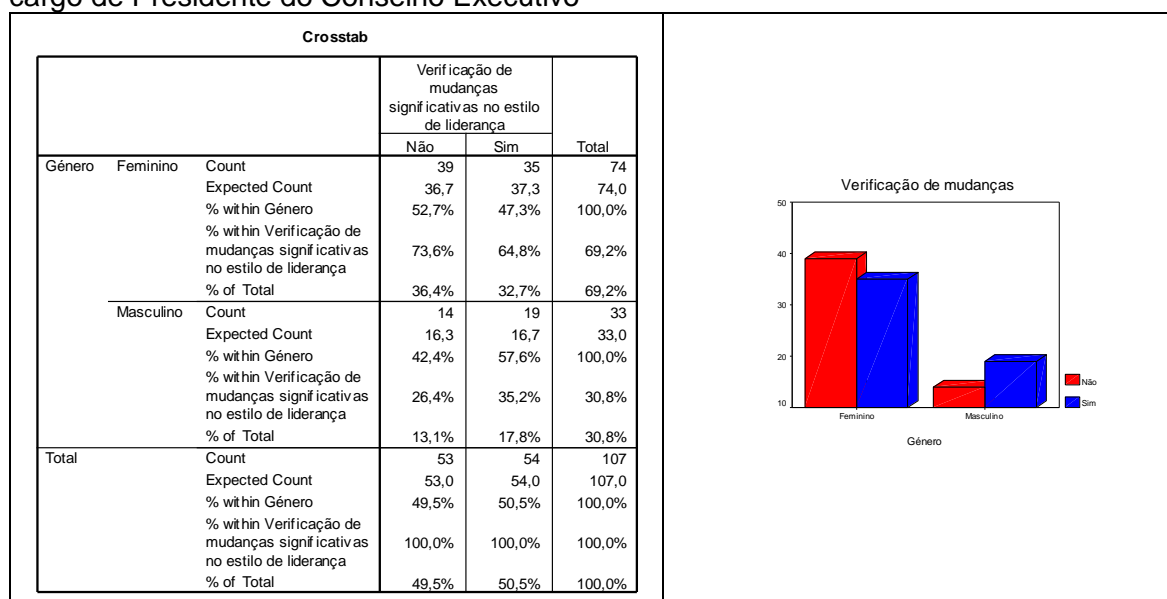
a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,81.

## 2.9. MUDANÇAS RELACIONADAS COM A SUCESSÃO DE GÊNEROS/GÉNERO

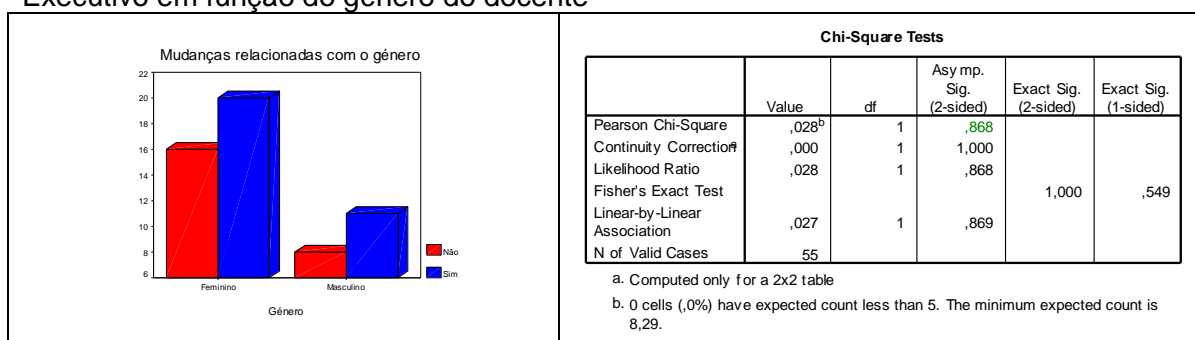
### Sucessão de género opostos do Presidente do Conselho Executivo



### Reconhecimento de mudanças significativas decorrentes da sucessão de géneros no cargo de Presidente do Conselho Executivo

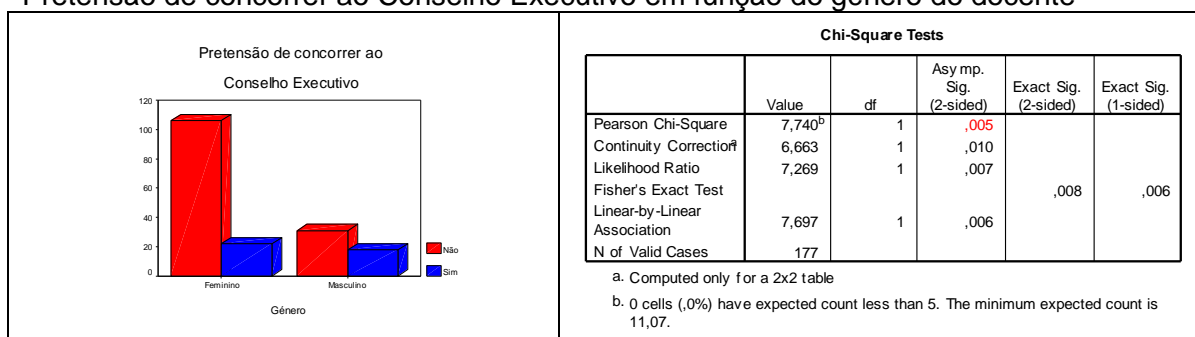


## Associação de mudanças significativas com o género do Presidente do Conselho Executivo em função do género do docente

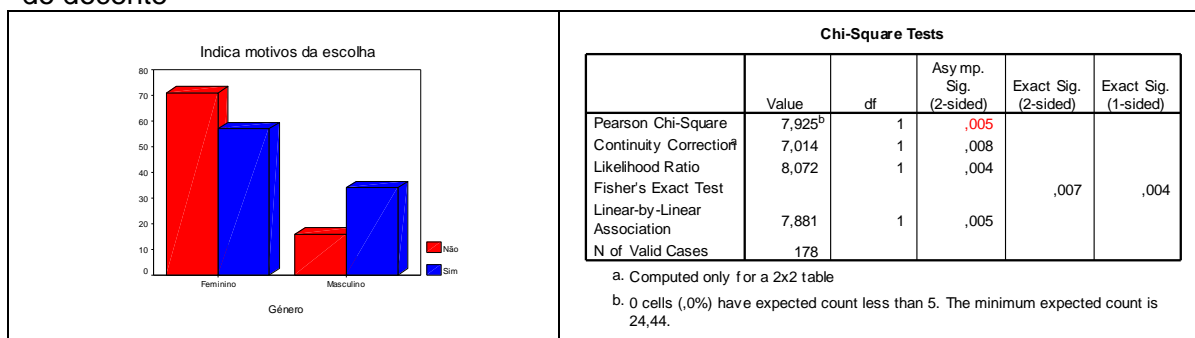


## 2.10. PRETENSÃO DE CONCORRER AO CONSELHO EXECUTIVO/GÉNERO

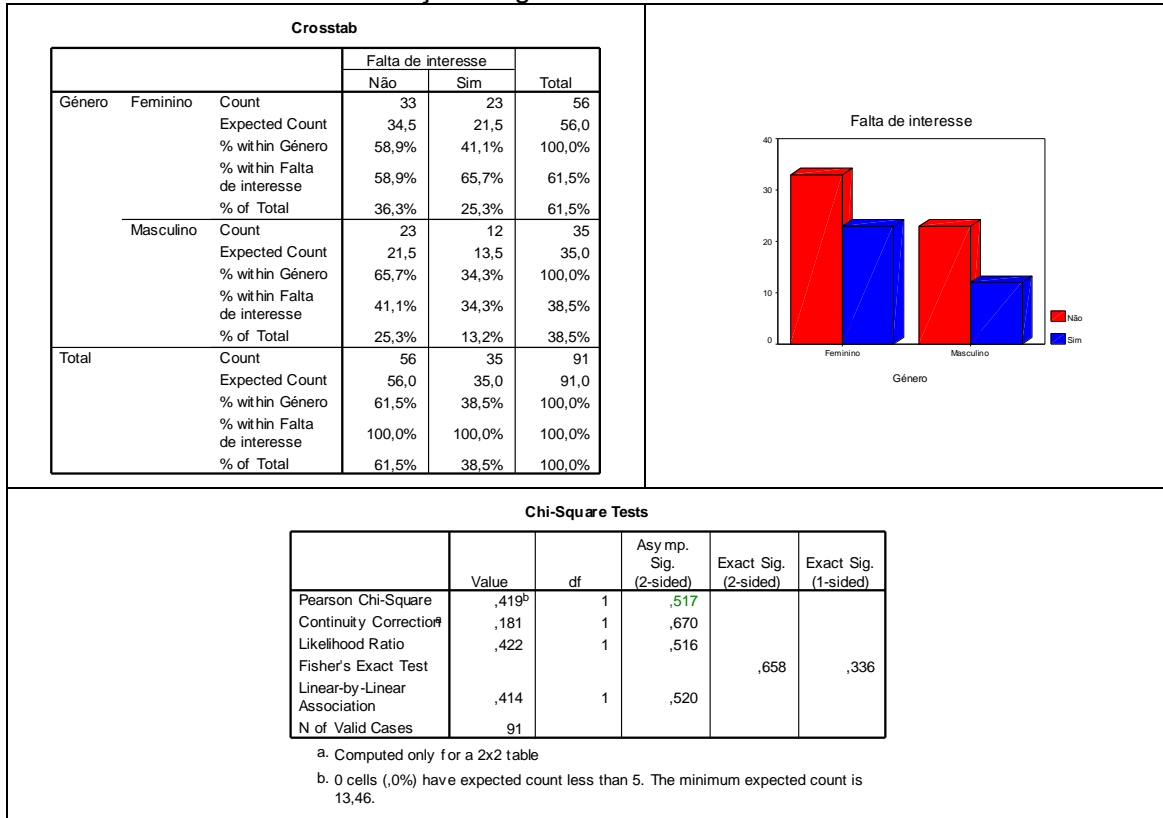
### Pretensão de concorrer ao Conselho Executivo em função do género do docente



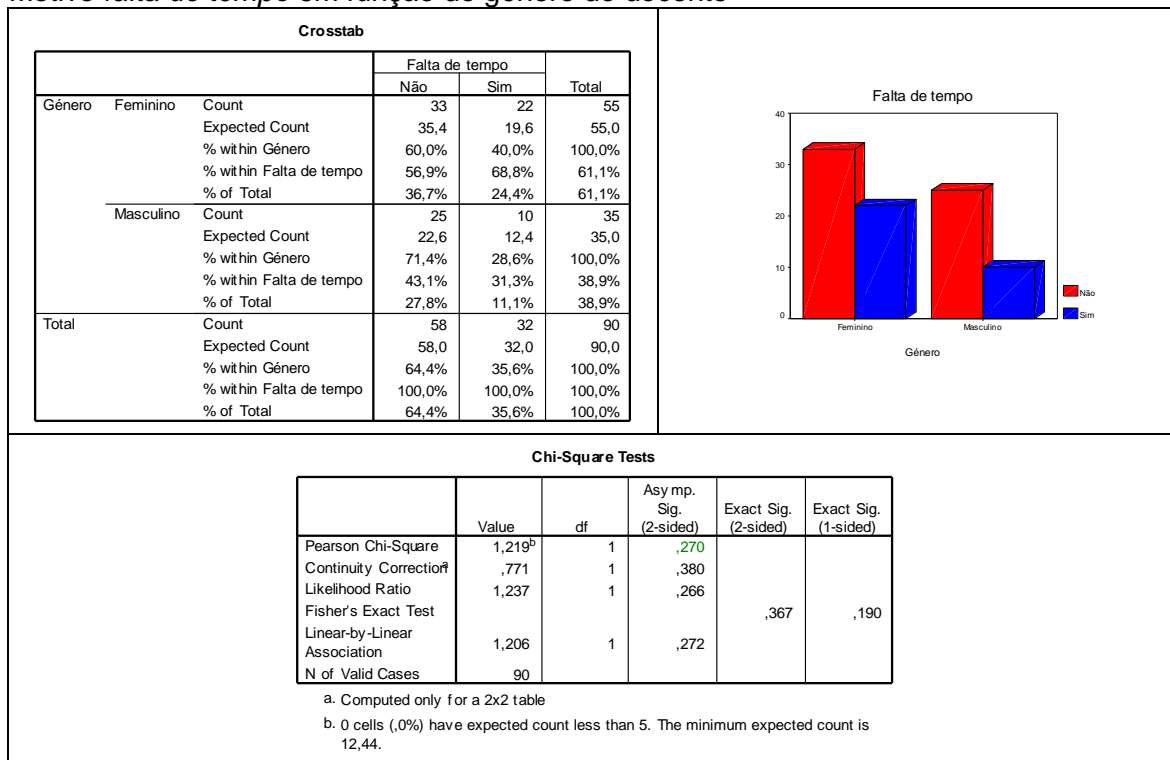
### Indicação de motivos para concorrer ou não ao Conselho Executivo em função do género do docente



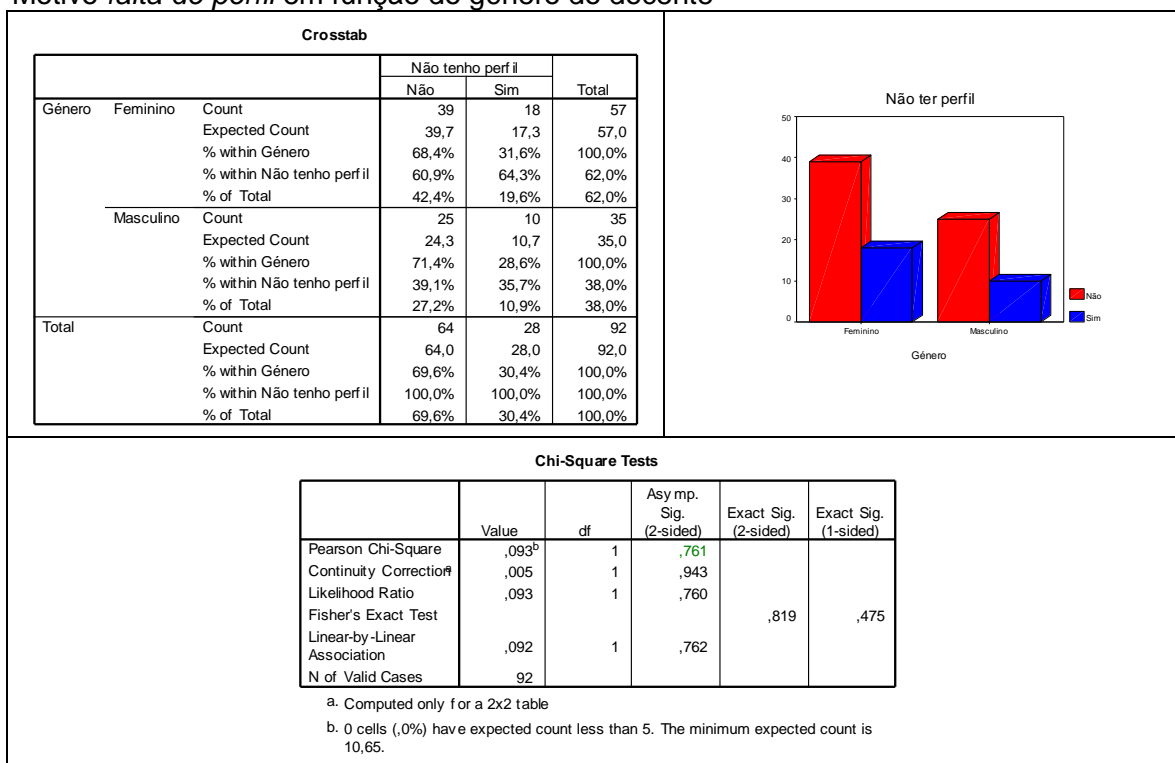
### Motivo *falta de interesse* em função do género do docente



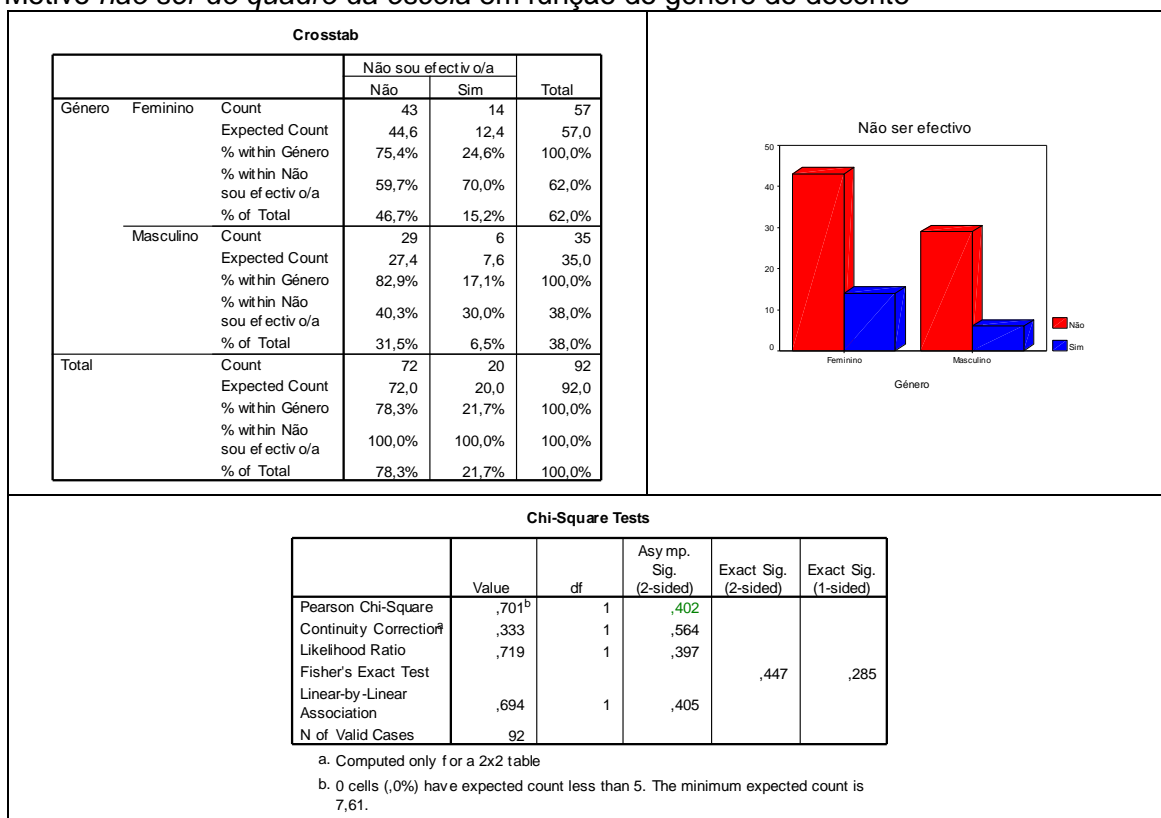
### Motivo *falta de tempo* em função do género do docente



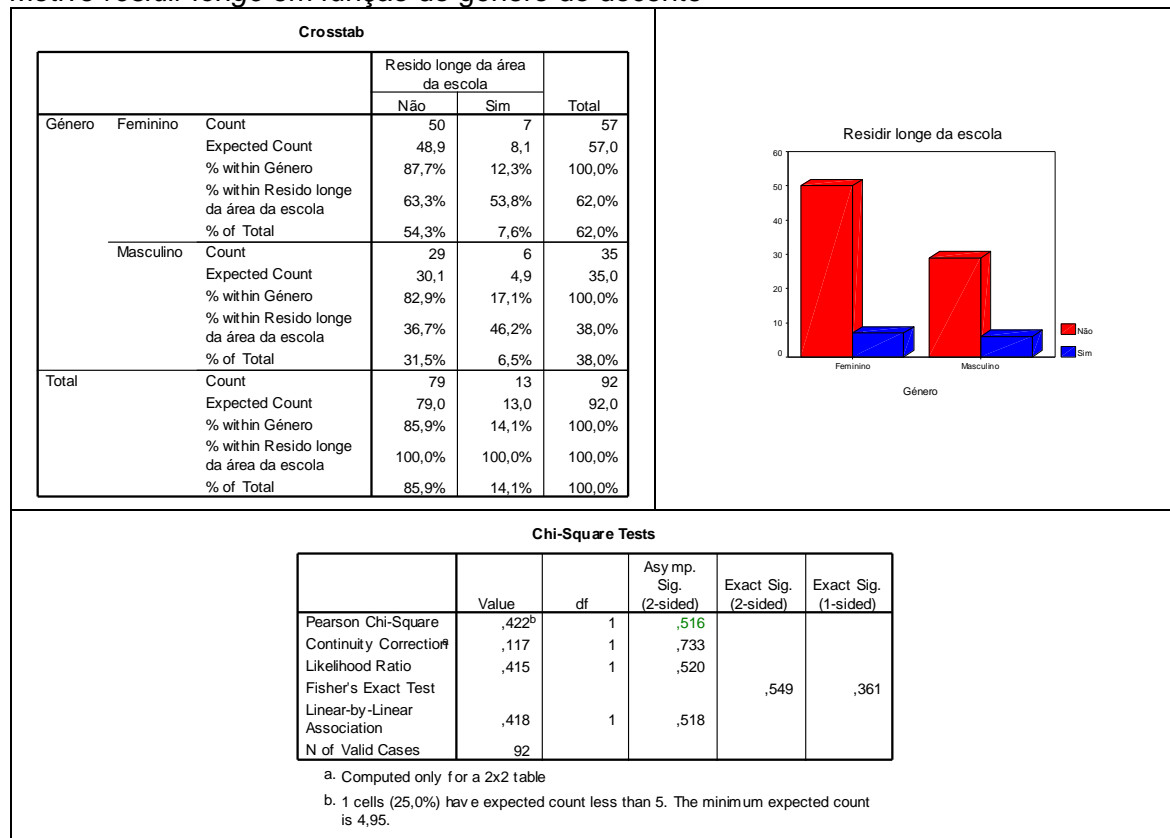
### Motivo falta de perfil em função do género do docente



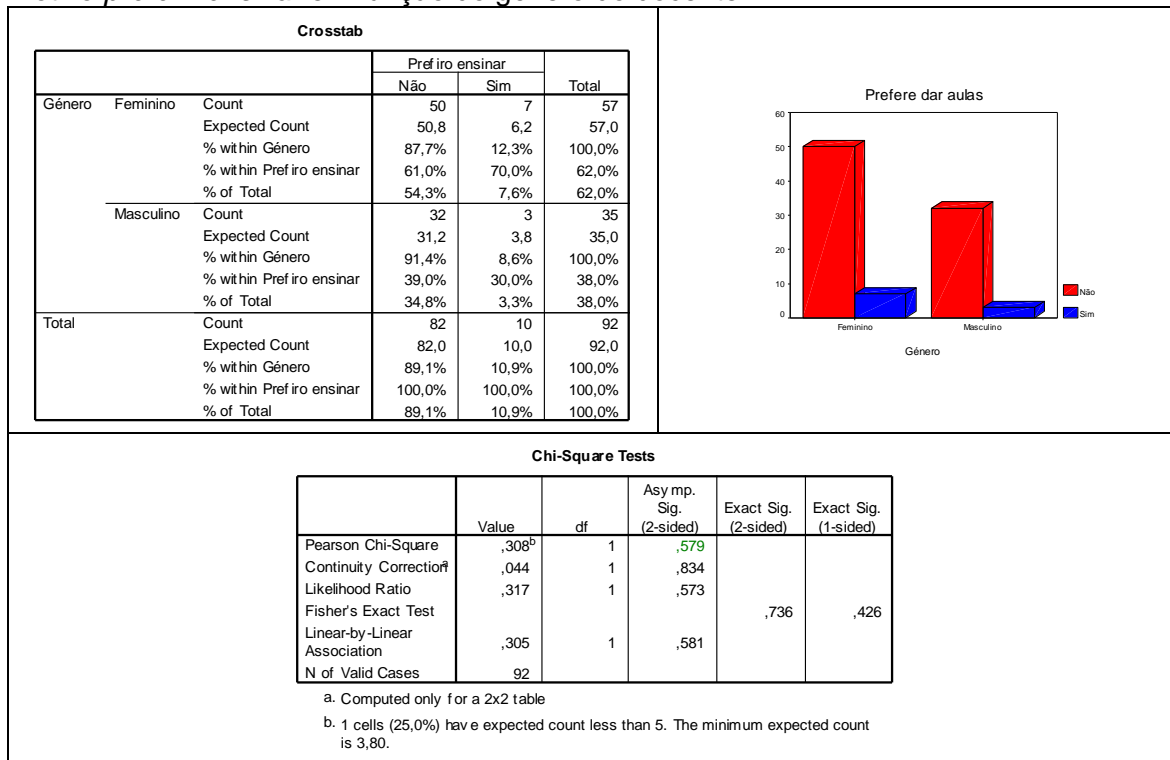
### Motivo não ser do quadro da escola em função do género do docente



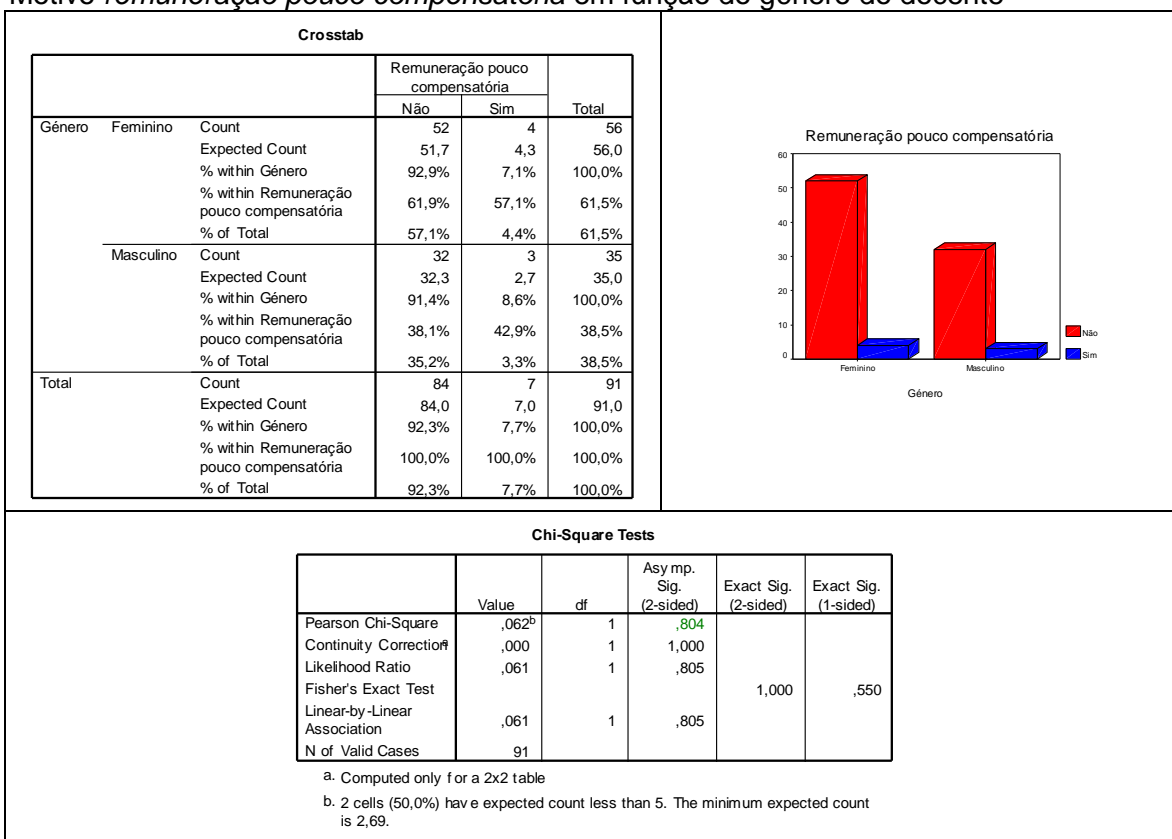
### Motivo *residir longe* em função do género do docente



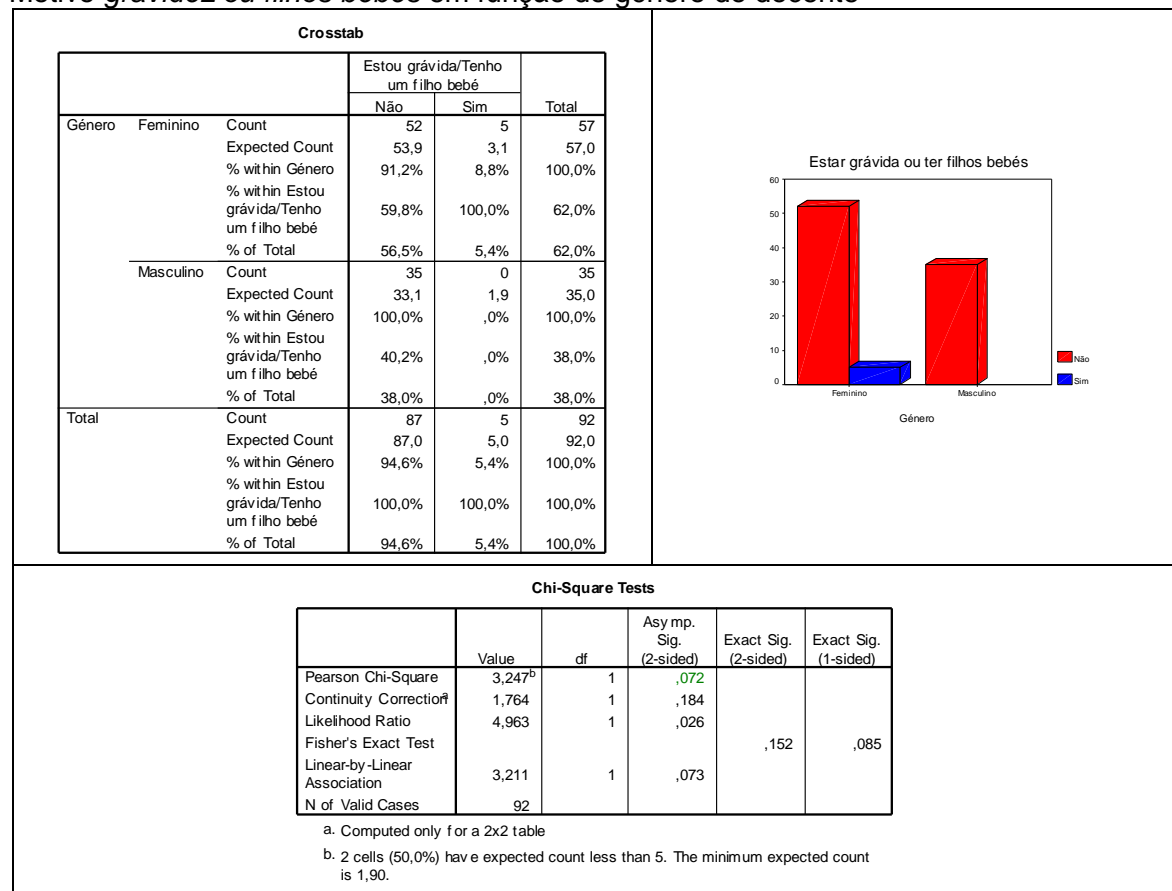
### Motivo *preferir ensinar* em função do género do docente



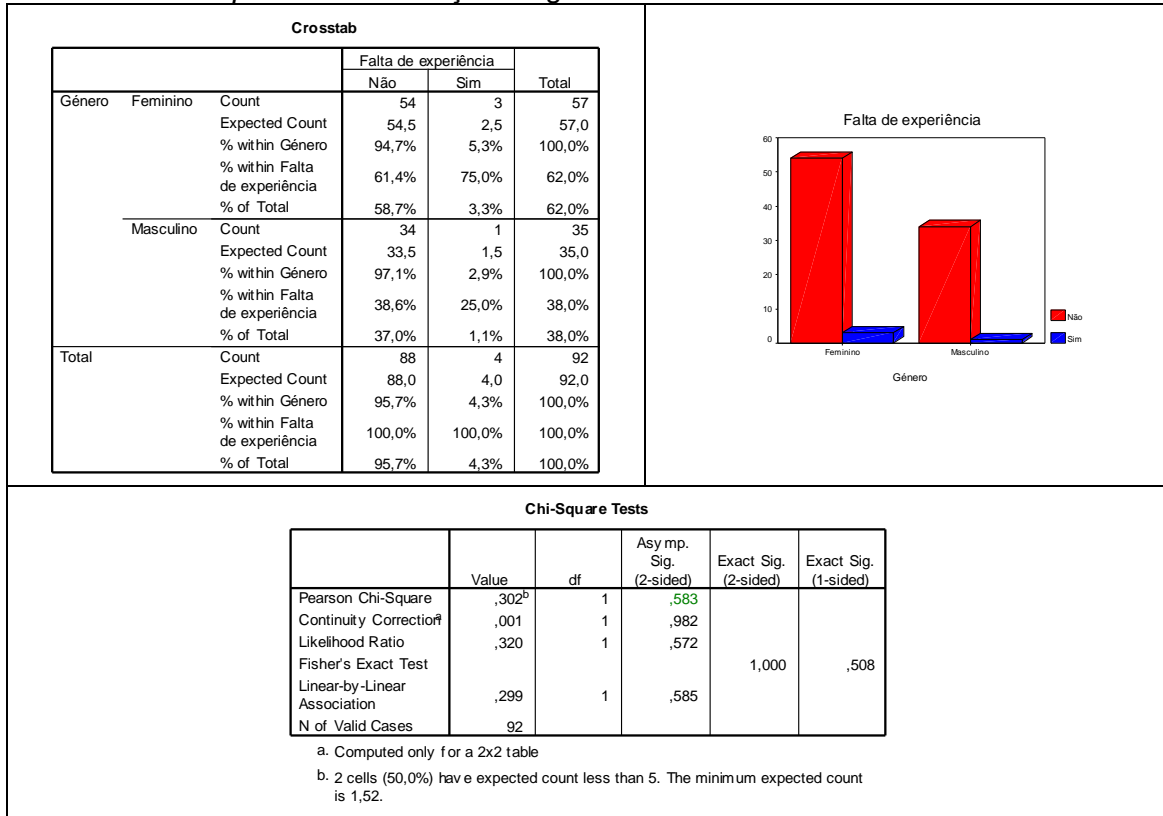
### Motivo remuneração pouco compensatória em função do género do docente



