

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

JUNTAS E SOZINHAS

Estudo de Casos Múltiplos de Mulheres Líderes de Organizações Educativas

Rosa Maria Loureiro Oliveira Costa Santos

Dissertação no âmbito do Mestrado de Gestão da Formação e Administração Educacional orientada pela Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Setembro de 2018



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Dedicatória

Para os «Joões»

Agradecimentos

Agora que finda esta tarefa que em tempos me pareceu longínqua de se concretizar, chega o momento de agradecer às pessoas que, direta ou indiretamente, colaboram na materialização deste estudo.

À Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira por prontamente ter aceite a orientação desta dissertação e pela integridade intelectual e pedagógica com que me guiou no caminho a percorrer.

Às mulheres que participaram neste estudo, sem o contributo das quais não seria possível elaborar esta dissertação, pela forma como me acolherem e como se envolveram e pelo modo como partilharam as suas experiências.

Às minhas duas colegas que prontamente se disponibilizaram para fazer parte do estudo piloto, pelo empenho e dedicação demonstradas nesta tarefa.

Ao meu colega de mestrado Helder Jorge pelo desafio que me lançou em frequentar este curso, e que desde os tempos do ensino secundário ciclicamente me desafia para emprendermos em projetos, partilhando inquietações e saberes.

Aos meus filhos, Carlos João e João Maria, motivações maiores no meu horizonte, que me impelem e me ensinam a ser a melhor versão de mim própria.

Last but not least, ao meu companheiro e marido João, por saber ocupar e saber ceder e saber reconfigurar os «espaços» na nossa partilha, e em particular na realização desta tarefa.

Bem-haja a todas e a todos!

Epígrafe

«And so I step up, into the darkness within; or else the light.»

Margaret Atwood, *The Handmaid's Tale*, 1985

Resumo

Neste trabalho apresenta-se um estudo sobre o exercício da liderança por parte de mulheres no campo da gestão educacional. Esta dissertação foi realizada no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

A investigação dá a conhecer as perceções e motivações de quatro mulheres líderes de organizações educativas no exercício da função, confrontadas com a baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar, questões de sexo/género, e estilos de liderança, entre outras. Pretende-se compreender de que forma estes e outros fatores intervêm na formação da sua identidade profissional, ouvindo-as em discurso direto.

Partindo das disparidades reveladas pelos indicadores estatísticos desagregados por sexo, relativos à liderança de organizações educativas portuguesas no ano letivo de 2017/2018, foi nossa intenção dar voz a mulheres que eram diretoras de escolas públicas. Nesta sequência foi desenvolvido um estudo de casos múltiplos com quatro mulheres que se disponibilizaram para participar, tendo-se recorrido à entrevista semiestruturada como técnica preferencial de recolha de dados. Procura-se compreender o modo como as mulheres entrevistadas percecionam o exercício da liderança enquanto profissionais, a partir das narrativas sobre as suas experiências pessoais, em lugares de direção no campo da educação. As entrevistas foram posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo para fins de interpretação.

Os dados fornecem uma visão sobre a motivação das mulheres em se tornarem diretoras de estabelecimentos públicos de ensino, as razões para a subrepresentação, as variações nos estilos de liderança como parte de sua identidade, as dificuldades que enfrentam na identificação de uma posição de topo e as diferentes maneiras de aumentar o seu envolvimento neste campo de ação.

Todas as participantes evidenciaram discursos de construção de identidades profissionais apoiadas em estereótipos e papéis sociais ligados ao gênero, enquanto construções sociais que emergem das relações interpessoais e institucionais que se vão estabelecendo ao longo da vida.

A partir do estudo efetuado são deixadas reflexões para a intervenção, tendo em vista a promoção do exercício da liderança pelo sexo feminino, em consonância com as políticas públicas nacionais e internacionais atuais, para a promoção da igualdade de gênero.

Palavras-chave: Liderança; Gênero; Organizações Educativas; Estereótipos e Papéis Sociais; Igualdade de Gênero.

Abstract

The present master thesis is a study on the leadership exercise by women in the field of educational management. This dissertation emerges as the concluding work of the course Master in Vocational Management and Educational Administration, by the Faculty of Psychology and Educational Sciences, of the University of Coimbra.

The research presents the perceptions and motivations of four women leaders of educational organizations in the performance of their duties, confronted with the low representation of women in school leadership positions, sex / gender issues, and leadership styles, among others. It is intended to understand how these and other factors intervene in the formation of their professional identity, by giving them the opportunity to express their views at first hand.

Based on the disparities revealed by the statistical indicators disaggregated by sex, regarding the leadership of Portuguese educational organisations in the academic year 2017/2018, it was our intention to give voice to women who were directors of public schools. Following this evidence, a multiple case study was developed with four women who showed themselves available to take part in the study, using the semistructured interview as the preferred data collection technique. It is sought to understand how the interviewed women perceive the exercise of leadership in their professional field, working from the narratives about their personal experiences, as educational principals. The interviews were later subjected to a content analysis scrutiny for interpretational purposes.

The data provide an insight into women's motivation to become heads of public educational institutions, reasons for underrepresentation, variations in leadership styles as part of their identity, the difficulties they face in identifying a leadership position, and the different ways to increase their involvement in this field of action.

All the participants presented speeches where the construction of professional identities is based on gender stereotypes and social roles, as social constructions that emerge from the interpersonal and institutional relationships that are established throughout life.

Based on the present dissertation, some insights are presented as a form of future intervention, bearing in mind the promotion of female leadership, in line with the current national and international public policies, for the promotion of gender equality.

Keywords: Leadership; Gender; Educational Organisations; Stereotypes and Social Roles; Gender Equality.

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Führungsarbeit von Frauen im Bereich des Bildungsmanagements. Diese Dissertation entstand als Abschlussarbeit des Kurses Master in Berufsmanagement und Bildungsverwaltung der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Universität Coimbra.

Die Arbeit konzentriert sich auf die Wahrnehmungen und Motivationen von vier weiblichen Führungskräften von Bildungsorganisationen, die mit der Minderrepräsentation von Frauen in Führungspositionen, Geschlecht und Führungsstilen unter Anderem konfrontiert werden. Es soll verstanden werden, wie diese und andere Faktoren in die Bildung ihrer beruflichen Identität eingreifen, indem es ihnen die Möglichkeit gegeben wird, ihre Ansichten in der ersten Person zu äußern.

Ausgehend von Ungleichhalten, die sich aus den statistischen Indikatoren für die Führung der portugiesischen Bildungsorganisationen im Schuljahr 2017/2018 nach Geschlecht ergeben, wollten wir Frauen, die Schulleiterinnen öffentlicher Schulen waren, eine Stimme geben. Dieser Offensichtlichkeit folgend, wurde eine mehrere Fallstudie mit vier Frauen entwickelt, die sich zur Teilnahme an der Studie bereit erklärten, indem das semistrukturierte Interview als bevorzugte Methode zur Datensammlung verwendet wurde. Es wird versucht zu verstehen, wie die befragten Frauen die Ausübung der Führung in ihrem Berufsfeld wahrnehmen, indem sie von den Erzählungen über ihre persönlichen Erfahrungen im Bereich des Bildungsmanagements ausarbeiten. Die Interviews wurden später einer inhaltlichen Analyse für Interpretationszwecke unterzogen.

Die Ergebnisse geben einen Einblick in die Motivation von Frauen, die als Leiterinnen öffentlicher Bildungsinstitutionen arbeiten wollen, Gründe für die Minderrepräsentation, Unterschiede in Führungsstilen als Teil ihrer Identität, die Schwierigkeiten bei der Identifizierung einer Führungsposition und die verschiedenen Möglichkeiten, ihre Beteiligung in diesem Bereich zu erhöhen.

Alle Teilnehmerinnen lagen Hinweise vor, dass die Konstruktion von Berufsidentitäten auf Geschlechterstereotypen und sozialen Rollen beruht, als soziale Konstruktionen, die sich aus den zwischenmenschlichen und institutionellen Beziehungen ergeben, und die während des gesamten Lebens etabliert werden.

Aus der vorliegenden Forschungsperspektive betrachtet, werden einige Einsichten als Form zukünftiger Eingriffsmöglichkeiten vorgebracht, wobei die Förderung der weiblichen Führung im Einklang mit der aktuellen nationalen und internationalen öffentlichen Politik zur Förderung der Geschlechtergleichstellung berücksichtigt wird.

Schlagwörter: Führung; Geschlecht; Bildungsorganisationen; Stereotypen und soziale Rollen; Geschlechtergleichheit.

Índice

Dedicatória	3
Agradecimentos.....	5
Epígrafe.....	7
Resumo.....	9
Abstract	11
Kurzfassung	13
Índice	15
Índice de Quadros.....	17
INTRODUÇÃO GERAL	19
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	25
CAPÍTULO I - DA LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	27
Introdução	29
1. Conceito de liderança.....	30
2. Breve retrospectiva das teorias sobre liderança.....	34
3. Conceções de liderança educacional.....	41
Conclusão.....	52
CAPÍTULO II - DA QUESTÕES DE LIDERANÇA E DE GÉNERO	55
Introdução	57
1. Conceito de género, estereótipos e papéis sociais	59
2. O fenómeno <i>glass ceiling</i>	63
3. Género e Liderança educacional.....	68
4. O contexto português e a igualdade de género	76
Conclusão.....	88
SEGUNDA PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	91
CAPÍTULO I - CONCEÇÃO E PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO	93
Introdução	95
1. Tema de partida e objetivos do trabalho	96
2. Breve enquadramento de dados estatísticos sobre liderança educacional	100

3. O estudo de casos múltiplos.....	106
4. Metodologia	111
4.1. Procedimento	113
4.2. Participantes.....	115
4.3. Técnica de recolha de dados	116
4.4. Questões éticas respeitadas neste trabalho.....	119
Conclusão.....	121
CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	123
Introdução	125
1. Considerações sobre a análise de conteúdo	126
2. Apresentação da matriz elaborada	133
3. Análise e interpretação da informação resultante das entrevistas.....	137
3.1. Experiências profissionais e de liderança	137
3.2. Conceções de género.....	139
3.3. Conceções de liderança.....	143
3.4. Relação entre género e liderança	147
3.5. Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres	154
4. Reflexão em torno dos dados recolhidos	159
Conclusão.....	165
CONCLUSÃO GERAL	167
Referências Bibliográficas.....	179
Anexos	179
Anexo 1: Abordagens ao estudo de caso por Yin, Stake e Merriam	193
Anexo 2: Guião da entrevista.....	199
Anexo 3: Pedido de colaboração.....	209
Anexo 4: Consentimento informado.....	213
Anexo 5: Matriz da Análise de Conteúdo.....	217

Índice de Quadros¹

Quadro 1: Teorias gerais de liderança	35
Quadro 2: Estilos de liderança	36
Quadro 3: Conceções de liderança e conceitos de líder	38
Quadro 4: Tipologia de modelos de gestão e liderança	45
Quadro 5: Recenseados: total e por sexo	85
Quadro 6: Mandatos nas eleições para a Assembleia da República: total e por sexo	86
Quadro 7: Quota de docentes do sexo feminino por nível de ensino em Portugal.....	100
Quadro 8: Percentagem de diretoras com as seguintes características e média de idade	102
Quadro 8: Cargos de direção por ano letivo, sexo, NUTS II e tipo de cargo	104
Quadro 10: Cargos de direção (n.º e %), por sexo e distrito no ano letivo 2017/2018.....	105
Quadro 11: Perfil pessoal das mulheres entrevistadas	116
Quadro 12: Blocos e respetivos objetivos constantes no guião de entrevista.....	118
Quadro 13: Categorias de métodos de análise de conteúdo	130
Quadro 14: Participantes, dia e tempo das entrevistas e dimensão das transcrições	134
Quadro 15: Domínios de análise e respetivos conteúdos	135
Quadro 16: Categorias, subcategorias e indicadores presentes na matriz de análise de conteúdo	136
Quadro 17: Subcategorias da categoria «Experiência profissional»	137
Quadro 18: Subcategorias da categoria «Conceções de género»	140
Quadro 19: Subcategorias da categoria «Conceções de liderança».....	144
Quadro 20: Subcategorias da categoria «Relação entre género e liderança»	147
Quadro 21: Subcategorias da categoria «Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres»	155

1. A numeração dos quadros é contínua em todo o trabalho.

INTRODUÇÃO GERAL

A presente dissertação insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, frequentado no biénio 2016-2018. Consideramos que a temática por nós escolhida não se insere em qualquer unidade curricular em particular, antes congrega abordagens, conceitos e reflexões da grande maioria delas.

São vários os estudos que nos dão conta das temáticas no âmbito da administração escolar no geral e sobre a liderança em particular, sem descurar os trabalhos que incidem sobre a liderança e a relacionam com as temáticas de género. De facto, quando falamos de organizações educativas associamos de imediato uma imagem que converge com um conjunto maioritariamente composto por elementos femininos, circunstância que não encontra paralelismo com o desempenho da função de topo da organização. Neste quadro, importa ainda realçar que a gestão de topo da organização educativa pública em Portugal é sempre exercida por uma ou um docente. Não obstante, a escola enquanto organização tende a reproduzir os papéis sociais de género prevalentes na sociedade, conjectura que coloca, muitas vezes, as mulheres em segundo plano.

Na presente investigação quisemos saber quais as perceções e motivações de quatro mulheres líderes de organizações educativas, relativamente aos dados que dão conta de uma baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar, questões de sexo/género, e estilos de liderança. Procuramos compreender de que forma estes e outros fatores intervêm na formação da identidade profissional e pessoal destas mulheres. Interessava, então, ouvi-las em discurso direto para que se pudesse valorizar, contextualizar e interpretar as suas experiências e vivências. Neste seguimento, e por considerarmos que esta metodologia seria a mais adequada à consecução dos nossos objetivos, optamos por uma investigação de cariz qualitativo, adequando-se o estudo de casos múltiplos às nossas intenções investigativas, tendo sido usada a entrevista semi-estruturada como meio de recolha de informação.

O nosso interesse por esta área não é recente e a fundamentação desta investigação relaciona-se com motivações pessoais e profissionais. De facto, desempenhamos funções docentes desde 1991 e em vários momentos da nossa carreira assumimos cargos de coordenação e gestão em estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado.

Enquanto mulher e docente constatamos sistematicamente que a atribuição assimétrica de papéis a homens e mulheres, e a rapazes e raparigas está profundamente enraizada na nossa sociedade. Vivemos num mundo desigual e nesta afirmação nem sequer temos em linha de conta fatores como a etnia ou a classe social, restringimo-nos simplesmente à condição de pertencermos a uma ou à outra categoria sexual.

Queremos contribuir para a formação equilibrada entre rapazes e raparigas, todavia deparamo-nos com ideias preconcebidas que prejudicam ambos. Concordamos com Chimamanda Ngozi Adichie (2014), quando dizemos às meninas que podem ser ambiciosas, mas não muito ambiciosas; podem procurar ser bem sucedidas, mas não muito bem sucedidas, caso contrário, serão uma ameaça para os rapazes; se formos a «ganha-pão» de um relacionamento com um homem, devemos fingir que não o somos, especialmente em público, para ele não se sentir desprovido da sua masculinidade.

Ainda se sente um certo desconforto com a palavra «feminismo», ou porque se associam imagens de mulheres «masculinizadas» ou porque se associa ao movimento um grupo de reivindicações que pretendem que um dos sexos seja superior ao outro, só para mencionar algumas imagens estereotipadas agregadas ao termo. Quando as mulheres se tentam empoderar, isso torna muitos homens e até algumas mulheres desconfortáveis. Há, portanto, a necessidade de desconstruir estas imagens preconceituosas e neste campo socorremo-nos das palavras de Roxane Gay (2014), quando esta afirma que, na verdade, o feminismo é imperfeito porque é um movimento dinamizado por pessoas e as pessoas são, por inerência, imperfeitas. Quando o feminismo fica aquém das nossas expectativas, decidimos que o problema está no feminismo e não nas pessoas imperfeitas que agem em nome do movimento.

Todas e todos procuramos uma «luz», espaço literal ou figurado que nos permite verbalizar as nossas inquietações, experiências e conquistas. A distopia feminista de Margaret Atwood *The Handmaid's Tale* (1985), à qual fomos buscar a «luz» para esta investigação, evidencia essa força viva e florescente que nos permite dar voz enquanto mulheres, qualquer que seja o tema a debate. É na senda das palavras desta escritora que pretendemos dar voz às mulheres que participaram neste estudo.

Esta dissertação encontra-se dividida em duas partes. A primeira parte recai sobre a revisão da literatura científica que já trabalhou as questões de liderança, as questões de género e a possível relação entre liderança e género. A segunda parte é dedicada à descrição do estudo empírico que desenvolvemos, nomeadamente no que diz respeito à sua caracterização metodológica e à apresentação e discussão dos resultados.

Com efeito, a primeira parte deste trabalho incide sobre uma secção mais teórica, na qual iremos proceder a uma revisão da literatura científica em torno dos conceitos de liderança e de liderança e género. Assim, no primeiro capítulo (*Da Liderança nas Organizações Escolares*) será abordado o conceito de liderança, numa tentativa de o clarificar atendendo à complexidade deste fenómeno, dos vários estudos e das classificações do conceito. Tendo em conta a dimensão deste trabalho apresentaremos um breve enquadramento e uma breve retrospectiva das teorias sobre a liderança. O presente estudo insere-se no domínio da Administração Educacional, por conseguinte, a liderança em meio escolar não pode ser dissociada dos modelos de gestão adotados no sistema de ensino. Consideramos ainda como fator a ter em conta o impacto das práticas da Nova Gestão Pública na cultura organizacional do setor público e em particular nas organizações educativas.

No segundo capítulo da primeira parte (*Das Questões de Liderança e de Género*) serão abordados os conceitos de liderança e de género. Procuraremos relacionar os dois conceitos, partido do pressuposto que, tanto a nível profissional, como a nível pessoal, a presença de organizações no quotidiano das pessoas remete-as para dinâmicas organizacionais onde as conceções sobre liderança e género também estão presentes e as organizações educativas não são exceção.

Assim, tentaremos esclarecer os conceitos de género, estereótipos e papéis sociais. Entendemos o conceito de género como uma entidade cultural, por oposição ao sexo, que é de ordem biológica. Os estereótipos e papéis sociais ligados ao género são construções sociais que emergem das relações interpessoais e institucionais que se vão estabelecendo, e neste sentido serão destacados os processos de aquisição e transmissão e como estes ainda legitimam as desigualdades entre homens e mulheres. Na demarcação dos conceitos anteriores iremos associar ainda um outro, designadamente o fenómeno denominado *teto de vidro / barreiras invisíveis / glass ceiling*, sendo este conceito associado à ausência ou ao reduzido número de mulheres nos lugares de topo.

Analisaremos com mais pormenor a situação que se vive em Portugal. O nosso país é, na verdade, um dos países com maior taxa de atividade feminina a tempo inteiro. Por conseguinte, procuraremos também esclarecer quais as implicações deste facto na gestão dos tempos da esfera pública e privada entre homens e mulheres.

A segunda parte do nosso trabalho incide sobre a investigação empírica. Também aqui dividimos a nossa exposição em dois capítulos. No primeiro capítulo (*Conceção e Planeamento da Investigação*) pretendemos fundamentar as opções metodológicas tomadas no nosso estudo, atendendo à conceção e ao planeamento da investigação, começando por definir o tema de partida e os objetivos do trabalho.

Ainda que as opções metodológicas passem essencialmente por procedimentos qualitativos, pareceu-nos adequado proceder a um breve enquadramento da temática do estudo, recorrendo a dados estatísticos. Como tal, apresentaremos uma breve análise a partir das disparidades reveladas pelos indicadores estatísticos desagregados por sexo, relativos à liderança de organizações educativas portuguesas. A nossa opção foi no sentido de efetuar um estudo de casos múltiplos, uma vez que nos pareceu ser a abordagem mais adequada para podermos fazer uma apreciação dos discursos das líderes que participaram nesta investigação. Daremos ainda destaque à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados e às precauções éticas necessárias aquando da preparação e na condução da entrevista.

No segundo capítulo da segunda parte (*Apresentação e Análise dos Resultados*) procedemos à apresentação, análise e reflexão em torno dos dados recolhidos. Privilegiámos a entrevista como técnica de recolha de dados, os quais foram gravados e transcritos na íntegra, e em face dessa opção pareceu-nos que a técnica de tratamento de dados adequada seria a Análise de Conteúdo. Por conseguinte, a análise e interpretação da informação resultante das entrevistas será apresentada de acordo com a matriz de análise de conteúdo elaborada, retomando-se ao longo do texto as categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo, no sentido de se transmitir um encadeamento coerente do trabalho interpretativo.

Terminamos com uma conclusão geral na qual apresentamos as principais linhas conclusivas a que chegámos nesta dissertação, não esquecendo as limitações metodológicas deste estudo e onde apresentamos também algumas hipóteses para futuras investigações.

Queremos ainda deixar uma nota relativamente à organização das referências bibliográficas. De facto, a organização das referências bibliográficas obedeceu às regras estipuladas pela APA (*American Psychological Association*), ressalva-se, no entanto, a nossa opção em registar os nomes próprios por extenso, para dar visibilidade às e aos cientistas sociais que têm investigado e escrito sobre os temas que também foram objeto da nossa atenção.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – DA LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

CAPÍTULO I – DA LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

INTRODUÇÃO

O primeiro capítulo centra a atenção nas questões em torno da liderança. Esta temática tem sido debatida, no tempo e no espaço, de maneira diferenciada e com diversos propósitos. Sendo um conceito de difícil definição, está presente transversalmente em todas as culturas, tendo sido objeto de diferentes interpretações ao longo dos séculos XX e XXI.

A presença de diferentes organizações no nosso dia-a-dia é uma questão indeclinável, quer seja a nível profissional, quer seja a nível pessoal. Para qualquer que seja a organização, a questão da liderança é um aspeto primordial e, neste sentido, as organizações escolares não são exceção. Assim, na primeira parte deste capítulo abordar-se-á o conceito de liderança, numa tentativa de clarificação do mesmo. Atendendo à complexidade deste fenómeno, vários são os estudos e as classificações do conceito. Todavia, não cabe no espectro deste trabalho uma análise histórica exaustiva da temática da liderança, mas apenas apresentar um breve enquadramento teórico para melhor compreensão do conceito.

Seguidamente far-se-á uma breve retrospectiva das teorias sobre a liderança. De facto, a liderança não poderá ser exclusivamente associada a um código formal, será, antes, o resultado da interação entre a/o líder e o conjunto de pessoas por ela/ele lideradas. Trata-se de um processo que se vai construindo, e atendendo aos vários contextos organizacionais, poderá ser fator potenciador no desempenho individual da/do líder, das e dos que estão sob a sua alçada e da própria organização.

A liderança em meio escolar tem sido assunto de diferentes perspetivas de investigação e não pode ser dissociada dos modelos de gestão adotados no sistema de ensino. Este será o assunto abordado no terceiro segmento deste capítulo. Na verdade, as

alterações que se têm verificado nas políticas públicas e na economia global, cada vez mais orientadas para uma economia de mercado, fizeram com que, nas últimas décadas, se repensasse os modelos de liderança e de gestão. O êxito das políticas públicas depende, em grande parte, de organizações com recursos e pessoas que possam formular, implementar e controlar essas políticas.

I. Conceito de liderança

É inquestionável que as diferentes teorias que descrevem líderes e liderança(s) estão em constante evolução, sendo que nenhuma dessas teorias ocupa um lugar cativo, nem tão pouco definitivo.

Peter Drucker (1909-2005), referência mundial na teoria da gestão, evidenciou-se na capacidade de encontrar padrões entre disciplinas aparentemente desconectadas.

O contributo de Peter Drucker (1986) para o mundo empresarial terá sido decisivo, não descurando a adaptação de alguns conceitos a outras instituições, em particular, as instituições públicas. Segundo este autor e atendendo a que vivemos numa sociedade multi-institucional e não exclusivamente num mundo empresarial, e atendendo a que as várias instituições se constituem como pilares de uma sociedade moderna, faz sentido verificar a performatividade das instituições, não deixando de parte a liderança e a missão das mesmas.

Relativamente às questões da liderança, Peter Drucker (1996) afiança que esta deve e pode ser aprendida. A segunda lição é que aspetos como personalidade, estilo e traços de liderança não existem. Este autor afirma que, ao longo da sua carreira, contactou com diferentes tipos de líderes, sendo que as/os líderes eficazes que pôde observar, sabiam quatro coisas muito simples: (1) a única definição de uma/um líder é alguém que tem seguidoras e seguidores; (2) uma/um líder eficaz não é alguém que é amado ou admirado; ele ou ela é alguém cujos seguidores e seguidoras fazem as coisas certas; a popularidade não é liderança, os resultados é que são; (3) líderes são pessoas com muita visibilidade, logo, devem dar o exemplo; (4) a liderança não é um posto, privilégios, títulos ou dinheiro; a liderança é responsabilidade.

De certo modo, John Kotter (1990) também aludiu ao papel crescente da liderança nas organizações quando distinguiu entre gestão e liderança. A verdadeira liderança, segundo este autor, é uma qualidade difícil de definir e muitas vezes confundem-se as tarefas de gestão e estilo pessoal com a liderança. No entanto, sem liderança, as organizações movem-se muito devagar, estagnam ou perdem o rumo. A liderança não é misteriosa e não tem nada que ver com “carisma” ou qualquer outro traço de personalidade exótico. John Kotter considera que liderança e gestão são dois sistemas de ação distintos e complementares. Cada um tem sua própria função e atividades características e ambos são necessários para o sucesso em ambientes organizacionais cada vez mais complexos e voláteis. A liderança está alinhada com pessoas, exige motivação e inspiração, para as manter na direção certa.

Peter Drucker (1996) considera ainda que, independentemente da sua quase ilimitada diversidade em relação à personalidade, ao estilo, às competências e aos interesses, as/os líderes eficazes com as/os quais trabalhou, tinham comportamentos em comum: (1) estas e estes começaram por se questionar sobre o que precisa ser feito; (2) seguidamente, colocaram a tónica em como poderiam fazer a diferença usando os seus pontos fortes; (3) refletiam acerca de questões como a missão e objetivos, desempenho e resultados da organização; (4) evidenciaram comportamentos tolerantes face à diversidade de pessoas e não procuraram cópias da sua pessoa; (5) não revelaram receio relativamente à força das colaboradoras e dos colaboradores; (6) procediam a uma autorreflexão.

Peter Drucker (2004) afirma também que, quando se traduzem os planos em ação, deve-se prestar especial atenção à tomada de decisões, à comunicação, às oportunidades e às reuniões. Igualmente importante é a avaliação e revisão periódica das tomadas de decisão que promovem o auto-desenvolvimento, na senda da organização que aprende.

Falar de liderança sem falar de líderes é difícil, pois ambos os conceitos estão de tal modo entrelaçados que automática e mentalmente consideramos ambos nos nossos discursos. De acordo com David Bertocci (2009), quando observamos a questão da liderança, associamos a imagem de pessoas que de certo modo ilustram e são exemplos de um determinado conceito de liderança. Assim, é essencial para qualquer discussão sobre liderança e líderes incluir uma discussão sobre as qualidades da liderança bem como as características e as qualidades apresentadas pelas e pelos líderes.

Segundo David Bertocci (2009), o conceito de liderança obriga a que pensemos também na constante evolução do conceito de organizações. A liderança organizacional

assenta em dois eixos fundamentais: (1) orientar a organização no sentido de lidar com mudanças constantes, sendo que esta questão requer líderes que abraçam a mudança; que o fazem, esclarecendo e comunicando a intenção ou visão estratégica, e que criam a sua organização e moldam a sua cultura para o desempenho de acordo com as oportunidades e os desafios; e (2) fornecer competências de gestão para lidar com as mudanças na organização, aspeto que requer uma identificação de gestores com a organização.

De acordo com Gary Yukl (2013), o termo capta uma determinada imagem de indivíduos poderosos e dinâmicos, no comando de exércitos vitoriosos ou de grandes impérios empresariais. Basta fazermos um exercício de memória para logo percebermos que a história da humanidade está repleta de pessoas que de alguma forma influenciaram e lideraram o seu decurso, quer seja militar, político, religioso ou social, sem que por vezes compreendamos qual o papel específico que cada líder desempenhou. Ainda que muito se tenha especulado acerca do conceito de liderança, Gary Yukl (2013) considera que só no século XX a investigação científica neste campo terá arrancado de forma consistente. E ainda assim, a investigação pareceu privilegiar aspetos que determinam a eficácia e eficiência da liderança.

O papel da/do líder relaciona-se com as estratégias definidas para a implicação das suas e dos seus profissionais, associado à orientação de pessoas e equipas, e concretização de objetivos. A eficácia da liderança implica investimento e apoio da organização à ação de líderes e seguidoras/seguidores no desempenho individual e coletivo.

Em várias situações, o termo liderança é retirado do vocabulário comum e incorporado no vocabulário técnico de uma determinada disciplina ou área científica sem que, para tal, seja redefinido com precisão. Como consequência, surgem conotações que criam ambiguidade de significado. A confusão adicional é causada pelo uso de outros termos imprecisos, como poder, autoridade, gestão, administração, controle e supervisão para descrever fenómenos análogos (Gary Yukl, 2013). Todavia, a maioria das definições de liderança reflete o pressuposto de um processo pelo qual a influência intencional é exercida sobre outras pessoas para orientar, estruturar e facilitar atividades e relacionamentos num determinado grupo ou organização.

Refletindo acerca do conceito de liderança sobressaem dois aspetos: por um lado, o conceito surge associado a um outro, o do poder; por outro lado, é notório que os nomes de referência de quem faz investigação nesta área sejam do sexo masculino.

O poder está presente em várias dimensões das relações humanas, quer seja a família, o trabalho, atividades académicas e de tempos livres. Este conceito exprime, de

certo modo, uma relação entre (pelo menos) dois indivíduos, denotando a existência de uma certa ordem e um comportamento de obediência. Para Max Weber (1864-1920), o poder tanto pode derivar da propriedade como do conhecimento. Assim sendo, numa organização, quem detém o controlo das técnicas e dos métodos de produção, será também a portadora/o portador de poder (João Lisboa e outros autores, 2008).

De acordo com Michel Foucault (1982), o exercício do poder não é simplesmente uma relação entre parceiros, individual ou coletiva, é uma maneira pela qual certas ações modificam outras/outros, sendo que o poder existe apenas quando é posto em ação. O poder não é uma renúncia à liberdade, ou uma transferência de direitos, ou o poder de todas e todos delegado em algumas e alguns. A relação de poder pode ser o resultado de um consentimento prévio ou permanente, mas não é, por natureza, a manifestação de um consenso. O poder como relação de forças é essencial à vida, sendo que para o indivíduo é impossível estar fora ou acima das relações de poder. Nesse sentido, o poder é uma intervenção positiva, pois estimula outras formas de saber.

Como já referido anteriormente, é notória a ausência das mulheres neste rol de conceitos, um aspeto que Nanette Monin e Ralph Bathurst (2008) quiseram contrariar, com um artigo sobre Mary Parker Follett (1868-1933). Embora na área da gestão se concorde que o trabalho desta autora seja incontornável, a verdade é que nunca foi amplamente lido ou discutido. Segundo Mary Parker Follett, a principal responsabilidade da liderança é descobrir o fio condutor que estrutura a compreensão da situação, é estabelecer o propósito comum, e liderando, antecipa-se a próxima situação. Mary Parker Follett também alega que liderar e seguir não são antitéticos porque ambos seguem um propósito comum. A palavra «líder» é subvertida, atendendo a que os seus textos sugerem que um/uma líder pode ser qualquer um/uma de nós.

De acordo com Gary Nelson (2017), a visão de Mary Parker Follett de há 100 anos atrás, era idiossincrática com seu tempo. A autora em questão afirmou então que os nossos desafios não são desafios técnicos, são desafios adaptativos, em como podemos capitalizar a nossa diversidade, talentos e perspetivas. O trabalho sobre liderança, participação e cooperação são tão relevantes para o estudo das relações humanas hoje como o eram no tempo de Mary Parker Follett, sendo que a função da/do líder era transformar a experiência de grupo em poder.

No ver de Ana Maria Correia (2009), é necessário que haja um distanciamento das questões de liderança e poder, para que seja possível uma nova matriz de análise destes conceitos. Esta autora considera ser pertinente questionarmo-nos sobre “quem produz os

conceitos de liderança, como se produzem e reproduzem esses conceitos, quem deles beneficia e quais os motivos que levam a que alguns conceitos de liderança predominem sobre outros” (p. 139).

Nesta primeira parte abordámos o conceito de liderança, sendo que foi nossa intenção contribuir para a clarificação do mesmo. Seguidamente far-se-á uma breve retrospectiva das teorias sobre a liderança.

2. Breve retrospectiva das teorias sobre liderança

Até ao início do século XX, as teorias de liderança desenvolveram-se, passando a incluir a organização científica do trabalho centrada no objetivo racional de Frederick Taylor, os 14 princípios da teoria geral da administração de Henry Fayol e a teoria burocrática de Max Weber (João Lisboa e outros autores, 2008).

Se antes a preocupação era mais mecânica, pensada apenas no aumento da produtividade da empresa, com o decorrer dos anos, a abordagem centrou-se cada vez mais nas pessoas. Neste sentido, a/o líder do século XXI preocupa-se com a valorização e a gestão das pessoas e não apenas com os processos. Nas organizações onde o capital humano passou a ser essencial, também o papel da liderança passou a ser diferente do tradicional, cabendo a esta criar um ambiente propício ao desenvolvimento e progressão da própria organização, bem como das potencialidades das pessoas. A «organização que aprende» preocupa-se com os métodos e as formas de organização do trabalho e como estes contribuem para a cultura organizacional, facilitando o bom desempenho organizacional, contribuindo para o bem-estar das pessoas (João Lisboa e outros autores, 2008).

Numa revisão da literatura levada a cabo pelo Instituto de Liderança Sustentável da Universidade de Cambridge (*University of Cambridge Institute for Sustainability Leadership*) (CISL, 2017) pretendeu-se com este estudo compreender o que significava uma «boa» liderança, em diferentes países e regiões. Procurou-se obter uma visão das teorias de liderança existentes e dos programas de desenvolvimento de liderança, como a liderança é desenvolvida e como as perspetivas e as práticas diferem globalmente.

De acordo com este relatório (CISL, 2017), os/as líderes de hoje, quer sejam líderes políticos, líderes corporativos ou líderes da sociedade civil, devem atuar no contexto de um sistema dinâmico de pressões e tendências globais. A liderança é muitas vezes vista como uma das respostas mais eficazes aos desafios e oportunidades apresentadas pelo contexto global.

São muitas e variadas as definições de liderança, porquanto, cada uma delas reflete explícita ou implicitamente as ideias de uma teoria subjacente ou determinada escola. As mais influentes destas teorias gerais de liderança são apresentadas brevemente no quadro 1.

Quadro 1 – Teorias gerais de liderança

Teoria / Escola	Descrição	Referências
Grande Homem ou Teoria dos traços	Celebra os líderes individuais extraordinários (na tradição heroica) e estuda os seus traços ou características para entender os seus feitos como líderes.	Stodgill, 1948; Tannenbaum & Schmidt, 1973; CEML, 2002; Harter, 2008
Escola behaviorista ou de estilos	Descreve a liderança em termos de pessoas e orientação de tarefas, sugerindo que diferentes combinações produzem diferentes estilos de liderança.	Lewin <i>et al.</i> , 1939; Blake & Mouton, 1964, 1985; Kouzes & Posner, 1995
Teoria situacional ou contextual	Enfatiza a importância do contexto em moldar as respostas dos líderes para serem mais motivados por relacionamentos ou tarefas, ou mais autoritários ou participativos.	Hersey & Blanchard, 1969, 1974; Vroom & Yetton, 1973; Graeff, 1983
Teoria da contingência (situacional)	Propõe que a influência dos líderes depende de vários fatores (como o poder posicional), que por sua vez determina os estilos de liderança apropriados.	Fiedler, 1967; House & Mitchell, 1974; Barbour, 2008
Teoria transacional/ transformacional	Assevera a liderança como uma troca de custo-benefício negociada e como um apelo aos valores transcendentais de procurar objetivos partilhados para o bem comum.	Bass, 1974; Burns, 1978; Price, 2003

Adaptado a partir de CISL (2017)

Embora esta sistematização seja uma ferramenta útil para uma visão geral inicial, é importante referir que não se pretende ser simplista com um tema tão abrangente e com diferentes abordagens. Será mais inteligível se se relacionarem as características, comportamentos e variáveis situacionais, percebendo, assim, que todos os assuntos parecem estar relacionados. Independentemente da abordagem, do que se trata aqui é da natureza humana e de ações, porquanto, não parece adequado separar-se a personalidade do processo social, estando este dependente de um contexto específico em que acontece esse processo.

Os estilos de liderança são as abordagens usadas para motivar as e os seguidores, não sendo, de todo, um fenómeno do tipo «tamanho único» («*one size fits all*») (Amanchukwu e outros autores, 2015). Atendendo a que qualquer organização pretende liderar eficazmente, devem ser os estilos de liderança selecionados e adaptados à própria organização, às situações, aos grupos e aos indivíduos. No quadro 2 é apresentada uma breve abordagem dos estilos de liderança.

Quadro 2 – Estilos de liderança

Estilo de liderança	Descrição
Autocrático / Diretivo	As/Os líderes autocráticos detêm o poder total sobre a equipa. Os membros da equipa têm poucas oportunidades de fazer sugestões, mesmo que seja no interesse da equipa ou da organização. A liderança autocrática é eficiente, pois as decisões são tomadas rapidamente e o trabalho para implementar essas decisões pode começar de imediato. Contudo, a maioria dos funcionários e das funcionárias ressentem-se ao ser tratada dessa maneira. A implementação deste estilo remete muitas vezes para situações de crise, quando as decisões devem ser tomadas rapidamente e sem contestação.
Democrático / Participativo	As/Os líderes democráticos tomam as decisões finais, mas incluem membros da equipa no processo de tomada de decisão. Estas e estes líderes incentivam a criatividade, e os membros da organização são/estão envolvidos nos projetos e nas decisões. As pessoas tendem a sentir satisfação no trabalho e são produtivas porque estão mais envolvidas, sentindo que fazem parte de um todo. Todavia, em situações em que a celeridade ou eficiência são essenciais, a liderança democrática poderá não ser o estilo mais adequado.

<i>Laissez-faire</i>	A expressão francesa, quando aplicada à liderança, descreve líderes que permitem que cada uma/um trabalhe por conta própria. As/Os líderes <i>laissez-faire</i> abdicam das suas responsabilidades e evitam tomar decisões, podendo dar às equipas total liberdade para fazer o trabalho e definir os próprios prazos. Esse estilo de liderança pode ser eficaz se a/o líder monitorizar o desempenho e der <i>feedback</i> aos elementos da equipa com regularidade. A principal vantagem da liderança <i>laissez-faire</i> é que poderá levar a um alto grau de satisfação no trabalho e ao aumento da produtividade. Em contrapartida, poderá ser prejudicial se os elementos da equipa não gerirem bem o tempo ou não sejam detentores do conhecimento e das competências para fazerem o trabalho eficazmente. Esse tipo de liderança também pode ocorrer quando as gestoras e os gestores não detêm o controlo sobre as suas e os seus funcionários.
Carismático	A liderança carismática descreve o que esperar de ambas as partes, tanto de líderes, como de seguidoras/seguidores. As líderes carismáticas e os líderes carismáticos inspiram inquietude às equipas, são energéticas e enérgicos em motivar as funcionárias e os funcionários a avançar, sendo que a produtividade e a conquista de metas decorrem do empenho das pessoas. O lado negativo da liderança carismática é a quantidade de confiança colocada na/no líder, o que poderá colocar em risco um determinado projeto ou até a própria organização, caso a/o líder falhe num determinado projeto ou saia da organização.
Transacional	Este estilo de liderança começa com a ideia de que os elementos da organização concordam em obedecer à/ao líder quando aceitam o lugar de trabalho. A transação geralmente envolve a/o líder e os elementos da organização, os quais recebem uma renumeração pelo esforço e dedicação e pela submissão e acordo que estabeleceram. A/O líder tem o direito de punir desempenhos que não correspondam a um padrão delineado.
Transformacional / Consultivo	Neste estilo de liderança persiste a partilha de informação e a discussão participativa, as quais facilitam um resultado de decisão em comum. A/O líder será alguém que influencia o desempenho favorável das seguidoras e dos seguidores, através do carisma, da estimulação intelectual e da apreciação individualizada.

Adaptado a partir de Lisboa e outros autores (2008) e Amanchukwuet e outros autores (2015)

Embora Jorge Costa e Patrícia Castanheira (2015) apresentem uma análise sobre a liderança na gestão das escolas, a primeira parte do texto centra-se na evolução histórica das concepções sobre liderança no contexto das teorias organizacionais. O quadro 3 pretende resumir as perspetivas apresentadas pelo autor e pela autora e relacioná-las com as concepções e abordagens anteriormente mencionadas.

Quadro 3 – Concepções de liderança e conceitos de líder

Concepção/Visão	Conceitos de líder	Referências
Mecanicista	Líder nato	Anos 1940 Teoria dos traços
	Líder treinado	Anos 1950 Teoria comportamental
	Líder ajustável	Anos 1960 Teoria da contingência
Cultural	Líder como gestor de sentido	Anos 1980 – <i>Nova Liderança</i> Teoria transacional/ transformacional
Ambígua	Líder poliédrico	<i>Pós-modernidade</i> Liderança dispersa

Adaptado a partir de Jorge Costa e Patrícia Castanheira (2015)

Segundo as propostas de Gary Yukl (2013), uma das maneiras mais úteis de classificar a teoria da liderança é de acordo com o tipo de variável que mais se destaca na investigação. O autor apresenta três tipos de variáveis para a compreensão da eficácia da liderança, e estas incluem (1) as características dos líderes, (2) as características dos seguidores e (3) as características da situação.

A maioria das teorias de liderança enfatizam uma categoria em detrimento das demais, como base para explicar a liderança eficaz, sendo que as características da/do líder foram as mais destacadas no último meio século. Outra prática comum é limitar o foco a um tipo de característica da/do líder, a saber, traços, comportamento ou poder. De acordo com Gary Yukl (2013) existem cinco grandes abordagens ao tema da liderança:

(1) A abordagem dos traços (p. 12).

Esta abordagem enfatiza os atributos pessoais das/dos líderes que as/os distinguem de outras pessoas, como a personalidade, os motivos, os valores e as competências. Seriam pessoas com uma energia infindável, intuição fora do comum, excelente capacidade de antecipação ou poderes irresistíveis de persuasão. As décadas de 1930 e 1940 evidenciaram uma diversidade de investigações neste sentido, contudo, esta linha de investigação foi suspensa por não encontrar uma combinação de traços que garantisse o sucesso. Abordagens mais recentes vão no sentido de demonstrarem os valores da/do líder que são relevantes para explicar uma liderança ética.

(2) A abordagem do comportamento (p. 12).

No início da década de 1950 a investigação centra-se no comportamento, sendo esta abordagem a que salienta a conduta assumida pelas e pelos líderes para liderar. Esta linha de investigação procura caracterizar o tempo, a natureza e o padrão de atividades do trabalho de gestão eficaz. Outra linha de investigação salienta o processo de tomada de decisão, sendo que líderes eficazes reconhecem que há relações entre problemas, procurando resolvê-los em simultâneo.

(3) A abordagem poder – influência (p. 12).

Tal como as abordagens anteriores, também esta centra as linhas de investigação na/no líder, assumindo implicitamente que a causalidade é unidirecional (a/o líder age, os e as seguidoras reagem). Nesta linha de investigação explica-se a eficácia da liderança em termos da quantidade e dos tipos de poder e a forma de o exercer por parte da/do líder. O poder é importante para influenciar as e os subordinados, pares, superiores e pessoas colaboradoras exteriores à organização. Não será de descurar a forma como o poder é exercido, se com base no poder pessoal ou na posição ocupada pela/pelo líder. A liderança participativa preocupa-se com a partilha do poder e o empoderamento das e dos seguidores, porém também está firmemente enraizada na tradição da investigação comportamental.

(4) A abordagem situacional (p. 13).

Esta abordagem enfatiza a importância dos fatores contextuais, como as características das e dos seguidores, a natureza do trabalho realizado pela/pelo líder, o tipo de organização e a natureza do ambiente externo. Nesta abordagem a pesquisa divide-se em duas vertentes, uma que procura avaliar o quanto a situação influencia o comportamento da/do líder, a outra procura calcular a relação entre os atributos ou comportamento da/do líder e a sua eficiência.

(5) A abordagem integrativa (p. 13).

Esta abordagem procura integrar aspetos de mais teorias, não se limitando a uma só. À medida que se vão encontrando pontos de convergência, a tendência é perspetivar que as diferentes linhas de investigação fazem parte de uma rede de variáveis mais abrangente. Um exemplo desta abordagem inclui a teoria da liderança carismática, que tenta explicar por que as e os seguidores de algumas e alguns líderes estão dispostos a esforços excepcionais para realizar o objetivo do grupo ou a missão.

De volta ao relatório do Instituto de Liderança Sustentável da Universidade de Cambridge (CISL, 2017), verifica-se que os desafios globais que enfrentamos tornam a tarefa da liderança muito mais complexa do que nas gerações anteriores. O poder do contexto dinâmico de hoje está em evidência por todo o lado, desde os conflitos políticos (como são os movimentos políticos de tendências nacionalistas), às pressões sociais (como são as crescentes vagas de refugiadas e refugiados nos últimos anos), às mudanças tecnológicas (como o ciberterrorismo) aos problemas ambientais (como as alterações climáticas ou o colapso de ecossistemas). Decorrente destas situações, o referido relatório aponta para oito recomendações para o que deve constituir uma boa liderança².

Muito embora algumas das abordagens anteriores possam ser menos visíveis hoje, são certamente parte de um construto do qual atualmente se destaca a abordagem transacional/transformacional. Assim, as pesquisas contemporâneas parecem não rejeitar totalmente os estudos anteriores, todavia, na maioria das vezes, obriga a que elementos adicionais sejam incluídos. No breve historial traçado, verifica-se que a teoria tradicional se concentra num indivíduo e nos seus traços, sendo que agora é amplamente aceite que a liderança está associada ao comportamento e ao relacionamento de uma/um líder com as suas e os seus seguidores em contextos específicos.

Seguidamente abordaremos as conceções de liderança no contexto das organizações educativas.

² Para uma leitura pormenorizada das oito recomendações sugere-se a consulta da página web: <https://www.cisl.cam.ac.uk/publications/sustainability-leadership/global-definitions-of-leadership> (consultada em fevereiro de 2018).

3. Concepções de liderança educacional

As organizações educativas têm sido objeto de numerosos estudos ao longo das últimas décadas. Tanto a nível nacional como internacional tem havido grande interesse no conhecimento das organizações educativas e vários são os estudos que visam compreender melhor esta organização tão complexa. Também a nível da liderança educacional, vários ensaios, quer sejam de índole nacional (João Trigo e Jorge Costa, 2008; Ana Maria Correia, 2009; José Silva, 2010; Jorge Costa e outros autores, 2011; Jorge Costa e outras autoras, 2012; Jorge Costa e Sandra Figueiredo, 2013; Jorge Costa e Patrícia Castanheira, 2015), quer sejam de índole internacional (Kenneth Leithwood e Doris Jantzi, 2000; Tony Bush, 2002; Kenneth Leithwood e outros autores, 2004; Beatriz Pont e outros autores, 2005; Tony Bush, 2007; Tony Bush, 2008; Kenneth Leithwood e outros autores, 2008; Bruce Avolio e outros autores, 2009; Tony Bush, 2015), têm dado visibilidade a este assunto, destacando a importância de uma boa liderança para o sucesso das instituições. As e os líderes escolares são mediadoras e mediadores fundamentais no estabelecimento de ligações eficazes entre os diferentes níveis de ensino e formação, a comunidade educativa, o mundo do trabalho e as e os colaboradores locais, com o desígnio comum de desenvolver e fortalecer o desempenho académico e a formação pessoal e social das alunas e dos alunos.

Tony Bush (2002) começa por abordar o tema da gestão educacional e a sua relação entre a teoria e a prática, segundo o autor, verificando-se uma certa recusa por parte de docentes e gestores face à utilização de modelos teóricos na gestão educacional, olhando-se a teoria e a prática como áreas distantes. De acordo com o referido autor, não existe um modelo conceptual único, passando este a apresentar seis teorias sobre liderança e gestão educacional, baseando-se, para tal, no vasto acervo sobre os conceitos em apreço.

- a) Burocracia: este modelo está associado ao trabalho do sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), tendo como características: a estrutura de autoridade hierárquica, com uma ética de gestão *top-down*; as instituições educativas estão orientadas para objetivos; a divisão de tarefas é feita de acordo com as competências de cada uma e de cada um; as decisões e os comportamentos são determinados por regras e regulamentos; as decisões são tomadas com base em

processos racionais; as/os líderes escolares prestam contas a um organismo externo.

- b) Colegialidade: este modelo é atraente para as organizações educativas, pois permite a participação das e dos docentes na tomada de decisões que afetam as suas vidas laborais. As principais características deste modelo são: a autoridade por competência (*expertise*); um referencial comum de valores partilhado pelas e pelos docentes; as decisões são obtidas através de consensos.
- c) Micropolítica: este modelo representa a atividade política que ocorre nas instituições de ensino, sendo que o conflito é visto como um fenómeno natural, onde o poder decorre de coligações e não necessariamente da/do líder formal. Este modelo tem como características: o foco sobre a atividade de grupo em detrimento da instituição; o cerne está nos interesses e em grupos de interesse; é acentuada a tónica do conflito nas organizações; as decisões surgem depois de um processo complexo de negociação; o poder é um conceito central, pois é determinado pelo poder relativo das e dos participantes.
- d) Teorias subjetivas: este modelo foca os indivíduos nas organizações, sendo estas manifestações de valores e crenças individuais. As principais características são: evidenciar as crenças e os valores de cada indivíduo na organização; preocupar-se com os significados atribuídos por cada indivíduo aos eventos; tratar a estrutura como um produto da interação humana; enfatizar os propósitos individuais em detrimento do todo.
- e) Teorias ambíguas: este modelo sublinha a incerteza e a ambiguidade nas organizações, destacando a instabilidade e a complexidade da vida institucional. Destacam-se as seguintes características: ausência de clareza quanto aos objetivos da organização; fragmentação das organizações; a estrutura organizacional é encarada como sendo problemática; participação fluída, atendendo ao vaivém de pessoas aquando da tomada de decisões.
- f) Cultura organizacional: este modelo ganhou evidência enquanto quadro conceptual que descreve e explica questões sociais e educativas. Os aspetos principais são: o foco está nos valores e nas crenças dos membros das organizações; a assunção de que os valores individuais poderão levar a normas e sentidos partilhados; a cultura expressa-se por rituais e cerimónias que sustentam as normas e as crenças; a cultura pressupõe a existência de heroínas e heróis que personificam os valores e as crenças da organização.

Tony Bush (2002) termina com a ideia que a teoria auxilia as gestoras e os gestores na conceptualização de um quadro que providencie um diagnóstico e uma avaliação das situações e dos eventos.

Kenneth Leithwood e outros autores (2008) reuniram os resultados de uma revisão mais alargada sobre a investigação na área da liderança escolar bem-sucedida. Esses resultados estão organizados de acordo com aquilo que os autores designam como «convicções» (*strong claims*) na área da liderança escolar eficaz. No total são sete convicções, nem todas com igual importância, mas todas apoiadas em diferentes níveis de evidência empírica, sendo que as primeiras duas apresentam maior destaque:

- Convicção nº1: A aprendizagem das alunas e dos alunos é influenciada pelo ensino em primeiro lugar e só depois pela liderança em meio escolar.

A liderança funciona como um catalisador sem o qual outros aspetos positivos não seriam postos em prática. Os autores consideram que, baseado em vários tipos de estudos, a liderança escolar tem forte influência na qualidade da organização escolar e na aprendizagem das alunas e dos alunos. Muitas vezes esta liderança serve como catalisador para desencadear potencial que já existe na organização.

- Convicção nº2: Quase todos as/os líderes de sucesso recorrem ao mesmo repertório de práticas de liderança básicas.

Esta afirmação tem por base duas assunções: a) a tarefa central da liderança é ajudar a melhorar o desempenho das colaboradoras e dos colaboradores; e b) tal desempenho advém das crenças, valores, motivações, competências e conhecimentos das colaboradoras e dos colaboradores. Neste contexto, uma liderança escolar de sucesso incluirá práticas que abordem estas dimensões de desempenho, em particular no que toca às e aos docentes, sendo que o desempenho destas e destes é central na aprendizagem das e dos discentes.

- Convicção nº3: O modo como as/os líderes aplicam essas práticas de liderança básicas – e não as práticas em si – demonstram o quão recetivos estão aos contextos em que trabalham, e não tanto deixaram-se nortear por esses mesmos contextos.

Muito se tem escrito acerca do nível de sensibilidade das/dos líderes escolares e do seu contributo para os contextos onde trabalham. De acordo com os autores atrás citados, este aspeto reflete uma visão superficial de como as/os líderes de sucesso atuam. Sem dúvida que estas/estes são sensíveis ao contexto, o que não quer dizer que usem

práticas qualitativas distintas em contextos diferentes. Será mais correto afirmar que as/os líderes de sucesso aplicam uma combinação de práticas de acordo com os contextos.

- Convicção nº4: As/Os líderes escolares melhoram o ensino e a aprendizagem indiretamente e de forma mais consistente através da sua influência no que toca à motivação, ao compromisso e às condições de trabalho.

Uma das tarefas chave da liderança escolar eficaz é melhorar a performatividade do corpo docente. Na revisão levada a cabo pelos autores, as contribuições diretas das/dos líderes para o potencial do corpo docente são modestas, enquanto se destacavam claramente como influência nas motivações, nos compromissos e crenças do corpo docente e das suas condições de trabalho.

- Convicção nº5: A liderança tem maior influência nas escolas e nas alunas e nos alunos quando amplamente distribuída.

A liderança eficaz tem várias fontes e não provém somente da figura da/do diretor/a, apontando-se como possíveis fontes a/o subdiretor/a, docentes, equipas educativas, pais e mães, assistentes dos serviços administrativos e alunas/alunos.

- Convicção nº6: Alguns meios de distribuição são mais eficazes do que outros.

Segundo os autores e de acordo com uma amostragem de 110 escolas, verifica-se uma correspondência entre o uso de diferentes padrões de liderança distribuída e níveis de valor acrescentado no desempenho das alunas e dos alunos. Esta afirmação é ainda consistente com a ideia de ineficácia de lideranças tipo *laissez-faire*. Não há perda de poder e influência da parte da/do diretor/a quando, por exemplo, aumenta o poder e a influência de muitas outras e de muitos outros na escola.

- Convicção nº7: Uma mão-cheia de características pessoais explica uma elevada proporção de variação na eficácia da liderança.

Porque é que algumas ou alguns líderes são mais exímios que outros? Porque é que algumas pessoas desenvolvem maiores capacidades de liderança que outras? Estas questões direcionam a atenção dos autores para as características pessoais das/dos líderes. Em estudos que são citados na obra dos autores atrás referidos e que foram conduzidos em escolas com baixa performatividade por exemplo, verifica-se que as/os líderes eficazes, confrontados com circunstâncias desafiadoras, se mostram recetivos e prontos a aprender com os outros. Demonstram ser flexíveis e não autoritários, perseverantes, resilientes e otimistas na maneira de pensar dentro de um sistema de valores. É neste contexto que se explica como líderes eficazes, confrontados com condições adversas, são

capazes de ver para além dessas adversidades, quando à partida ninguém espera uma situação favorável.

Autores como Tony Bush (2002, 2007, 2008, 2015) têm sido preponderantes nas investigações sobre teorias de organização e liderança escolar, quer em tempos a denominação tenha sido administração educacional, gestão educacional ou liderança educacional.

O autor citado (2008) alegou de forma consistente que a gestão educacional se deve preocupar com objetivos da educação. A gestão para a consecução de objetivos educacionais é vital, mas estes devem ser acordados pela instituição e sua comunidade. Se as gestoras e os gestores se concentrarem simplesmente na implementação de iniciativas externas, correm o risco de se tornarem «gerencialistas». A gestão eficaz requer um vínculo claro e forte entre objetivos, estratégia e gestão operacional.

O modelo proposto pelo autor parte de seis modelos de gestão (formal, colegial, político, ambíguo, subjetivo e cultural) e identifica nove tipos de liderança nas organizações escolares: gestonária, transformacional, participativa, interpessoal, transacional, pós-moderna, contingente, moral e instrucional, descritas no quadro 4.