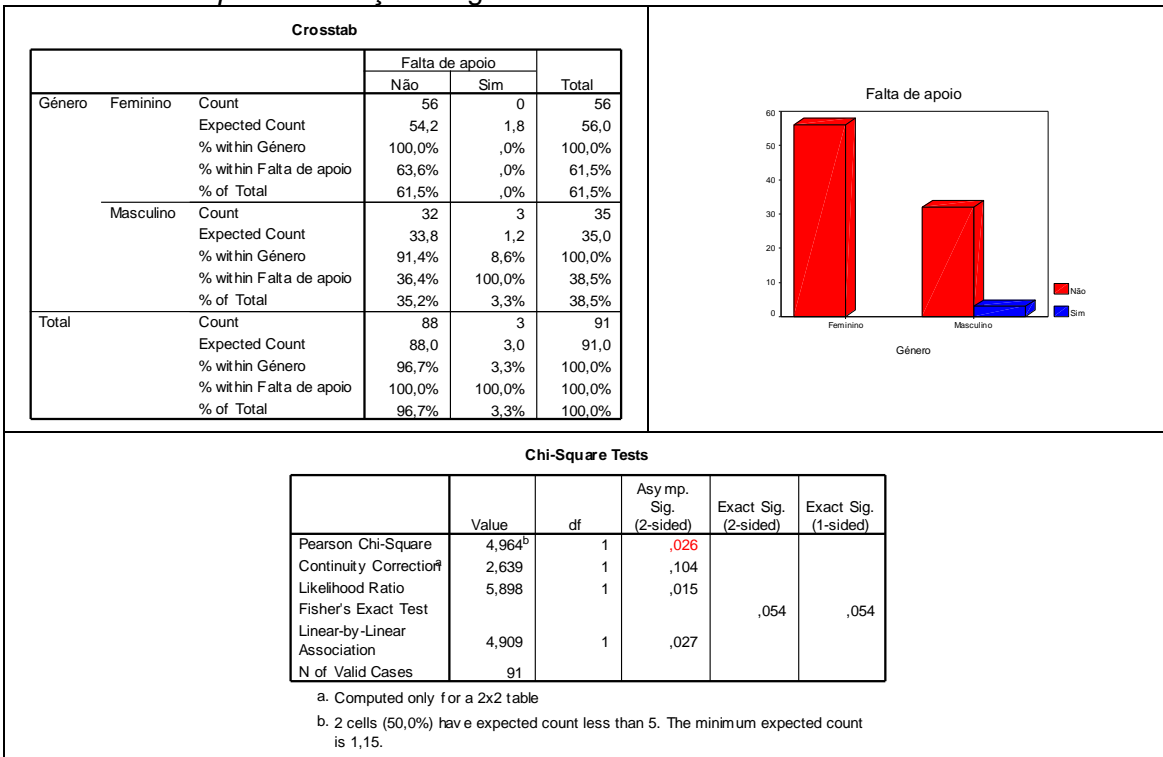
### Motivo gravidez ou filhos bebés em função do género do docente



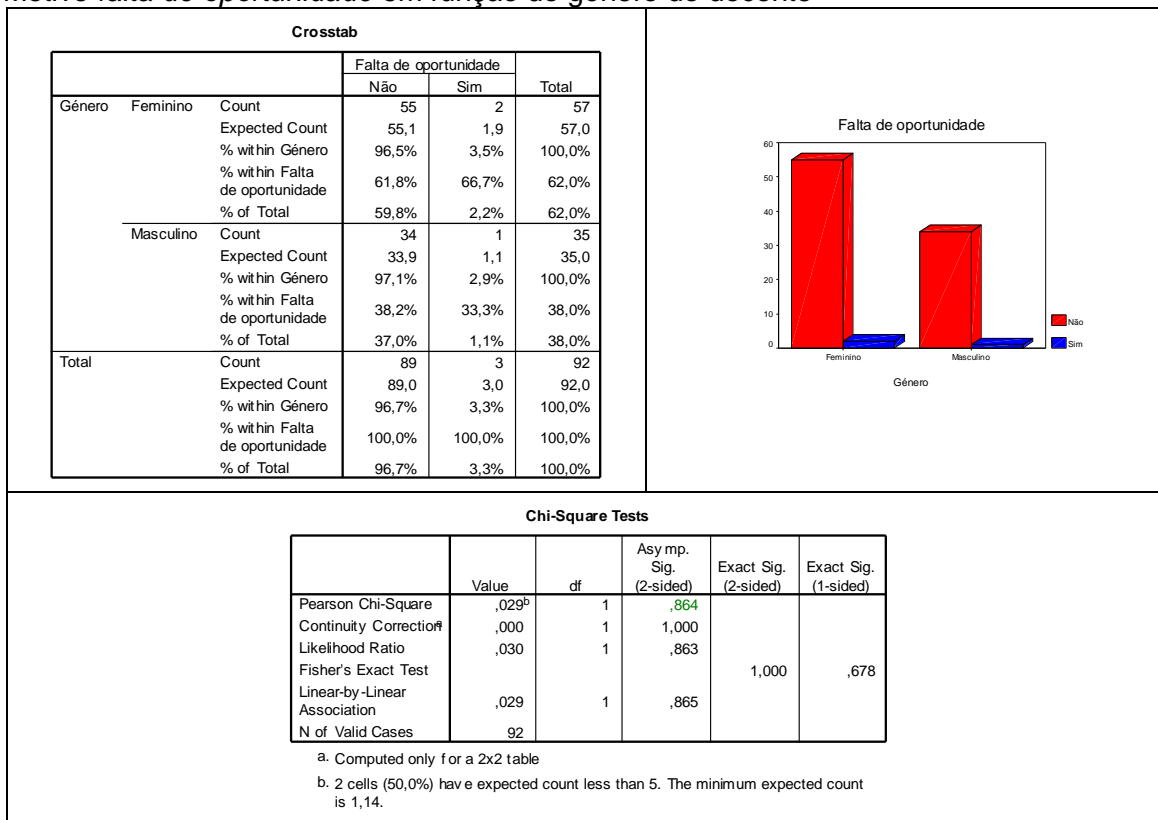
### Motivo *falta de experiência* em função do género do docente



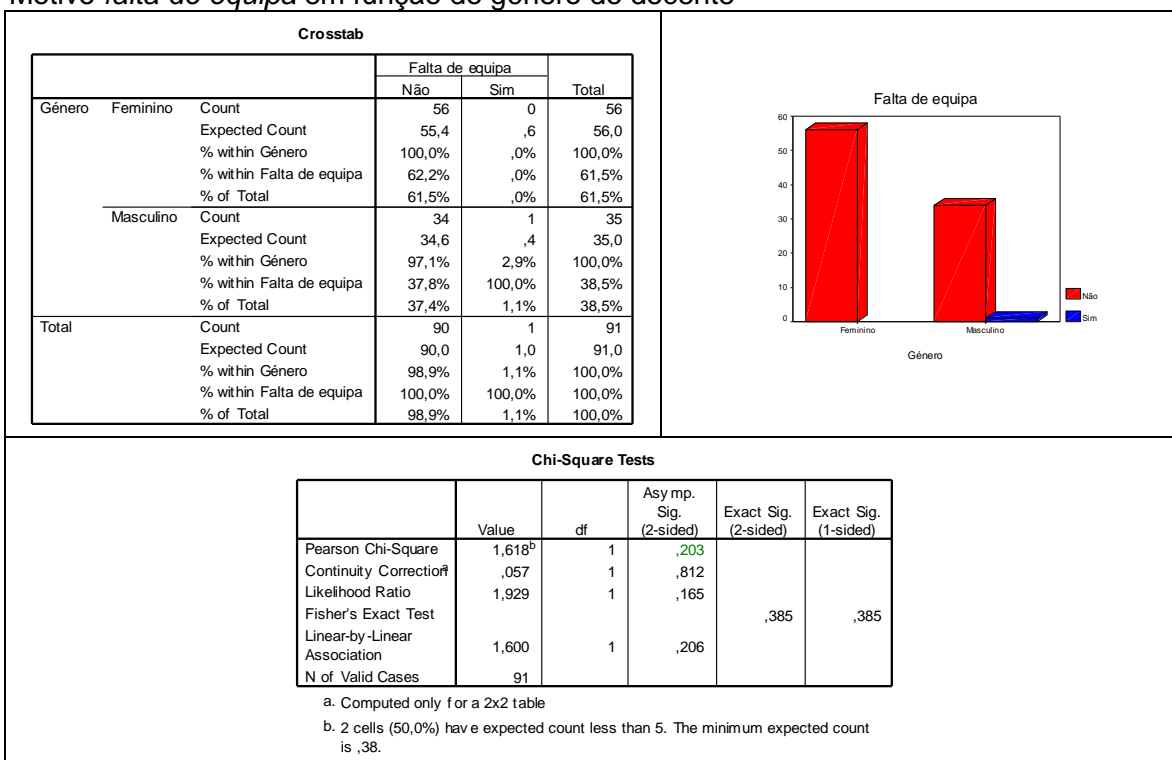
### Motivo *falta de apoio* em função do género do docente



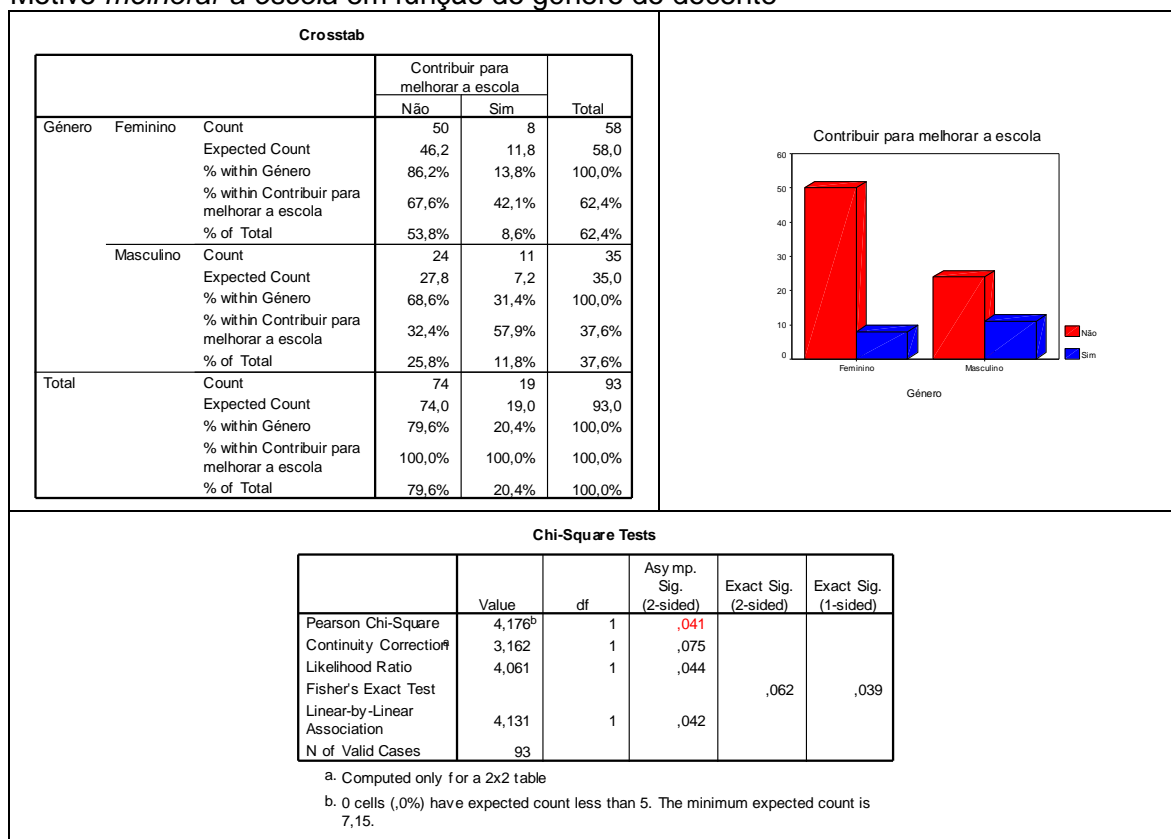
### Motivo *falta de oportunidade* em função do género do docente



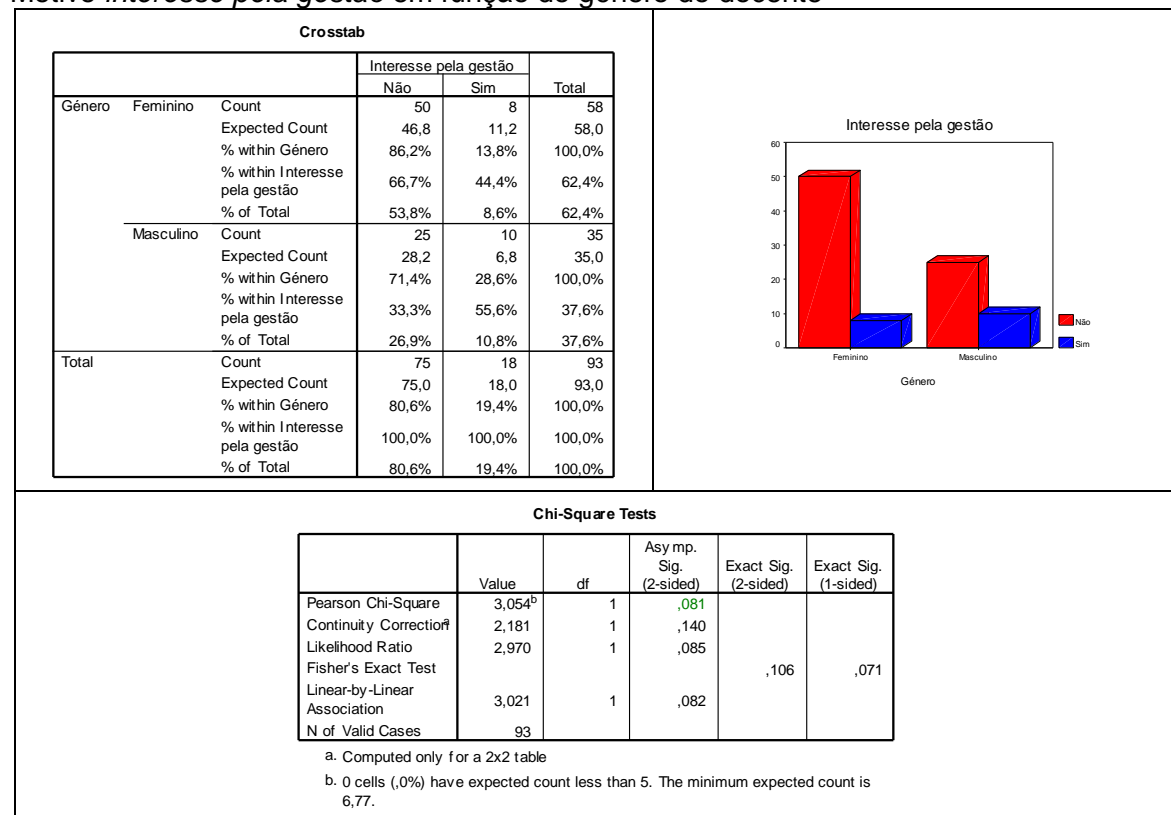
### Motivo *falta de equipa* em função do género do docente



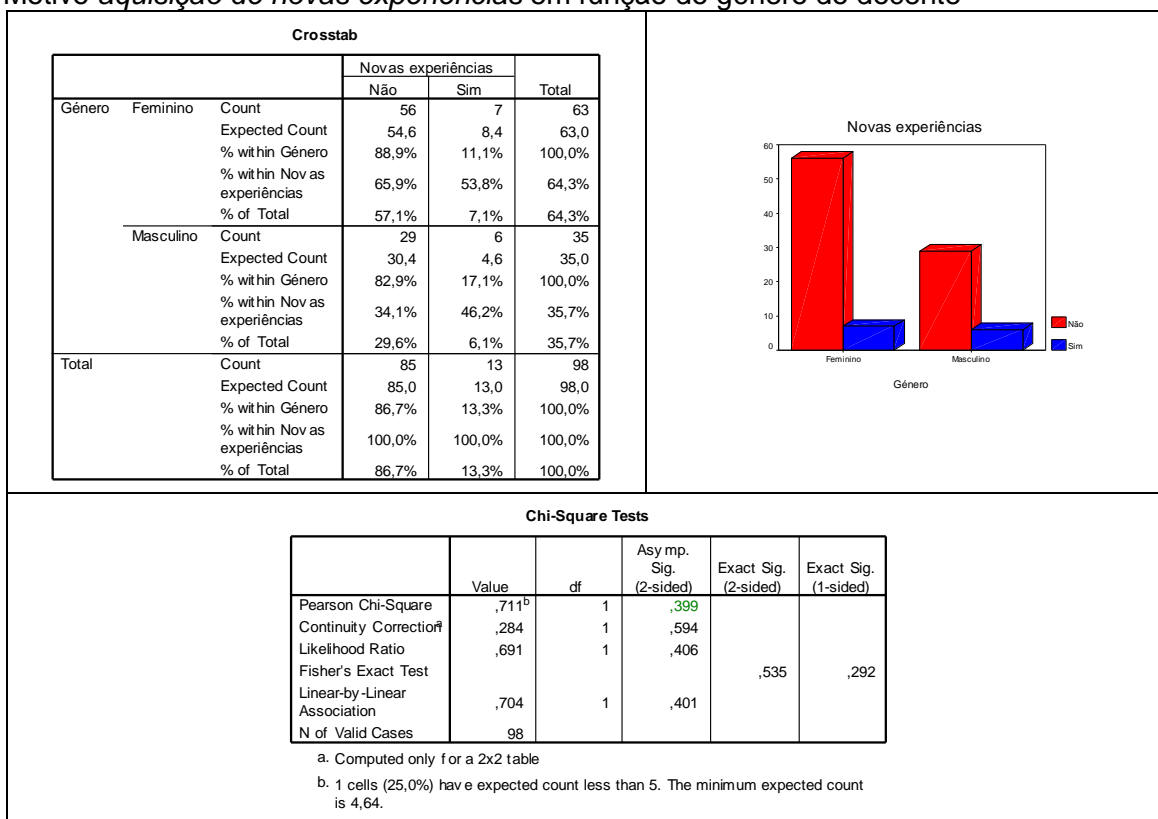
## Motivo *melhorar a escola* em função do género do docente



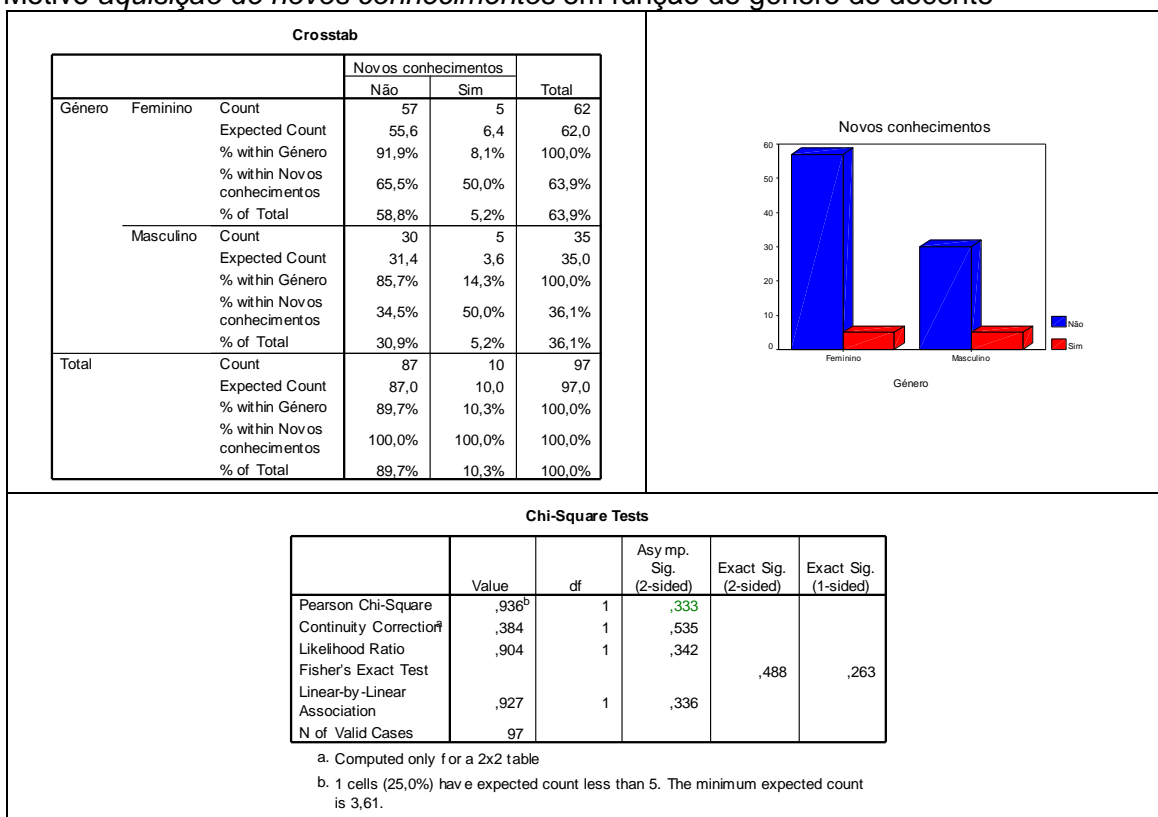
## Motivo *interesse pela gestão* em função do género do docente



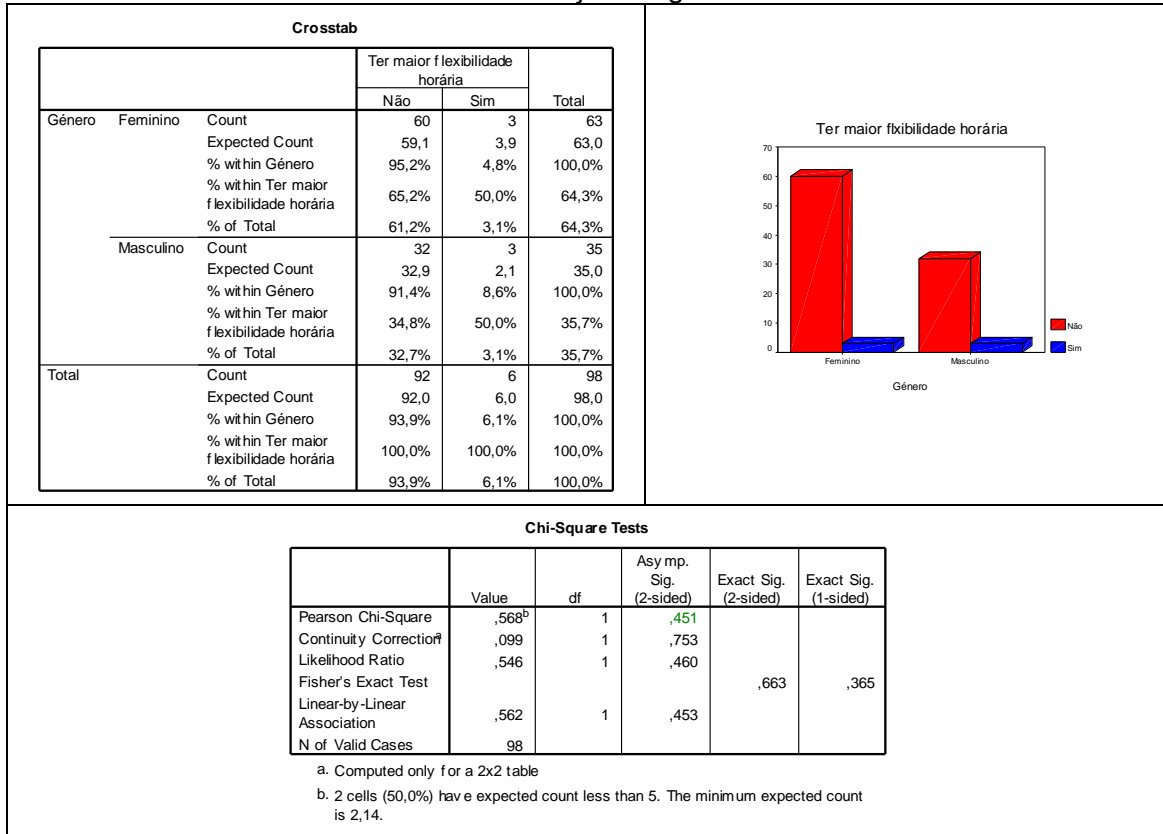
### Motivo aquisição de novas experiências em função do género do docente



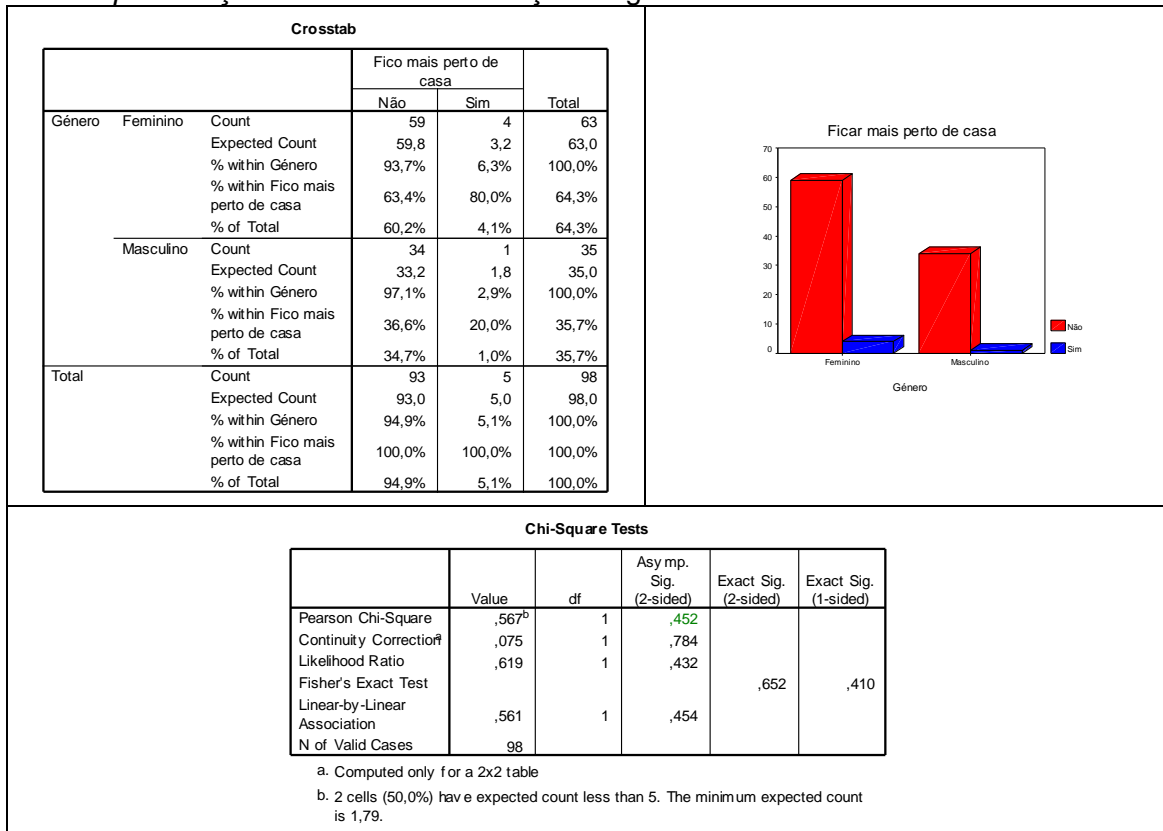
### Motivo aquisição de novos conhecimentos em função do género do docente



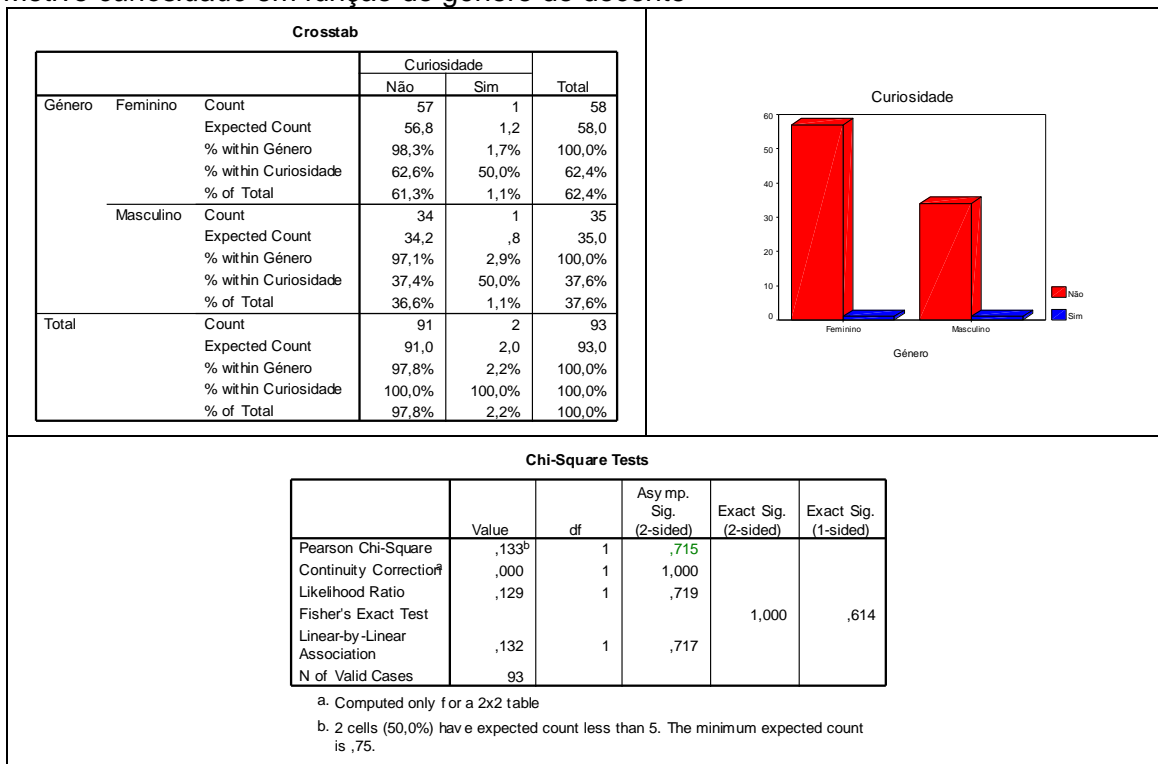
### Motivo *ter maior flexibilidade horária* em função do género do docente



### Motivo *aproximação à residência* em função do género do docente

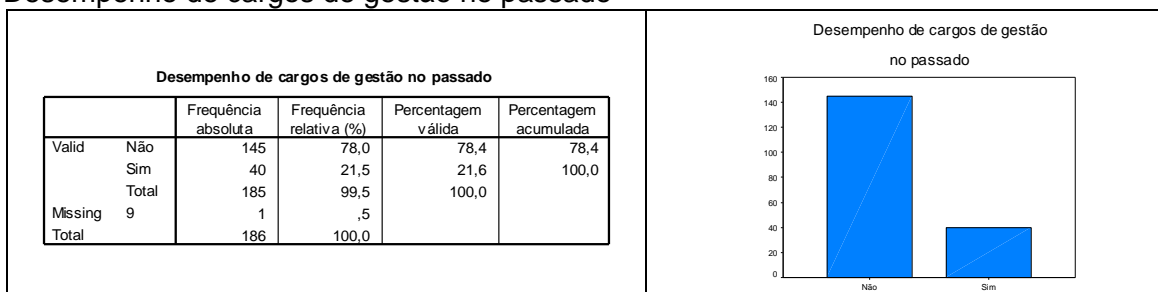


## Motivo *curiosidade* em função do género do docente

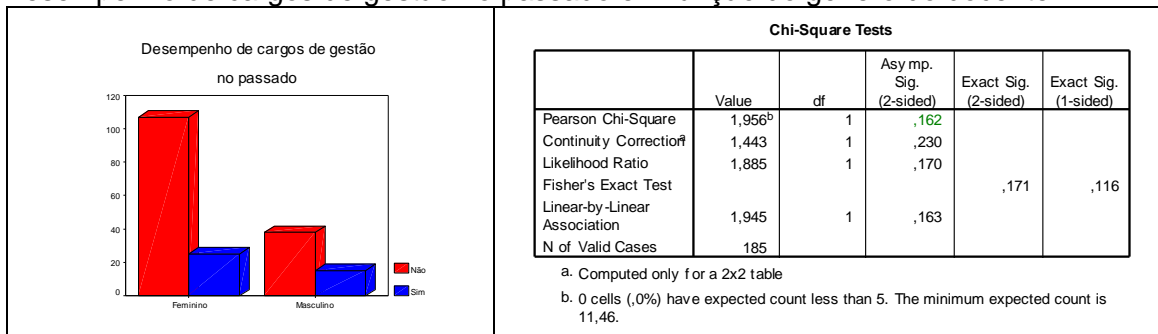


## 2.11. DESEMPENHO DE CARGOS DE GESTÃO NO PASSADO/GÉNERO

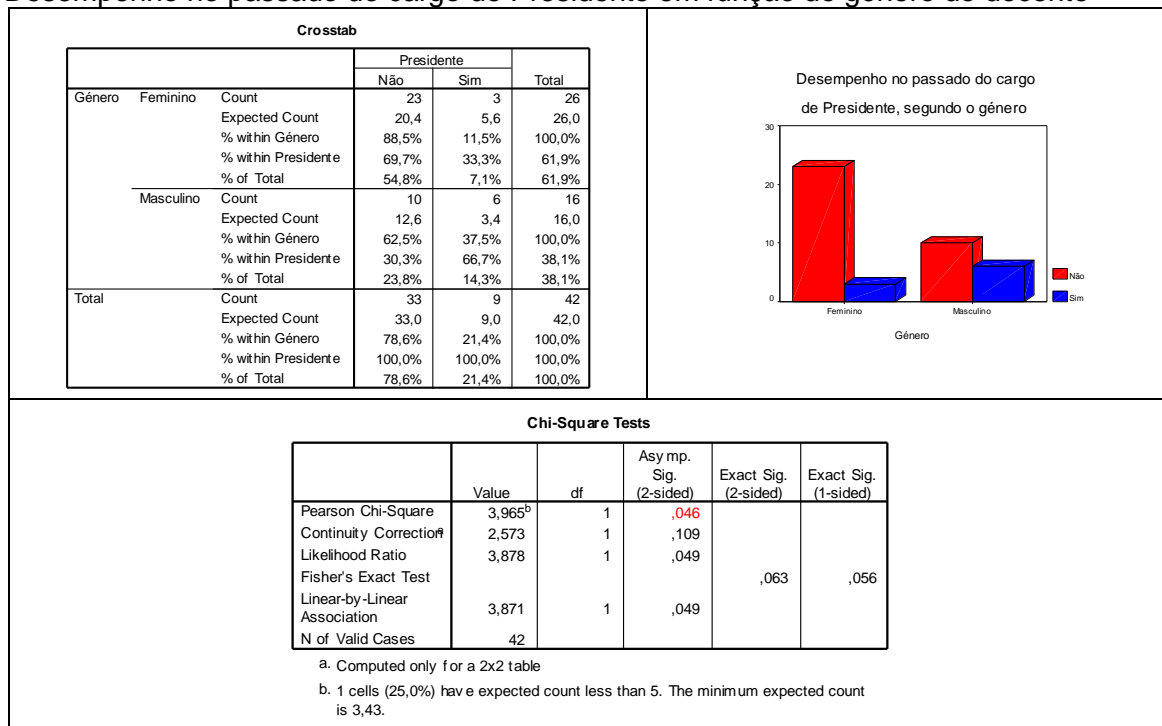
### Desempenho de cargos de gestão no passado



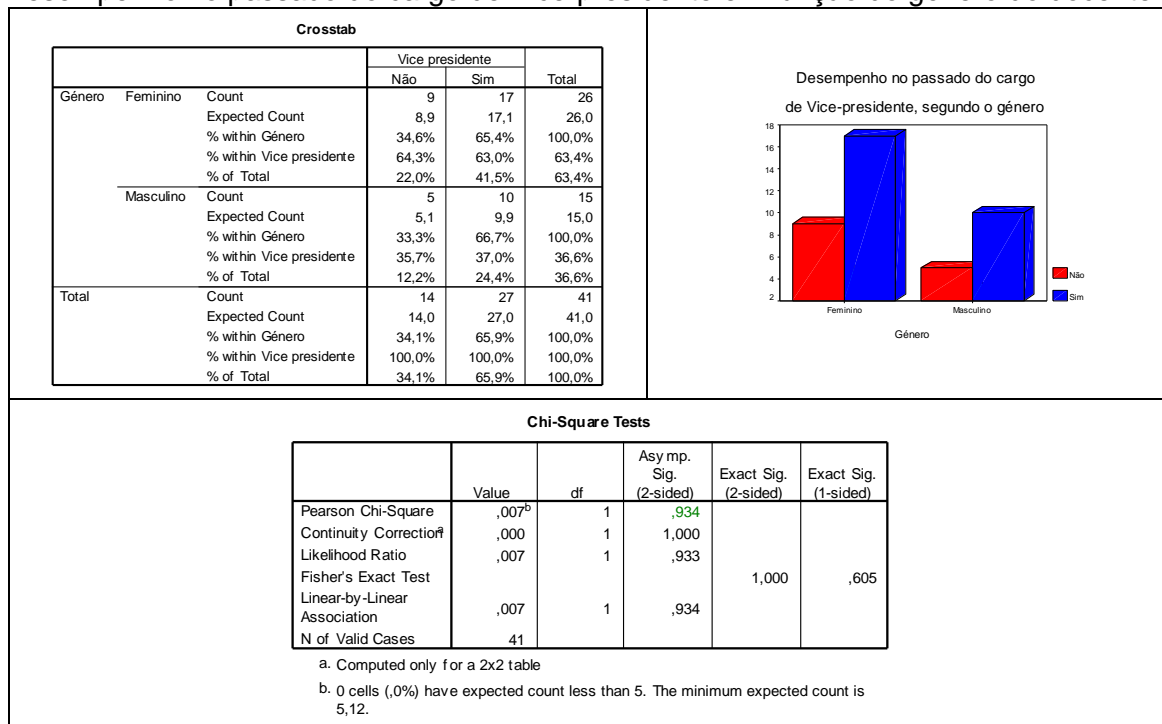
### Desempenho de cargos de gestão no passado em função do género do docente



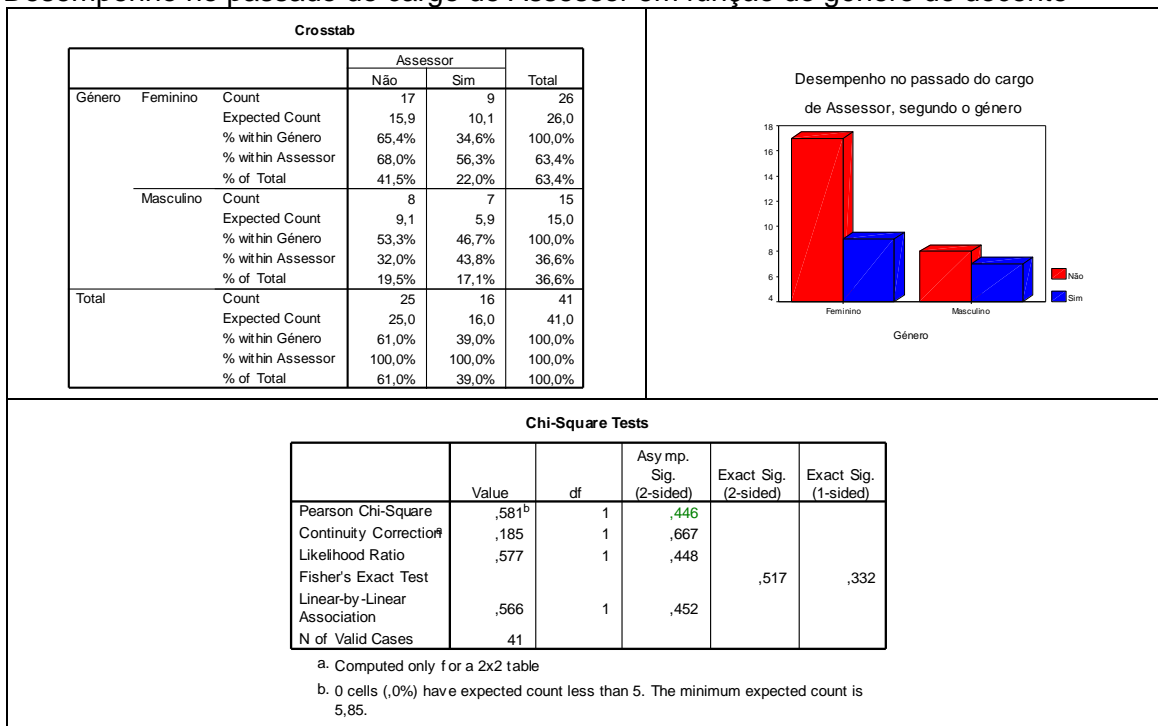
## Desempenho no passado do cargo de Presidente em função do género do docente



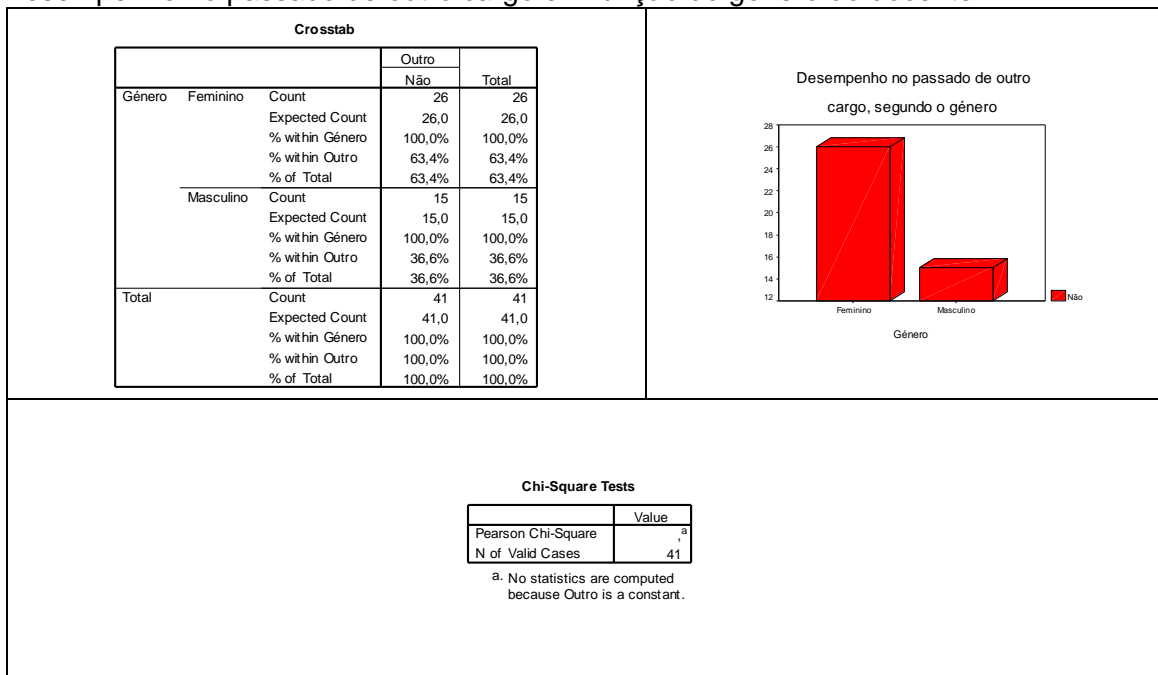
## Desempenho no passado do cargo de Vice-presidente em função do género do docente



## Desempenho no passado do cargo de Assessor em função do gênero do docente

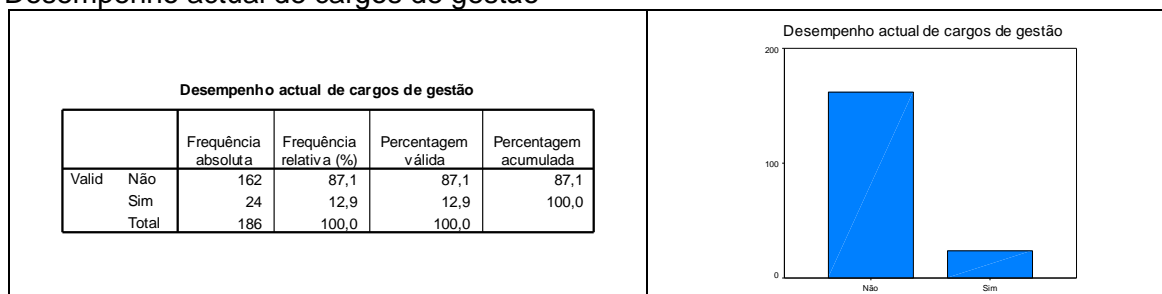


## Desempenho no passado de outro cargo em função do gênero do docente

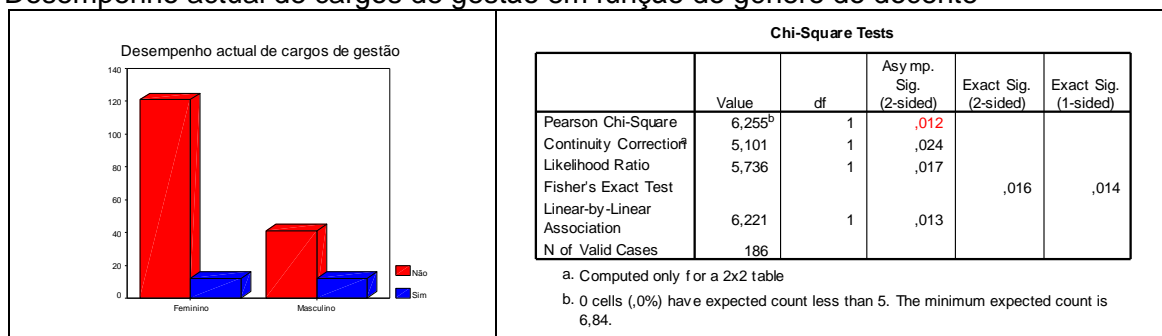


## 2.12. DESEMPENHO ACTUAL DE CARGOS DE GESTÃO/GÉNERO

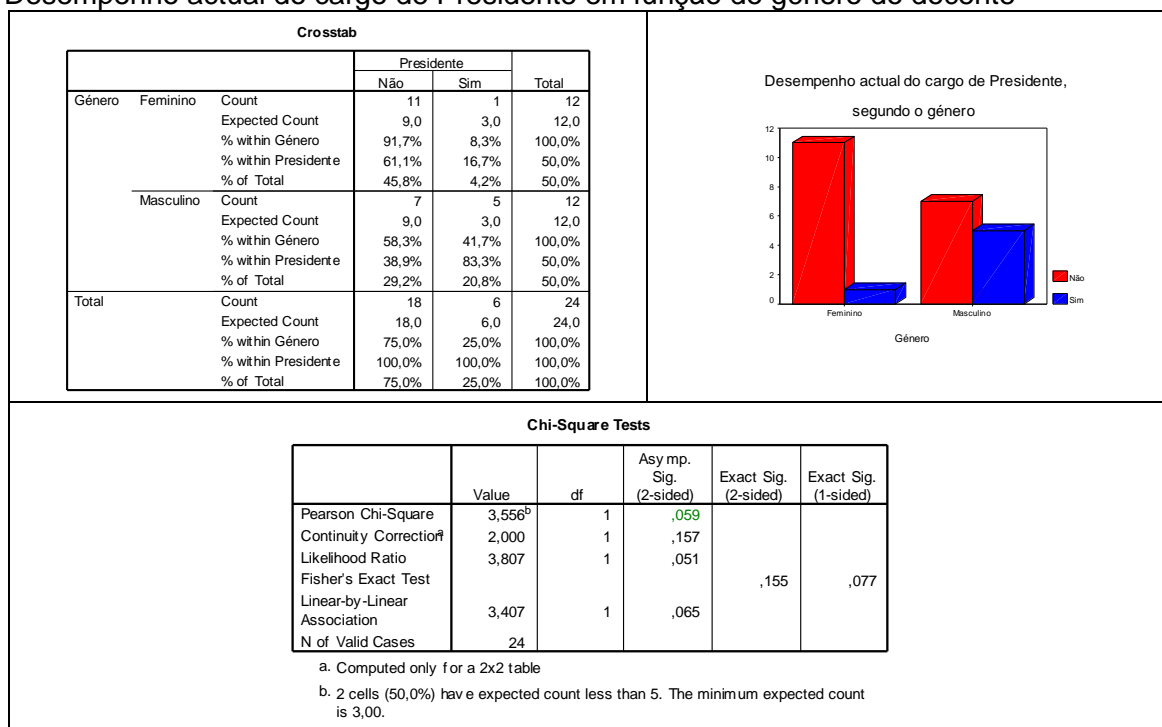
### Desempenho actual de cargos de gestão



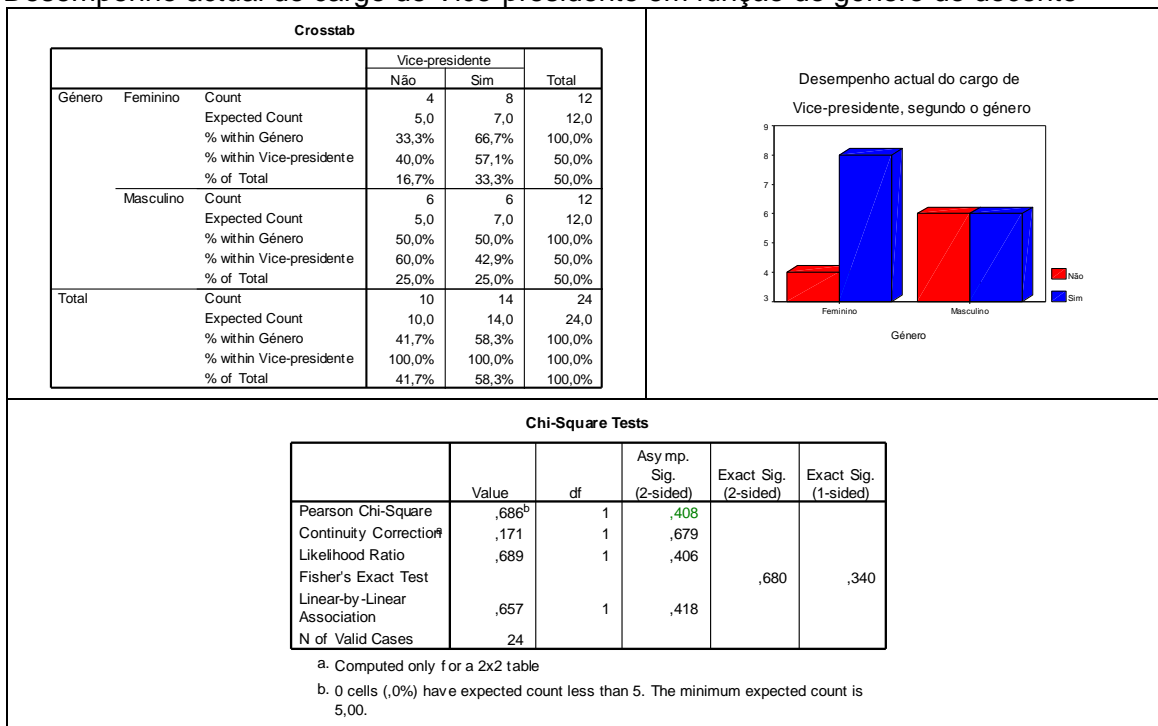
### Desempenho actual de cargos de gestão em função do género do docente



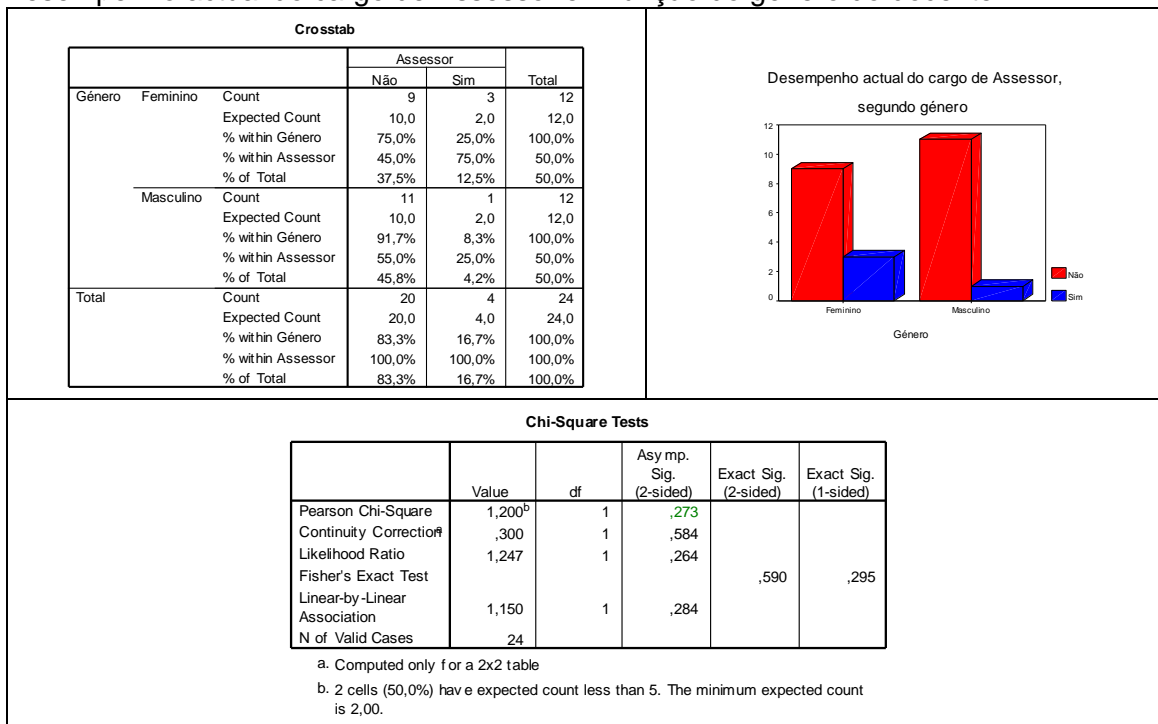
### Desempenho actual do cargo de Presidente em função do género do docente



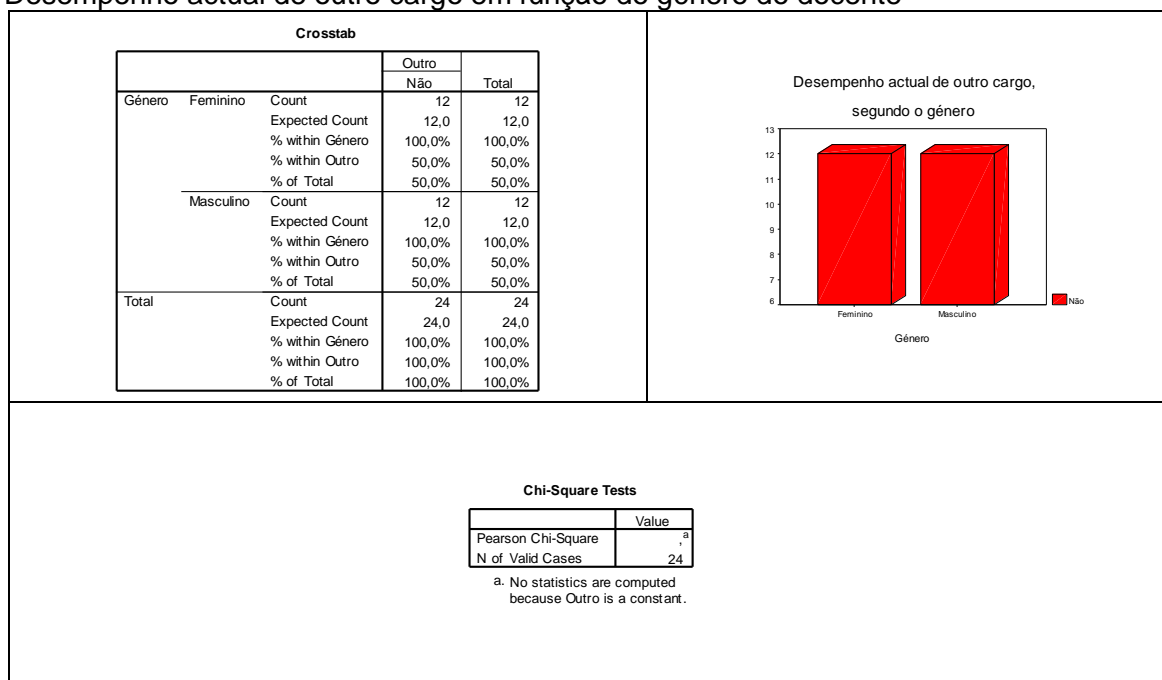
## Desempenho actual do cargo de Vice-presidente em função do género do docente



## Desempenho actual do cargo de Assessor em função do género do docente

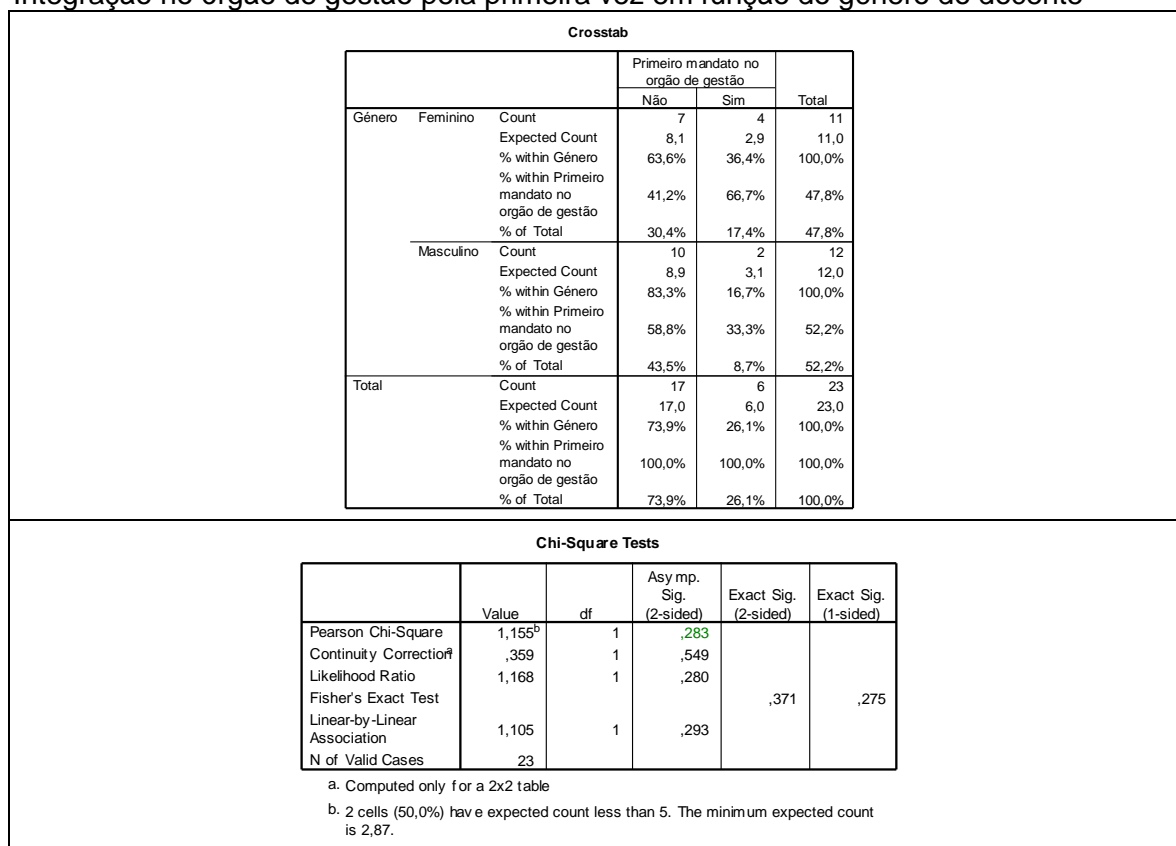


## Desempenho actual de outro cargo em função do género do docente



## 2.13. CONDIÇÕES PARA A INTEGRAÇÃO NO ÓRGÃO DE GESTÃO/GÉNERO

### Integração no órgão de gestão pela primeira vez em função do género do docente



## Integração no Conselho Executivo anterior em função do género do docente

Crosstab					
Género			Integração no Conselho Executivo anterior		Total
			Não	Sim	
Feminino	Count		7	4	11
	Expected Count		3,8	7,2	11,0
	% within Género		63,6%	36,4%	100,0%
	% within Integração no Conselho Executivo anterior		87,5%	26,7%	47,8%
	% of Total		30,4%	17,4%	47,8%
Masculino	Count		1	11	12
	Expected Count		4,2	7,8	12,0
	% within Género		8,3%	91,7%	100,0%
	% within Integração no Conselho Executivo anterior		12,5%	73,3%	52,2%
	% of Total		4,3%	47,8%	52,2%
Total	Count		8	15	23
	Expected Count		8,0	15,0	23,0
	% within Género		34,8%	65,2%	100,0%
	% within Integração no Conselho Executivo anterior		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		34,8%	65,2%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7,738 <sup>b</sup>	1	,005		
Continuity Correction <sup>a</sup>	5,492	1	,019		
Likelihood Ratio	8,416	1	,004		
Fisher's Exact Test				,009	,008
Linear-by-Linear Association	7,401	1	,007		
N of Valid Cases	23				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,83.

## Desempenho anterior do cargo de Presidente de Assembleia em função do género do docente

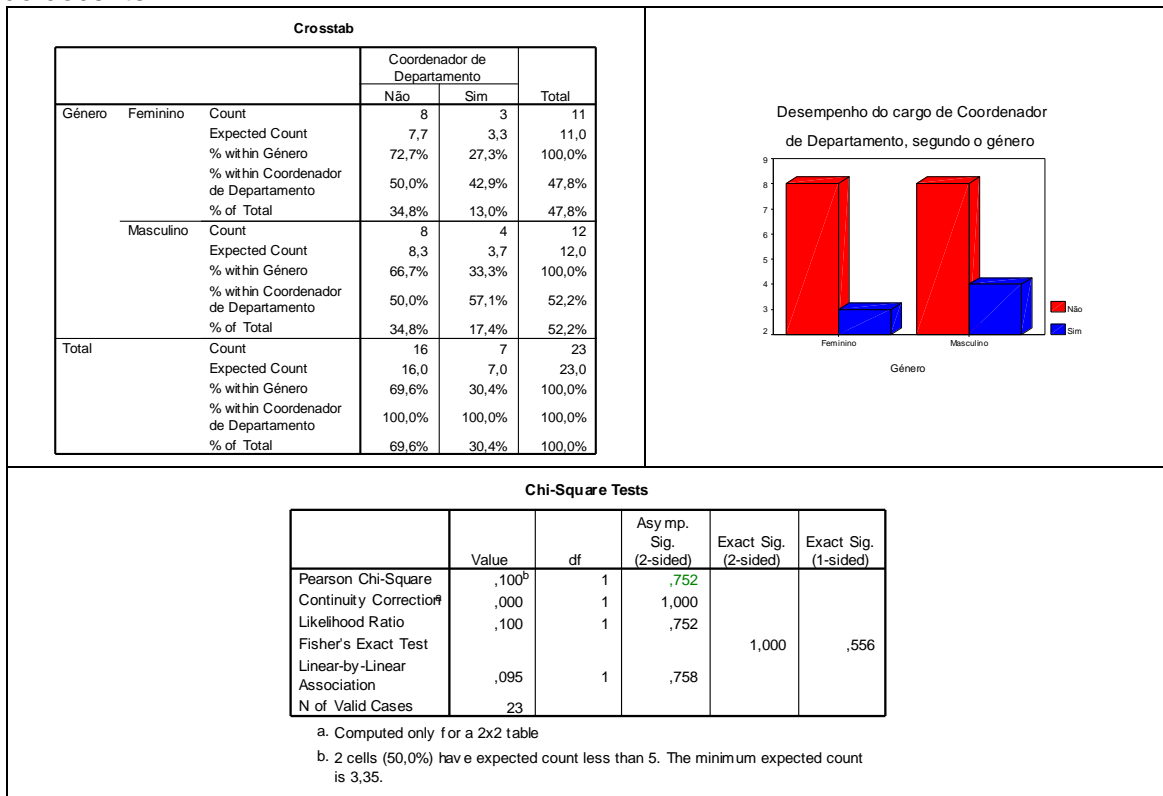
Crosstab				
Género			Presidente da Assembleia de Escola	
			Não	Total
Feminino	Count		11	11
	Expected Count		11,0	11,0
	% within Género		100,0%	100,0%
	% within Presidente da Assembleia de Escola		47,8%	47,8%
	% of Total		47,8%	47,8%
Masculino	Count		12	12
	Expected Count		12,0	12,0
	% within Género		100,0%	100,0%
	% within Presidente da Assembleia de Escola		52,2%	52,2%
	% of Total		52,2%	52,2%
Total	Count		23	23
	Expected Count		23,0	23,0
	% within Género		100,0%	100,0%
	% within Presidente da Assembleia de Escola		100,0%	100,0%
	% of Total		100,0%	100,0%

Chi-Square Tests	
	Value
Pearson Chi-Square	, <sup>a</sup>
N of Valid Cases	23

a. No statistics are computed because Presidente da Assembleia de Escola is a constant.

## Desempenho anterior do cargo de Coordenador de Departamento em função do género do docente



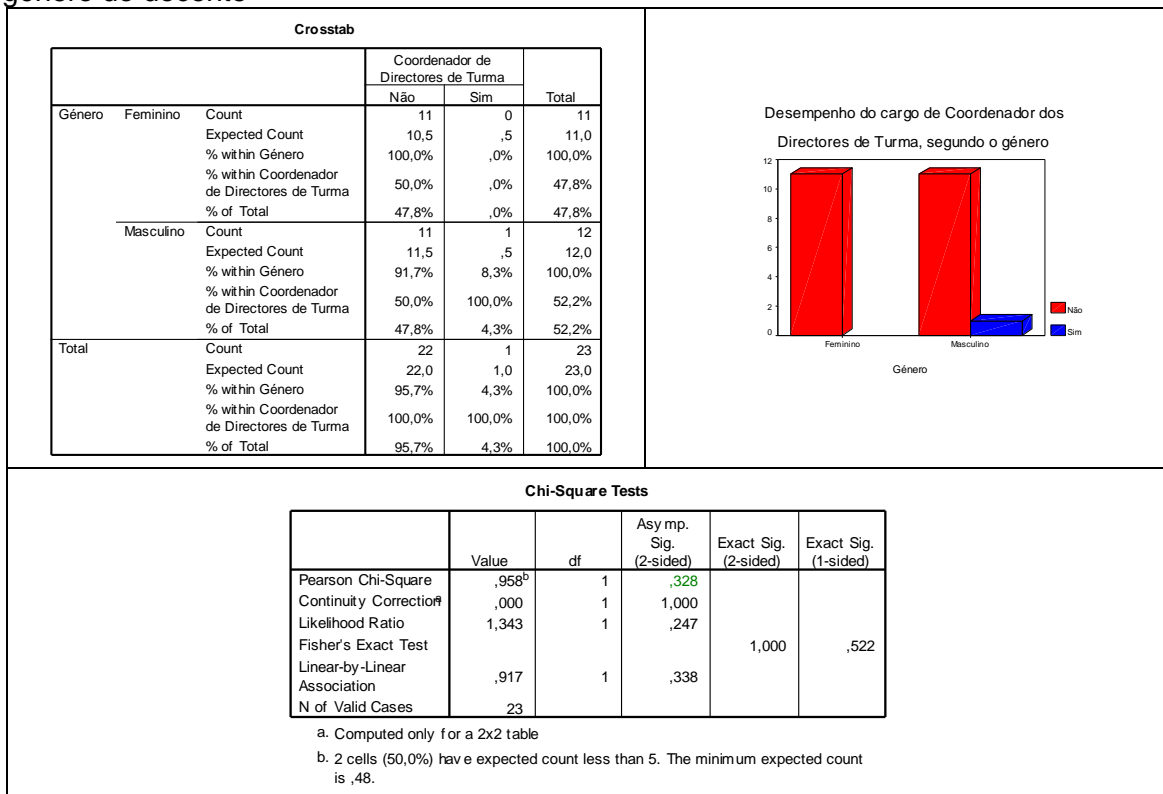
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,100 <sup>a</sup>	1	,752		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,100	1	,752	1,000	,556
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,095	1	,758		
N of Valid Cases	23				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,35.