Quadro 4 – Tipologia de modelos de gestão e liderança

Modelo de gestão	Modelo de liderança
Formal	Gestionária
Colegial	Transformacional
	Participativa
	Interpessoal
Político	Transacional
Ambíguo	Pós-moderna
Subjetivo	Contingente
Cultural	Moral
	Instrucional

Adaptado a partir de Tony Bush (2007, 2008)

Kenneth Leithwood e Doris Jantzi (2000) centram-se no modelo de liderança transformacional. As reformas escolares pressupõem um elevado desenvolvimento de competências por parte dos indivíduos, bem como das organizações; dependendo ainda de altos níveis de motivação e compromisso para lidar com os desafios colocados por essas

mesmas reestruturações. A abordagem transformacional da liderança parece, segundo os autores, lidar de forma produtiva com os desafios colocados à líder ou ao líder, sendo que estas práticas transformacionais contribuem para o desenvolvimento de competências e compromissos.

O modelo de liderança transformacional desenvolvido a partir das pesquisas de Kenneth Leithwood e Doris Jantzi (2000), descreve-se em paralelo com seis dimensões: construção da visão e dos objetivos da escola; incentivo ao estímulo intelectual; providenciar apoio individualizado; atribuição de significado às práticas e valores profissionais; manifestação de expectativas profissionais elevadas; e desenvolvimento de estruturas de promoção para a participação nas decisões da escola.

Bruce Avolio e outros autores (2009) examinam recentes desenvolvimentos no âmbito da pesquisa, teoria e prática no que concerne a liderança. Os autores abordam várias teorias de liderança, em particular aquelas que a nível de pesquisa consideram estar em voga, como a liderança autêntica ou a liderança de complexidade, partilhada, coletiva ou distribuída. Centram ainda a sua atenção nos trabalhos em torno da substituição da liderança: liderança servidora; espiritualidade e liderança; liderança intercultural; e liderança eletrónica. Segundo os autores, a evolução da produção literária aponta para duas tendências: uma tendência está presente numa visão mais holística da liderança, sendo que as e os pesquisadores examinam os vários ângulos de liderança, incluindo a/o líder, a seguidora e o seguidor, o contexto, os níveis e sua interação dinâmica; a outra tendência envolve estudar como o processo de liderança ocorre de facto, por exemplo, integrando o trabalho da psicologia cognitiva com a liderança estratégica.

Dada a natureza deste trabalho, abordar-se-á brevemente a liderança intercultural conforme descrita por Bruce Avolio e outros autores (2009). Embora a maioria das pesquisas e teorias sobre liderança tenha sido desenvolvida e testada no contexto Ocidental, tem-se verificado um crescente interesse em pesquisas com enfoque da liderança em contextos culturais diversos. Esse interesse é impulsionado, em parte, pela globalização de organizações que incentivam e, às vezes, exigem que as/os líderes trabalhem a partir de um conjunto de locais cada vez mais diversificado e com pessoas de diferentes origens culturais. O sucesso parte também de uma mentalidade global, tolerância de altos níveis de ambiguidade, adaptação e flexibilidade cultural. Seja como for, há questões que necessitam de ser esclarecidas quando se fala de liderança intercultural, e uma delas é o conceito «cultura» enquanto conjunto de construtos complexo. Na revisão da literatura levada a cabo pelos autores atrás citados confirma-se

que muitos pesquisadores assumem que podem usar um determinado país como um substituto conveniente para mensurar a cultura, o que pode ser um nível erróneo de análise, dada a diversidade de culturas presente na maioria dos países.

A este propósito, refira-se ainda que também Gary Yukl (2013) aborda a questão da liderança intercultural (*cross-cultural leadership*, p. 361). Dando igualmente destaque ao fenómeno da globalização e à mudança de padrões demográficos, será cada vez mais importante para as/os líderes entender como influenciar e gerir pessoas com diferentes valores, crenças e expectativas. Outro aspeto será a diversidade de pessoas em cargos de liderança, pelo que o interesse em estudar esta vertente também está a aumentar, isto é, interessa estudar se a capacidade de proporcionar liderança eficaz está relacionada com sexo, idade, etnia, nacionalidade, religião, orientação sexual ou aparência física de uma pessoa. Dado que a questão do género será abordada no capítulo que se segue, retomaremos esta questão nessa altura.

No contexto nacional, diversos autores (*e.g.*, Jorge Costa e outros autores, 2011) têm chamado a atenção para o facto de a maioria das definições de liderança terem em comum três conceitos: influência, grupo e objetivos. No caso concreto da liderança escolar, Jorge Costa e outros autores (2011) admitem que nas organizações educativas se podem encontrar os seguintes modelos de lideranças:

- a) liderança distribuída: uma escola conta com trabalhadoras e trabalhadores especializados e com elevado grau de autonomia, logo a distribuição de tarefas é facilitada e cada elemento sabe o papel que terá de desempenhar na organização;
- b) liderança transformacional: a/o líder é um elemento que inspira as outras e os outros e as/os envolve e compromete nos projetos da sua organização, impulsionando a inovação e mudança;
- c) liderança moral: a escola enquanto instituição tem como missão formar as/os jovens, estabelecendo-se como modelo de comportamentos corretos, de moral e ética, e neste sentido, quer a/o líder, quer as outras e os outros colaboradores terão estes aspetos em linha de conta;
- d) liderança instrucional (partilhada): este tipo de liderança partilha características de outros modelos, nomeadamente dos estilos formal, colegial e cultural; de certo modo, as professoras e os professores exercem também elas/eles a sua liderança, enquanto atores e promotores na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A tónica na liderança instrucional partilhada é efetivamente preponderante nos contextos educativos como os que hoje temos nas nossas escolas. Atendendo ao modelo de gestão em vigor³, torna-se ainda mais significativo para um órgão unipessoal saber delegar e partilhar responsabilidades e competências. Neste sentido, torna-se imprescindível criar um ambiente de confiança e apoio para que as diferentes equipas possam trabalhar. No decorrente deste aspeto, Jorge Costa e outras autoras (2012) chamam a atenção para a necessidade de a liderança escolar ter orientação e conteúdo, aspetos que podem cristalizar-se num projeto que incluiu visão, missão e objetivos. Como já referido, o trabalho de equipa e as emoções são aspetos centrais a ter em conta no contexto educativo, sendo que, segundo estes autores, as/os líderes escolares “devem ser arquitetos sociais, com fortes competências interpessoais e com elevados níveis de inteligência emocional,” (p. 174).

Num estudo levado a cabo sobre a influência da liderança no desempenho das alunas e dos alunos e professoras/professores associado a quadros de referência do desempenho de líderes escolares, Jorge Costa e Sandra Figueiredo (2013) salientam um aspeto que tem sido ignorado no caso português e que é prática comum no Canadá. Neste caso verifica-se uma articulação de trabalho, de investigação, de ofertas de cursos entre as escolas e a comunidade científica, como sendo uma das estratégias de melhoria das práticas de liderança.

As organizações presentes no nosso quotidiano são incontornáveis, quer numa perspetiva mais pessoal, quer a nível profissional. A importância da liderança no exercício e na administração das organizações escolares não é, por isso, exceção, sendo que, liderar não é o mesmo que gerir. De acordo com Jorge Costa e Patrícia Castanheira (2015) será necessário repensar as dinâmicas de liderança atuais, as quais devem ser orientadas para o ensino e a aprendizagem, numa vertente pedagógica. Será igualmente preponderante apostar nas relações interpessoais, destacando-se aqui a articulação e o trabalho em equipa como fonte de conhecimento e partilha. Posto isto, apontam seis dimensões teórico-conceituais a considerar quando se aborda a temática da liderança nas organizações escolares, a saber:

³ O modelo de gestão em vigor é de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, estabelecendo, entre outros aspetos, o cargo unipessoal de direção. O diploma poderá ser consultado em linha em <https://dre.pt/application/conteudo/249866>.

- a) a distinção entre liderança e gestão;
- b) liderança dispersa e liderança distribuída;
- c) colegialidade docente e liderança;
- d) liderança transformacional e inovação (a liderança transformacional comporta quatro componentes: componente carismática; componente inspiracional; componente de respeito pelos subordinados; componente de estimulação intelectual)
- e) liderança pedagógica e resultados escolares;
- f) liderança escolar, valores e ética.

Um dos aspetos destacados por Jorge Costa e Patrícia Castanheira (2015) é a liderança pedagógica e os resultados escolares, valores e ética, assuntos estes também já abordados neste capítulo com Leithwood e outros autores (2008), ou seja, a influência do tipo de liderança de topo nos desempenhos escolares das alunas e dos alunos. O sistema de ensino tem vindo a ser pautado por lógicas de mercado, prestação de contas, eficiência e qualidade e *rankings*. Assim, a/o líder escolar levará em linha de conta e tentará equiponderar a *accountability*⁴ a que está superior e hierarquicamente sujeito, relativamente a padrões de desempenho e aquilo que considera ser válido para a população escolar da instituição que dirige.

Ainda no contexto português, Licínio Lima (2011) considera ser necessária uma análise crítica aos impactos daquilo que designa como o “cânone gerencialista na educação” (p. 4) e que atua de acordo com a lógica do tipo empresarial, sobressaindo como “Nova Gestão Pública”. Neste cenário de economismo educacional, o autor considera que termos como «empregabilidade, empreendedorismo, competências para competir», ou valores como inovação e rivalidade, passaram a ser mencionados nos discursos políticos como princípios pedagógicos e de preparação para a vida, capazes de fomentar o progresso e induzir melhorias individuais.

Segundo o autor atrás referido, foram assim criadas as condições para uma mudança profunda nas relações de poder nas escolas, essencialmente a nível interno, mas não face à sua subordinação ao poder central do estado. O papel paradigmático da diretora/do diretor pode ser, por um lado, o de um mero líder executivo subordinado no contexto de uma administração centralizada, por outro, o mais poderoso agente desse

⁴ O termo *accountability* é frequentemente traduzido por «prestação de contas» e encerra vários significados. Adotamos neste trabalho a proposta de Almerindo Janela Afonso (2010) que o resolve “como um processo integrado de *avaliação, prestação de contas e responsabilização*” (p. 22).

sistema perante a generalidade das professoras e dos professores. Gerou-se um maior distanciamento social e hierárquico da diretora/do diretor, criou-se um maior isolamento e concentração de funções nessa figura, e também foram introduzidas práticas de mediação extremamente complexas, no que diz respeito aos processos de comunicação e às aplicações informáticas criadas e amplificadas para, supostamente, melhor as operacionalizar.

Em termos de investimento nas políticas educativas públicas, Jorge Martins (2014) considera que estamos perante um «retrocesso civilizacional», uma vez que os cortes orçamentais nesta área representam “a mais gravosa ofensiva sobre a educação pública dos últimos 40 anos” (p. 470). Face à deterioração da vida económica e política do país, a criação dos mega-agrupamentos vem reforçar a estratégia de tirar dividendos rápidos e sem intermediários, se atendermos ao facto de as estruturas intermédias do ministério da educação terem sido dispensadas (direções regionais, centros de área educativa, coordenadores educativos), passando a diretora/o diretor a ser o escalão mais próximo; bem como a dispensa de pessoal docente e não docente em função do número de alunas/alunos e turmas.

Numa revisão mais recente, Tony Bush (2015) visa fornecer uma visão geral da teoria da organização, fazendo uma ponte com a literatura teórica e a pesquisa empírica sobre a liderança em meio escolar. Embora o artigo remeta para a literatura sobre liderança no Reino Unido, também inclui fontes internacionais. O autor explica que a teoria da organização e a teoria da liderança podem ser analisadas e comparadas usando quatro construtos centrais: objetivos, estrutura, cultura e contexto; apresentando dez tipos de liderança nas organizações escolares: gestonária, gerencialista, transformacional, transacional, moral, participativa, distribuída, liderança docente, pós-moderna e contingente.

Tony Bush (2015) considera que as diretoras e os diretores precisam de uma (re)avaliação da teoria, para que a sua prática profissional seja informada e apoiada. Considera, então, que os modelos de liderança discutidos no artigo oferecem perspectivas distintas, mas unidimensionais, sobre a liderança. Por conseguinte, uma maneira útil de distinguir entre os modelos é ter em consideração os quatro construtos da teoria da organização.

De acordo com Tony Bush (2015), os tipos de liderança em meio escolar são descritos da seguinte forma:

- A liderança gestonária foi desconsiderada e descartada como sendo limitada e tecnicista, mas é uma componente essencial da liderança bem-sucedida, garantindo a implementação da visão e da estratégia da instituição. A gestão sem visão é legitimamente criticada como sendo «gerencialista», mas a visão sem cumprimento eficaz está destinada ao fracasso. A liderança gestonária é uma parte vital do acervo de qualquer diretora/diretor bem-sucedido.
- A liderança transformacional está atualmente em voga, estando em sintonia com a tónica na visão como a dimensão central da liderança. Espera-se das/dos líderes eficazes que se envolvam com a equipa e as/os intervenientes que têm um papel ativo dentro da instituição para empreenderem num compromisso que visa a consecução dos objetivos da organização que, por sua vez, estão ligados à visão.
- A liderança distribuída tornou-se o modelo de liderança normativamente preferido no século XXI. Tal como acontece com a liderança participativa, distingue-se dos outros modelos pelo enfoque no coletivo, ao invés da tónica no singular.
- A liderança docente está geralmente ligada à liderança distribuída. Promover a liderança docente significa proporcionar uma maior capacitação de liderança e um ponto de apoio quando as posições de liderança intermédia ficam disponíveis. A liderança docente estará presente quando é promovida pelas e pelos líderes.
- A liderança moral baseia-se nos valores, crenças e ética das e dos próprios líderes. Espera-se que as/os líderes se comportem com integridade e desenvolvam e apoiem metas sustentadas por valores explícitos. A principal dificuldade surge quando a equipa e as/os intervenientes que têm um papel ativo dentro da instituição não apoiam os valores das e dos líderes, levando à divergência dentro da instituição.
- A liderança contingente reconhece a natureza díspar dos contextos escolares e as vantagens em adaptar estilos de liderança à situação particular, ao invés de adotar uma postura do tipo «tamanho único» (*one size fits all*). O contexto educativo é muito complexo e imprevisível para que se adote uma abordagem de liderança única para todas as ocorrências e problemas. Daí que liderança contingente represente um modo de resposta que requer um diagnóstico efetivo seguido de uma seleção cuidadosa do estilo de liderança mais apropriado.

Os conceitos de administração e gestão foram fundidos, ou substituídos, pelo conceito de liderança, mas a atividade de diretoras e diretores e demais funcionárias e

funcionários resiste às rotulagens. As e os líderes bem-sucedidos estão cada vez mais focados na aprendizagem, sendo este o objetivo central das organizações educativas. Estas enfrentam pressões na área da prestação de contas, no que parece ser um negócio orientado para os resultados. À medida que essas pressões ambientais se intensificam, exige-se às/aos líderes e gestoras/gestores maior compreensão, competência e resiliência para assegurar as instituições que lideram.

CONCLUSÃO

Vivemos atualmente num mundo em constante mudança e as diferentes organizações não escapam a esse ritmo, sendo, por isso, natural que estas requeiram lideranças fortes. Tanto assim é, que a temática da liderança tem ocupado lugar de destaque nas últimas décadas enquanto objeto de estudo. E enquanto tal, verifica-se que no vaivém de conceções acerca da forma de gerir e liderar as diversas organizações, estas mudam consoante os contextos e as necessidades a satisfazer em determinados momentos, sendo que se tem enfatizado as relações humanas como elemento catalisador de sucesso.

O capítulo que agora se encerra incidiu sobre o conceito de liderança, seguindo-se uma breve retrospectiva das teorias sobre a liderança, e a liderança em meio escolar.

De facto, são múltiplas as definições do conceito de liderança que se podem encontrar na literatura da especialidade, pelo que se procedeu à análise de algumas para se detetarem semelhanças ou diferenças entre elas. Na maioria das definições de liderança apresentadas, estas refletem a ideia de um processo pelo qual é exercida uma ação deliberada sobre outras pessoas, com a intenção de as orientar num determinado grupo ou organização.

Falar de liderança sem falar de líderes é difícil, por se tratar de dois conceitos intrinsecamente relacionados. Caberá à/ao líder saber relacionar os objetivos da organização com o envolvimento e compromisso das pessoas e equipas. Uma liderança eficaz cria condições para que seja atingido o sucesso da organização, não esquecendo o desempenho individual e coletivo, tendo em vista o aumento da qualidade dos serviços prestados.

A forma de poder reflete-se na autoridade que é exercida. Nas organizações este aspeto ocorre de forma natural, uma vez que quem ocupa os lugares de topo exerce hierarquicamente o poder. Neste sentido, o modo como se faz uso do poder determina o tipo de liderança que se exerce.

Como se verificou, são profusas as definições de liderança, partindo também do pressuposto que este facto se relaciona com o fenómeno da multiplicidade de teorias e escolas. Na breve retrospectiva traçada sobre as teorias da liderança ficou claro que esta não poderá ser exclusivamente um regulamento formal, será antes um processo que se vai construindo e tem em linha de conta os vários contextos organizacionais.

Durante determinado período temporal, a liderança foi entendida como algo inato, sendo que hoje em dia prevalece a ideia de uma competência que pode ser adquirida, desenvolvida e aperfeiçoada com a prática. Tendo em conta o atual contexto dinâmico e de tendências globais, os/as líderes atuam com maior orientação estratégica, sendo a liderança muitas vezes vista como uma resposta eficaz aos desafios e oportunidades apresentadas pelo contexto global. Alguns autores consideram, neste sentido, que o tipo de liderança mais adequado à organização que aprende (*learning organization*) será a liderança transformacional, pois o exercício desta liderança proporciona às seguidoras e aos seguidores um contexto favorável de desenvolvimento pessoal e profissional, potenciador de oportunidades que favorecem o indivíduo e a própria organização.

A liderança em meio escolar tem sido assunto de diferentes perspetivas de investigação e não pode ser dissociada dos modelos de gestão adotados no sistema de ensino.

Perscrutar as organizações educativas de hoje significa observar uma realidade complexa e dinâmica que não se compadece com representações de outrora. De facto, as organizações educativas envolvem uma multiplicidade de pessoas e dinâmicas muito próprias. Não admira, portanto, que a questão da liderança seja o reflexo dessa complexidade e características, também patente nas relações interpessoais. Tanto mais importante será então o trabalho em equipa como catalisador de sucesso, daí que seja fundamental que a/o líder saiba trabalhar em equipa e saiba promover esta competência para que, em conjunto, se atinjam os objetivos traçados. Saber envolver as pessoas nos projetos é uma faceta basilar para o desenvolvimento da organização e significa ter capacidade para mobilizar os diferentes membros da comunidade e tornar a visão da/do líder igualmente sua.

Face ao modelo de gestão nas escolas atualmente em vigor, reforçou-se o papel da diretora/do diretor, por um lado, como mero executante de diretrizes da administração central, por outro, como agente de topo do sistema perante as e os restantes profissionais da educação. Desta forma, a convergência de funções centrada numa só figura e as práticas de mediação cada vez mais complexas acentuaram o fosso hierárquico da diretora/do diretor relativamente às restantes pessoas envolvidas no processo educativo.

Aliado a este último aspeto, há ainda outro a ressaltar e este prende-se com o impacto das práticas da Nova Gestão Pública na cultura organizacional do setor público e em particular nas organizações educativas. Esta alteração nas práticas, aplicando técnicas da gestão privada, está orientada para os resultados, indutores da eficiência, da eficácia e da prestação de contas (*accountability*).

No próximo capítulo serão abordados os conceitos de liderança e género. Procuraremos relacionar os dois conceitos, partido do pressuposto que, tanto a nível profissional, como a nível pessoal, a presença de organizações no quotidiano das pessoas remete-as para dinâmicas organizacionais onde a liderança e o género também estão presentes e as organizações educativas não são exceção.

CAPÍTULO II – DAS QUESTÕES DE LIDERANÇA E DE GÉNERO

CAPÍTULO II – DAS QUESTÕES DE LIDERANÇA E DE GÉNERO

INTRODUÇÃO

O segundo capítulo centra a atenção nas questões em torno da liderança e de género. Estas temáticas têm sido abordadas, no tempo e no espaço, de maneira diferenciada e com propósitos diferentes. Estes conceitos encontram-se transversalmente em várias culturas e foram objeto de abordagens sob diferentes perspetivas e lentes ao longo do século XX e nas primeiras duas décadas do século XXI.

Como já referido anteriormente, a presença de diferentes organizações no nosso dia-a-dia é uma questão incontornável, quer seja a nível profissional, quer seja a nível pessoal. Para qualquer organização, a questão da liderança é um aspeto fundamental e, neste sentido, as organizações escolares não são exceção. Importa, por isso, verificar como se relacionam os dois conceitos, o de liderança e o de género.

Assim, na primeira parte deste capítulo abordar-se-ão os conceitos de género, estereótipos e papéis sociais. O conceito de género entende-se enquanto entidade cultural, por oposição ao sexo, sendo este de ordem biológica. Contudo, no dia-a-dia das pessoas, estes conceitos não surgem em separado, visto cada um de nós habitar um corpo e possuir uma identidade. Também não podemos agregar a complexidade do que significa ser homem ou mulher numa visão meramente dualista, impondo-se, neste sentido, uma visão que tenha em conta a diversidade individual. Deste modo, há que ter em linha de conta a forma como continuam presentes os conceitos de estereótipos e papéis sociais ligados ao género. Tratando-se de construções sociais, interessa destacar os seus processos de aquisição e transmissão e como legitimam as desigualdades entre homens e mulheres.

Atendendo a que as questões de desigualdade de género se iniciam através de diferentes formas de socialização, quer no seio familiar, continuando pela educação formal, e desaguando no contexto profissional, será igualmente abordado o fenómeno

glass ceiling, conceito cunhado por Marilyn Loden há 40 anos⁵. Dada a dimensão deste trabalho, este conceito será clarificado no contexto profissional com o intuito de se verificar se continua a fazer sentido falar-se em barreiras invisíveis à ascensão profissional das mulheres, na atual conjuntura, ou se a metáfora já não tem cabimento enquanto símbolo de uma barreira à igualdade de género.

No terceiro segmento retoma-se a ideia da liderança nas organizações educativas, desta feita, à luz das relações de género. As alterações que se têm verificado nas políticas públicas e na economia global, cada vez mais orientadas para uma economia de mercado, fizeram com que, nas últimas décadas, se repensassem os modelos de liderança e de gestão, bem como das características das pessoas mais habilitadas para implementar e controlar essas políticas. Contudo, a lente do género nem sempre é considerada nesta análise, pelo que nos propomos abordar esta questão, sem que seja considerada uma mera variável.

Pese embora o facto de Portugal apresentar uma das mais elevadas taxas de atividade feminina a tempo inteiro, importa também clarificar que persistem as desigualdades na esfera doméstica, muito embora os números apontem para uma mudança na participação masculina nas tarefas do dia-a-dia, incluindo os cuidados parentais.

A educação terá destaque neste segmento, enquanto espaço privilegiado e potenciador de eliminação de assimetrias socioculturais. Revisitam-se, então, instrumentos que atualmente permitem a abordagem de temáticas como o conhecimento, a cidadania, as questões de género e de identidade.

Portugal e a sociedade portuguesa sofreram, ao longo das últimas décadas, transformações e mudanças assinaláveis no que respeita aos papéis desempenhados por homens e mulheres. No quarto e último segmento deste capítulo serão apresentados alguns indicadores sobre os progressos, ainda que de forma lenta, em matéria de igualdade de género no nosso país. Algum deste sucesso é atribuído à introdução de quotas, sendo que Portugal é um dos países com legislação específica neste campo.

⁵ Informação recolhida do artigo intitulado «100 Women: 'Why I invented the glass ceiling phrase'» da autoria de Marilyn Loden, disponível em <https://www.bbc.com/news/world-42026266> (consultado em junho de 2018).

I. Conceito de género, estereótipos e papéis sociais

O modo como uma sociedade se constitui é, por vezes, reflexo de uma certa ordem social assente em papéis diferenciados para homens e mulheres. Essa *genderização* de papéis assenta habitualmente em ideias preconcebidas que são veiculadas por agentes de socialização, quer sejam do seio da família, quer sejam das restantes instituições sociais.

Será, então, adequado começar por balizar os conceitos de sexo e género⁶. De acordo com Sylviane Agacinski (1999), Cristina Vieira (2007, 2010), Ana Maria Correia (2009), Teresa Alvarez e Cristina Vieira (2014), Teresa Alvarez, Cristina Vieira e Joanna Ostrouch-Kamińska (2017) e Cristina Vieira, Teresa Alvarez e Maria Jorge Ferro (2017), e tendo em conta os pressupostos que assentam nas perspetivas de Ann Oakley, Kay Deaux e Joan Scott, conforme mencionadas por algumas das autoras aqui citadas, o termo «sexo» usa-se para distinguir anatomicamente os seres humanos, de acordo com a categoria biológica, sexo masculino e sexo feminino. Já o termo género (sempre no singular) pressupõe a construção de uma identidade, apoiada nas aprendizagens culturais que homens e mulheres vão fazendo, a partir do conhecimento da sua categoria sexual. O género não remete só para a identidade, encerra também a interiorização de papéis e de regras de conduta.

Na relação entre os dois conceitos, Cristina Vieira (2007), Ana Maria Correia (2009) e Sofia Bergano (2012) consideram que, para além do sexo ou da sexualidade, quando falamos das questões de género, estas estão presentes em todos os espaços, quer sejam formais ou informais. As normas são ditadas entre o que é certo ou errado para a menina ou para o menino, desde tenra idade, condicionando as escolhas e aspirações de cada uma e de cada um, os seus comportamentos e atitudes ao longo do desenvolvimento humano. Na família e/ou na escola são evidentes os tratamentos direcionados para a menina e para o menino, desde as cores, os brinquedos, às tarefas domésticas e à linguagem.

Não obstante Sylviane Agacinski (1999) considerar que não existe forçosamente correspondência entre a morfologia do corpo e o género sexual social, este facto não nos

⁶ Os conceitos discutidos neste trabalho, entre outros, poderão ser aprofundados no glossário proposto pela equipa que teve a cargo a elaboração do Guião *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário (2017)*, pp. 504-509.

deve afastar do princípio da diferença. Se na obra *Política dos Sexos* (1999) a autora discute a divisão dos sexos, não deixa, contudo, de perder o foco na singularidade, ou seja, nenhum marcador, quer seja sexual ou de outra ordem, deverá incluir um indivíduo numa coleção de indivíduos idênticos. O modo como nos percebemos depende também do modo como as outras e os outros nos veem, num jogo dicotômico de identidade e alteridade. Cada uma e cada um com as suas escolhas conscientes e inconscientes e onde também entram em linha de conta os modelos sociais, deverá saber que ela própria ou ele próprio são para o outro sexo, a outra ou o outro. Esta dualidade não é, no entanto, limitativa, já que cada sujeito dispõe de possibilidades combinatórias que vão desde a “coexistência dos opostos, passando pela alternância (ora/ora), a contradição (ou/ou), ou toda uma combinação de compromissos” (p. 2).

De acordo com Lígia Amâncio (2003), o conceito de género surge no debate do feminismo da segunda vaga e rapidamente se difunde nas ciências sociais, apontando como referências textos da sociologia (Ann Oakley), da psicologia social (Rhoda Unger) e da história (Joan Scott). De facto, o conceito de género surge ligado à luta das mulheres no sentido de se eliminarem discriminações, não obstante de se “confundir a luta contra a discriminação com uma luta de interesses *das mulheres*” (p. 689).

No ver de Ana Maria Correia (2009), é comum aceitar-se a distinção entre feminismos de primeira, de segunda e de terceira vaga⁷. Esta categorização deve ser abordada com cautela, pois “trata-se de uma tipologia construída com base em referentes geográficos e culturais específicos” (p. 53), em particular na Europa e na América do Norte. A autora refere ainda que, segundo as feministas socialistas, será necessário “introduzir nas análises da situação das mulheres as questões de classe, as questões éticas e as questões relacionadas com as escolhas sexuais” (p. 215).

O rizoma “género” é discutido por João Manuel Oliveira (2012) enquanto conceito múltiplo, recusando leituras únicas e definitivas. De facto, o autor propõe que se considerem três discursos distintos de formação do conceito: o género como máscara (Joan Rivière), o género como identidade (John Money) e o género como relação (Margaret Mead e Simone de Beauvoir), usando ainda o trabalho de Judith Butler como interlocutor. Tal como advogado por Joan Scott, o autor considera que não se deve desprender o conceito género e estudá-lo isoladamente, antes, deve ser entendido como uma multiplicidade que abre horizontes concetuais. Pensando no trabalho de Judith Butler

⁷ Para clarificação da classificação do movimento feminista em vagas, veja-se o capítulo «Feminismos» de Ana Maria Correia (2009), pp. 50-82.

(2017), João Manuel Oliveira (2017) afirma que esta autora entende o género como algo que implica “descontinuidade, instabilidade e paródia, dentro de um quadro normativo” (p. 7). A performatividade do género incide sobre as interseções deste conceito com outras modalidades de diferenciação social, como sejam a etnicidade, classe, sexualidade, entre outras.

De facto, desde o momento em que nascemos, e até antes, durante a gestação, começamos por receber marcadores preestabelecidos do que é «ser homem» e «ser mulher». A nossa identidade social e de género forma-se ao longo da vida, iniciando-se na família e passando por outras instituições, como sejam a escola, o ensino superior, os grupos religiosos e os contextos profissionais (Sylviane Agacinski, 1999; Cristina Vieira, 2007 e 2010; Ana Maria Correia, 2009; Teresa Alvarez e Cristina Vieira, 2014; Teresa Alvarez, Cristina Vieira e Joanna Ostrouch-Kamińska, 2017; Cristina Vieira, Teresa Alvarez e Maria Jorge Ferro, 2017). Assim sendo, ao assumirmos uma identidade de género, aceitamos também uma diversidade de papéis de género e os estereótipos a eles associados. Ana Maria Correia apresenta deste modo o sentido destes dois conceitos:

Por papel de género entende-se o conjunto de atitudes, comportamentos e práticas que a sociedade em geral associa a um ou a outro sexo. Estereótipos, por seu turno, são imagens mentais que representam de forma esquemática categorias de pessoas, exagerando determinadas características que se associam aos indivíduos que formam essas categorias (2009: 32)

Como os estereótipos de género são opiniões largamente partilhadas e traduzem a experiência em função do género, potenciam representações positivas e negativas dos homens e das mulheres, colocando em relevo imagens preconcebidas e potenciando a hierarquização.

As relações de género são postas em evidencia por R. W. Connell (1987, 1995) (citado por Anthony Giddens, 2008), sendo que para este autor, “as masculinidades constituem um elemento crítico na ordem de género e não poderão ser entendidas isoladamente das feminilidades que as acompanham ou partindo destas” (p. 121). Pretende-se então saber, de que modo o poder social dominado pelos homens é potenciador de desigualdades de género. R. W. Connell considera que existem três fatores na sociedade que interagem e formam a ordem de género, distribuindo as relações de poder entre masculinidades e feminilidades: trabalho, poder e *cathexis* (relações pessoais/sexuais):

O trabalho consiste na divisão sexual do trabalho em casa (no referente às responsabilidades domésticas e à educação das crianças) e no mercado de trabalho (em que surge a segregação profissional e a desigualdade de salários). O poder funciona através das relações

sociais, como a autoridade, a violência e a ideologia nas instituições, no Estado, na vida militar e doméstica. A *cathexis* diz respeito à dinâmica nas relações íntimas, emocionais e pessoais, incluindo o casamento, a sexualidade e a educação das crianças (2008: 121).

Os estereótipos de género são conceitos complexos, o que levou Susan Basow (1986, citada por Cristina Vieira, 2010) a propor pelo menos quatro subtipos não necessariamente correlacionados entre si (p. 37):

- Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade (por exemplo, independência *versus* docilidade);
- Estereótipos relativos aos papéis desempenhados (por exemplo, “chefe de família” *versus* “cuidadora” dos filhos);
- Estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas (por exemplo, camionista *versus* rececionista);
- Estereótipos relativos às características físicas (por exemplo, ombros largos e corpo musculoso *versus* formas corporais arredondadas e harmoniosas).

Ainda que haja necessidade de uma certa estruturação, Cristina Vieira (2010) afirma que os estudos desenvolvidos sobre os estereótipos de género remetem para o seu carácter não unitário e para um constante ajustamento dos mesmos às mudanças sociais.

Há mais de trinta anos atrás, Kay Deaux e Brenda Major (1987) propuseram um modelo descritivo das condições que influenciam a exibição comportamental sob a lente do género, modelo esse que pretendia ser um complemento aos modelos existentes. Enquanto muitos modelos anteriores enfatizavam a importância dos fatores distais de comportamento, como a hereditariedade ou a socialização, o modelo apresentado por estas autoras destaca o contexto e a interação social como fatores potenciadores de comportamentos relacionados com o género, onde convergem as expectativas e os objetivos das interlocutoras e dos interlocutores. Ambas e ambos constroem os seus comportamentos em face da situação e do contexto, por isso, as mesmas pessoas poderão assumir diferentes identidades em diferentes situações e em alturas diferentes.

Uma das autoras anteriores, Kay Deaux, com outra equipa de trabalho, levou a cabo um estudo multidimensional com mais de trinta anos de diferença, nos Estados Unidos. Em 2014, Elizabeth Haines, Kay Deaux e Nicole Lofaro (2016) revisitaram um estudo conduzido na década de 1980 sobre a perceção de estereótipos de género, para averiguar se estes se alteraram no período em apreço, e até que ponto ainda faz sentido falar-se em estereótipos de género. Constataram que nos últimos 30 anos, a participação das mulheres aumentou em todos os quadrantes da vida profissional, enquanto as

atividades masculinas se mantiveram estáveis. Tanto num período como no outro, verificaram que as e os participantes percecionavam e percecionam estereótipos de género e que estes se mantêm. Dado que os estereótipos de género estão profundamente enraizados na sociedade, será necessário e desejável que todas as pessoas se mantenham vigilantes quanto à sua possível influência nos comportamentos individuais e na autonomia e liberdade de escolha de cada pessoa.

2. O fenómeno *glass ceiling*

O paradigma dominante que enquadra os desafios que as mulheres enfrentam na conquista da mobilidade ascendente no campo profissional tem sido denominado como a metáfora de *teto de vidro / barreiras invisíveis / glass ceiling*.

De acordo com Linda Wirth (2001) e Enrique Gutierrez (2016), o conceito descreve uma barreira de vidro invisível para se referir a todos os obstáculos intangíveis que bloqueiam o progresso de muitas mulheres no mercado de trabalho e dão origem à discriminação vertical evidenciada pela proporção decrescente de mulheres, quanto mais se sobe em qualquer pirâmide organizacional. Ainda segundo Enrique Gutierrez (2016), outros autores referem-se a este fenómeno como *chão pegajoso / sticky floor* (p. 344), já que parece que o chão na parte inferior da pirâmide «cola» as mulheres tão firmemente no lugar que elas são incapazes de se libertarem e acederem a posições mais elevadas na hierarquia organizacional.

Já Sylviane Agacinski (1999) havia afirmado que as mulheres adquiriram a sua independência e a sua dignidade trabalhando na esfera pública, contudo, mantiveram a esfera privada no seu campo, sem que houvesse divisão das tarefas da vida doméstica. Daqui deriva o conceito da dupla jornada de trabalho. É certo que uma das soluções para esta questão passa pela partilha das tarefas, todavia, os encargos da esfera doméstica continuam a estar maioritariamente a cargo das mulheres (Heloisa Perista e outros autores, 2016). Afirma Sylviane Agacinski que a “economia familiar permaneceu em terreno privado, fechado a qualquer reforma possível, do mesmo modo que continuou a ser o lugar de eleição da reprodução de hábitos” (p. 50).

É incontornável o nome e a obra de Betty Friedan na discussão dos papéis sociais, nomeadamente na sociedade norte-americana. A obra *The Feminine Mystique*, publicada em 1963⁸, é o resultado de vários anos de pesquisa, cuja ideia central assenta numa certa mística difundida pela comunidade científica de que o lugar da mulher se deve restringir à esfera privada, para aí seguir os desígnios da condição feminina, ser mãe e esposa. A autora questiona-se como foi possível que os movimentos feministas proporcionassem o ativismo das mulheres em vários momentos da História, nomeadamente a seguir à crise do *crash* de 1929 e à mobilização durante a Segunda Guerra Mundial. Chegadas ao pós-guerra na década de 1950 assistiu-se a um retrocesso, confinando as mulheres ao espaço privado do lar.

Na perspetiva de Linda Wirth (2001), quer o fenómeno do teto de vidro ocorra no local de trabalho, quer na política, é essencialmente o reflexo da desigualdade social e económica de género. A autora considera que tendo-se alcançado a paridade na educação e verificando-se transformações em relação ao papéis sociais de género, seria expectável que as mulheres rapidamente ascendessem nas carreiras. No entanto, não se tem constatado este facto, prevalecendo e perpetuando-se a hegemonia masculina nas funções de topo. A autora propõe-se analisar algumas das assimetrias de género que estão na base do fenómeno teto de cristal. Uma das fontes de discriminação deriva da postura e das atitudes perante os papéis sociais e os comportamentos das mulheres e dos homens. As desigualdades de género manifestam-se nas profissões que são escolhidas pelas mulheres, como se elas fossem «canalizadas» para determinadas ocupações, geralmente com menores responsabilidades, menos bem pagas, ou em horário parcial, onde a ascensão é dificultada. Embora esta situação possa ser explicada através das perceções dos papéis sociais que homens e mulheres desempenham, esses papéis têm sofrido grandes alterações nas últimas décadas. Os movimentos feministas trouxeram profundas mudanças comportamentais, a promulgação e o reforço de medidas legislativas e a consciencialização de grande parte da população. Pouco a pouco, as mulheres foram conquistando espaços na esfera pública, ocupando profissões anteriormente reservadas aos homens, trazendo para casa um ordenado essencial à organização familiar. Esta variação potenciou uma mudança de paradigma nas perspetivas sociais do papel das mulheres na economia. Segundo a autora atrás citada, também o papel do homem precisa

⁸ O texto consultado ao longo da investigação é uma edição comemorativa dos cinquenta anos da publicação da obra de Betty Friedan, de 2013, com uma nota introdutória de Gail Collins.

ser redefinido, para que o caminho a ser percorrido pelas mulheres seja encurtado, passando por uma partilha mais equitativa das tarefas.

Gillian Pascall e Jane Lewis (2004) apresentam o modelo «Combination Scenario» que a Holanda assinou em 1997, um modelo de intervenção para a igualdade de género ao nível do trabalho doméstico não remunerado, cujo objetivo é possibilitar a combinatória de salários e trabalho não remunerado por homens e mulheres. Este modelo dual ganhador-cuidador traria a igualdade de género no emprego, enfatizando a igualdade de acesso ao trabalho, quer em qualidade, quer em quantidade. De acordo com as autoras, muitas políticas de igualdade de género estão viradas para os indivíduos, para mudar a capacidade individual das mulheres para competir com os homens no trabalho. A literatura e o ambiente político denotam uma crescente necessidade de intervir ao nível do agregado familiar, com políticas que permitam encorajar os homens particularmente a se envolverem nos cuidados familiares. As políticas de igualdade de remuneração seriam acompanhadas de políticas de partilha de trabalho. Regulamentar o trabalho a tempo inteiro, reduzindo o número de horas, significa partilhá-lo entre homens e mulheres, o que daria tempo para ambos partilharem o trabalho não remunerado.

Sally Bould e Claire Gavray (2008) propõem-se analisar o significado da atividade económica das mulheres, segundo o conceito de população ativa, socorrendo-se de dados estatísticos que permitem a comparação entre países, examinando também algumas das problemáticas e limitações associadas ao uso desses mesmos dados. As autoras focam o conceito de população ativa e no modo como a participação laboral das mulheres se tem alterado no decurso dos últimos trinta anos, em particular nos países em desenvolvimento, como é o caso do Bangladesh e da Tailândia. Incidem ainda na análise comparativa de quatro países europeus, Portugal, Espanha, Bélgica e França, e nos fatores a ter em conta para uma compreensão mais ampla do trabalho das mulheres, como sejam a idade, a educação, as horas de trabalho, os salários e a maternidade. A escolha recaiu nos países referidos para ilustrar uma diversidade de culturas e história nos quatro países desenvolvidos e nos dois países em desenvolvimento. Cada país apresenta uma história única com diferentes abordagens, com dados e resultados que permitem interpretar as tendências em mudança em relação à participação das mulheres enquanto força de trabalho. Todavia, as autoras chamam a atenção para o cuidado a ter na interpretação de dados institucionais sobre o trabalho das mulheres.

De acordo com as autoras, o papel da educação e do sistema educacional é importante para a compreensão do trabalho das mulheres. Entre 2000 a 2007, Portugal

apresentou um ligeiro aumento na força laboral feminina, tendo sido fatores para este acréscimo a liberalização de papéis sociais e o desenvolvimento no setor dos serviços. A União Europeia colocou a fasquia nos 60% de empregabilidade para as mulheres / raparigas na faixa dos 15-64 anos. De facto, Portugal já atingiu esse patamar, mas no escalão etário dos 15-19 anos, sendo que neste escalão as raparigas devem estar a frequentar o ensino e não a trabalhar. Enquanto as mulheres portuguesas são um exemplo positivo de uma vida de trabalho mais longa, encorajada pela União Europeia, sem dúvida que isso significa também a falta de acesso das mulheres portuguesas a pensões de reforma adequadas. Mulheres com baixa escolaridade têm baixas taxas de emprego e de participação. Se o objetivo é aumentar o emprego das mulheres no futuro, então deverá ser dada mais atenção ao nível de educação providenciado. Em todos os países analisados os homens auferem mais salário do que as mulheres e as desigualdades na esfera privada obrigam as mulheres a uma visão mais prática, o que limita as suas escolhas e os seus compromissos. As autoras terminam, realçando que as estatísticas oficiais capacitam o cruzamento de dados nacionais, porém, não explicitam o significado do trabalho para as mulheres ou o valor do trabalho de uma mulher na sociedade.

Eunice Macedo e Sofia Santos (2009) debruçam-se sobre as tensões que as mulheres enfrentam entre a esfera privada e a esfera pública para enquadrar papéis femininos na sociedade dos quatro países que as autoras se propõe analisar: Portugal, Lituânia, Bélgica e Holanda. Desta análise se conclui que há progressos significativos a assinalar na situação das mulheres, sendo que em Portugal e na Lituânia o percurso será mais moroso. As mulheres são responsabilizadas pelo espaço privado da família, verificando-se, assim, uma certa persistência dos símbolos sociais nos diferentes contextos, pese embora as alterações da estrutura familiar e a reconfiguração dos papéis desempenhados pelos diferentes membros. Também no acesso ao mercado de trabalho se denotam assimetrias. Se por um lado há cada vez mais mulheres na esfera pública, a verdade é que o acesso a contextos tradicionalmente masculinos parece ainda estar distante, pois estes ainda se caracterizam pelo poder patriarcal.

Sofia Aboim (2010) admite que Portugal percorreu uma grande distância nas últimas décadas, no que concerne à ordem social e ao desempenho de papéis femininos e masculinos. De facto, a passagem de um modelo de “ganha-pão masculino” para um modelo de “casal de duplo emprego” (p. 40) reflete as alterações profundas no lugar social dos homens, dentro e fora da família. A reconfiguração de papéis sociais desempenhados por homens e mulheres desafiam a composição tradicional da divisão de

tarefas, e colocam os homens na esfera da vida privada, convocados ao desempenho de tarefas tradicionalmente reservadas às mulheres. Todavia, o caminho percorrido nas últimas décadas ainda não permitiu eliminar estereótipos de género, pelo que se continua a alimentar os esquemas tradicionais das relações de género. A autora pretende, assim, identificar as principais tendências de mudança nas relações sociais de género na sociedade portuguesa contemporânea, dando voz aos homens e procurando compreender as transformações operadas nas práticas, nos valores e nas identidades masculinas.

Uma realidade muito distinta (ou próxima) é aquela que é apresentada por Phathara-on Wesarat e Jaya Mathew (2017). O texto destas autoras reflete a preocupação relativa às mulheres líderes académicas na Índia, onde ainda prevalecem crenças culturais negativas sobre as mulheres que se deslocam para os cargos de gestão de topo. Embora sejam trabalhadoras altamente qualificadas e competentes, encontram oportunidades desiguais de serem líderes organizacionais. De facto, estas mulheres dispõem de conhecimentos e competências para poderem atuar como líderes académicas e apoiar o desenvolvimento educacional do país. Será então necessário a nível institucional que lhes seja reconhecido o potencial e que lhes sejam proporcionadas oportunidades iguais para o avanço na carreira. As autoras remetem para uma estrutura teórica de teto de vidro aplicada ao contexto asiático em particular que é baseada em duas teorias, a teoria de Rawls e a teoria utilitarista. Consideram que as investigações futuras devem dizer respeito aos efeitos do teto de vidro tanto a nível micro (nível individual e organizacional) como a nível macro (nível nacional), uma vez que este fenómeno é transversal e poderá ter impacto sobre toda a população. Doravante, será necessária a colaboração dos vários setores para minimizar os efeitos e os problemas do teto de vidro.

Fazendo já a ligação para o ponto seguinte, apresentamos o artigo de Enrique Gutierrez (2016), sobre a gestão de topo na educação e o estilhaçar dos tetos de cristal em Espanha. Segundo o autor e à semelhança do que acontece em muitos países, as organizações educativas espanholas caracterizam-se por uma grande proporção de mulheres que nelas desempenham as suas funções, sendo que são os homens que, proporcionalmente, desempenham o cargo de diretor. Deste modo, pretende-se compreender quais as razões que explicam este fenómeno, quais são as motivações e as barreiras que as mulheres encontram no acesso e no exercício do cargo de diretora. As e os participantes do estudo realizado no contexto espanhol, deram a conhecer as suas perceções, tendo sido identificados motivos que se relacionam com fatores estruturais, associados a mundivisões patriarcais ainda dominantes na sociedade e cultura do país.

Exemplo disso são fatores como a socialização das mulheres, as expectativas relativamente ao papel tradicional da maternidade e dos cuidados, a dificuldade em balançar a vida e o trabalho, os baixos níveis de motivação despertados pelo estilo predominante da liderança tradicional, as expectativas sociais em relação ao exercício do poder, as redes invisíveis de cooptação, a ausência de modelos em cargos de liderança e a invisibilidade da discriminação.

3. Género e liderança educacional

A relação entre género⁹ e liderança tem recebido a atenção da comunidade científica nas últimas décadas, por uma variedade de razões. Por um lado, é reconhecida a importância que se atribui à liderança como marcador para a qualidade e eficácia das organizações educativas. De facto, nas últimas décadas têm surgido profundas reformas nos diferentes setores públicos dos países desenvolvidos. As políticas e as medidas propostas direcionam-se, em termos gerais, no sentido da preferência por mecanismos de mercado, deste modo, tais tendências podem ser encontradas em diversos setores, aqui com especial destaque para a educação. Portugal não é exceção, sendo que as alterações verificadas nas políticas públicas de educação, nos últimos anos, podem ser enquadradas dentro do movimento da Nova Gestão Pública (NGP). Por outro lado, a literatura científica nas ciências sociais, através das lentes de género, tem vindo a desmistificar a imagem de que as características individuais têm uma relação direta com a pertença de cada pessoa a uma dada categoria sexual. A análise da realidade passou a considerar outros modos de se fazer investigação, tendo em consideração diversas lentes, quer sejam o género, a etnia, a classe, a idade ou o espaço geográfico, entre outras.

Alice Eagly fez parte de várias equipas de trabalho que ao longo de décadas se dedicaram à investigação, tendo por base as variáveis do sexo/género e da liderança (Alice Eagly, Mona Makhijani e Bruce Klonsky, 1992; Alice Eagly, Mary Johannesen-Schmidt e Marloes van Engen, 2003; Alice Eagly, 2007). Na década de 1990,

⁹ Na análise dos diferentes artigos consultados, alguns usam o termo *gender* como sinónimo de sexo, aspeto que dificultou a tradução da nossa parte, dado que, quando o género é uma variável (e não uma construção social), a tradução deve ser *sexo*.

Alice Eagy, Mona Makhijani e Bruce Klonsky (1992) fizeram uma revisão das investigações que avaliam homens e mulheres com cargos de liderança. Pretendia-se investigar se as pessoas exibiam algum tipo de comportamento enviesado relativamente às líderes / gerentes do sexo feminino. A pesquisa mostrou que as mulheres em cargos de liderança foram desvalorizadas em relação aos congêneres masculinos, quando esse estilo de liderança era estereotipicamente masculino, em particular na adoção de estilos autocrático ou diretivo. Além disso, a desvalorização das mulheres foi maior quando as líderes ocupavam cargos dominados por homens e quando os avaliadores eram homens. Essas e outras descobertas foram interpretadas a partir de uma perspectiva que enfatiza a influência dos papéis de género nos ambientes organizacionais. Uma década depois, Alice Eagly, Mary Johannesen-Schmidt e Marloes van Engen (2003) levaram a cabo uma meta-análise que envolveu 45 estudos sobre estilos de liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire*, na qual se descobriu que as líderes femininas eram mais transformadoras do que os líderes masculinos e também se comprometiam com comportamentos de recompensa contingentes, sendo estes uma componente da liderança transaccional. Os líderes do sexo masculino eram geralmente mais propensos a manifestar outros aspetos da liderança transaccional (gestão ativa e passiva por exceção) e liderança *laissez-faire*. Embora essas diferenças entre líderes masculinos e femininas fossem diminutas, as implicações dessas descobertas eram alentadoras para a liderança feminina, porque outras pesquisas haviam estabelecido que todos os aspetos do estilo de liderança em que as mulheres superavam os homens se relacionavam positivamente com a eficácia das líderes, enquanto todos os aspetos em que os homens excediam as mulheres tinham relações negativas ou nulas com a eficácia. Num quadro já diferente, Alice Eagly (2007) discute a contemporaneidade da liderança feminina. Ao que parece, o preconceito relativamente às líderes femininas parece ter diminuído substancialmente, embora a maioria das e dos americanos participantes no estudo prefira pessoas do sexo masculino no desempenho das funções de topo. O que a autora verificou é que as manifestações de relações de género mudaram dramaticamente, mas ainda não se chegou à igualdade entre os sexos. Muitas mulheres têm enfrentado barreiras à sua liderança com sucesso, facto que poderá ser comprovado pelo número de mulheres que têm acesso a papéis de liderança no início do século XXI, mais do que em qualquer outro período da história.

Steven Appelbaum, Lynda Audet e Joanne Miller (2003) quiserem perceber o que motiva a subrepresentatividade das mulheres nos cargos de topo. De acordo com o autor e as autoras, a literatura científica poderá ser agrupada em quatro escolas de pensamento. A

primeira abordagem parece basear-se na premissa de que a liderança é biologicamente determinada e inata aos homens. Uma segunda área de pensamento reconhece o papel da socialização e explora a noção do papel de género como um determinante para a liderança. Um terceiro conceito envolve a identificação de uma variedade de outros fatores causais, para além do papel de género, que poderiam influenciar a eficácia e a liderança. A quarta perspetiva acolhe a ideia da diferença na forma como homens e mulheres abordam a liderança e tenta entender e articular essa diferença. Dando continuidade à investigação, foram formuladas três questões específicas no artigo em apreço, às quais os autores visam dar resposta, a saber:

1. Os estilos de liderança adotados pelas mulheres são realmente diferentes dos estilos masculinos?

Sim, o estilo de liderança das mulheres é diferente, pois a liderança eficaz não é domínio exclusivo de ambos os sexos e ambos podem aprender com o outro.

2. Esses estilos são menos prováveis de serem eficazes?

Não, os estilos adotados pelas mulheres não são, de forma alguma, menos eficazes. Na verdade, eles são mais eficazes no contexto de estruturas organizacionais baseadas em equipas e orientadas para o consenso.

3. A avaliação de estilos de liderança adotados pelas mulheres é baseada em factos ou em perceções que se tornaram uma realidade?

A avaliação de que o estilo de liderança adotado por uma mulher é menos eficaz do que o estilo adotado por um homem não é baseada em factos, mas sim impulsionada pela socialização. Quando as mulheres tentam provar a sua competência “agindo como homens” (p. 49), são consideradas menos mulheres. Quando parece haver algum mérito no que normalmente se considera uma abordagem “feminina” (p. 49), os homens adotam-na como sua. O que antes era visto como fraco é agora considerado flexível; o que antes era emocional agora combina com o conceito de equilíbrio. Os autores consideram, por fim, que o debate em torno da liderança e da eficácia masculinas e femininas deve ser redirecionado, pois parece bastante claro que a relação entre conceitos está ligada ao desempenho do indivíduo mais do que ao sexo.

De acordo com Cristina Trinidad e Anthony Normore (2004), a liderança tem sido frequentemente descrita como o processo comportamental mais estudado e menos compreendido. De facto, a ausência das mulheres na gestão de topo é um sinal de que todo o processo de seleção, recrutamento e promoção nas organizações deve ser revisto, sendo, pois, necessário desafiar os estereótipos.

Também Alice Eagly e Jean Lau Chin (2010) consideram que deve haver uma mudança de paradigma na abordagem das variáveis liderança e sexo/gênero, não fazendo sentido não incluir outras variáveis, como a cultura, a etnia ou a orientação sexual. Esta omissão enfraqueceu o alcance da pesquisa e da teorização da liderança contemporânea em, pelo menos, três aspectos: (a) o acesso limitado de indivíduos de diversos grupos de identidade a papéis de liderança; (b) o desenvolvimento do comportamento das e dos líderes através das suas identidades duais, como líderes e membros de grupos de identidade de gênero, étnicos ou outros; (c) o potencial de indivíduos de grupos anteriormente excluídos dos cargos de liderança para fornecer excelente liderança por causa de suas diferenças em relação aos líderes tradicionais. Segundo as autoras, ao abordar estas questões, argumentam igualmente que a união dos dois corpos de teoria e pesquisa, um referente à liderança e o outro à diversidade, enriquece ambos os domínios do conhecimento e fornece orientações para se otimizar a liderança nas organizações.

Num estudo exploratório, Jean Lau Chin (2013) afirma que muitas vezes as investigações sobre liderança não consideram fatores como a etnia e não incluem as experiências dessas e desses líderes. No estudo apresentado pela autora foram entrevistados líderes de cinco grupos étnicos dos EUA sobre as suas percepções acerca da dimensão de liderança e a influência de sua etnia e sexo/gênero no exercício das suas funções. Embora todas e todos os líderes tenham defendido as dimensões comuns de liderança, a variação cultural surgiu como fator consistente com uma orientação humanitária e um estilo de liderança colaborativa. Líderes de cor e mulheres líderes incluem as suas identidades étnicas e de gênero e isso não acontece com líderes masculinos brancos. Essas identidades sociais, juntamente com as experiências vividas associadas ao status de minoria, foram percebidas como influenciadoras do exercício de liderança, apresentando desafios e pontos fortes. Daí, segundo a autora, a importância de se estudar a diversidade na liderança, a par de conceptualizações de liderança que devem incluir as identidades sociais e as experiências vividas que líderes e seguidores trazem para os contextos de liderança.

Julia Storberg-Walker e Susan Madsen (2017) redigiram as conclusões de um encontro entre mulheres académicas de várias disciplinas que ocorreu em 2015. Este encontro, ao qual chamaram *The Women and Leadership Theory Think Tank*, visava discutir perspectivas sobre as mulheres e teoria da liderança. As investigadoras que participaram no *Think Tank* representam múltiplas culturas, países, disciplinas e paradigmas de pesquisa, sendo a sua participação no sentido de catalisar novas

possibilidades de pesquisa e investigação no que toca ao género e à teoria da liderança. O relatório reflete a diversidade de opiniões apresentadas no evento e, segundo as autoras, a pluralidade de pontos de vista que não são necessariamente consensuais. As 25 investigadoras receberam antes do encontro um conjunto de três perguntas orientadoras que serviriam de base à discussão e a estrutura do relatório segue essas mesmas perguntas, a saber:

1. Qual o lugar das mulheres na teoria da liderança?

As ideias centrais sobre a condição das mulheres incluíram os seguintes pontos:

- O princípio patriarcal afeta a condição das mulheres e a teoria da liderança.
- Teorizar somente acerca de questões, práticas e narrativas contemporâneas afasta a investigação do contributo para mais e melhores teorias.
- A pergunta em si não é uma orientação útil para a discussão.