## Desempenho anterior do cargo de Coordenador dos Directores de Turma em função do género do docente



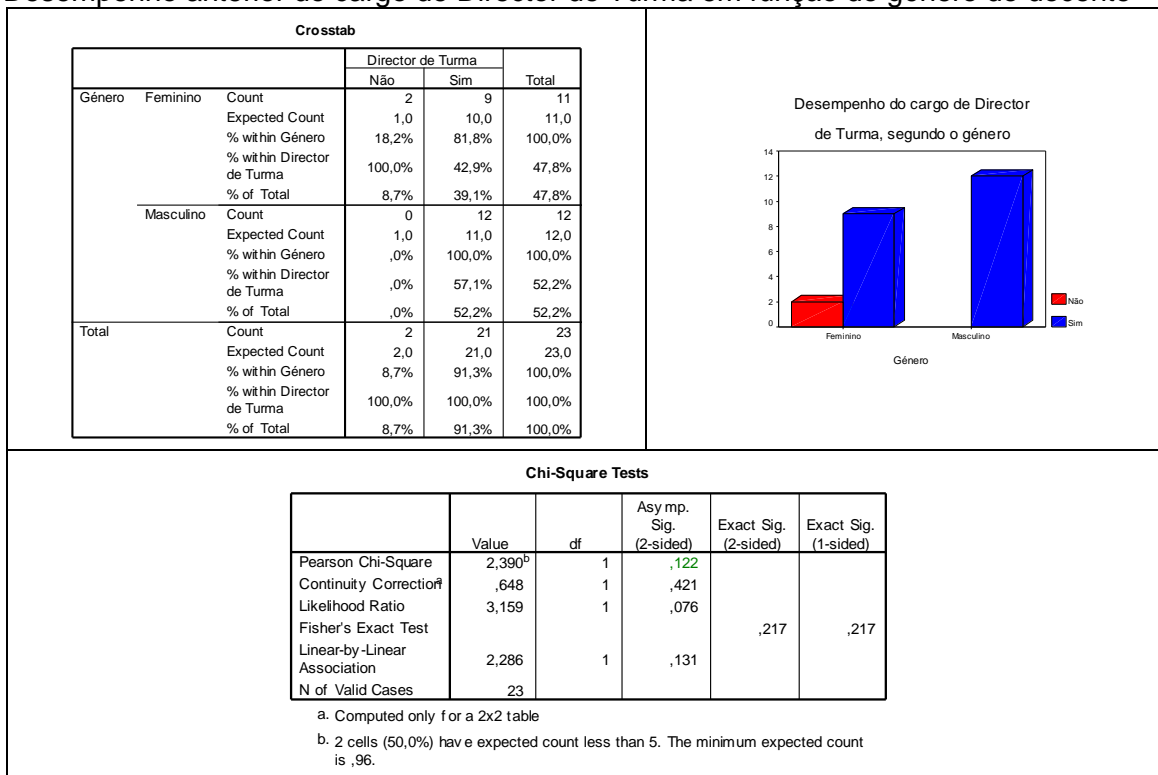
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,958 <sup>a</sup>	1	,328		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	1,343	1	,247	1,000	,522
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	,917	1	,338		
N of Valid Cases	23				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,48.

## Desempenho anterior do cargo de Director de Turma em função do género do docente



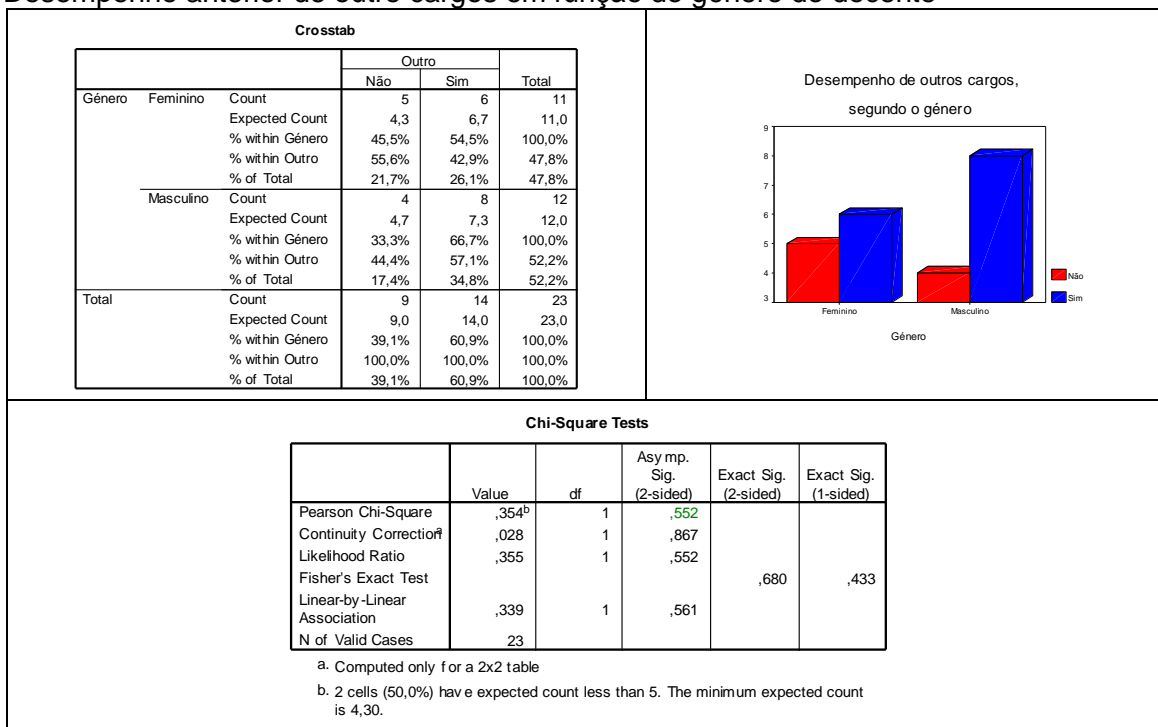
### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,390 <sup>b</sup>	1	,122		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,648	1	,421		
Likelihood Ratio	3,159	1	,076		
Fisher's Exact Test				,217	,217
Linear-by-Linear Association	2,286	1	,131		
N of Valid Cases	23				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,96.

## Desempenho anterior de outro cargos em função do género do docente



### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,354 <sup>b</sup>	1	,552		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,028	1	,867		
Likelihood Ratio	,355	1	,552		
Fisher's Exact Test				,680	,433
Linear-by-Linear Association	,339	1	,561		
N of Valid Cases	23				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,30.

## 2.14. CONDIÇÕES EM QUE GANHOU AS ELEIÇÕES PARA O CONSELHO EXECUTIVO/GÉNERO

### Condições em que foram ganhas as eleições em função do género do docente

Crosstab							
		Condições em que ganhou as eleições para o Conselho Executivo				Total	
		Por nomeação	Era a única lista concorrente	As listas adversárias eram encabeçadas por mulheres	As listas adversárias eram encabeçadas por homens		
Género	Feminino	Count	1	6	1	2	10
		Expected Count	1,0	4,8	1,4	2,9	10,0
		% within Género	10,0%	60,0%	10,0%	20,0%	100,0%
		% within Condições em que ganhou as eleições para o Conselho Executivo	50,0%	60,0%	33,3%	33,3%	47,6%
		% of Total	4,8%	28,6%	4,8%	9,5%	47,6%
Masculino	Masculino	Count	1	4	2	4	11
		Expected Count	1,0	5,2	1,6	3,1	11,0
		% within Género	9,1%	36,4%	18,2%	36,4%	100,0%
		% within Condições em que ganhou as eleições para o Conselho Executivo	50,0%	40,0%	66,7%	66,7%	52,4%
		% of Total	4,8%	19,0%	9,5%	19,0%	52,4%
Total	Total	Count	2	10	3	6	21
		Expected Count	2,0	10,0	3,0	6,0	21,0
		% within Género	9,5%	47,6%	14,3%	28,6%	100,0%
		% within Condições em que ganhou as eleições para o Conselho Executivo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	9,5%	47,6%	14,3%	28,6%	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,355 <sup>a</sup>	3	,716
Likelihood Ratio	1,374	3	,712
Linear-by-Linear Association	,874	1	,350
N of Valid Cases	21		

a. 7 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,95.

Considera que o género foi vantagem para ganhar as eleições em função do género do docente

Crosstab					
			Género como vantagem para o resultado das eleições		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Count	10	1	11
		Expected Count	9,0	2,0	11,0
		% within Género	90,9%	9,1%	100,0%
	Masculino	Count	8	3	11
		Expected Count	9,0	2,0	11,0
		% within Género	72,7%	27,3%	100,0%
Total		Count	18	4	22
		Expected Count	18,0	4,0	22,0
		% within Género	81,8%	18,2%	100,0%
		% within Género como vantagem para o resultado das eleições	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	81,8%	18,2%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,222 <sup>b</sup>	1	,269		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,306	1	,580		
Likelihood Ratio	1,269	1	,260		
Fisher's Exact Test				,586	,293
Linear-by-Linear Association	1,167	1	,280		
N of Valid Cases	22				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Recebimento de incentivos em função do género do docente

Crosstab					
			Incentivos		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Count	2	9	11
		Expected Count	1,0	10,0	11,0
		% within Género	18,2%	81,8%	100,0%
	Masculino	Count	0	11	11
		Expected Count	1,0	10,0	11,0
		% within Género	,0%	100,0%	100,0%
Total		Count	2	20	22
		Expected Count	2,0	20,0	22,0
		% within Género	9,1%	90,9%	100,0%
		% within Incentivos	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	9,1%	90,9%	100,0%

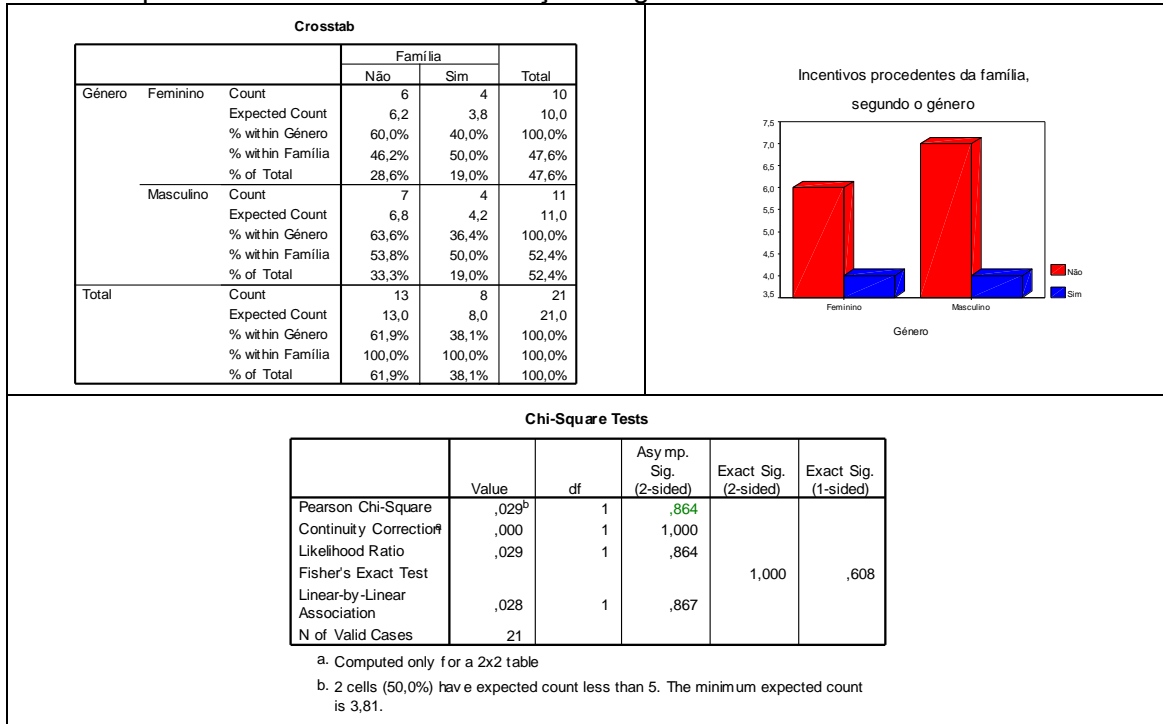
  

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,200 <sup>b</sup>	1	,138		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,550	1	,458		
Likelihood Ratio	2,973	1	,085		
Fisher's Exact Test				,476	,238
Linear-by-Linear Association	2,100	1	,147		
N of Valid Cases	22				

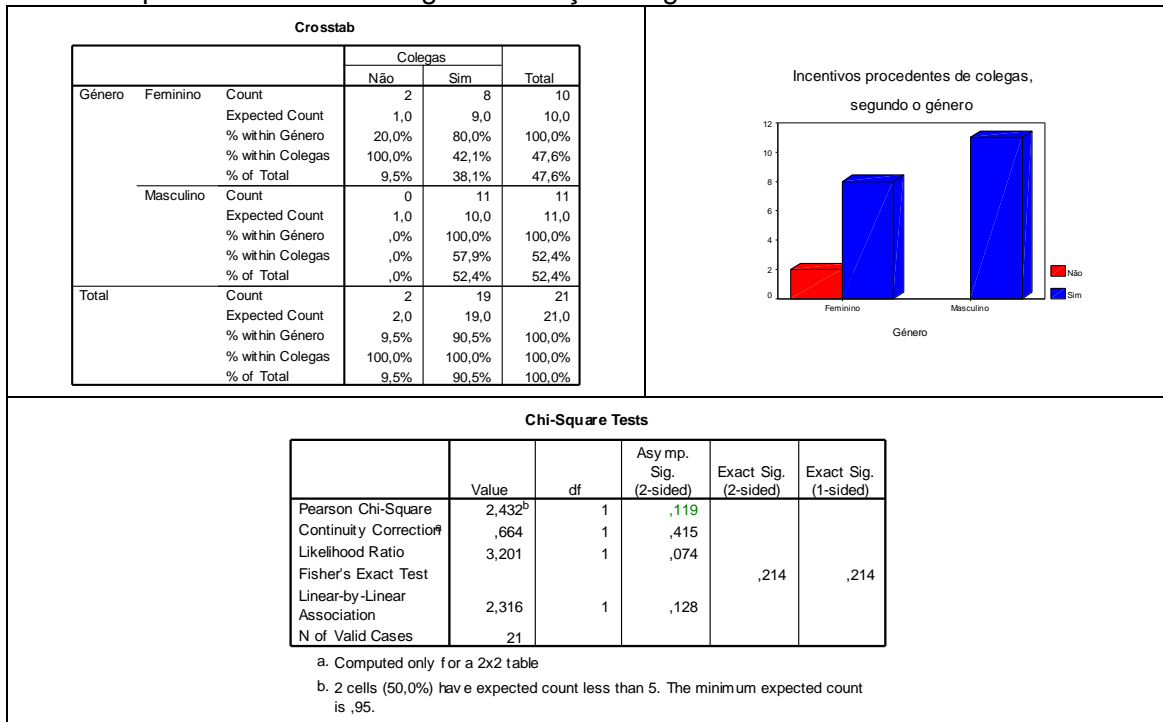
a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

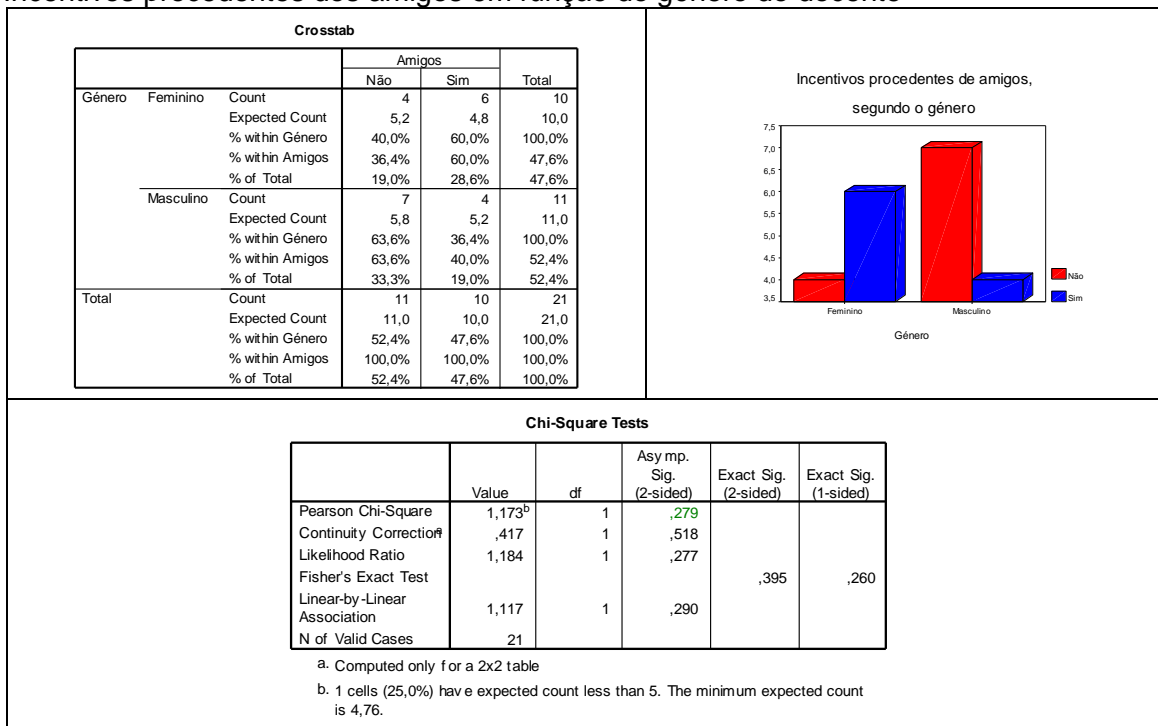
## Incentivos procedentes da família em função do género do docente



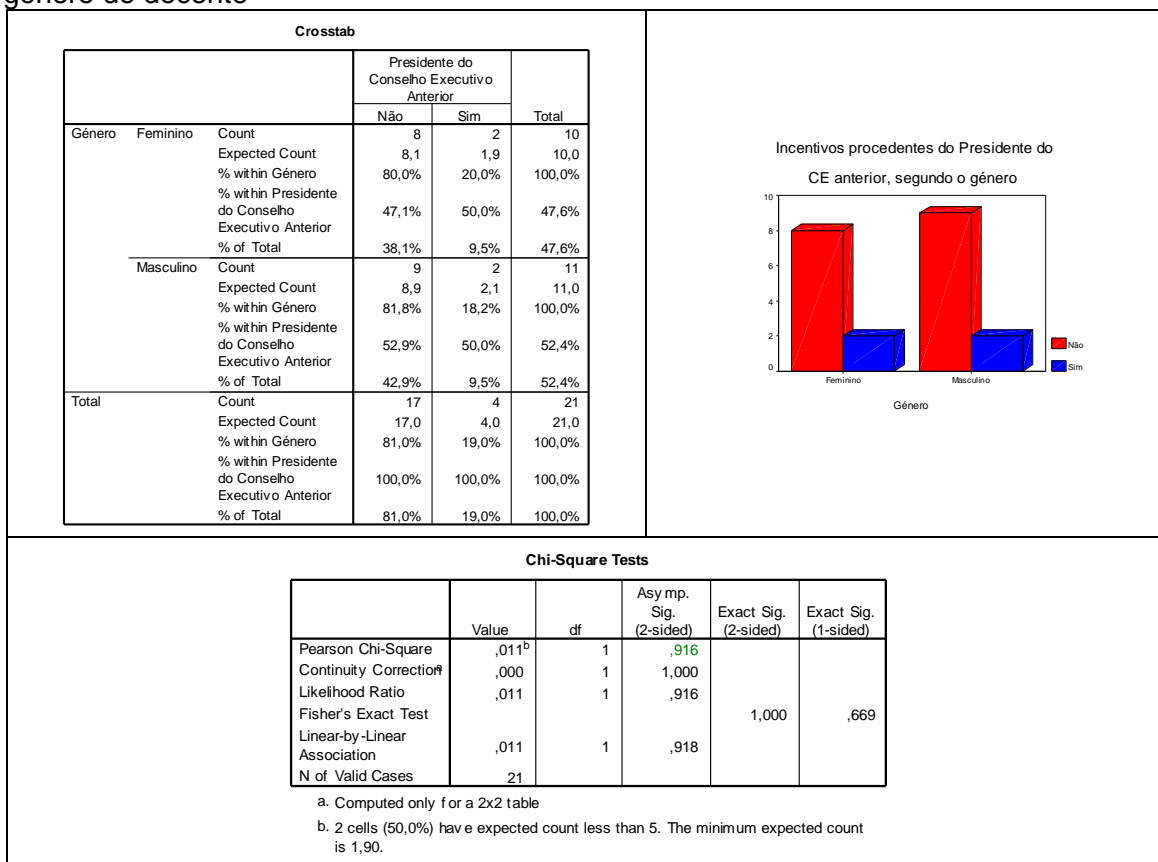
## Incentivos procedentes dos colegas em função do género do docente



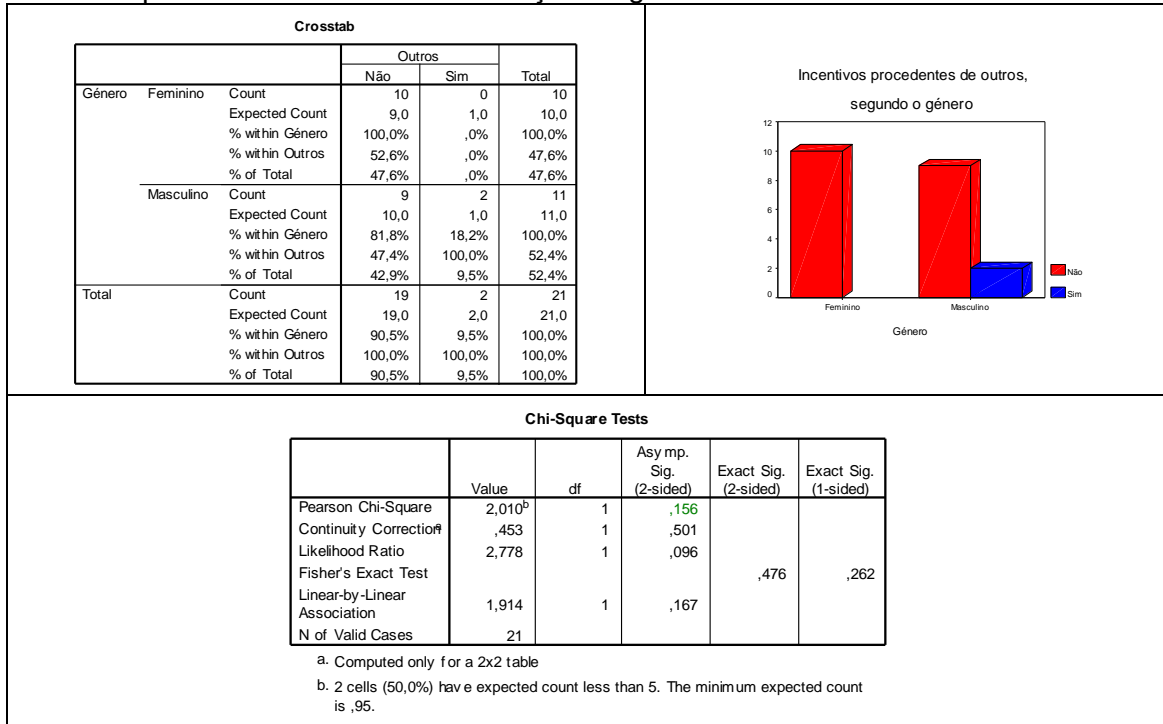
## Incentivos procedentes dos amigos em função do género do docente



## Incentivos procedentes do presidente do Conselho Executivo anterior em função do género do docente



## Incentivos procedentes de outros em função do género do docente



## 2.15. MODELO QUE SERVIU DE INSPIRAÇÃO PARA O DESEMPENHO DO CARGO/GÉNERO

Género de quem inspirou o docente para o desempenho do cargo de gestão em função do género do docente

Crosstab					
			Género de quem o inspirou para o cargo que ocupa no Conselho Executivo		Total
			Feminino	Masculino	
Género	Feminino	Count	3	1	4
		Expected Count	1,5	2,5	4,0
		% within Género	75,0%	25,0%	100,0%
		% within Género de quem o inspirou para o cargo que ocupa no Conselho Executivo	100,0%	20,0%	50,0%
		% of Total	37,5%	12,5%	50,0%
	Masculino	Count	0	4	4
		Expected Count	1,5	2,5	4,0
		% within Género	,0%	100,0%	100,0%
		% within Género de quem o inspirou para o cargo que ocupa no Conselho Executivo	,0%	80,0%	50,0%
		% of Total	,0%	50,0%	50,0%
Total	Count	3	5	8	
	Expected Count	3,0	5,0	8,0	
	% within Género	37,5%	62,5%	100,0%	
	% within Género de quem o inspirou para o cargo que ocupa no Conselho Executivo	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	37,5%	62,5%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,800 <sup>b</sup>	1	,028		
Continuity Correction <sup>a</sup>	2,133	1	,144		
Likelihood Ratio	6,086	1	,014		
Fisher's Exact Test				,143	,071
Linear-by-Linear Association	4,200	1	,040		
N of Valid Cases	8				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 4 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,50.

Cargo de quem inspirou o docente para o desempenho do cargo de gestão em função do género do docente

Crosstab						
		Cargo de quem o inspirou para o cargo que ocupa no Conselho Executivo			Total	
		Presidente do Conselho Executivo	Vice presidente do conselho Executivo	Assessor do Conselho Executivo		
Género	Feminino	Count	2	0	2	4
		Expected Count	2,5	,5	1,0	4,0
		% within Género	50,0%	,0%	50,0%	100,0%
		% within Cargo de quem o inspirou para o cargo que ocupa no Conselho Executivo	40,0%	,0%	100,0%	50,0%
		% of Total	25,0%	,0%	25,0%	50,0%
	Masculino	Count	3	1	0	4
		Expected Count	2,5	,5	1,0	4,0
		% within Género	75,0%	25,0%	,0%	100,0%
		% within Cargo de quem o inspirou para o cargo que ocupa no Conselho Executivo	60,0%	100,0%	,0%	50,0%
		% of Total	37,5%	12,5%	,0%	50,0%
Total	Count	5	1	2	8	
	Expected Count	5,0	1,0	2,0	8,0	
	% within Género	62,5%	12,5%	25,0%	100,0%	
	% within Cargo de quem o inspirou para o cargo que ocupa no Conselho Executivo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	62,5%	12,5%	25,0%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,200 <sup>a</sup>	2	,202
Likelihood Ratio	4,360	2	,113
Linear-by-Linear Association	1,340	1	,247
N of Valid Cases	8		

a. 6 cells (100,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

## 2.16. VALORES QUE TENTA PROMOVER NA ESCOLA/GÊNERO

Referências a valores que o docente do órgão de gestão tenta promover na escola em função do seu gênero

Valores que tenta promover na escola		Mulheres	Homens	Totais
Grupo A Bom relacionamento entre docentes	Respeito	3	0	3
	Solidariedade	3	1	4
	Tolerância	0	1	1
	Compreensão	4	2	6
	Equidade	0	1	1
	Igualdade	2	1	3
	Harmonia	1	0	1
	Amizade	0	1	1
<b>Totais do Grupo A</b>		<b>13</b>	<b>7</b>	<b>20</b>
Grupo B Colegialidade entre docentes	Colaboração	1	3	4
	Cooperação	0	1	1
	Liberdade	0	1	1
	Entreajuda	3	1	4
	Diálogo	0	2	2
	Partilha	2	1	3
	Confiança	0	1	1
<b>Totais do Grupo B</b>		<b>6</b>	<b>10</b>	<b>16</b>
Grupo C Cumprimento de normativos	Disciplina	2	2	4
	Justiça	2	1	3
	Ordem	1	2	3
	Rigor	1	1	2
	Autoridade	0	1	1
<b>Totais do Grupo C</b>		<b>6</b>	<b>7</b>	<b>13</b>
Grupo D Bom desempenho profissional	Dedicação	0	1	1
	Competência	1	1	2
	Responsabilidade	0	1	1
	Trabalho	1	1	2
	Profissionalismo	1	1	2
	Ética	1	0	1
	Criatividade	1	0	1
Auto-estima	1	0	1	
<b>Totais do Grupo D</b>		<b>6</b>	<b>5</b>	<b>11</b>

Número de docentes do órgão de gestão que optou por valores do Grupo A em função do seu género e respectivo teste do qui-quadrado

Género * Valores do Grupo A Crosstabulation					
Género			Valores do Grupo A		Total
			Não	Sim	
Feminino	Count		2	8	10
	Expected Count		3,7	6,3	10,0
	% within Género		20,0%	80,0%	100,0%
	% within Valores do Grupo A		28,6%	66,7%	52,6%
	% of Total		10,5%	42,1%	52,6%
Masculino	Count		5	4	9
	Expected Count		3,3	5,7	9,0
	% within Género		55,6%	44,4%	100,0%
	% within Valores do Grupo A		71,4%	33,3%	47,4%
	% of Total		26,3%	21,1%	47,4%
Total	Count		7	12	19
	Expected Count		7,0	12,0	19,0
	% within Género		36,8%	63,2%	100,0%
	% within Valores do Grupo A		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		36,8%	63,2%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,574 <sup>b</sup>	1	,109		
Continuity Correction <sup>a</sup>	1,272	1	,259		
Likelihood Ratio	2,635	1	,105		
Fisher's Exact Test				,170	,130
Linear-by-Linear Association	2,438	1	,118		
N of Valid Cases	19				

a. Computed only for a 2x2 table  
b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,32.

Número de docentes do órgão de gestão que optou por valores do Grupo B em função do seu género e respectivo teste do qui-quadrado

Género * Valores do Grupo B Crosstabulation					
Género			Valores do Grupo B		Total
			Não	Sim	
Feminino	Count		5	5	10
	Expected Count		3,7	6,3	10,0
	% within Género		50,0%	50,0%	100,0%
	% within Valores do Grupo B		71,4%	41,7%	52,6%
	% of Total		26,3%	26,3%	52,6%
Masculino	Count		2	7	9
	Expected Count		3,3	5,7	9,0
	% within Género		22,2%	77,8%	100,0%
	% within Valores do Grupo B		28,6%	58,3%	47,4%
	% of Total		10,5%	36,8%	47,4%
Total	Count		7	12	19
	Expected Count		7,0	12,0	19,0
	% within Género		36,8%	63,2%	100,0%
	% within Valores do Grupo B		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		36,8%	63,2%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,571 <sup>b</sup>	1	,210		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,604	1	,437		
Likelihood Ratio	1,611	1	,204		
Fisher's Exact Test				,350	,220
Linear-by-Linear Association	1,488	1	,223		
N of Valid Cases	19				

a. Computed only for a 2x2 table  
b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,32.

Número de docentes do órgão de gestão que optou por valores do Grupo C em função do seu género e respectivo teste do qui-quadrado

Género * Valores do Grupo C Crosstabulation					
			Valores do Grupo C		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Count	6	4	10
		Expected Count	6,3	3,7	10,0
		% within Género	60,0%	40,0%	100,0%
		% within Valores do Grupo C	50,0%	57,1%	52,6%
		% of Total	31,6%	21,1%	52,6%
	Masculino	Count	6	3	9
		Expected Count	5,7	3,3	9,0
		% within Género	66,7%	33,3%	100,0%
		% within Valores do Grupo C	50,0%	42,9%	47,4%
		% of Total	31,6%	15,8%	47,4%
Total	Count	12	7	19	
	Expected Count	12,0	7,0	19,0	
	% within Género	63,2%	36,8%	100,0%	
	% within Valores do Grupo C	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	63,2%	36,8%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,090 <sup>b</sup>	1	,764		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,091	1	,763		
Fisher's Exact Test				1,000	,570
Linear-by-Linear Association	,086	1	,770		
N of Valid Cases	19				

a. Computed only for a 2x2 table  
b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,32.

Número de docentes do órgão de gestão que optou por valores do Grupo D em função do seu género e respectivo teste do qui-quadrado

Género * Valores do Grupo D Crosstabulation					
			Valores do Grupo D		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Count	7	3	10
		Expected Count	6,3	3,7	10,0
		% within Género	70,0%	30,0%	100,0%
		% within Valores do Grupo D	58,3%	42,9%	52,6%
		% of Total	36,8%	15,8%	52,6%
	Masculino	Count	5	4	9
		Expected Count	5,7	3,3	9,0
		% within Género	55,6%	44,4%	100,0%
		% within Valores do Grupo D	41,7%	57,1%	47,4%
		% of Total	26,3%	21,1%	47,4%
Total	Count	12	7	19	
	Expected Count	12,0	7,0	19,0	
	% within Género	63,2%	36,8%	100,0%	
	% within Valores do Grupo D	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	63,2%	36,8%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,425 <sup>b</sup>	1	,515		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,031	1	,861		
Likelihood Ratio	,426	1	,514		
Fisher's Exact Test				,650	,430
Linear-by-Linear Association	,402	1	,526		
N of Valid Cases	19				

a. Computed only for a 2x2 table  
b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,32.

## 2.17. PALAVRAS-CHAVE QUE DESCREVEM O ESTILO DE LIDERANÇA/GÉNERO

Referências a palavras-chave que o docente do órgão de gestão considera que descrevem o seu estilo de liderança em função do seu género

Palavras-chave que definem o Estilo de Liderança		Mulheres	Homens	Totais
Grupo A Relações interpessoais	Respeito	1	1	2
	Preocupação	0	1	1
	Tolerância	4	0	4
	Isenção	1	1	2
	Compreensão	4	2	6
	Humanidade	1	0	1
	Igualdade	0	1	1
	Sensibilidade	1	0	1
<b>Totais do Grupo A</b>		<b>12</b>	<b>6</b>	<b>18</b>
Grupo B Colegialidade	Entreajuda	1	2	3
	Colaboração	0	1	1
	Comunicação	0	1	1
	Acessibilidade	0	1	1
	Flexibilidade	0	1	1
	Diálogo	3	1	4
	Companheirismo	0	1	1
	Participação	1	0	1
	Cooperação	1	0	1
	Confiança	0	1	1
	Criatividade	2	0	2
<b>Totais do Grupo B</b>		<b>8</b>	<b>9</b>	<b>17</b>
Grupo C Exercício do poder	Empenho	0	1	1
	Dedicação	0	1	1
	Coerência	1	1	2
	Competência	1	1	2
	Compromisso	0	1	1
	Determinação	1	0	1
	Trabalho	1	1	2
	Organização	1	1	2
	Profissionalismo	1	1	2
	Honestidade	1	0	1
<b>Totais do Grupo C</b>		<b>7</b>	<b>8</b>	<b>15</b>
Grupo D Cumprimento de regras	Autoridade	0	1	1
	Ordem	0	1	1
	Firmeza	0	1	1
	Rigor	1	2	3
	Justiça	1	1	2
	Exigência	0	1	1
	Disciplina	1	1	2
	Objectividade	2	0	2
<b>Totais do Grupo D</b>		<b>5</b>	<b>8</b>	<b>13</b>

Número de docentes do órgão de gestão que optou por palavras-chave do Grupo A em função do seu género e respectivo teste do qui-quadrado

Género * Palavras-chave do Grupo A Crosstabulation					
Género	Feminino	Count	Palavras-chave do Grupo A		Total
			Não	Sim	
		Count	2	9	11
		Expected Count	3,7	7,3	11,0
		% within Género	18,2%	81,8%	100,0%
		% within Palavras-chave do Grupo A	28,6%	64,3%	52,4%
		% of Total	9,5%	42,9%	52,4%
	Masculino	Count	5	5	10
		Expected Count	3,3	6,7	10,0
		% within Género	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Palavras-chave do Grupo A	71,4%	35,7%	47,6%
		% of Total	23,8%	23,8%	47,6%
Total		Count	7	14	21
		Expected Count	7,0	14,0	21,0
		% within Género	33,3%	66,7%	100,0%
		% within Palavras-chave do Grupo A	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	33,3%	66,7%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,386 <sup>b</sup>	1	,122		
Continuity Correction <sup>a</sup>	1,169	1	,280		
Likelihood Ratio	2,440	1	,118		
Fisher's Exact Test				,183	,140
Linear-by-Linear Association	2,273	1	,132		
N of Valid Cases	21				

a. Computed only for a 2x2 table  
b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,33.

Número de docentes do órgão de gestão que optou por palavras-chave do Grupo B em função do seu género e respectivo teste do qui-quadrado

Género * Palavras-chave do Grupo B Crosstabulation					
Género	Feminino	Count	Palavras-chave do Grupo B		Total
			Não	Sim	
		Count	4	7	11
		Expected Count	4,2	6,8	11,0
		% within Género	36,4%	63,6%	100,0%
		% within Palavras-chave do Grupo B	50,0%	53,8%	52,4%
		% of Total	19,0%	33,3%	52,4%
	Masculino	Count	4	6	10
		Expected Count	3,8	6,2	10,0
		% within Género	40,0%	60,0%	100,0%
		% within Palavras-chave do Grupo B	50,0%	46,2%	47,6%
		% of Total	19,0%	28,6%	47,6%
Total		Count	8	13	21
		Expected Count	8,0	13,0	21,0
		% within Género	38,1%	61,9%	100,0%
		% within Palavras-chave do Grupo B	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	38,1%	61,9%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,029 <sup>b</sup>	1	,864		
Continuity Correction <sup>a</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,029	1	,864		
Fisher's Exact Test				1,000	,608
Linear-by-Linear Association	,028	1	,867		
N of Valid Cases	21				

a. Computed only for a 2x2 table  
b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,81.

Número de docentes do órgão de gestão que optou por palavras-chave do Grupo C em função do seu género e respectivo teste do qui-quadrado

Género * Palavras-chave do Grupo C Crosstabulation					
			Palavras-chave do Grupo C		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Count	7	4	11
		Expected Count	6,8	4,2	11,0
		% within Género	63,6%	36,4%	100,0%
		% within Palavras-chave do Grupo C	53,8%	50,0%	52,4%
		% of Total	33,3%	19,0%	52,4%
	Masculino	Count	6	4	10
		Expected Count	6,2	3,8	10,0
		% within Género	60,0%	40,0%	100,0%
		% within Palavras-chave do Grupo C	46,2%	50,0%	47,6%
		% of Total	28,6%	19,0%	47,6%
Total	Count	13	8	21	
	Expected Count	13,0	8,0	21,0	
	% within Género	61,9%	38,1%	100,0%	
	% within Palavras-chave do Grupo C	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	61,9%	38,1%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,029 <sup>a</sup>	1	,864		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,029	1	,864		
Fisher's Exact Test				1,000	,608
Linear-by-Linear Association	,028	1	,867		
N of Valid Cases	21				

a. Computed only for a 2x2 table  
b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,81.

Número de docentes do órgão de gestão que optou por palavras-chave do Grupo D em função do seu género e respectivo teste do qui-quadrado

Género * Palavras-chave do Grupo D Crosstabulation					
			Palavras-chave do Grupo D		Total
			Não	Sim	
Género	Feminino	Count	7	4	11
		Expected Count	6,8	4,2	11,0
		% within Género	63,6%	36,4%	100,0%
		% within Palavras-chave do Grupo D	53,8%	50,0%	52,4%
		% of Total	33,3%	19,0%	52,4%
	Masculino	Count	6	4	10
		Expected Count	6,2	3,8	10,0
		% within Género	60,0%	40,0%	100,0%
		% within Palavras-chave do Grupo D	46,2%	50,0%	47,6%
		% of Total	28,6%	19,0%	47,6%
Total	Count	13	8	21	
	Expected Count	13,0	8,0	21,0	
	% within Género	61,9%	38,1%	100,0%	
	% within Palavras-chave do Grupo D	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	61,9%	38,1%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,029 <sup>b</sup>	1	,864		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,029	1	,864		
Fisher's Exact Test				1,000	,608
Linear-by-Linear Association	,028	1	,867		
N of Valid Cases	21				

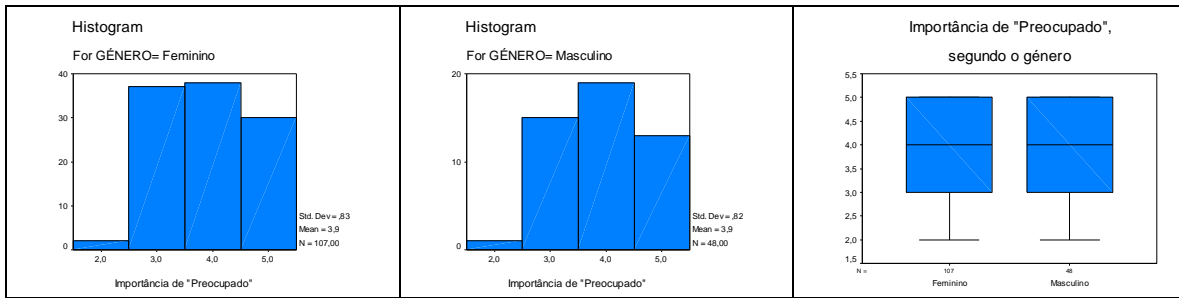
a. Computed only for a 2x2 table  
b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,81.

## 2.18. IMPORTÂNCIA DE QUALIDADES DO LÍDER/GÊNERO

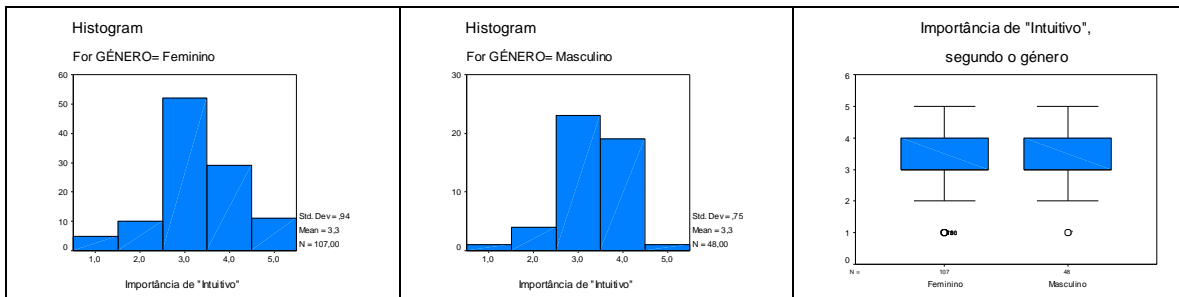
Graus de importância atribuídos às qualidades do líder apresentadas no questionário em função do gênero do docente

		Nº de Respostas	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de Confiança de 95% para a Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Importância de "Preocupado"	Feminino	127	3,86	,88	7,80E-02	3,70	4,01	1	5
	Masculino	52	3,88	,86	,12	3,65	4,12	2	5
	Total	179	3,87	,87	6,50E-02	3,74	3,99	1	5
Importância de "Intuitivo"	Feminino	126	3,30	,99	8,82E-02	3,13	3,48	1	5
	Masculino	52	3,31	,81	,11	3,08	3,53	1	5
	Total	178	3,30	,94	7,03E-02	3,16	3,44	1	5
Importância de "Não competitivo"	Feminino	123	2,96	1,14	,10	2,76	3,16	1	5
	Masculino	52	2,98	1,15	,16	2,66	3,30	1	5
	Total	175	2,97	1,14	8,61E-02	2,80	3,14	1	5
Importância de "Subjectivo"	Feminino	120	2,19	1,07	9,78E-02	2,00	2,39	1	5
	Masculino	50	2,46	1,09	,15	2,15	2,77	1	5
	Total	170	2,27	1,08	8,29E-02	2,11	2,43	1	5
Importância de "Seguidor/Cumpridor de regras"	Feminino	128	4,26	2,80	,25	3,77	4,75	2	34
	Masculino	52	3,79	1,02	,14	3,51	4,07	1	5
	Total	180	4,12	2,43	,18	3,77	4,48	1	34
Importância de "Avaliador"	Feminino	127	3,51	1,03	9,14E-02	3,33	3,69	1	5
	Masculino	52	3,56	,98	,14	3,29	3,83	1	5
	Total	179	3,53	1,01	7,57E-02	3,38	3,67	1	5
Importância de "Objectivo"	Feminino	128	4,24	,81	7,17E-02	4,10	4,38	2	5
	Masculino	52	4,21	,72	,10	4,01	4,41	3	5
	Total	180	4,23	,78	5,85E-02	4,12	4,35	2	5
Importância de "Criativo"	Feminino	126	3,89	,96	8,52E-02	3,72	4,06	2	5
	Masculino	52	3,96	,82	,11	3,73	4,19	2	5
	Total	178	3,91	,92	6,87E-02	3,77	4,05	2	5
Importância de "Consciente das diferenças individuais"	Feminino	128	4,36	,80	7,08E-02	4,22	4,50	1	5
	Masculino	51	4,10	,85	,12	3,86	4,34	2	5
	Total	179	4,28	,82	6,15E-02	4,16	4,41	1	5
Importância de "Tolerante"	Feminino	128	4,10	,86	7,59E-02	3,95	4,25	1	5
	Masculino	51	3,80	,96	,13	3,53	4,07	1	5
	Total	179	4,02	,90	6,70E-02	3,88	4,15	1	5
Importância de "Informal"	Feminino	127	3,18	1,06	9,38E-02	3,00	3,37	1	5
	Masculino	52	3,37	1,12	,16	3,05	3,68	1	5
	Total	179	3,23	1,08	8,04E-02	3,08	3,39	1	5
Importância de "Conformista"	Feminino	119	1,97	,99	9,08E-02	1,79	2,15	1	5
	Masculino	52	2,19	1,09	,15	1,89	2,49	1	5
	Total	171	2,04	1,02	7,82E-02	1,88	2,19	1	5
Importância de "Disciplinado"	Feminino	129	4,15	,76	6,70E-02	4,01	4,28	3	5
	Masculino	51	4,06	,73	,10	3,85	4,26	3	5
	Total	180	4,12	,75	5,61E-02	4,01	4,23	3	5
Importância de "Formal"	Feminino	125	2,38	1,00	8,93E-02	2,21	2,56	1	5
	Masculino	52	2,65	,88	,12	2,41	2,90	1	4
	Total	177	2,46	,97	7,30E-02	2,32	2,61	1	5

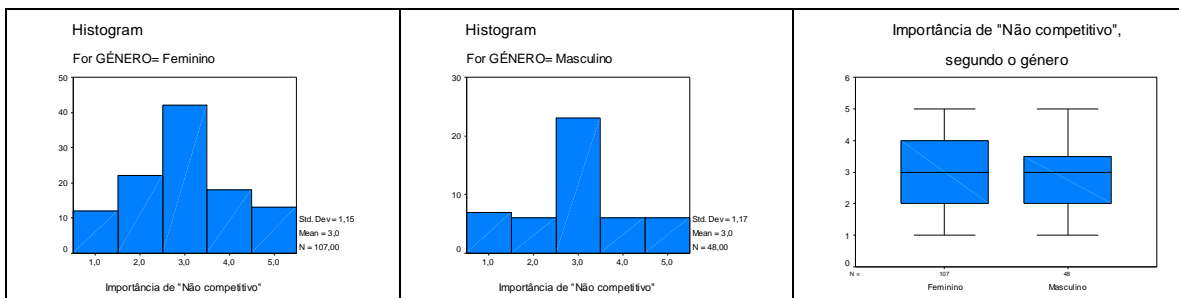
### Grau de importância dado à qualidade “Preocupado” em função do género do docente



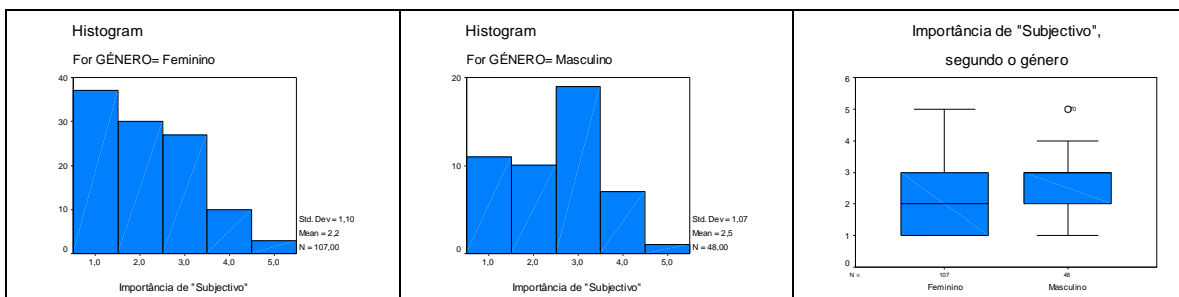
### Grau de importância dado à qualidade “Intuitivo” em função do género do docente



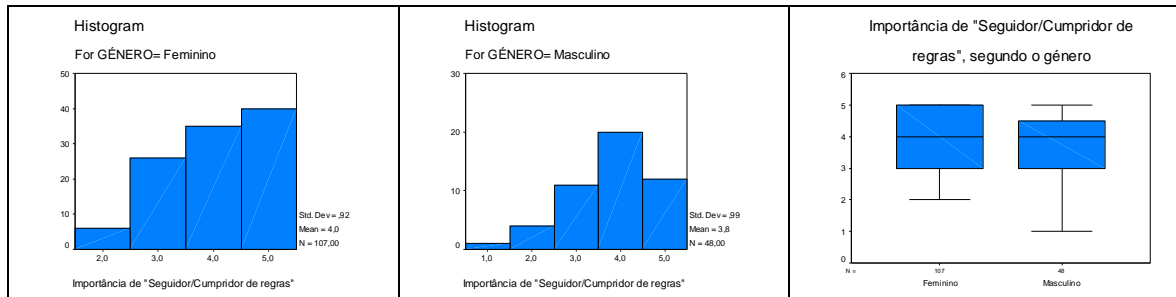
### Grau de importância dado à qualidade “Não competitivo” em função do género do docente



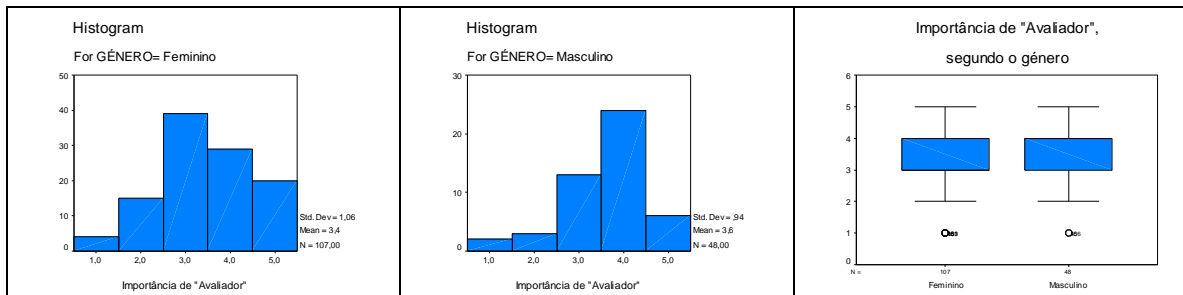
### Grau de importância dado à qualidade “Subjectivo” em função do género do docente



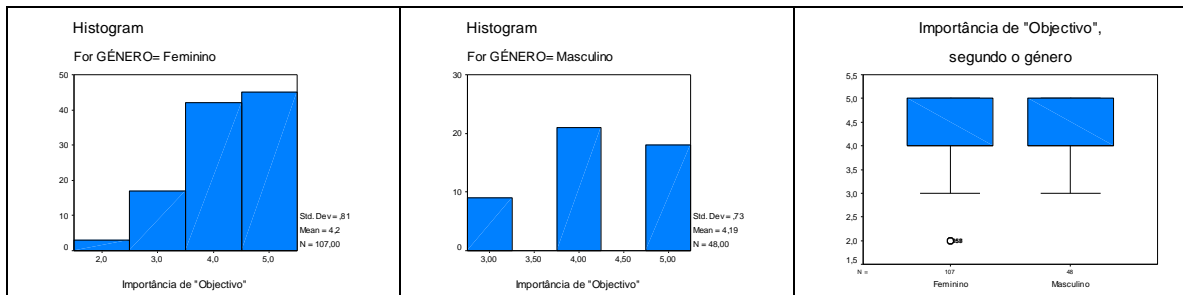
## Grau de importância dado à qualidade “Seguidor/Cumpridor de regras” em função do género do docente



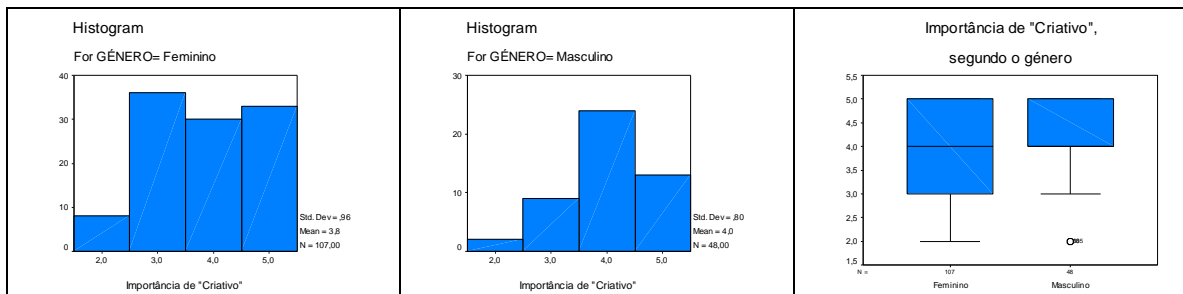
## Grau de importância dado à qualidade “Avaliador” em função do género do docente



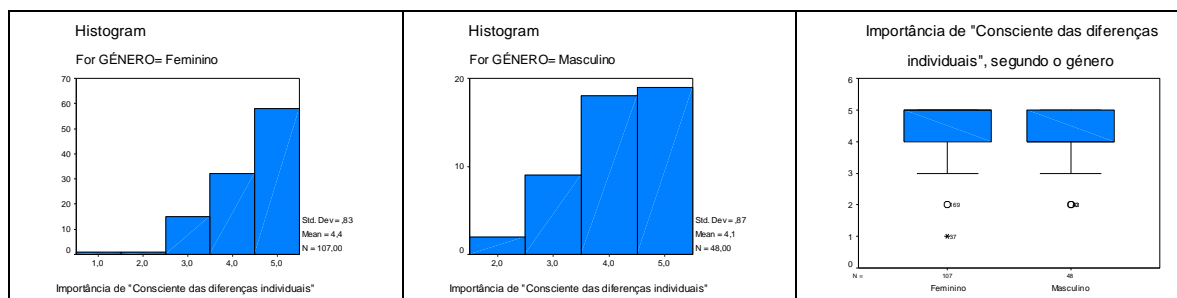
## Grau de importância dado à qualidade “Objectivo” em função do género do docente



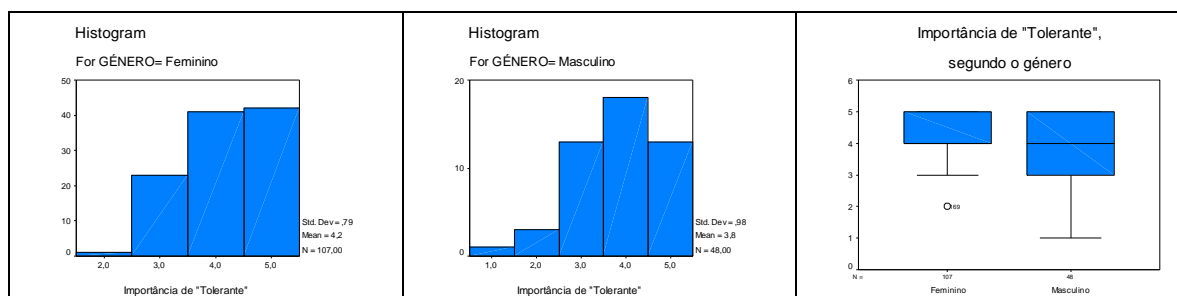
## Grau de importância dado à qualidade “Criativo” em função do género do docente



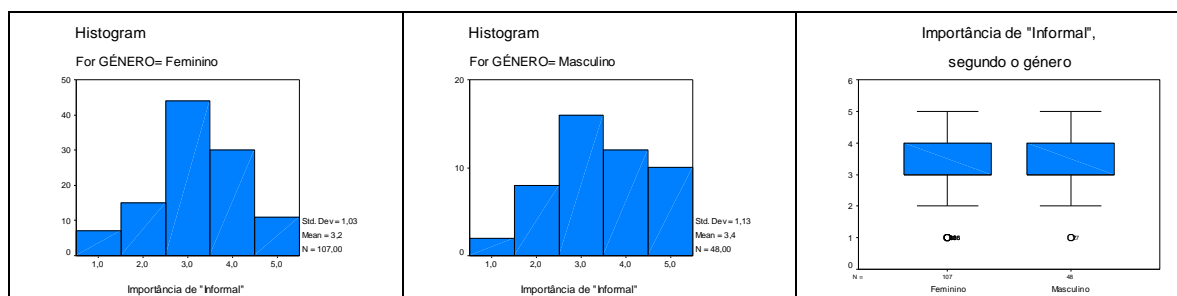
## Grau de importância dado à qualidade “Consciente das diferenças individuais” em função do género do docente



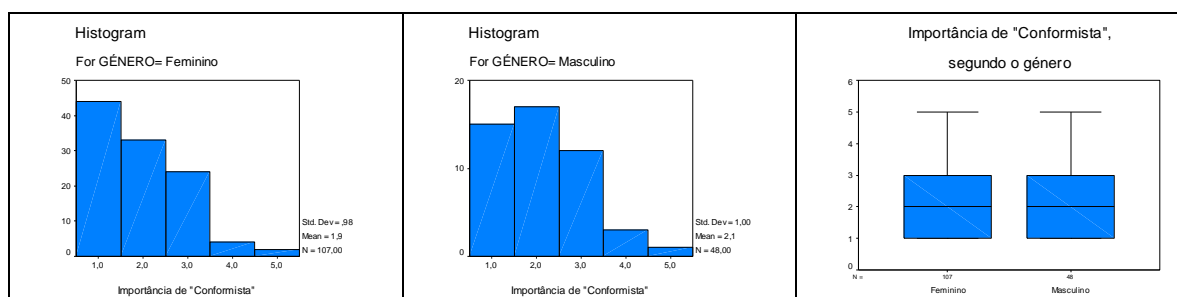
## Grau de importância dado à qualidade “Tolerante” em função do género do docente



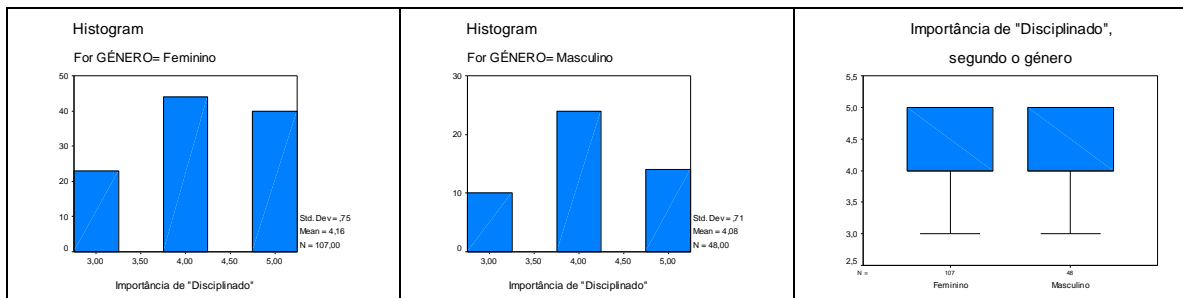
## Grau de importância dado à qualidade “Informal” em função do género do docente



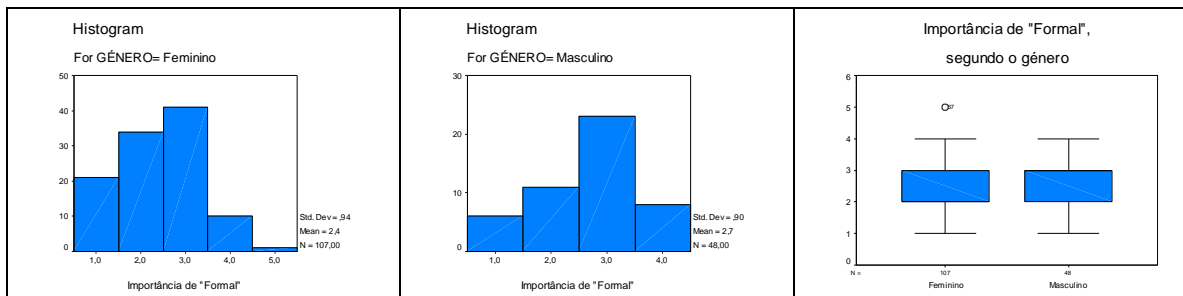
## Grau de importância dado à qualidade “Conformista” em função do género do docente



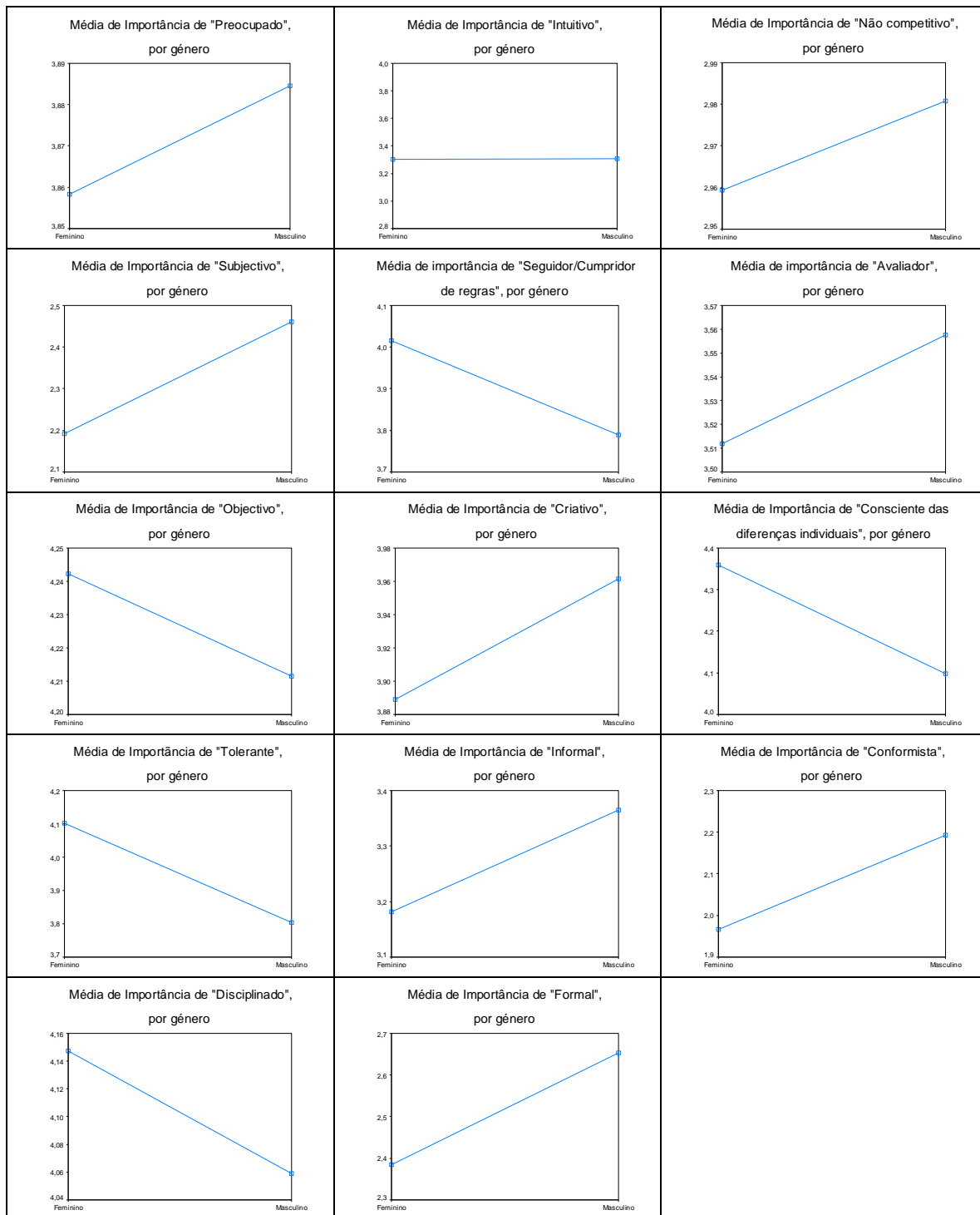
## Grau de importância dado à qualidade “Disciplinado” em função do gênero do docente



## Grau de importância dado à qualidade “Formal” em função do gênero do docente



Comparação entre as médias do grau de importância dado às diferentes qualidades em função do género do docente



Teste de Kolmogorov-Smirnov para estudo do grau de importância dado às diferentes qualidades em função do género do docente