2. Quais são as lacunas e as prioridades de pesquisa para a promoção das mulheres no âmbito da teoria da liderança?

Depois de analisadas as transcrições, ficou claro para as autoras que as prioridades de pesquisa se combinavam com as discussões em torno da terceira questão.

3. Dada a multiplicidade de contextos, culturas e normas sociais relacionadas com a liderança, como devem as teorias de liderança ser desenvolvidas de forma a incluírem as mulheres?

As conclusões elencadas passam por sugerir que a teoria da liderança, entre outros aspetos: deve ser suscitada a partir da experiência das mulheres e deve mudar fluxos de ideias e ideologias; deve reconhecer as diferenças interseccionais e contextuais; deve atender ao contexto cultural e histórico e às implicações das palavras, conceitos e metáforas utilizadas durante o processo de teorização; deve reconhecer que os homens querem coisas diferentes da vida e do trabalho; deve considerar a identidade como “identifico-me com” (p. 11), para auxiliar as mulheres a reverem-se nas palavras, conceitos e lógica da teoria; deve considerar como nuclear o conceito de género, tendo as experiências das mulheres como base e perceber que as mulheres representam uma grande diversidade de experiências e identidades, com relações diferenciadas entre poder e opressão; deve (re)legitimar conceptualizações alternativas de liderança; as investigações futuras devem desenvolver metodologias inovadoras que promovam a multiplicidade.

A entrada, ou a permanência, das mulheres no mundo do trabalho poderá ser abordada em duas perspetivas. Por um lado, decorrente das transformações sociais abriu-

se o campo do trabalho assalariado às mulheres, sendo que a abertura desse campo foi limitado a profissões específicas, ou seja, foram desenvolvidas ocupações que detêm um maior número de mulheres, sendo, por isso, estereotipadas como femininas. Trata-se de profissões que se apresentam como continuidade da vida doméstica e se relacionam com o cuidado dos outros. Por outro lado, também se assistiu à criação de novos espaços de trabalho, onde ambos, homens e mulheres, ocupam setores de trabalho antes exclusivos do mundo masculino.

De acordo com Clara Cruz Santos (2011), a identidade profissional resulta de vários fatores, como sejam os aspetos coletivos que fazem parte da própria organização e os processos de referência, e é também produto das características individuais de cada pessoa, das suas vivências e que atua de forma única num determinado contexto organizacional. Neste sentido, o processo de construção da identidade profissional “é um processo complexo, socialmente construído e operatoricamente inacabado” (p. 69).

No que toca a educação, é incontornável a questão da feminização do ensino. Entre as várias explicações para este fenómeno figuram as conceções estereotipadas, segundo as quais, as mulheres foram levadas à profissão docente pela sua «natureza» ou «vocação», tendo em conta a sua capacidade para a manutenção das relações humanas e das práticas do cuidado. São explicações baseadas no determinismo biológico que tanto contribuem para os vários retrocessos sociais. Conceções como a anterior levaram (e levam) muitas mulheres a tomar decisões de carreira em torno de questões familiares, enquanto muitos homens tomam decisões familiares em torno de questões de carreira.

Antes de serem abordados os conceitos de género e de liderança educacional, importa referir que no contexto português, a liderança de topo é sempre exercida por uma ou por um docente. Sem implicações que remetam para questões de género, mas importantes para se perceber a dinâmica dos contextos educativos, apresentam-se dois artigos que visam esclarecer a atmosfera das organizações educativas.

David Hall e Ruth McGinity (2015) averiguam as implicações dramáticas das políticas de educação para a identidade profissional das professoras e dos professores. Atualmente as organizações escolares estão sujeitas a várias lógicas de mercado de índole neoliberal, quer sejam a prestação de contas (*accountability*), a tónica na qualidade em detrimento da quantidade, a competição entre escolas, o gerencialismo e a crescente importância da performatividade. Esta “Nova Gestão Pública” que se prende ao controlo dos resultados não deixa espaço de manobra aos atores educativos para implementarem medidas de combate a desigualdades nas escolas e em contextos menos favorecidos.

Segue-se ainda a discussão sobre as implicações para os professores deste novo profissionalismo, com o aumento da regulamentação e as restrições à sua prática, aos momentos e tipos de formação e ao desenvolvimento da sua identidade profissional (p 4).

Também Gary Anderson e Michael Cohen (2015) abordam a questão das reformas neoliberais na educação pública e como estas servem para influenciar políticas públicas e moldar os currículos. Aliás, essas reformas também influenciam o autoconceito das educadoras e dos educadores enquanto profissionais, conduzindo ao cerne do que significa ser uma professora ou um professor, ou uma/um líder escolar. Os autores investigam os efeitos das políticas neoliberais e das práticas da Nova Gestão Pública no desempenho de professoras/professores e diretoras/diretores, e do modo como estas e estes atuam na conceção de um “novo profissionalismo” (p. 3). Os autores sugerem todo um referencial teórico para que possam ser estudadas várias formas de resistência a estas novas políticas e práticas. Além disso, descrevem as características do “novo profissional” e como seria essa nova profissionalidade, caso estivesse enraizada numa comunidade participativa e encorajadora.

A profissão docente, como já referido anteriormente, tende a ser dominada pelas mulheres, no entanto, ao analisarmos os números, verificamos que essa proporção não encontra correspondência com o exercício dos cargos de liderança escolar¹⁰. Esta constatação tem reflexos tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento.

James Pounder e Marianne Coleman (2002), na revisão levada a cabo sobre as diferenças de género na liderança, argumentam que existem muitas variáveis adicionais que podem explicar este fenómeno, incluindo a cultura nacional, a socialização, as experiências no local de trabalho e a socialização, o tipo de organização e a demografia organizacional. O texto incide na questão da liderança e nos tipos de liderança característicos de homens e mulheres, com maior incidência em dois tipos de liderança: a liderança transformacional e a liderança transacional. No contexto da gestão educativa “tudo depende” (p. 129), sobretudo dos fatores acima descritos, pelo que os autores defendem que será mais profícuo se o debate revelar essas variáveis, mais do que reforçar a estereotipia do género.

Por sua vez, Marianne Coleman (2003) apresenta dados relativos a duas investigações, uma levada a cabo em Inglaterra e outra no País de Gales. Os dados apresentados indicam que o papel de líder de uma escola secundária ainda é visto como

¹⁰ Na segunda parte deste estudo serão apresentados os dados estatísticos que fundamentam esta afirmação.

sendo naturalmente masculino, e que uma mulher que desempenha esse papel, lida com o preconceito. O género no contexto da liderança é visto como um problema da mulher e a discriminação de género é percebida pelas mulheres, mais do que pelos homens. As investigações indicam que ser mulher e diretora é uma experiência muito diferente de ser homem e diretor, sendo que as mulheres líderes enfrentam ideias preconcebidas sobre suas competências. A autora refere ainda que o artigo tem como enfoque as mulheres, mas muitas das descobertas sobre os estereótipos poderiam ser igualmente aplicadas a líderes de grupos étnicos minoritários. O pequeno número de mulheres entrevistadas que eram de uma minoria étnica enfatizou ainda a dupla dificuldade que enfrentam na superação de estereótipos de género e raciais, em particular com funcionários e pais (p. 18). Outra área de reflexão é a norma estereotipada e antiquada de liderança que parece existir como pano de fundo para o trabalho de diretores e outros líderes. Há ainda a ter em conta o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. Muitas mulheres não se sentem impelidas a candidatar-se a cargos de liderança, tendo em vista as dificuldades óbvias de equilibrar com sucesso o trabalho de uma diretora com a vida familiar.

Jill Blackmore (2008) relata as mudanças nas relações sociais e na política de género na Austrália, afirmando que a subrepresentatividade das mulheres na liderança é uma questão recorrente na educação, que faz parte de um problema político mais amplo e cada vez mais económico nas sociedades democráticas «globalizadas». O contexto e a política moldam as possibilidades e práticas de liderança educacional, formal e informal. A autora considera que é fundamental que as investigadoras feministas mudem o foco conceptual das mulheres para as relações sociais de género, e como diferentes masculinidades e feminilidades são construídas em relação umas às outras em contextos específicos. A pergunta deverá ser: «Que homens e que mulheres são favorecidas ou desfavorecidas dentro deste contexto específico? Que homens e mulheres conseguem ser líderes e por quê?» (p. 81). De acordo com a autora, a investigação deve considerar as relações entre género, educação globalizada e mudança social. Este aspeto requer uma latitude de estudos comparativos que reconheçam a complexidade das relações de género na liderança educacional e que identifiquem as principais questões e estratégias, incluindo o local e o global. Grande parte dos trabalhos académicos sobre mulheres e liderança educacional foi indiferente ao impacto do feminismo como um movimento social, político, económico e transnacional. Não deve ser esquecido que isto se deve em grande parte ao facto de a investigação da administração e liderança educacional ter funcionado dentro de uma estrutura liberal e indiscutivelmente androcêntrica.

Também no contexto português, várias investigadoras e investigadores se destacam na produção académica de trabalhos que abordaram a relação de género e liderança educacional (*e.g.*, Maria Custódia Rocha, 2003, 2015; Ana Maria Correia, 2009; Mafalda Couto e Paulo Pereira, 2011; Ana Santos, 2012; Cidália Gonçalves e Patrícia Castanheira, 2013). As abordagens têm sido no sentido de dar a conhecer as perceções das diferentes líderes em relação aos conceitos de género e liderança. Em termos de metodologias adotadas, verifica-se uma preferência pelas entrevistas, forma que as investigadoras privilegiam para dar voz às perceções das líderes. Pretende-se perceber a opinião das líderes acerca das suas práticas de liderança, como aferem os seus estilos de liderança e como se traduz a eficácia da líder. Mostra-se ainda o caminho percorrido pelas mulheres líderes na organização onde trabalham, investigando as dificuldades e desafios enfrentados por elas, para a concretização dos projetos pessoais e profissionais.

4. O contexto português e a igualdade de género

Os governos dos mais diversos países procuram, cada vez mais, comparações internacionais de oportunidades e resultados educacionais à medida que desenvolvem políticas para melhorar as perspetivas sociais e económicas dos indivíduos, providenciarem incentivos para uma maior eficácia na educação e ajudar a mobilizar recursos para atender às crescentes necessidades. Portugal não é exceção, sendo a preocupação transversal a todos as esferas da sociedade, a começar pela educação, passando pelos diferentes setores profissionais.

A igualdade de género é vital para o crescimento inteligente e sustentável de qualquer país. Não só promove o desenvolvimento económico, mas também contribui para o bem-estar geral e para uma sociedade mais inclusiva e mais justa, tanto para as mulheres como para os homens. Embora tenham sido feitos muitos progressos na melhoria do plano da igualdade de género, ainda há muito trabalho a fazer para colmatar as lacunas que persistem nos vários domínios da sociedade. E se assim não fosse, seria difícil justificar o número de entidades que trabalham no sentido de regular e garantir a

igualdade social entre homens e mulheres e a não discriminação com base no sexo, nas características sexuais e na orientação sexual¹¹.

Em relação aos desafios que são colocados às organizações por forma a tornarem-se espaços igualitários em termos de género, Rosa Monteiro e Virgínia Ferreira (2013) procedem a uma análise às orientações legislativas que visam a igualdade nas organizações. Neste sentido, as autoras indicam ainda algumas estratégias metodológicas a prosseguir e o tipo de indicadores fundamentais a ter em conta numa análise de género às organizações. Consideram que as organizações devem proceder a um diagnóstico da situação no que toca a igualdade de mulheres e homens, peça fundamental para se obter um retrato da realidade, dos seus aspetos mais positivos e negativos, partindo-se depois desta análise para as medidas que devem ser ajustadas a cada contexto organizativo. Como já tivemos oportunidade de referir, as organizações são espaços dinâmicos que tendem a reproduzir as relações assimétricas que acontecem em outros campos de ação. Deste modo, as autoras citadas apontam para alguns pressupostos quando se pretende que a igualdade entre mulheres e homens na gestão das organizações seja tida em linha de conta: as organizações são constituídas por homens e mulheres e, por conseguinte, elementos como os papéis sexuais e os estereótipos determinam de forma significativa as experiências das pessoas; as organizações reproduzem desigualdades e discriminações sexuais através das suas práticas, daí a necessidade do diagnóstico e da mudança; as organizações são locais de aprendizagem social, pelo que qualquer intervenção organizacional terá efeitos multiplicadores na sociedade. Dito isto, é imperiosa a necessidade de uma análise que identifique as áreas críticas, no sentido de cada organização adotar práticas mais inovadoras no plano da responsabilidade familiar e social, promovendo a igualdade de oportunidades. É, portanto, fundamental, segundo estas autoras, que as organizações sejam confrontadas com planos para a igualdade “que sejam verdadeiramente transformadores e não mera retórica institucional” (p. 134).

Passando agora a outro domínio e segundo Cristina Vieira (2007), é na família que começa a socialização da pessoa, onde cada uma e cada um passa mais tempo nas

¹¹ A título de exemplo referem-se as seguintes entidades, protocolos e convenções: o Eurostat http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender_statistics; o Instituto Europeu para a Igualdade de Género (European Institute for Gender Equality - EIGE) <http://eige.europa.eu/>; United Nations Gender Inequality Index <http://hdr.undp.org/en/content/gender-inequality-index>; World Economic Forum Global Gender Gap Report <https://www.weforum.org/system-initiatives/shaping-the-future-of-education-gender-and-work/>; Social Watch Gender Equity Index <http://www.socialwatch.org/taxonomy/term/527>. Poderá ainda ser consultado o sítio da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género onde se elencam vários documentos de consulta, quer nacionais, quer internacionais: <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/documentos-orientadores/>.

primeiras etapas de desenvolvimento. Atendendo a que cada núcleo familiar tem as suas dinâmicas, é seguro afirmar-se que as ideias dos pais e das mães sobre política, religião, ética e mudanças sociais, entre outras, são naturalmente transmitidas e assimiladas pelas filhas e pelos filhos. A autora passa então a considerar vários fatores que poderão contribuir para uma socialização diferencial de género, como seja a oferta de brinquedos, a atribuição de tarefas domésticas, a valorização de certos comportamentos, os padrões de comunicação dos pais e das mães, a educação sexual. Dado que algumas destas práticas poderão influenciar o modo como as filhas e os filhos percecionam o género, se comportam e se desenvolvem, é essencial que a família desempenhe o papel promotor de visões não sexistas e discriminatórias em raparigas e rapazes, aspeto que a autora desenvolve com sugestões de práticas não estereotipadas de educação familiar dirigidas às mães e aos pais.

De acordo com Teresa Alvarez e Cristina Vieira (2014), é comum aceitar-se a ideia de que as desigualdades de género se esbateram ao longo das mais de quatro décadas de democracia em Portugal e que neste campo está tudo feito. Contudo, as estereotípias de género continuam presentes no dia-a-dia das pessoas, impedindo-as de exercerem plenamente a sua cidadania. Neste contexto, é dado, pelas autoras, destaque à educação, enquanto função emancipatória de formação para homens e mulheres, qualquer que seja a sua idade. De facto, as instituições de ensino detêm a responsabilidade na promoção da igualdade de género, contudo, é no sistema educativo que se encontram mecanismos de reprodução de conceitos culturalmente definidos de masculinidade e de feminilidade, essencialmente, a cinco níveis: no currículo, na formação de docentes e de outros grupos profissionais, nas práticas pedagógicas individuais e coletivas, na cultura organizacional e na relação com a comunidade educativa.

A Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG), enquanto organismo nacional responsável pela promoção e defesa da igualdade entre mulheres e homens, coordena vários planos e projetos. No que concerne às práticas pedagógicas destacam-se os Guiões de Educação Género e Cidadania para o Ensino Pré-Escolar (2015) e Ensino Básico (1º CEB de 2015; 2º CEB de 2012; 3º CEB de 2015) e o Guião de Educação Conhecimento, Género e Cidadania para o Ensino Secundário (2017)¹². De acordo com as várias equipas responsáveis pela elaboração dos documentos, trata-se de um acervo de

¹² Todos os Guiões estão disponíveis no sítio da CIG em <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania/>. No caso dos guiões com data de 2015, trata-se da segunda edição destas publicações.

materiais científico-pedagógicos destinados à integração da igualdade de género nos currículos dos diferentes ciclos de ensino. Também o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC)¹³ surgiu da necessidade de dar resposta a uma estratégia de educação para a cidadania, a implementar nas escolas. A escola, enquanto espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, deve corresponder a um investimento para o futuro, onde alunas e alunos aprendem a tomar decisões informadas e aprendem a exercer uma cidadania democrática. Se o currículo de cada disciplina prevê um conjunto de saberes fundamentais, também é verdade que a formação pessoal e social das alunas e alunos assenta na aquisição de conteúdos transversais ao currículo, e deste modo surge o documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017)*¹⁴ (Cristina Vieira, Teresa Alvarez, e Maria Ferro, 2017).

No que concerne ao mundo do trabalho e tendo em conta o contexto socioeconómico em que Portugal se viu mergulhado quase durante uma década, Virgínia Ferreira e Rosa Monteiro (2015) analisam o impacto da crise a partir de 2009 e como esta se impôs enquanto dimensão condicionante da vida de mulheres e de homens. As mudanças que essa conjuntura infligiu em termos de emprego e proteção social resultaram numa precariedade geral para ambos os sexos. Acresce ainda que estas transformações tiveram uma importância acumulada para as mulheres, pois redundaram em perdas significativas de autonomia e remeteram-nas novamente para os cuidados na esfera privada, com o risco adicional de retorno a um passado assimétrico.

Partindo destes pressupostos, as autoras referidas anteriormente procuram dar resposta às seguintes questões (p. 51):

- Menos desigualdade entre mulheres e homens ou o seu inverso?
- Regresso ao modelo fordista do homem provedor da família ou persistência das famílias de dupla carreira?
- Externalização do trabalho doméstico e da prestação de cuidados ou (re)familização?

Relativamente às desigualdades entre mulheres e homens, verificou-se, no período apreciado pelas duas autoras, que a «crise» esbateu as diferenças ao nível do desemprego,

¹³ O Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC) foi criado pelo Despacho n.º 6173/2016, publicado no D.R., II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016, da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação.

Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/74377024>.

¹⁴ Disponível em https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/09/Estrat%C3%A9gia_Cidadania_Original.pdf.

uma vez que as mulheres não foram tão fortemente atingidas nos primeiros anos. Assistiu-se aquilo a que as autoras chamam de «feminização» das condições laborais dos homens, pois esta conjuntura aproximou-os da situação tradicionalmente mais precária e insegura do emprego feminino. No entanto, o mercado de trabalho continua a ser adverso para as mulheres, uma vez que estas estão maioritariamente posicionadas em setores e categorias de baixas remunerações.

De acordo com as autoras, os desafios que se colocam aos governantes e a todas as cidadãs e a todos os cidadãos passarão por criar condições que permitam às mulheres não perder a sua autonomia em termos individuais, sociais e políticos. Uma conjuntura socioeconómica de crise não poderá servir de pretexto para que as mulheres sejam remetidas aos cuidados sociais e assim se perpetue um cenário de desigualdade que tinha começado a desaparecer em Portugal.

A necessidade de intervenção no que se refere à promoção da igualdade de género no âmbito das instituições é reconhecida pelos governantes, atendendo a que reiteradamente a estratégia passa pela publicação de diplomas que visam minimizar os efeitos das desigualdades. A título de exemplo refira-se o *V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-discriminação 2014 - 2017*¹⁵, instrumento de execução das políticas públicas que visam a promoção da igualdade de género e o combate às discriminações em função do sexo e da orientação sexual. O referido plano foi substituído pela *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 Portugal + Igual (ENIND)*¹⁶, apoiada em três Planos de Ação que definem objetivos estratégicos e específicos em matéria de não discriminação em razão do sexo e igualdade entre mulheres e homens (IMH), de prevenção e combate a todas as formas de violência contra as mulheres, violência de género e violência doméstica (VMVD), e de combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais (OIEC).

Depois do que fica exposto, é notório que tanto homens como mulheres pretendem uma carreira, independência económica e o desenvolvimento do potencial de cada uma e de cada um, muitas vezes manifestado através do exercício de uma profissão. Todavia, o que parece estar a acontecer é que o sucesso profissional e a paridade salarial das

¹⁵ Resolução do Conselho de Ministros n.º 103/2013, disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/483891> .

¹⁶ Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/115360036> .

mulheres não é proporcional quando comparado com o dos homens. De facto, verifica-se que no ensino superior há mais mulheres matriculadas e diplomadas, também são elas que mais investem na carreira académica, pois estão representadas em número superior nos doutoramentos, mas isso ainda não se reflete no que ganham, face aos homens¹⁷.

Tanto na educação como no emprego verificaram-se mudanças substanciais nas últimas décadas em Portugal. Como assinalado por Virgínia Ferreira (2010), as mulheres estão presentes em grande número no mercado de trabalho e em áreas em que antes não era habitual, como a medicina, o jornalismo ou a magistratura. Este aspeto poderá induzir a ideia de que as desigualdades salariais estariam em vias de eliminação, porém, a autora é bastante contundente ao afirmar que as diferenças persistem, quando se analisa de modo aprofundado a evolução dos salários das mulheres e dos homens. De facto, no texto mencionado discute-se a evolução das disparidades nas renumerações entre ambos os sexos no setor privado, sendo que essas assimetrias pouco ou nada se diluíram nos últimos trinta anos, período que é analisado pela autora. Tendo esta circunstância em mente, são abordados os fatores institucionais que motivam a persistência de uma discriminação salarial, levando a autora a afirmar que este assunto não tem sido estudado com a devida profundidade em Portugal. Face ao diagnóstico traçado, abordam-se as políticas públicas com impacto na igualdade de renumeração entre mulheres e homens, sendo aqui destacada a ação da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE), por um lado como entidade que acompanha as regulamentações que visam a eliminação de situações contratuais discriminatórias; por outro como entidade de intervenção no âmbito da conciliação trabalho/família, numa perspetiva promotora de igualdade entre mulheres e homens.

No texto citado, a autora ocupa-se ainda das futuras tendências que parecem apontar para uma manutenção ou até acentuação de fatores discriminatórios, como seja o sistema de avaliação das funcionárias e dos funcionários nos setores público e privado. Outro fator apontado é a questão da discriminação indireta, aquela “que resulta da institucionalização de regras e procedimentos aparentemente neutros que, no entanto, tem um impacto diferenciado segundo o sexo” (p. 183). Os critérios utilizados para a

¹⁷ Dados recolhidos da infografia «Elas e Eles - Balança das Estatísticas» (2018), disponíveis no sítio da PORDATA, em <https://www.pordata.pt/Retratos/2018/Infografia+Elas+e+Eles+na+Balan%C3%A7a+das+Estat%C3%ADsticas-73> e do documento «IGUALDADE DE GÉNERO EM PORTUGAL: INDICADORES-CHAVE 2017» da CIG, disponível em <https://www.cig.gov.pt/2017/07/igualdade-de-genero-em-portugal-indicadores-chave-2017/> (accedidos em junho de 2018).

avaliação de mérito estão muitas vezes associados a posições hierárquicas que as mulheres não ocupam e relacionam-se com o fator «disponibilidade», segundo o qual as mulheres são penalizadas por constituírem situações incompatíveis com os cuidados da família na esfera privada. A autora considera ainda que se poderá estar a assistir a uma «feminização do emprego» (p. 185), pois como já tivemos oportunidade de referir, as condições de trabalho que tradicionalmente distinguem o emprego feminino, a baixa qualificação, a precariedade e a baixa renumeração, são fatores que começam a estar presentes de modo generalizado nas condições e relações de trabalho.

No contexto europeu, a Islândia é o primeiro país a obrigar as empresas com mais de 25 trabalhadores a acabar com as diferenças salariais entre homens e mulheres, sendo que os governantes do país pretendem erradicar as disparidades salariais até 2022.¹⁸

Com o objetivo de expor a desigualdade salarial na Alemanha, entrou em vigor em julho de 2017, a Lei da Transparência da Remuneração¹⁹. Em média, as mulheres alemãs recebem menos 21% que os homens e com esta lei, as trabalhadoras e os trabalhadores alemães têm o direito de saber quanto é que as suas e os seus colegas do sexo oposto recebem por realizarem as mesmas atividades.

Portugal viu ser aprovada a lei que promove a igualdade remuneratória entre mulheres e homens em julho de 2018²⁰, juntando-se, assim, à Islândia e à Alemanha. De acordo com o Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, e segundo dados de 2016, as mulheres portuguesas ganham em média menos 15,75% do que os homens na remuneração de base. Nos quadros superiores, esta diferença atinge os 26%, ganhando as mulheres menos cerca de

¹⁸ Informações recolhidas do EUROPEAN SOCIAL POLICY NETWORK (ESPN) Flash Report 2017/55 da autoria de Stefán Ólafsson, de julho de 2017, obtido de <http://ec.europa.eu/social/>.

¹⁹ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). Das Entgelttransparenzgesetz. Informationen zum Gesetz zur Förderung der Entgelttransparenz [A Lei da Transparência da Remuneração]. Berlim: Ministério da Família, Sêniores, Mulheres e Juventude. Consultado em janeiro 2018, em <https://www.bmfsfj.de/blob/117322/cbecce81bb4ce80ad969176e3a6b8293/das-entgelttransparenzgesetz-informationen-zum-gesetz-zur-foerderung-der-entgelttransparenz-data.pdf>.

²⁰ Trata-se do Decreto N.º 237/XIII que aprova medidas de promoção da igualdade remuneratória entre mulheres e homens por trabalho igual ou de igual valor e procede à primeira alteração à Lei n.º 10/2001, de 21 de maio, que institui um relatório anual sobre a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, à Lei n.º 105/2009, de 14 de setembro, que regulamenta e altera o Código do Trabalho, e ao Decreto-Lei n.º 76/2012, de 26 de março, que aprova a orgânica da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. O documento está disponível no sítio da Assembleia da República em <https://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalheDiplomaAprovado.aspx?BID=21041>.

600 euros do que os homens²¹. A lei agora aprovada desenvolve-se em torno de quatro eixos que visam o princípio do salário igual para trabalho igual e de igual valor:

- Em primeiro lugar, destaca-se a disponibilização anual de informação estatística que sinaliza diferenças salariais, por empresa (balanço) e por setor (barómetro).
- Em segundo lugar, as empresas passam a ter a obrigação de assegurar uma política remuneratória transparente assente em critérios objetivos e não discriminatórios.
- Em terceiro lugar, uma vez identificadas as diferenças, as empresas devem apresentar à Autoridade para as Condições do Trabalho um plano de avaliação dessas diferenças, a implementar durante um ano.
- Em quarto lugar, qualquer trabalhador/a passa a poder requerer à Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego a emissão de parecer sobre a existência de discriminação remuneratória em razão do sexo.

Qualquer que seja o país, a renumeração do trabalho assalariado é um fator de desigualdade que pode ser quantificado e denunciado, como no caso da Islândia, da Alemanha ou de Portugal, mas o que dizer então da divisão das tarefas domésticas e do número de horas semanais que homens e mulheres gastam no desempenho dessas tarefas, em casais em que ambos são a/o “ganha-pão”. No contexto português várias têm sido as investigações que se debruçam sobre a relação entre trabalho assalariado, família e divisão sexual do trabalho doméstico (*e.g.*, Lúcia Amâncio, 2007; Karin Wall, 2007; Sally Bould e Claire Gavray, 2008; Diana Maciel, Cristina Marques e Anália Torres, 2008; Eunice Macedo e Sofia Santos, 2009; Estefânia Silva, Conceição Nogueira e Ana Sofia Neves, 2010; Lina Coelho, 2011; Manuel Silva, Ana Jorge e Aleksandra Queiroz, 2012; Karin Wall e outros autores, 2016). Pese embora algumas variações, atendendo a outros fatores, como a pertença profissional e o escalão etário, os estudos levados a cabo parecem apontar todos eles na mesma direção e parecem ratificar as conclusões de trabalhos nacionais e internacionais. Ainda que se esboce uma certa convergência no sentido da partilha das tarefas de forma equitativa, persistem as desigualdades entre os sexos, em desfavor das mulheres na distribuição das tarefas domésticas e respetivas horas semanais despendidas.

A nível institucional também se procurou saber de que maneira estão distribuídos os usos de tempo dos homens e das mulheres em Portugal, em particular no que toca ao

²¹ Informação recolhida no sítio do Governo da República Portuguesa, disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/comunicado?i=aprovada-a-lei-que-promove-a-igualdade-remuneratoria-entre-mulheres-e-homens-em-portugal>

trabalho pago e ao trabalho não pago de cuidado, tendo em vista a promoção da articulação da vida profissional, pessoal e familiar. Entre 2014 a 2016, a equipa que realizou este estudo (Heloísa Perista e outros autores, 2016) entrevistou em profundidade 50 mulheres e homens em diferentes zonas do território nacional e realizou um inquérito aos usos do tempo, num total de 10.000 inquéritos²². O estudo resultou de uma parceria entre a Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE) e do Centro de Estudos para a Intervenção Social (CESIS), tendo sido cinco as conclusões, a saber:

- 1ª conclusão: Portugal esteve mais de uma década sem instrumentos para avaliar a distribuição do tempo de trabalho pago e não pago entre mulheres e homens e esse facto prejudicou o conhecimento da evolução das assimetrias;
- 2ª conclusão: faltam estatísticas completas e atualizadas sobre o exercício efetivo das licenças gozadas por mães e pais por ocasião do nascimento de filho ou filha, o que impossibilita a comparação de assimetrias de tempo na ausência ao trabalho e salariais entre as mulheres e os homens;
- 3ª conclusão: persiste uma assimetria significativa entre o tempo de trabalho pago e não pago de mulheres e de homens, motivada pela elevada disparidade entre o tempo de trabalho não pago;
- 4ª conclusão: persiste em Portugal o estereótipo estruturante da organização social segundo o qual o trabalho não pago, doméstico e de cuidado a prestar à família, constitui responsabilidade principal das mulheres, pelo que continua a não ser considerado injusto, quer por mulheres, quer por homens, que, no conjunto do trabalho pago e não pago, as mulheres trabalhem mais do que os homens, ainda que tal impeça, de facto, a igualdade entre homens e mulheres;
- 5ª conclusão: a organização do trabalho e do tempo de trabalho são particularmente importantes para a promoção da igualdade entre mulheres e homens, pelo que devem ter sistematicamente em conta este objetivo, designadamente em matéria de conciliação da atividade profissional e da vida familiar.

²² A documentação está disponível no sítio [https://www.cesis.org/pt/area-atividade/198/inquerito-nacional-aos-usos-do-tempo-de-homens-e-de-mulheres-\(inut\)/?p=pt/area-atividade/198/inquerito-nacional-aos-usos-do-tempo-de-homens-e-de-mulheres-\(inut\)/](https://www.cesis.org/pt/area-atividade/198/inquerito-nacional-aos-usos-do-tempo-de-homens-e-de-mulheres-(inut)/?p=pt/area-atividade/198/inquerito-nacional-aos-usos-do-tempo-de-homens-e-de-mulheres-(inut)/) (acedido em junho de 2018).

A nível institucional, a Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) optou ainda por uma abordagem mais abrangente com a campanha «Minutos de Igualdade», para assinalar o Dia Internacional das Mulheres em 2018. Os vídeos²³ produzidos no âmbito desta campanha foram divulgados nas redes sociais e em vários meios da comunicação social e procuraram/procuram alertar para questões fundamentais no que toca à promoção da igualdade entre mulheres e homens, nomeadamente ao assédio sexual no local de trabalho, à parentalidade partilhada, à desigualdade salarial e aos usos do tempo.

Considerando ainda as mulheres e a esfera política, a apreciação dos dados disponíveis permite constatar que o número de mulheres tem vindo a aumentar. Porém, a política continua a ser um espaço densamente ocupado pelos elementos do sexo masculino. Como podemos verificar pela análise do quadro 5 e se atendermos ao número de votantes em Portugal, maioritariamente mulheres, verificamos que esse valor não encontra correspondência na distribuição de lugares na Assembleia da República.

Quadro 5 – Recenseados: total e por sexo

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
2015	9 439 510	4 526 459	4 913 051
2016	9 387 932	4 495 829	4 892 103
2017	9 360 940	4 478 314	4 882 626

Fonte: SGMAI - Base de Dados do Recenseamento Eleitoral e PORDATA²⁴

Ainda que o número de deputadas tenha vindo progressivamente a aumentar, podemos constatar que a assimetria é considerável no que concerne à distribuição de lugares nas diferentes legislaturas. O quadro 6 ilustra a evolução da representação das mulheres na Assembleia da República em Portugal.

²³ Os vídeos estão disponíveis no sítio da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) em <https://www.cig.gov.pt/2018/03/campanha-minutos-igualdade/>.

²⁴ Dados disponíveis em <https://www.pordata.pt/Portugal/Recenseados+total+e+por+sexo-2251>, acedido em junho de 2018.

Quadro 6 – Mandatos nas eleições para a Assembleia da República: total e por sexo

Anos	Total	Sexo			
		Masculino (n.º)	Masculino (%)	Feminino (n.º)	Feminino (%)
1975	250	231	92,4	19	7,6
1976	263	248	94,3	15	5,7
1979	250	233	93,2	17	6,8
1980	250	233	93,2	17	6,8
1983	250	232	92,8	18	7,2
1985	250	234	93,6	16	6,4
1987	250	231	92,4	19	7,6
1991	230	210	91,3	20	8,7
1995	230	202	87,7	28	12,2
1999	230	190	82,6	40	17,4
2002	230	185	80,4	45	19,6
2005	230	181	78,7	49	21,3
2009	230	167	72,6	63	27,4
2011	230	169	73,5	61	26,5
2015	230	154	67	76	33,0

Fonte: Assembleia da República e PORDATA (adaptado)²⁵

Atendendo a este contexto, salienta-se a Lei Orgânica n.º 3/2006, de 21 de Agosto (Lei da Paridade)²⁶, que estabelece que as listas para a Assembleia da República, para o Parlamento Europeu e para as autarquias locais sejam compostas de modo a assegurar a representação mínima de 33% do sexo menos representado.

Esta medida de discriminação positiva enquadra-se num conjunto de prioridades que determinados países escolheram como estratégia para alcançar a igualdade de género na esfera política. A integração da perspetiva de género – *gender mainstreaming*²⁷ - compreende a preparação, a formulação, a implementação, a monitorização e a avaliação de políticas e medidas regulatórias com vista à promoção da igualdade entre mulheres e homens e ao combate à discriminação. A nível europeu, as instituições da União Europeia são responsáveis pela integração da perspetiva de género nos diferentes documentos de

²⁵ Dados disponíveis em <https://www.pordata.pt/Portugal/Mandatos+nas+elei%c3%a7%c3%b5es+para+a+Assembleia+da+Rep%c3%bablica+total+e+por+sexo-2258> , acedido em junho de 2018.

²⁶ Documento disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/540469>.

²⁷ De acordo com Instituto Europeu Instituto Europeu para a Igualdade de Género / European Institute for Gender Equality (EIGE) disponível em <http://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/what-is-gender-mainstreaming> , acedido em junho de 2018.

política supranacional, enquanto que a nível nacional essa responsabilidade cabe aos governos dos Estados-Membros. Abordar a questão da representação de mulheres e homens significa que tanto umas como os outros são recipientes e parte interessada nas políticas de igualdade, bem como a sua representação na força de trabalho e nos processos de tomada de decisão. Embora os números sejam importantes, é igualmente relevante considerar como a dimensão género se relaciona com o conteúdo das medidas políticas, sendo que as políticas sensíveis às questões de género garantem que as necessidades de todas as cidadãs e de todos os cidadãos sejam equitativamente compreendidas.

De facto, como ficou claro através dos dados apresentados, embora se tenha registado algum progresso relativamente à participação das mulheres na esfera política, as medidas que a proporcionaram e continuam a proporcionar não são isentas de controvérsia, discutindo, entre outros aspetos, os argumentos meritocráticos. Em torno desta problemática têm surgido vários trabalhos académicos que propiciam mais conhecimento sobre o tema (Rosa Monteiro, 2011; Maria Helena Santos e Lúcia Amâncio, 2012; Maria Helena Santos e Ana Espírito-Santo, 2017, Maria Helena Santos, 2017). A este respeito, ciclicamente e após eleições legislativas, autárquicas ou europeias, analisam-se os resultados à luz da Lei da Paridade e as conclusões convergem no sentido da subrepresentatividade das mulheres.

Procedendo a uma análise longitudinal da implementação da Lei da Paridade desde 2009 em diferentes níveis de governo, Maria Helena Santos, Ana Lúcia Teixeira e Ana Espírito-Santo (2018) apresentam uma breve apreciação da evolução da presença de mulheres e homens na política, seguidas de algumas reflexões e recomendações, das quais se destacam: a realização de um estudo metódico sobre as substituições das pessoas que ocupam cargos políticos; a análise de países com sistemas eleitorais e leis de representação paritária semelhantes aos portugueses; análise do impacto da Lei da Paridade para além dos números; a correção das listas de candidaturas que não observam o disposto na Lei; o debate do próprio conceito de «meritocracia», na medida em que ele é também *genderizado*; a auscultação das mulheres e das suas experiências na política, no sentido de identificar os obstáculos encontrados e como os têm gerido.

CONCLUSÃO

O capítulo que agora terminamos centrou a atenção nas questões em torno da liderança e de género. Tanto a nível profissional, como a nível pessoal, a presença de organizações no quotidiano das pessoas remete-as para dinâmicas organizacionais onde a liderança e o género também estão presentes e as organizações educativas não são exceção.

Assim, no primeiro segmento do capítulo esclareceram-se os conceitos de género, estereótipos e papéis sociais. O género é entendido como uma entidade cultural, por oposição ao sexo, que é de ordem biológica, sendo que ambos os conceitos dificilmente surgem arredados um do outro no dia-a-dia das pessoas. Seguidamente, abordou-se a influência dos conceitos de masculinidade e de feminilidade culturalmente definidos, não descurando os contextos onde estes conceitos surgem. De facto, os estereótipos e papéis sociais ligados ao género são construções sociais que emergem das relações interpessoais e institucionais que se vão estabelecendo ao longo do percurso e por isso foi pertinente destacar os processos de aquisição e transmissão e como estes legitimam as desigualdades entre homens e mulheres.

A ausência ou o reduzido número de mulheres nos lugares de topo pode ser explicado através do fenómeno denominado *glass ceiling*, abordado no segundo segmento deste capítulo. Neste contexto, o género é um construto social e apresenta-se como categoria política e relacional, que condiciona a ascensão hierárquica das mulheres ao topo da carreira. Esta assimetria é essencialmente o reflexo da desigualdade social e económica de género, ainda que se tenham verificado algumas transformações em relação aos papéis sociais de género. No entanto, estas ainda são insuficientes para fazer face à hegemonia masculina nas funções de topo.

Portugal apresenta uma das mais elevadas taxas de atividade feminina a tempo inteiro, contudo, isso significa também que as mulheres ainda não se libertaram do trabalho doméstico. Pese embora a progressiva mudança na participação masculina nos cuidados parentais, o caminho percorrido nas últimas décadas ainda não permitiu eliminar estereótipos de género, nem a reconfiguração de papéis sociais desempenhados por homens e mulheres.

A terceira parte deste capítulo retomou a ideia da liderança nas organizações educativas à luz das relações de género. A principal linha de orientação teve como

desiderato os estudos sobre as mulheres nas lideranças escolares, ou melhor, a ausência ou o reduzido número de mulheres nos lugares da gestão de topo, tendo-se procurado justificações e argumentos para esta constatação. Observou-se a relação das mulheres com a liderança educacional e os contributos desta investigação, tendo em mente as alterações que se têm verificado nas políticas públicas e na economia global, cada vez mais orientadas para uma economia de mercado.

O último segmento do capítulo foi dedicado ao contexto português e às transformações operadas no que concerne aos papéis desempenhados por homens e mulheres. Foram apresentados alguns indicadores sobre os progressos em matéria de igualdade de género no nosso país, sendo que ainda há muito caminho a percorrer.

Neste contexto, considerou-se relevante a dimensão género e como esta se relaciona com o conteúdo das medidas políticas adotadas, de modo a garantirem a equidade entre cidadãos e cidadãs. Relativamente à Lei da Paridade, importa que futuramente esta se analise para além dos números, sendo certo que é contundente ouvir as mulheres e as suas experiências para que se possam identificar os obstáculos encontrados e como elas os têm conseguido gerir.

Terminamos, assim, a primeira parte do nosso estudo, cuja finalidade foi contextualizar os conceitos de liderança e de liderança e género, tendo a revisão da literatura científica servido de base à nossa exposição.

De seguida daremos continuidade à dissertação concentrando-nos na segunda parte do nosso trabalho, a qual incide sobre a investigação empírica.

SEGUNDA PARTE – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO I – CONCEÇÃO E PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I – CONCEÇÃO E PLANEAMENTO DA INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Na primeira parte deste trabalho procurámos analisar as questões de liderança nas organizações escolares e as questões de liderança e género, tendo-se procedido a uma revisão de índole mais teórica para o enquadramento desses conceitos.

O estudo empírico propriamente dito será apresentado neste primeiro capítulo da segunda parte. Começamos, então, por definir o tema de partida e os objetivos do trabalho. Deste modo, pretendemos dar a conhecer as perceções e motivações de mulheres líderes em funções nos cargos de topo de gestão educacional no setor público, confrontadas com a baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar, questões de sexo/género, e estilos de liderança. Procuramos compreender de que forma estes e outros fatores intervêm na formação da sua identidade profissional, ouvindo-as em discurso direto.

Ainda que as opções metodológicas tenham passado essencialmente por procedimentos qualitativos, será adequado, do nosso ponto de vista, proceder a um breve enquadramento de dados estatísticos. Partimos das disparidades reveladas pelos indicadores estatísticos desagregados por sexo, relativos à liderança de organizações educativas portuguesas e entrevistámos um grupo de mulheres diretoras de escolas públicas.

Nesta sequência, optámos por um estudo de casos múltiplos, uma vez que nos parece ser a abordagem mais adequada para podermos fazer uma apreciação dos discursos femininos que participam nesta investigação. Decorrente desta decisão, passamos a descrever as opções metodológicas tomadas, designadamente algumas questões relativas à investigação qualitativa e aos diferentes pontos de vista das posições teóricas sobre

estudo de caso. Ainda em relação ao paradigma qualitativo de investigação, abordaremos muito sucintamente os critérios de avaliação da credibilidade deste tipo de estudo.

Destacaremos ainda a entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados e as precauções necessárias aquando da preparação e na condução da entrevista. Parece-nos também que faz algum sentido abordar a relação entre esta técnica e os estudos feministas, uma vez que as participantes neste estudo são mulheres, a quem pretendemos dar espaço para refletir sobre a baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar, questões de sexo/género, e estilos de liderança. Propõe-se uma leitura de algumas investigadoras que usaram esta técnica nos seus trabalhos e as preocupações que partilham nos seus textos relativamente aos contextos e às especificidades das entrevistas com mulheres.

De seguida, desenvolvemos com maior detalhe as particularidades subjacentes à conceção e planeamento deste estudo, e como o trabalho se desenvolveu no terreno.

I. Tema de partida e objetivos do trabalho

Ao iniciar um projeto de pesquisa qualitativa, é essencial que a investigadora/o investigador entenda a variedade de métodos disponíveis e as relações entre questões de pesquisa, métodos e resultados desejados. Será então correto afirmar-se que, quando se escolhe um tópico é-se levada/o a uma determinada metodologia, o que é possível alcançar com essa escolha, o que a investigadora ou investigador pode perguntar e esperar ver respondido e como a pergunta, os dados e a análise se adequam. Estes são pressupostos que encontramos transversalmente em muitas publicações sobre metodologia de investigação e que são referidos por autores como Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), Jennifer Mason (2002), Jane Ritchie e Jane Lewis (2003), Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2005), Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison (2007), Robert Yin (2011), John Creswell (2012) e João Amado (2014), para citar apenas algumas/alguns.

Nem todos os métodos qualitativos integram todos os aspetos de um projeto da mesma forma, por conseguinte, a escolha de qualquer metodologia em particular nunca é arbitrária. Segundo Robert Yin (2011), o desafio que se coloca à investigadora/ao

investigador é pensar num tópico de estudo para o qual se sinta documentado e preparado para a recolha dos seus próprios dados. O autor considera que o início de cada estudo qualitativo se coaduna com três características essenciais (p. 51):

1. Um tópico (o que se vai estudar?)
2. Uma técnica de recolha de dados (como se vai recolher os dados?)
3. Uma fonte de dados - em muitos casos, uma configuração de trabalho de campo (junto de quem se vão recolher os dados?).

De acordo com Jane Ritchie e Jane Lewis (2003), primeiro é importante reconhecer que não existe uma maneira única e universalmente aceite de se fazer pesquisa qualitativa. De facto, o modo como a investigadora/o investigador a realiza depende de uma variedade de fatores, incluindo as suas crenças sobre a natureza do mundo social e o que lhe é dado a conhecer (ontologia), a natureza do conhecimento e como ele pode ser adquirido (epistemologia), a intenção e os objetivos da investigação, as características das/dos participantes, o público a quem se destina a investigação, o posicionamento e o meio da pessoa que realiza a investigação.

Sandra Harding e Kathryn Norberg (2005) destacam a apreensão dos movimentos feministas relativamente ao modo como em ciências sociais se fazia investigação. Esta, segundo as autoras, transforma o caos das experiências da vida quotidiana em categorias de pessoas na sociedade, categorias essas que refletem as disposições das políticas dominantes. Posteriormente, as ciências sociais estipulam uma relação causal entre pessoas e relações sociais nessas categorias políticas. Essa relação causal permite às instituições governarem o dia-a-dia das pessoas de maneira a proteger os interesses das próprias instituições e dos grupos sociais que as dirigem e administram, em detrimento dos interesses dos grupos mais vulneráveis da sociedade. Neste sentido, as autoras consideram ser as ciências sociais cúmplices no exercício do poder, incluindo o poder de controlar as relações entre homens e mulheres (p. 2009).

Consideram, por isso, que as investigações que se mantêm ética e politicamente responsáveis pelas suas consequências sociais, ou seja, os estudos comprometidos socialmente podem, em muitos casos, produzir conhecimento que seja transformador da vida das pessoas. A título de exemplo as autoras referem os estudos sobre a violência contra as mulheres, a dupla jornada de trabalho das mulheres e os custos para os homens associados à manutenção das normas de masculinidade, e como estes possibilitaram um maior conhecimento social sobre as temáticas. No foco da teoria feminista reaparecem as preocupações acerca das metodologias de investigação, centradas no modo como se

entende a interseccionalidade²⁸ de etnia, classe, género e outras características estruturais das sociedades, e sobre a aparente impossibilidade de interpretação, tradução e representação precisas entre culturas radicalmente diferentes, especialmente à luz da perigosa política dos meios de comunicação atuais.

No artigo de Heather Hillsburg (2013), a autora explora as dificuldades da teoria feminista interseccional em se traduzir numa metodologia de investigação. Muitos dos problemas metodológicos deste tipo de pesquisa derivam da dissonância entre a interseccionalidade como teoria e a aplicabilidade dessas teorias nos métodos de pesquisa. A fim de abordar essas tensões, a autora propõe três axiomas que se concentram em aspetos que a investigadora/o investigador deve evitar ao fazer investigações interseccionais.

- Axioma 1: a investigadora/o investigador não deve policiar os parâmetros de identidades interseccionais (p. 7);
- Axioma 2: as categorias de identidade não são fixas (p. 8);
- Axioma 3: a investigadora/o investigador não deve transgredir a vulnerabilidade dos outros (p. 9).

Estes axiomas, segundo Heather Hillsburg (2013), não resolvem os problemas de investigação, podendo até gerar novas dificuldades. O que a autora propõe são diferentes maneiras de abordar categorias de identidade e métodos de pesquisa, na tentativa de explicar a complexidade da teoria interseccional.

Para Carolyn Byerly (2017), citando Katherine Miller (2005), as investigadoras e os investigadores abordam o seu trabalho de acordo com o modo como veem o mundo (ontologia), como acreditam que o conhecimento deve ser produzido (epistemologia), e o que pensam que a relação da investigadora / do investigador deve ser com o objeto de estudo (axiologia).

Enquanto investigadora feminista, Carolyn Byerly assume-se como defensora da interseccionalidade. A interseccionalidade tanto define a maneira de entender a complexidade de relações de poder (teoria), como a abordagem para examinar essas relações (metodologia). Ainda que a sua área de estudo seja os meios de comunicação

²⁸ O termo «intersectionality» é atribuído a Kimberlé Crenshaw e define como o feminismo interseccional examina os sistemas sobrepostos de opressão e discriminação que as mulheres enfrentam, baseados não apenas no género, mas numa multiplicidade de fatores como sejam a etnia, a sexualidade, a classe, a idade, os antecedentes económicos e vários outros eixos. A expressão surgiu no texto intitulado “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women” de 1994. A este propósito sugerimos o visionamento do TEDTalk “The urgency of intersectionality”, disponível em https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality.

social, a autora considera que é sobremaneira importante para a investigadora/o investigador saber quem são as pessoas que corporativamente dominam as áreas de investigação, sendo que na sua área de interesse importa saber quem são os donos dos meios de comunicação social, e que políticas e estruturas permitem práticas discriminatórias.

Em qualquer que seja a área de estudo, a autora considera que o próximo passo de desenvolvimento da perspectiva interseccional passa por repensar os quadros conceptuais de se fazer investigação.

A pesquisa sensível ao género não é pesquisa sobre mulheres ou sobre relações de género; é a pesquisa que tem em linha de conta o género como fonte de produção de significados. Sendo que se trata de uma pesquisa que presta atenção às semelhanças e diferenças entre as experiências e pontos de vista de homens e mulheres, também dá igual valor a cada uma delas. De acordo com Sofia Neves (2012) e Sofia Bergano e Cristina Vieira (2016) não podemos esquecer que as mulheres constituem a outra metade da população, negligenciar as experiências e os pontos de vista das mulheres leva a uma imagem incompleta da realidade, pelo que se deve questionar uma abordagem mais convencional de pesquisa. A habitual posição distante e hierárquica da investigadora/do investigador tem sido criticada, pois tanto esta ou este, como a pessoa investigada, fazem parte da investigação, contribuindo para o estudo com as suas interpretações do mundo. As investigações qualitativas sensíveis ao género devem explicar as diferenças (e também as semelhanças) de experiências, pontos de vista e impactos relacionados com os papéis de género e as relações de poder. Segundo as autoras é ainda particularmente importante não assumir a universalidade dos papéis de género e evitar transformar as diferenças estatísticas em diferenças inatas. Os papéis de género e as relações de poder entre homens e mulheres são construídos num contexto socioeconómico e cultural específico e, por isso, a contextualização da investigação é deveras importante.

No seguimento daquilo que foi exposto, estamos agora em condições de definir o tema de partida e os objetivos do trabalho. Na presente investigação quisemos saber quais as perceções e motivações de mulheres líderes de organizações educativas, relativamente aos dados que dão conta de uma baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar, questões de sexo/género e estilos de liderança. Procurámos compreender de que forma estes e outros fatores intervêm na formação da identidade profissional (e pessoal) destas mulheres. Interessava, então, ouvi-las em discurso direto

para que pudéssemos valorizar, contextualizar e interpretar as suas experiências e vivências.

2. Breve enquadramento de dados estatísticos sobre liderança educacional

Com já termos oportunidade de afirmar, homens e mulheres não são grupos homogéneos e para melhor entender a interação com diferentes dimensões é necessário equacionar outras interseções (idade, etnia, religião, classe, assim como viver em áreas urbanas e rurais, por exemplo) que influenciam a análise de género e devem ser consideradas sempre que os dados e as informações disponíveis permitirem tais desagregações.

Antes de prosseguirmos para as explicações do pendor qualitativo do trabalho, gostaríamos de deixar alguns dados estatísticos sobre liderança e género, e, em particular, a liderança das organizações educativas.

Será conveniente recordar que a proporção de mulheres no ensino está a aumentar. De acordo com o último relatório da OCDE (2016), o número de professoras nos países da OCDE aumentou de 61% em 2005 para 65% em 2010 e para 68% em 2014, em todos os níveis de ensino. Como se pode verificar pelo quadro 8, em 2015 cerca de 83% de docentes do ensino primário e 59% do ensino secundário são mulheres.

Quadro 7 – Quota de docentes do sexo feminino por nível de ensino em Portugal

Nível de ensino ²⁹	Portugal	Média OCDE 2015	Média UE22
Primário	80%	83%	86%
Secundário	65%	59%	61%
Terciário	44%	43%	44%

Fonte: OCDE (2017a)

²⁹ A designação dos níveis de ensino estão de acordo com a nomenclatura utilizada no relatório *Education at a Glance 2017* (OCDE, 2017a) na página 19.

Os números mostram que o desequilíbrio entre os sexos na profissão docente aumentará ainda mais nos próximos anos (OCDE, 2017b). A maior proporção de mulheres entre o número de docentes jovens levanta preocupações sobre futuros desequilíbrios de género na educação, onde o número de mulheres já domina a profissão. O motivo pelo qual tão poucos homens escolhem lecionar os níveis iniciais de escolaridade (ciclo de ensino primário) pode ser explicado com as perceções sociais de relação entre sexo/género e «vocação» e como estas podem influenciar as escolhas de carreira de homens e mulheres. Esse estereótipo de género geralmente surge muito cedo, em casa, quando os pais manifestam determinadas aspirações nas escolhas profissionais de filhos e filhas (Cristina Vieira, 2007).

Do ponto de vista económico, a escolha de futuros empregos também é influenciada pelas expectativas das e dos jovens quanto à potencial remuneração. De acordo com o relatório *Education at a Glance 2017* (OCDE, 2017a), em todos os países com dados disponíveis, os docentes do sexo masculino ganham menos que os seus colegas com o mesmo nível de instrução nas outras profissões, enquanto que as professoras do ensino básico e secundário auferem virtualmente o mesmo que as mulheres com instrução de nível superior em outras áreas. Estas diferenças nos salários tendem a tornar a profissão docente mais atraente para as mulheres, especialmente nos níveis mais baixos de instrução.

De acordo com o relatório *Gender imbalances in the teaching profession* (OCDE, 2017b), e numa tentativa de explicar o fenómeno das assimetrias de género na profissão docente, refere o mesmo que essas assimetrias nesta classe profissional têm muito a ver com os estereótipos de género e com o poder e prestígio associados a certas ocupações dentro da própria profissão. Entre 2005 e 2014, a taxa de emprego entre as mulheres nos países da OCDE aumentou, em média, de 56% para 59%. Embora essa relação não se possa aplicar a todos os países, o aumento da participação feminina no mercado de trabalho terá contribuído para a «feminização» do ensino. Além disso, as noções estereotipadas sobre as competências de mulheres e homens em diferentes áreas da educação conformam, de certo modo, as carreiras que umas e outros poderão seguir.

Em média, nos países da OCDE, 68% de docentes do ensino médio são mulheres, mas apenas 45% são diretoras (OCDE, 2017a). Em Portugal, a percentagem de diretoras é inferior ao da média nos países OCDE, conforme se verifica no quadro 8. Refira-se que o relatório TALIS envolve todos os países da OCDE.

Quadro 8 – Percentagem de diretoras com as seguintes características e média de idade

País	Sexo Feminino	Média de idade	Percentagem de diretoras em cada grupo etário				
			Inferior a 30 anos	30-39 anos	40-49 anos	50-59 anos	60 anos e mais
Portugal (25-04-2015) (19-07-2016)	39,4	52,1	0,0	4,9	24,9	57,4	12,8
Média TALIS (25-04-2015)	49,4	51,5	0,2	7,7	29,7	47,5	15,0
Média TALIS (19-07-2016)	45,1	52,2	0,1	6,3	28,4	47,8	17,4

Fonte: OCDE / TALIS³⁰

Embora haja diferenças particulares numa área ou outra, a desigualdade entre homens e mulheres é generalizada em todos os níveis e setores profissionais. O que é curioso verificar-se é que na profissão docente, para o cargo de direção, as pessoas são recrutadas entre as que exercem funções docentes, o que sugere que as professoras são menos impulsionadas a acederem ao cargo do que o seu congénere masculino. Assim, a grande parte das mulheres na profissão docente é direcionada para ocupações específicas, as que estão na base da pirâmide da educação e na base da hierarquia do poder.

Portugal apresenta um número superior de diretores do sexo masculino, com 60,6% em relação ao valor médio TALIS que ronda os 55%. A média de idades das diretoras portuguesas (52,1 anos) é próxima do valor médio de idades TALIS (52,2 anos), existindo algumas diferenças na distribuição das diretoras por escalões etários (por exemplo, Portugal apresenta 57,4% de diretoras com idades compreendidas entre os 50 e os 59 anos, que contrapõe aos 47,8% registados, em média, no relatório TALIS).