<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Preocupado"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,016</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,016</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>,000</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,097</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Preocupado"	Most Extreme Differences	Absolute	,016		Positive	,016		Negative	,000	Kolmogorov-Smirnov Z		,097	Asymp. Sig. (2-tailed)		1,000	<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Intuitivo"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,100</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,053</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,100</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,606</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,857</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Intuitivo"	Most Extreme Differences	Absolute	,100		Positive	,053		Negative	-,100	Kolmogorov-Smirnov Z		,606	Asymp. Sig. (2-tailed)		,857
		Importância de "Preocupado"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,016																																			
	Positive	,016																																			
	Negative	,000																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,097																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		1,000																																			
		Importância de "Intuitivo"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,100																																			
	Positive	,053																																			
	Negative	-,100																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,606																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,857																																			
<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Não competitivo"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,056</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,056</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,021</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,338</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>1,000</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Não competitivo"	Most Extreme Differences	Absolute	,056		Positive	,056		Negative	-,021	Kolmogorov-Smirnov Z		,338	Asymp. Sig. (2-tailed)		1,000	<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Subjectivo"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,165</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,165</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,005</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,980</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,292</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Subjectivo"	Most Extreme Differences	Absolute	,165		Positive	,165		Negative	-,005	Kolmogorov-Smirnov Z		,980	Asymp. Sig. (2-tailed)		,292
		Importância de "Não competitivo"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,056																																			
	Positive	,056																																			
	Negative	-,021																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,338																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		1,000																																			
		Importância de "Subjectivo"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,165																																			
	Positive	,165																																			
	Negative	-,005																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,980																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,292																																			
<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Seguidor/Cumpridor de regras"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,098</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,000</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,098</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,596</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,870</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Seguidor/Cumpridor de regras"	Most Extreme Differences	Absolute	,098		Positive	,000		Negative	-,098	Kolmogorov-Smirnov Z		,596	Asymp. Sig. (2-tailed)		,870	<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Avaliador"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,111</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,111</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,074</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,677</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,749</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Avaliador"	Most Extreme Differences	Absolute	,111		Positive	,111		Negative	-,074	Kolmogorov-Smirnov Z		,677	Asymp. Sig. (2-tailed)		,749
		Importância de "Seguidor/Cumpridor de regras"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,098																																			
	Positive	,000																																			
	Negative	-,098																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,596																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,870																																			
		Importância de "Avaliador"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,111																																			
	Positive	,111																																			
	Negative	-,074																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,677																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,749																																			
<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Objectivo"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,069</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,023</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,069</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,417</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,995</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Objectivo"	Most Extreme Differences	Absolute	,069		Positive	,023		Negative	-,069	Kolmogorov-Smirnov Z		,417	Asymp. Sig. (2-tailed)		,995	<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Criativo"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,142</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,142</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,083</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,863</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,446</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Criativo"	Most Extreme Differences	Absolute	,142		Positive	,142		Negative	-,083	Kolmogorov-Smirnov Z		,863	Asymp. Sig. (2-tailed)		,446
		Importância de "Objectivo"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,069																																			
	Positive	,023																																			
	Negative	-,069																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,417																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,995																																			
		Importância de "Criativo"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,142																																			
	Positive	,142																																			
	Negative	-,083																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,863																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,446																																			
<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Consciente das diferenças individuais"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,159</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,008</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,159</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,958</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,317</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Consciente das diferenças individuais"	Most Extreme Differences	Absolute	,159		Positive	,008		Negative	-,159	Kolmogorov-Smirnov Z		,958	Asymp. Sig. (2-tailed)		,317	<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Tolerante"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,128</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,000</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,128</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,772</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,590</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Tolerante"	Most Extreme Differences	Absolute	,128		Positive	,000		Negative	-,128	Kolmogorov-Smirnov Z		,772	Asymp. Sig. (2-tailed)		,590
		Importância de "Consciente das diferenças individuais"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,159																																			
	Positive	,008																																			
	Negative	-,159																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,958																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,317																																			
		Importância de "Tolerante"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,128																																			
	Positive	,000																																			
	Negative	-,128																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,772																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,590																																			
<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Informal"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,082</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,082</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,002</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,499</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,965</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Informal"	Most Extreme Differences	Absolute	,082		Positive	,082		Negative	-,002	Kolmogorov-Smirnov Z		,499	Asymp. Sig. (2-tailed)		,965	<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Conformista"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,087</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,087</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>,000</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,525</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,946</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Conformista"	Most Extreme Differences	Absolute	,087		Positive	,087		Negative	,000	Kolmogorov-Smirnov Z		,525	Asymp. Sig. (2-tailed)		,946
		Importância de "Informal"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,082																																			
	Positive	,082																																			
	Negative	-,002																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,499																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,965																																			
		Importância de "Conformista"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,087																																			
	Positive	,087																																			
	Negative	,000																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,525																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,946																																			
<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Disciplinado"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,078</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,000</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,078</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,471</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,979</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Disciplinado"	Most Extreme Differences	Absolute	,078		Positive	,000		Negative	-,078	Kolmogorov-Smirnov Z		,471	Asymp. Sig. (2-tailed)		,979	<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Importância de "Formal"</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute</td> <td>,127</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Positive</td> <td>,127</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,016</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,772</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,590</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Importância de "Formal"	Most Extreme Differences	Absolute	,127		Positive	,127		Negative	-,016	Kolmogorov-Smirnov Z		,772	Asymp. Sig. (2-tailed)		,590
		Importância de "Disciplinado"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,078																																			
	Positive	,000																																			
	Negative	-,078																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,471																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,979																																			
		Importância de "Formal"																																			
Most Extreme Differences	Absolute	,127																																			
	Positive	,127																																			
	Negative	-,016																																			
Kolmogorov-Smirnov Z		,772																																			
Asymp. Sig. (2-tailed)		,590																																			

Teste de homogeneidade e Anova para estudo das variâncias e médias do grau de importância dado às diferentes qualidades nos dois géneros

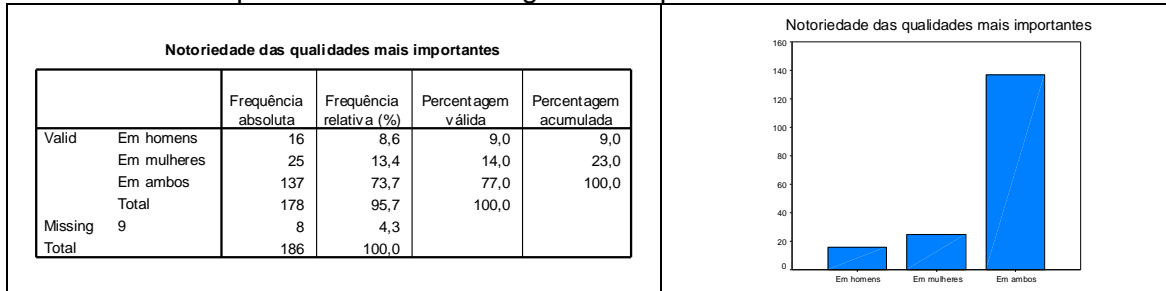
Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Importância de "Preocupado"	,105	1	177	,746
Importância de "Intuitivo"	1,944	1	176	,165
Importância de "Não competitivo"	,180	1	173	,672
Importância de "Subjetivo"	,307	1	168	,580
Importância de "Seguidor/Cumpridor de regras"	1,013	1	178	,315
Importância de "Avaliador"	1,064	1	177	,304
Importância de "Objectivo"	1,383	1	178	,241
Importância de "Criativo"	7,854	1	176	,006
Importância de "Consciente das diferenças individuais"	,013	1	177	,908
Importância de "Tolerante"	,748	1	177	,388
Importância de "Informal"	1,301	1	177	,256
Importância de "Conformista"	,970	1	169	,326
Importância de "Disciplinado"	1,274	1	178	,260
Importância de "Formal"	2,253	1	175	,135

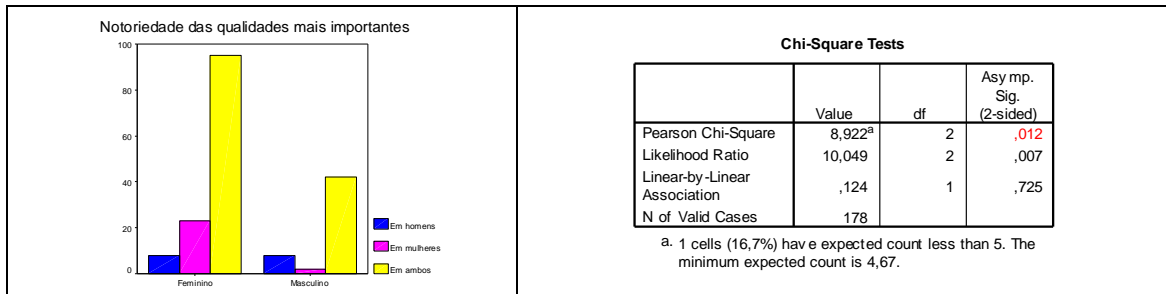
ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Importância de "Preocupado"	Between Groups	2,561E-02	1	2,561E-02	,034	,855
	Within Groups	134,757	177	,761		
	Total	134,782	178			
Importância de "Intuitivo"	Between Groups	1,372E-03	1	1,372E-03	,002	,969
	Within Groups	155,617	176	,884		
	Total	155,618	177			
Importância de "Não competitivo"	Between Groups	1,677E-02	1	1,677E-02	,013	,910
	Within Groups	225,778	173	1,305		
	Total	225,794	174			
Importância de "Subjetivo"	Between Groups	2,541	1	2,541	2,189	,141
	Within Groups	195,012	168	1,161		
	Total	197,553	169			
Importância de "Seguidor/Cumpridor de regras"	Between Groups	1,908	1	1,908	2,168	,143
	Within Groups	156,642	178	,880		
	Total	158,550	179			
Importância de "Avaliador"	Between Groups	7,766E-02	1	7,766E-02	,075	,784
	Within Groups	182,559	177	1,031		
	Total	182,637	178			
Importância de "Objectivo"	Between Groups	3,474E-02	1	3,474E-02	,056	,813
	Within Groups	110,165	178	,619		
	Total	110,200	179			
Importância de "Consciente das diferenças individuais"	Between Groups	2,491	1	2,491	3,737	,055
	Within Groups	117,979	177	,667		
	Total	120,469	178			
Importância de "Tolerante"	Between Groups	3,231	1	3,231	4,093	,045
	Within Groups	139,719	177	,789		
	Total	142,950	178			
Importância de "Informal"	Between Groups	1,253	1	1,253	1,082	,300
	Within Groups	204,892	177	1,158		
	Total	206,145	178			
Importância de "Conformista"	Between Groups	1,847	1	1,847	1,774	,185
	Within Groups	175,942	169	1,041		
	Total	177,789	170			
Importância de "Disciplinado"	Between Groups	,286	1	,286	,504	,479
	Within Groups	101,025	178	,568		
	Total	101,311	179			
Importância de "Formal"	Between Groups	2,674	1	2,674	2,865	,092
	Within Groups	163,337	175	,933		
	Total	166,011	176			

## 2.19. NOTORIEDADE DAS QUALIDADES DO LÍDER MAIS IMPORTANTES/GÊNERO DO LÍDER

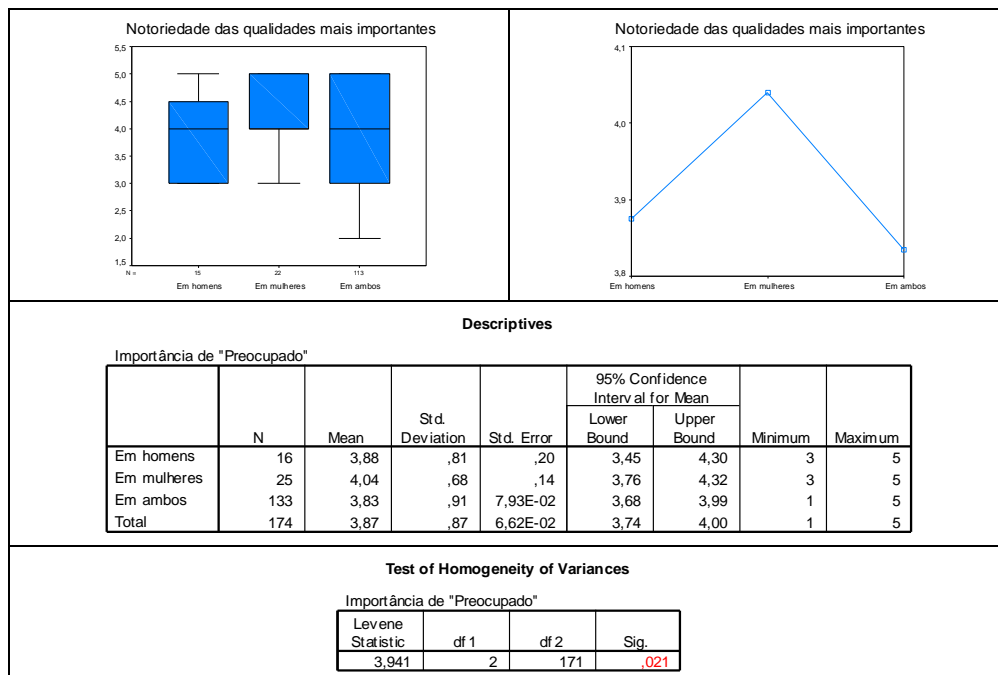
### Notoriedade das qualidades com maior grau de importância



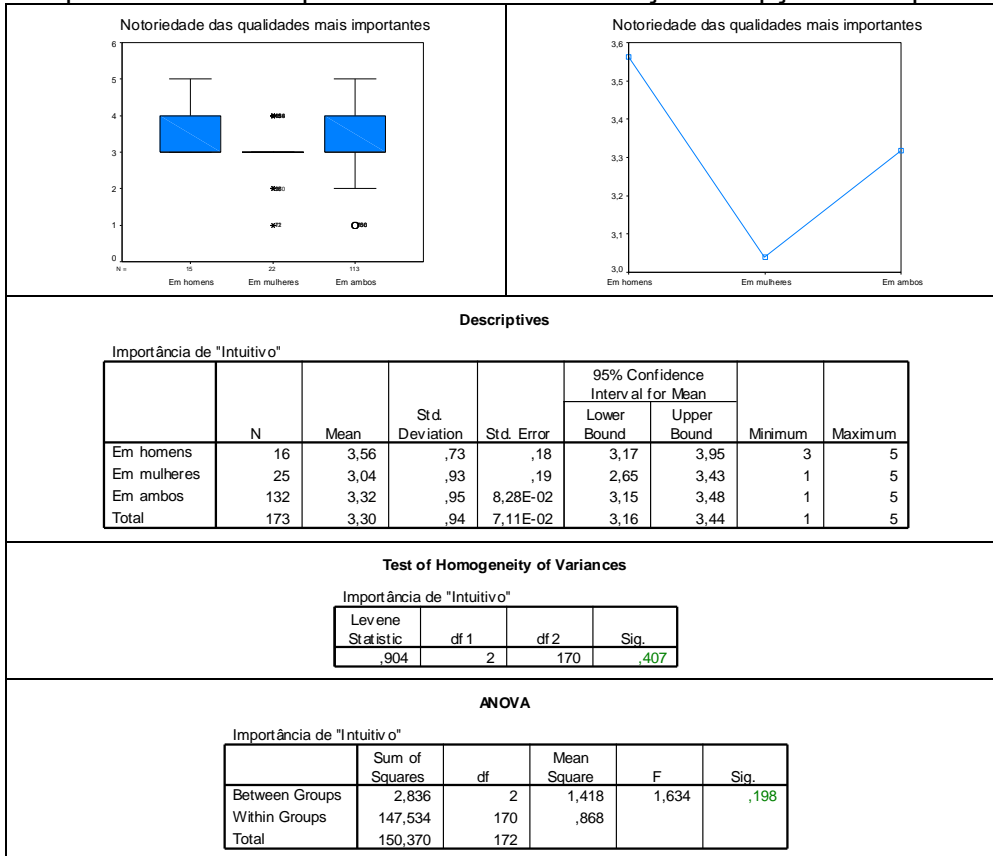
### Notoriedade das qualidades que o líder considera mais importantes em função do gênero do docente



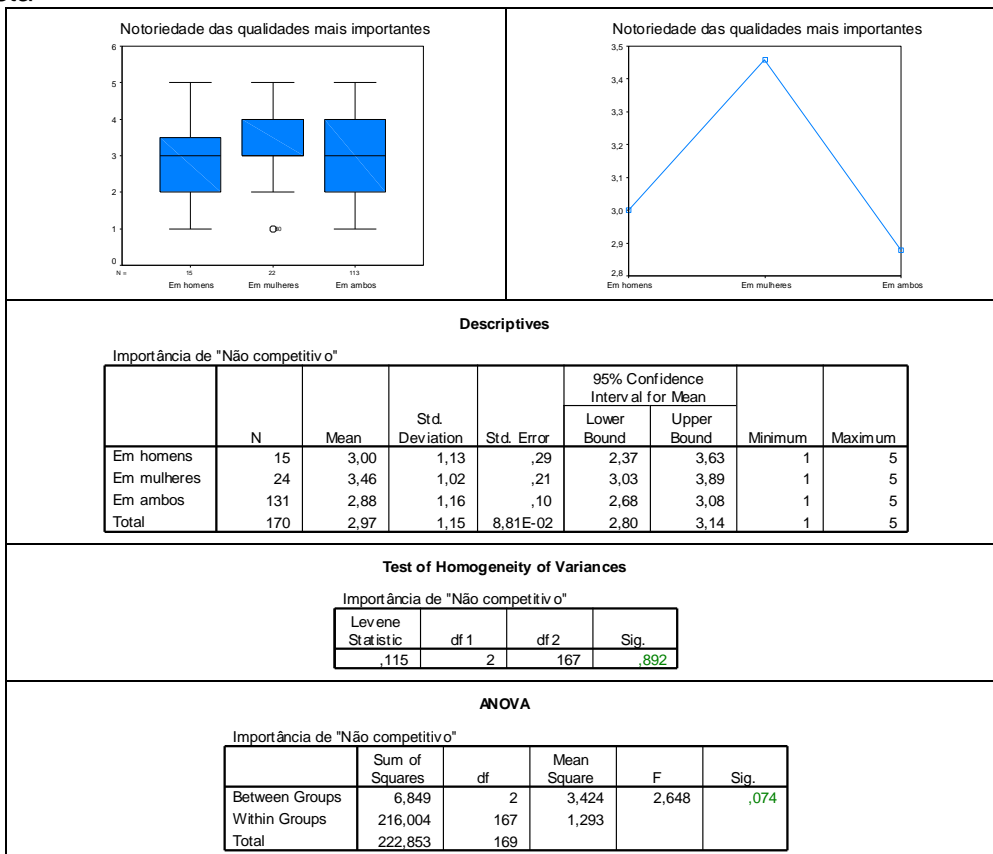
### Grau de importância dado à qualidade "Preocupado" em função da opção de resposta



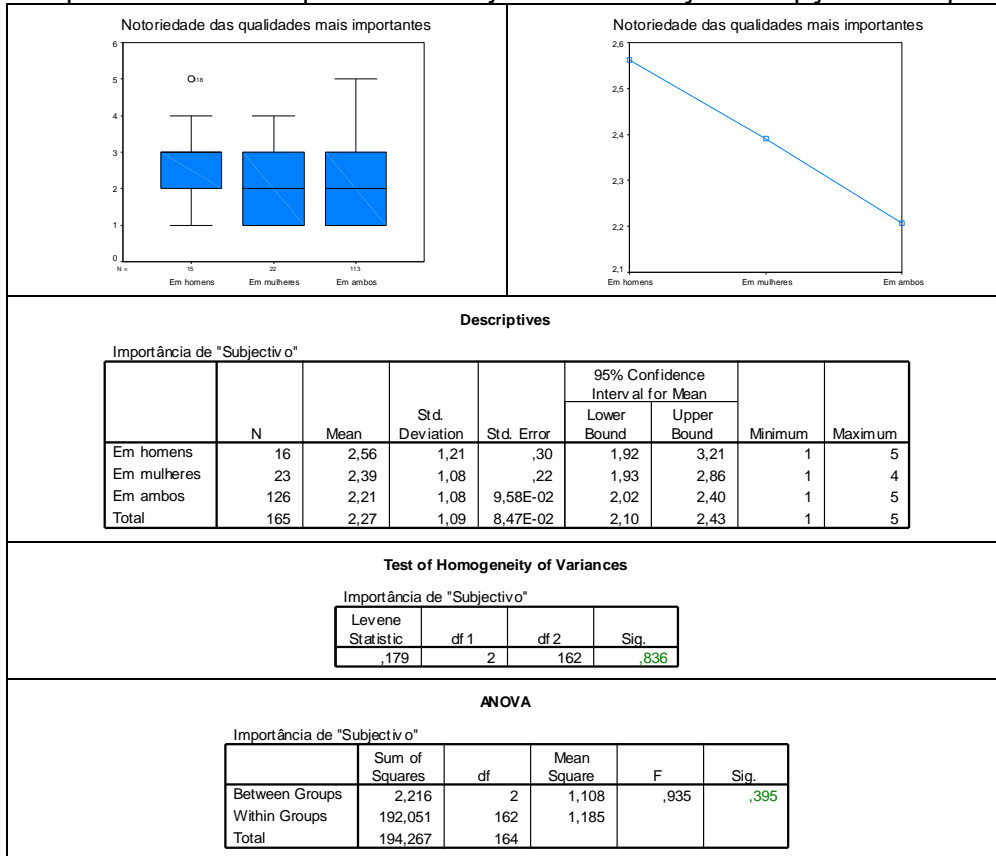
## Grau de importância dado à qualidade "Intuitivo" em função da opção de resposta



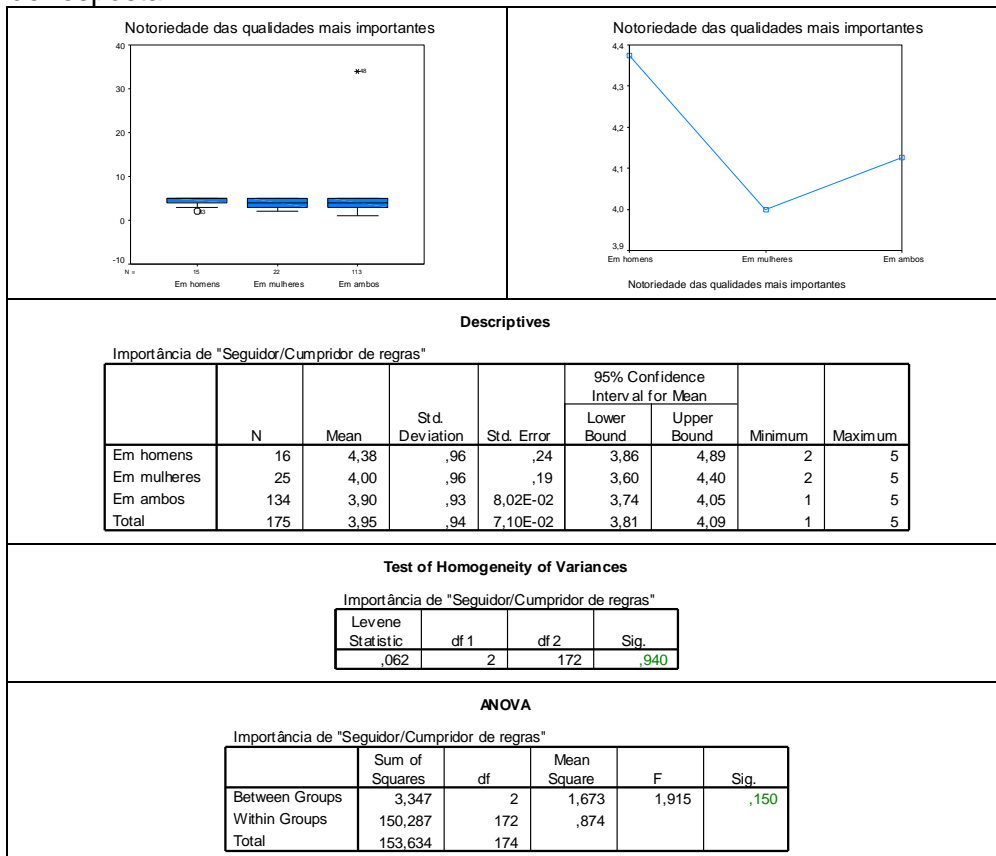
## Grau de importância dado à qualidade "Não competitivo" em função da opção de resposta



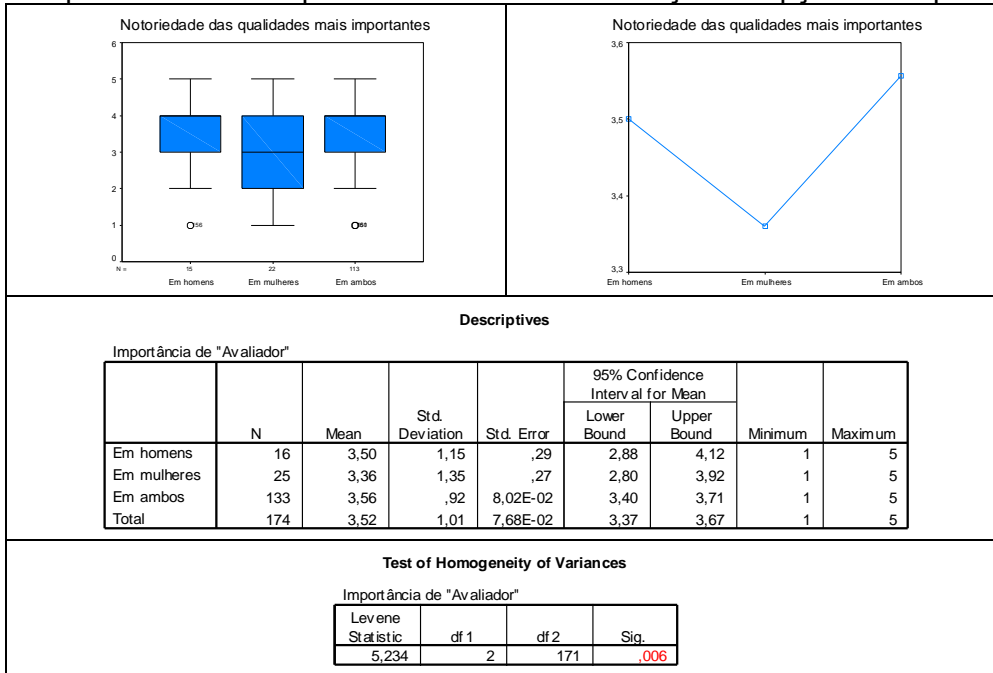
## Grau de importância dado à qualidade "Subjectivo" em função da opção de resposta



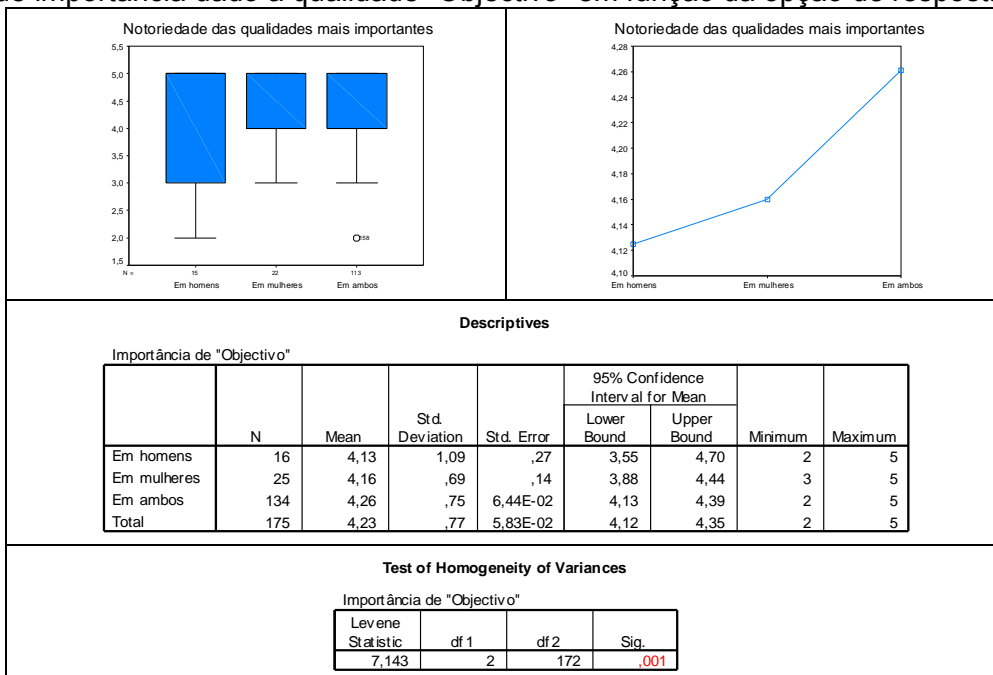
## Grau de importância dado à qualidade "Seguidor/Cumpridor de regras" em função da opção de resposta



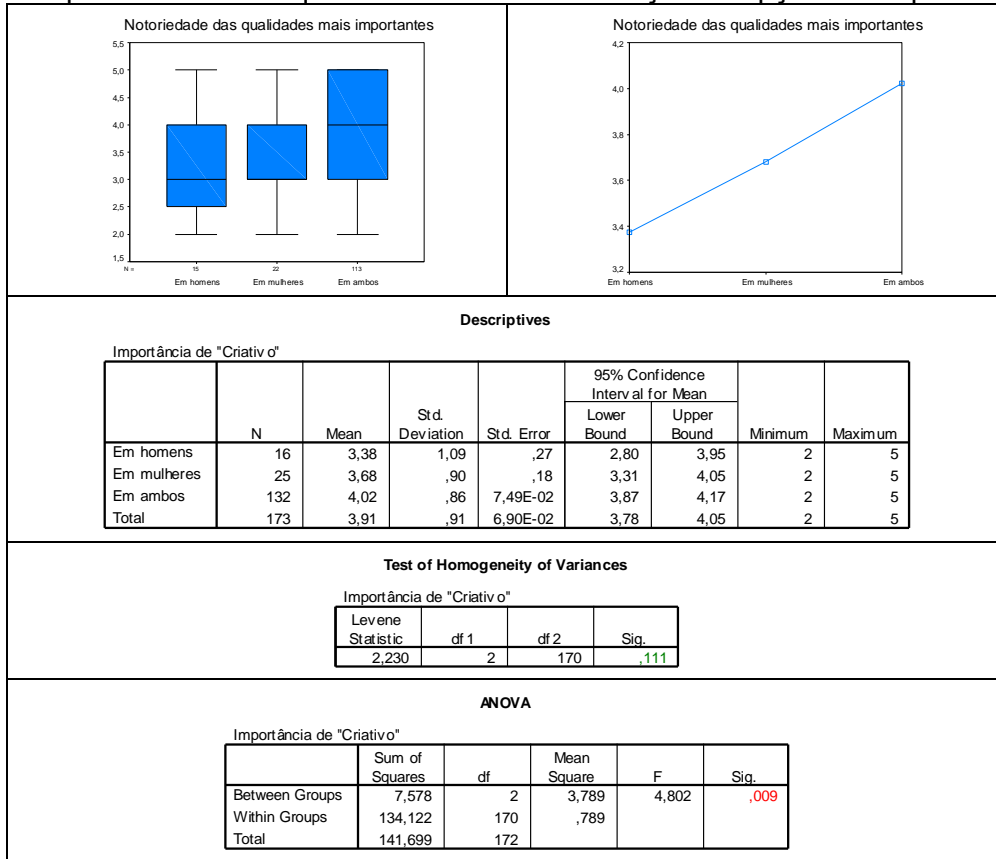
## Grau de importância dado à qualidade “Avaliador” em função da opção de resposta



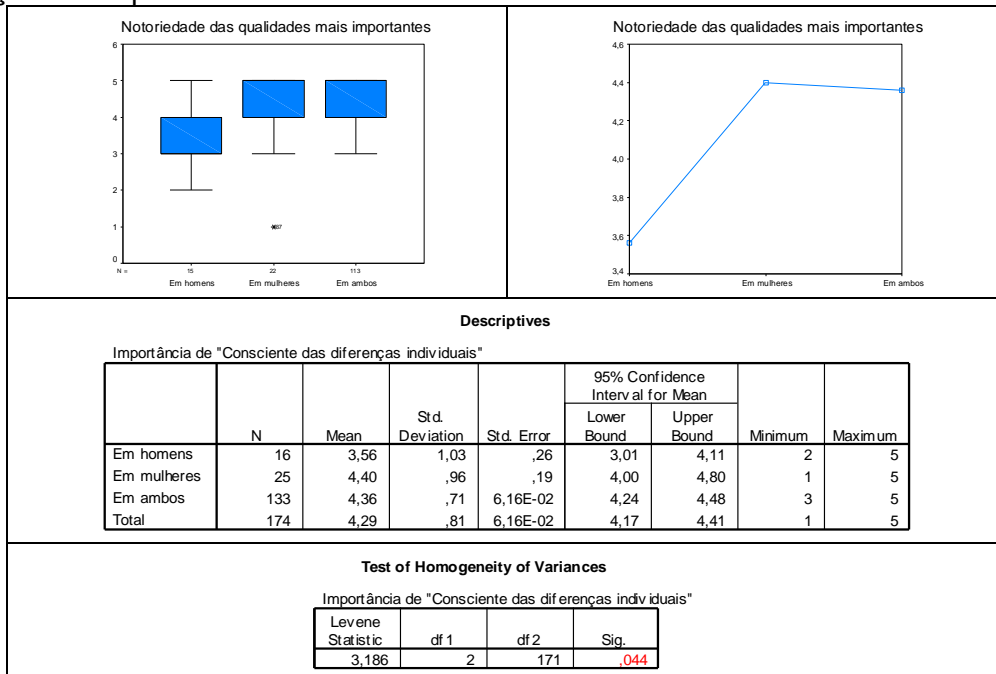
## Grau de importância dado à qualidade “Objectivo” em função da opção de resposta



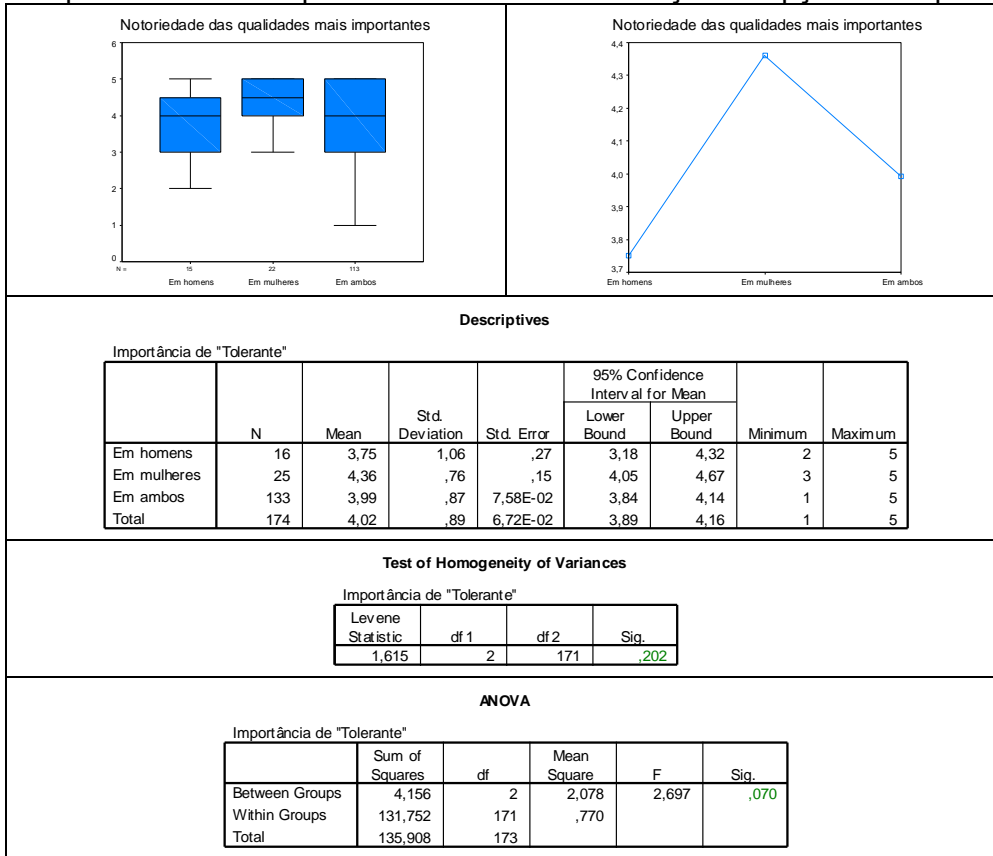
## Grau de importância dado à qualidade “Criativo” em função da opção de resposta