A nível nacional, e partindo das disparidades reveladas pelos indicadores estatísticos desagregados por sexo, relativos à liderança de organizações educativas portuguesas nos últimos anos letivos, verificamos que o número de mulheres é inferior ao dos homens, sendo certo que as mulheres estão representadas em maioria na profissão

³⁰ Os dados apresentados foram retirados do relatório: OECD (2016). Gender and age of principals in lower secondary education (TALIS 2013): Percentage of education principals with the following characteristics, and mean age of principals. *The Learning Environment and Organisation of Schools*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-table250-en>. Trata-se de uma atualização do relatório de 2013.

docente. Perante este cenário, Maria Helena Santos (2017) considera que as escolas em Portugal são ambientes «masculinizados» (p. 38), nomeadamente ao nível dos cargos de topo.

Os dados relativos aos cargos de direção, por sexo e por região referentes aos anos letivos 2013/2014, 2014/2015 e 2015/2016 são apresentados no quadro 9. Observa-se, então que as mulheres estão subrepresentadas no cargo de diretora/diretor, contudo, os valores disparam quando olhamos para os «outros membros» que compõem as direções dos agrupamentos / escolas (subdiretor/a, adjunto/a do/da diretor/a e assessor/a). Este quadro da distribuição de homens e mulheres na liderança escolar pode induzir a leituras enviesadas, levando comumente a apontar para o fim da desigualdade de género nas organizações educativas. Trata-se, na opinião de Ana Maria Correia, de uma “convicção popular” (2009, p. 181) que afasta a atenção e o ajuizamento das razões que possam explicar esta baixa representatividade das mulheres na hierarquia da gestão escolar.

Quadro 9 – Cargos de direção* (n.º), por ano letivo, sexo, NUTS II e tipo de cargo

*A categoria «Outros membros da direção» inclui: subdiretor, adjunto do diretor e Assessor técnico-pedagógico da direção

ANO LETIVO E SEXO		2013/2014			2014/2015			2015/2016		
		Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino	Total	Feminino	Masculino
CÓDIGO DE NUTSII E NUTS II de 2013										
DIRETOR de ESCOLA		790	328	462	785	341	444	788	342	446
OUTROS MEMBROS da DIREÇÃO		3535	2260	1275	3314	2108	1206	3389	2144	1245
Norte	DIRETOR de ESCOLA	281	106	175	278	99	179	285	110	175
	OUTROS MEMBROS da DIREÇÃO	1265	749	516	1197	703	494	1247	737	510
Centro	DIRETOR de ESCOLA	187	67	120	188	77	111	186	76	110
	OUTROS MEMBROS da DIREÇÃO	859	524	335	784	475	309	784	468	316
Área Metropolitana de Lisboa	DIRETOR de ESCOLA	192	96	96	191	104	87	187	98	89
	OUTROS MEMBROS da DIREÇÃO	876	632	244	824	595	229	829	590	239
Alentejo	DIRETOR de ESCOLA	92	39	53	91	42	49	92	40	52
	OUTROS MEMBROS da DIREÇÃO	371	247	124	348	238	110	357	240	117
Algarve	DIRETOR de ESCOLA	38	20	18	37	19	18	38	18	20
	OUTROS MEMBROS da DIREÇÃO	164	108	56	161	97	64	172	109	63

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)

Olhando agora para os dados disponibilizados pela Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), relativos ao ano letivo 2017/2018, verifica-se que o número de diretoras converge com o valor apresentado na relatório TALIS da OCDE, sendo aqui de 39,4% (confrontar quadro 8) e no ano letivo em apreciação o valor é de 39,3% (confrontar quadro 10).

Quadro 10 – Cargos de direção (n.º e %), por sexo e distrito no ano letivo 2017/2018

DISTRITO	Diretores N.º	Diretores %	Diretoras N.º	Diretoras %	Total de Agrupamentos / Escolas
Aveiro	31	58,5%	22	41,5%	53
Beja	16	69,6%	7	30,4%	23
Braga	39	60,0%	26	40,0%	65
Bragança	12	80,0%	3	20,0%	15
Castelo Branco	15	71,4%	6	28,6%	21
Coimbra	21	61,8%	13	38,2%	34
Évora	11	61,1%	7	38,9%	18
Faro	22	56,4%	17	43,6%	39
Guarda	13	81,3%	3	18,7%	16
Leiria	22	59,5%	15	40,5%	37
Lisboa	80	53,7%	69	46,3%	149
Portalegre	10	50,0%	10	50,0%	20
Porto	80	60,6%	52	39,4%	132
Santarém	18	50,0%	18	50,0%	36
Setúbal	34	45,3%	41	54,7%	75
Viana do Castelo	13	65,0%	7	35,0%	20
Vila Real	8	40,0%	12	60,0%	20
Viseu	26	68,4%	12	31,6%	38
	471	60,7%	340	39,3%	811

Fonte: Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE)³¹

³¹ A Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares disponibiliza um mecanismo de pesquisa e consulta, através do qual foi possível verificar se a gestão de topo é exercida por um diretor ou diretora. Tratou-se de um trabalho extremamente moroso da nossa parte, uma vez que os dados tiveram que ser recolhidos, consultando individualmente os 811 agrupamentos / escolas não agrupadas. Disponível em <https://www.dgeste.mec.pt/index.php/pesquisa-de-agrupamentos/>

Conforme se pode observar pelo quadro 10, existe uma grande disparidade entre a percentagem de diretoras e o universo feminino que compõe a classe docente. Assim, a análise deste quadro permite concluir que existem distritos onde a ocupação do cargo de direção, 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 na Guarda (81,3%) e em Bragança (80,0%), sendo também estes os distritos onde o número de escolas/agrupamentos é menor, 16 e 15 respetivamente.

Por outro lado, a representatividade das mulheres na ocupação do cargo considerado ultrapassa a dos homens apenas nos distritos de Vila Real (60,0%) e Setúbal (54,7%). Assim, na melhor das hipóteses, as mulheres obtêm um máximo de ocupação do cargo de 60,0%, o que as situa a mais de 20% atrás dos seus pares masculinos. De referir ainda os distritos de Portalegre e Santarém, onde se regista equidade na ocupação do cargo de direção.

Embora saibamos que é um desafio para as mulheres obter posições de liderança nos locais de trabalho dominados por homens, é desconcertante que essa situação continue nas escolas, já que a força de trabalho docente é, e tem sido, uma força de trabalho predominantemente feminina. Não se compreende a desproporção na ascensão ao topo, quando a maioria do corpo docente é do sexo feminino.

3. O estudo de casos múltiplos

Ainda que inicialmente considerada uma estratégia «mais fácil», a investigação apoiada por estudos de caso tem vindo a ganhar maior consideração entre investigadores e críticos. Cedo se percebe que afinal os estudos de caso têm vindo a adquirir um estatuto diferente, são frequentemente escolhidos na investigação educacional e, “pela sua natureza holística, tendem a refletir a complexidade dos fenómenos que estudam” (João Amado, 2014, p. 123).

Embora nem sempre coincidindo na perspetivação do que é um estudo de caso, quanto à sua conceção e operacionalização, são incontornáveis os nomes de Robert Yin, Robert Stake e Sharan Merriam. Neste sentido, e tendo como ponto de partida os três autores mencionados, procuramos descrever o estudo de caso como estratégia de

investigação, apontando para o enquadramento de paradigmas e para as suas características e também constrangimentos, não descurando o papel da investigadora/do investigador. Abordaremos ainda questões relacionadas com as etapas a percorrer quando se opta por este tipo de estratégia, tais como a escolha do *design*, a recolha, análise e validação da informação.

Dada a importância dos pressupostos destes autores, Bedrettin Yazan (2015) procedeu a uma análise comparativa das suas obras: *Case Study Research: Design and Methods*, de Robert K. Yin, de 2002; *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, de Sharan B. Merriam, de 1998 e *The Art of Case Study Research*, de Robert E. Stake, de 1995. Nesse estudo comparativo abordam-se as áreas nas quais as três perspetivas divergem, convergem e se complementam. O autor considera seis dimensões onde os três investigadores convergem: compromisso epistemológico, definição de caso e estudo de caso, *design* do estudo de caso, recolha, análise e validação de dados. As principais linhas deste estudo comparativo encontram-se sintetizadas em forma de tabela no anexo 1.

Usar o estudo de caso como estratégia de investigação poderá significar usar uma combinatória de outras estratégias também, porém, o preponderante é que esta maneira de fazer investigação tende a focalizar-se em uma determinada unidade de estudo – o caso. Para tal, é necessário atender ao contexto e saber explicar o que o torna tão particular, não existindo, neste caso, perigo de generalização, ou melhor, cada caso é único em determinadas vertentes, mas cada caso terá também aspetos em comum com outros (Clara Coutinho e José Chaves, 2002).

A visão e orientação epistemológica da pesquisadora/do pesquisador acerca da natureza e produção do conhecimento estão subjacentes ao projeto de investigação e acompanharão todo o percurso. A própria expressão «investigação qualitativa» tem sido usada muito genericamente para todas as formas de investigação que se baseiam no uso de dados qualitativos, incluindo a etnografia, auto-biografia, investigação-ação e os estudos de caso (João Amado, 2014).

De acordo com Bedrettin Yazan (2015) e no que concerne à definição de estudo de caso, os autores Robert K. Yin, Sharan B. Merriam e Robert E. Stake, nem sempre têm perspetivas concordantes. A definição de Yin reflete a defesa do estudo de caso como método legítimo de investigação e assim sendo, quando a investigadora/o investigador toma decisões ao longo do processo de investigação, esta ou este deve ser capaz de propiciar a coerência subjacente e em conformidade com as proposições teóricas e as

características do caso. Do ponto de vista de Stake, uma definição exata de caso ou estudo de caso é impossível. O autor destaca que os métodos por ele delineados seriam mais adequados para estudar programas e pessoas do que para estudar eventos e processos. Para Merriam, o que define a investigação com estudo de caso é a delimitação do caso. Este pode ser uma pessoa, um programa, um grupo, uma política específica, por exemplo. Desde que a investigadora/o investigador seja capaz de especificar o fenómeno de interesse e delinear os seus limites, poderá nomeá-lo «um caso». A definição de Merriam é mais lata do que a de Yin o a de Stake e reflete maior flexibilidade no uso desta estratégia.

No que diz respeito ao *design* de um estudo de caso, Yin apresenta uma abordagem bastante detalhada para a elaboração do plano, prestando atenção às etapas do processo de investigação, sendo que o autor sugere quatro tipos de *design* e aconselha as investigadoras/os investigadores inexperientes a selecionarem o tipo de plano que lhes poderá proporcionar respostas às questões de investigação. Stake, por sua vez, defende uma abordagem mais flexível, permitindo ao investigador ir alterando o *design* à medida que progride na investigação, sendo que o plano inicial deve contemplar o problema e as perguntas ao problema. A aparente flexibilidade na abordagem de Stake deve ser fator de alerta, principalmente para investigadores menos experientes. Estes devem munir-se de um guião de trabalho, caso contrário correm o risco de se «perderem» durante o processo. Merriam apresenta orientações muito claras para a elaboração do plano, afirmando a autora que a revisão da literatura constitui ponto de partida e enquadramento conceptual necessário para uma investigação eficaz. A abordagem de Merriam parece indiciar uma combinação dos dois autores anteriores: mantém a flexibilidade de Stake e a estruturação cuidada de Yin, com uma base teórica sólida de leituras fundamentadas sobre a problemática em estudo.

Relativamente à recolha de dados, os três académicos consideram que cabe à investigadora/ao investigador captar o caso na sua complexidade e integrar informações a partir de várias fontes. Yin defende uma combinação de fontes, tanto quantitativas como qualitativas, enquanto Stake e Merriam sugerem o uso exclusivo de dados qualitativos. Yin defende a execução de um estudo de caso piloto, uma vez que esta diligência ajudará a aperfeiçoar o processo de recolha de dados, no que diz respeito ao conteúdo e procedimentos a adotar. Este autor defende ainda que a investigadora/o investigador deve recorrer a várias fontes de evidências, e sugere seis, usando a triangulação e as proposições teóricas previamente traçadas para se assegurar que os dados são válidos.

Para Stake, a recolha e análise de dados pode ocorrer em simultâneo, logo, não há um ponto exato no tempo para determinar quando uma ou outra ação deve ocorrer. Quanto aos instrumentos de recolha de dados, Stake sugere a utilização da observação, entrevista e análise de documentos. Ao contrário de Yin, este autor nega o uso de fontes de dados quantitativos, seguindo a sua visão de estudo de caso exclusivamente qualitativa. Ao contrário de Stake, Merriam dá maior ênfase às orientações para os procedimentos de recolha de dados, indicando as técnicas que devem ser usadas para que essa recolha seja eficaz. As perspetivas de Yin e Merriam parecem complementar-se neste capítulo, uma vez que a combinação dos três princípios enunciados por Yin com as orientações de Merriam mantêm a investigadora/o investigador focado nas questões de partida, o que impulsionará a validação dos dados e a coerência holística da investigação.

A razão pela qual os três investigadores divergem nas abordagens quanto à análise de dados está nas diferenças em conceber a realidade e o conhecimento. Na perspetiva de Robert Yin (1994), a investigadora/o investigador precisa de diretivas bem estruturadas, isto porque o estudo de caso enquanto metodologia ainda está em desenvolvimento e é necessário definir em concreto as estratégias e as técnicas a usar. Deste modo, o autor sugere quatro princípios que funcionam como indicadores, no sentido de se obter uma análise de alta qualidade. As investigadora/os investigadores menos experientes poderão considerar esta abordagem demasiado instrumental, conquanto, sendo principiantes na análise de dados, é natural que necessitem de mais orientação. Stake, por seu lado, defende os mesmos argumentos que já havia referido aquando da recolha de dados, centrando na figura da investigadora/do investigador e das suas perceções, o sentido que é atribuído às informações recolhidas, ainda que seguindo um protocolo de investigação. Sugere-se ainda que a recolha e análise de dados deva ocorrer em simultâneo, não havendo assim, um momento exato ou específico para iniciar qualquer um desses passos. Stake descreve duas formas para analisar dados: a agregação por categoria e a interpretação direta. Merriam discute as técnicas analíticas e de gestão de dados em pesquisa qualitativa antes de explicar as características metodológicas. Pegando na perspetiva de Stake em relação à perspetiva do investigador na análise dos dados, Merriam sugere uma perspetiva mais construtivista, apontando para orientações mais concretas na linha de investigação. A consolidação, a redução e a interpretação corroboram a perspetiva construtivista no processo analítico mais do que a impressão e a intuição de Stake. A autora defende também que a recolha e análise de dados devem ocorrer em simultâneo, característica por excelência do plano de investigação qualitativa.

A análise preliminar dos dados pode ainda levar a alterações nas fases subsequentes da investigação.

De acordo com Bedrettin Yazan (2015), os três autores encerram visões diferentes sobre a validação de dados, as quais se associam às noções de validade e fiabilidade em investigação. Através do controlo de validade e fiabilidade, a investigação positivista visa captar ou descobrir o conhecimento exato ou aproximado do caso estudado. Porém, o construtivismo defende a ideia da existência de várias versões do conhecimento, sendo este o produto de uma construção entre “quem conhece” e “o conhecido” (p. 146). Merriam e Stake estão cientes da dificuldade que é aplicar os conceitos de validade e fiabilidade à investigação qualitativa, uma vez que surgiram no paradigma positivista.

De acordo com João Ponte (2006), a questão da credibilidade deverá ser fulcral para a investigadora/o investigador, todavia, essa questão pode não ser totalmente resolvida, uma vez que se trata de um saber construído, para além da subjetividade inerente à investigadora/ao investigador. Por um lado, temos a questão da investigadora/do investigador como principal instrumento de recolha de dados, por outro, temos o estudo propriamente dito e os fatores humanos sociais que dificilmente poderão ser replicados (Cristina Vieira, 1999). Há ainda que ter em linha de conta que os estudos de caso qualitativos permitem fortes indícios em validade interna e alguma possibilidade de generalização. Não no sentido de validade externa, mas enquanto validade analítica, aquela que se relaciona com o enquadramento teórico do estudo de caso.

Um estudo de casos múltiplos numa lógica de replicação permite à investigadora / ao investigador explorar as diferenças dentro e entre casos. O objetivo é replicar conclusões em todos os casos. Como implicitamente serão feitas comparações, é imperativo que os casos sejam cuidadosamente escolhidos para que a investigadora/o investigador possa prever resultados semelhantes entre os casos ou prever resultados contrastantes baseados numa teoria (Robert Yin, 2011).

Pelo que fica exposto e tendo em consideração o objetivo do nosso trabalho, contemplámos como opção metodológica uma abordagem de cariz qualitativo, elegendo o estudo de casos múltiplos como o desenho de investigação que melhor se adequa aos intuítos da nossa investigação.

Como já referimos anteriormente, sabendo que a classe docente está representada em maioria por mulheres, quisemos ouvir em discurso direto a opinião de mulheres líderes de escolas/agrupamentos do setor público relativamente ao número de homens e mulheres que ocupam cargos de liderança na gestão educativa, questões de sexo/género, e

estilos de liderança. Recorrendo à técnica da entrevista semiestruturada, ouvimo-las para que pudéssemos contextualizar e interpretar as suas experiências e vivências relativamente a estes fatores e como eles intervêm na formação da sua identidade profissional e pessoal.

4. Metodologia

Nesta secção apresentamos as decisões metodológicas tomadas e a opção do desenho de investigação. Pretendíamos conhecer as perceções de mulheres líderes de organizações educativas da rede pública relativamente aos conceitos de liderança e género. Optámos, por isso, por um método qualitativo, pois permitiu-nos estudar com alguma profundidade o sentido que essas mulheres dão às suas experiências e ações, permitindo ainda uma análise detalhada das temáticas. De acordo com Raymond Quivy e Luc van Campenhout (2008) este método é importante porque possibilita a recolha de informação de uma forma intensiva e flexível.

Recorremos à técnica da entrevista semiestruturada, uma combinatória entre um guião estruturado com algumas diretrizes, mas que ainda assim possibilitam uma conversação não diretiva sobre os temas a abordar. Aludiremos ainda aos procedimentos que tivemos em conta ao longo da conceção e execução do estudo, sem esquecer uma parte fundamental da investigação, as participantes. Privilegiámos o contacto direto com as pessoas e este fator é determinante para as questões éticas a considerar num trabalho desta dimensão e com estas características.

Antes de esmiuçarmos os aspetos inerentes às opções metodológicas, gostaríamos de refletir acerca da pertinência de se identificar uma epistemologia especificamente feminina.

Relativamente ao debate entre a divisão quantitativa/qualitativa de fazer investigação e como esta se relaciona com o género, Nicole Westmarland (2001) conclui que diferentes questões feministas precisam de diferentes métodos de pesquisa, logo nenhum deles deverá ser excluído ou ser considerado exclusivo. Segundo a autora, diferentes questões feministas precisam de diferentes métodos de investigação e, desde que sejam aplicados a partir de uma perspetiva feminista, não há necessidade de uma

abordagem dicotômica do tipo objetividade/subjetividade e métodos quantitativos/qualitativos.

De acordo com Ana Maria Correia (2009), esse debate não será peremptório no seio das preocupações feministas, interessará mais o abandono de uma postura distanciada da investigadora/do investigador relativamente à investigação e às pessoas nela envolvidas. Ainda assim, a autora considera pertinente enunciar cinco características distintivas da metodologia feminista, citando Brian Douglas Haig (1997) (p. 246):

1. A necessidade de enveredar por investigações interpretativas etnográficas e reflexivas, rejeitando o paradigma positivista.
2. A forte influência das relações de género numa demanda para revelar os processos através dos quais as assimetrias de género se reproduzem.
3. A consciencialização por parte da investigadora/do investigador da sua participação em todo o processo investigativo, enquanto parte na construção do conhecimento.
4. A investigação social deve comprometer-se com uma produção de conhecimento que contribua para o processo emancipatório das mulheres.
5. A negação de uma posição privilegiada da investigadora/do investigador relativamente às pessoas investigadas, numa relação de investigação não hierárquica, procurando um patamar de paridade.

Ana Maria Correia (2009) passa então a enunciar as contribuições da epistemologia feminista na conceção e *design* do estudo que levou a cabo na Região Administrativa Especial de Macau, que consistiu em entrevistar 14 professoras com cargos de liderança pedagógica e/ou administrativa. Adotámos algumas dessas contribuições no nosso plano de investigação, nomeadamente (p. 248):

- A consideração de que o género é uma categoria de análise basilar da vida social;
- A necessidade de pesquisar as assimetrias de género presentes em vários aspetos da vida social;
- A importância da experiência enquanto base para toda a teoria, numa perspectiva de diversidade e inclusão;
- A primazia por uma investigação de dimensão reduzida de natureza qualitativa, interpretativa e reflexiva;
- A assunção do interesse emancipatório que justifica a produção de conhecimento.

4.1. Procedimento

Depois de definidos a conceção e o *design* do estudo, começámos por elaborar o guião da entrevista (anexo 2). As palavras não são desprovidas de valor e conteúdo, e sabemos que a comunicação, caso a linguagem não seja cuidada, pode ser potencialmente discriminatória. Dos muitos aspetos a ter em conta na elaboração do guião, destacamos o uso de uma linguagem sensível ao género conforme recomendado por algumas investigadoras e entidades (Linda Thomas e outros autores, 2004; Graça Abranches, 2007, 2009; Conselho da União Europeia, 2018).

Linda Thomas e colegas (2004) consideram que o uso da linguagem é um dos aspetos mais relevantes que o ser humano tem em estabelecer a sua identidade. Os autores analisam o modo como as pessoas usam a linguagem enquanto construto de identidade social/identidades sociais e como grupos e comunidades sociais usam a linguagem como meio de identificação dos seus membros e como meio para estabelecer as suas fronteiras. A atribuição de importância à linguagem enquanto construto de identidades individuais e sociais levanta a questão da importância desta enquanto veículo de controlo social. A identidade é algo em constante construção e negociação, quer seja a nível individual, social ou institucional, fazemo-lo ao longo da vida através da interação com os outros. A identidade também é multifacetada, sendo que as pessoas adaptam a sua identidade a diferentes papéis e diferentes situações, usando a linguagem para diferentes contextos. Não falamos sempre da mesma maneira, não pronunciamos as palavras sempre do mesmo modo e não usamos regras gramaticais sempre da mesma maneira. Os vários registos que fazemos da linguagem e a variedade de linguagem que usamos tem a ver com a nossa interlocutora/o nosso interlocutor. Subjacente às nossas interações linguísticas está o facto de procuramos o consentimento do outro, através de uma convergência linguística, ou seja, adaptamos os nossos padrões de fala, os nossos enunciados, à pessoa que temos à nossa frente.

Partindo então das leituras feitas e tendo em mente as preocupações com a linguagem sensível ao género, elaboramos uma primeira versão do guião da entrevista. Depois do documento ter sido revisto e validado pela orientadora desta dissertação, a Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, procedeu-se a um estudo piloto com duas mulheres. Este passo na investigação qualitativa tem, de acordo com vários autores (Jennifer Mason, 2002; Jane Ritchie e Jane Lewis, 2003; Irwin Seidman, 2006; Louis

Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison, 2007; Robert Stake, 2010; Robert Yin, 2011; Donald Ary e outros autores, 2012 e John Creswell, 2012), múltiplas vantagens, entre elas, permite antecipar problemas imprevistos que podem ser resolvidos nesta fase da investigação, no sentido de se otimizar tempo e esforço posteriormente. A observação desta etapa oferece à investigadora/ao investigador a oportunidade de avaliar a adequação dos métodos de recolha de dados e de outros procedimentos a ter em conta e, caso seja necessário, fazer mudanças.

As duas participantes no estudo piloto disponibilizaram-se para fazer parte desta fase atendendo à experiência anterior enquanto membros de órgãos de gestão educativa e coordenadoras de projetos enquadrados na promoção da igualdade de género. As entrevistas foram gravadas para que posteriormente pudessem ser elucidativas no esclarecimento de alguma dúvida ou constrangimento sentido. Foram igualmente úteis para podermos ter um conceito de tempo aproximado, embora saibamos e soubéssemos que cada pessoa é portadora de experiências diferentes e partilha essas vivências de modo diferente, o que também se traduz no tempo usado. Findas as entrevistas do estudo piloto, as participantes foram convidadas a responder a cinco questões orientadoras (adaptadas a partir de Maureen George e outras autoras, 2013):

1. Sentiu dificuldade em compreender alguma destas afirmações/perguntas? Quais? Porquê?
2. Sentiu alguma dificuldade em compreender as palavras utilizadas e o seu significado? Quais? Porquê?
3. Na sua opinião, alguma das afirmações/perguntas é irrelevante ou inadequada atendendo ao contexto e experiência dos/as participantes? Quais? Porquê?
4. Na sua opinião todas as perguntas fazem sentido? Quais não? Porquê?
5. Há alguma afirmação/pergunta que pense que deveria ser acrescentada acerca dos temas abordados por este conjunto de perguntas? Qual?

Perante a perspectiva do grupo alvo serem mulheres na gestão de topo de escolas/agrupamentos, as duas participantes admitiram não ter tido qualquer dificuldade com as questões deparadas e entenderam não apresentar sugestões de acrescento ao guião.

Feita esta ponderação, abordámos as potenciais visadas do nosso estudo, apresentando os objetivos do projeto através de documento próprio (anexo 3). Mostraram imediata disponibilidade para colaborar no estudo, tendo solicitado que a entrevista fosse marcada num momento que lhes fosse mais oportuno, atendendo ao volume de trabalho que a ciclicamente é necessário atender no cargo que ocupam.

As entrevistas foram marcadas pessoalmente com as entrevistadas, e na data acordada e no local à sua escolha, procedeu-se à leitura e assinatura do consentimento informado (anexo 4). Com a autorização para recorrermos à gravação das entrevistas, foi novamente reforçada a ideia da proteção da identidade e da confidencialidade de toda a informação recolhida. As participantes foram ainda informadas da possibilidade de não responderem a qualquer uma das questões e de poderem interromper sempre que o desejassem. Vincámos novamente a questão da importância de serem ouvidas em discurso direto, numa perspectiva de partilha de opiniões e vivências, sem qualquer preocupação de formalidade nas respostas.

De seguida, procedeu-se à condução da entrevista, tendo-se usado o mesmo guião para todas as mulheres. Optámos ainda por tomar notas de aspetos relacionados com a comunicação não-verbal para completar a gravação áudio.

Através da do pedido de colaboração (anexo 3) ficou claro para as candidatas a participantes que a investigadora era colega de profissão, facto que terá sido determinante para a forma de acolhimento e para o uso de linguagem específica ao longo das entrevistas.

4.2. Participantes

As quatro mulheres que se disponibilizaram a participar neste estudo são diretoras de escola ou agrupamento do ensino público. Por questões relacionados com a confidencialidade, gostaríamos de salientar que não se acrescenta qualquer dimensão à produção de conhecimento se identificássemos as instituições que dirigem ou a área geográfica onde o trabalho de campo foi conduzido. Como já tivemos oportunidade de referir, pretendíamos recolher informações sobre as suas experiências e vivências enquanto mulheres e líderes, sendo que imprimimos uma grande preocupação na proteção da identidade das participantes. Os nomes foram substituídos por letras e números (L1, L2, L3, L4) numa ordem completamente aleatória e, quando adequado, foram retiradas parcelas de informação de modo criterioso.

Relativamente aos dados sociodemográficos que pudemos recolher, e que se encontram sintetizados no quadro 11, as mulheres entrevistadas apresentam idades

compreendidas entre os 54 e 62 anos. Têm experiências muito diversificadas no seu percurso profissional e no que toca à experiência em cargos de gestão e administração, os anos variam entre um e vinte e seis anos. Para além da licenciatura numa determinada área científica que lhes deu habilitação para o ensino, complementaram a sua formação específica para o exercício do cargo com cursos de especialização em administração escolar.

Quadro 11 – Perfil pessoal das mulheres entrevistadas

Participantes	Líder 1 (L1)	Líder 2 (L2)	Líder 3 (L3)	Líder 4 (L4)
Idade	60	55	54	62
Estado civil	divorciada	casada	casada	não mencionado
Habilitações / Formação Específica	Licenciatura; Mestrado	Licenciatura; Curso Especialização; Mestrado	Licenciatura; Pós- Graduação	Licenciatura; Curso Especialização
Anos de experiência em cargos de gestão	10	1	26	17

4.3. Técnica de recolha de dados

Como já tivemos oportunidade de mencionar, demos preferência à entrevista como estratégia de recolha de dados. Queríamos partir para o trabalho de campo munidas de um instrumento que nos orientasse nas questões a abordar sobre as temáticas centrais do nosso estudo, mas que também permitisse liberdade às entrevistadas de fluírem na conversa e na partilha das suas perspetivas (João Amado, 2014).

De acordo com Valerie Yow (2005), a entrevista em profundidade gravada é um método de pesquisa específico dentro da designação «metodologia qualitativa» e está próxima do princípio da *grounded theory* (p. 8)³². No entanto, a *grounded theory* refere-se

³² O termo *grounded theory* aparece associado aos sociólogos Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss no final dos anos 1960. Baseando-se nestes autores, Ana Maria Correia denomina esta teoria de «teoria emergente», sendo o seu principal objetivo “gerar uma teoria sobre um fenómeno social tendo como base a informação obtida através do trabalho de campo” (2009, p. 313).

a outros tipos de observações de comportamento, além da entrevista, sendo outro ponto discordante a maneira como a investigadora/o investigador elabora as questões da entrevista. Para esta autora, qualquer que seja a abordagem ou a disciplina, a entrevista em profundidade gravada pode oferecer respostas a perguntas que nenhuma outra metodologia pode oferecer. A história oral é inevitavelmente subjetiva, sendo a sua subjetividade crucial para a compreensão dos significados que damos ao nosso passado e presente. Revelar os significados da experiência vivida é a eminente tarefa da pesquisa qualitativa, sendo que a técnica da entrevista permite ver em toda a sua complexidade o mundo do outro (p. 23).

Na origem da entrevista em profundidade está o interesse em compreender a experiência vivida das outras pessoas e o significado que elas dão a essa experiência, segundo Irwing Seidman (2006). Este autor considera que a investigadora/o investigador pode abordar a experiência das pessoas em organizações contemporâneas através da análise de documentos pessoais e institucionais, através da observação, através de questionários, e através de uma revisão da literatura existente. Se o objetivo da investigadora/do investigador, no entanto, é entender o significado que as pessoas envolvidas na educação constroem da sua experiência, então é por via da entrevista que a investigação deve passar. Neste sentido, saber ouvir é a maior competência para quem entrevista, mostrando interesse no que está a ser dito (p. 78). Quem entrevista deve estar consciente da importância que as histórias das outras pessoas encerram, assim como a proficuidade que elas oferecem para o trabalho da investigadora/do investigador.

A construção do guião de entrevista obedeceu à problemática específica deste estudo, ou seja, compreender qual a perceção da pessoa entrevistada sobre o que é ser líder e mulher num estabelecimento de ensino público. Deste modo, os objetivos do guião foram agrupados por blocos, conforme especificados no quadro 12. No guião que usámos para as entrevistas também contemplámos dois tipos de perguntas, as questões orientadoras e as questões específicas, sendo que as últimas serviram como reforço ou elucidação às questões colocadas.

John Creswell explica do seguinte modo os *designs* da teoria fundamentada (tradução nossa): Em vez de estudar um único grupo, pode-se examinar um número de indivíduos que experimentaram uma ação, interação ou processo. Os *designs* de teoria fundamentada são procedimentos sistemáticos e qualitativos que investigadoras/investigadores usam para produzir uma explicação geral (fundamentada nas visões dos participantes, chamada teoria fundamentada) que explica um processo, ação ou interação entre as pessoas. Os procedimentos para desenvolver essa teoria incluem a recolha dados através de entrevistas, desenvolver e relacionar categorias (ou temas) de informações e a composição de um modelo visual que retrate a explicação geral. Desta forma, a explicação é “fundamentada” nos dados das e dos participantes. A partir dessa explicação, constroem-se declarações preditivas sobre as experiências dos indivíduos (2012, p. 21).

Quadro 12 – Blocos e respetivos objetivos constantes no guião de entrevista

Bloco Temático	Objetivo do Bloco
A Legitimação da entrevista	1. Apresentação. 2. Explicar os objetivos da entrevista. 3. Garantir os aspetos éticos e deontológicos.
B Caraterização e recolha de dados biográficos	4. Recolher dados sociodemográficos sobre cada entrevistada. 5. Caracterização da sua situação profissional atual e percurso profissional. 6. Motivação para a candidatura (ao cargo de diretora)
C Conceções de género	7. Conhecer as diferentes perceções sobre os conceitos de sexo e género.
D Conceções de liderança	8. Conhecer as diferentes perceções sobre o conceito de liderança.
E Conceções sobre a possível ligação entre (ordem social de) género e liderança	9. Conhecer as diferentes perceções sobre a relação entre conceções de género e a liderança.
F Propostas para a promoção da liderança por parte das mulheres	10. Solicitar à pessoa entrevistada opiniões sobre como promover o exercício da liderança por parte das mulheres
G <i>Terminus</i> Considerações finais	11. Agradecimento final e criação de um momento para a entrevistada acrescentar alguma informação / sugestão / desabafo.

Na ótica de Jane Ritchie e Jane Lewis (2003), o objetivo da entrevista é ter amplitude suficiente para abarcar os principais problemas e ter profundidade para alcançar a cobertura de cada um deles. Depois de analisarem o papel da investigadora/do investigador ao longo da entrevista, as autoras passam a uma apresentação de tipos de perguntas, por exemplo, perguntas que visam obter amplitude e argúcia (questões de mapeamento de conteúdo e questões de mineração de conteúdo) e formulação de perguntas (questões amplas, restritas, orientadas e diretas). Denotam ainda que a reciprocidade é a ideia de as investigadoras/os investigadores darem algo em troca às entrevistadas e aos entrevistados, partilhando as suas opiniões, experiências ou reflexões sobre o que foi dito. Jane Ritchie e Jane Lewis (2003) afirmam que se trata de uma característica de algumas abordagens feministas em particular, todavia, este tipo de dinâmica deve ser explorada com precaução (p. 65).

4.4. Questões éticas respeitadas neste trabalho

Considerando a natureza dos estudos qualitativos, a interação entre investigadoras/investigadores e participantes pode ser eticamente desafiadora para as e os primeiros, pois estas e estes estão pessoalmente envolvidos em diferentes etapas do estudo. Parece-nos, portanto, fundamental que se estabeleçam orientações éticas a esse respeito.

Algumas das questões éticas que investigadoras/investigadores devem ter em consideração ao longo do trabalho são o anonimato das/dos participantes, a confidencialidade e o consentimento informado (Robert Bogdan e Sari Biklen, 1994; João Amado, 2014).

Cristina Vieira (2014) acolhe duas preocupações a ter em conta na construção de um estudo de cariz qualitativo. Por um lado há que ter em consideração o contacto entre a investigadora/o investigador e as pessoas que participam no estudo, por outro, a relação da investigadora/do investigador com questões de propriedade intelectual e o plágio. A autora destaca ainda uma lista de princípios (citando Tom Beauchamp e outros autores, 1982) que deve ser respeitada quando se decide enveredar por um projeto de investigação qualitativa, e muito embora haja especificidades para determinadas áreas de estudo, há princípios comuns, como sejam (p. 68):

- Princípio nº 1 – Não-maleficência
- Princípio nº 2 – Beneficência
- Princípio nº 3 – Justiça
- Princípio nº 4 – Respeito pela autonomia/auto-determinação das pessoas
- Princípio nº 5 – Respeito pelas comunidades

A autora considera ainda ser fundamental observar questões como o respeito pelos sentimentos das/dos participantes e a ponderação nas relações que se estabelecem entre participantes e investigadora/investigador e o rumo que as relações entre ambas as partes podem tomar ao longo da investigação.

No decorrente dos princípios elencados, avaliámos a nossa atuação no presente estudo e certificámo-nos de que as participantes haviam entendido os objetivos do trabalho e como este ia decorrer, designadamente no que toca a gravação áudio das entrevistas. A nossa preocupação com a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato das pessoas envolvidas foi uma dimensão constante, atendendo também ao

facto de não haver qualquer valor científico na divulgação desses dados. Ou seja, as nossas conclusões não ganhariam credibilidade se se identificasse o contexto geográfico ou mesmo a instituição de proveniência das participantes.

Tratando-se de uma investigação de cariz qualitativo que privilegiou a entrevista como técnica de recolha de dados, há, contudo, aspetos específicos a ter em consideração. Algumas autoras destacam as particularidades da situação em que a investigadora entrevista outras mulheres. Consideram, portanto, que este cenário tem peculiaridades que merecem alguma reflexão (Ann Oakley, 1981, 2016; Janet Finch, 1984; Marjorie DeVault e Glenda Gross, 2009; Rosalind Edwards e Jane Holland, 2013).

Relativamente à técnica da entrevista, Ann Oakley (1981, 2016) publicou dois textos com mais de 30 anos de diferença sobre os momentos em que teve que entrevistar mulheres para os seus projetos. A partir dos seus testemunhos, a autora surge como uma das primeiras investigadoras feministas a rejeitar uma versão «impessoal» do investigador, muitas vezes equiparada a um modo masculino de fazer pesquisa. No texto da década de 1980, Ann Oakley dissecou o modelo de entrevista delineado nos manuais de ciências sociais da época, argumentando que as admoestações sobre objetividade e a necessidade de encarar a entrevista simplesmente como uma ferramenta de recolha de dados sugeriam uma atitude mecanicista e androcêntrica, considerando a entrevista, enquanto interação social, um obstáculo para a obtenção de «factos». No estudo que conduziu com um grupo de mulheres, Ann Oakley sugeriu que este tipo de abordagem às entrevistas era incompatível com a prática da investigação feminista. Enquanto entrevistadora estabeleceu uma relação diferente com as entrevistadas daquela que era documentada nos livros de metodologia, considerando as distinções dicotómicas formal/informal, objetivo/subjetivo, estruturado/não estruturado como sendo precisamente aquelas que inibem uma compreensão mais completa da dinâmica interativa da pesquisa. As críticas não se fizeram esperar, tendo-lhe sido apontadas falhas em reconhecer a complexidade do processo de entrevista, especialmente em relação à dinâmica do poder e às divisões sociais entre as mulheres (p. 197). À distância dos mais de trinta anos, a autora (Ann Oakley, 2016) pretendia contribuir para o debate sobre a questão de género nas ciências sociais, apoiando-se nos estudos feitos e que envolviam as entrevistas a mulheres.

Rosalind Edwards e Jane Holland (2013) destacam a atenção que deve ser dada a dois aspetos: ao contexto social da entrevista e concomitantemente aos significados e relações sociais e de poder que se cruzam nas dimensões socioespaciais e de tempo /

lugar das entrevistas, e o poder e dinâmica emocional que moldam as entrevistas. As autoras aconselham, qualquer que seja a investigadora/o investigador, a serem flexíveis e sensíveis aos crescentes desafios com que são confrontados em diferentes ambientes sociais e de contextos de pesquisa em mudança (p. 97).

Gostaríamos ainda de mencionar o ponto de vista de Sofia Bergano (2012), com quem concordamos neste assunto. Apesar das diferentes perspetivas no que concerne às questões éticas, o que deve prevalecer é o bom senso e o sentido de responsabilidade por parte de quem investiga, independentemente do posicionamento metodológico que venha a assumir. No horizonte da investigadora/do investigador deve estar sempre o respeito pela individualidade e o bem estar das e dos participantes (p. 212).

CONCLUSÃO

Neste capítulo quisemos fundamentar as opções metodológicas tomadas no nosso estudo, atendendo à conceção e ao planeamento da investigação.

Começámos por definir o tema de partida e os objetivos do trabalho, tendo-se optado por auscultar mulheres líderes de organizações educativas, as quais deram reposta sobre questões de sexo/género e estilos de liderança, confrontadas ainda com a baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar.

Considerámos pertinente proceder a um enquadramento de alguns dados estatísticos que nos são dados a conhecer por instituições nacionais e transnacionais no que toca ao ensino e à liderança escolar. Verificámos que no ensino a tendência é para se acentuar a «feminização» neste setor, assistindo-se igualmente a uma tendência inversa no que concerne à ocupação dos cargos de liderança nas organizações educativas. Num setor maioritariamente representado por mulheres, não deixa de ser notório o facto de elas estarem tão arredadas dos cargos de topo, contudo, estão representadas nos cargos de gestão intermédia ou fazem parte da equipa da direção, dimensão que, por vezes, leva as pessoas a considerar que já «tudo foi feito» no campo da igualdade de género.

Atendendo a este cenário, optámos por um estudo de casos múltiplos, valorizando, deste modo, a perspetiva das participantes e a maneira como essas mulheres percecionam e interpretam as suas identidades e vivências enquanto mulheres e líderes. Parece-nos

também que este tipo de metodologia é a mais indicada para dar visibilidade às particularidades de cada caso e neste contexto específico aos discursos femininos, em detrimento das estratégias de recolha de dados quantitativas. Os objetivos da investigação qualitativa giraram no sentido da compreensão dos fenómenos através da perspectiva das participantes, numa lógica empírico-dedutiva de construção do conhecimento.

Decorrente desta decisão, optámos pela entrevista semiestruturada, enquanto combinatória entre um guião estruturado com algumas diretrizes, mas que ainda assim possibilitaram uma conversação não diretiva sobre os temas que pretendíamos abordar.

Como técnica de recolha de dados, a entrevista pressupõe algumas ponderações na preparação e na condução da mesma. Aludimos a certos pressupostos e às especificidades que algumas autoras defendem quando se entrevista um grupo de mulheres em particular.

Num contexto de investigação em que a investigadora/o investigador fazem parte do próprio processo, numa dialética de interação e proximidade entre esta/este e as/os participantes, é fundamental atender às orientações éticas ao longo de todas as etapas do processo de investigação. Questões como o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado são apenas alguns exemplos de questões éticas às quais a investigadora/o investigador deve dar atenção. Assumimos que uma investigação nunca é neutra, torna-se então fundamental definir a relação entre a investigadora/o investigador e o universo social em estudo, justificando as práticas de investigação com recurso a princípios e normas orientadoras.

CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

INTRODUÇÃO

No primeiro capítulo desta segunda parte demos conta das opções metodológicas tomadas no presente trabalho, sendo agora possível passarmos à apresentação, análise e reflexão em torno das informações recolhidas. Pelo que ficou exposto no capítulo anterior, privilegiámos a entrevista como técnica de recolha de dados e em face dessa opção parece-nos que a técnica de tratamento de dados adequada é a Análise de Conteúdo. Os dados qualitativos recolhidos são descrições detalhadas de ocorrências, interações, pensamentos e crenças das pessoas entrevistadas sobre os assuntos abordados nesse contexto e expõe as vivências e experiências aliadas aos momentos e aos temas em análise. O manuseamento de grandes quantidades de dados de natureza semântica requer uma análise aturada e cuidada para que posteriormente esses dados possam ser classificados e interpretados, decorrentes do desenvolvimento de uma composição que potencia a inferência baseada nesses mesmos dados.

Neste capítulo apresentamos algumas considerações sobre a técnica da análise de conteúdo. Não perdendo de vista que se trata de uma mulher a entrevistar mulheres, continuamos interessadas em saber como, ou se, o conhecimento produzido acerca da vida social está ligado às realidades sociais das mulheres no contexto de qualquer metodologia que seja dominada pelos homens e que não tem em linha de conta a natureza *genderizada* da vida social. As preocupações prendem-se ainda com as implicações da exclusão dos saberes e da experiência das mulheres no contexto das construções androcêntricas do conhecimento.

Recorremos à elaboração da matriz de análise de conteúdo por forma a explicitar o encadeamento das várias fases da técnica utilizada. A partir dos domínios identificados no acervo, foi-nos possível mapear os temas e categorizar o material citado, permitindo

comparações entre as diferentes perspectivas das participantes nesta investigação. Do nosso ponto de vista, os significados dos temas não dependem de medidas quantificáveis, mas antes, da capacidade da investigadora/do investigador captar a essência e o particular das respostas que emergiram das questões de pesquisa. A análise e interpretação da informação resultante das entrevistas será apresentada de acordo com a matriz de análise de conteúdo elaborada, retomando as categorias e os conceitos apresentados, no sentido de podermos transmitir um encadeamento coerente do trabalho interpretativo por nós levado a cabo. Finalizamos este capítulo com uma reflexão em torno dos dados recolhidos e aqui apresentados.

I. Considerações sobre a análise de conteúdo

No presente estudo aplicámos a técnica de análise de conteúdo para tratamento de dados e procurámos fazer inferências a partir dos dados recolhidos através de entrevistas a mulheres líderes de organizações educativas e como elas percecionam as questões de sexo e género, de liderança, de género e liderança, como interpretam a subrepresentatividade das mulheres em cargos de liderança e como veem a aplicação de práticas institucionalizadas que têm em vista a paridade entre sexos.

A análise de conteúdo é considerada uma das mais disseminadas técnicas de investigação nas ciências sociais, e tem sido assunto de reflexão por parte de diversos investigadores. Muitos dos artigos da especialidade e dos manuais de investigação disponíveis descrevem diversos métodos de investigação qualitativa e fornecem perspectivas gerais dos procedimentos de análise de conteúdo. Alguns artigos ou capítulos de manuais incluem instruções detalhadas para esclarecer acerca da técnica de análise de conteúdo, explicando passo a passo os procedimentos a percorrer. Estas são informações que encontramos transversalmente em muitas publicações sobre metodologia de investigação qualitativa e que são referidas por autores como Jorge Vala (1986), Klaus Krippendorff (1989, 2004), Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), João Amado (2000 e 2014), Jennifer Mason (2002), Kimberly Neuendorf (2002), Jane Ritchie e Jane Lewis (2003), Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2005), Florian Kohlbacher (2006), Irwing Seidman (2006), Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison (2007), Lisa

Given (2008), Donald Ary e outros autores (2012), John Creswell (2012), Margrit Schreier (2012), Philipp Mayring (2014) e Mariette Bengtsson (2016).

De facto, essas instruções poderão ser muito úteis, contudo, para investigadoras e investigadores menos experientes as etapas a percorrer e como proceder entre etapas pode constituir um verdadeiro desafio. De acordo com Deborah van den Hoonaard e Will van den Hoonaard (2008), no âmbito de uma investigação qualitativa e para investigadoras e investigadores menos experientes, a análise de conteúdo poderá revelar-se enigmática e assustadora. Por um lado, há tantas páginas de notas de campo, transcrições de entrevistas e / ou imagens que a tarefa parece avassaladora. Por outro lado, ainda que se esteja na posse de variadíssimas fontes e dados, há um certo receio de que esses dados não constituam um *corpus* robusto. Ainda de acordo com esta autora e este autor, independentemente da perspetiva ou paradigma que se utilize, a análise de dados qualitativos envolve uma série de características que são comuns a esses paradigmas: a recolha e análise de dados num processo simultâneo, a prática de tomar notas durante e após a recolha de dados, o uso de algum tipo de codificação, o uso da escrita como ferramenta de análise e o desenvolvimento e relacionamento de conceitos com a literatura científica e determinado campo de investigação.

Também Jan Schilling (2006) considera que, embora seja relativamente fácil encontrar excelentes introduções teóricas sobre metodologias e recolha de dados qualitativos, torna-se, contudo, complexa para a investigadora/o investigador ter acesso aquilo que o autor denomina como «conhecimento pragmático» (p. 28), sobretudo quando se trata do processo de análise e interpretação de dados qualitativos. Neste domínio, entende-se por «conhecimento pragmático», os princípios, a heurística e as regras estabelecidas que norteiam as ações e decisões da investigadora/do investigador durante as diferentes etapas do processo.

Experientes ou não, as preocupações de investigadoras/investigadores ao longo dos tempos terão sido diferentes certamente, em função de várias condicionantes do contexto investigativo. Neste sentido, Klaus Krippendorf (2004) admite que a análise de conteúdo de hoje é significativamente diferente, no que concerne ao objetivo e ao método, da do passado. A análise de conteúdo contemporânea possui três características particulares:

- 1) É um método empiricamente fundamentado, exploratório no processo e com a intenção de ser preditivo ou inferencial (p. xvii).

- 2) A técnica transcende as noções tradicionais de símbolos, conteúdos e intenções, atendendo ao desenvolvimento de novas formas de comunicação, sendo que esse desenvolvimento exige uma redefinição da análise de conteúdo, que alinhe o conteúdo, o alvo da pesquisa, com a forma como a sociedade contemporânea opera e se entende através de seus textos (p. xviii).
- 3) A análise de conteúdo foi obrigada a desenvolver uma metodologia própria, que permita às investigadoras/aos investigadores planejar, executar, comunicar, reproduzir e avaliar criticamente as suas análises, quaisquer que sejam os resultados particulares (p. xx).

Central à técnica de análise de conteúdo é a dimensão interpretativa. Na verdade, não bastará recolher os dados, na ótica de João Amado (2000 e 2014) é necessário que a investigadora/o investigador os saiba analisar e interpretar. Caso se trate de material gravado, como é o caso das entrevistas neste estudo, parte-se para a transcrição desse mesmo material, constituindo esta uma etapa prévia de análise.

Outras autoras e outros autores consideram que uma etapa inicial de análise começa quando a investigadora/o investigador está embrenhado na condução das entrevistas. Recorrendo ao apoio dos meios tecnológicos à sua disposição, como o computador ou o gravador, esta/este está mais disponível e vigilante para o *active listening* (Jennifer Mason, 2002; Jane Ritchie e Jane Lewis, 2003; Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison, 2007; Marjorie DeVault e Glenda Gross, 2009; Hilary Abrahams, 2017). Através da escuta ativa e observação, a investigadora/o investigador manterá uma nota mental do que está a ser dito e utilizará essas informações no processo de transcrição.

De acordo com Marjorie DeVault e Glenda Gross (2009), o processo de escutar ativamente significa mais do que apenas ouvir enquanto capacidade física, é antes uma prática globalmente comprometida que envolve não apenas obter informações por meio dos atos de fala, palavras escritas ou sinais, mas também processá-las ativamente. Segundo as autoras citadas, a ação da escuta ativa afeta profundamente os dados e o conhecimento que a investigadora/o investigador produz. Esta ou este apresenta-se num contexto investigativo assumindo que à partida é naturalmente uma boa/um bom ouvinte, sem reconhecer conscientemente o trabalho que a escuta ativa implica, podendo redundar em ouvir apenas o que ele ou ela quer ou espera ouvir (p. 217).

No processo da transcrição, deve observar-se a transcrição integral das gravações. Para Philipp Mayring (2014), nas investigações que produzem os seus próprios materiais

como a entrevista, o grupo focal, o questionário aberto ou a observação é importante decidir de antemão quais as regras de transcrição que se adotam. É crucial escolher um determinado sistema de transcrição e empregá-lo de modo constante. Segundo o autor, a análise de conteúdo só se pode referir às transcrições e estas nunca são representações completas da matéria-prima. Um sistema de transcrição é um conjunto de regras exatas acerca do modo como a linguagem falada é transformada em texto escrito³³. No nosso estudo, procedemos de acordo com o “protocolo literal puro” (*pure verbatim protocol*), proposto por Philipp Mayring (2014, p. 45), segundo o qual a transcrição é feita palavra a palavra, mantendo-se todos os enunciados do arquivo de áudio, como sejam as hesitações, as interjeições, as articulações, as formulações em gíria, conservando a transcrição muito próxima da linguagem natural.

De acordo com João Amado (2014), o aspecto mais importante da análise de conteúdo é que esta permite uma rigorosa e objetiva representação das mensagens produzidas pelas participantes (nas entrevistas), pois através dos processos de codificação e classificação é possível reconfigurar e reproduzir o discurso, mantendo a captação do sentido original. Neste processo percorrem-se várias fases e a explicitação das mesmas imprime o rigor necessário a esta etapa da investigação. Segundo João Amado (2000), a investigadora/o investigador deve questionar-se sobre que tipo de estudo pretende:

- a) Estudo estrutural – análise de ocorrências;
- b) Estudo diferencial – regularidade de associação de objetos;
- c) Estudo funcional – análise de ocorrências (idêntico ao estudo estrutural) com a produção do discurso provocada pelo investigador.

Qualquer que seja a modalidade do estudo, João Amado (2000 e 2014) considera que os passos de categorização e codificação podem ser idênticos e admite alguma flexibilidade na gestão das seguintes etapas:

- 1) Definição do problema e dos objetivos do trabalho;
- 2) Explicitação de um quadro de referência teórico;
- 3) Constituição de um *corpus* documental;
- 4) Leituras atentas e ativas;
- 5) Formulação de hipóteses ou conjeturas;
- 6) Codificação / categorização.

³³ Philipp Mayring apresenta uma lista de possíveis sistemas de transcrição, tendo em conta a quantidade de informação que é preservada e, em consequência, quão moroso o processo se pode tornar (2014, pp. 45-47).

Philipp Schilling (2006) considera que a etapa de definição das unidades de codificação só é importante se a investigadora/o investigador estiver interessado no número total de instruções (frequência absoluta de tópico) (p. 31). Este passo pode ser ignorado se a investigadora/o investigador estiver focado apenas no número de entrevistadas/entrevistados que mencionaram um determinado aspeto (frequência da pessoa).

Por seu turno, Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2005) não pretendem delimitar os diferentes métodos de análise de conteúdo, cingem-se, por isso, a três grandes categorias de métodos, conforme sintetizados no quadro 13.

Quadro 13 – Categorias de métodos de análise de conteúdo

Fator	Tipo de análise	Variante
Elementos do discurso	Análises temáticas	Análise categorial Análise da avaliação
Forma	Análises formais	Análise da expressão Análise da enunciação
Relação entre elementos constitutivos	Análises estruturais	Análise de co-ocorrência Análise estrutural propriamente dita

Adaptado a partir de Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (2005, pp.226-228)

Com um vasto volume de dados em mãos cabe à investigadora/ao investigador proceder, segundo Louis Cohen e colegas (2007), à técnica de análise de conteúdo. Trata-se, no entender destes autores, do trabalho de resumir e relatar dados escritos, o conteúdo principal dos dados e as suas mensagens, seguindo um processo de quatro «C», isto é, codificar, categorizar, comparar e concluir. Ainda de acordo com os autores citados, a análise de conteúdo permite decompor o texto em unidades de análise, e possibilita ainda outras características incluindo, por exemplo, o exame da interconectividade das unidades de análise (categorias), a natureza emergente dos temas e o desenvolvimento teórico. Os autores propõem um processo de análise de conteúdo baseado em onze etapas (p. 476):

- Etapa 1: Definição das questões de pesquisa
- Etapa 2: Definição da população
- Etapa 3: Definição da amostra
- Etapa 4: Definição do contexto em que o documento é gerado
- Etapa 5: Definição das unidades de análise
- Etapa 6: Decisão acerca dos códigos a serem usados na análise
- Etapa 7: Construção das categorias para análise

- Etapa 8: Condução da codificação e da categorização dos dados
- Etapa 9: Condução da análise de dados
- Etapa 10: Resumo
- Etapa 11: Produção de inferências

Louis Cohen e colegas (2007) consideram que a última etapa é deveras importante, pois permite à investigadora/ao investigador passar da descrição à inferência.

Neste sentido, um estudo de natureza qualitativa combina a potencial multiplicidade de interpretações dos eventos humanos em estudo com a potencial singularidade desses mesmos eventos. De facto, e segundo Robert Yin (2011), a ambição da investigação qualitativa é a de traduzir o significado de eventos do mundo real a partir da perspectiva das e dos participantes de um estudo. Tal objetivo não pode ignorar o facto de que os significados das e dos participantes, quando estudados e relatados por uma investigadora/um investigador, inevitavelmente assumem um segundo conjunto de significados dos mesmos eventos, os da investigadora/do investigador. No âmbito dos estudos qualitativos, como o estudo que aqui apresentamos, as perspectivas émica e ética desempenham um papel significativo (David Fetterman, 2008; Robert Yin, 2011; Cristina Vieira, 2014).

Segundo Robert Yin (2011), a perspectiva émica tenta capturar os significados indígenas das e dos participantes dos eventos do mundo real. Em contraste, a perspectiva ética representa o mesmo conjunto de eventos do mundo real, mas de uma perspectiva externa – a da investigadora/do investigador (p. 11). Ainda de acordo com este autor, as investigadoras/os investigadores não podem, em última análise, evitar as suas próprias lentes de investigação quando interpretam a realidade. Assim, o objetivo é reconhecer que existem múltiplas interpretações da realidade e certificarmo-nos de que, tanto quanto possível, tudo é feito para impedir que se imponha inadvertidamente a sua própria interpretação (ética) à interpretação (émica) de uma ou de um participante (p. 12).

Como já referido anteriormente, a análise de conteúdo é uma técnica comumente usada para analisar uma vasta gama de dados semânticos, como é o caso das transcrições de entrevistas no presente estudo. No contexto dos estudos qualitativos, a abordagem analítica de conteúdo reconhece que o texto é aberto a interpretações subjetivas, reflete múltiplos significados e é dependente do contexto. Este aspeto deve colocar várias apreensões às investigadoras/aos investigadores no que concerne à credibilidade de um estudo qualitativo e aos seus critérios de validade e fidelidade (Cristina Vieira, 1999 e 2014b; Jennifer Mason, 2002; Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison, 2007;

Heidi Julien, 2008; Robet Yin, 2011; John Creswell, 2012; João Amado, 2014; Philipp Mayring, 2014).

No ver de Cristina Vieira (1999), as preocupações relativas à fidelidade do estudo existem, uma vez que nem sempre é possível replicar ou reconstituir as situações de forma exata, acrescentando ainda o facto de a investigação se centrar na figura da investigadora/do investigador, sendo esta pessoa o principal instrumento de recolha de dados. Quanto à validade das investigações qualitativas, esta tem a ver com precisão das inferências que a investigadora/o investigador apresenta na conclusão do estudo.

Segundo a mesma autora (Cristina Vieira, 2014), na avaliação de qualquer investigação qualitativa deve ser dada atenção aos seguintes aspetos (p. 58):

- A natureza contextual da informação;
- O papel central da pessoa da investigadora/do investigador na recolha de dados;
- A falta de estruturação das técnicas de recolha de dados;
- A necessidade de recorrer a várias formas de triangulação (de informantes, métodos, técnicas, fontes, etc.);
- O menor controlo das fontes de erro dos resultados;
- O estudo holístico dos fenómenos.

Gostaríamos ainda de abordar uma outra perspetiva no que concerne aos estudos qualitativos e que se prende com a pesquisa feminista em teoria e prática. Como denota Gayle Letherby (2003), muitas feministas criticaram o uso tradicional de métodos quantitativos e defenderam o uso de metodologias qualitativas. Contudo, segundo a autora, é importante enfatizar que não é o uso de um método ou métodos em particular que caracteriza uma investigadora/um investigador ou um projeto como feminista, mas a maneira como o(s) método(s) é/são utilizado(s). Gayle Letherby (2003) começa por discutir o binómio qualitativo / quantitativo, considerando em detalhe um dos mais predominantes mitos acerca da pesquisa feminista, aquele que considera que as feministas só fazem pesquisa qualitativa e, além disso, o único método qualitativo a que recorrem é a entrevista semi-estruturada. Neste sentido, e preocupada com a produção de conhecimento, a autora apresenta alguns métodos que as feministas usaram para tentar entender e representar a vida das mulheres (e dos homens), como sejam as histórias de vida, entrevistas, grupos focais e análise conversacional; os diários, cartas, documentos e texto; questionários e estatísticas; observação participante e não participante (p. 81).

Neste debate a autora citada ressalva a importância das disputas e tensões entre feministas sobre como colocar em prática a teoria feminista, pois este estimula a mudança e a autocrítica, aspetos importantes para que o feminismo não se torne estático e complacente. Na ótica de Gayle Letherby (2003) e de tantas outras autoras que ela cita na obra, a preocupação central enquanto investigadora feminista não é o que ela faz, mas como o faz e as implicações disso para o que recebe de retorno quando investiga, atendendo a que «o poder da teoria feminista» (p. 97) implica um envolvimento crítico constante com as questões e as respostas.

Relativamente à questão de se «escutarem» histórias (de vida) não será de descurar a perspectiva de Chimamanda Ngozi Adichie (2009). Esta escritora de origem nigeriana alerta para *o perigo da história única* e as consequências que daí advêm quando se consideram situações complexas e seres humanos igualmente complexos reduzidos a uma única narrativa. De acordo com esta autora, cada vida singular contém uma compilação heterogénea de histórias, que não devem ser reduzidas a um único denominador, correndo-se o risco de as destituir da sua humanidade.

Fazendo agora a ligação ao ponto seguinte, diríamos que o presente estudo, no domínio da metodologia qualitativa, pretende valorizar o significado que as participantes dão às ocorrências e vivências na esfera privada e pública e na sua relação com as pessoas que as rodeiam. Dito isto, a análise das entrevistas tem um carácter fortemente descritivo e interpretativo.

2. Apresentação da matriz de conteúdo

Como já tivemos oportunidade de referir, a investigação qualitativa, em forma de entrevistas no presente estudo, permite ter acesso às ocorrências e vivências das participantes na pesquisa, facto que comporta o desenvolvimento da compreensão dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências. Neste sentido, não é propósito da pesquisa qualitativa fazer generalizações acerca das descobertas para uma população mais ampla, pois restringe-se às participantes, balizadas por um contexto específico.

No presente estudo, as gravações foram ouvidas em vários momentos da investigação, por forma a nos certificarmos que o texto a ser usado na análise de conteúdo

era o mais próximo possível da situação de entrevista. Nas várias audições e leituras foi nossa preocupação verificar se tinham sido eliminadas todas as informações que poderiam identificar as participantes. Assim, os nomes foram substituídos por letras e números, dando origem à seguinte legenda: Líder 1 - L1; Líder 2 - L2; Líder 3 - L3; Líder 4 - L4, numa ordem completamente aleatória. No quadro 14 estão sintetizadas as informações relativas às participantes, ao dia da entrevista e à duração da mesma e ainda à dimensão das transcrições.

Quadro 14 – Participantes, dia e tempo das entrevistas e dimensão das transcrições

Participantes	Líder 1 (L1)	Líder 2 (L2)	Líder 3 (L3)	Líder 4 (L4)
Dia da entrevista	02/02/2018	02/03/2018	29/03/2018	13/04/2018
Tempo em minutos	1:16:03	41:05	41:57	36:56
Número de páginas	21	14	11	10

Depois das entrevistas terem sido transcritas e sujeitas a várias leituras atentas, seguiu-se o processo de categorização, conforme proposto por João Amado (2014). Usámos ainda as anotações compiladas durante as entrevistas como fonte útil para complementar as informações, pois o hiato de tempo entre as entrevistas, a transcrição e a codificação pode resultar em enviesamentos em relação ao contexto não verbal, podendo afetar a interpretação dos dados.

De acordo com João Amado (2014), o primeiro desígnio da análise de conteúdo é “o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (p. 313). Seguidamente procede-se à codificação, sendo esta a identificação de tópicos, questões, semelhanças e diferenças que são reveladas através das narrativas das participantes e interpretadas pela investigadora/pelo investigador.

Dando corpo aos pressupostos anteriores, e decorrente das leituras e análise das entrevistas, definimos os domínios e procedemos à organização da informação em função deles. Neste sentido, foram definidos seis domínios de organização da informação: exercício do cargo de liderança, concepções de género, concepções de liderança, relação entre género e liderança, subrepresentatividade das mulheres em cargos de liderança e

práticas promotoras de paridade ente sexos. Os domínios de análise e respetivos conteúdos estão compreendidos no quadro 15.

Quadro 15 – Domínios de análise e respetivos conteúdos

Designação dos domínios de análise	Conteúdos
Exercício do cargo de liderança	Motivações para candidatura Motivações para a escolha da equipa
Conceções de género	Diferenças e semelhanças entre homens e mulheres Construção da identidade de género Estereótipos de género
Conceções de liderança	Diferenças e semelhanças entre homens e mulheres Estereótipos de género
Relação entre género e liderança	Diferenças e semelhanças entre homens e mulheres Legitimação social das diferenças entre os sexos Estereótipos de género
Subrepresentatividade das mulheres em cargos de liderança	Diferenças e semelhanças entre homens e mulheres Estereótipos de género
Práticas promotoras de paridade entre sexos	Processos de aprendizagem associados à masculinidade / feminilidade Medidas legislativas

Neste processo foram construídas cinco categorias de análise, todas criadas *a posteriori* das entrevistas, tendo em consideração os objetivos deste estudo de casos múltiplos. A nossa intenção foi fazer emergir um conjunto de categorias que considerasse o conteúdo recolhido dos vários materiais. Passando depois a uma análise mais pormenorizada dentro de cada categoria, foi-nos possível gerar as subcategorias e os indicadores, permitindo, assim, a seriação das unidades de registo mais esclarecedoras. Este processo deu origem à matriz de análise de conteúdo do nosso estudo e dada a dimensão da mesma, esta encontra-se no anexo 5 para consulta.

A matriz engloba cinco categorias que por sua vez estão divididas em subcategorias e em indicadores, como é possível observar no quadro 16. Como já referimos anteriormente, a definição das categorias e subcategorias partiu do enquadramento teórico deste trabalho e da análise dos dados recolhidos.

Quadro 16 – Categorias, subcategorias e indicadores presentes na matriz de análise de conteúdo

Categorias	Subcategoria	Indicador
Experiência profissional	Percurso profissional enquanto líder	Condições do percurso profissional que levaram à emergência da liderança
	Escolha da equipa	Características das pessoas que integram a equipa
Conceções de género	Distinção entre homens e mulheres	Descrição da diferença entre homens e mulheres
	Conceções de masculinidade e feminilidade	Papéis sociais e comportamentais considerados femininos / masculinos
	Comparação com diferentes gerações	Constatação da diferença entre gerações na atribuição de papéis sociais
	Organização escolar	A organização escolar como reprodutora das diferenças de género
	Sentimento face à diferença	Manifestação de sentimentos de conforto e de desconforto associados à atribuição de papéis e comportamentos masculinos e femininos
Conceções de liderança	Diferentes conceitos de liderança	Descrição de diferentes dimensões do exercício de liderança
	Características de liderança	Auto-descrição enquanto líder
	Sentimento face às diferentes lideranças	Identificação de diferentes estilos de liderança
	Características para exercer eficazmente o cargo	Identificação das características no desempenho do cargo que levam a uma liderança eficaz
	Interação com os pares	Identificação das expectativas face aos que os pares esperam da líder
	Interação com os outros membros da comunidade educativa	Identificação das expectativas face aos que os outros esperam da líder
Relação entre género e liderança	Sentimento face ao exercício de liderança e género	Identificação de diferenças / semelhanças entre género e liderança
	Diferenças de tratamento em função da categoria sexual de pertença	Descrição de diferenças/ semelhanças na reação das outras pessoas em relação à autoridade exercida por homens ou mulheres
	Conflito(s) de identidade(s)	Manifestação de conflito de identidade como mulher com a identidade como diretora
	Relação com os <i>stakeholders</i> da escola / agrupamento	As diferenças sentidas na relação com os outros intervenientes na comunidade educativa
	Fatores para a subrepresentatividade das mulheres nos lugares de topo face à feminização da docência	Identificação de fatores para a subrepresentatividade das mulheres nos lugares de topo
	O peso da família nas decisões de carreira	O peso da família na(s) escolha(s) e percurso profissional
Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres	Promoção da liderança por parte das mulheres	Identificação de estratégias/ boas práticas que fomentam o desempenho de cargos de liderança por parte das mulheres
	Fatores de vantagem / desvantagem profissional para as mulheres	Descrição de situações de vantagem / desvantagem laboral para as mulheres
	Opinião face às quotas	Manifestação da opinião acerca das medidas de promoção da participação política das mulheres
	Sentimento face à diferença	Manifestação de sentimentos de conforto e de desconforto associados à participação das mulheres

A apresentação do quadro 16 visa o enquadramento do ponto seguinte, uma vez que permite oferecer uma visão de conjunto do acervo analisado e interpretado. Como já havíamos referido anteriormente, cada categoria foi seccionada em subcategorias e em indicadores, tendo dado origem à matriz de análise de conteúdo (ver anexo 5). No ponto seguinte daremos conta das interpretações feitas a partir do material recolhido, sendo que este segmento segue a estrutura da matriz.

3. Análise e interpretação da informação resultante das entrevistas

Neste ponto apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos. Por conseguinte, quisemos ser fiéis às narrativas das participantes, optando por verter e resumir esses relatos de maneira a serem apoiados por citações diretas das mulheres entrevistadas, colocando em evidência que os temas em discussão emergiram das entrevistas das participantes. Naturalmente aceitamos a crítica de que outros domínios poderiam ser discutidos, outras categoria e subcategorias poderiam ter sido organizadas, a nosso ver, foram as questões do guião da entrevista que nos guiaram no sentido dos resultados que agora apresentamos. Mais do que relatar os resultados, pretendemos relatar as «descobertas», apoiadas em explicações detalhadas de cada fenómeno, recorrendo à revisão da literatura científica apresentada na primeira parte deste trabalho e, naturalmente, aproveitando as palavras em discurso direto das participantes, para ilustrar as nossas interpretações.

3.1. Experiências profissionais e de liderança

A primeira categoria diz respeito às experienciais profissionais das entrevistadas bem como ao percurso que traçaram até chegarem ao cargo de diretora. Dado que se trata

de um cargo unipessoal, interessava-nos também saber quais os critérios que estiveram na origem da escolha da equipa. Deste modo, a categoria *Experiência profissional* foi subdividida de acordo com o apresentado no quadro 17.

Quadro 17 – Subcategorias da categoria «Experiência profissional»

Categorias	Subcategoria	Indicador
Experiência profissional	Percurso profissional enquanto líder	Condições do percurso profissional que levaram à emergência da liderança
	Escolha da equipa	Características das pessoas que integram a equipa

O percurso profissional que levou à emergência deste cargo de liderança iniciou-se para a maioria das participantes no modelo anterior ao do Decreto-Lei n.º 75/2008³⁴, sendo que três das quatro entrevistas apresentam experiências de cargos de gestão no modelo anterior ao que se encontra em vigor no ano letivo 2017/2018. Afirmam que de certa forma foram “empurradas” (L1 e L2) para este cargo ou assumiram a continuidade do cargo (L4), sendo que no caso de uma das diretoras (L2) foi um “desafio pessoal”. Verifica-se ainda que uma das diretoras assume que o exercício do cargo tem a ver com uma certa disponibilidade pois já não exerce tão vincadamente os papéis sociais de mãe/esposa:

“Tenho filhos adultos, já, sem dependerem de mim, sem precisarem de mim, tinha o tempo todo para mim, ia gerir as coisas como entendia. Sou divorciada, não tenho homem para ir fazer o jantar, ou isto ou aquilo, não é... é diferente” (L1).

Já no que concerne à escolha da equipa, temos por um lado a pertinência de incluir elementos dos diferentes ciclos de ensino (L2 e L4), a par de outras características como o perfil das pessoas e a afinidade com o projeto; por outro, diferentes critérios como sejam a continuidade, a proximidade, a afinidade e a disponibilidade (L1), ou o profundo conhecimento da organização, a afinidade, as diferentes perspetivas através da paridade de sexo (L3):

“Não, não pensei muito em homens ou mulheres, não, de todo” (L1).

“O que foi um critério foi que houvesse um representante de cada grau de ensino (...), e outras pessoas que fui conhecendo e que entendo que encaixaram nesta ideia de, (...) e com o mesmo espírito de tentar intervir para melhorar, portanto, ... aliás, temos um elemento masculino na equipa e somos quatro mulheres. Portanto, não foi esse o critério, não se colocou essa questão” (L2).

³⁴ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré- escolar e dos ensinos básico e secundário, estabelecendo, entre outros aspetos, o cargo unipessoal de direção. O diploma poderá ser consultado em linha em <https://dre.pt/application/conteudo/249866>.

“(...) sempre que eu formo equipas eu tenho o cuidado de ter equipas mistas, porque eu acho que a visão dos homens e das mulheres nos vários assuntos é importante. As duas maneiras de pensar e as duas maneiras de ver. E a minha equipa, precisamente, tem homens e tem mulheres, até em igual número” (L3).

“(...) nunca pensei na paridade, pensei nas pessoas e no perfil das pessoas. Agora, desde que fui para diretora deste, diretora de agrupamento, pensei nos ciclos, portanto, ter pessoas de cada um dos ciclos” (L4).

Podemos ainda constatar que uma das participantes identifica como critério de seleção para a equipa um elemento feminino mais jovem que não é mãe, sendo que o fator maternidade aqui funciona como desvantagem, pois poderá ser fator de colisão com uma certa disponibilidade para fazer parte da equipa:

“Portanto, por aí, foi mais pelo lado mais profissional que eu lhe pedia para entrar na equipa, mas não por ser uma mulher. Sabia que era uma pessoa muito disponível, com muita disponibilidade, uma pessoa nova, disponível, que não tinha filhos, embora pudesse vir a ter. A disponibilidade dela vem exatamente por esse fato, não ter filhos e é sempre diferente” (L1).

Na escolha dos elementos que fazem parte da equipa e atendendo ao modelo de gestão em vigor no presente ano letivo, torna-se ainda mais significativo para um órgão unipessoal saber delegar e partilhar responsabilidades e competências. Neste sentido, torna-se fundamental a escolha das/dos colaboradoras/colaboradores para que as diferentes equipas possam trabalhar num ambiente de confiança (Jorge Adelino Costa e outras autoras, 2012).

3.2. Concepções de género

No quadro 18 apresentamos a divisão da categoria *Concepções de género*. Esta categoria mostra a tomada de consciência das diferenças (biológicas) entre mulheres e homens, os diferentes papéis sociais e comportamentais atribuídos às dimensões de masculinidade e feminilidade e como estas dimensões se têm mantido ou alterado ao longo dos tempos. Dado o contexto específico das organizações educativas faz-se também referência à escola enquanto dispositivo reprodutor das diferenças de género. Face às subcategorias incluídas neste segmento, quisemos também averiguar quais os sentimentos das participantes em relação ao tratamento diferenciado na atribuição de papéis de género.

Quadro 18 – Subcategorias da categoria «Concepções de género»

Categorias	Subcategoria	Indicador
Concepções de género	Distinção entre homens e mulheres	Descrição da diferença entre homens e mulheres
	Concepções de masculinidade e feminilidade	Papéis sociais e comportamentais considerados femininos / masculinos
	Comparação com diferentes gerações	Constatação da diferença entre gerações na atribuição de papéis sociais
	Organização escolar	A organização escolar como reprodutora das diferenças de género
	Sentimento face à diferença	Manifestação de sentimentos de conforto e de desconforto associados à atribuição de papéis e comportamentos masculinos e femininos

Nas concepções de género que apresentam, as mulheres nem sempre são coerentes nos discursos que proferem. Oscilam ora entre as diferenças entre homens e mulheres, ora entre uma certa androginia onde o fator género é neutro ou não é significativo no discurso, como se pode verificar pelas unidades de registo apresentadas. A tónica é colocada na «personalidade» de cada uma e de cada um enquanto fator decisivo na postura a assumir no sexo de pertença. Destacam-se as estereotípias associadas ao sexo feminino, que segundo as participantes caracterizam as mulheres como sendo intrometidas, mas também mais maternais e ponderadas e com uma visão de conjunto mais ampla:

“Se calhar aquilo que respondo hoje posso não responder igual daqui a uma semana, porque estou a focar-me num determinado ponto e isso não é válido para todos, (...). Também depende do momento, ... isto é uma classe predominantemente feminina, temos mais mulheres, muito mais mulheres, mas também tem coisas más, porque depois é os mexericos, o «diz que disse», às vezes é complicado. Muitas vezes ficamos umas contra as outras e a diretora que é mulher, às vezes também é atingida dessa forma, não é, e com os homens acho que não se passa tanto isso. Mas isso é a personalidade, é aquilo que nós vamos vendo da nossa experiência, não como diretora mas como mulher, nos serviços em geral, seja onde for” (L1).

“Provavelmente aprende-se a sê-lo [nasce-se homem ou mulher, ou aprende-se a sê-lo], não é, e sobretudo a minha geração. (...) Hoje em dia eu já não tenho tanto assim a certeza, confesso, agora, se calhar, é um processo que se aprende (...)” (L2).

“Eu não sei até se nasce homem e mulher, e o que é que é ser homem e o que é que é ser mulher. Sinceramente... acho que tudo na nossa vida é uma aprendizagem, hoje em dia a sociedade vai-nos moldando. (...) Mas eu acho que geneticamente, digamos assim, há algumas características... entre homens e mulheres e que, acho que as mulheres conseguem ter uma visão mais ampla dos assuntos, ou seja, não olham só a direito, olham para os lados. Têm mais tempo de maturação, de pensar sobre o assunto e ponderar, e depois acho que na educação, principalmente, há aqui uma componente materna que é importante, não quer dizer que os homens também não desenvolvam, mas, e eu quando estou a falar de materna não é de proteção, é a forma como se veem as situações” (L3).

“Há características semelhantes entre personalidades semelhantes. Eu sou daquelas pessoas que não acha que homem é de uma determinada forma, mulher é de outra forma” (L4).

Constatam que as condições atuais estão diferentes do que em outras gerações, contudo, apresentam situações nas quais acentuam as marcas dos papéis sociais e comportamentais atribuídos às concepções de masculinidade e feminilidade, como se pode verificar pelas dicotomias «*autoritário – compreensiva*» e «*sensíveis – brutos*»:

“Eu acho que há mais mudança, há. Acho que há mudanças, neste aspeto há mudanças, se bem que eu continuo a pensar que nós, mulheres, levamos mais isto como missão e os homens mais como poder, mais como “status”. (...) “Por outro lado noutra vertente, somos mais compreensivas, em relação às colegas, porque sabemos as dificuldades de terem filhos pequenos, terem dificuldades em esticarem os seus horários para reuniões, percebemos um bocadinho melhor isso e não complicamos, não é que o homem complique, mas se calhar pode esquecer-se um bocadinho dessa vertente, pode vir a ser um bocadinho mais autoritário quando quer alguma coisa, acho que sim, acho que a minha ideia é talvez um bocadinho mais autoritário, mas também acho que há mulheres autoritárias, acho que sim” (L1).

“Sim, existem [diferenças entre homens e mulheres]. Não tem a ver tanto com aquela questão de que elas são mais sensíveis, eles são mais, peço desculpa com a expressão, são mais brutos, não. (...) Isto parece um contrassenso, mas são um pouco inerentes. (...) ... existem, existem talvez situações que depois a própria sociedade vai exigir dos homens ou das mulheres. Mas não creio tanto que seja, que seja porque é o homem ou porque é mulher, pronto, há situações em que, se calhar, é assim porque é uma questão, se calhar, de ADN, ou outra genética, não sei, mas pronto, não tem propriamente a ver com o sexo ou com o género” (L2).

O género enquanto conceito culturalmente construído tem uma dimensão omnipresente nas narrativas das entrevistadas, surgindo de diversas formas, sendo pela educação que tiveram, pelas interações em diferentes contextos, ou até pelas escolhas profissionais que fizeram. No processo de construção da identidade feminina são veiculadas as estereotípias de género, mais ou menos conscientes, e que de certa forma são determinantes na maneira de abordar os assuntos. Atente-se ainda na forma explícita como os espaços públicos e privados são definidos desde tenra idade.

“Na nossa geração, portanto, as nossas amigas e colegas, quer seja nesta profissão de professoras quer seja noutras, não acederam a lugares de topo, porque ensinaram-lhes sempre que tinha de ser assim, a família, primeiro os filhos, marido, e isso não dava muita liberdade... não deixa muita liberdade, eu acho que a diferença se faz ainda muito por aí, do que propriamente pelo facto de ser homem ou mulher. É o que se espera da mulher, concentram a sua cabeça no trabalho, (...) para eles é mais fácil” (L1).

“É interessante as perguntas que depois nos vão fazendo refletir um pouco todo o nosso processo de vida (...). Ter tido uma vivência, se calhar, em que nunca houve muito esta questão de ... às vezes o meu avô dizia: «as meninas não andam na rua até tão tarde», e isto era na aldeia, quer dizer, não eram os meus pais, não eram os primos, não era... se calhar, também, fui crescendo assim um bocadinho.” (...) Agora, que reconheço que, sobretudo na minha geração, e de alguma forma (...) parece-me continuar alguns resquícios desta ideia da separação de papéis” (L2).

“ (...) por exemplo o meu colega subdiretor é mais de reagir logo no momento, eu gosto de ponderar, ok, vou pensar, já ouvi todas as partes, e acho que nós devíamos todos conseguir fazer isto“ (L3).

As participantes destacam ainda o papel da escola como veículo tanto de desconstrução como de reprodução de estereotípias. Enquanto líderes de estabelecimentos de ensino consideram que a escola tem e terá um papel preponderante no caminho a percorrer para que a educação seja, de certo modo, niveladora de oportunidades:

“(…) a escola possa fazer a diferença na vida das pessoas, dos jovens, é niveladora de injustiças e de desigualdades sociais, é o sítio da vida, no fundo (...). Até que ponto é que a educação nas escolas, (...) seria interessante estudar a evolução, até a própria evolução, e perceber se tem mais a ver, até, com a educação formal ou a educação mais informal. (...) como é que as coisas se estão a processar, e sobretudo com a sociedade em mudança, com as mulheres a investir mais na sua formação académica” (L2).

“Repare, nós em termos de escola, uma das coisas em que nós trabalhamos com os alunos é precisamente o género, oportunidades, respeito, e tudo isso. Isso é uma temática em que, por exemplo, no tempo em que eu andava na escola, não se trabalhava. Eu penso que os nossos jovens, os nossos jovens já vão sendo alertados para a igualdade de género de uma forma diferente que nós fomos. E depois isto tem muito a ver com as famílias de onde vêm, dos meios de onde vêm. (...) a escola pode fazer muito mas não pode fazer tudo. Quer dizer, é impossível, mas...desconstruirmos uma cultura que traz a idade deles, a forma como os pais se posicionam em casa, a forma..., mas pronto, a escola vai fazendo o seu papel e acho que tem de continuar a investir nessa área, mas... eu acredito muito na geração que vem” (L3).

“(…) que eu acho que é importante ter igualdade de género com os alunos porque, não sei porquê, hoje já está muito melhor, mas houve aí uma fase em que os miúdos pensavam que, só por serem rapazes tinham ascendência sobre as raparigas. Notei sempre isso, ao longo do tempo. Nos alunos e nunca nos professores” (L4).

Confrontadas com eventuais sentimentos de conforto / desconforto associados à atribuição de papéis e comportamentos masculinos e femininos, as participantes vêm-se confrontadas com as suas próprias vivências, asseverando que não há papéis específicos destinados a homens e mulheres. Ambos podem desempenhar qualquer cargo (na profissão), a par das responsabilidades familiares que devem ser partilhadas. Embora queiram afirmar (e afirmam mesmo) que já não se verifica tão marcadamente uma desigualdade entre os sexos, não lhes é possível desmarcaram-se das suas próprias experiências e do modo como são afetadas pelos preconceitos de género:

“E, pronto, as mulheres têm mais dificuldades de passarem para as contas. Nós estamos habituadas a gerir a nossa casa e chegamos ali e pensamos que também é assim. Os homens acho que gostam mais dessa parte, acho eu. Eles gostam mais disso. (...) Para poder aceder a cargos, ou à função tal, não há diferença, acho que tem mesmo só a ver com a disponibilidade, com o que ainda se exige à mulher a nível familiar. (...) O que retraía muitas vezes as mulheres de entrarem em determinado cargo, eu acho que tem a ver com a dupla profissão, dupla ou tripla, de ser mãe, de ser esposa, e depois na sua profissão também para conseguir chegar a determinados lugares, determinados cargos, já sabemos que quanto mais elevados, mais se exige, mais tempo é preciso, mais disponibilidade é preciso, e não se pode telefonar e dizer, «olha, hoje não vou porque tenho o meu filho doente», há reuniões marcadas (...). E da experiência que nós temos, os homens... tudo o que é a parte mais familiar, se há alguma necessidade, se alguém tem de repente de ficar, é sempre mais a mãe. Tem sido até agora, não é. Agora já vamos vendo mais os pais, mesmo quando nascem os filhos, os pais já ficam em casa, já partilham esse tempo, e já contribuem bastante, mas ainda sou do tempo que não era assim” (L1).

Fica patente que continua a ser uma prioridade aspetos como aqueles que são discutidos pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG) quando optou por uma abordagem mais abrangente com a campanha «Minutos de Igualdade». De facto, a dupla jornada de trabalho continua muito presente no imaginário de, pelo menos, esta participante, sendo perceptível a pressão dos papéis de género destinados à mulher, enquanto «ganha-pão» e mãe.

Há ainda patente a crença, baseada em estereótipos, de que os homens parecem gostar mais de gerir as finanças do que as mulheres, o que aparentemente os coloca em situação de vantagem na gestão.

Um outro aspeto que se ressalva e que Ana Maria Correia (2009) identifica como uma incapacidade de algumas mulheres se apartarem das normas culturalmente impostas ao sexo feminino, sendo que através dessa atitude perpetuam os estereótipos negativos e continuam a participar nas suas experiências de desigualdade.

Não sou daquelas, nem nunca fui, daqueles que foram para a rua com o *soutien* de fora... não, não. Não sou feminista, não” (L4).

Na unidade de registo apresentada, a participante reproduz um enunciado que lhe foi sendo servido por posturas androcêntricas e patriarcais e que a impedem de ter uma compreensão adequada do conceito «feminista». Para alguém que está preocupada com a igualdade de género entre um público mais jovem que lidera na escola, seria de esperar que esta significação estivesse na linha do que é proposto por Chimamanda Ngozi Adichie na obra *We Should All Be Feminists* (2014), na qual a autora argumenta que «feminista» não é um insulto, mas sim um rótulo que deve ser adotado por todas e todos. Parece haver, por parte desta entrevistada, uma incompreensão profunda do que se entende por igualdade de género e dos princípios que norteiam os movimentos feministas.

3.3. Conceções de liderança

A terceira categoria é relativa às *Conceções de liderança*. Debruçámo-nos sobre as diferentes dimensões do exercício da liderança e como as entrevistadas concebem esse exercício de forma eficaz. Consoante os vários contextos de atuação atendemos ainda à adaptação dos estilos de liderança em função das interações e relações que as diretoras estabelecem com as pessoas que lideram, e dos outros membros da comunidade educativa. Deste modo, esta categoria foi subdividida de acordo com o apresentado no quadro 19.

Quadro 19 – Subcategorias da categoria «Concepções de liderança»

Categorias	Subcategoria	Indicador
Concepções de liderança	Diferentes conceitos de liderança	Descrição de diferentes dimensões do exercício de liderança
	Características de liderança	Auto-descrição enquanto líder
	Sentimento face às diferentes lideranças	Identificação de diferentes estilos de liderança
	Características para exercer eficazmente o cargo	Identificação das características no desempenho do cargo que levam a uma liderança eficaz
	Interação com os pares	Identificação das expetativas face aos que os pares esperam da líder
	Interação com os outros membros da comunidade educativa	Identificação das expetativas face aos que os outros esperam da líder

Liderar representa várias dimensões segundo as participantes, e todas elas parecem confluir no sentido dos pressupostos já apresentados segundo Peter Drucker (1996). Tendo este autor contactado com diferentes líderes ao longo da sua carreira, pôde observar as seguintes posições: (1) a única definição de uma/um líder é alguém que tem seguidoras e seguidores; (2) uma/um líder eficaz não é alguém que é amado ou admirado; ele ou ela é alguém cujos seguidores e seguidoras fazem as coisas certas; a popularidade não é liderança, os resultados é que são; (3) líderes são pessoas com muita visibilidade, logo, devem dar o exemplo; (4) a liderança não é um posto, privilégios, títulos ou dinheiro; a liderança é responsabilidade. Veja-se agora as unidades de registo adiantadas pelas participantes:

“(…) liderar terá de ser o levar as coisas a bom porto, atingir os objetivos até ... ir levando as pessoas sem saber muito bem, pronto, não é esse o sentido, sem esforço, sem esforço, eu acho que estas coisas têm de se fazer sem esforço, as pessoas têm de gostar, temos de atingir, traçar um caminho e dizer «vamos», e conseguir fazer isso sem esforço, sem guerra, sem andarmos uns contra os outros, eu acho que isso é que é uma boa liderança. (...). Tens de estar num bom ambiente, não é, as pessoas sentirem-se bem é fundamental (...)” (L1).

“Liderar, para mim, (...) é envolver outras pessoas, sem dúvida. (...) É preciso que as pessoas percebam que isto é um trabalho de todos, (...). Não vamos inventar aquilo que não existe, mas, temos de dar o nosso melhor. Portanto, liderar é, sobretudo, eu penso que é, sobretudo, envolver. Passa muito por aí” (L2).

“Olhe, para mim, liderar, acima de tudo, é saber utilizar o bom senso. Muito bom senso e ponderar, deixar a impulsividade de lado. (...) mas acima de tudo, uma das coisas que eu acho que é importante é, e digo muitas vezes isso, e pratico isso, por exemplo aqui na direção, nós nunca temos a porta fechada (...)” (L3).

“Uma das coisas que eu acho na liderança muito importante, é a motivação. A motivação, e o exemplo. (...) Eu explicar como é que faço isto, eu não sei, porque é tudo intuitivo. Agora, há uma coisa que é verdade, nós temos que agradecer, dar mérito ao trabalho de professores que trabalham para além das horas, independentemente de progredirem ou não, continuam a trabalhar e a dar o seu máximo (...). Há que ter consciência, de facto, daquilo que fazemos, do exemplo que damos, para que é que fazemos (...)” (L4).

A forma de poder reflete-se na autoridade que é exercida. Nas organizações este aspeto ocorre de forma natural, uma vez que quem ocupa os lugares de topo exerce hierarquicamente o poder. Neste sentido, o modo como se faz uso do poder determina o tipo de liderança que se exerce. Aqui parece haver um foco numa liderança muito relacional, em que o diálogo com as outras e com os outros e a disponibilidade são características realçadas numa boa líder. Este aspecto é ainda destacado nos excertos seguintes. Já quando se solicita uma auto-descrição enquanto líder, as entrevistadas revelam que pese embora se trate de um órgão unipessoal, as líderes estão apostadas em promover a colegialidade, ora de «porta aberta», ora sentindo a direção como colegas que «fazem parte»:

“Como é que as minhas colegas falam... descomplicada! Descomplicada, não complico, tento apoiar, sempre ter uma porta aberta, e portanto o mais próxima possível das pessoas, não me sinto diferente. (...) Portanto uma liderança próxima e descomplicada” (L1).

“Eu penso, ... a capacidade de comunicação. A capacidade de saber ouvir os outros, de alguma forma, também ter alguma firmeza nas suas opiniões, ou seja, quando é apresentada uma ideia ou uma opinião, tem que haver um período de maturação dessa própria ideia, não é? E depois a partir daí envolver as pessoas, fazendo ver os aspetos pelos quais entende que aquele é o melhor caminho.” L2

“(…) as pessoas não sentem a direção como alguém que está «lá em cima», mas sentem a direção como sendo colegas que fazem parte (...)” (L3).

“Não, não sei definir [como líder] (...); aquilo que me disseram foi, de todas as pessoas com quem contactaram e perguntaram; «quem é que acha que tem perfil de líder?», tinham indicado a minha pessoa. Eu não sei porquê, ou melhor, eu até posso perceber porquê, porque sei como as pessoas reagem àquilo que eu sou, mas não sei o que é que faço para, não consigo definir, não consigo... Consigo perceber como sou” (L4).

Se atentarmos na declaração da participante L4, esta parece integrar-se na abordagem dos traços, de acordo com Gary Yukl (1989). Esta abordagem enfatiza os atributos pessoais das/dos líderes que as/os distinguem de outras pessoas, contudo, neste caso, a líder sabe como as pessoas reagem à sua pessoa, mas não se sabe definir enquanto líder.

No que concerne a atuação enquanto líder de um estabelecimento de ensino, todas as entrevistadas são unânimes em considerar que os estilos de liderança devem ser adaptados aos contextos e às pessoas com quem interagem, sendo as tomadas de posição diferentes, quer se trate de alunas/alunos, pais/mães/encarregadas/encarregados de educação, assistentes operacionais ou pares. Esta visão de liderança é inclusiva e até rejeita de certo modo a cisão «líder – subordinadas/os», pretendendo-se que seja uma liderança que procura os consensos. Neste sentido, apresentamos uma das respostas como ilustração das ideias partilhadas pelas restantes líderes:

“Eu penso que há diferentes estilos para diferentes situações, porque uma coisa é certa, eu costumo dizer que estou diretora, tenho perfeitamente a consciência de que eu sou professora e estou aqui de passagem, (...). Tem que haver também muito humanismo em tudo isto (...); tem que ser uma liderança também partilhada, e depois fazer sentir às pessoas que as pessoas são importantes, porque são” (L2).

Sendo que diferentes tipos de organizações favorecem o aparecimento de diferentes estilos de liderança, para se desempenhar o cargo de forma eficaz, as participantes consideram que estes devem ser adaptados aos interlocutores:

“(…) dependendo dos vários atores, não é, portanto com os pais mais dialogante, tem de ser, com os funcionários um bocadinho mais autoritária, e em termos dos professores, colaborante, aberta, próxima (...). Não sou igual para todas as situações, não é, temos de ver quem é que está do outro lado, não podemos ser autoritários para os pais... embora, uma vez ou outra, já tivéssemos sido, não é, mas é diferente, temos de ter uma postura diferente” (L1).

Relativamente à interação com os pares e com os outros membros da comunidade educativa, as participantes identificam vários aspetos que se espera delas enquanto líderes:

“O que esperam de mim... às vezes milagres, (risos) (...); pelo menos acho eu, tenho correspondido aquilo que esperam de mim, que é o facto de ser aberta, colaborante, de dialogar, de ser recetiva, ser sensível também às vezes às situações que vão aparecendo, ajudar naquilo que posso, eu acho que tenho correspondido a isso. (...) não me veem muito, assim, como pessoa distante, como uma pessoa autoritária, tento estar próxima, como eu digo... eu vejo-me do outro lado, não é, isto é uma passagem para mim, (...). Ser próxima, ser tolerante, entender às vezes situações que ocorrem na vida das pessoas, não é, ser humana, ... ao fim ao cabo, ser humana” (L1).

“Eu penso que as pessoas esperam mesmo estabilidade. (...) Estabilidade no sentido de apaziguar muitas situações (...)” (L2).

“As pessoas esperam de mim sinceridade, e eu acho que não as desiludo nesse aspeto, para o positivo e para o negativo” (L3).

“Que não baixe os braços. Que não atire a toalha ao chão. É isso que me dizem muitas vezes (...)” (L4).

As respostas convergem no sentido do contexto organizacional que cada mulher conhece melhor, consoante maior ou menor experiência no cargo. De facto, concordamos com a visão de Mary Parker Follett (citada por Gary Nelson, 2017), tendo esta autora afirmado que os nossos desafios não são desafios técnicos, são desafios adaptativos, que se concentram na capitalização da diversidade, dos talentos e das perspetivas. O trabalho sobre liderança, participação e cooperação continua a ser relevante para o estudo das relações humanas, sendo que a função da/do líder, na ótica daquela autora, era transformar a experiência de grupo em poder. Parece-nos que, de certa forma, é o que fica patente através das palavras das entrevistadas.

3.4. Relação entre género e liderança

No quadro 20 apresentamos a divisão da categoria *Relação entre género e liderança*. Nesta categoria apresentamos a tomada de consciência das diferenças/semelhanças das entrevistadas face ao género e ao exercício de cargos de liderança. Na descrição de diferenças / semelhanças na reação das outras pessoas em relação à autoridade exercida por homens ou mulheres mostram-se as vantagens e/ou desvantagens ou o peso neutro do sexo feminino no exercício da liderança. Na ótica das entrevistadas verificámos também como e se manifesta o conflito de identidade como mulher com a identidade como diretora. Em relação às diferentes partes interessadas nas organizações educativas quisemos ainda saber como as entrevistadas sentem as diferenças em função das interações e relações que estabelecem com elas. Procurámos ainda saber quais os fatores e motivos que afastam as mulheres do cargo de direção nas escolas face à conjuntura de feminização da docência, procurando ainda saber qual o peso da família nas decisões de carreira destas mulheres.

Quadro 20 – Subcategorias da categoria «Relação entre género e liderança»

Categorias	Subcategoria	Indicador
Relação entre género e liderança	Sentimento face ao exercício de liderança e género	Identificação de diferenças / semelhanças entre género e liderança
	Diferenças de tratamento em função da categoria sexual de pertença	Descrição de diferenças/ semelhanças na reação das outras pessoas em relação à autoridade exercida por homens ou mulheres
	Conflito(s) de identidade(s)	Manifestação de conflito de identidade como mulher com a identidade como diretora
	Relação com os <i>stakeholders</i> da escola / agrupamento	As diferenças sentidas na relação com os outros intervenientes na comunidade educativa
	Fatores para a subrepresentatividade das mulheres nos lugares de topo face à feminização da docência	Identificação de fatores para a subrepresentatividade das mulheres nos lugares de topo
	O peso da família nas decisões de carreira	O peso da família na(s) escolha(s) e percurso profissional

Quando questionadas acerca de diferenças e/ou semelhanças entre género e liderança, as respostas são dessemelhantes. Por um lado, duas das diretoras afirmam que esse aspecto se relaciona com a maneira de ser de cada pessoa, como podemos constatar pelas respostas apresentadas:

“Acho que depende muito da maneira de ser da pessoa” (L3).

É esse saber ver, saber ver o outro, ter empatia, eu acho que é uma coisa que falta muito nas pessoas é haver empatia, é conseguir colocar-se no lugar do outro. E isso não tem a ver, como eu digo mais uma vez, com mulheres ou com homens, tem a ver com pessoas” (L4).

Por outro lado, o poder surge associado ao sexo masculino, muito embora esta participante não concorde com a afirmação, pois é uma conceção comum da qual não partilha:

“O poder está ligado ao masculino, não é, pronto... aliás é masculino o seu género também, e portanto há essa ideia, mas eu, pessoalmente, não sinto que isso seja” (L2).

Verifica-se, então, que há algum desconforto quando se fala em «poder», sendo que esta atitude poderá estar relacionada com o facto de as mulheres terem sido consideradas em quase todas as culturas como o *sexo fraco* e o poder estar intrinsecamente associado ao masculino (Sylviane Agacinski, 1999).

Ainda outra postura é aquela que é nos apresentada pela participante que a seguir se indica.

“Como é uma profissão predominantemente feminina, e eu acho que isso depois também depende um bocadinho da equipa, como é que as coisas se diluem, (...) não é, como é que o perfil do diretor homem se vai diluir, ou não, com o resto da equipa (...); quando é um homem diretor, e estou a ver alguns exemplos, e depois temos logo imediatamente a seguir são mulheres, não é, na equipa, mulheres (...). Normalmente os homens rodeiam-se assim de mulheres, não é, que depois lhes façam o trabalho pesado, “de sapa”, chato, o trabalho de conselho administrativo, o trabalho de avaliação dos funcionários (...). Mas a ideia que eu tenho é que muitas das vezes é o diretor homem que dá a cara mas depois anda um bocadinho assim à tona da água a fazer outras coisas, a fazer entrevistas a fazer umas reuniões. (...) as mulheres conseguem abarcar mais, ser mais abrangentes, e estarem em todo o lado. O homem, ... acho que se focam mais na parte da liderança propriamente dita, do controle” (L1).

De facto, esta diretora enumera um conjunto de preocupações que já foram discutidas neste trabalho e que se estendem à forte representação de mulheres no ensino, às equipas que são lideradas por homens e que nas suas equipas incluem mulheres, sendo aqui também referido o tipo de trabalho que é executado. Segundo Licínio Lima (2011), com o modelo unipessoal foram criadas condições para uma mudança profunda nas relações de poder nas escolas. Um maior distanciamento social e hierárquico da diretora/do diretor também passa pelas práticas de mediação extremamente complexas, no que diz respeito aos processos de comunicação e às aplicações informáticas criadas e amplificadas para, supostamente, melhor as operacionalizar.

De novo, na ótica desta entrevistada, se reproduzem estereótipos que associam o poder ao masculino e o trabalho de «apoio», tal como na esfera privada, como fazendo parte dos atributos das mulheres, neste caso membros das equipas diretivas. Esta ideia é ainda reforçada pela mesma participante quando afirma o seguinte:

“Eu acho que há mais mudança, há. Acho que há mudanças, neste aspeto há mudanças, se bem que eu continuo a pensar que nós, mulheres, levamos mais isto como missão e os homens mais como poder, mais como «status» (L1).

No que concerne às diferenças/ semelhanças na reação das outras pessoas em relação à autoridade exercida por homens ou mulheres, a maioria refere que não tem diferenças significativas a assinalar:

“Acho que isso não faz diferença. Não senti diferenças, acho que isso também tem a ver com a personalidade das pessoas” (L1).

“Esta questão às vezes do género se calhar tem a ver um pouco com, eu diria sensibilidade, a forma como as pessoas encaram as coisas” (L2).

“As reações, é mesmo pela maneira de ser, não é por ser homem ou por ser mulher. É pela forma de ser” (L3).

“(…) nunca notei qualquer desconforto, qualquer, menos respeito por o facto de a liderança ser homem ou ser mulher” (L4).

Contudo, no mesmo segmento de ideias, referem também alguns aspetos em que mulheres e homens diferem:

“Normalmente vejo os homens mais, assim, dirigem-se mais à ... chegam-se mais ao poder, a quererem ser, ter mais visibilidade, gostam mais de se fazer ouvir em assembleia, acho que isso é uma característica do homem... e também de algumas mulheres” (L1)

“(…) isto é terrível, não é, agora vai-se pensar assim, - não, está no poder é porque tem características masculinas, tinha de me sentir com um cariz mais masculino - não, quer dizer, isto as pessoas entendem-se como pessoas, não é, eu não vejo o facto de ser mulher ou, se fosse homem, se teria uma outra postura no cargo” (L2).

“Mas acho que os homens tendem um bocadinho a ser mais autoritários do que as mulheres. Mas, não sei até que ponto é que isto é verdade. É apenas uma sensação” (L3).

Há uma certa noção da diferenciação no tratamento de pessoas em função do sexo de pertença. De novo, evidenciam-se as atitudes que associam a autoridade, o poder e a visibilidade, bem como o tempo em tomar da palavra em plenários ao masculino. As mulheres não partilham dessas características, ou quando as assimilam, tornam-se versões «masculinizadas» e distantes da dimensão feminina culturalmente construída.

Confrontadas com a questão de conflito no que toca à identidade como mulher e como diretora, a maioria das entrevistadas afirma nunca ter experienciado qualquer tipo de conflito com outras partes envolvidas, sendo que, de algum modo, o conflito surge com pessoas exteriores à escola:

“Não, não entra [se a identidade como mulher entra em conflito com a identidade como diretora], (...) se calhar se fosse numa empresa privada, numa empresa privada, se calhar, teria que ter uma outra postura (...). Os CEO desta empresa ou daquela têm que ter uma postura diferente, aí há uma hierarquia muito, muito vincada. Há formações também diferentes. (...) nas escolas as formações são todas em paralelo, somos todos iguais. É diferente, portanto não assumo que tenha que ter esse

tipo de postura, para além da minha personalidade para aqui, ... mas também acho que aqui não é preciso ter essa atuação. Ser como um CEO de uma empresa qualquer, autoritária. Aqui nós não estamos tão hierarquizados como numa empresa desse estilo. Acho que não há necessidade de isso acontecer. Podemos fazer as coisas bem sem ter de ser assim. Não há conflito entre ... às vezes temos de tomar decisões, mas também na nossa vida pessoal” (L1).

“Nunca senti nem da parte dos alunos, nem da parte dos encarregados de educação, nem da parte dos alunos aqui mais velhos, e isso,...essa situação de ser mulher me trouxesse uma menorização de alguma forma do cargo” (L2).

“Eu noto, não na parte dos colegas, mas na parte de algumas famílias, que o facto de eu ser mulher lhes causa algum desconforto. Do facto eu ser mulher e ter autoridade lhes causa algum desconforto, (...) mas tenho, tive algumas histórias, e continuo a ter, que o facto de ser mulher a minha autoridade não é muito bem aceite pelos pais homens” (L3).

“Exatamente, nunca, nunca, nunca, [se a identidade como mulher entra em conflito com a identidade como diretora], não” (L4).

Note-se que a escola, como qualquer organização tem uma estrutura hierárquica, todavia o facto de a gestão de topo ser exercida por uma ou um docente escolhido entre os pares aparenta esbater qualquer marca de hierarquia, de acordo com uma das participantes. Na verdade, a comparação com o mundo empresarial põe de parte uma atuação autoritária e passa a evidenciar a importância da adoção de um estilo de liderança instrucional (Jorge Adelino Costa e outros autores, 2011), tornando-se imprescindível a criação de um ambiente de confiança e apoio para que as diferentes equipas possam trabalhar. Ressalva-se ainda a afirmação de uma das líderes e da latência que enfrenta quando os encarregados de educação reagem à autoridade exercida por uma mulher.

Já no que diz respeito às diferenças sentidas na relação com os outros intervenientes na comunidade educativa, as participantes referem que não verificam qualquer constrangimento no contacto:

“Eu acho que não, eu acho que não (...)” (L1).

“Pessoalmente, eu nem sequer penso no assunto [ser homem ou mulher tem influência no tipo de relação que se mantém com os outros intervenientes] (...) o que não quer dizer que, efetivamente, não possa ser feita uma leitura da parte das outras pessoas, eu não a sinto, não é, eu não a sinto como tal, nunca” (L2).

“No caso dos homens tenho notado isso, mas também tenho notado, em relação às mães, que o facto de eu ser mulher, de alguma maneira outra postura da parte delas, portanto é um lado positivo. E consigo ter, se calhar, um tipo de conversa ..., pronto, sentem-se mais à vontade” (L3).

“Não, não, não [ser homem ou mulher tem influência no tipo de relação que se mantém com os outros intervenientes]. Mais uma vez digo, depende como for o homem ou a mulher, da forma como interage com os outros” (L4).

Refira-se ainda que a mesma participante que anteriormente refere a reação dos homens ao seu exercício de autoridade, manifesta aqui uma certa relação de proximidade com as mães. Este aspecto poderá ser explicado com um certo entendimento por parte das encarregadas de educação de que a escola é o prolongamento do esfera privada do lar e o facto de uma mulher desempenhar o cargo de diretora prolonga a esfera privada de casa para o espaço público da escola, não sendo, por isso, questionada a autoridade feminina.

Não se excluí, no entanto, que a própria entrevistada possa ter estereótipos que a façam perceber dessa forma diferenciada a relação com os pais e com as mães.

No que concerne aos fatores que possam explicar a subrepresentatividade das mulheres nos lugares de topo face à feminização da docência, as narrativas das participantes abordam tópicos diferenciados, porém, deixam também antever apreensões que se relacionam com estereótipos e com papéis sociais de género decorrentes do processo de socialização, e com as políticas públicas de educação.

Dada a extensão das unidades de registo e o tópico em questão que nos interessa particularmente no nosso trabalho, analisaremos cada transcrição em separado:

“Eu acho que as mulheres são mais modestas e, portanto, não vão atrás dos cargos, por um lado, por outro lado, lá está, têm menos disponibilidade, (...) e... pronto, gostam da profissão. Também verificamos, acho um bocado que as mulheres gostam mais de ser professoras, dedicam-se à profissão. Os homens, se calhar muitos deles, não sei, há dados, com certeza, mas pelo menos da minha geração, muitos deles estão na profissão, às vezes, por mero acaso. Muitos, até engenheiros, na minha fase entraram muitos engenheiros que foram dar matemática, economistas e portanto, acabaram por cair na profissão não sendo exatamente aquilo que eles queriam (...). (...) a profissão de professora, até há uns anos atrás dava algum tempo para podermos gerir a nossa vida pessoal, também, tínhamos mais tempo para poder criar os filhos, para os acompanhar,... agora já está um bocadinho mais difícil (...). Acho que levou muitas mulheres para esta profissão, ser professora. (...). Estou em crer que muitas das mulheres que estão na profissão também, não havia tantas como há hoje, mas estão na profissão por gostarem, não é, porque ser professora também tem um lado maternal, e aquele lado feminino de educar, de acompanhar (...). Eu acho que eles são mais sedentos de poder, de visibilidade” (L1).

Esta participante reproduz, de certo modo, um tecido de modelos e relações que fizeram parte das suas vivências enquanto mulher, recorrendo a exemplos femininos dos contextos em que fez as suas aprendizagens formais e informais. Nesta narrativa encontramos vários estereótipos de género, alguns dos quais apresentados por Susan Basow (1986, citada por Cristina Vieira, 2010):

- Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade – *mulheres modestas / homens sedentos de poder e visibilidade;*
- Estereótipos relativos aos papéis desempenhados – *profissão docente dá a possibilidade e disponibilidade às mulheres para tratar dos filhos e da casa;*
- Estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas – *lado maternal de educar e dedicação à profissão / engenheiros e economistas no ensino como segunda opção.*

De novo verificamos numa outra transcrição um traço de personalidade que é visto como característico dos homens, a coragem. Exercer um cargo de direção requer, segundo a opinião de uma colega de profissão, alguma coragem e segundo a entrevistada, aliada à coragem surge o poder, tendencialmente características associadas ao masculino, fatores

que poderão estar na origem de uma subrepresentatividade das mulheres nos cargos de direção de escolas:

“É curioso porque essa pergunta [menos mulheres a desempenhar o cargo de diretora], depois de repente lembrei-me. (...) Na altura em que eu concorri a diretora, houve realmente uma colega mulher que me disse: «olha que é preciso muita coragem!» Eu não fiz leitura pelo facto do género (...). Agora também poderá, poderá ser uma questão de que as mulheres também se sentem com essa «menos» coragem levada por essa tal ideia do poder masculino e de que os homens é que resolvem tudo, não é. Eu não me revejo nesse papel” (L2).

Na transcrição seguinte, a participante não considera que a presença ou a ausência das mulheres nos cargos de direção seja um aspecto significativo, atendendo às políticas públicas de educação e à maneira como é definida a eleição da diretora / do diretor:

“Neste momento, não sei quantos diretores e quantas diretoras existem (...). Não acho que neste momento isso seja assim tão significativo até porque, repare, a forma como hoje é eleito o diretor não é representativo daquilo que os professores acham, ou consideram. Não é representativo. Quem é diretor não é a pessoa que os professores consideram mais competente para estar no cargo, e por isso, se calhar, algumas pessoas estão como diretoras, porque se fossem – diretoras ou diretores – se fosse a comunidade a escolher, a comunidade escolar, certamente não estariam, se calhar. Porque nós, aqui nesta escola isso não se sente muito, mas há escolas em que o poder político tem uma intervenção muito grande, não é,...). Portanto a escola hoje em si, os professores e funcionários, não têm voto na matéria. O que acontece no Conselho Geral não é significativo” (L3).

Como se referiu na parte teórica, atualmente as organizações escolares estão sujeitas a várias lógicas de mercado de índole “neo-liberal”, quer sejam a prestação de contas (*accountability*), a tónica na qualidade em detrimento da quantidade, a competição entre escolas e a livre escolha da escola na perspectiva dos pais. Esta “Nova Gestão Pública” (Licínio Lima, 2011) que se prende ao controlo dos resultados e é regida por entidades transnacionais não deixa espaço de manobra ao atores educativos, nomeadamente à gestão e liderança de topo, para implementarem medidas de combate a desigualdades nas escolas e em contextos menos favorecidos.

Ser uma mulher líder não implica necessariamente ter consciência de género. De facto, na narrativa que a seguir se apresenta fica patente a perceção de que o facto de haver menos mulheres do que homens na liderança de organizações educativas se centra nas próprias mulheres. Uma vez que já não se coloca a questão da dupla jornada de trabalho para as mulheres, segundo esta participante, não há motivo que justifique a ausência das mulheres nos lugares de topo:

“Aí já posso dizer que tem a ver com as próprias mulheres em si. Por um lado, por outro não posso dizer é que muitas vezes é mais confortável criticar do que ser criticado. Portanto, há muitas pessoas que mesmo não criticando preferem não estar num sítio onde eventualmente possam ser criticadas. Agora, o que me parece, também, é que as mulheres (...) pensam – eu nunca pensei assim, (...) que eu provavelmente era mais homem do que mulher – pensam que os filhos, a casa, e ainda, ...e iam... e vão um bocadinho por aí. Apesar, ... e é engraçado, como muitas vezes se escudam na casa quando o homem já é parceiro a 50% no trabalho de casa. Engraçado. (...) Depois

há outras pessoas que também gostam mas que não querem trabalhar, e acham que é só ter o cargo. Por o país fora, é... agora não, não, ... não vejo outra explicação, (...)" (L4).