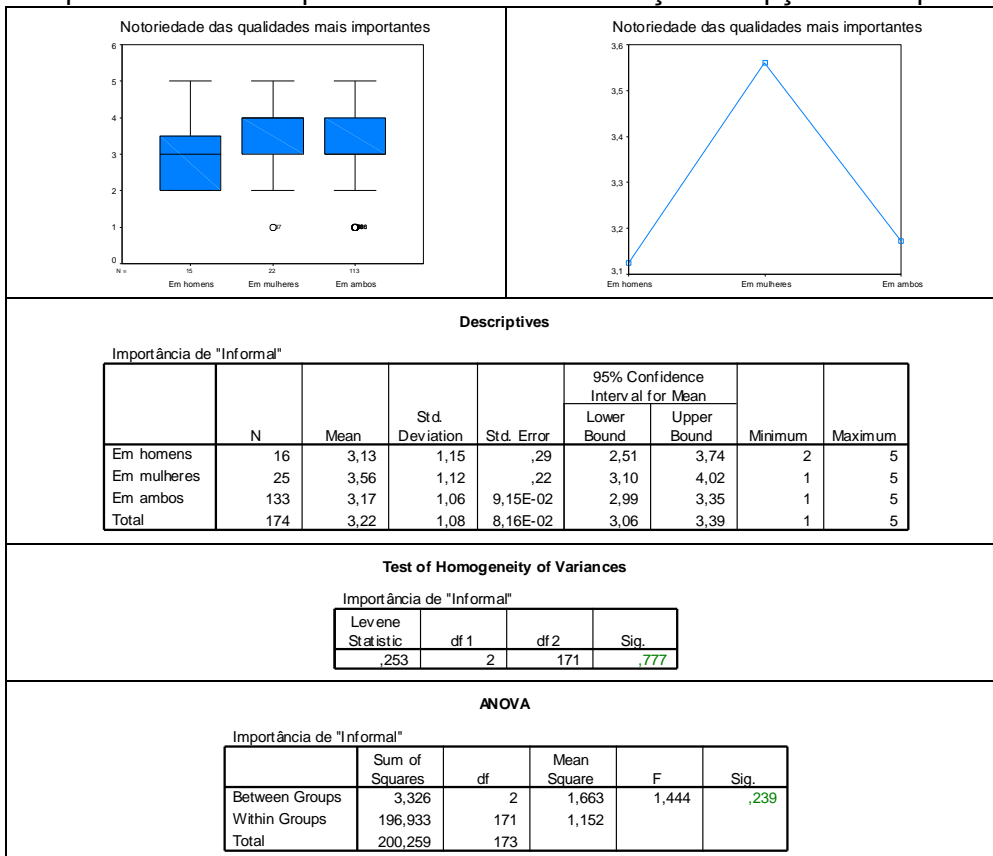
## Grau de importância dado à qualidade “Consciente das diferenças individuais” em função da opção de resposta



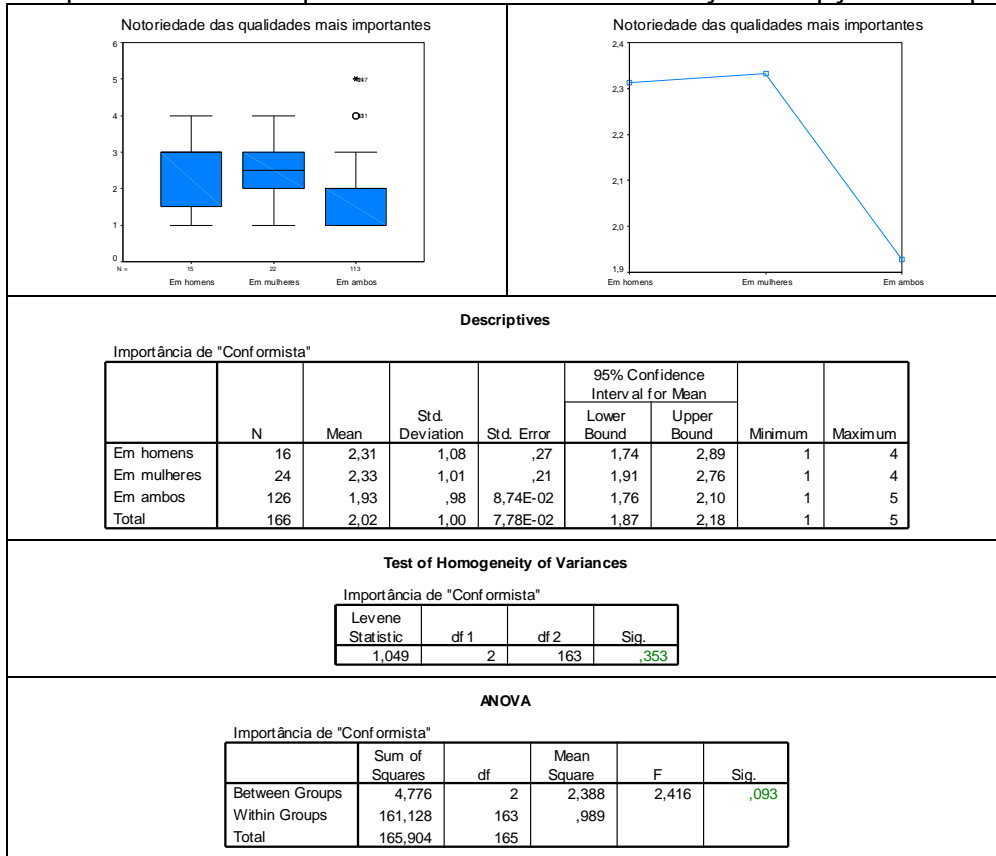
## Grau de importância dado à qualidade "Tolerante" em função da opção de resposta



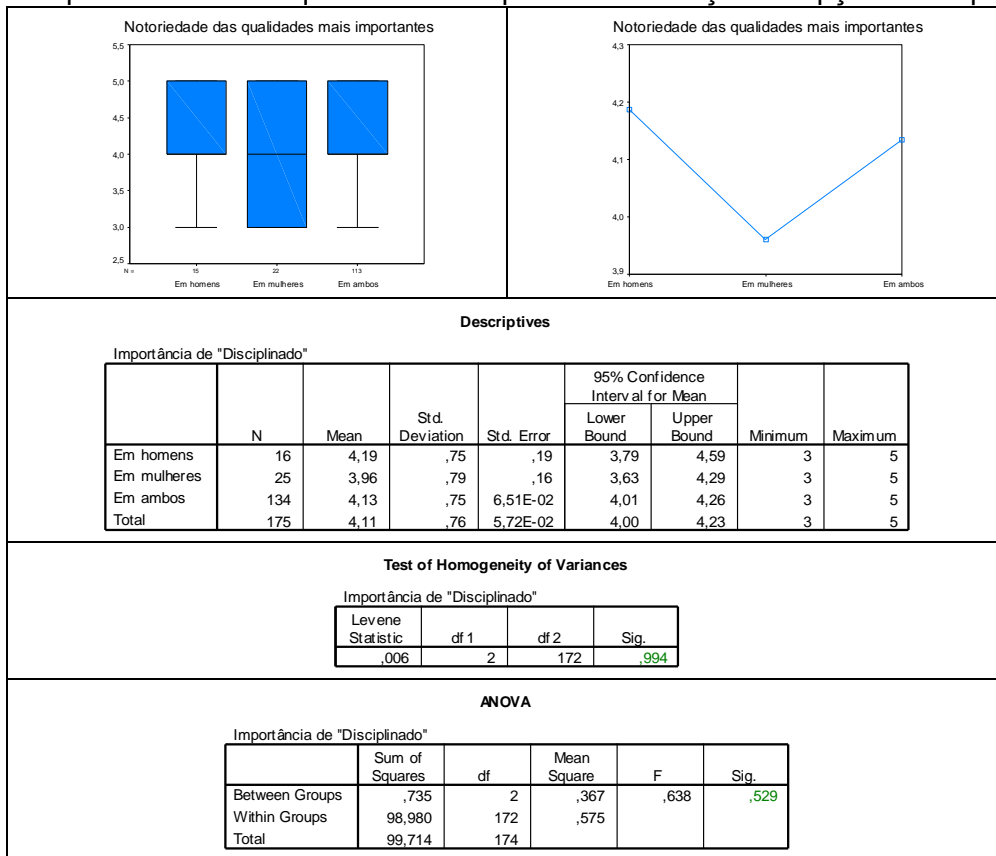
## Grau de importância dado à qualidade "Informal" em função da opção de resposta



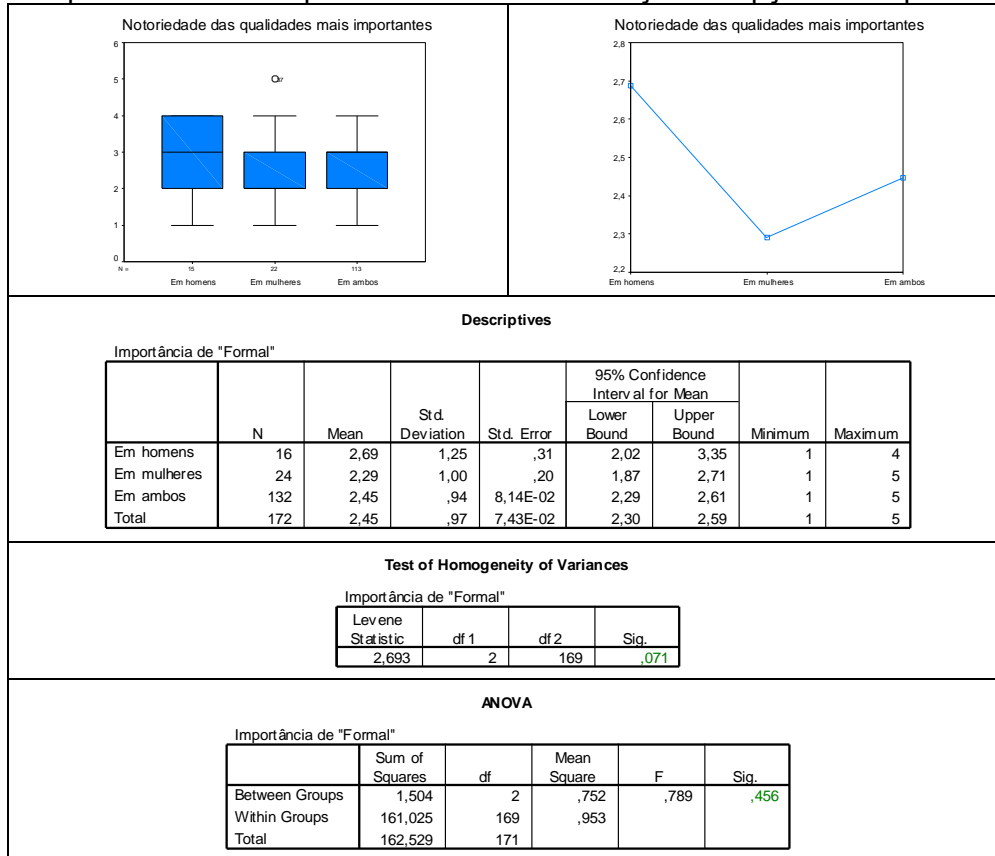
## Grau de importância dado à qualidade “Conformista” em função da opção de resposta



## Grau de importância dado à qualidade “Disciplinado” em função da opção de resposta

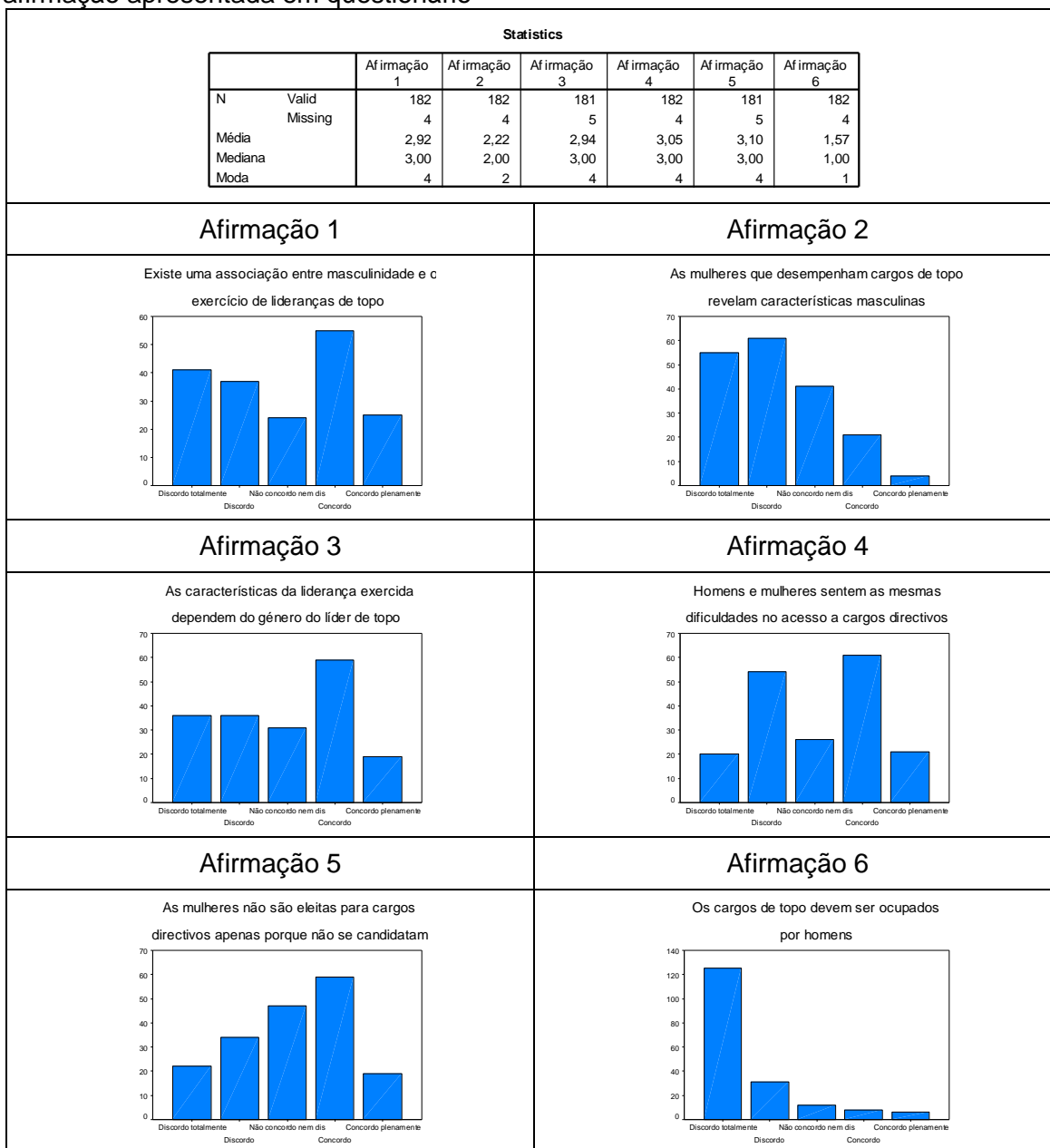


## Grau de importância dado à qualidade "Formal" em função da opção de resposta



## 2.20. APRECIÇÃO DE AFIRMAÇÕES INERENTES AO GÉNERO E GESTÃO/GÉNERO

Medidas de tendência central relativas ao grau de concordância do docente com cada afirmação apresentada em questionário

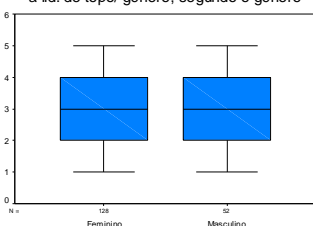


Distribuição e médias do grau de concordância do docente com cada afirmação apresentada em questionário em função do género do docente e teste de Kolmogorov-Smirnov

Afirmação 1																																							
<p>Associação masculinidade/exer. de lid. de topo, segundo o género</p>	<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>Existe uma associação entre masculinidade e o exercício de lideranças de topo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute Positive</td> <td>,061</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>,025</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>-,061</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,373</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td><b>,999</b></td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			Existe uma associação entre masculinidade e o exercício de lideranças de topo	Most Extreme Differences	Absolute Positive	,061		Negative	,025	Kolmogorov-Smirnov Z		-,061	Asymp. Sig. (2-tailed)		,373			<b>,999</b>																				
		Existe uma associação entre masculinidade e o exercício de lideranças de topo																																					
Most Extreme Differences	Absolute Positive	,061																																					
	Negative	,025																																					
Kolmogorov-Smirnov Z		-,061																																					
Asymp. Sig. (2-tailed)		,373																																					
		<b>,999</b>																																					
<p><b>Descriptives</b></p> <p>Existe uma associação entre masculinidade e o exercício de lideranças de topo</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th rowspan="2">N</th> <th rowspan="2">Mean</th> <th rowspan="2">Std. Deviation</th> <th rowspan="2">Std. Error</th> <th colspan="2">95% Confidence Interval for Mean</th> <th rowspan="2">Minimum</th> <th rowspan="2">Maximum</th> </tr> <tr> <th>Lower Bound</th> <th>Upper Bound</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Feminino</td> <td>129</td> <td>2,93</td> <td>1,40</td> <td>,12</td> <td>2,69</td> <td>3,17</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Masculino</td> <td>53</td> <td>2,91</td> <td>1,40</td> <td>,19</td> <td>2,52</td> <td>3,29</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>182</td> <td>2,92</td> <td>1,40</td> <td>,10</td> <td>2,72</td> <td>3,13</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Lower Bound	Upper Bound	Feminino	129	2,93	1,40	,12	2,69	3,17	1	5	Masculino	53	2,91	1,40	,19	2,52	3,29	1	5	Total	182	2,92	1,40	,10	2,72	3,13	1	5
	N						Mean	Std. Deviation			Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum																								
		Lower Bound	Upper Bound																																				
Feminino	129	2,93	1,40	,12	2,69	3,17	1	5																															
Masculino	53	2,91	1,40	,19	2,52	3,29	1	5																															
Total	182	2,92	1,40	,10	2,72	3,13	1	5																															
Afirmação 2																																							
<p>Associação mulheres líderes de topo/ carac. masculinas, segundo o género</p>	<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>As mulheres que desempenham cargos de topo revelam características normalmente associadas a homens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute Positive</td> <td>,101</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>-,026</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>,617</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,841</td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			As mulheres que desempenham cargos de topo revelam características normalmente associadas a homens	Most Extreme Differences	Absolute Positive	,101		Negative	-,026	Kolmogorov-Smirnov Z		,617	Asymp. Sig. (2-tailed)		,841																							
		As mulheres que desempenham cargos de topo revelam características normalmente associadas a homens																																					
Most Extreme Differences	Absolute Positive	,101																																					
	Negative	-,026																																					
Kolmogorov-Smirnov Z		,617																																					
Asymp. Sig. (2-tailed)		,841																																					
<p><b>Descriptives</b></p> <p>As mulheres que desempenham cargos de topo revelam características normalmente associadas a homens</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th rowspan="2">N</th> <th rowspan="2">Mean</th> <th rowspan="2">Std. Deviation</th> <th rowspan="2">Std. Error</th> <th colspan="2">95% Confidence Interval for Mean</th> <th rowspan="2">Minimum</th> <th rowspan="2">Maximum</th> </tr> <tr> <th>Lower Bound</th> <th>Upper Bound</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Feminino</td> <td>129</td> <td>2,18</td> <td>1,03</td> <td>9,11E-02</td> <td>2,00</td> <td>2,36</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Masculino</td> <td>53</td> <td>2,32</td> <td>1,16</td> <td>,16</td> <td>2,00</td> <td>2,64</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>182</td> <td>2,22</td> <td>1,07</td> <td>7,93E-02</td> <td>2,06</td> <td>2,38</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Lower Bound	Upper Bound	Feminino	129	2,18	1,03	9,11E-02	2,00	2,36	1	5	Masculino	53	2,32	1,16	,16	2,00	2,64	1	5	Total	182	2,22	1,07	7,93E-02	2,06	2,38	1	5
	N						Mean	Std. Deviation			Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum																								
		Lower Bound	Upper Bound																																				
Feminino	129	2,18	1,03	9,11E-02	2,00	2,36	1	5																															
Masculino	53	2,32	1,16	,16	2,00	2,64	1	5																															
Total	182	2,22	1,07	7,93E-02	2,06	2,38	1	5																															
Afirmação 3																																							
<p>Associação características da liderança/ género do líder, segundo o género</p>	<p><b>Test Statistics<sup>a</sup></b></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th>As características da liderança exercida dependem do género do líder de topo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Most Extreme Differences</td> <td>Absolute Positive</td> <td>,076</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Negative</td> <td>,029</td> </tr> <tr> <td>Kolmogorov-Smirnov Z</td> <td></td> <td>-,076</td> </tr> <tr> <td>Asymp. Sig. (2-tailed)</td> <td></td> <td>,464</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td><b>,983</b></td> </tr> </tbody> </table> <p>a. Grouping Variable: Género</p>			As características da liderança exercida dependem do género do líder de topo	Most Extreme Differences	Absolute Positive	,076		Negative	,029	Kolmogorov-Smirnov Z		-,076	Asymp. Sig. (2-tailed)		,464			<b>,983</b>																				
		As características da liderança exercida dependem do género do líder de topo																																					
Most Extreme Differences	Absolute Positive	,076																																					
	Negative	,029																																					
Kolmogorov-Smirnov Z		-,076																																					
Asymp. Sig. (2-tailed)		,464																																					
		<b>,983</b>																																					
<p><b>Descriptives</b></p> <p>As características da liderança exercida dependem do género do líder de topo</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2"></th> <th rowspan="2">N</th> <th rowspan="2">Mean</th> <th rowspan="2">Std. Deviation</th> <th rowspan="2">Std. Error</th> <th colspan="2">95% Confidence Interval for Mean</th> <th rowspan="2">Minimum</th> <th rowspan="2">Maximum</th> </tr> <tr> <th>Lower Bound</th> <th>Upper Bound</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Feminino</td> <td>128</td> <td>2,97</td> <td>1,33</td> <td>,12</td> <td>2,74</td> <td>3,20</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Masculino</td> <td>53</td> <td>2,87</td> <td>1,32</td> <td>,18</td> <td>2,51</td> <td>3,23</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>181</td> <td>2,94</td> <td>1,32</td> <td>9,82E-02</td> <td>2,75</td> <td>3,13</td> <td>1</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>			N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	Lower Bound	Upper Bound	Feminino	128	2,97	1,33	,12	2,74	3,20	1	5	Masculino	53	2,87	1,32	,18	2,51	3,23	1	5	Total	181	2,94	1,32	9,82E-02	2,75	3,13	1	5
	N						Mean	Std. Deviation			Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum																								
		Lower Bound	Upper Bound																																				
Feminino	128	2,97	1,33	,12	2,74	3,20	1	5																															
Masculino	53	2,87	1,32	,18	2,51	3,23	1	5																															
Total	181	2,94	1,32	9,82E-02	2,75	3,13	1	5																															

### Afirmção 4

Associação dificuldades idênticas no acesso a lid. de topo/ género, segundo o género



#### Test Statistics<sup>a</sup>

		Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades no acesso a cargos directivos
Most Extreme Differences	Absolute Positive Negative	,121 ,121 -,110
Kolmogorov-Smirnov Z		,742
Asymp. Sig. (2-tailed)		,640

a. Grouping Variable: Género

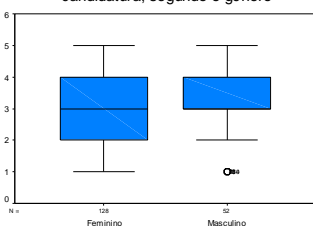
#### Descriptives

Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades no acesso a cargos directivos

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Feminino	129	3,02	1,33	,12	2,78	3,25	1	5
Masculino	53	3,13	1,00	,14	2,86	3,41	1	5
Total	182	3,05	1,24	9,20E-02	2,87	3,23	1	5

### Afirmção 5

Associação poucas líderes/ falta de candidatura, segundo o género



#### Test Statistics<sup>a</sup>

		As mulheres não são eleitas para cargos directivos apenas porque não se candidatam
Most Extreme Differences	Absolute Positive Negative	,218 ,218 -,012
Kolmogorov-Smirnov Z		1,329
Asymp. Sig. (2-tailed)		,059

a. Grouping Variable: Género

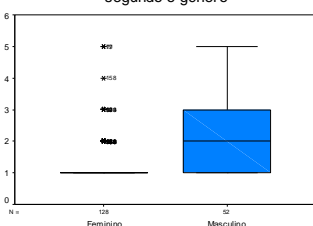
#### Descriptives

As mulheres não são eleitas para cargos directivos apenas porque não se candidatam

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Feminino	129	3,03	1,24	,11	2,82	3,25	1	5
Masculino	52	3,29	1,05	,15	2,99	3,58	1	5
Total	181	3,10	1,19	8,85E-02	2,93	3,28	1	5

### Afirmção 6

Associação cargos de topo/homens, segundo o género



#### Test Statistics<sup>a</sup>

		Os cargos de topo devem ser ocupados por homens
Most Extreme Differences	Absolute Positive Negative	,357 ,357 ,000
Kolmogorov-Smirnov Z		2,186
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000

a. Grouping Variable: Género

#### Descriptives

Os cargos de topo devem ser ocupados por homens

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Feminino	129	1,33	,76	6,71E-02	1,19	1,46	1	5
Masculino	53	2,15	1,31	,18	1,79	2,51	1	5
Total	182	1,57	1,02	7,57E-02	1,42	1,72	1	5

Teste de homogeneidade e Anova para estudo das variâncias e médias do grau de concordância dado às diferentes afirmações nos dois géneros

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df 1	df 2	Sig.
Existe uma associação entre masculinidade e o exercício de lideranças de topo	,145	1	180	,704
As mulheres que desempenham cargos de topo revelam características normalmente associadas a homens	3,299	1	180	,071
As características da liderança exercida dependem do género do líder de topo	,260	1	179	,611
Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades no acesso a cargos directivos	11,589	1	180	,001
As mulheres não são eleitas para cargos directivos apenas porque não se candidatam	4,229	1	179	,041
Os cargos de topo devem ser ocupados por homens	31,018	1	180	,000

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Existe uma associação entre masculinidade e o exercício de lideranças de topo	Between Groups	2,268E-02	1	2,268E-02	,012	,915
	Within Groups	354,900	180	1,972		
	Total	354,923	181			
As mulheres que desempenham cargos de topo revelam características normalmente associadas a homens	Between Groups	,762	1	,762	,665	,416
	Within Groups	206,446	180	1,147		
	Total	207,209	181			
As características da liderança exercida dependem do género do líder de topo	Between Groups	,381	1	,381	,217	,642
	Within Groups	313,950	179	1,754		
	Total	314,331	180			

## 2.21. ACEITAÇÃO DE REPAROS PROFERIDOS PELO LÍDER/GÉNERO

Melhor aceitação de reparos proferidos pelo líder em função do género do líder

Reparos melhor aceites se proferidos					
		Frequência absoluta	Frequência relativa (%)	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Valid	Por homens	28	15,1	15,3	15,3
	Por mulheres	10	5,4	5,5	20,8
	É indiferente	145	78,0	79,2	100,0
	Total	183	98,4	100,0	
Missing		9	3	1,6	
	Total	186	100,0		

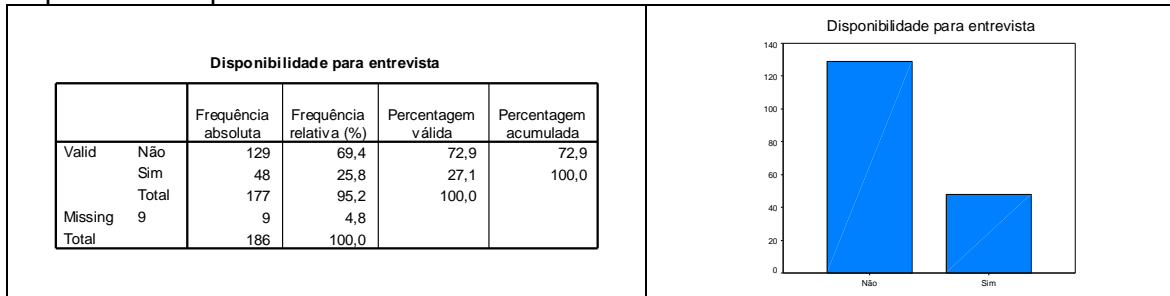
Melhor aceitação de reparos proferidos pelo líder em função do género do docente

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,703 <sup>a</sup>	2	,095
Likelihood Ratio	4,850	2	,088
Linear-by-Linear Association	1,942	1	,163
N of Valid Cases	183		

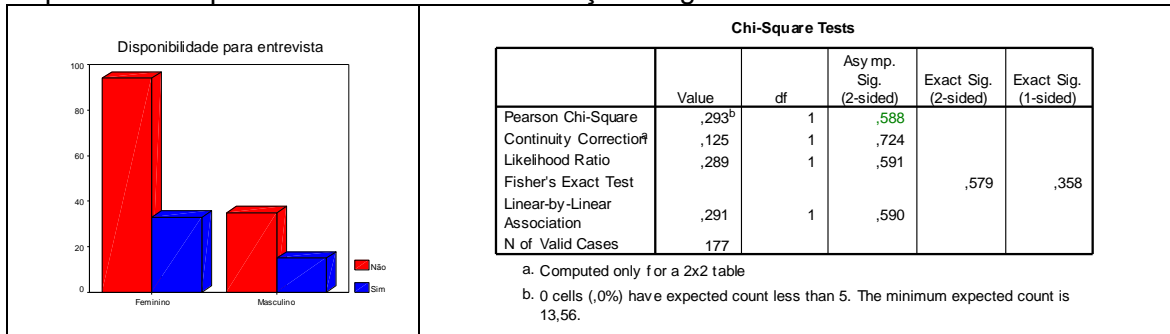
a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,84.