Ora, como já tivemos oportunidade de referir, é comum aceitar-se a ideia de que as desigualdades de género se esbateram ao longo dos mais de quarenta anos de democracia em Portugal e que neste campo está tudo feito (Teresa Alvarez e Cristina Vieira, 2014). Contudo, as estereotípias de género continuam presentes no dia-a-dia das pessoas, como comprovam os dados apresentados por Heloísa Perista e colaboradores (2016) e que nos dão conta de uma persistência em Portugal do estereótipo estruturante da organização social, segundo o qual o trabalho não pago, doméstico e de cuidado a prestar à família, constitui responsabilidade principal das mulheres, pelo que continua a não ser considerado injusto, quer por mulheres, quer por homens, que, no conjunto do trabalho pago e não pago, as mulheres trabalhem mais do que os homens, ainda que tal impeça, de facto, a igualdade entre homens e mulheres.

É curiosa também a afirmação desta entrevistada, de que talvez fosse “mais homem do que mulher”, num sentido simbólico, por defender idéias opostas.

Na relação entre género e liderança ainda se abordou a questão da família como fator decisório nas escolhas e no percurso profissional. As três narrativas recolhidas apontam para motivos de vária ordem:

“Como eu disse também, isto [cargo de direção] surgiu numa fase da minha vida em que eu já tinha mais disponibilidade, quando não faz grande diferença chegar às cinco, ou às seis, ou às sete, ou chegar às onze a casa, não é. Eu acho que isso faz toda a diferença. Para acompanhar a família, até aqui, na nossa sociedade, a mulher está sempre mais ... tem que estar, mais atenta, mais próxima (...) Eu tive a oportunidade, no início da minha carreira, para ir para uma empresa, (...) e na altura tinha de entrar às oito da manhã, e sair às seis ou às sete, todos os dias, todos os dias, ... então e a minha vida familiar, os meus filhos, como é que é? E portanto, fiz uma opção” (L1).

“Pronto, exercer um cargo destes [cargo de direção], eu também entendo que, como eu disse há pouco, eu nunca o faria há 20 anos atrás, porque era prioritário, ... eu acho que a herança cultural que se deixa, nomeadamente, aos filhos, é para mim é fundamental. (...) Agora estando neste cargo eu tenho tempo, de alguma forma, para o exercer. Isso pode ser, também, uma dificuldade que algumas mulheres têm, não é, porque, quer se queira quer não, são elas que continuam a ficar em casa com os filhos quando eles adoecem” (L2).

“Eu acho que se há muitos anos, se há 40 anos este poderia ser um problema, a casa, família, hoje em dia já não faz sentido. Não faz sentido. E então o que eu penso é que as pessoas se escudam porque acham que têm muito trabalho, e que é um trabalho, de facto, brutal, e portanto não estão para ter esse trabalho” (L4).

Perante uma escolha de emprego em início de atividade profissional em que teve que balançar entre uma carreira e a família, uma das participantes (L1) optou pela carreira docente por forma a conciliar a profissão com a família, decisão que se esperava dela enquanto mulher, ou seja, preteriu as suas aspirações profissionais face à difícil conciliação de trabalho e família. Também a participante L2 optou pelo desempenho do cargo de direção numa altura em que as responsabilidades como mãe não seriam tão

exigentes. Ainda que o tivesse considerado antes, nunca teria assumido o cargo de diretora numa fase em que os filhos foram uma prioridade. De modo diferente, a participante L4 assume que atualmente esta questão de equilibrar a esfera privada com a atividade profissional já não se coloca, pois a equidade já se estabeleceu, e de certo modo as mulheres usam a suposta dupla jornada de trabalho para se escudarem na assunção de cargos de topo. Há na participante L4 uma visão «romantizada» e «idealizada» das questões de conciliação vida profissional/ vida familiar. Na verdade, este é um aspecto ainda muito longe de se confirmar, conforme nos indicam Heloísa Perista e outros autores (2016), sendo que a organização do trabalho e do tempo de trabalho são particularmente importantes para a promoção da igualdade entre mulheres e homens, pelo que devem ter sistematicamente em conta este objetivo, designadamente em matéria de conciliação da atividade profissional e da vida familiar.

3.5. Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres

A quinta categoria diz respeito às *Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres*. Ouvimos das participantes algumas propostas relativamente a boas práticas que fomentam o desempenho de cargos de liderança por parte das mulheres, tendo estas ainda refletido acerca de situações de vantagem / desvantagem no contexto laboral no que diz respeito ao género. Tivemos ainda oportunidade de ouvir opiniões relativas às medidas legislativas que visam a promoção da participação política das mulheres. Também nesta categoria e face às subcategorias apresentadas, sentimos a necessidade de questionar as mulheres relativamente aos sentimentos de conforto e de desconforto associados à participação das mulheres. Assim, esta categoria foi subdividida de acordo com os dados apresentados no quadro 21.

Quadro 21 – Subcategorias da categoria «Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres»

Categorias	Subcategoria	Indicador
Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres	Promoção da liderança por parte das mulheres	Identificação de estratégias/ boas práticas que fomentam o desempenho de cargos de liderança por parte das mulheres
	Fatores de vantagem / desvantagem profissional para as mulheres	Descrição de situações de vantagem / desvantagem laboral para as mulheres
	Opinião face às quotas	Manifestação da opinião acerca das medidas de promoção da participação política das mulheres
	Sentimento face à diferença	Manifestação de sentimentos de conforto e de desconforto associados à participação das mulheres

Ao enunciarem algumas medidas e estratégias promotoras do acesso das mulheres a cargos de liderança, as participantes deste estudo também apresentam um outro aspecto que lhes está subjacente, o fenómeno *glass ceiling*. Como já tivemos oportunidade de referir, o fenómeno do teto de vidro tanto ocorre no local de trabalho, como na política, e é essencialmente o reflexo da desigualdade social e económica de género (Linda Wirth, 2001).

“No futuro,... estamos a pensar nas nossas filhas, imaginemos? (...) Se fosse uma rapariga, acho que isto é importante, conseguirmos dizer-lhes que «tu consegues, isto não custa nada, é uma questão de vontade, de esforço», e o exemplo acho que é importante. Se tiverem dentro de casa esse estímulo, o exemplo, neste caso, a funcionar como estímulo, é importante. (...) É preciso alguma força, realmente, e essa força parte dos exemplos e daquilo que vemos. (...) E, se tivesse uma filha ia dar esse empurrãozinho se calhar a dobrar (...)” (L1).

“Pensando nas mulheres de hoje, que têm uma carreira, também, académica, mais longa, ou que investem mais nessa parte do que propriamente na minha geração, provavelmente esta situação que vou enunciar não será muito importante, mas para as mulheres da minha geração efetivamente a questão do apoio social, do apoio aos filhos, por exemplo” (L2)

“Na sociedade em geral eu acho que nós temos estado a conquistar espaço, vamos conquistar naturalmente, é uma evolução da sociedade que não vale a pena oporem-se muito porque ela vai acontecendo naturalmente” (L3).

“Eu penso que, se houver mais a ideia de conselho, não é, por um lado de todos poderem tratar dos mesmos assuntos, com delegações, isto agora relativamente a estas plataformas, e se a responsabilidade puder ser partilhada (...). O outro fator, não acredito que seja o monetário, porque aquilo que nós recebemos para o trabalho que temos, não é nada (...); bem mas acredito que se aumentassem como nas empresas privadas o suplemento, que efetivamente havia aí muita gente a concorrer, agora concorria porque ia ganhar mais, ou concorria porque era mesmo isso que queria fazer? E...já não sei” (L4).

A autora citada considera que tendo-se alcançado a paridade na educação e verificando-se transformações em relação ao papéis sociais de género, seria expectável que as mulheres rapidamente ascendessem nas carreiras. Uma das fontes de discriminação deriva da postura e das atitudes perante os papéis sociais e os comportamentos das mulheres e dos homens. As desigualdades de género manifestam-se nas profissões que

são escolhidas pelas mulheres, como se elas fossem «canalizadas» para determinadas ocupações, geralmente com menores responsabilidades, menos bem pagas, ou em horário parcial, onde a ascensão é dificultada.

A participante L1 refere o exemplo e o reforço como medidas de promoção, ou seja, valoriza aspetos que começam na esfera privada, em contexto de família. Sabemos que as crianças tendem a reproduzir os modelos que observam e acompanham em casa (Cristina Vieira, 2007), sendo que esta participante antecipa, de certo modo, que a desigualdade de género prevalece, pois no caso das raparigas, elas precisam de um «empurrãozinho a dobrar».

Um dos aspetos referidos pela participante L2 converge no sentido do que Virgínia Ferreira e Rosa Monteiro (2013) registaram, sendo que houve um maior comprometimento das entidades portuguesas no investimento em serviços de assistência social e que foram cruciais para a expansão do apoio às famílias. De facto, “impunham-se mais licenças, mais longas e com melhor compensação financeira, para pais e mães poderem cuidar das crianças, bem assim como outras formas de apoio social à vida familiar” (p. 47). Esta participante adianta também que este aspecto não será prioritário no momento atual, pois as mulheres de hoje «têm uma carreira académica mais longa», sendo que a maternidade não é uma prioridade ou uma imposição como ela o sentiu enquanto jovem adulta.

De acordo com a participante L3, as conquistas verificadas até ao momento já produzirem dividendos suficientes para se afirmarem como “medidas que vieram para ficar”. De facto, segundo a entrevistada, a evolução da sociedade será no sentido de uma equidade entre os sexos. A nível institucional, porém, ainda se sente a necessidade de legislar sobre este assunto, de outro modo não faria sentido o diploma *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 Portugal + Igual (ENIND)*³⁵, apoiada em três Planos de Ação que definem objetivos estratégicos e específicos em matéria de não discriminação em razão do sexo e igualdade entre mulheres e homens (IMH), de prevenção e combate a todas as formas de violência contra as mulheres, violência de género e violência doméstica (VMVD), e de combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais (OIEC).

³⁵ Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/115360036>.

Para a participante L4 a questão das boas práticas que eventualmente possam fomentar o desempenho de cargos de liderança por parte das mulheres não se prende aparentemente com a questão de género. A tónica é colocada no modelo unipessoal em vigor e para quem já experienciou os modelos colegiais da gestão escolar, considera que o modelo de colegialidade proposto por Tony Bush (2002) é o mais equitativo, pois pressupõe que as decisões sejam obtidas através de consensos. Voltando ainda à questão de género, James Pounder e Marianne Coleman (2002) afirmam que existem muitas variáveis adicionais que podem explicar a dinâmica género - liderança, incluindo a cultura nacional, a socialização, as experiências no local de trabalho e a socialização, o tipo de organização e a demografia organizacional. Sendo que os autores apresentam dois estilos de liderança que tanto homens como mulheres preferem, com maior incidência dos tipos de liderança transformacional e de liderança transacional, é também correto afirmar-se que na gestão educacional «tudo depende».

Na situação de descrição de situações de vantagem / desvantagem laboral para as mulheres, as entrevistadas apontam como fatores de desigualdade a ausência de ponderação da meritocracia, sentimentos de injustiça decorrentes das diferenças penalizadoras para as mulheres como seja a maternidade e a falta de apoio social:

“Acho que não chegámos exatamente a esse ponto [igualdade de oportunidades], mas eu acho que o exemplo, em casa, ou próximo, acho que acaba por estimular (...). É pena nalguns dos casos e nalgumas situações estas coisas serem não pelo valor das pessoas, não é, ... o valor no geral, mas serem muito politizados. Muitos dos cargos nestas posições de palco, são muito politizadas e se assim for, já não interessa se é homem ou mulher” (L1).

“A questão é sobretudo do tal papel social, que é quando o filho adoece, normalmente, é a mulher que fica em casa, que é cuidadora, que é aquela que vai fazer as compras. Os homens ajudam (...) Não é o fazer, é o ajudar” (L2).

“Temos uma coisa contra nós, que é a maternidade. A maternidade, as licenças de maternidade, as consultas dos filhos que, felizmente, hoje em dia, os casais mais novos também já têm uma forma de partilhar estas tarefas de uma forma diferente, não é como há trinta ou quarenta anos atrás. Há quarenta anos era impensável um pai tirar um dia para ir a uma consulta com um filho, diziam logo; «então, não tem mulher?»” (L3).

As narrativas das participantes estão na senda do que Sylviane Agacinski (1999) havia afirmado sobre a conquista da independência das mulheres e a sua dignidade trabalhando na esfera pública, mantendo, contudo, a esfera privada no seu campo, sem que houvesse divisão das tarefas da vida doméstica. É certo que uma das soluções para esta questão passa pela partilha das tarefas, todavia, os encargos da esfera doméstica continuam a estar no campo das mulheres.

Relativamente às medidas legislativas que visam aumentar a representação das mulheres na vida política, as opiniões não são unânimes:

“Eu acho que não devia haver uma obrigação, querem, querem, não querem, não querem. (...) Foi uma maneira que se encontrou para abrir o caminho, foi criar essas quotas. Infelizmente foi necessário haver quotas, é um mal menor, se calhar. (...) Eu não acho que seja o ideal, mas se calhar, no momento atual, foi a maneira que se encontrou” (L1).

“(…) mas aplicar a quota significa estar a arranjar uma medida de exceção que não sei até que ponto é que não é criar... uma discriminação, ... pronto. Há quem diga que é uma discriminação positiva, (...). Mas, não concordo com isso das quotas” (L2).

“As quotas, eu acho que neste momento são necessárias, (...) mas futuramente eu acho que elas vão deixar de ter razão de ser” (L3).

“Essa medida legislativa (...) existe mais a nível político (...). Eu concordo com as quotas por um lado, e não concordo com as quotas porque estão a diminuir o papel da mulher” (L4).

Se por um lado a Lei da Paridade como medida legislativa prevê o aumento das mulheres na esfera política, também não é menos verdade que esta medida não dignifica a atuação das mulheres. De acordo com uma participante esta medida é necessária, mas por injunção natural será obsoleta no futuro.

Por fim, ainda houve espaço para as participantes manifestarem os seus sentimentos de conforto e de desconforto associados à participação das mulheres na esfera política.

“(…) na política, e nós sabemos que muitas destas coisas se fazem à mesa dos restaurantes e com um bom prato à frente ou, às vezes, em locais que não são propriamente os locais de trabalho, nos convívios que se criam, e nos momentos que se criam, nas cumplicidades que os homens criam entre eles, ... há muita cumplicidade entre os homens e entre as mulheres nem por isso, e portanto os homens aí estão sempre à frente. Mesmo que as mulheres às vezes queiram, não conseguem” (L1).

“(…) eu nunca me senti, ou se calhar, por isso, me sentia muito ameaçada como mulher em termos dos meus direitos, e portanto também não fiz, se calhar não fiz esse percurso, não é (...), acho...tem mais a ver com o lugar que eventualmente as mulheres possam ter na sociedade relativamente às suas capacidades e às suas competências” (L2).

“(…) eu sentir-me-ia muito desconfortável se fosse para um lugar só porque tinha que lá estar uma mulher. Quer dizer, isso para mim não me dizia nada, eu quero estar num lugar porque me acham competente para o ocupar” (L3).

“(…) acho que as mulheres se deviam impor pelo seu trabalho, pela sua postura, pela sua comunicação com os outros, elas próprias se afirmarem para não ser necessário quotas. (...) Eu acho que haver quotas é passar um atestado de incompetência às mulheres (...). Agora, de quem é a culpa? Dos homens, porque são homens acham que são machistas, (...) e as mulheres não se conseguem afirmar, eu acho que não se afirmam” (L4).

De salientar que uma das participantes prontamente identifica como fator de exclusão para as mulheres o conceito de *glass ceiling*, pois a cumplicidade masculina forma um tipo de irmandade à qual as mulheres não têm acesso. Surgiu ainda a ideia de que entre as mulheres não há essa «irmandade» e que isso as prejudica. Outro aspecto apontado tem a ver com a meritocracia, sendo fator de desconforto a ocupação de um determinado lugar simplesmente porque se trata de uma imposição e não por merecimento ou por afirmação.

4. Reflexão em torno dos dados recolhidos

Chegada a este ponto da análise das categorias e subcategorias impõe-se um momento de reflexão acerca dos dados recolhidos. Estes dados relacionam-se com a dimensão social apresentada e os conceitos e comportamentos das pessoas que nela participam / participaram. Assim, gostaríamos de dizer que temos consciência de que as e os participantes de uma investigação nem sempre afirmam a verdade e dizem coisas que a entrevistadora / o entrevistador deseja ouvir. Por conseguinte, cabe à investigadora / ao investigador examinar o que as pessoas dizem, mas também considerar como elas estruturaram as suas respostas e como abordam os assuntos em discussão, através de emoções, tom e comunicação não-verbal.

Há ainda a ter em linha de conta o facto de a investigadora partilhar a mesma profissão que as entrevistadas, sendo que este aspeto terá certamente influenciado o rumo das entrevistas.

Antes de refletirmos acerca das narrativas das participantes gostaríamos de lembrar o que Linda Thomas e colaboradores (2004) nos propuseram acerca do tópico linguagem e identidade. De acordo com os autores citados, a linguagem é importante na construção de identidades individuais e sociais, sendo que também pode ser um meio poderoso para exercer controle social. Identificar-se como pertencente a um determinado grupo ou comunidade geralmente significa adotar as convenções linguísticas desse mesmo grupo, e isso acontece em relação ao(s) registo(s) que se usa(m) e à maneira como são usados. Não falamos sempre da mesma maneira, não pronunciamos as palavras sempre do mesmo modo e diferenciamos regras gramáticas de formas diferentes. Os vários registos que fazemos da linguagem e a variedade de linguagem que usamos tem a ver com a nossa interlocutora / o nosso interlocutor.

Começamos pela experiência profissional das participantes, pelo percurso traçado enquanto líderes e os critérios que estiveram na origem da escolha dos elementos da equipa com quem trabalham. Já anteriormente havíamos referido, relativamente às teorias sobre liderança, que com o decorrer dos anos, a abordagem se centrou cada vez mais nas pessoas em detrimento de uma preocupação mais mecânica, pensada apenas no aumento da produtividade das empresas. De acordo com João Lisboa e colaboradores (2008), a/o líder do século XXI preocupa-se com a valorização e a gestão das pessoas e não apenas com os processos. Nas organizações onde o capital humano passou a ser essencial,

também o papel da liderança passou a ser diferente do tradicional, cabendo a esta criar um ambiente propício ao desenvolvimento e progressão da própria organização, bem como das potencialidades das pessoas. A «organização que aprende» preocupa-se com os métodos e as formas de organização do trabalho e como estes contribuem para a cultura organizacional, facilitando o bom desempenho organizacional, contribuindo para o bem-estar das pessoas. De facto, a tónica das organizações passou a ser o fator humano, a preocupação com a valorização e a gestão das pessoas. Nas narrativas das participantes também transparece essa preocupação, até porque a justificação da escolha da equipa é longa e por isso optamos por manter essas unidades de registo no anexo. Se por um lado há a questão de *expertise* a que é preciso atender (no caso dos elementos de cada ciclo de ensino), também há a vertente relacional a ter em conta. Pese embora a dimensão profissional que se encontra em primeira linha, as diretoras evidenciaram um certo nível de amizade com as pessoas que escolhem.

Em relação às concepções de género, os dados que recolhemos e interpretámos indiciam a presença de estereótipos de género e um construto muito vincado dos papéis sociais de género. As mulheres entrevistadas refletem nas suas respostas os modelos de feminilidade e masculinidade adquiridos e que estão presentes nos vários contextos, como seja a família, a escola, e o cargo que ocupam.

Os seus discursos são por vezes contraditórios, como é o caso de L2 quando afirma “isto parece um contrassenso, mas são um pouco inerentes” ou L4 com a afirmação “há características semelhantes entre personalidades semelhantes. Eu sou daquelas pessoas que não acha que homem é de uma determinada forma, mulher é de outra forma”. A constatação dos modos diferenciados de construir identidades e papéis de pertença é de certa forma questionada quando as participantes são confrontadas com as suas próprias experiências. De certo modo não querem admitir formas de discriminação ou os *modus operandi* que perpetuam as estereotipias de género, evidenciando alguma dificuldade em desconstruir todo um acervo que faz parte da aquisição dos papéis sociais. Veja-se a resposta de L2 a este propósito: “É interessante as perguntas que depois nos vão fazendo refletir um pouco todo o nosso processo de vida. (...) parece-me continuar alguns resquícios desta ideia da separação de papéis”.

Cristina Vieira (2007), Ana Maria Correia (2009) e Sofia Bergano (2012) concordam em afirmar que desde cedo as normas são estabelecidas para os marcadores de género de rapaz ou rapariga e os comportamentos que se esperam ao longo da vida, condicionando as escolhas e aspirações de cada uma e de cada um. Embora as

participantes considerem que o caminho percorrido desde a juventude apresente ganhos progressivos no que toca à igualdade de género, também constataam situações nas quais acentuam as marcas dos papéis sociais e comportamentais atribuídos às concepções de masculinidade e feminilidade, como se pôde verificar pelos exemplos dos estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade («*autoritário / compreensiva*» e «*sensíveis / brutos*»).

Muito embora as participantes apresentem uma certa convergência em afirmar o quão diferentes as situações são na atualidade, comparando com o «seu tempo», a verdade é que se verifica a manutenção de certas estereotípias transversais a muitos campos de atuação. Veja-se como a participante L1 perpetua um preconceito que foi assimilando ao longo da vida e que o reproduz como se de uma evidência se tratasse: “E, pronto, as mulheres têm mais dificuldades de passarem para as contas”. Os comportamentos que desde cedo são incutidos também se refletem na seguinte afirmação: “Para poder aceder a cargos, ou à função tal, não há diferença, acho que tem mesmo só a ver com a disponibilidade, com o que ainda se exige à mulher a nível familiar”. Esta participante considera que a forma de tratamento discriminatória não existe, pois ambos podem aceder a cargos de direção, para logo de seguida justificar com a dupla jornada de trabalho a baixa representatividade das mulheres nos lugares de topo.

Constatamos um paralelo com as descobertas de Elizabeth Haines, Kay Deaux e Nicole Lofaro (2016). Segundo estas autoras, e citando os dois estudos levados a cabo com 30 anos de diferença, averiguou-se que ainda faz sentido falar-se em estereótipos de género. Tanto num período como no outro, verificaram que as e os participantes percecionavam e percecionam estereótipos de género e que estes se mantêm. Dado que os estereótipos de género estão profundamente enraizados na sociedade, será necessário e desejável que todas as pessoas se mantenham vigilantes quanto à sua possível influência.

No que concerne às concepções de liderança, e contrariando as narrativas das participantes no que diz respeito ao conceito de «poder», afirma Michel Foucault (1982) que o exercício do poder não é simplesmente uma relação entre parceiros, individual ou coletiva, é uma maneira pela qual certas ações modificam outras/outros, sendo que o poder existe apenas quando é posto em ação. A relação de poder pode ser o resultado de um consentimento prévio ou permanente, mas não é, por natureza, a manifestação de um consenso. Porém, é exatamente nesta tónica de «consensos» que as participantes baseiam as suas atuações enquanto líderes. Escolhem conceitos que se coadunam com uma postura pouco autoritária, ausência de agressividade, mostrando preferência por formulações que

evidenciam o consenso: “levar as coisas a bom porto (...) sem esforço” (L1); “envolver as pessoas” (L2); “é saber utilizar o bom senso” (L3); “a motivação e o exemplo” (L4).

As transcrições analisadas parecem apontar para uma combinatória de modelos de liderança que poderão ser encontrados no contexto das organizações educativas e que Jorge Adelino Costa e colaboradores (2011) mapearam do seguinte modo:

- liderança distribuída: uma escola conta com trabalhadoras e trabalhadores especializados e com elevado grau de autonomia, logo a distribuição de tarefas é facilitada e cada membro sabe o papel que terá de desempenhar na organização;
- liderança transformacional: a/o líder é um elemento que inspira os outros e os envolve e compromete nos projetos da sua organização, impulsionando a inovação e mudança;
- liderança moral: a escola enquanto instituição tem como missão formar as/os jovens, estabelecendo-se como modelo de comportamentos corretos, de moral e ética, e neste sentido, quer a/o líder, quer as outras e os outros colaboradores terão estes aspetos em linha de conta;
- liderança instrucional (partilhada): este tipo de liderança partilha características de outros modelos, nomeadamente dos estilos formal, colegial e cultural; de certo modo, as professoras e os professores exercem também elas/eles a sua liderança, enquanto atores e promotores na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Na relação entre género e liderança, começamos por afirmar que as líderes entrevistadas apresentam diferentes experiências de liderança em organizações educativas. De facto, como afirma Ana Maria Correia (2009), estes conceitos não rotulam elementos estáticos e abstratos, são utilizados para falar acerca de experiências biográficas, sociais e culturais num processo de mudanças contínuas. Não faz sentido comparar uma líder com um ano de experiência em liderança com uma líder com 20 anos a exercer o cargo.

Como já referido anteriormente, a profissão docente tende a ser dominada pelas mulheres, no entanto, verificamos que essa proporção não encontra correspondência com o exercício dos cargos de liderança escolar. Quanto aos fatores que poderão estar na origem deste desfasamento, James Pounder e Marianne Coleman (2002) afirmam que existem muitas variáveis adicionais que podem explicar este fenómeno, incluindo a cultura nacional, a socialização, as experiências no local de trabalho, o tipo de organização e a demografia organizacional.

Uma das participantes justifica este facto com a socialização, sendo que o que é expectável de uma mulher é que seja modesta e restrinja a sua atuação à esfera privada e se assim for, terá menos disponibilidade para desempenhar outros papéis fora dessa esfera: “Eu acho que as mulheres são mais modestas e, portanto, não vão atrás dos cargos, por um lado, por outro lado, lá está, têm menos disponibilidade” (L1).

Através das narrativas das mulheres também percecionámos que as mulheres líderes enfrentam ideias preconcebidas sobre suas competências, tal como indicado por Marianne Coleman (2003). Outra questão levantada por esta autora e que marca presença nas transcrições apresentadas é o facto de muitas mulheres não se sentirem impelidas a candidatarem-se a cargos de liderança, tendo em conta o exigente equilíbrio do trabalho de diretora com a vida familiar.

Também se encontram paralelismos com os dados revelados por Enrique Gutierrez (2016), num estudo que visou compreender quais as razões que explicam a subrepresentatividade das mulheres, quais são as motivações e as barreiras que as mulheres encontram no acesso e no exercício do cargo de diretora. Identificaram-se motivos que se relacionam com mundivisões patriarcais ainda dominantes na sociedade, como seja a socialização das mulheres e as expectativas relativamente ao papel tradicional da maternidade e dos cuidados. Nas palavras de duas entrevistadas fica patente que jamais assumiriam um cargo desta natureza num período em que as solicitações enquanto mães fossem exigentes por os filhos serem mais pequenos: “a mulher tem que estar mais atenta, mais próxima” (L1); “como eu disse há pouco, eu nunca o faria há 20 anos atrás” (L2). Neste contexto também há discursos dissonantes. A participante L4 considera que o caminho percorrido no que concerne à partilha do trabalho doméstico está no nível igualitário, imputando às mulheres a responsabilidade por estarem arredadas do cargos de liderança.

Queremos ainda destacar um outro aspecto mencionado pelas participantes e que se prende com as políticas públicas de educação. Como já tivemos oportunidade de referir, exceto uma das participantes com menor experiência no cargo, as restantes três lideraram ou fizeram parte do órgão de gestão em diferentes modelos de gestão escolar. Quando abordam a questão do cargo unipessoal (de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) verifica-se um certo desconforto com o tipo de liderança que exercem e como se sentem «empurradas» entre os órgãos do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico. As diretoras mais experientes questionam se este é o modelo mais adequado ao desempenho das funções, juntamente com a necessidade de se avaliar um

modelo que já conta com uma década de vigência. Encontramos aqui ecos de aspetos que já foram mencionados por Licínio Lima (2011). Segundo este autor, com o modelo unipessoal foram criadas condições para uma mudança profunda nas relações de poder nas escolas, verificando-se um maior distanciamento social e hierárquico da diretora/do diretor relativamente aos vários processos de comunicação.

A última categoria dizia respeito às visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres. Antes de falarmos em liderança, será correto afirmar-se que as mulheres ainda são responsabilizadas pelo espaço privado da família, verificando-se, assim, uma certa persistência dos símbolos sociais nos diferentes contextos, pese embora as alterações da estrutura familiar e a reconfiguração dos papéis desempenhados pelos diferentes membros (Eunice Macedo e Sofia Santos, 2009; Sofia Aboim, 2010). Tal como afirmado pelas participantes, já se denotam grandes diferenças em relação às conceções de outrora, todavia, o caminho percorrido nas últimas décadas ainda não permitiu eliminar estereótipos de género, pelo que se continua a alimentar os esquemas tradicionais dos papéis de género. Repara-se no discurso de L1 que considera ser importante “o empurrãozinho a dobrar” para as raparigas, formulando de certo modo o tratamento diferenciador a que ainda hoje são sujeitas.

No que diz respeito às medidas legislativas que visam a promoção da participação política das mulheres, as participantes manifestam sentimentos mistos. Por um lado, consideram que é uma medida necessária, por outro vêem o papel das mulheres diminuído e esvaziado de sentido meritocrático. Destaca-se ainda como fator de exclusão o fenómeno denominado *glass ceiling*. No contexto político, em concreto, a cumplicidade masculina forma uma espécie de «clube privado» ao qual é vedado o acesso das mulheres.

Verificamos que os discursos das participantes evidenciam marcas de consonância com as normais sociais assimiladas para os papéis de género, assumem que outrora este aspeto era muito mais vincado, mas que agora as oportunidades e as posturas são outras. Ao serem confrontadas com determinadas questões, analisam as suas vivências e parecem aceitar com um certo distanciamento que as suas experiências de certo modo não são paralelas àquelas que descrevem. Afirmações com “eu nunca me senti, ou se calhar, por isso, me sentia muito ameaçada como mulher em termos dos meus direitos” (L2) mostram que esta participante se distancia de todo de um panorama que acabou de descrever como discriminatório, no qual, no seu entender, não se insere.

Também encontramos marcas de discurso discordantes, dando a entender que as questões de género colocadas à consideração não fazem sentido, sendo que esta não é uma dimensão neutra. Não existindo enquanto fator de discriminação, esta participante considera que “as mulheres se deviam impor pelo seu trabalho, pela sua postura” (L4).

Como já tivemos oportunidade de referir, no presente estudo quisemos saber quais as perceções e motivações de mulheres líderes de organizações educativas, relativamente aos dados que dão conta de uma baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar, questões de sexo/género e estilos de liderança. Procurámos compreender de que forma estes e outros fatores intervêm na formação da identidade profissional e pessoal destas mulheres.

Com efeito, todas as participantes evidenciaram discursos de construção de identidades apoiadas em estereótipos e papéis sociais ligados ao género, enquanto construções sociais que emergem das relações interpessoais e institucionais que se vão estabelecendo ao longo da vida. Importa, por isso, continuar a ouvir o que as mulheres têm para dizer, aspecto fundamental para que através das suas vivências e experiências possam ser identificados os obstáculos que elas encontram e como os têm conseguido gerir.

CONCLUSÃO

No capítulo que agora terminamos, procedemos à apresentação, análise e reflexão dos dados recolhidos nas entrevistas. Decorrente deste aspeto, apresentámos as principais conclusões a que chegámos nesta última parte do trabalho.

Havíamos privilegiado a entrevista como técnica de recolha de dados e atendendo ao volume de dados semânticos, pareceu-nos que a técnica de tratamento de dados adequada era a análise de conteúdo. Passámos ao manuseamento desses dados, através de uma análise atenta que posteriormente permitiu classificar e interpretar esses mesmos dados, sendo a dimensão interpretativa central à técnica de análise de conteúdo a par da escuta ativa, fundamental ao processo de transcrição dos dados.

Preocupámo-nos ainda em focar o conhecimento que é produzido acerca da vida social e que está ligado às realidades sociais das mulheres. As preocupações vão ainda no

sentido de uma exclusão da experiência das mulheres no contexto das construções androcêntricas do conhecimento.

Procedemos de seguida à elaboração da matriz de análise de conteúdo, por forma a explicitar o encadeamento das várias fases da técnica utilizada. A partir dos domínios que pudemos identificar, passámos aos temas e categorizámos o material, o que nos permitiu identificar as diferentes perspetivas das participantes nesta investigação. Não foi nossa intenção generalizar resultados, mas antes, captar a essência e o particular das respostas que emergiram das questões de pesquisa. A análise e interpretação da informação que resultou das entrevistas foi apresentada de acordo com a matriz de análise de conteúdo elaborada, tendo-se retomando as categorias e os conceitos anteriormente apresentados para que a exposição pudesse transmitir um encadeamento coerente do trabalho interpretativo por nós levado a cabo. Finalizámos este capítulo com uma reflexão em torno dos dados recolhidos.

CONCLUSÃO GERAL

Não percamos de vista que esta dissertação se enquadra na esfera do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional. São variados os estudos sobre as temáticas no âmbito da administração escolar no geral e sobre a liderança em particular, sem descurar as investigações que incidem sobre a liderança e a relacionam com as questões na área de género. Todavia, consideramos ainda haver espaço de debate para as perspetivas que no presente estudo apresentámos, sabendo, porém, que se trata de um modesto contributo para a análise da liderança das organizações educativas, neste caso perscrutada a partir das lentes de género. De facto, quando falamos de organizações educativas associamos de imediato uma imagem que converge com um conjunto maioritariamente composto por elementos femininos, circunstância que não encontra paralelismo com o desempenho da função de topo da organização. Neste quadro importa ainda realçar que a gestão de topo da organização educativa pública em Portugal é sempre exercida por uma ou um docente. Não obstante, a escola enquanto organização tende a reproduzir os papéis sociais de género existentes na sociedade, conjectura que coloca, muitas vezes, as mulheres em segundo plano no exercício de cargos de liderança.

Assim, apresentamos em linhas gerais as conclusões globais mais significativas a que chegámos neste estudo, de acordo com os objetivos da nossa investigação. No presente trabalho quisemos saber quais as perceções e motivações de quatro mulheres líderes de organizações educativas, relativamente aos dados que dão conta de uma baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar, questões de sexo/género e estilos de liderança. Interessava então, ouvi-las em discurso direto para que pudéssemos valorizar, contextualizar e interpretar as suas experiências e vivências. Neste seguimento, e por considerarmos que esta metodologia seria a mais adequada à consecução dos nossos objetivos, optamos por uma investigação de cariz qualitativo, adequando-se o estudo de casos múltiplos às nossas intenções investigativas, tendo sido usada a entrevista semiestruturada como meio de recolha de informação.

Nesta dissertação tivemos oportunidade de refletir e aprofundar algumas das temáticas acima mencionadas.

Com efeito, a primeira parte deste trabalho incidiu sobre uma secção mais teórica, procedendo-se a uma revisão da literatura científica em torno dos conceitos de liderança e de liderança e género. Assim, no primeiro capítulo (*Da Liderança nas Organizações Escolares*) abordámos o conceito de liderança, numa tentativa de o clarificar atendendo à complexidade deste fenómeno, dos vários estudos e das classificações do conceito. Tendo em conta a dimensão deste trabalho apresentámos um breve enquadramento e uma retrospectiva das teorias sobre a liderança. Importa lembrar que a liderança não poderá ser unicamente associada a um quadro formal de ação, será, antes, o resultado da interação entre a/o líder e o conjunto de pessoas por ela/ele lideradas, aspeto que tem sido sublinhado enquanto elemento catalisador de sucesso. Trata-se, portanto, de um processo que se vai construindo, e atendendo aos vários contextos organizacionais, poderá ser fator potenciador no desempenho individual da/do líder, das pessoas que estão sob a sua alçada e da própria organização.

Em tempos, a liderança foi entendida como algo inato, contudo, hoje em dia, verifica-se que se trata de uma competência que pode ser adquirida, desenvolvida e aperfeiçoada com a prática. Tendo em conta o atual contexto dinâmico e de tendências globais, os/as líderes atuam com maior orientação estratégica, sendo a liderança muitas vezes vista como uma resposta eficaz aos desafios e oportunidades apresentadas pelo contexto global. Verificámos também que alguns autores consideram que o tipo de liderança mais adequado à organização que aprende (*learning organization*) será a liderança transformacional, pois o exercício deste tipo de liderança favorece o desenvolvimento pessoal e profissional de todas e de todos os envolvidos na organização.

Falar das organizações educativas de hoje significa ponderar acerca de uma realidade complexa e dinâmica que não se compadece com as imagens de outrora. De facto, as organizações educativas envolvem uma multiplicidade de pessoas e dinâmicas muito próprias, não admira, portanto, que a questão da liderança seja o reflexo dessa complexidade e características, também patente nas relações interpessoais. Caberá à/o líder saber envolver as pessoas nos projetos e saber mobilizar os diferentes membros da comunidade para o desenvolvimento da organização.

Não perdemos de vista que este é um trabalho que se insere no domínio da Administração Educacional, por conseguinte, a liderança em meio escolar não pode ser

dissociada dos modelos de gestão adotados no sistema de ensino. Face ao modelo de gestão em vigor nas escolas, reforçou-se o papel da diretora/do diretor, por um lado, como mero executante das orientações da administração central, por outro, como agente de topo do sistema perante as e os restantes profissionais da educação. Considerámos ainda como fator a ter em conta o impacto das práticas da Nova Gestão Pública na cultura organizacional do setor público e, em particular, nas organizações educativas. A aplicação de técnicas da gestão privada e a orientação para os resultados e para a prestação de contas (*accountability*) coadunam-se, segundo a tutela, com o cargo unipessoal de gestão e administração escolar, muito embora as/os líderes continuem focados na aprendizagem, sendo este o objetivo central das organizações educativas.

No segundo capítulo da primeira parte (*Das Questões de Liderança e de Género*) abordámos os conceitos de liderança e de género. Procurámos relacionar os dois conceitos, tendo partido do pressuposto que, tanto a nível profissional, como a nível pessoal, a presença de organizações no quotidiano das pessoas remete-as para dinâmicas organizacionais onde a liderança e o género também estão presentes e as organizações educativas não são exceção.

Por conseguinte, procurámos esclarecer os conceitos de género, estereótipos e papéis sociais. Assim, entendemos que o género é uma entidade cultural, por oposição ao sexo, que é de ordem biológica, sendo que ambos os conceitos dificilmente surgem apartados um do outro no dia-a-dia das pessoas. Como tivemos oportunidade de referir, os estereótipos e papéis sociais ligados ao género são construções sociais que emergem das relações interpessoais e institucionais que se vão estabelecendo, tendo ainda sido destacados os processos de aquisição e transmissão e como estes legitimam as desigualdades entre homens e mulheres.

Na demarcação destes conceitos surge um outro associado à ausência ou o reduzido número de mulheres nos lugares de topo, designadamente o fenómeno denominado *teto de vidro / barreiras invisíveis / glass ceiling*. Constatámos que se têm verificado algumas mudanças em relação aos papéis sociais de género, todavia, estas ainda não são suficientemente incisivas para fazerem face à hegemonia masculina nas funções de topo. As mulheres continuam a ser condicionadas no acesso e ascensão hierárquica das suas carreiras, impedidas, em parte, pela desigualdade social e económica de género fortemente marcada nas sociedades.

Quisemos ainda analisar com mais pormenor a situação que se vive em Portugal. O nosso país é, na verdade, um dos países com maior taxa de atividade feminina a tempo

inteiro, pese embora o facto de as mulheres não se terem libertado do trabalho doméstico. Como verificámos, este aspeto significa um acréscimo de horas de trabalho para as mulheres, ainda que se vá verificando uma progressiva mudança na participação masculina e nos cuidados parentais.

Neste capítulo, e após termos revisitados os conceitos de género, estereótipos e papéis sociais, retomámos a ideia da liderança nas organizações educativas à luz das relações de género. Verificámos que os estudos sobre as mulheres nas lideranças escolares apontam para a ausência ou o reduzido número de mulheres nos lugares da gestão de topo, procurando a literatura científica dar resposta a este fenómeno global. Observámos a relação das mulheres com a liderança educacional e os contributos da investigação, tendo em conta as alterações que se têm verificado nas políticas públicas e na economia global, cada vez mais orientadas para uma economia de mercado.

Por fim, procurámos esclarecer o contexto português no que concerne aos papéis desempenhados por homens e mulheres. Apresentámos alguns indicadores sobre os progressos em matéria de igualdade de género no nosso país, tendo ficado patente que ainda há muito caminho a percorrer. Considerámos como a dimensão género se relaciona com o conteúdo das medidas políticas adotadas, de modo a garantirem a equidade entre cidadãs e cidadãos, designadamente com a Lei da Paridade. Embora se tenha vindo a verificar um aumento progressivo na participação das mulheres na esfera política, a verdade é que a sociedade portuguesa ainda é muito marcada pela organização social, na qual hierarquicamente o poder do sexo masculino continua a ser dominante, e os indicadores disponíveis em várias áreas dão conta deste facto.

A segunda parte do nosso trabalho incidiu sobre a investigação empírica. Também aqui dividimos a nossa exposição em dois capítulos. No primeiro capítulo (*Conceção e Planeamento da Investigação*) quisemos fundamentar as opções metodológicas tomadas no nosso estudo, atendendo à conceção e ao planeamento da investigação.

Começámos por definir o tema de partida e os objetivos do trabalho. Como já tivemos oportunidade de referir, optámos por auscultar mulheres líderes de organizações educativas, as quais deram resposta sobre questões de sexo/género e estilos de liderança, confrontadas ainda com a baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar.

Procedemos ainda ao enquadramento de alguns dados estatísticos, ora disponibilizados em linha pelas várias entidades institucionais, ora recolhidos por nós

através da colaboração de outras entidades. Esses dados das instituições nacionais e transnacionais relativos ao ensino e à liderança escolar dão conta de uma tendência para se acentuar a «feminização» do ensino, mostrando também uma tendência inversa no que concerne à ocupação dos cargos de liderança nas organizações educativas.

Debruçámo-nos sobre a opção tomada relativamente ao estudo de casos múltiplos, por forma a valorizar a perspetiva das participantes e a maneira como as mulheres entrevistadas percecionaram e interpretaram as suas identidades e vivências enquanto mulheres e líderes. Os objetivos da investigação qualitativa giraram no sentido da compreensão dos fenómenos através da perspetiva das participantes, numa lógica empírico-dedutiva de construção do conhecimento. Assim, optámos pela entrevista semiestruturada como meio de recolha de informação e ponderámos os cuidados a ter quando se recorre a este meio, designadamente quando se trata de uma entrevistadora que interage com outras mulheres e que tem a mesma profissão.

Considerámos o contexto de investigação como espaço de construção do conhecimento partilhado entre investigadora e entrevistadas, logo, foi necessário da nossa parte atender às orientações éticas ao longo de todas as etapas do processo de investigação. Questões como o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado são apenas alguns exemplos de questões éticas às quais demos atenção. Assumimos que uma investigação nunca é neutra, e como tal, definimos a relação que se estabeleceu entre a investigadora e o universo social em estudo, recorrendo à justificação das práticas de investigação com recurso a princípios e normas orientadoras.

No segundo capítulo da segunda parte (*Apresentação e Análise dos Resultados*) procedemos à apresentação, análise e reflexão dos dados recolhidos nas entrevistas. Tendo em consideração que havíamos privilegiado a entrevista como técnica de recolha de dados e atendendo ao volume de dados semânticos, selecionámos a técnica de análise de conteúdo como sendo a mais adequada para dar conta das narrativas das mulheres entrevistadas. Passámos ao manuseamento desses dados, através de uma análise atenta que posteriormente permitiu classificar e interpretar esses mesmos dados, sendo a dimensão interpretativa central à técnica de análise de conteúdo, a par da escuta ativa, fundamental ao processo de transcrição dos dados.

Passámos então à elaboração da matriz de análise de conteúdo. A partir dos domínios que pudemos identificar, passámos aos temas e categorizámos o material, o que nos permitiu identificar as diferentes perspetivas das participantes nesta investigação. Quando iniciámos este trabalho não pretendíamos de modo algum generalizar os

resultados que pudessem emergir da investigação, porquanto foi sempre nossa preocupação captar as particularidades das narrativas apresentadas. Respeitámos o discurso daquelas que connosco colaboraram, e foi nossa intenção transmitir um encadeamento coerente do trabalho interpretativo, tendo a análise e interpretação da informação resultado da matriz de análise de conteúdo elaborada.

Com o presente trabalho procurámos dar um modesto contributo para a compreensão das questões que se relacionam com a liderança e mais especificamente quando a liderança é formalizada nos contextos educativos e é desempenhada designadamente por mulheres. Não percamos de vista que esta dissertação se enquadra na esfera do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, sendo um dos objetivos deste curso *desenvolver capacidades de gestão educacional que permitam dirigir, integrar e assessorar órgãos de direção e de gestão pedagógica e administrativa das instituições de educação formal e não formal*³⁶, pelo que se abordam neste estudo preocupações mais específicas da liderança educacional quando desempenhada por mulheres. Se o curso de mestrado visa capacitar as pessoas interessadas para a assunção do cargo unipessoal atualmente a vigorar no modelo de gestão educacional, será de algum interesse dar a conhecer as experiências de pessoas que se encontram em minoria a desempenhar o cargo.

Reiteramos a ideia do nosso trabalho ser um estudo de casos múltiplos que encontrou corpo e forma num contexto particular, pelo que as elações apresentadas devem ser vistas à luz dos contextos descritos. Fomos ouvir quatro mulheres líderes com experiências e vivências diferenciadas no que à liderança de organizações educativas do ensino público português diz respeito. Uma líder com um ano de experiência no cargo terá certamente uma postura diferente de alguém que o exerce há vinte anos.

Partindo da análise de conteúdo que fizemos ao material recolhido através das entrevistas é possível tecermos algumas considerações acerca da reflexão já anteriormente apresentada. Relativamente à escolha dos elementos da equipa verificámos que as preferências recaem sobre pessoas que apresentam um certo conhecimento específico de determinada área ou mantêm um determinado grau de afinidade / amizade com a diretora, centrando-se a decisão na pessoa em si, em detrimento de uma preocupação mais

³⁶ De acordo com o sítio <https://apps.uc.pt/courses/pt/course/7081/2018-2019>.

mecânica, pensada apenas no aumento da produtividade. Aliás, ficou patente nos discursos das entrevistadas que estas não se reveem no modelo de gestão unipessoal. Excetuando uma das entrevistadas (com menor experiência no cargo) as restantes são unânimes em considerar o atual modelo como inadequado às exigências do desempenho do cargo, adiantando uma certa preferência por um modelo colegial que permitiria uma abordagem mais consensual dos assuntos a debater em plenários.

Em relação às concepções de género, os dados que recolhemos indiciam a presença de estereótipos de género e um construto muito vincado dos papéis sociais de género. As mulheres entrevistadas refletem nas suas respostas os modelos de feminilidade e masculinidade adquiridos nas suas socializações, presentes nos vários contextos, como seja a família, a escola, e o cargo que ocupam.

Como já tivemos oportunidade de referir, no que concerne às concepções de liderança, as mulheres entrevistadas apontam não para modelos únicos, mas para uma combinatória de modelos que se expandem consoante o contexto e a interação com os outros, desde a liderança distribuída, passando pela liderança transformacional até à liderança instrucional (partilhada), permitindo que todas e todos os envolvidos possam ser atores e promotores na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Na relação entre género e liderança verificamos que a profissão docente tende a ser dominada pelas mulheres, no entanto, também se verifica que essa proporção não encontra correspondência no exercício dos cargos de liderança escolar. Vários são os fatores que poderão estar na origem deste desfasamento, incluindo a cultura nacional, a socialização, as experiências no local de trabalho, o tipo de organização e a demografia organizacional. Através das narrativas das mulheres também percecionámos que as mulheres líderes enfrentam ideias preconcebidas sobre suas competências, a par do facto de muitas mulheres não se sentirem impelidas a candidatarem-se a cargos de liderança, tendo em conta o exigente equilíbrio do trabalho de diretora com a vida familiar. Paralelamente há ainda a acrescentar as mundivisões patriarcais dominantes na sociedade, como seja as expectativas relativamente ao papel tradicional da maternidade e dos cuidados. A par desta concepção surgiu também a ideia da «vontade». Como uma das participantes referiu, “também é preciso querer”, ou seja, muitas vezes estão criadas as condições para que as mulheres possam aceder à liderança de topo, mas verifica-se a ausência de vontade, da parte delas, de dar o passo nessa direção.

Em relação às medidas que visam a promoção da liderança por parte das mulheres, nomeadamente na esfera política, tanto se verifica que as medidas são necessárias, como

se reconhece a diminuição do papel das mulheres, esvaziado de sentido meritocrático, quando se mencionam as medidas legislativas que determinam uma certa imposição (quotas) na participação das mulheres em determinados cargos da esfera pública.

Como já tivemos oportunidade de referir, no presente estudo quisemos saber quais as perceções e motivações de mulheres líderes de organizações educativas, relativamente aos dados que dão conta de uma baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar, questões de sexo/género e estilos de liderança. Com efeito, todas as participantes evidenciaram discursos de construção de identidades apoiadas em estereótipos e papéis sociais ligados ao género, enquanto construções sociais que emergem das relações interpessoais e institucionais que se vão estabelecendo ao longo da vida.

Sendo a desigualdade de género um aspecto que inibe homens e mulheres de prosseguir as suas vidas de forma harmónica, tornou-se também um assunto que interessa aos governos e instituições nacionais e transnacionais. Portugal tem dado passos no sentido do combate às desigualdades de género, recorrendo a vários suportes legais que visam diferentes áreas de intervenção.

Em 2015 realizou-se uma Cimeira de Chefes de Estado e de Governo da qual resultou a resolução intitulada “Transformar o nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”³⁷. Trata-se de uma agenda universal, assente em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas a implementar por todos os países, sendo que a Agenda 2030 pressupõe a integração dos ODS nas políticas, processos e ações desenvolvidas nos planos nacional, regional e global.

No Relatório Nacional sobre a Implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, da responsabilidade do Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal materializa nos ODS 4 – Educação de Qualidade e ODS 5 – Igualdade de Género, entre outros, as suas prioridades estratégicas na implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Relativamente ao ODS 5 – Igualdade de Género, considera o governo que a igualdade entre mulheres e homens é um imperativo e um objetivo social em si mesmo,

³⁷ Dados e informações disponibilizadas pelo Ministério de Negócios Estrangeiros no Relatório Nacional sobre a Implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – PORTUGAL (16 de junho de 2017). Disponível em https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15771Portugal2017_PT_REV_FINAL_28_06_2017.pdf.

essencial a uma vivência plena da cidadania, constituindo um pré-requisito para se alcançar uma sociedade mais moderna, justa e equitativa, e um desenvolvimento verdadeiramente sustentável, no respeito pleno da dignidade humana.

De acordo com o referido relatório, Portugal comprometeu-se com vários documentos orientadores que pudessem, de algum modo, obviar as situações de desigualdade que se verificam no quotidiano das cidadãs e dos cidadãos relativas a questões de género, etnia e orientação sexual.

Em 2018 foi publicada a Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018 que aprova a *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 Portugal + Igual (ENIND)*, apoiada em três Planos de Ação que definem objetivos estratégicos e específicos em matéria de não discriminação em razão do sexo e igualdade entre mulheres e homens (IMH), de prevenção e combate a todas as formas de violência contra as mulheres, violência de género e violência doméstica (VMVD), e de combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género, e características sexuais (OIEC) e que assenta numa perspectiva de *mainstreaming*³⁸. No contexto do nosso trabalho interessa-nos em particular o *Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens (PAIMH)*, que define os seguintes objetivos estratégicos:

- 1 - Garantir uma governança que integre o combate à discriminação em razão do sexo e a promoção da IMH nas políticas e nas ações, a todos os níveis da Administração Pública.
- 2 - Garantir as condições para uma participação plena e igualitária de mulheres e homens no mercado de trabalho e na atividade profissional.
- 3 - Garantir as condições para uma educação e uma formação livres de estereótipos de género.
- 4 - Promover a IMH no ensino superior e no desenvolvimento científico e tecnológico.
- 5 - Promover a IMH na área da saúde ao longo dos ciclos de vida de homens e de mulheres.
- 6 - Promover uma cultura e comunicação social livres de estereótipos sexistas e promotoras da IMH.
- 7 - Integrar a promoção da IMH no combate à pobreza e exclusão social.

³⁸ De acordo com o documento citado: “Pretende-se que o *mainstreaming* constitua o pano de fundo da ENIND. Esta Estratégia visa atuar de forma consistente contra os estereótipos de género, homofóbicos, bifóbicos, transfóbicos e interfóbicos, que originam e perpetuam as discriminações e as desigualdades, a fim de produzir mudanças estruturais duradouras que permitam alcançar uma igualdade de facto” (p. 2225).

Relativamente às áreas estratégicas 2 (participação plena e igualitária de mulheres e homens no mercado de trabalho e na atividade profissional) e 3 (educação e uma formação livres de estereótipos de género) relembramos que estes domínios aparecem também como áreas de intervenção emergentes do nosso estudo.

Em 2018, o Instituto Nacional de Estatística (INE) apresentou os indicadores disponíveis para Portugal³⁹, decorrentes do quadro global de indicadores adotado pelas Nações Unidas para acompanhar os progressos realizados no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. Os indicadores apresentados referem-se a maio de 2017.

Em relação à *Meta 5.5 - Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, económica e pública*, o indicador 5.5.1 - Proporção de assentos parlamentares detidos por mulheres nos (a) parlamentos nacionais e (b) governos locais dá a entender que nas duas eleições para a Assembleia da República a maioria dos deputados eleitos era do sexo masculino (73,9% em 2011 e 67,0% em 2015). Ainda assim, em 2015, as mulheres representaram pela primeira vez 33,0% do total de deputados eleitos. Já o indicador 5.5.2 - Proporção de mulheres em cargos de chefia lembra o seguinte: os resultados relativos à população empregada por profissão indicam que a proporção de mulheres empregadas em cargos de chefia tem vindo a aumentar gradualmente: em 2017, 2,1% das mulheres empregadas tinham posições de liderança, mais 0,4 pontos percentuais do que em 2011 (1,7%). Por outro lado, a percentagem de homens empregados em cargos de chefia aumentou até 2014, mas reduziu-se nos três anos subsequentes, o que resultou na redução do distanciamento entre homens e mulheres em cargos de chefia entre 2011 e 2017.

Pelo que ficou exposto, Portugal tem vindo a percorrer trajetórias que se coadunam com a eliminação das desigualdades de género, contudo, pelo que também pudemos verificar no nosso estudo, parece-nos que ainda há muito trabalho a fazer na eliminação dessas desigualdades. Recorrendo novamente às narrativas das participantes nesta investigação, transparece uma certa diminuição das desigualdades, até porque na

³⁹ O INE apresenta os indicadores disponíveis para Portugal, decorrentes do quadro global de indicadores adotado pelas Nações Unidas para acompanhar os progressos realizados no âmbito dos ODS-Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

O relatório atualizado em 4 de julho de 2018 encontra-se para consulta em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=332274994&PUBLICACOESmodo=2.

ótica das entrevistadas, as mulheres estão em maioria na classe docente e a perceção que têm relativamente aos cargos de liderança é que há um certo «equilíbrio» na distribuição de homens e mulheres no exercício de cargos de liderança escolar. Quando enveredam por dimensões comparativas com as gerações anteriores, consideram que as mulheres já se libertaram da esfera privada, tendo conquistado vários espaços públicos. Importa, por isso, combater a visão «romântica» que elas parecem ter da realidade. Neste seguimento, dir-se-ia então que não faz sentido perpetuar o debate em torno das desigualdades de género, o que na nossa ótica, está longe do que pretendemos com este estudo.

Como já tivemos oportunidade de referir, o nosso estudo apresenta limitações. Trata-se de um estudo de casos múltiplos e não pretendemos fazer quaisquer generalizações acerca das conclusões apresentadas. Dada a dimensão desta dissertação optámos por entrevistar quatro mulheres que se disponibilizaram para participar no estudo e como tal devemos restringir os nossos resultados a este contexto reduzido de participantes. No entanto, a matriz de trabalho elaborada poderá ser útil para futuros estudos, sendo que o número de participantes poderá ser alargado com o intuito de se juntarem mais vozes às já escutadas neste trabalho no domínio das temáticas apresentadas.

Neste estudo discutiram-se alguns fatores que impedem ou não as mulheres de acederem a cargos de liderança. No caso concreto das organizações educativas parece-nos que seria interessante também estudar a participação de homens e mulheres nos domínios da esfera privada e tentar quantificar o tempo que diretores e diretoras dedicam às tarefas neste domínio. Deste modo, abordar-se-ia a questão da dupla jornada de trabalho e seria possível aferir com maior rigor as eventuais diferenças na disponibilidade de tempo para diferentes tarefas entre pessoas de sexos opostos.

Um outro aspecto que emergiu das entrevistas e que se relaciona com a área da Administração Educacional deste curso de mestrado tem a ver com o modelo de gestão escolar em vigor. De facto, o modelo imposto pelo Decreto-Lei n.º 75/2008⁴⁰ de 22 de abril já leva uma década de vigência e segundo as opiniões expressas pelas participantes, nunca se procedeu a uma avaliação deste modelo. Seria interessante auscultar diretores e

⁴⁰ O modelo de gestão escolar rege-se pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
A versão integral do diploma poderá ser consultada em <https://dre.pt/application/file/a/249886>.

diretoras e ouvir as suas opiniões acerca do modelo em vigor e como percecionam o desempenho do cargo de liderança. Parece-nos, pois, que este também poderá ser um assunto a abordar em estudos futuros, inclusivamente sob a perspetiva de género.

Uma vez que estamos na parte final da nossa reflexão, não queríamos deixar de agradecer à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) pela disponibilização dos dados que foram imprescindíveis para a elaboração do quadro 9 sobre os cargos de direção.

Um agradecimento especial vai para as quatro mulheres que participarem neste estudo. Sem o contributo delas não seria possível elaborar esta dissertação, relembramos com elevada consideração a forma como nos acolherem, como nos dedicaram total atenção durante as entrevistas, sem qualquer perturbação ou interferência.

A realização deste trabalho constituiu uma enorme oportunidade para continuarmos a aprender. A nível académico tivemos a oportunidade de aprofundar e aumentar os nossos conhecimentos teóricos relativos às questões de género, às questões de liderança e às questões da possível relação entre género e liderança. Tendo-se conduzido um trabalho de cariz qualitativo aprofundámos também os nossos saberes teóricos e práticos ao nível destas metodologias de investigação.

Muito embora as questões relacionadas com a igualdade de género não estivessem categoricamente presentes em qualquer unidade curricular do curso de mestrado que agora finda, sempre foram inquietações nossas. A nossa atividade profissional desenvolve-se num espaço potenciador da perpetuação de assimetrias de género, mas também será um espaço nivelador de assimetrias, basta que para tal estejamos cientes das nossas responsabilidades.

A opção por um trabalho desta natureza permitiu ouvir outras mulheres e possibilitou a tomada de consciência de modo bilateral do que é ser mulher e líder de uma organização educativa. Permitiu ainda a verbalização de tantas inquietações, experiências e conquistas que se tornaram nossas também nessa partilha.

Referências Bibliográficas⁴¹

Aboim, Sofia (2010). Género, família e mudança em Portugal. In Karin Wall, Sofia Aboim, & Vanessa Cunha (Coord.), *A vida familiar no masculino. Negociando velhas e novas masculinidades* (pp. 39-66). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Abrahams, Hilary (2017). Listen to me: a reflection on practice in qualitative interviewing. *Journal of Gender-Based Violence*, 1, (2), 253-259 (7). <https://doi.org/10.1332/239868017X15090095938377>

Abranches, Graça (2007). Ler a linguagem: breves notas sobre desproporções e dissemelhanças, pseudo-genéricos e a igualdade entre os sexos. In AAVV, *A dimensão de género nos produtos educativos multimédia* (pp. 77-82). Lisboa: DGIDC.

Abranches, Graça (2009). *Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública*. Lisboa: CIG.

Adichie, Chimamanda (2009). *The Danger of A Single Story*. TEDTalk. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt#t-683579.

Adichie, Chimamanda (2014). *We Should All Be Feminists*. New York: Anchor Books.

Afonso, Almerindo Janela (2010). Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE), 26(1), 13-30.

Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55445>.

Agacinski, Sylviane (1999). *Política dos Sexos*. Oeiras: Celta Editora.

Alvarez, Teresa & Vieira, Cristina (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *Suplemento Exedra: Sexualidade, género e educação*, 8-17. Obtido de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-8-17.pdf>.

Alvarez, Teresa; Vieira, Cristina & Ostrouch-Kamińska, Joanna (2017). Género, educação e cidadania: que «agenda» para a investigação científica e para o ensino e a formação? *ex aequo*, 36, 19-22. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.01>

⁴¹ A organização das referências bibliográficas obedeceu às regras estipuladas pela APA (*American Psychological Association*), ressalva-se, no entanto, a opção da investigadora em registar os nomes próprios por extenso.

- Amado, João (2000). A técnica de análise de conteúdo, *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amado, João (2014) (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amanchukwu, Rose, Stanley, Gloria & Ololube, Nwachukwu (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management*, 5, (1), 6-14.
- Amâncio, Lígia (2003). O género no discurso das ciências sociais. *Análise Social*, 168, 687-714. Obtido de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218791078B9rDE5id4Po89MU8.pdf>.
- Amâncio, Lígia (2007). Género e divisão do trabalho doméstico – o caso português em perspectiva. In Karin Wall & Lígia Amâncio (Orgs.), *Família e Género em Portugal e na Europa* (pp. 181-209). Lisboa: ICS.
- Anderson, Gary & Cohen, Michael (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (85), 1-29. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Appelbaum, Steven, Audet, Lynda & Miller, Joanne (2003). Gender and Leadership? Leadership and Gender? A Journey Through the Landscape of Theories. *Leadership & Organization Development Journal*, 24, 43-51.
- Ary, Donald, Jacobs, Lucy Cheser, Sorensen Christine & Razavieh, Asghar (2012). *Introduction to Research in Education* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Atwood, Margaret (1985). *The Handmaid's Tale*. London: Vintage Classics.
- Avolio, Bruce, Walumbwa, Fred & Weber, Todd (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
- Baxter, Pamela & Jack, Susan (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13, 544-559. Obtido de <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>.
- Bengtsson, Mariette (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bergano, Sofia (2012). *Ser e tornar-se mulher: geração, educação e identidade(s) feminina(s)*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Educação Permanente e Formação de Adultos, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bergano, Sofia & Vieira, Cristina (2016). Dar Visibilidade Científica a Assuntos na Sombra: Contribuições Mútuas entre os Estudos de Género e a Investigação Qualitativa. In *Atas do CIAIQ2016 – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais 3*, (pp. 508-518). Obtido de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/995>.

Bertocci, David I. (2009). *Leadership in Organizations. There Is a Difference between Leaders and Managers*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth, UK: University Press of America.

Blackmore, Jill (2008). Re/positioning women in educational leadership: the changing social relations and politics of gender in Australia. In Helen C. Sobehart (Ed.), *Women leading education across the continents: sharing the spirit, fanning the flame* (pp.73-83). Lanham, Md: Rowman and Littlefield Education.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bould, Sally, & Gavray, Claire. (2008). Women's work: the Measurement and the Meaning. *ex aequo*, 18, 57-83.

Brown, Patricia (2008). A Review of the Literature on Case Study Research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1 (1), 1-13. Obtido de <http://cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/23/20>.

Butler, Judith (2017). *Problemas de Género*. (Nuno Quintas, Trad.). Lisboa: Edição Orfeu Negro.

Bush, Tony (2002). Educational management: Theory and practice. In Tony Bush & Les Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 15-33). London: Sage.

Bush, Tony (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27 (3), 391-406. Obtido de http://wrap.warwick.ac.uk/426/1/WRAP_Bush_107_366_1_PB1.pdf.

Bush, Tony (2008). *Leadership and Management Development*. London: Sage Publications. Obtido de http://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5057_0.pdf.

Bush, Tony (2015). Organisation theory in education: How does it inform school leadership? *Journal of Organizational Theory in Education*, 1, (1), 35-47. Obtido de www.organizationaltheoryineducation.com.

Byerly, Carolyn M. (2017). Feminist Intersectionality Research in Communications: Origins, Contributions and Tensions. *ex aequo*, 35, 23-31. <https://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2017.35.02>

Chin, Jean (2013). Diversity Leadership: Influence of Ethnicity, Gender, and Minority Status. *Open Journal of Leadership*, 2 (1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4236/ojl.2013.21001>

Coelho, Lina (2011). A invisibilidade das mulheres no discurso económico. Reflexão crítica sobre os conceitos de trabalho, família, bem-estar e poder. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 14, 7-32. Obtido de <http://eces.revues.org/878>.

Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.

Coleman, Marianne (2003). Gender and School Leadership: The experience of women and men secondary principals. In *UNITEC*. Obtido em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543.7052&rep=rep1&type=pdf>

Conselho da União Europeia (2018). *Comunicação Inclusiva no SGC*. Secretariado-Geral do Conselho da União Europeia. Obtido de <http://www.consilium.europa.eu/pt/documents-publications/publications/inclusive-comm-gsc/>.

Correia, Ana M. (2009). *Assimetrias de género. Ensino e liderança educativa*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Costa, Jorge A., Neto-Mendes, António, Ventura, Alexandre, Rodrigues, Manuel, & Castanheira, Patrícia (2011). Projecto elo – Observatório de liderança escolar: Mapeamento do quadro conceptual de análise. In Carlos Sousa Reis & Fernando Sá Neves (Coord.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. I, pp. 313-318). Guarda, Portugal: Instituto Politécnico da Guarda. Obtido de https://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume1.pdf.

Costa, Jorge A., Soares, Sandra, & Castanheira, Patrícia (2012). Liderança escolar, projeto e trabalho em equipa: explorando cruzamentos conceituais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 7 (17), 164-178. Obtido de http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/cad_pesq_17/index.html.

Costa, Jorge Adelino, & Figueiredo, Sandra (2013). Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21, (79), 183-202.

Costa, Jorge A., & Castanheira, Patrícia (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31, (1), 13-44.

Obtido de <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58912/35187>.

Coutinho, Clara & Chaves, José (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/492>.

Creswell, John (2012). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education.

Couto, Mafalda & Pereira, Paulo (2011). Género e liderança na escola: da feminização da profissão docente ao desempenho de cargos de topo. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 199-227. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.14/9179>.

Creswell, John (2012). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education.

Deaux, Kay & Major, Brenda (1987). Putting Gender Into Context: An Interactive Model of Gender-Related Behavior. *Psychological Review*, 94, 369-389.

DeVault, Marjorie & Gross, Glenda (2009). Feminist Qualitative Interviewing: Experience, Talk, and Knowledge. In Sharlene Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis* (pp. 173–197) (2nd ed.). Boston College: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483384740.n11>

Drucker, Peter (1986). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*. New York: Truman TalleyBooks / E.P. Dutton.

Drucker, Peter (1996). Your Leadership is Unique. *Christianity Today International / LEADERSHIP*, XVII, (4), 54.

Drucker, Peter (2004). What makes an effective executive. *Harvard Business Review*. Obtido de <https://hbr.org/2004/06/what-makes-an-effective-executive>.

Duarte, José B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11 (11), 113-132.

Obtido de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575>.

Eagly, Alice H., Makhijani, Mona G. & Klonsky, Bruce G. (1992). Gender and the Evaluation of Leaders: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 111, (1), 3-22.

Eagly, Alice H. & Johannesen-Schmidt, Mary (2001). The Leadership Styles of Women and Men. *Journal of Social Issues*, 57, 781–797.

Eagly, Alice H., Johannesen-Schmidt, Mary & Van Engen, Marloes (2003). Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership Styles: A Meta-Analysis Comparing Women and Men. *Psychological Bulletin*, 129 (4), 569-591.

Eagly, Alice (2007). Female leadership advantage and disadvantage: resolving the contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, 31, 1–12.

Eagly, Alice H. & Chin, Jean Liau (2010). Diversity and Leadership in a Changing World. *American Psychologist*, 65, (10), 216-24.

Edwards, Rosalind & Holland, Jane (2013). *What is qualitative interviewing?* London, New Delhi, New York & Sydney: Bloomsbury.

Ferreira, Virgínia (2010). A Evolução das Desigualdades entre Salários Masculinos e Femininos: Um Percorso Irregular. In Virgínia Ferreira (Org.), *A Igualdade de Mulheres e Homens no Trabalho e no Emprego em Portugal: Políticas e Circunstâncias* (pp. 139-190). Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Ferreira, Virgínia & Monteiro, Rosa (2013). *Trabalho, igualdade e diálogo social. Estratégias e desafios de um percurso*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Ferreira, Virgínia, & Monteiro, Rosa. (2015). Austeridade, emprego e regime de bem-estar social em Portugal: em processo de refamiliarização? *ex aequo*, 32, 49-67.

Fetterman, David M. (2008). Emic/Etic Distinction. In Lisa M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (p. 249). Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage Publications.

Finch, Janet (1984). 'It's great to have someone to talk to': the ethics and politics of interviewing women. In Colin Bell & Helen Roberts (Ed.), *Social Researching: Politics, Problems, Practice* (pp. 71-87). London: Routledge & Kegan Paul. Obtido de <http://www.brown.uk.com/teaching/HEST5001/finch.pdf>.

Foucault, Michel (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8, (4), 777-795.

Friedan, Betty (1963). *The Feminine Mystique*. (5th ed.). New York: Norton.

Gay, Roxane (2014). *Bad Feminist*. New York: Haper-Collins Publishers.

George, Maureen, Pinilla, Ruth, Abboud, Sarah, Shea, Judy & Rand, Cynthia (2013). Innovative use of a standardized debriefing guide to assist in the development of a research questionnaire with low literacy demands. *Applied Nursing Research: ANR*, 26(3), 139-142. <http://doi.org/10.1016/j.apnr.2012.11.005>

Giddens, Anthony (2008). *Sociologia*. (Alexandra Figueiredo, Ana Patrícia Duarte Baltazar, Catarina Lorga da Silva, Patrícia Matos & Vasco Gil, Trad.). (6^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Given, Lisa (Ed.) (2008), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage Publications.

Gonçalves, Cidália D. & Castanheira, Patrícia (2013). Género e liderança educacional: nas encruzilhadas da desigualdade. In Isabel Fialho, José Verdasca, Marília Cid & Marília Favinha (Org.), *Políticas Educativas, Eficácia e Melhorias das Escolas* (pp. 217-233). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-EU), Obtido de <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/L4.pdf>.

Gutierrez, Enrique J. D. (2016). Female Principals in Education: Breaking the Glass Ceiling in Spain. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 26 (65), 343-350. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-43272665201611>

Haines, Elizabeth, Deaux, Kay & Lofaro, Nicole (2016). The Times They Are a-Changing ... or Are They Not? A Comparison of Gender Stereotypes, 1983-2014. *Psychology of Women Quarterly*, 40, 1-11. <https://doi.org/10.1177/0361684316634081>

Hall, David & McGinity, Ruth (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (88), 1-20. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>

Harding, Sandra & Norberg, Kathryn (2005). New Feminist Approaches to Social Science Methodologies: An Introduction. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30 (4), 2009-2015. <https://doi.org/10.1086/428420>

Hillsburg, Heather (2013). Towards a Methodology of Intersectionality: An Axiom-Based Approach. *Atlantis – Critical Studies in Gender, Culture & Social Justice*, 36, (1), 3-11. Obtido de <http://journals.msvu.ca/index.php/atlantis/article/view/3054>.

Hoonard, Deborah K. & Hoonard Will C. (2008). Data Analysis. In Lisa M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 186-188). Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage Publications.

Julien, Heidi (2008). Content Analysis. In Lisa M. Given (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 120-122). Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage Publications.

Kohlbacher, Florian (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.1.75>

Kotter, John P. (1990). *What Leaders Really Do*. Harvard Business School Publications, 85–96.

Krippendorff, Klaus (1989). Content analysis. In Erik Barnouw, George Gerbner, Wilbur Schramm, Tobia L. Worth, & Larry Gross (Eds.), *International encyclopedia of communication* (Vol. 1, pp. 403-407). New York: Oxford University Press. Obtido de http://repository.upenn.edu/asc_papers/226.

Krippendorff, Klaus (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2nd ed.). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.

Leithwood, Kenneth, & Jantzi, Doris (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38, (2), 112-129.

Leithwood, Kenneth, Louis, Karen S., Anderson, Stephen & Wahlstrom, Kyla (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.

Leithwood, Kenneth, Harris, Alma, & Hopkins, David (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28, (1), 27-42.

Letherby, Gayle (2003). *Feminist research in theory and practice*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Lima, Licínio C. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21 (38), 1-18. Obtido de <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262>.

Lisboa, João, Coelho, Arnaldo, Coelho, Filipe & Almeida, Filipe (2008). *Introdução à Gestão das Organizações* (3ª ed.). Porto: Vida Económica.

Macedo, Eunice & Santos, Sofia (2009). Apenas mulheres? Situação das mulheres no mercado de trabalho em quatro países europeus. *ex aequo*, 19, 129-155.

Maciel, Diana, Marques, Cristina & Torres, Anália (2008). Trabalho, família e género. In *VI Congresso Português de Sociologia* (pp. 1-16). Lisboa. Obtido de <http://historico.aps.pt/vicongresso/pdfs/742.pdf>.

Martins, Jorge (2014). Mega-Agrupamentos de escolas: recentralização e lógica dos hipermercados. In *Atas Do XII Congresso Da SPCE* (pp. 468-478). Vila Real: UTAD. Obtido de http://cidtff.web.ua.pt/docs/SPCE2_EIXOS_BOOK_CC.pdf.

Mason, Jennifer (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.

Mayring, Philipp (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Obtido de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>.

Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications to education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Monin, Nanette & Bathurst, Ralph (2008). Mary Follett on the Leadership of ‘Everyman’. *ephemera: theory & politics in organization*, 8, (4), 447-461. Obtido de <http://www.ephemerajournal.org/sites/default/files/8-4monin-bathurst.pdf>.

Monteiro, Rosa (2011). A Política de Quotas em Portugal: O papel dos partidos políticos e do feminismo de Estado. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 92, 31-50. Obtido de <http://rccs.revues.org/3953>.

Monteiro, Rosa & Ferreira, Virgínia (2013). Planos para a igualdade género nas organizações: Contributos para o desenho e realização dos diagnósticos organizacionais. *Sociedade e Trabalho*, 43/44/45, 123-136. Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/43897/1/Planos%20para%20a%20igualdade%20g%20c%20a%20n%20nas%20organiza%20c%20a%207%20c%20b%205es.pdf>.

Nelson, Gary M. (2017). Mary Parker Follett – Creativity and Democracy. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 41, (2), 178-185. <https://doi.org/10.1080/23303131.2016.1263073>

Neuendorf, Kimberly A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.

Neves, Sofia Ana (2012). Investigação Feminista Qualitativa e Histórias de Vida: A libertação das vozes pelas narrativas biográfica. In Maria J. Magalhães, Angélica L. Cruz & Rosa Nunes (Ed.),

Pelo fio se vai à meada: percursos de investigação através de histórias de vida (pp. 1-15). Lisboa: Ela por Ela.

Oakley, Ann (1981). Interviewing women: a contradiction in terms. In Helen Roberts (Ed.), *Doing Feminist Research* (pp. 30-61). London: Routledge & Kegan Paul.

Oakley, Ann (2016). Interviewing Women Again: Power, Time and the Gift. *Sociology*, 50 (1), 195-213. <https://doi.org/10.1177/0038038515580253>

OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>

OECD (2017a). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

OECD (2017b). Gender imbalances in the teaching profession. *Education Indicators in Focus*, No. 49. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/54f0ef95-en>

Oliveira, João M. (2012). O rizoma “género”: cartografia de três genealogias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 15, 33-54. Obtido de <http://eces.revues.org/962>.

Pascall, Gillian & Lewis, Jane (2004). Emerging Gender Regimes and Policies for Gender Equality in a Wider Europe. *Journal of Social Policy*, 33 (3), 373-394. Obtido de http://eprints.nottingham.ac.uk/797/1/Emerging_gender_regimes.pdf.

Perista, Heloisa, Cardoso, Ana, Brázia, Ana, Abrantes, Manuel & Perista, Pedro (2016). *Os Usos do Tempo de Homens e de Mulheres em Portugal*. Lisboa. CESIS – Centro de Estudos para a Intervenção e CITE – Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

Pont, Beatriz; Nusche, Deborah & Moorman, Hunter (2005). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OCDE.

Ponte, João P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Versão revista e atualizada de: João P. Ponte (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18. Obtido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf).

Pounder, James S. & Coleman, Marianne (2002). Women – better leaders than men? In general and educational management it still “all depends”. *Leadership & Organization Development Journal*, 23 (3), 122-133. <http://dx.doi.org/10.1108/01437730210424066>

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Ritchie, Jane & Lewis, Jane (2003). *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.

Rocha, Custódia (2003). A especificidade da gestão feminina em contexto educativo e as novas formas de estereotipia gestonária. In *Atas do IV Congresso Internacional*, Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte, pp. 84-100. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10065>.

Rocha, Custódia & Brabo, Tânia (2015). Escola, gênero e gestão em ação: um estudo de caso em Portugal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31 (2), 391-407.

Santos, Clara C. (2011). *Profissões e Identidades Profissionais*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Santos, Ana M. C. (2012). *Liderança no feminino: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Escolar, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Santos, Maria H. & Amâncio, Lúcia (2012). Género e política: análise sobre as resistências nos discursos e nas práticas sociais face à Lei da Paridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 79-101.

Santos, Maria H. (2017). A Participação das mulheres na política – um olhar especial no poder local. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG). Obtido de <https://www.cig.gov.pt/2017/09/a-participacao-das-mulheres-na-politica-um-olhar-especial-no-poder-local/>.

Santos, Maria H. (2017). Género e (in)sucesso escolar: perspetivas de professoras/es do ensino básico sobre possíveis consequências da feminização do ensino. *ex aequo*, 36, 23-41. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.02>.

Santos, Maria H. & Espírito-Santo, Ana (2017). Para além dos números: transformações de género associadas à Lei da Paridade. *Journal of Studies on Citizenship and Sustainability*, 18-34. Obtido de http://civemorum.com.pt/artigos/1/JSCS.2_Santos&Espirito.Santo_p18.34.pdf.

Santos, Maria H.; Teixeira, Ana L. & Espírito-Santo, Ana (2018). *Balanço da implementação da Lei da Paridade em diferentes níveis de governo-Análise longitudinal*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG). Obtido de <https://www.cig.gov.pt/2018/03/balanco-da-implementacao-da-lei-da-paridade-diferentes-niveis-governo-analise-longitudinal/>.

Schilling, Jan (2006). On the Pragmatics of Qualitative Assessment. Designing the Process for Content Analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (1), 28–37. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.22.1.28>

Schreier, Margrit (2012). *Qualitative content analysis in practice* (pp. 170-183). London: Sage.

Seidman, Irving (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York: Teachers College.

Silva, Estefânia G., Nogueira, Conceição & Neves, Ana S. A. (2010). (RE)Conciliação dos usos do tempo: Imigração, Género e Trabalho-Família. *Psico*, 41 (4), 455-461.

Silva, José M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, Manuel C., Jorge, Ana R. & Queiroz, Aleksandra (2012). Divisão sexual do trabalho doméstico: entre representações e práticas. *Configurações. Revista de Sociologia*, 9, 135-159.

Stake, Robert E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. London & New York: Guilford Press.

Storberg-Walker & Madsen, Susan (2017). *The Women and Leadership Theory Think Tank 2015*. George Washington University.

Obtido de <https://www.uvu.edu/uwlp/docs/wlthinktankreport2015.pdf>.

Thomas, Linda, Wareing, Shân, Singh, Ishtla, Peccei, Jean Stilwell, Thornborrow, Joanna & Jones, Jason (2004). *Language, Society and Power: An Introduction* (2nd ed.). London & New York: Routledge.

Trigo, João R. & Costa, Jorge A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16, (61), 561-581.

Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>.

Trinidad, Cristina & Normore, Anthony H. (2004). Leadership and gender: a dangerous liaison? *Leadership & Organization Development Journal*, 26 (7), 574-590. <https://doi.org/10.1108/01437730510624601>

University of Cambridge Institute for Sustainability Leadership (CISL) (2017). *Global Definitions of Leadership and Theories of Leadership Development: Literature Review*. Cambridge. UK: Cambridge Institute for Sustainability Leadership. Obtido de <https://www.cisl.cam.ac.uk/publications/sustainability-leadership/global-definitions-of-leadership>.

Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Augusto S. Silva & José M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

Vieira, Cristina C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 2, 89-116.

Vieira, Cristina C. (2007). *Educação Familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género* (2^a Ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Vieira, Cristina C. (Coord.); Nogueira, Conceição e Tavares, Teresa-Cláudia (2010). 1. Género e Cidadania. In Cristina C. Vieira *et al.* (Orgs) (2017), *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário* (pp. 15-60). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Vieira, Cristina C. (2014). *Metodologia de Investigação II*. Relatório apresentado para efeitos de concurso documental internacional a uma vaga de Professor Associado na área das Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Vieira, Cristina C. (2015). Género e Conhecimento. In Cristina C. Vieira *et al.* (Orgs) (2017), *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário* (pp. 91-116). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Vieira, Cristina C.; Alvarez, Maria Teresa & Ferro, Maria Jorge (2017). Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação. In Luís Alcoforado, Márcia Regina Barbosa & Denise A. B. Barreto (Ed.). *Diálogos Freirianos. A educação e formação de jovens e de adultos em Portugal e no Brasil* (pp. 701-716). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1326-0_32

Wall, Karin (2007). Atitudes face à divisão familiar do trabalho em Portugal e na Europa. In Karin Wall & Lígia Amâncio (Orgs.), *Família e Género em Portugal e na Europa* (pp. 211-257). Lisboa: ICS.

Wall, Karin (Coord.), Cunha, Vanessa, Atalaia, Susana, Rodrigues, Leonor, Correia, Rita, Correia, Sónia V. & Rosa, Rodrigo (2016). *LIVRO BRANCO - Homens e Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego e Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Wesarat, Phathara-on & Mathew, Jaya (2017). Theoretical Framework of Glass Ceiling: A Case of India's Women Academic Leaders. *Paradigm*, 21 (1), 21-30. Obtido de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0971890717700533>.

Westmarland, Nicole (2001). The Quantitative/Qualitative Debate and Feminist Research: A Subjective View of Objectivity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-2.1.974>

Wirth, Linda (2001). *Breaking through the glass ceiling: Women in management*. Geneva: International Labour Office.

Yazan, Bedrettin (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20 (2), 134-152. Obtido de <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12/>

Yin, Robert K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, Robert K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. London & New York: Guilford Press.

Yow, Valerie R. (2005). *Recording Oral History. A Guide for the Humanities and Social Sciences* (2nd ed.). Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.

Yukl, Gary (2013). *Leadership in Organizations* (8thed.). New Jersey: Pearson.

ANEXOS

Anexo I

Abordagens ao estudo de caso por Robert Yin, Robert Stake e Sharan Merriam

Abordagens ao estudo de caso por Robert Yin, Robert Stake e Sharan Merriam

Dimensão de interesse	Robert Yin	Robert Stake	Sharan Merriam
Perspetiva	Sistémica Sociológica	Construtivista Etnográfica	Construtivista
Definição de caso e estudo de caso	Caso – é um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto real, em particular quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claros e o investigador detém pouco controlo sobre o fenómeno e o contexto.	Caso – é uma realidade específica, complexa e funcional, mais especificamente, um sistema integrado com limites e partes funcionais.	Caso – é uma realidade, uma entidade única, uma unidade, à volta da qual há limites; poderá ser uma pessoa, um programa, um grupo, uma política, etc.
	Estudo de caso – é uma investigação empírica, a qual responde às questões “como” e “porquê” no que concerne o fenómeno em apreço.	Estudo de caso qualitativo – é o estudo da particularidade e complexidade de um caso único, levando à compreensão da sua atividade no seio de determinadas circunstâncias.	Estudo de caso qualitativo – é uma descrição e análise rigorosa e holística de um fenómeno delimitado, tal como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo, ou uma unidade social.
		Características: - holístico (relação entre o fenómeno e o contexto); - empírico (estudo baseado em observações de campo); - interpretativo (investigação baseada na intuição, é vista como interação investigador-sujeito); - enfática (reflete as experiências delegadas dos sujeitos de um ponto de vista émico).	Características: - particular (focando-se numa situação, evento, programa ou fenómeno específico); - descritivo (produzindo uma descrição rica e densa [<i>thick description</i>] do fenómeno em estudo); - heurístico (clarificando a compreensão do leitor sobre o fenómeno).

<p><i>Design</i> do estudo de caso</p>	<p>O <i>design</i> refere-se à sequência lógica que liga os dados empíricos à questão inicial do estudo e conseqüentemente às conclusões do mesmo.</p> <p>4 tipos de <i>design</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - plano holístico de caso único; - plano holístico de caso múltiplo; - plano inclusivo de caso único; - plano inclusivo de caso múltiplo. <p>O <i>design</i> tem 5 componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (1) as questões de um estudo; - (2) as suas proposições; - (3) a(s) unidade(s) de análise; - (4) a lógica que une os dados às proposições; - (5) os critérios para se interpretarem os dados. 	<p><i>Design</i> flexível que permite ao investigador fazer alterações mesmo depois de ter progredido do plano para a investigação. O investigador precisa de um conjunto de duas ou três questões de partida contundentes, que serão úteis para estruturar a observação, as entrevistas e a revisão de documentos.</p>	<p>A revisão da literatura é um ponto fundamental para o desenvolvimento teórico e para o <i>design</i> do estudo. O referencial teórico suportado pela revisão da literatura auxilia na formulação das questões e nos pontos de ênfase.</p> <p>5 passos do plano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (1) fazer uma revisão da literatura; - (2) delinear uma estrutura teórica; - (3) identificar um problema de investigação; - (4) elaborar e ajustar os problemas da investigação; - (5) selecionar a amostra.
<p>Recolha de dados</p>	<p>Devem ser combinados dados de origem quantitativa e qualitativa.</p>	<p>Uso exclusivo de dados de origem qualitativa.</p>	<p>Uso exclusivo de dados de origem qualitativa.</p>
	<p>A recolha de dados é influenciada pela competência do investigador, pela preparação de um determinado estudo de caso, pelo desenvolvimento de um protocolo de investigação, pela triagem das indicações e pela condução de um estudo piloto.</p>	<p>Desempenhar o papel de um investigador de estudo de caso qualitativo implica saber o que leva a uma compreensão significativa, reconhecer boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente testar a veracidade e robustez das interpretações. Requer também sensibilidade e ceticismo.</p>	<p>O investigador de um estudo de caso qualitativo precisa adquirir as competências necessárias e seguir determinados procedimentos para conduzir entrevistas eficazes, observações cuidadosas e obter dados dos documentos.</p>

	Os investigadores de estudo de caso fazem uso de seis ferramentas de recolha: - (1) documentação; - (2) arquivos; - (3) entrevistas; - (4) observações diretas; - (5) observação participante; - (6) artefactos físicos.	Os investigadores de estudo de caso exploram como ferramentas de recolha de dados: - (1) observação; - (2) entrevistas; - (3) revisão de documentos.	Os investigadores de estudo de caso utilizam três técnicas de recolha de dados: - (1) entrevistas; - (2) observação; - (3) análise de documentos.
Análise de dados	A análise de dados consiste em examinar, categorizar, tabular, testar ou usar uma combinação de provas qualitativas e quantitativas para abordar as proposições iniciais de um estudo.	A análise de dados é uma questão de dar sentido às primeiras impressões, bem como às compilações finais.	A análise de dados é o processo através do qual os dados fazem sentido e que envolve consolidar, reduzir e interpretar o que foi dito pelos participantes, e o que foi visto e lido pelo investigador.
		Simultaneidade de recolha e análise de dados.	Simultaneidade de recolha e análise de dados.
	5 técnicas dominantes na análise de dados: - (1) combinação de padrões; - (2) construção da explicação; - (3) análise de séries temporais; - (4) análise dos dados a partir de modelos previamente formulados - (5) síntese de cruzamento de casos.	2 modos estratégicos de análise de dados: - (1) agregação por categorias; - (2) interpretação direta. Cada investigador precisa definir quais as formas de análise que melhor se adequam, tendo em conta a sua experiência e reflexão.	6 estratégias analíticas: - (1) etnográfica; - (2) narrativa; - (3) fenomenológica; - (4) método comparativo constante; - (5) análise de conteúdo; - (6) indução analítica.
Validação de dados		As questões de validação de dados estão envolvidas na noção de triangulação.	A metodologia qualitativa aborda de forma diferente a validade e a fiabilidade do conhecimento

	<p>Os investigadores de estudo de caso devem garantir</p> <ul style="list-style-type: none"> - a validade do construto (através da triangulação de múltiplas fontes de evidência, de cadeias de evidências e da revisão pelos participantes); - a validade interna (através do uso de técnicas analíticas, como a combinação de padrões); - a validade externa (através da generalização analítica) e; - a fiabilidade (através de protocolos de estudo de caso e de bases de dados). 	<p>Quatro estratégias de triangulação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (1) triangulação de fontes; - (2) triangulação do investigador; - (3) triangulação de teorias; - (4) triangulação metodológica. 	<p>produzido na investigação.</p> <p>Seis estratégias para aumentar a validade interna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (1) triangulação; - (2) revisão pelos participantes; - (3) observação de longo prazo; - (4) verificação pelos pares; - (5) investigação participante; - (6) divulgação de enviesamentos do investigador. <p>Três técnicas para garantir a fiabilidade: - (1) posicionamento do investigador em relação ao estudo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - (2) triangulação; - (3) auditoria. <p>Três técnicas para aumentar a validade externa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - (1) uso de descrição densa; - (2) tipicidade ou categorias modais; - (3) planos <i>multi-site</i>.
--	---	---	--

Adaptado a partir de Bedrettin Yazan (2015), Patricia Ann Brown (2008) e José B. Duarte (2008)

Anexo II

Guião da entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

Objetivo da entrevista: compreender qual a perceção da pessoa entrevistada sobre o que é ser líder e mulher num estabelecimento de ensino público

Entrevistadora: ROSA LOUREIRO

Entrevistada: LÍDER DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO PÚBLICO

Local: _____ Data: _____ Hora: _____ Recurso utilizado: COMPUTADOR PORTÁTIL

Blocos Temáticos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Questões Orientadoras	Questões Específicas
A Legitimação da entrevista.	1. Apresentação.	1.1. Apresentação da entrevistadora e da investigação.	<ul style="list-style-type: none">• Trata-se de um estudo com vista a compreender as perceções das diretoras sobre as possíveis relações entre género e liderança.	
	2. Explicar os objetivos da entrevista.	2.1. Apresentar os objetivos do estudo.	<ul style="list-style-type: none">• As entrevistas são destinadas a mulheres líderes com idades compreendidas entre xxx e os xxx anos.• As questões serão relacionadas com a perceção sobre as relações entre género e liderança.	
	3. Garantir os aspetos éticos e deontológicos.	3.1. Agradecimento pela disponibilidade para ser entrevistada; assegurar a confidencialidade; pedir autorização para gravar; informar sobre o direito à não resposta; assegurar o		<ul style="list-style-type: none">⇒ Concorda que a entrevista seja gravada?⇒ Tem alguma dúvida que queira ver esclarecida?

Blocos Temáticos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Questões Orientadoras	Questões Específicas
		esclarecimento de eventuais dúvidas.		
B Caraterização e recolha de dados biográficos.	4. Recolher dados sociodemográficos sobre cada entrevistada.	4.1. Idade, habilitações literárias, estado civil.	<ul style="list-style-type: none"> Gostaria que me fizesse uma breve apresentação, onde dissesse a sua idade, habilitações literárias e o estado civil. 	⇨ Idade. ⇨ Habilitações. ⇨ Estado civil.
	5. Caracterização da sua situação profissional atual e percurso profissional.	5.1. Situação profissional atual, tempo de serviço como docente, número de anos que exerce o cargo de diretora, cargos de gestão que tenha exercido, e que tipo de formação na área da gestão educacional possui.	<ul style="list-style-type: none"> Descreva a sua situação profissional atual. Quanto tempo de serviço possui como docente? Há quanto tempo exerce as funções de diretora de escola / agrupamento? Antes deste novo modelo de gestão, o DL 75/2008, já tinha exercido cargos de direção e/ou gestão de escola? Possui formação na área da administração e gestão escolar? 	⇨ Qual?
	6. Motivação para a candidatura ao cargo de diretora	6.1. Conhecer as motivações da candidatura ao cargo	<ul style="list-style-type: none"> O que a levou a candidatar-se ao cargo de diretora? Como decorreu a sua candidatura a este cargo? 	

Blocos Temáticos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Questões Orientadoras	Questões Específicas
		6.2. Conhecer as motivações da escolha da equipa	<ul style="list-style-type: none"> Quando escolheu os elementos constituintes para a sua equipa teve em conta o facto de serem homens ou mulheres ou houve outros critérios determinantes? 	⇒ Se sim, quais?
C Conceções de género.	7. Conhecer as diferentes perceções sobre os conceitos de sexo e género.	<p>7.1. Saber que distinções sociais e comportamentais fazem as entrevistadas, quando comparam ambos os sexos.</p> <p>7.2. Conhecer conceções adquiridas de masculinidade e de feminilidade, por parte das entrevistadas.</p> <p>7.3. Conhecer as conceções das entrevistadas sobre a ordem social de género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Como encara a questão das eventuais diferenças entre homens e mulheres? Na sua opinião, existem diferenças entre homens e mulheres? Na sua opinião, há ou não, papéis específicos de homens e papéis específicos de mulheres? 	<p>⇒ Quais as características dominantes?</p> <p>⇒ Nasce-se homem ou mulher, ou aprende-se a sê-lo?</p> <p>⇒ Quais?</p> <p>⇒ Qual a sua origem?</p> <p>⇒ Que implicações?</p> <p>⇒ Sempre foi assim, ou surgiram mudanças neste domínio?</p> <p>⇒ Como define o conceito de género?</p> <p>⇒ Qual a diferença para si entre sexo (biológico) e género?</p>
D Conceções de liderança.	8. Conhecer as diferentes perceções sobre o conceito de liderança.	8.1. Definir o que é liderar e as diferentes dimensões do exercício da liderança.	<ul style="list-style-type: none"> Na sua opinião, o que é liderar? 	<p>⇒ Quais as funções principais de um líder?</p> <p>⇒ O que caracteriza um/a</p>

Blocos Temáticos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Questões Orientadoras	Questões Específicas
		<p>8.2. Solicitar uma auto-descrição como líder.</p> <p>8.3. Descrever o seu estilo de liderança enquanto diretora de escola / agrupamento.</p> <p>8.4. Identificar algumas características para exercer eficazmente as funções de líder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como se define enquanto líder? • Como descreve o estilo de liderança que exerce enquanto diretora de escola / agrupamento? • Identifique algumas das suas características enquanto líder que considere relevantes para o exercício eficaz das suas funções. 	<p>bom/boa líder? ⇒ Pensa que liderar é diferente ou o mesmo que gerir?</p> <p>⇒ Como descreve a sua forma de atuar, o seu comportamento, enquanto diretora de escola / agrupamento? Exemplifique.</p> <p>⇒ Como descreve a forma de se relacionar com os outros membros da organização? Exemplifique.</p> <p>⇒ O que caracteriza o seu estilo de comunicação? Dê exemplos.</p> <p>⇒ Enquanto diretora, que objetivos principais orientam a sua ação?</p> <p>⇒ Que características suas considera fundamentais para a eficácia e qualidade da escola / agrupamento?</p>

Blocos Temáticos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Questões Orientadoras	Questões Específicas
		8.5. Identificar as suas expectativas face ao que os outros esperam e si.	<ul style="list-style-type: none"> O que pensa que as outras pessoas esperam de si enquanto diretora de escola / agrupamento? 	
E Conceções sobre a possível ligação entre (ordem social de) género e liderança.	9. Conhecer as diferentes perceções sobre a relação entre conceções de género e a liderança.	9.1. Indagar se o facto de ser homem ou mulher é percebido como interferindo no exercício da liderança.	<ul style="list-style-type: none"> É comum pensar-se que ser homem ou mulher faz diferença no exercício da liderança. Comente esta afirmação, por favor. Que diferenças/semelhanças haverá na reação das outras pessoas, em relação à autoridade exercida por homens ou mulheres? Enquanto líder do sexo feminino, sentiu ou sente que, de algum modo, a sua identidade como mulher entra em conflito com a sua identidade como diretora? 	<p>⇒ Em que aspetos? ⇒ Como é que essas diferenças se manifestam?</p> <p>⇒ Pode dar-nos alguns exemplos?</p> <p>⇒ Se sim, em que aspetos?</p>

Blocos Temáticos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Questões Orientadoras	Questões Específicas
		<p>9.2. Comentar a feminização da docência e a subrepresentatividade das mulheres nos lugares de topo</p> <p>9.3. Caracterizar o tipo de relação que mantém com os <i>stakeholders</i> da escola / agrupamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tendo em conta o número de mulheres na profissão docente, em comparação com os homens, como explica a baixa representatividade do sexo feminino nos cargos de liderança escolar? • Enquanto diretora acredita que ser homem ou mulher tem influência no tipo de relação que mantém com todos os intervenientes que têm um papel ativo dentro da escola / agrupamento? 	<p>⇒ Que razões poderão ser apontadas, em seu entender, para a diminuição de mulheres na hierarquia das instituições educativas, à medida que o estatuto do lugar exercido vai aumentando?</p> <p>⇒ Considera que se fosse homem essa relação seria diferente? Porquê? Em que aspetos?</p> <p>⇒ Já alguma vez se sentiu discriminada por ser mulher no exercício do seu cargo de liderança?</p>
F Propostas para a promoção da liderança por parte das mulheres	10. Solicitar à pessoa entrevistada opiniões sobre como promover o exercício da liderança por parte das mulheres	10.1. Identificar estratégias/boas práticas que possam fomentar o desempenho de cargos de liderança por parte das mulheres	<ul style="list-style-type: none"> • Em seu entender, como diretora e como docente, o que poderia ser feito para que a próxima geração de mulheres profissionais possa ocupar mais cargos de liderança? 	<p>⇒ Pode dar-nos exemplos, por favor?</p>

Blocos Temáticos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Questões Orientadoras	Questões Específicas
			<ul style="list-style-type: none"> • Como vê a aplicação de medidas legislativas como a “lei das quotas”, para obrigar a que mais mulheres tenham oportunidades em cargos de liderança? 	
<p>G</p> <p><i>Terminus</i></p> <p>Considerações finais</p>	11. Agradecimento final.	11.1. Agradecer a participação e o contributo neste estudo.	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a colaboração • Perceber os sentimentos da pessoa entrevistada face à entrevista • Solicitar contributos para a investigação • Possibilitar a explicitação de um comentário final 	<p>⇒ Gostaria de acrescentar alguma informação que seja pertinente para o nosso estudo?</p> <p>⇒ O que pensa da pertinência deste estudo, atendendo ao nosso objeto de investigação?</p> <p>⇒ Que temáticas poderiam, nestes domínios, ser objeto de um futuro trabalho de investigação desta natureza?</p>

Anexo III

Pedido de colaboração

_____, janeiro de 2018

Exma. Sr.^a Diretora

O meu nome é Rosa Loureiro, sou professora do Quadro de Escola do grupo 330 (Inglês) e aluna do Curso de Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e estou a realizar um estudo sobre a possível relação entre género e a liderança, mais especificamente sobre questões relacionadas com o exercício da liderança por parte de mulheres.


No âmbito da minha investigação, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, venho solicitar a sua colaboração, a qual consistirá na realização de uma entrevista individual sobre as suas vivências enquanto mulher líder de uma escola pública.

Os dados recolhidos serão analisados e publicados em atividades de carácter académico, estando garantida a confidencialidade dos mesmos. Em caso algum será revelada a sua identidade ou a da instituição a que pertence.

Agradeço desde já a sua atenção e disponibilidade.

Com os melhores cumprimentos,

Rosa Loureiro

 xxxxxxxx@xxxx

 xxxxxxxx

Anexo IV

Consentimento informado



Consentimento Informado

(assinado em duplicado)

O meu nome é Rosa Loureiro, sou mestranda da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira, estou a realizar um estudo sobre a possível relação entre género e a liderança, mais especificamente sobre questões relacionadas com o exercício da liderança por parte de mulheres.

A sua participação consistirá numa entrevista individual sobre as suas vivências enquanto mulher líder de uma escola pública. Os dados recolhidos serão analisados e publicados em atividades de carácter académico. Em caso algum será revelada a sua identidade ou a da instituição a que pertence.

No sentido de facilitar o registo dos dados da entrevista e uma interpretação mais fidedigna da informação recolhida, gostaria de obter o seu consentimento para gravar a mesma, em formato áudio.

Tem o direito de interromper a entrevista a qualquer momento e de não responder a perguntas que não queira. Não existem respostas corretas ou incorretas, sendo que é para nós fundamental ouvi-la em discurso direto sobre as suas conceções e descrições sobre a sua experiência de vida enquanto líder.

Concordo em participar na investigação, fazendo a entrevista e autorizo a sua gravação em áudio. Foi-me entregue um exemplar deste consentimento informado.

_____, _____ de _____ de 2018

(Assinatura da entrevistada)

(Assinatura da entrevistadora)

Em caso de surgir alguma dúvida ou para colocar alguma questão relativamente a este estudo, poderá recorrer aos seguintes contactos: Rosa Loureiro (✉ xxxxxxxx@xxxx ou ☎ xxxxxxxxx) ou Professora Doutora Cristina Vieira (✉ xxxxxxxx@xxxx ou ☎ xxxxxxxxx).

Anexo V

Matriz da Análise de Conteúdo

Matriz da análise de conteúdo das entrevistas

Categories	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
Experiência profissional	Percurso profissional enquanto líder	Condições do percurso profissional que levaram à emergência da liderança	<p>-“ isto foi um caminho que não estava muito nos meus planos inicialmente, mas entrei como assessora, depois fui adjunta, depois fui subdiretora, e pronto, parecia que estava o caminho traçado e então (...) candidatei-me. (...) não estava muito nos meus planos, embora sempre fossem coisas que, pronto, que me diziam alguma coisa, (...). Depois, pela experiência que fui adquirindo aqui achei que também estava por dentro das coisas, e que seria o trajeto normal. E fui também um bocadinho empurrada, na altura, por alguns colegas, que me disseram «já que estás aí, porque é que não... ?», e foi um bocadinho assim. Eu nunca pensei assim muito nisto, assim há uns anos atrás, que seria esse o caminho, mas a oportunidade surgiu (...). E voltando um bocadinho atrás, digamos que eu assumi isto e avancei com isto exatamente porque estava disponível, ou estava muito disponível. Tenho filhos adultos, já, sem dependerem de mim, sem precisarem de mim, tinha o tempo todo para mim, e geria as coisas como entendia. Sou divorciada, não tenho homem para ir fazer o jantar, ou isto ou aquilo, não é... é diferente” L1</p> <p>- “penso que a escola possa fazer a diferença na vida das pessoas, dos jovens, é niveladora de injustiças e de desigualdades sociais, é o sítio da vida, no fundo, e particularmente neste agrupamento, que é um</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>agrupamento bastante diversificado, e, por outro lado, também, por alguma questão de educação, sinto que fui chamada a intervir e tentar melhorar. E, portanto, é nesta lógica que concorri (...) a este concurso. (...) E, portanto, perante esta situação que era, pertencer ao agrupamento e deixar andar, ou pertencer ao agrupamento e tentar intervir no sentido de apaziguar eu, obviamente, só podia escolher a segunda. E é essa a situação. Por outro lado, muitas vezes me dizem que eu tenho uma visão da escola pública assim um bocadinho, não sei se é diferente, mas, englobante, não é. Eu entendo que a escola tem de ser aberta, (...); portanto, faz com que tivessem aqui reunidos de alguma forma ingredientes para ser um desafio pessoal mas também intervir no sentido de melhorar, (...)” L2</p> <p>- “Fiquei como diretora deste agrupamento numa circunstância não esperada que foi o facto do diretor que estava na altura ter saído (...) e deixou-nos assim o «menino nos braços», e depois fui nomeada (...) e a partir daí fui-me mantendo. (...) Eu gostava do serviço que estava a fazer como vice, não estava nos meus horizontes vir para diretora, e nem sei bem como é que me calha isto. (...) fui um bocadinho “empurrada”. Nós, na altura, ficámos eu, quer dizer, antes do [Dec-Lei] 75, éramos um presidente e três vices, e o colega que era presidente saiu (...). Tinha de ser um de nós e assumimos. (...); um bocado por comodismo, e também porque sinto que ainda tenho alguma coisa para dar à escola, mas acho que está, no fim deste mandato, acho que está na altura de fazer renovação. (...) mas quando chegar ao final deste mandato,</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>certamente, pensarei na coisa de outra forma, até porque a idade também não perdoa” L3</p> <p>- “E decorrente disso depois foi sempre um espírito de missão, que é como eu estou, já que agregámos vou levar isto o melhor que posso e sei, com a ajuda dos outros, (...); não criar cisões, e tentar dentro do máximo possível criar uma coesão, uma união, e no fundo um espírito de agrupamento. E tudo isto vem para dizer o quê, que acho muito importante, se acho importante que alguém na gestão tenha continuidade, acho também muito importante regressar à base, regressar à ... ao ser professor, somos sempre professores, precisamente para termos consciência e não perdermos o norte, e não perdermos, de facto, a noção do que é ser professor no terreno.” L4</p> <p>- “- “Acredito que noutras profissões se sinta mais essa grande diferença de liderança e de respeito pela liderança entre homens e mulheres. A prioridade que eu tenho não é essa.” L4</p>
Experiência profissional	Escolha da equipa	Características das pessoas que integram a equipa	<p>- “Não, não pensei muito em homens ou mulheres, não, de todo. Quando me candidatei estava mais ou menos assente que o nosso subdiretor seria o colega que entrou comigo na mesma altura (...), traçámos um caminho juntos, portanto ficou logo na minha cabeça que seria logo uma das pessoas da equipa. Depois, outra pessoa da equipa seria alguém que estava muito próxima de mim, (...). Estivemos sempre muito juntas e foi também uma das pessoas a empurrar-</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>me, a dizer «concorre, tens perfil, vai, vai, vai». Eu disse, «vou, mas vais comigo!» Foi um bocadinho assim, também para trabalhar e estarmos tantas horas juntas, as pessoas têm de ter não só um determinado perfil, mas também temos de nos dar bem. Acontece de tudo, há dias bons, há dias menos bons, temos de nos aguentar um pouco uns aos outros, temos de nos dar bem e saber que isso acontece e não ser isso que vai motivar zangas. Se somos amigos, sabemos das coisas e isso tudo é ultrapassável, por isso tinha de ser, de alguma forma, alguém que estivesse, alguém que desse essas garantias. Também há um perigo, por vezes também se podem estragar amizades, às vezes, não é... mas não foi o caso. Depois a outra pessoa, não sabia quando me candidatei, não sabia quem ia escolher, havia duas hipóteses dentro do leque cá da escola. Mas depois conversei com os meus outros dois colegas que estavam assumidamente já na equipa, (...). O outro elemento é que foi assim um bocadinho de surpresa para toda a gente, para mim própria também, porque não sabia se a pessoa ia aceitar ou não, por mim, principalmente, não havia uma relação muito próxima, mas sabia que enquanto profissional podia confiar. A outra vertente mais pessoal, mais relacional, não tinha muito essa experiência, não sabia como é que ia acontecer. Portanto, por aí, foi mais pelo lado mais profissional que eu lhe pedia para entrar na equipa, mas não por ser uma mulher. Sabia que era uma pessoa muito disponível, com muita disponibilidade, uma pessoa nova, disponível, que não tinha filhos, embora pudesse vir a ter. A disponibilidade dela vem exatamente por esse fato, não ter filhos e é sempre diferente.” L1</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>- “Isso [ter em conta se os elementos da equipa são homens ou mulheres] não foi um critério. O que foi um critério foi que houvesse um representante de cada grau de ensino e, portanto, temos desde o pré-escolar até ao secundário. Escolhendo as pessoas pelo percurso, algumas delas, como é o caso da subdiretora com quem trabalhei durante longos anos, e outras pessoas que fui conhecendo e que entendo que encaixaram nesta ideia de, também, abertura, ,, e com o mesmo espírito de tentar intervir para melhorar, portanto, ... aliás, temos um elemento masculino na equipa e somos quatro mulheres. Portanto, não foi esse o critério, não se colocou essa questão.” L2</p> <p>- “Eu tinha uma coisa a meu favor, eu conhecia muito bem as pessoas, conhecia muito bem a escola (...). E, portanto, eu tinha essa vantagem, conhecia bem as pessoas, conhecia bem a escola, portanto eu sabia ... mas sempre que, e nestas coisas nós trabalhamos ou com quem escolhemos ou com quem nos escolhe, não podemos ter imposições, e nessa altura a ... e sempre que eu formo equipas eu tenho o cuidado de ter equipas mistas, porque eu acho que a visão dos homens e das mulheres nos vários assuntos é importante. As duas maneiras de pensar e as duas maneiras de ver. E a minha equipa, precisamente, tem homens e tem mulheres, até em igual número.” L3</p> <p>- “Não, tive em conta o facto de ser a minha última equ,... a última equipa foi agora que fui reconduzida, mas, portanto, quando entrei, agora, quando entrei como</p>

Categories	Subcategory	Indicator	Unit of Record
			<p>diretora e também quando apresentei as listas de 95 a 98 e de 2002 a 2005, nunca pensei na paridade, pensei nas pessoas e no perfil das pessoas. Agora, desde que fui para diretora deste, diretora de agrupamento, pensei nos ciclos, portanto, ter pessoas de cada um dos ciclos.” L4</p>