## 2.22. DISPONIBILIDADE PARA SER ENTREVISTADO/GÊNERO

### Disponibilidade para ser entrevistado



### Disponibilidade para ser entrevistado em função do gênero do docente





### APÊNDICE 3 – CÁLCULO DO ERRO ASSOCIADO AO ESTUDO

Aplicando a fórmula  $n = \frac{1}{\frac{B^2}{Z^2 \cdot p(1-p)} + \frac{1}{N}}$ , em que  $n$  é a dimensão da amostra,  $N$  é a dimensão da população,  $B$  o erro associado ao estudo,  $Z = 1,96$  (para um nível de confiança de 95%) e  $p$  a proporção de docentes do sexo feminino, temos que:

Escola	Nº de Docentes	Nº de Docentes Inquiridos
A	77	45
B	119	38
C	127	25
D	54	27
E	87	27
F	34	24
Total	498	186

$$N = 498 \quad \text{e} \quad n = 196$$

Professoras	Professores	Total
133	53	186

$$p = \frac{133}{498} \Leftrightarrow p \approx 0,267 \quad \text{e} \quad 1 - p = 1 - 0,267 \Leftrightarrow 1 - p = 0,733$$

Assim,

$$186 = \frac{1}{\frac{B^2}{1,96^2 \times 0,267 \times 0,733} + \frac{1}{498}} \Leftrightarrow \frac{B^2}{3,8416 \times 0,267 \times 0,733} = \frac{1}{186} - \frac{1}{498} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow B^2 = \frac{3,8416 \times 0,267 \times 0,733(498 - 186)}{186 \times 498} \Leftrightarrow B^2 = \frac{3,8416 \times 0,267 \times 0,733 \times 312}{92628} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow B = \pm \sqrt{\frac{234,5751338}{92628}} \Leftrightarrow B = \pm \sqrt{0,002532443} \Leftrightarrow B \approx 0,05 \Leftrightarrow B \approx 5\%$$



#### APÊNDICE 4 – GUIÃO DA ENTREVISTA

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES	TÓPICOS
<b>A</b> Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar do objectivo da entrevista</li> <li>2. Informar da confidencialidade da entrevista</li> <li>3. Pedir autorização para gravar a entrevista</li> </ol>	Cumprimentos de formalidades
<b>B</b> Candidatura ao cargo de Presidente do Conselho Executivo	Recolher informações acerca da vida profissional da docente antes de integrar o Conselho Executivo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pode começar por fazer uma retrospectiva da sua vida profissional antes de integrar o Conselho Executivo da sua escola, por exemplo, desempenhou outros cargos? Quais?</li> <li>2. O que a levou a candidatar-se ao cargo de Presidente do Conselho Executivo?</li> <li>3. Fazia parte do Conselho Executivo anterior?</li> <li>4. Em que condições ganhou as diferentes eleições para o conselho Executivo?</li> </ol>	<p>Desempenho de cargos no passado</p> <p>Motivos para concorrer ao Conselho Executivo</p> <p>Pertença ao Conselho Executivo anterior</p> <p>Condições em que ganhou as eleições</p>
<b>C</b> Incentivos à candidatura e influência do género	Recolher informações acerca da percepção da docente quanto ao binómio género / liderança escolar de topo	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Na sua opinião porque não existem mais mulheres no desempenho deste cargo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?</li> <li>6. Acha que os homens têm mais apoio para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?</li> <li>7. Considera que o género pode ser uma vantagem para ganhar as eleições?</li> </ol>	<p>Motivos que afastam as mulheres do cargo</p> <p>Diferenças nos apoios recebidos</p> <p>Género como vantagem para ganhar eleições</p>
<b>D</b> Interferência do desempenho do cargo com a vida familiar	Recolher informações acerca da percepção da docente quanto ao binómio papel social da mulher / desempenho do cargo	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Muitas das docentes inquiridas referem que não concorrem aos órgãos de gestão das escolas devido à falta de ajudas e de tempo para desempenharem o papel que socialmente lhes é atribuído enquanto mulheres. No seu caso específico, teve algum suporte familiar que lhe permitisse ter mais disponibilidade para desempenhar o cargo de Presidente do Conselho Executivo? E se não tivesse tido qualquer tipo de ajuda, pensa que concorria também ao cargo?</li> <li>9. Como conciliou o seu papel de mãe/mulher com o cargo que desempenhava?</li> <li>10. Sente que o exercício das funções inerentes ao cargo interferiu na sua vida familiar? E vice-versa?</li> <li>11. Enquanto exerceu as funções a sua situação familiar alterou-se? Essas alterações repercutiram-se no desempenho das suas funções?</li> </ol>	<p>Ajudas como condicionante para concorrer ao órgão de gestão</p> <p>Conciliação da vida familiar com o cargo</p> <p>Repercussões do cargo na vida familiar</p> <p>Alterações da vida familiar e repercussões no desempenho do cargo</p>

<p><b>E</b> Percepções quanto ao género e estilos de liderança</p>	<p>Recolher informações acerca percepção da docente quanto ao binómio género / modo de liderar</p>	<p>12. Sucedeu a um Presidente do Conselho Executivo do género oposto. No seu entender as mudanças que operou na escola relativamente ao seu antecessor estão relacionadas com o facto de ser mulher? De que forma?</p> <p>13. Quando escolheu os elementos constituintes para a sua equipa no órgão de gestão teve em conta o seu género?</p> <p>14. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão são iguais?</p> <p>15. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder?</p> <p>16. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do Presidente do Conselho Executivo do que os homens?</p>	<p>Associação de mudanças ao género</p> <p>Consideração do género na formação da equipa</p> <p>Reconhecimento de valores diferentes</p> <p>Reconhecimento de estilos diferentes</p> <p>Reconhecimento de qualidades diferentes</p>
<p><b>F</b> Expectativas futuras</p>	<p>Recolher informações acerca da opinião das docentes quanto a consequências da nova legislação</p>	<p>17. Com a nova mudança de legislação pensa que a situação actualmente vivida se alterará, isto é, que haverá mais mulheres com o cargo de Director do que Presidentes do Conselho Executivo?</p> <p>18. No seu caso pessoal, pretende concorrer a este cargo?</p>	<p>Nova legislação e maior número de mulheres no cargo de Director</p> <p>Pretensão de voltar a concorrer ao órgão de gestão</p>

## APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A

### CUMPRIMENTO DE FORMALIDADES

1. Informar do objectivo da entrevista
2. Informar da confidencialidade da entrevista
3. Pedir autorização para gravar a entrevista

**Investigadora:** Antes de mais quero agradecer-lhe a sua disponibilidade para esta entrevista. Conforme já lhe informei, ela vem na sequência de um questionário a que respondeu e que se destina a um trabalho de investigação sobre o tema “*Género e Liderança na Escola: da Feminização da Profissão Docente ao Desempenho de Cargos de Topo*”, realizado no âmbito do Mestrado em Administração e Organização Escolar.

Os dados aqui recolhidos serão confidenciais e têm como objectivo esclarecer e recolher dados sobre alguns aspectos de pertinente interesse para a investigação.

Para facilitar o posterior tratamento das suas respostas nesta entrevista, peço-lhe então autorização para proceder à sua gravação.

**Entrevistada:** Sim, estou a par dos objectivos desta entrevista e pode gravá-la. Não sei se a minha voz vai ficar bem, porque tenho andado um pouco rouca!

Não tem nada que agradecer. Embora o tempo não seja muito, é sempre um prazer poder colaborar com investigações relativas a Teses de Mestrado, e como o tema que se encontra a investigar me interessou particularmente, já quando respondi ao seu inquérito, tenho muito gosto em poder contribuir para o seu estudo. Fico à espera de conhecer as conclusões a que chegar numa fase posterior!

**I:** Sim, com certeza terá acesso às conclusões do estudo pois esse é um dos seus propósitos. Vou então colocar-lhe uma série de questões agrupadas em blocos, cada um dos quais referente a diferentes aspectos da sua vida profissional e sua correspondência com a vida pessoal a nível familiar.

**E:** Vamos lá então!

### BLOCO A

**1. Pode começar por fazer uma retrospectiva da sua vida profissional antes de integrar o Conselho Executivo da sua escola, por exemplo, desempenhou outros cargos? Quais?**

**E:** Sim, desempenhei vários cargos antes de integrar o Conselho Executivo que na altura ainda se chamava Conselho Directivo! Sei lá! Acho que fiz de tudo um pouco. Quase todos os anos era Directora de Turma, era certo. Além disso fui Delegada de Grupo alguns anos, Coordenadora dos Directores de Turma, Directora de Instalações, ... Que mais? Já nem me lembro bem... Por fim fui Vice-presidente e Presidente do Conselho Directivo ou Executivo. Mudaram-lhe o nome mas o cargo era o mesmo. Como Presidente estive catorze anos na escola, com diferentes equipas conforme era a disponibilidade dos colegas para constituir grupos de trabalho.

## **2. O que a levou a candidatar-se ao cargo de Presidente do Conselho Executivo?**

**E:** Foi uma oportunidade que surgiu. Já tinha levado a cabo alguns projectos na escola e tinha curiosidade em desempenhar um cargo de gestão pois tinha em mente algumas mudanças para a escola. Com o tempo tomei consciência que, por diversas razões, é difícil pôr em prática o que idealizamos para a escola, mas penso que dei o meu melhor ao longo dos anos em que estive à frente da escola.

## **3. Fazia parte do Conselho Executivo anterior?**

**E:** Quando concorri ao cargo de Presidente sim. Fui alguns anos assessora e depois Vice-Presidente. Depois, nos mandatos seguintes, fui sempre Presidente.

## **4. Em que condições ganhou as diferentes eleições para o Conselho Executivo?**

**E:** Depende. Das primeiras vezes nem sequer havia listas a concorrer e por isso os colegas quase pressupunham que quem estava no Conselho Directivo era para continuar. Quando o Presidente que me antecedeu se reformou, o meu nome foi apontado quase de seguida pois eu era a Vice Presidente. Na altura ninguém se mostrou muito disponível para assumir o cargo pois quase 80% dos professores colocados eram de fora e quem era de cá não estava interessado em ir para a gestão pois tinham outras actividades além de serem professores. Lembro-me que tive dificuldade em arranjar elementos para formar a primeira equipa, que acabou por ser formada só por mulheres, porque todos os homens a quem propus que entrassem para o Conselho Directivo da escola se diziam muito ocupados com outras coisas... Eram outros tempos sem dúvida...

Ao longo dos anos as pessoas que foram efectivando na escola já eram de mais perto, por isso tornou-se mais fácil constituir equipas. Mas ainda assim, nos primeiros mandatos só havia uma lista concorrente. Assim ganhávamos sempre! Acho que era tudo

muito consensual, sem guerras. Quem queria entrar para o Directivo entrava. A eleição, propriamente dita, era mais um *proforma* do que outra coisa.

Nos últimos mandatos a coisa já foi diferente. Há sempre alguém para quem está tudo mal mas não faz nada para alterar o estado das coisas. Muita gente teve de dedicar mais tempo à escola e isso fez com que tivessem que abandonar as actividades paralelas que tinham até então. E como passam mais tempo na escola só sabem reclamar e instigar os colegas a reclamar. Não entendem que as coisas mudaram e que quem está à frente da escola não pode fazer nada a não ser cumprir as ordens que a DREC envia. Mas é engraçado que estas pessoas ficam na sombra, no que toca à gestão da escola. Incentivam os colegas (amigos) a formarem listas pois pensam que assim terão mais benesses, seja nos horários ou no que for. Ainda ganhei duas vezes a listas concorrentes mas, como sabe, perdi a última eleição para um colega que até fazia parte da minha equipa de trabalho no Conselho Executivo, mas que decidiu formar uma lista com outras pessoas... Foram catorze anos que acabaram assim...

## **BLOCO B**

### **5. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho deste cargo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?**

**E:** É uma questão interessante que eu própria já me coloquei. Vamos ver se o seu estudo confirma a minha opinião... Acho que sobretudo é uma questão de cultura. Nos meios pequenos como este, a mulher continua a ser vista como mãe e dona de casa e não propriamente como alguém que tem cargos de poder, seja na escola ou nouro lado qualquer. Por exemplo, na Câmara Municipal, no Tribunal ou até no Centro de Saúde, acontece exactamente a mesma coisa. Tirando a primeira vez, em que não havia qualquer opção masculina para integrar a minha equipa de trabalho, tive sempre mais dificuldade em convencer as colegas a trabalhar comigo do que os colegas. Elas recusavam os convites sempre com as mesmas desculpas: o apoio que tinham que dar ao marido, os filhos e a falta de tempo. Mesmo com a redução que o cargo lhes dava diziam que não podiam. Já os homens, ou aceitavam o convite, ou diziam que não estavam interessados mas nunca invocavam que era por causa da mulher ou dos filhos...

Eu acho mesmo que sou uma excepção à regra. Mas também penso que o que me abriu as portas para a gestão da escola foi o facto de eu já ser vereadora na Câmara Municipal e de ser conhecida por isso, porque senão também não tinha ido parar à gestão. Se calhar a minha entrada na Câmara até foi mais polémica porque era a única mulher a integrar as listas. Como sou de cá, as pessoas deram-me algum crédito, porque

já me conheciam, mas mesmo assim, no início, parecia que estavam constantemente a vigiar o meu trabalho para ver se eu realmente tinha competência para o cargo. No meu ver, não estavam habituados a ver mulheres nestes cargos e isso metia-lhes alguma confusão.

**6. Acha que os homens têm mais apoio para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?**

**E:** Sim, sem dúvida. Se bem que a realidade de hoje já é um bocadinho diferente. Acho que nas cidades grandes as mulheres já assumem um papel mais activo na gestão da escola mas, no interior, e sobretudo em meios muito pequenos como este onde se insere a escola, as coisas não mudaram por aí além. As mulheres continuam a recusar os cargos por causa do marido e dos filhos, tal como o faziam há muitos anos, e os homens, directa ou indirectamente acabam por tirar partido dessa situação. Quando um homem assume uma posição de poder conta sempre com o apoio da mulher mas quando é ao contrário parece que a mulher é recriminada por abandonar o lar. Já me aconteceu uma professora aceitar integrar a minha equipa e depois desistir logo no primeiro ano de mandato porque não aguentava a pressão. Invocou razões pessoais para abandonar o cargo. Segundo a própria, sentia-se culpada por não ter tanto tempo para a casa e para o marido e achava que, de alguma forma, estava a negligenciar o cuidado dos filhos. O seu maior receio era que a vida familiar tivesse de sofrer alguma alteração por causa da sua nova situação profissional, que lhe exigia passar mais tempo na escola. Com os homens este problema nunca se poria... Eles têm as suas esposas em casa para lhes cuidar dos filhos...

**7. Considera que o género pode ser uma vantagem para ganhar as eleições?**

**E:** Sim. A mulher, por norma, tem a carga da família às costas e isso condiciona as suas escolhas profissionais. As pessoas votam mais facilmente numa mulher se reconhecerem que ela tem tempo para dedicar à escola. Por exemplo, se for solteira, divorciada ou então se se souber que tem ajuda em casa, seja da mãe ou de uma empregada. No meu caso pessoal, quando integrei o órgão de gestão os meus filhos já eram crescidos e eu já era Vereadora. Não conheço nenhuma mulher que esteja na liderança de uma escola e que tenha filhos pequenos ou bebés... Mas conheço vários homens nas mesmas condições.

## **BLOCO C**

**8. Muitas das docentes inquiridas referem que não concorrem aos órgãos de gestão das escolas devido à falta de ajudas e de tempo para desempenharem o papel que socialmente lhes é atribuído enquanto mulheres. No seu caso específico, teve algum suporte familiar que lhe permitisse ter mais disponibilidade para desempenhar o cargo de Presidente do Conselho Executivo?**

**Se sim, pensa que se não tivesse tido qualquer tipo de ajuda, concorria igualmente ao cargo?**

**E:** Pois. Essa questão vai de encontro àquilo que eu lhe estava a dizer. Realmente a minha experiência na gestão, num meio como o que esta escola se insere, leva-me a crer que as mulheres que não têm um suporte familiar suficientemente firme para as apoiar na decisão de integrarem Conselhos Executivos, dificilmente desempenham este tipo de cargos. A menos que tenham outro interesse superior, como ficarem destacadas por fazerem parte da equipa de gestão. E repare que mesmo nessa situação, embora a mulher aceite o cargo, fá-lo pelo bem que isso possa trazer à família. Continua a ser um interesse familiar porque ao ficar mais perto de casa, à partida, poderá dedicar mais tempo à família. É evidente que poderão existir homens na mesma situação, mas parece-me que o caso das mulheres é mais gritante. Repare que, actualmente os Conselhos Executivos integram um número considerável de mulheres, só não são Presidentes, pois este é o cargo em que a disponibilidade para a escola é quase total. Na maior parte dos casos que eu conheço, as mulheres são assessoras e, ainda assim, tem uma boa estrutura familiar.

No meu caso, quando entrei pela primeira vez para a gestão tinha uma empregada a tempo inteiro em casa, que praticamente fazia tudo, desde levar os meus filhos à escola até fazer o almoço e o jantar. Como já era empregada dos meus pais tinha plena confiança nela, o que me facilitou a vida em termos profissionais. Depois ela acabou por se reformar mas nessa altura os meus filhos já andavam aqui na escola e não me fez tanta diferença. Reconheço que se não fosse a ajuda dessa senhora, a Sãozinha, talvez não tivesse sequer entrado para a gestão da escola.

**9. Como conciliou o seu papel de mãe/mulher com o cargo que desempenhava?**

**E:** Muitas vezes com alguma dificuldade, devo confessar. Embora contasse com a ajuda preciosa da minha empregada, muitas vezes era difícil acompanhar os meus filhos tanto quanto gostaria. É certo que eles estudavam cá na escola mas eu acabava por nunca sair daqui quando as aulas acabavam, o que fez com que passassem algum

tempo sozinhos. Claro que por fim eles habituaram-se e já tinham idade para compreender certas coisas, mas de início estranharam a minha ausência. Antes, eu estava em casa quinze minutos depois das aulas acabarem, e depois de vir para a gestão não era bem assim. Mas vá lá que esta terra é pequena e fica tudo perto umas coisas das outras, o que me permitiu ir sempre acompanhando os meus filhos.

O meu marido acabou por não sentir tanto a minha ausência porque chegava sempre a casa mais tarde do que eu. A profissão dele roubava-lhe mais tempo e por isso não senti tanto a minha ausência. Acho que ele só tomou mesmo consciência do tempo que eu passava na escola quando se reformou. Aí sim, dizia que eu vivia para a escola e às vezes a brincar, dizia que qualquer dia me comprava uma cama para eu pôr no Executivo. Assim escusava de ir a casa. Só quem passa por estes cargos é capaz de avaliar a sua exigência de tempo.

**10. Sente que o exercício das funções inerentes ao cargo interferiu na sua vida familiar? E vice-versa?**

**E:** Sim, acho que sim. Como já referi, o cargo de Presidente tirou-me algum tempo à família, mas não é por termos um determinado cargo que deixamos de ter vida familiar e de ela se repercutir a nível profissional. Penso que isso acontece com todos nós só que, no caso de um Presidente de uma escola, a responsabilidade é maior e não podemos deixar que os problemas familiares prejudiquem o bom funcionamento da escola. No meu caso, acho que a vida profissional interferiu mais na vida familiar do que ao contrário.

**11. Enquanto exerceu as funções a sua situação familiar alterou-se? Essas alterações repercutiram-se no desempenho das suas funções?**

**E:** Sim, como estive muitos anos à frente da escola, a minha vida familiar foi sofrendo várias alterações. Primeiro os filhos eram pequenos, depois cresceram, saíram de casa para a faculdade... O meu marido reformou-se, adoeceu e acabou por falecer, meses antes de eu terminar o último mandato. Nunca deixei que essas alterações familiares interferissem no meu trabalho. Adaptei-me a elas e esforcei-me por ter um bom desempenho no cargo, embora o meu estado de espírito não fosse por vezes o melhor.

## **BLOCO D**

**12. Sucedeu a um Presidente do Conselho Executivo do género oposto. No seu entender, as mudanças que operou na escola relativamente ao seu antecessor estão relacionadas com o facto de ser mulher? Se sim, de que forma?**

**E:** Quando integrei o Conselho Executivo tínhamos um projecto para a escola que foi discutido com o Presidente. Depois de eu assumir o cargo de Presidente mantive-me fiel aos meus ideais e concretizei outros projectos que entretanto idealizei, ou que me foram apresentados. Acho que as mudanças em relação ao meu antecessor não estavam propriamente relacionadas com o facto de eu ser mulher, mas antes com a pessoa em si, independentemente do sexo. No entanto, trabalhar com homens ou com mulheres é, sem dúvida, diferente. As ideias de uns e de outros são muito diferentes. As mulheres são mais maternais e por isso mais sensíveis aos problemas dos alunos. Os homens são mais autoritários e tendem a cumprir as regras à risca. Algumas decisões que tomei foram baseadas em pareceres de mulheres mas outras basearam-se nos pareceres dos homens que integraram as minhas equipas de gestão.

**13. Quando escolheu os elementos constituintes para a sua equipa no órgão de gestão teve em conta o seu género?**

**E:** De início não, até porque as mulheres não queriam ir para a gestão mas acho que uma equipa não deve ser formada nem só por mulheres, nem só por homens. É preciso um equilíbrio porque homens e mulheres têm posturas diferentes face à mesma situação, como já referi. É sempre bom ter duas perspectivas diferentes sobre o mesmo problema.

**14. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais?**

**E:** Depende se falamos de uma equipa ou de um cargo. Dentro de uma equipa, os valores promovidos devem ser os mesmos, independentemente do sexo. À partida, quando as pessoas formam uma equipa e concorrem para os cargos de gestão é porque têm interesses comuns, e por isso tentam promover os mesmos valores. Mas se considerarmos um cargo, acho que já é diferente. Se calhar as decisões que um Presidente homem toma não são as mesmas que um Presidente mulher. Isto quando são decisões que não estão previstas...

**15. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder?**

**E:** Sim, acho que sim. Não no que se refere ao cumprimento de normativos emanados das instâncias superiores, porque aí todos fazem o que lhes é transmitido, mas na forma do funcionamento da escola e sobretudo na relação com os alunos. Acho que as mulheres conseguem ser mais próximas dos alunos, enquanto que os homens impõem mais respeito e talvez mais autoridade. A percepção dos alunos também é diferente face a um homem ou a uma mulher. Por norma, os problemas disciplinares ocorrem mais com mulheres do que com homens, embora haja excepções, claro. Repare que os alunos aceitam com normalidade que um professor seja autoritário e que imponha a ordem mas queixam-se quando uma professora toma este tipo de postura.

**16. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do Presidente do Conselho Executivo do que os homens?**

**E:** Acho que, para algumas situações, as mulheres sentem-se mais à vontade com mulheres do que com os homens, por isso é natural que atribuam ao Presidente do Conselho Executivo mais importância a certas qualidades, como a tolerância e a flexibilidade, do que os homens. Da minha experiência pessoal, posso dizer que algumas mulheres se sentiam intimidadas quando vinham ao Conselho Executivo e eram atendidas por um homem porque eu ou a colega estávamos ocupadas. Por norma diziam que passavam mais tarde para falar comigo, mesmo que fossem assuntos banais, sem importância nenhuma. Por outro lado, essas mesmas mulheres recorriam aos colegas homens do órgão de gestão para fazerem queixas de alguns alunos que se metiam em situações conflituosas com colegas ou com professores. Nestas situações, as mulheres não hesitavam em relatar o que se tinha passado na esperança de que a escola tomasse uma atitude. A meu ver, as mulheres projectavam no homem uma figura com poder suficiente para resolver a situação. Por outro lado, os homens estão sempre mais preocupados com o bom funcionamento da escola e cumprimento ou não de normativos, pouco lhes importa se o Presidente é uma pessoa acessível ou não. Os homens, quando se dirigem ao Conselho Executivo, é para perguntar o que está previsto na lei para resolver um determinado problema.

## **BLOCO E**

**17. Com a nova mudança de legislação pensa que a situação actualmente vivida se alterará, isto é, pensa que haverá mais mulheres com o cargo de Director do que Presidentes do Conselho Executivo?**

**E:** Não. Quem até aqui não acedeu a cargos de gestão, enquanto Presidente do Conselho Executivo, também não é agora que o vai fazer. Acho que os homens vão continuar à frente das escolas, como até aqui. Repare que estou a falar no distrito da Guarda. Não prevejo grandes mudanças a este nível, até porque quem terá mais requisitos para ser Director serão os homens que até agora desempenharam cargos de maior responsabilidade e que por isso estarão em melhores condições para ganhar o concurso.

**18. No seu caso pessoal, pretende concorrer a este cargo?**

**E:** Não, pelo menos num futuro próximo não penso nisso. Agora o que eu quero é esperar a minha reforma sossegada. Mas nunca se sabe... Pode ser que a escola precise de mim, e da minha experiência novamente e que eu não possa recusar.



## APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA B

### CUMPRIMENTO DE FORMALIDADES

1. Informar do objectivo da entrevista
2. Informar da confidencialidade da entrevista
3. Pedir autorização para gravar a entrevista

**Investigadora:** Antes de mais quero agradecer-lhe a sua disponibilidade para esta entrevista. Conforme já lhe informei, ela vem na sequência de um questionário a que respondeu e que se destina a um trabalho de investigação sobre o tema “*Género e Liderança na Escola: da Feminização da Profissão Docente ao Desempenho de Cargos de Topo*”, realizado no âmbito do Mestrado em Administração e Organização Escolar.

Os dados aqui recolhidos serão confidenciais e têm como objectivo esclarecer e recolher dados sobre alguns aspectos de pertinente interesse para a investigação.

Para facilitar o posterior tratamento das suas respostas nesta entrevista, peço-lhe então autorização para proceder à sua gravação.

**Entrevistada:** Sim, pode começar já para aproveitarmos bem o tempo.

**I:** Vou então colocar-lhe uma série de questões agrupadas em blocos, cada um dos quais referente a diferentes aspectos da sua vida profissional e sua correspondência com a vida pessoal a nível familiar.

**E:** Está bem.

### BLOCO A

**1. Pode começar por fazer uma retrospectiva da sua vida profissional antes de integrar o Conselho Executivo da sua escola, por exemplo, desempenhou outros cargos? Quais?**

**E:** Não muitos. Antes de ser destacada para este agrupamento estive sempre colocada em escola primárias e nunca exerci cargos de qualquer espécie. Depois de integrar este agrupamento é que fui a Coordenadora do 1º Ciclo do Ensino Básico e posteriormente convidada para integrar a equipa de gestão. O Presidente considerava que era benéfico trabalhar com docentes dos diferentes níveis de ensino. Como achava que muitas vezes o 1º Ciclo era discriminado, acabei por aceitar o convite e integrei a equipa como Vice-presidente. Alguns anos mais tarde acabei por me tornar Presidente do Agrupamento.

**2. O que a levou a candidatar-se ao cargo de Presidente do Conselho Executivo?**

**E:** O Presidente que me antecedeu estava farto de ser Presidente e não quis continuar com o cargo. Queria dedicar mais tempo à família e por isso desistiu de continuar à frente do agrupamento. Trabalhar na gestão de um Agrupamento não é tão fácil como tanta gente pensa. Rouba-nos muito tempo. Como na altura tínhamos uma equipa constituída e pretendíamos continuar o nosso trabalho num próximo mandato, e também não havia qualquer lista concorrente, acabei por assumir eu o cargo de Presidente.

**3. Fazia parte do Conselho Executivo anterior?**

**E:** Sim, era a Vice-presidente.

**4. Em que condições ganhou as diferentes eleições para o Conselho Executivo?**

**E:** À excepção da primeira eleição nunca tivemos listas oponentes. Como o agrupamento é pequeno as coisas são muito consensuais. Sempre mantivemos uma postura de abertura na equipa de gestão e todos os colegas estão à vontade para discutir o que quer que seja connosco. E como procuramos resolver os problemas de forma consensual, acho que as pessoas acabaram por reconhecer o nosso trabalho e dão-nos a sua confiança para continuar à frente do agrupamento. Acho que isso é um sinal da sua satisfação.

**BLOCO B**

**5. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho deste cargo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?**

**E:** Pois, é uma boa pergunta. Sei que no distrito só três Presidentes são mulheres, embora o número de professoras no ensino seja superior ao de professores. Na minha opinião, esse facto deve-se ao papel que a mulher tem perante a sociedade. Como, na maior parte dos casos, é ela quem trata da casa e dos filhos não sobra muito tempo para se dedicar de corpo e alma à escola, nomeadamente à gestão, que em termos de tempo é ainda mais exigente do que leccionar as aulas. As minhas colegas que são mães estão constantemente preocupadas com os horários para ver se podem ir buscar os filhos à escola ou se têm de mandar alguém buscá-los. Neste tipo de cargos não há horas de saída, e acho que, de certa forma, isso afugenta as mulheres. Muitas vezes os

professores acabam os seus horários e nós continuamos na escola até ser noite, a tratar de variadíssimos assuntos.

**6. Acha que os homens têm mais apoio para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?**

**E:** Por norma sim. Se as mulheres tivessem o mesmo apoio que os homens, se fossem eles a cuidar da casa e dos filhos, então eram as mulheres que estariam representadas em maior número enquanto Presidentes. Certamente estariam mais disponíveis para aceitar cargos de gestão.

**7. Considera que o género pode ser uma vantagem para ganhar as eleições?**

**E:** De certa forma sim. E isso tem a ver com a questão que me colocou anteriormente. A mulher dá um apoio ao homem que muitas vezes o homem não pode retribuir, seja por razões profissionais ou não. Conheço vários casos em que a mulher sai do seu emprego, vai buscar os filhos à escola, depois vai para casa, dá banho aos filhos, faz o jantar. O homem só chega por volta da hora do jantar, janta e depois vai para o sofá ver televisão até se deitar porque está muito cansado. A mulher ainda vai deitar os filhos, arrumar a cozinha e preparar as coisas para o dia seguinte: as roupas, o almoço e às vezes as aulas do dia seguinte. É evidente que nestes casos é impensável a mulher ainda desempenhar um cargo de gestão que lhe exigisse ainda mais tempo. Ou bem que a mulher tem alguém que a ajude, para poder assumir posições de chefia, ou então o homem está claramente em vantagem para ocupar cargos de liderança. Mas a culpa também é de algumas mulheres que mantêm este estado de coisas. Muitas delas queixam-se que os seus maridos não as ajudam mas, na verdade, quando eles tentam ajudar, elas recusam porque acham que só elas sabem fazer as coisas como deve ser. Acho que já é uma questão cultural. As próprias mulheres acham-se as únicas responsáveis competentes pelo cuidado do lar e das tarefas domésticas.

## **BLOCO C**

**8. Muitas das docentes inquiridas referem que não concorrem aos órgãos de gestão das escolas devido à falta de ajudas e de tempo para desempenharem o papel que socialmente lhes é atribuído enquanto mulheres. No seu caso específico, teve algum suporte familiar que lhe permitisse ter mais disponibilidade para desempenhar o cargo de Presidente do Conselho Executivo?**

**Se sim, pensa que se não tivesse tido qualquer tipo de ajuda, concorria igualmente ao cargo?**

**E:** Sim. Quando integrei o Conselho Executivo pela primeira vez ainda morava com os meus pais e, como tal, para além de ter muito mais disponibilidade para exercer o cargo, não tinha propriamente preocupações relativamente a tarefas domésticas. Reconheço que foi uma grande ajuda que, a não existir, teria condicionado a minha opção de entrar para a equipa de gestão. Acho que só mais tarde, quando me casei, é que tomei noção do tempo que o cargo me exigia. Não só quando estava no agrupamento mas também quando ia para casa com os problemas por resolver na cabeça. É o peso das responsabilidades. Se calhar, se já estivesse casada quando me candidatei teria tido outra postura. Talvez tivesse outras prioridades e não tivesse disposta a abdicar de tanto tempo pessoal.

**9. Como conciliou o seu papel de mãe/mulher com o cargo que desempenhava?**

**E:** De momento considero abandonar o cargo precisamente porque estou grávida. Acho que já dei muito de mim à escola e que agora tenho de pensar de outra forma. Uma coisa é sermos só nós, passar muito tempo na escola e não ter tempo para quase nada... Outra coisa é ter a nosso cargo uma criança e todo o tempo que ela exige. E para além disso há a questão das viagens... Acho que é um risco demasiado alto...

**10. Sente que o exercício das funções inerentes ao cargo interferiu na sua vida familiar? E vice-versa?**

**E:** Sim, quando se está na gestão das escolas quase não há tempo para a família. É preciso ter um bom suporte familiar para que se possa desempenhar bem as funções inerentes ao cargo. Mas também acho que o contrário também acontece. Se por um lado a vida familiar é condicionada pela profissional, a profissional também é condicionada pela familiar pois se não estivermos bem, isso também se reflecte no nosso trabalho.

**11. Enquanto exerceu as funções a sua situação familiar alterou-se? Essas alterações repercutiram-se no desempenho das suas funções?**

**E:** Sim, primeiro era solteira, depois casei-me e agora espero um filho. Não é que estas alterações tenham interferido de forma directa no desempenho das minhas funções. As minhas prioridades é que se alteraram, como já referi. Continuo a acreditar no meu empenho e na minha dedicação mas é precisamente por recear não estar tão disponível que optei por me afastar.

## **BLOCO D**

**12. Sucedeu a um Presidente do Conselho Executivo do género oposto. No seu entender, as mudanças que operou na escola relativamente ao seu antecessor estão relacionadas com o facto de ser mulher? Se sim, de que forma?**

**E:** Penso que não. A equipa de gestão do agrupamento manteve-se praticamente igual, só saiu o Presidente, cargo que eu vim a ocupar, e entrou mais um assessor. Como as pessoas eram as mesmas acho que as mudanças não foram significativas. No entanto, talvez eu seja mais sensível a questões de natureza pessoal do que o meu antecessor, e nesse sentido, talvez se deva ao género algumas decisões que tomei. De qualquer das formas este é um agrupamento onde a liderança é muito participada, de forma democrática, e isso tende a manter-se independentemente de quem integre o órgão de gestão.

**13. Quando escolheu os elementos constituintes para a sua equipa no órgão de gestão teve em conta o seu género?**

**E:** Não, até porque nem fui eu que propriamente os escolhi. Já todos estávamos cá e mantivemo-nos. É-me indiferente trabalhar com homens ou mulheres, pelo menos até hoje. O que é preciso é trabalhar.

**14. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais?**

**E:** Depende dos homens e depende das mulheres. Acho que a questão não se põe tanto em termos de género mas antes de personalidade. É como dizerem que as mulheres conduzem mal... Pode haver mulheres que de facto conduzam mal, mas também há homens que o fazem. Até há mulheres que conduzem muito melhor do que alguns homens. Na escola acontece a mesma coisa. Há homens que são muito autoritários, por exemplo, mas algumas mulheres não lhes ficam nada atrás. Acho que se os homens e as mulheres integram a mesma equipa de gestão têm o mesmo projecto e portanto os valores que tentam promover são iguais. O que pode acontecer é que tenham diferentes formas de lidar com a mesma situação.

**15. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder?**

**E:** Depende. Lembro-me que quando andava no liceu só havia Presidentes dos Conselhos Executivos homens, e que eles eram sempre muito austeros e distantes. Lembro-me que tínhamos medo de fazer alguma coisa de errado e ter de enfrentar o

Presidente. Hoje em dia acho que isso mudou muito. É certo que alguns Presidentes continuam com esta postura, talvez porque sejam mais velhos, mas na maioria dos casos penso que os Presidentes se colocam a par com os seus colegas professores e mais próximos dos alunos. Neste agrupamento, por exemplo, todos nos conhecemos e nos tratamos pelo nome, o que era impensável há uns anos atrás, em escolas da cidade da Guarda. Acho que a forma como cada um lidera depende da sua experiência pessoal, do seu passado, das influências que sofreu e não exclusivamente do seu género.

**16. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do Presidente do Conselho Executivo do que os homens?**

**E:** Sim, sem dúvida. As mulheres preferem um Presidente que seja tolerante, saiba ouvir e que compreenda os seus pontos de vista. Os homens são sempre mais preocupados com a autoridade e o cumprimento de regras. Penso que as mulheres sentem uma necessidade maior de se sentirem protegidas do que os homens que são mais independentes e que isso se reflecte nas escolhas de Presidentes que fazem aquando as eleições.

**BLOCO E**

**17. Com a nova mudança de legislação pensa que a situação actualmente vivida se alterará, isto é, pensa que haverá mais mulheres com o cargo de Director do que Presidentes do Conselho Executivo?**

**E:** Acho que não. Quem não quis assumir este cargo antes não vai fazê-lo agora. Que mais não seja pela questão dos pré-requisitos que são necessários. Não me parece que as mulheres agora mudem a sua posição de repente e passem a concorrer a um cargo que só mudou de nome. As suas preocupações com a família vão manter-se e isso vai continuar a ter reflexo na sua vida profissional.

**18. No seu caso pessoal, pretende concorrer a este cargo?**

**E:** Sim, mas não neste agrupamento, e não para já. Com a minha nova situação familiar vou tentar ficar mais próxima de casa, ainda não sei bem onde, mas talvez na escola onde venha a ser colocada nesta nova fase da minha vida.