Categories	Subcategory	Indicator	Unit of Record
<p>Conceções de género</p>	<p>Distinção entre homens e mulheres</p>	<p>Descrição da diferença entre homens e mulheres</p>	<p>- “Se calhar aquilo que respondo hoje posso não responder igual daqui a uma semana, porque estou a focar-me num determinado ponto e isso não é válido para todos, não é, mas acho que aquela vertente feminina e maternal muitas das vezes sobrepõe-se à liderança e, no meu entendimento, se calhar nos homens não se sobrepõe tanto. Conseguem ser, liderar, de outra forma, não é melhor nem pior, mas de outra forma. Acho que é fundamentalmente a grande diferença. Também depende do momento, ... isto é uma classe predominantemente feminina, temos mais mulheres, muito mais mulheres, mas também tem coisas más, porque depois é os mexericos, o “diz que disse”, às vezes é complicado. Muitas vezes ficamos umas contra as outras e a diretora que é mulher, às vezes também é atingida dessa forma, não é, e com os homens acho que não se passa tanto isso. Mas isso é a personalidade, é aquilo que nós vamos vendo da nossa experiência, não como diretora mas como mulher, nos serviços em geral, seja onde for. Por outro lado noutra vertente, somos mais compreensivas, em</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>relação às colegas, porque sabemos as dificuldades de terem filhos pequenos, terem dificuldades em esticarem os seus horários para reuniões, percebemos um bocadinho melhor isso e não complicamos, não é que o homem complique, mas se calhar pode esquecer-se um bocadinho dessa vertente, pode vir a ser um bocadinho mais autoritário quando quer alguma coisa, acho que sim, acho que a minha ideia é talvez um bocadinho mais autoritário, mas também acho que há mulheres autoritárias, acho que sim” L1</p> <p>- “Provavelmente aprende-se a sê-lo [nasce-se homem ou mulher, ou aprende-se a sê-lo], não é, e sobretudo a minha geração que ..., já as coisas na minha geração eram todas muito compartilhadas, não é. As meninas brincavam com as bonecas, os meninos tinham carrinhos, as meninas não podiam andar aí na rua até mais tarde, eu, por exemplo, sou de uma família em que somos três raparigas, eu sou a mais velha e, portanto, eu tive algumas, algumas limitações. Os meus pais sempre foram pessoas muito abertas, mas ainda assim, eu não podia sair muito até muito mais tarde. A minha irmã mais nova depois já ..., portanto o meu pai não teve rapazes... quer dizer, irmãos, homens, para fazer essa comparação mas, de qualquer forma, a sociedade também nos ensina esses códigos, de alguma forma, ou ensinava. Hoje em dia eu já não tenho tanto assim a certeza, confesso, agora, se calhar, é um processo que se aprende (...)” L2</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>- “Eu não sei até se nasce homem e mulher, e o que é que é ser homem e o que é que é ser mulher. Sinceramente... acho que tudo na nossa vida é uma aprendizagem, hoje em dia a sociedade vai-nos moldando. Certamente um homem em Portugal não tem as mesmas características que um homem, sei lá, da Finlândia ou da Turquia, ou... são ... a sociedade onde nós fazemos o aprendizado. Mas eu acho que geneticamente, digamos assim, há algumas características... entre homens e mulheres e que, acho que as mulheres conseguem ter uma visão mais ampla dos assuntos, ou seja, não olham só a direito, olham para os lados. Têm mais tempo de maturação, de pensar sobre o assunto e ponderar, e depois acho que na educação, principalmente, há aqui uma componente materna que é importante, não quer dizer que os homens também não desenvolvam, mas, e eu quando estou a falar de materna não é de proteção, é a forma como se veem as situações.”</p> <p>L3</p> <p>- “Há características semelhantes entre personalidades semelhantes. Eu sou daquelas pessoas que não acha que homem é de uma determinada forma, mulher é de outra forma. Pode haver homens muito mais sensíveis do que mulheres, sensíveis para problemas que podem existir quer de alunos quer de professores, pode, não, não, ... a minha vida (e aqui estou a pensar na minha vida com 62 anos, não é), a minha vida pessoal e a minha vida profissional diz-me que, daquilo que eu conheço, como vê estou aqui desde 85, portanto, (...). Ou seja, na experiência que eu</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>tenho tido com as pessoas com quem trabalho, seja diretamente, seja indiretamente, e também na minha vida pessoal eu acho, eu... não vou... por se dizer que os homens são de uma certa forma e as mulheres são de outra forma, o que eu acho é que há pessoas com determinadas características, sejam homens ou mulheres, e outras que não têm essas características, sejam homens ou mulheres. A minha visão pessoal e a minha experiência, não é, porque tanto trabalhei com homens que tinham uma sensibilidade muito apurada, como trabalhei com mulheres que, sensibilidade, ela não existia.” L4</p>
<p>Conceções de género</p>	<p>Conceções de masculinidade e de feminilidade</p>	<p>Papéis sociais e comportamentais considerados femininos / masculinos</p>	<p>- “Eu acho que há mais mudança, há. Acho que há mudanças, neste aspeto há mudanças, se bem que eu continuo a pensar que nós, mulheres, levamos mais isto como missão e os homens mais como poder, mais como “status”. (...) Posso estar completamente errada, mas acho que a mulher leva isto como uma missão, mesmo, uma vontade de fazer as coisas, de contribuir. Eu pelo menos vejo isto um bocadinho mais como missão, e os homens mais como poder, ou “status”, como se o cargo de direção fosse assim uma coisa muito importante, que desse assim, que de repente ficássemos assim todos VIPS. Eu aqui dentro da escola sou uma pessoa igual aos outros, Se calhar há quem defenda que não deva ser, não é, para conseguirmos exercer bem a liderança que devemos, se calhar, distanciarmo-nos um bocadinho, eu não consigo. Não consigo, se calhar é o meu lado feminino.” L1</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>- “Sim, existem [diferenças entre homens e mulheres]. Não tem a ver tanto com aquela questão de que elas são mais sensíveis, eles são mais, peço desculpa com a expressão, são mais brutos, não. Tem, eu, por exemplo, eu...eu, eu que vivi numa casa de mulheres, nós éramos, com a minha mãe, éramos quatro mulheres e o meu pai, também uma geração diferente, vivo agora numa casa de homens. Sou a única mulher em casa, e eles são três homens, os dois filhos e o marido, e acho que tem mais a ver, as diferenças têm mais a ver com aspetos que eu considero, ou tenho vindo a considerar, que são um pouco inerentes. Isto parece um contrassenso, mas são um pouco inerentes. Eu vou dar um exemplo muito particular, se eu lhes disser – e eu nisto sou organizada – se eu lhes disser para irem a uma despensa buscar isto, mesmo que esteja em frente de olhos, eles não veem. Aliás eu costumo dizer, assobiem, que talvez olhem ... mas são estas particularidades, não, não acho que a questão de, ... existem, existem talvez situações que depois a própria sociedade vai exigir dos homens ou das mulheres. Mas não creio tanto que seja, que seja porque é o homem ou porque é mulher, pronto, há situações em que, se calhar, é assim porque é uma questão, se calhar, de ADN, ou outra genética, não sei, mas pronto, não tem propriamente a ver com o sexo ou com o género.” L2</p> <p>- O que nós aqui fazemos é, eu costumo dizer “vamos pensar em voz alta”, então falamos, conversamos, claro que quando houve uma decisão, é minha, a decisão é um ato solitário, mas discutimos entre nós e vamos</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>argumentando. Outro dia houve aqui uma situação, de certa forma problemática, tensa e, pronto, e nós todos ali discutimos o nosso ponto de vista os colegas também, e fui para casa pensar. Não é, por exemplo o meu colega subdiretor é mais de reagir logo no momento, eu gosto de ponderar, ok, vou pensar, já ouvi todas as partes, e acho que nós devíamos todos conseguir fazer isto.“ L3</p> <p>- “E depois também há uma coisa interessante, os meus anos de experiência levam-me a dizer isso, há pessoas que têm uma determinada, têm determinadas características, uma determinada sensibilidade, e que quando estão num cargo de gestão mudam radicalmente, e depois quando regressam a ser professores, a sensibilidade parece que volta, ou seja,... algumas vezes o órgão de gestão, quando estão num órgão de gestão, seja ele qual for, executivo, diretivo, ou agora diretor, parece que se transformam. E isso tanto acontece em homens como em mulheres, por isso não, não,... na minha profissão e com a minha experiência, não acho que os homens são de uma forma e as mulheres são de outra.” L4</p>
Conceções de género	Comparação com diferentes gerações	Constatação da diferença entre gerações na atribuição de papéis sociais	- “Na nossa geração, portanto, as nossas amigas e colegas, quer seja nesta profissão de professoras quer seja noutras, não acederam a lugares de topo, porque ensinaram-lhes sempre que tinha de ser assim, a família, primeiro os filhos, marido, e isso não dava muita liberdade... não deixa muita liberdade, eu acho que a diferença se faz ainda

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p> muito por aí, do que propriamente pelo facto de ser homem ou mulher. É o que se espera da mulher, concentram a sua cabeça no trabalho, não é, ... para eles é mais fácil.” L1</p> <p>- “É interessante as perguntas que depois nos vão fazendo refletir um pouco todo o nosso processo de vida (...). Ter tido uma vivência, se calhar, em que nunca houve muito esta questão de ... às vezes o meu avô dizia: «as meninas não andam na rua até tão tarde», e isto era na aldeia, quer dizer, não eram os meus pais, não eram os primos, não era... se calhar, também, fui crescendo assim um bocadinho.” L2</p> <p>- “Mas também, curiosamente, talvez seja importante eu dizer, que eu tenho (...) filhos rapazes, e nunca foi passado em termos de estereótipos em casa, nem o pai lhe passou alguma ideia, mas às vezes ... nisso a própria sociedade lhes traz (...). Agora, que reconheço que, sobretudo na minha geração, e de alguma forma... estava a falar dos meus filhos, quando às vezes me vêm com alguns comentários, ... parece-me ser .. parece-me continuar alguns resquícios desta ideia da separação de papéis, não é.” L2</p>
<p>Conceções de género</p>	<p>Organização escolar</p>	<p>A organização escolar como reprodutora das diferenças de género</p>	<p>- “continua, continua, pronto,... de uma forma geral, a entender-se que há certas tarefas que são desempenhadas pelas mulheres, outras pelos homens, e nomeadamente nesta questão das lideranças, não é, perceber-se,</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>efetivamente, o caminho a ... tem a ver até com a própria educação. Até que ponto é que a educação nas escolas, não é, porque às vezes nós temos a noção de que é ... de que a mensagem é passada mas perceber se ela é efetivamente entendida, não é. Por ângulos ou géneros, ou outros, agora, não é, até perceber como é que é essa integração ... seria interessante estudar a evolução, até a própria evolução, e perceber se tem mais a ver, até, com, com, a educação formal ou a educação mais informal. Se calhar esta questão tem de ser gerida como uma mudança de paradigma, não é, como eu falei há pouco quando me levantou aquela questão de uma aluna que está, portanto, a fazer mudança de sexo mas que por ser menor não pode mudar o nome, mas por exemplo, a fotografia que tem no cartão de estudante era com o cabelo comprido, não é. Como é que depois se vai resolver isto em termos de género e depois que implicações é que depois traz em termos de, interessante perceber, por exemplo, naquela turma, quais serão as reações e as perspetivas que têm os colegas e os professores, por exemplo.” L2</p> <p>- “Mas penso que é importante fazer essa ...no fundo, um estudo transversal, até, no sentido de perceber (...) as escolas, umas das outras, como é que as coisas se estão a processar, e sobretudo com a sociedade em mudança, com as mulheres a investir mais na sua formação académica.” L2</p> <p>- “Repare, nós em termos de escola, uma das coisas em que nós trabalhamos com os alunos é precisamente o género, oportunidades, respeito, e tudo isso. Isso é uma temática</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>em que, por exemplo, no tempo em que eu andava na escola, não se trabalhava. Eu penso que os nossos jovens, os nossos jovens já vão sendo alertados para, para, para a igualdade de género de uma forma diferente que nós fomos. E depois isto tem muito a ver com as famílias de onde vêm, dos meios de onde vêm. E há,... a escola pode fazer muito mas não pode fazer tudo. Quer dizer, é impossível, mas...desconstruirmos uma cultura que traz a idade deles, a forma como os pais se posicionam em casa, a forma..., mas pronto, a escola vai fazendo o seu papel e acho que tem de continuar a investir nessa área, mas,... eu acredito muito na geração que vem. O meu medo na geração que vem, eu acho que o grande problema da geração, das gerações futuras, somos nós, os pais. Nós, pais, que vivemos numa altura de abundância educámos os nossos filhos com tudo, e eles não estão preparados para a guerra que o mundo é. Eu acho que o grande problema vai ser esse, e vai ser esse no sentido, não do género mas do estar sem olhar para o lado, independente se é homem ou mulher. Essa é a minha preocupação, é a falta de ... eu não lhe queria chamar valores, está bem que também são valores, mas quando nós chamamos valores dá logo a sensação que são uns bardinas e ... Não, são formas de estar, não sei é a palavra. É ali que eu quero chegar, ok, é ali que eu chego, pise quem pisar. E esse é, de facto, eu acho, um trabalho que deve ser feito independentemente do género.” L3</p>

Categories	Subcategory	Indicator	Unidade de Registo
			- “(...) que eu acho que é importante ter igualdade de género com os alunos porque, não sei porquê, hoje já está muito melhor, mas houve aí uma fase em que os miúdos pensavam que, só por serem rapazes tinham ascendência sobre as raparigas. Notei sempre isso, ao longo do tempo. Nos alunos e nunca nos professores.” L4
Conceções de género	Sentimento face à diferença	Manifestação de sentimentos de conforto e de desconforto associados à atribuição de papéis e comportamentos masculinos e femininos	- “Eu acho que não há papéis específicos. Uns e outros podem desempenhar qualquer papel, assim o queiram. A forma como o fazem é que pode ser um bocadinho diferente, porque hoje as mulheres já estão em determinadas áreas que eram predominantemente masculinas, já entraram, já lá estão e mostram o seu valor, fazem-no é, se calhar, de uma outra forma. Para poder aceder a cargos, ou à função tal, não há diferença, acho que tem mesmo só a ver com a disponibilidade, com o que ainda se exige à mulher a nível familiar, continua a ser, ... as mulheres têm dois empregos, não é, nos mais novos, se calhar, isso já não se notará tanto. O que retraía muitas vezes as mulheres de entrarem em determinado cargo, eu acho que tem a ver com a dupla profissão, dupla ou tripla, de ser mãe, de ser esposa, e depois na sua profissão também para conseguir chegar a determinados lugares, determinados cargos, já sabemos que quanto mais elevados, mais se exige, mais tempo é preciso, mais disponibilidade é preciso, e não se pode telefonar e dizer, “olha hoje não vou porque tenho o meu filho doente”, há reuniões marcadas, há muitas outras coisas. E da

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>experiência que nós temos, os homens... tudo o que é a parte mais familiar, se há alguma necessidade, se alguém tem de repente de ficar, é sempre mais a mãe. Tem sido até agora, não é. Agora já vamos vendo mais os pais, mesmo quando nascem os filhos, os pais já ficam em casa, já partilham esse tempo, e já contribuem bastante, mas ainda sou do tempo que não era assim. (...)L1</p> <p>- “Não há papéis específicos, não há [papéis específicos para homens e mulheres]. Apesar... é assim (risos). Pessoalmente, não há, pessoalmente, a minha opinião é que não há. Agora, às vezes faz-se crer que, e nomeadamente nestas questões de lideranças, não é, faz-se crer que; «ah, se fosse um homem, talvez, ...». Mas eu, pessoalmente, não considero que assim seja.” L2</p> <p>- “Não, não [há papéis específicos para homens e mulheres], há formas de atuar diferentes nos papéis. Não há papéis, nem acho que haja papéis mais adequados aos homens nem mais adequados às mulheres, até haverá, se calhar, mulheres muito impulsivas e homens muito mais ponderados. Não, isso não.” L3</p> <p>- “Num cargo de gestão? Numa forma global? Não [considero que haja papéis específicos para homens e papéis específicos para mulheres]. (...) Não sou daquelas, nem nunca fui, daqueles que foram para a rua com o <i>soutien</i> de fora... não, não. Não sou feminista, não. Sou uma pessoa e como pessoa avalio as outras pessoas independentemente de serem homens ou mulheres. Não ...,</p>

Categories	Subcategory	Indicator	Unit of Record
			não tenho esse cariz de defender as mulheres de uma forma e os homens são nossos i... Não! Eu defendo pessoas, sejam elas quais forem, mulheres ou homens. “ L4

Categories	Subcategory	Indicator	Unit of Record
Conceções de liderança	Diferentes conceitos de liderança	Descrição de diferentes dimensões do exercício de liderança	- “Eu tenho a convicção que liderar terá de ser saber levar o barco a bom porto, é aquilo que nós queremos, o processo é que pode ser diferente, a aí, lá está, pode ser diferente de homem para mulher, de mulher para mulher, de homem para homem, personalidades ... liderar terá de ser o levar as coisas a bom porto, atingir os objetivos até ... ir levando as pessoas sem saber muito bem, pronto, não é esse o sentido, sem esforço, sem esforço, eu acho que estas coisas têm de se fazer sem esforço, as pessoas têm de gostar, temos de atingir, traçar um caminho e dizer «vamos», e conseguir fazer isso sem esforço, sem guerra, sem andarmos uns contra os outros, eu acho que isso é que é uma boa liderança. Para ser de “chicote”, ou, passe a expressão, “à pancada”, ou com ameaças, ou porque tem de ser assim, tem de ser assim porque eu quero, para mim não é uma boa liderança, (...). Tens de estar num bom ambiente, não é, as pessoas sentirem-se bem é fundamental (...); quando nós falamos em gerir, lembramo-nos logo de orçamentos, lembramo-nos de conflitos, que são aspetos a evitar, não é, (...) quando nós temos que gerir algo (...) é

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>porque está a acontecer uma coisa menos boa, é algo que não gostamos tanto, é quase uma obrigação ter que gerir ali qualquer coisa. (...) temos muitos períodos em que temos de gerir. Temos de gerir a distribuição de serviço, temos de gerir o orçamento, temos de gerir disciplina, temos de gerir ... mas isso é inevitável. Acho que liderança, o gerir está dentro das funções, está dentro das nossas funções mas para mim não é a mesma coisa. Podemos não ter que gerir ... o gerir para mim é algo que é mais “contra natura”, o liderar terá que ser uma coisa mais natural, se vamos gerir é porque há ali qualquer coisa que não está tão,... que não é tanto do nosso agrado, algo que não está a correr muito bem, ou algo que é por obrigação. Claro que gestão, gerir está dentro dessa gestão, faz parte do nosso dia-a-dia, não é, acabamos por gerir muitas coisas, mas eu acho que faz diferença liderar e gerir.” L1</p> <p>- “Liderar, para mim, que não tem nada a ver, não é, a diferença entre o chefe e o líder, não é, para mim o problema, mas liderar para mim é envolver outras pessoas, sem dúvida. Numa situação em que eu tenho as minhas ideias sobre as coisas, o que é importante é que eu leve as pessoas, - também não é dar-lhes a volta - mas que leve as pessoas a perceber qual é o meu caminho. Podem discordar, podem discordar, agora, mais do que tudo, a envolvimento eu acho que é importante. É passar ao outro e a capacidade, - eu tenho uma máxima que é “tudo acaba bem, se não acabar bem é porque ainda não acabou” – as pessoas acham que às vezes é um bocado inconsciência. Não é inconsciência, é pensar que nós podemos superar as</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>nossas dificuldades dando o nosso melhor e, se trabalharmos todos nessa base, eu penso que é tudo muito mais fácil em termos de liderança. Porque não adianta chegar ao pé de alguém e dizer, “tens que fazer!”. É preciso que as pessoas percebam que isto é um trabalho de todos, (...). Não vamos inventar aquilo que não existe, mas, temos de dar o nosso melhor. Portanto, liderar é, sobretudo, eu penso que é, sobretudo, envolver. Passa muito por aí.” L2</p> <p>- Olhe, para mim, liderar, acima de tudo, é saber utilizar o bom senso. Muito bom senso e ponderar, deixar a impulsividade de lado. Depois, é os consensos, e na parte da liderança o mais complicado é a gestão humana. Então numa escola em que temos vários seres, não é, professores, alunos, funcionários, pais, que neste momento, se calhar, são o grande calcanhar de Aquiles da escola, são mesmo as famílias, e com os anos que eu tenho de liderança eu noto que efetivamente o tempo que eu despendo em termos de ... não é de uma verdadeira liderança mas é para “apagar fogos”, ou seja, aquilo que eu me devia concentrar mais e que eu acho que era mais útil, que era “levar o barco”, ver o rumo, levar as pessoas comigo, eu muitas vezes dou por mim a não ter tempo para fazer isso porque aquele chateou-se com o outro e porque o funcionário “não sei quê”, e porque o aluno chamou nomes, e perde-se muita energia nisto e, efetivamente, é um desgaste enorme, não era por aí que eu gostava de ter de funcionar, e de vez em quando temos tempo para traçar rumos, mas acima de tudo, uma das coisas que eu acho que é importante é, e</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>digo muitas vezes isso, e pratico isso, por exemplo aqui na direção, nós nunca temos a porta fechada, quando temos a porta fechada é sinal de que estamos em reunião, e portanto é mesmo para estar fechada.” L3</p> <p>- “Uma das coisas que eu acho na liderança muito importante, é a motivação. A motivação, e o exemplo. Muitas vezes nós temos os professores muito desmotivados, como temos e vamos tendo ao longo do tempo. Se nós, como tratamos as coisas, conseguimos dar um exemplo para eles,... eu lembro-me que os professores que me conhecem muito bem, aqueles já estão comigo há muito tempo aqui, costumam dizer; «eu não sei como é que tu consegues levar-nos a fazer aquilo que nós não queremos e pensamos que é aquilo que mais queremos». Eu explicar como é que faço isto, eu não sei, porque é tudo intuitivo. Agora, há uma coisa que é verdade, nós temos que agradecer, dar mérito ao trabalho de professores que trabalham para além das horas, independentemente de progredirem ou não, continuam a trabalhar e a dar o seu máximo (...); porque no fundo o líder não é “Follow the líder”, não é “Siga o Líder”, (...). Há que ter consciência, de facto, daquilo que fazemos, do exemplo que damos, para que é que fazemos. Se nós explicarmos sempre o que estamos a fazer e para que precisamos de fazer determinadas tarefas, e pensarmos de determinada forma, e mudar a mentalidade de algumas questões, é explicando sempre porquê, dando o exemplo, estar lá para os defender (...). Agora dizer-lhe como é que o faço, não sei.” L4</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
Conceções de liderança	Características de liderança	Auto-descrição enquanto líder	<p>- “Como é que as minhas colegas falam... descomplicada! Descomplicada, não complico, tento apoiar, sempre ter uma porta aberta, e portanto o mais próxima possível das pessoas, não me sinto diferente. Tenho uma função, mas não me sinto diferente, não me sinto que tenha de andar com o dedo na mão. Portanto uma liderança próxima e descomplicada.” L1</p> <p>- “Eu penso, ... a capacidade de comunicação. A capacidade de saber ouvir os outros, de alguma forma, também ter alguma firmeza nas suas opiniões, ou seja, quando é apresentada uma ideia ou uma opinião, tem que haver um período de maturação dessa própria ideia, não é? E depois a partir daí envolver as pessoas, fazendo ver os aspetos pelos quais entende que aquele é o melhor caminho.” L2</p> <p>- “(...) as pessoas não sentem a direção como alguém que está «lá em cima», mas sentem a direção como sendo colegas que fazem parte,... aliás, eu tenho muitos colegas que me procuram ao fim do dia, não como diretora mas para desabafar as coisas mais mirabolantes, e profissionais, e pessoais, e eu acho que a liderança é também isso, é as pessoas sentirem que nós estamos cá, às vezes com um peso muito grande para nós, mas estamos cá para o que eles precisarem, seja profissional seja pessoal.” L3</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>- “Não, não sei definir [como líder] (...); aquilo que me disseram foi, de todas as pessoas com quem contactaram e perguntaram; «quem é que acha que tem perfil de líder?», tinham indicado a minha pessoa. Eu não sei porquê, ou melhor, eu até posso perceber porquê, porque sei como as pessoas reagem àquilo que eu sou, mas não sei o que é que faço para, não consigo definir, não consigo... Consigo perceber como sou.” L4</p>
<p>Conceções de liderança</p>	<p>Sentimento face às diferentes lideranças</p>	<p>Identificação de diferentes estilos de liderança</p>	<p>- “Acho que há pessoas com quem é preciso exercer mais autoridade, sim, e não é porque sou chefe, é porque eles só entendem assim, só entendem assim, para não confundirem as coisas. Podem confundir, não é, não estamos a pedir um favor, não, tem de ser assim. Acho que nesse nível temos de ser um bocadinho mais autoritárias porque, da parte deles [funcionários] estão mais instalados, não é (...). Quando exercemos alguma autoridade, eles depois veem-nos como inimigos, e portanto há que ter muita experiência de reportar com eles. (...) Mas tens de fazer, ponderar e... mas eu sinto que em relação a essa outra parte, sinto assim um bocadinho mais autoritária. (...) Em relação aos pais, os pais desta escola já são um pouco como em todas as escolas. Mas esta escola é muito sacrificada como, eu acho que também tem um bocadinho da associação de pais, mas é um bocadinho sacrificada, entre aspas, vá, porque nós precisamos dos pais na escola, precisamos dos pais cá, precisamos de saber qual é a opinião dos pais, se há alguma coisa que está mal (...).</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>Estamos aqui a dar a cara e o primeiro embate é realmente sempre com a diretora, com o diretor de turma muitas das vezes, mas a maior parte das vezes, quando são coisas mais genéricas, são para a direção, e ficamos um bocadinho ... não temos poderes para lhes resolver os problemas conforme desejam, e portanto nós aqui somos assim um bocadinho bombardeados, principalmente nesta escola, porque, ... estou em crer, eu, porque também já passei por outras escolas e sei que é diferente. (...) os pais têm objetivos muito mais altos do que noutras escolas, isso advém tudo daí, não é. Não desprezam a escola, antes pelo contrário, não é, querem notas, querem classificações, e portanto nós somos a cara do Ministério da Educação, e como nós sabemos, as coisas não correm às vezes a 100%. (...) Mas de qualquer das formas nós temos conseguido, sempre abertos, sempre, como eu disse, com reuniões com eles vamos explicar, dentro do possível, fazemos reuniões mensais com a direção da associação de pais, eles fazem reuniões mensais deles cá na escola, e depois fazem uma reunião, só a direção connosco, para tentar equilibrar, para ver como é que está ...o que é que se pode melhorar, e portanto, nesse aspeto temos sido dialogantes, com os pais temos sido dialogantes.” L1</p> <p>- “Eu penso que há diferentes estilos para diferentes situações, porque uma coisa é certa, eu costumo dizer que estou diretora, tenho perfeitamente a consciência de que eu sou professora e estou aqui de passagem, isto é uma passagem, isto é um desafio que me é colocado, me é colocado, é uma situação em que eu estou a tentar, e tento,</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>todos os dias dar o meu melhor para contribuir, efetivamente, para um bem comum, que é assim que eu vejo que as coisas são. Agora, também é preciso perceber que têm que ser impostos alguns limites, que nem toda a gente estará de acordo com todas as decisões que são tomadas. Tem que haver também muito humanismo em tudo isto (...); tem que ser uma liderança também partilhada, e depois fazer sentir às pessoas que as pessoas são importantes, porque são. Nada se constrói se entender que, pronto, «o meu objetivo é aquele e eu hei de lá chegar não importa como». Isso não é bem liderar, penso eu, é passar um bocadinho por cima de tudo e de todos.” L2</p> <p>- “(...) hoje ouve-se falar de vários tipos de liderança, e depois acham que um líder se identifica daquela forma de, não, não há. Na prática há muitos tipos de liderança, se calhar às vezes eu tenho de dizer; «É assim, acabou!», outras vezes; «Ok, vamos conversar, e vamos ver como é que podemos ir.» Temos de ter noção que a responsabilidade é nossa, e quando decidimos somos nós que decidimos. Como já disse há bocado, a liderança é um ato isolado, solitário, mas ... é um conjunto de muitas coisas, depende do momento, mas acima de tudo, é a aplicação de muito bom senso que não vem nos manuais. É a experiência na vida, e é o não esquecer casos que já aconteceram e tirar daí algumas experiências, é... é perder, entre aspas, muito tempo na sala de professores, porque as salas vão mudando ao longo do... e perceber, tentar perceber o ambiente, (...). É estar atenta, também, aos pormenores, só que para isso tudo é preciso tempo e é</p>

Categories	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>preciso ... eu às vezes costumo dizer; «Não pensem que eu não vejo», posso é não atuar logo. Mas isso também tem a ver com características pessoais.” L3</p> <p>- “(...) eu acho que todos nós temos de ter profissionalismo, o que importa são os alunos, o que é melhor para os alunos, independentemente dos gostos pessoais ou não. Agora explicar-lhe o quê, porque sou, não sei. Motivação é a coisa mais importante, reconhecer é também a coisa mais importante, sentido de justiça também... não sei mais.“ L4</p>
Conceções de liderança	Características para exercer eficazmente o cargo	Identificação das características no desempenho do cargo que levam a uma liderança eficaz	<p>- “(...) dependendo das várias ... dos vários atores, não é, portanto com os pais mais dialogante, tem de ser, com os funcionários um bocadinho mais autoritária, e em termos dos professores, colaborante, aberta, próxima... aberta, relação aos pais também somos. Não sou igual para todas as situações, não é, temos de ver quem é que está do outro lado, não podemos ser autoritários para os pais... embora, uma vez ou outra, já tivéssemos sido, não é, mas é diferente, temos de ter uma postura diferente.” L1</p> <p>- “É preciso, e modéstia à parte, eu acho que não tem a ver com isso [diálogo], é preciso levar as pessoas, também, a ver esses vários quadrantes. Eu estou a recordar-me, num outro dia, de uma situação em que eu levei uma ideia a Conselho Geral, e as pessoas no início não estavam a perceber, e depois no fim, até houve uma ou duas colegas que vieram ter comigo e disseram; – «olha, ... realmente...</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>apresentaste as coisas de modo a que...», ou, pronto, tem os aspetos negativos mas também tem os outros aspetos... mas a diplomacia também é preciso, nada se faz por decreto, nada se impõe, não é. É preciso negociar sabendo que também não é ... bonito, ... quer dizer, tem de haver objetivos a alcançar mas sempre partilhados e sempre na base da comunicação, do bom entendimento, dessa diplomacia, e de pensar sobretudo estar próxima dos colegas, isso é que é importante.” L2</p> <p>- “O estar atenta. O estar atenta. As pessoas no início achavam que eu era uma pessoa muito, muito distraída, despassarada, depois começaram a perceber que não era bem assim. Porque às vezes nós, ... não é o momento certo para atuar, às vezes dá jeito fazer de conta que não vimos, e depois mais tarde pegar no assunto, e começaram a perceber que eu não era tão distraída como isso. Depois, acho que o facto de dar atenção às pessoas e não estar a olhar para o relógio apesar de poder estar com muita pressa, mas não estar a olhar para o relógio e as ouvir, às vezes, na maior das... mas, pronto, estou a ouvi-las. A disponibilidade que se tem para as pessoas é que é muito importante. Eu mesmo que não a tenha, acho que faço... transmito às pessoas que tenho, depois as pessoas também sabem que eu sou sincera, ou seja, o que eu tenho a dizer, eu digo, posso não dizer no momento, posso pensar, cada vez penso mais antes de falar, mas, mas eu digo. Portanto sabem com o que é que podem contar. E sabem também quando eu lanço desafios que já os estudei, que são concretizáveis, não peço nada que não seja a primeira a ir</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>para a linha da frente, e sabem que eu estou cá para lhes apontar o dedo mas também estou cá para os defender até às últimas consequências se achar que merecem ser defendidos.” L3</p> <p>- “Tenho saudades de estar com os miúdos, tenho saudades disso, mas... hoje o ensino é muito difícil, (...); e o que nos torna muitas vezes a liderança difícil é a parte da gestão não ser constante, ou seja, a oscilação que a tutela nos coloca em termos de gestão dificulta-nos muito a liderança.” L3</p> <p>- “A primeira é, delegar nas chefias. Se temos chefias intermédias é para, de facto, as chefias intermédias trabalharem. Nunca as ultrapassar, nunca as ultrapassar. Para que haja um respeito, também, as várias..., por exemplo, uma reunião de departamento curricular, para que os professores respeitem o Coordenador de Departamento Curricular, eu não o posso ultrapassar. Quando me vêm perguntar qualquer coisa, eu digo: «Coordenador de Departamento!» Qualquer coisa da Direção de Turma, ... Coordenador dos Diretores de Turma, tal. E extrema ligação profissional, interação, de facto, com essas lideranças intermédias. No fundo é criar uma pirâmide, digamos assim, em que todos trabalham para o mesmo fim e em que todos se respeitam. Depois, uma grande comunicação. (...) Mas a comunicação, o respeito é o que faz com que se trabalhe com bastante eficácia,” L4</p>

Categories	Subcategory	Indicator	Unit of Record
Conceções de liderança	Interação com os pares	Identificação das expectativas face aos que os pares esperam da líder	- “O que esperam de mim... às vezes milagres, (risos), às vezes milagres (...); pelo menos acho eu, tenho correspondido aquilo que esperam de mim, que é o facto de ser aberta, colaborante, de dialogar, de ser recetiva, ser sensível também às vezes às situações que vão aparecendo, ajudar naquilo que posso, eu acho que tenho correspondido a isso. Eu acho que não me veem muito, não sei, se calhar era preciso um inquérito para isso, (risos)... não me veem muito, assim, como pessoa distante, como uma pessoa autoritária, tento estar próxima, como eu digo... eu vejo-me do outro lado, não é, isto é uma passagem para mim, e portanto não estou aqui para ganhar inimigos, estou aqui para levar tudo a bom porto, que os alunos tenham resultados, que os professores estejam satisfeitos, tenho uma grande preocupação, por exemplo, quando faço a distribuição de serviço, de levar em conta com aquilo que eles desejam, faço sempre previamente uma auscultação, (...) eu acho que temos de ser felizes naquilo que estamos a fazer, o tempo tem que correr... nós temos de passar por isto, não devemos passar de uma forma infeliz ou contrariada, e se podermos ir ao encontro... Isto não tem de ser um castigo para ninguém, não é, portanto eu acho que o melhor é estarmos todos bem uns com os outros, e será dessa forma. Sei que muitas vezes não consigo satisfazer toda a gente, não é, porque há muitas particularidades, não é, e não se consegue e sei que não se consegue agradar a todos, também, às vezes há decisões que temos de tomar, mas já se sabe, isso é fruto do

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>meio, e até das circunstâncias, às vezes até tomo atitudes que, se calhar, para mim própria, se estivesse do outro lado não gostava mas é a lei que me manda fazer assim, tem de ser assim, e pronto, ... mas eu acho que as pessoas compreendem isso, às vezes não gostam, no momento, mas depois... Mas eu acho que consigo estar próxima, eu tento estar próxima das pessoas, não afastar-me, não ter cá o “penacho” da diretora (risos), não, e... todos me conheciam, praticamente, - este ano mudou muita gente (...). Chegam à escola, quando se apresentam é “senhora diretora” para trás e, e eu ponho-me logo, “não há cá isso de diretora, é “tu cá tu lá”, pronto, ... não sei se faço bem se faço mal, mas acho que assim conseguimos, quando precisamos, às vezes, alguém precisa de qualquer coisa “para ali”, e se tivermos os professores do nosso lado acho que as coisas correm melhor. Ser próximo, ser tolerante, entender às vezes situações que ocorrem na vida das pessoas, não é, ser humana, ... ao fim ao cabo, ser humana.” L1</p> <p>- “Eu penso que as pessoas esperam mesmo estabilidade. (...) Mas eu acho que sobretudo, estabilidade. Estabilidade no sentido de apaziguar muitas situações que foram muito complicadas, relativamente complicadas para quem aqui esteve (...).” L2</p> <p>- “É isto... que converse com eles [docentes], que não seja uma mãezinha que lhes puxe as orelhas mas que também os possa defender e que esteja disponível para eles. E que os acompanhe nos projetos que a escola... que eles</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>próprios ou que a escola tiver. (...) As pessoas esperam de mim sinceridade, e eu acho que não as desiludo nesse aspeto, para o positivo e para o negativo.” L3</p> <p>- “Que não baixe os braços. Que não atire a toalha ao chão. É isso que me dizem muitas vezes – (...).” L4</p>
<p>Conceções de liderança</p>	<p>Interação com os outros membros da comunidade educativa</p>	<p>Identificação das expetativas face ao que os outros esperam da líder</p>	<p>- “(...) fazer horários, também, que satisfaçam os alunos, nós sabemos que na maioria, quer sejam pais quer sejam os alunos, quer sejam os professores, maioritariamente gostam de ter aulas pela manhã, não ter aulas na sexta à tarde, por exemplo, têm muitas tardes livres, e portanto eu acho que com isso vamos conseguindo ir ao encontro, e satisfazer (...)“ L1</p> <p>- “(...) e pensar também que, por exemplo, nomeadamente com este agrupamento, uma imagem do agrupamento precisa de ser ... de algum modo melhorada. Esta escola ficou com, ... e é fácil construir uma imagem negativa ou menos positiva, depois melhorá-la é sempre muito mais difícil, mas eu penso que se espera isso bem como captar novos alunos, mais alunos para a escola (...).” L2</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
Relação entre género e liderança	Sentimento face ao exercício de liderança e género	Identificação de diferenças / semelhanças entre género e liderança	<p>- “Mesmo, mesmo quando o diretor é um homem, passa parte do dia rodeado por mulheres (risos). Na própria direção, não é, portanto acabamos por não saber exatamente se é assim, ... isso só numa escola liderada só por homens. (...) Como é uma profissão predominantemente feminina, e eu acho que isso depois também depende um bocadinho da equipa, como é que as coisas se diluem, não é, como é que o perfil do diretor homem se vai diluir, ou não, com o resto da equipa, acho,... nunca saberemos exatamente, porque dificilmente, quando é um homem diretor, e estou a ver alguns exemplos, e depois temos logo imediatamente a seguir são mulheres, não é, na equipa, mulheres ... às vezes, e quando isso acontece, muitas vezes eles fazem um trabalho, - como é que eu hei de explicar? – fazem o trabalho das reuniões, (...), mas depois o trabalho de “sapa”, quem faz? As mulheres, não é. Eu acho que as mulheres dedicam-se mais a esse tipo de trabalho de “sapa”, não é, dos registos e das estatísticas, e dessas coisas, não é, e o diretor passa assim um bocadinho mais por cima ... - é a minha perceção que estamos a falar (...), eu acho que acontece um bocadinho isso. Normalmente os homens rodeiam-se assim de mulheres, não é, que depois lhes façam o trabalho pesado, “de sapa”, chato, o trabalho chato, o trabalho de conselho administrativo, o trabalho de avaliação dos funcionários, acho eu, também não tenho se calhar muitos dados ... não fiz nenhum inquérito nem fiz nenhuma pesquisa sobre isso, mas era interessante, também era um tema interessante</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>para averiguarmos se é isso mesmo. Mas a ideia que eu tenho é que muitas das vezes é o diretor homem que dá a cara mas depois anda um bocadinho assim à tona da água a fazer outras coisas, a fazer entrevistas a fazer umas reuniões (...), não quer dizer que sejam todos mas, acho que sim, acho que sim. A mulher, essa vertente que eu acho que as mulheres têm desse trabalho “de sapa”, de estar, de se entregar, seja ... se for preciso, como já me aconteceu, de pegar numa esfregona e fazer, ou ter que ir a uma reunião (...), as mulheres conseguem abarcar mais, ser mais abrangentes, e estarem em todo o lado. O homem, ... acho que se focam mais na parte da liderança propriamente dita, do controle, desse controle, mas cada vez mais o trabalho numa direção em geral é um trabalho “de sapa”, de plataformas, de logística, sempre muito mais burocrático. Não é burocrático, mas também seria se fosse em papel (...), agora deixou de ser em papel, mas é no computador, é digital, é sempre com tempos muito ocupados, sempre... esse trabalho é ... eu acho que o fazem melhor... os homens, mas é a minha impressão, a minha impressão. Seria um bom trabalho a fazer esse, se realmente... ver se compensa ou não ... diretores homens.”</p> <p>L1</p> <p>- “Comummente, sim [pensar-se que há diferenças entre um homem líder e uma mulher líder]. Comummente, sim. Não sei se estarei a responder bem à pergunta mas, enquanto aqui tenho estado, não sinto, nunca senti que isso fosse dito ou entendido que, se fosse um homem ou se fosse uma mulher ..., se fosse um homem seria de forma</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>diferente, mas comumente sim, eu penso que sim. O poder está ligado ao masculino, não é, pronto... aliás é masculino o seu género também, e portanto há essa ideia, mas eu, pessoalmente, não sinto que isso seja.” L2</p> <p>- “(...) Mas eu acho que não faz diferença, o que faz diferença é a forma,... certas pessoas, e as experiências que têm, e não é terem mais uma pós graduação, um mestrado ou um curso, (...). Acho que depende muito da maneira de ser da pessoa.” L3</p> <p>- “Eu não concordo [com a afirmação que é comum pensar-se que ser homem ou ser mulher faz diferença no exercício do cargo, ou no exercício da liderança]. Como já lhe disse, (...). Sabe que não concordo, eu acho que são as pessoas, como eu disse, há homens que são ... e quando eu digo mais sensíveis não é sensibilidade extrema ou aquilo que normalmente; “ai, tem sensibilidade de mulher”, não! Até porque há mulheres que são muito piores que os homens, não é? É esse saber ver, saber ver o outro, ter empatia, eu acho que é uma coisa que falta muito nas pessoas é haver empatia, é conseguir colocar-se no lugar do outro. E isso não tem a ver, como eu digo mais uma vez, com mulheres ou com homens, tem a ver com pessoas.” L4</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
<p>Relação entre género e liderança</p>	<p>Diferenças de tratamento em função da categoria sexual de pertença</p>	<p>Descrição de diferenças/semelhanças na reação das outras pessoas em relação à autoridade exercida por homens ou mulheres</p>	<p>- “Não, acho que isso que não [diferenças ou semelhanças na reação das pessoas à liderança exercida por um homem ou uma mulher]. Acho que isso não faz diferença. Não senti diferenças, acho que isso também tem a ver com a personalidade das pessoas. Eu acho que os homens enquanto diretores, quando chegam a algum lado gostam assim de se impor, não é, «estou aqui, sou diretor», mas isso eu acho que tem a ver com a personalidade, eu como não sou assim. Eu vou, não é, pronto, já somos todos diretores não preciso ir lá para o “beija-mão”, da ministra ou do secretário para me impor. Não estou a ... eu acho que os homens têm um bocadinho mais essa tendência, não é, e depois vê-se isso nas reuniões (...), se calhar também é pelo facto de eu ser um bocadinho mais inibida, acho que tem a ver um bocadinho com a personalidade (...). Normalmente vejo os homens mais, assim, dirigirem-se mais à ... chegarem-se mais ao poder, a quererem ser, ter mais visibilidade, gostam mais de se fazer ouvir em assembleia, acho que isso é uma característica do homem... e também de algumas mulheres. Eu não sou assim por personalidade, daquilo que me é dado a observar nas reuniões onde estão diretores e diretoras mulheres, consigo ver os homens um bocadinho mais assim.” L1</p> <p>- “Esta questão às vezes do género se calhar tem a ver um pouco com, eu diria sensibilidade, a forma como as pessoas encaram as coisas... Eu também não permito sequer que essa questão seja colocada em cima da mesa, pronto. Eu</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>sou uma pessoa que gosto de conversar, de ouvir os outros e tudo mais, mas também chega uma altura em que as cartas têm de ser postas na mesa, têm de se resolver as situações e, portanto, não sei... Eu não sinto que isso aconteça, não quer dizer que é realmente a visão ... podia alguma vez dizer - «ah, porque é mulher, ou porque...» – não, não. Mas pronto, não sei... talvez também seja uma característica pessoal, não é, ... eu não tenho características... isto é assim, isto é terrível, não é, agora vai-se pensar assim, - não, está no poder é porque tem características masculinas, tinha de me sentir com um cariz mais masculino...- não, quer dizer, isto as pessoas entendem-se como pessoas, não é, eu não vejo o facto de ser mulher ou, se fosse homem, se teria uma outra postura no cargo. Se fosse homem, ou se fosse outra mulher, seria diferente, mas sou eu (risos). Uma pessoa também chega a uma certa idade, (...), e acho que o que tinha de provar já provei ao longo da minha vida, com todo o respeito e é importante que as pessoas gostam de mim, mas não é tanto por mim, é pelas coisas que são feitas, e portanto essa é uma questão, para mim, um bocadinho acessória.” (risos)</p> <p>L2</p> <p>- “ E, portanto, é de todo pertinente [pertinência do presente estudo], (...) e sobretudo até em prol desta ideia de que, nomeadamente nas lideranças tem que ser assim uma pessoa muito, ou masculinizada, seja lá o que isso for, ou, ou, ... pronto, ter muita coragem, depois eu encaro isto assim como uma coisa, pronto ... mais natural. (...)” L2</p> <p>- “Agora estou a lembrar-me de um aspeto curioso, agora que me estava a lembrar, ... no outro dia, por causa de</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>uma reunião, (...) colegas homens que me disseram; «mas tu vais sozinha?». E eu disse, ...hmm, quer dizer, não vou sozinha porque vamos todos. (...) Mas eu confesso que na altura fiquei um bocadinho surpreendida, eu acho que respondi; «mas eu não tenho medo», quer dizer, e foi um homem, realmente, um homem mais velho também que eu, não é, e talvez aí tenha sentido que havia essa,... se calhar se fosse um homem não teria dito isso, não. Medo, coragem, o medo, como é curioso como é que, depois, esses valores estão ligados ao homem, se calhar, ... o homem não tem medo, tem muita coragem.” L2</p> <p>- “Não. As reações, é mesmo pela maneira de ser, não é por ser homem ou por ser mulher. É pela forma de ser. Eu acho que os homens tendem um bocadinho a ser mais autoritários. Se calhar em casa não mandam tanto, e depois no local de trabalho querem mandar... estou a brincar. Mas acho que os homens tendem um bocadinho a ser mais autoritários do que as mulheres. Mas, não sei até que ponto é que isto é verdade. É apenas uma sensação...e sem nada de...muito... [concreto]” L3</p> <p>- “Nos exemplos que eu tenho, dos vários locais, que foram poucos até ao momento, por onde trabalhei, nunca notei qualquer desconforto, qualquer, menos respeito por o facto de a liderança ser homem ou ser mulher.” L4</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
<p>Relação entre gênero e liderança</p>	<p>Conflito(s) de identidade(s)</p>	<p>Manifestação de conflito de identidade como mulher com a identidade como diretora</p>	<p>- “Não, não entra [se a identidade como mulher entra em conflito com a identidade como diretora], porque eu vou gerir as coisas também da mesma a forma, se calhar se fosse numa empresa privada, numa empresa privada, se calhar, teria que ter uma outra postura porque senão chegava ao fim do ano e não tinha lucro nenhum, não é (risos). Os CEO desta empresa ou daquela têm que ter uma postura diferente, aí há uma hierarquia muito, muito vincada. Há formações também diferentes. Nós temos de entender ... nas escolas as formações são todas em paralelo, somos todos iguais. É diferente, portanto não assumo que tenha que ter esse tipo de postura, para além da minha personalidade para aqui, ... mas também acho que aqui não é preciso ter essa atuação. Ser como um CEO de uma empresa qualquer, autoritária. Aqui nós não estamos tão hierarquizados como numa empresa desse estilo. Acho que não há necessidade de isso acontecer. Podemos fazer as coisas bem sem ter de ser assim. Não há conflito entre ... às vezes temos de tomar decisões, mas também na nossa vida pessoal.” L1</p> <p>- “Pois (...) é a forma como é eleito o diretor. (...) Portanto eu acho que, à semelhança de outras coisas, mudam-se as leis, mudam-se os modelos e depois não se faz uma avaliação. (...) Eu acho que esse estudo devia de ser feito, se realmente este processo de eleição é o ideal. (...) É o diretor que responde por tudo. E eu acho que essa responsabilidade é tamanha para aquilo que nos compensa, na prática [para] o que nos dão. Acho que é</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>demasiada responsabilidade para alguém que é professor, para todos os efeitos, é professor (...). Eu acho que são as maiores dificuldades, porque o dia a dia com os alunos, é o melhor que nós temos, é o melhor que nós temos. E, pronto, as mulheres têm mais dificuldades de passarem para as contas. Nós estamos habituadas a gerir a nossa casa e chegamos ali e pensamos que também é assim. Os homens acho que gostam mais dessa parte, acho eu. Eles gostam mais disso. (...) Portanto, o nosso poder acho que não existe, é assim,... não é muito vincado. (...) Essa também era uma reflexão que era interessante de fazer.”</p> <p>L1</p> <p>- “É assim, talvez noutra estrato seja. Eu, pessoalmente, não sinto que isso seja assim, e lembro-me, por exemplo, aqui em situações em que eu já estive que ... apesar de não ter problemas (...) com os alunos mais velhos, não temos problemas de autoridade. (...) Nunca senti nem da parte dos alunos, nem da parte dos encarregados de educação, nem da parte dos alunos aqui mais velhos, e isso, ...essa situação de ser mulher me trouxesse uma menorização de alguma forma do cargo (...)” L2</p> <p>- “Eu noto, não na parte dos colegas, mas na parte de algumas famílias, que o facto de eu ser mulher lhes causa algum desconforto. Do facto eu ser mulher e ter autoridade lhes causa algum desconforto, e já tive várias situações dessas. Já tive situações em que tive de chamar a polícia, e colocar pais do gabinete para fora. Já cheguei também a uma idade em que não admito determinadas coisas, mas,</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>mas tenho, tive algumas histórias, e continuo a ter, que o facto de ser mulher a minha autoridade não é muito bem aceite pelos pais homens.” L3</p> <p>- “Exatamente, nunca, nunca, nunca, nunca,... nunca, não.” L4</p>
<p>Relação entre género e liderança</p>	<p>Relação com os <i>stakeholders</i> da escola / agrupamento</p>	<p>As diferenças sentidas na relação com os outros intervenientes na comunidade educativa</p>	<p>- “Eu acho que não, eu acho que não, ... eu acho que não [se fosse um homem seria diferente a relação]. (...) Sei lá, estamos a pensar... eu não sei, eu estou a tentar concretizar para perceber se vou responder, se a resposta vai ao encontro do que se pretende, (...) a minha relação com (...) a empresa dos refeitórios, por exemplo, não é, se faz diferença ser homem ou ser mulher, ... não, eu acho que não faz, acho que não. E se calhar ser mulher, por um lado, até é melhor, somos mais chatas (risos). Somos mais chatas a tratar de qualquer coisa.” L1</p> <p>- “Eu não digo que não poderia ser diferente [ser homem ou mulher tem influência no tipo de relação que se mantém com os outros intervenientes] no quadro do que são os estereótipos, não é. Pessoalmente, eu nem sequer penso no assunto, quer dizer, (...). Portanto assumo-me como diretora, não é, e que estou,... e portanto não vejo as coisas dessa forma, o que não quer dizer que, efetivamente, não possa ser feita uma leitura da parte das outras pessoas, eu não a sinto, não é, eu não a sinto como tal, nunca.” L2</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>- “No caso dos homens tenho notado isso, mas também tenho notado, em relação às mães, que o facto de eu ser mulher, de alguma maneira outra postura da parte delas, portanto é um lado positivo. E consigo ter, se calhar, um tipo de conversa ..., pronto, sentem-se mais à vontade. Em relação aos alunos, depende. Eu e o meu parceiro, aqui o meu parceiro «de negócios», como eu costumo dizer, o subdiretor, nós temos aqui assim um género de polícia bom e polícia mau. Ele ataca logo, faz logo um estardalhaço e não-sei-quê, depois eu atuo no momento a seguir, mas aqui eu acho que, nem é bem por ser homem ou ser mulher, é a figura em si. Ele como é uma pessoa grande talvez em relação aos rapazes, principalmente os mais velhos, possa ter outro impacto. Mas depois eu entro numa fase posterior e levo-os mais pela parte emocional, é um complemento, é uma forma que nós encontramos de trabalhar e que tem dado resultado. Agora, penso que o facto de ele ser homem poderá ter, para os rapazes, e ter aquela figura, poderá ter algum peso. Mas acho que se não existisse o meu colega homem, com aquele peso, a coisa também se resolveria, ... é uma ajuda, pronto, utilizar... já que temos, utilizamos, mas a situação resolver-se-ia da mesma forma se ele não existisse.” L3</p> <p>- “Não, não, não [ser homem ou mulher tem influência no tipo de relação que se mantém com os outros intervenientes]. Mais uma vez digo, depende como for o homem ou a mulher, da forma como interage com os outros. Nunca até hoje, já passaram por mim tantos pais, quantos funcionários e quantos professores, nunca até hoje</p>

Categories	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			alguma vez notei que fosse por ser mulher, fosse beneficiada ou prejudicada.” L4
Relação entre género e liderança	Fatores para a subrepresentatividade das mulheres nos lugares de topo face à feminização da docência	Identificação de fatores para a subrepresentatividade das mulheres nos lugares de topo	- “Eu acho que as mulheres são mais modestas e, portanto, não vão atrás dos cargos, por um lado, por outro lado, lá está, têm menos disponibilidade, que se tem de conquistar, (...) e também acho que essa questão da modéstia, acho que as mulheres não vão tanto pelos poderes, pelos cargos, e... pronto, gostam da profissão. Também verificamos, acho um bocado que as mulheres gostam mais de ser professoras, dedicam-se à profissão. Os homens, se calhar muitos deles, não sei, há dados, com certeza, mas pelo menos da minha geração, muitos deles estão na profissão, às vezes, por mero acaso. Muitos, até engenheiros, na minha fase entraram muitos engenheiros que foram dar matemática, economistas e portanto, acabaram por cair na profissão não sendo exatamente aquilo que eles queriam, não é. E daí, ...também há mulheres que se importam, e daí... mal surge uma oportunidade para fazer outra coisa que não seja dar aulas, uma coisa boa, não é? Mas será verdade, não será? Mas é essa a minha perceção. As mulheres, não sei... são mais modestas, ... estar no topo? Às vezes até gostam é de passar despercebidas. Fazem as coisas, a profissão de professora, até há uns anos atrás dava algum tempo para podermos gerir a nossa vida pessoal, também, tínhamos mais tempo para poder criar os filhos, para os acompanhar,... agora já está um bocadinho mais difícil. (...) Acho que levou muitas mulheres para esta

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>profissão, ser professora. (...). Estou em crer que muitas das mulheres que estão na profissão também, não havia tantas como há hoje, mas estão na profissão por gostarem, não é, porque ser professora também tem um lado maternal, e aquele lado feminino de educar, de acompanhar, ... eu acho muita graça apanhar um miúdo do sétimo ano, levá-lo por ali fora, até à universidade, depois vê-los na universidade, encontrá-los aí fora... e esse lado eu não sei se os homens têm. (...) Eu acho que eles são mais sedentos de poder, de visibilidade.” L1</p> <p>- “É curioso porque essa pergunta [menos mulheres a desempenhar o cargo de diretora], depois de repente lembrei-me. Quando há pouco disse que nunca senti essa menorização, nunca senti, mas agora vai-me levantar uma questão. Na altura em que eu concorri a diretora, houve realmente uma colega mulher que me disse: «olha que é preciso muita coragem!» Eu não fiz leitura pelo facto do género, mas talvez essa seja o caminho, quer dizer, entender-se que esta questão tinha mais a ver com coragem, não sei. (...) Agora também poderá, poderá ser uma questão de que as mulheres também se sentem com essa “menos” coragem levada por essa tal ideia do poder masculino e de que os homens é que resolvem tudo, não é. Eu não me revejo nesse papel.” L2</p> <p>- “Neste momento, não sei quantos diretores e quantas diretoras existem, (...). Não acho que neste momento isso seja assim tão significativo até porque, repare, a forma como hoje é eleito o diretor não é representativo daquilo</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>que os professores acham, ou consideram. Não é representativo. Quem é diretor não é a pessoa que os professores consideram mais competente para estar no cargo, e por isso, se calhar, algumas pessoas estão como diretoras, porque se fossem – diretoras ou diretores – se fosse a comunidade a escolher, a comunidade escolar, certamente não estariam, se calhar. Porque nós, aqui nesta escola isso não se sente muito, mas há escolas em que o poder político tem uma intervenção muito grande, não é,(...). Portanto a escola hoje em si, os professores e funcionários, não têm voto na matéria. O que acontece no Conselho Geral não é significativo. Eu acabava com isto, não é, acabar com a eleição ali.” L3</p> <p>- “Aí já posso dizer que tem a ver com as próprias mulheres em si. Por um lado, por outro não posso dizer é que muitas vezes é mais confortável criticar do que ser criticado. Portanto, há muitas pessoas que mesmo não criticando preferem não estar num sítio onde eventualmente possam ser criticadas. Agora, o que me parece, também, é que as mulheres (...) pensam – eu nunca pensei assim, (...) que eu provavelmente era mais homem do que mulher – pensam que os filhos, a casa, e ainda, ...e iam... e vão um bocadinho por aí. Apesar, ... e é engraçado, como muitas vezes se escudam na casa quando o homem já é parceiro a 50% no trabalho de casa. Engraçado. (...) Depois há outras pessoas que também gostam mas que não querem trabalhar, e acham que é só ter o cargo. Por o país fora, é... agora não, não, ... não vejo outra explicação, (...).” L4</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
<p>Relação entre género e liderança</p>	<p>O peso da família nas decisões de carreira</p>	<p>O peso da família na(s) escolha(s) e percurso profissional</p>	<p>- “Como eu disse também, isto [cargo de direção] surgiu numa fase da minha vida em que eu já tinha mais disponibilidade, quando não faz grande diferença chegar às cinco, ou às seis, ou às sete, ou chegar às onze a casa, não é. Eu acho que isso faz toda a diferença, faz toda a diferença. Para acompanhar a família, até aqui, na nossa sociedade, a mulher está sempre mais ... tem que estar, mais atenta, mais próxima (...) Eu tive a oportunidade, no início da minha carreira, para ir para uma empresa, (...) e na altura tinha de entrar às oito da manhã, e sair às seis ou às sete, todos os dias, todos os dias, ... então e a minha vida familiar, os meus filhos, como é que é? E portanto, fiz uma opção.” L1</p> <p>- “Pronto, exercer um cargo destes [cargo de direção], eu também entendo que, como eu disse há pouco, eu nunca o faria há 20 anos atrás, porque era prioritário, ... eu acho que a herança cultural que se deixa, nomeadamente, aos filhos, é para mim é fundamental. (...) Agora estando neste cargo eu tenho tempo, de alguma forma, para o exercer. Isso pode ser, também, uma dificuldade que algumas mulheres têm, não é, porque, quer se queira quer não, são elas que continuam a ficar em casa com os filhos quando eles adoecem (...)” L2</p> <p>- “Eu acho que se há muitos anos, se há 40 anos este poderia ser um problema, a casa, família, hoje em dia já não faz sentido. Não faz sentido. E então o que eu penso é</p>

categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			que as pessoas se escudam porque acham que têm muito trabalho, e que é um trabalho, de facto, brutal, e portanto não estão para ter esse trabalho.” L4

categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres	Opiniões sobre como promover o exercício da liderança por parte das mulheres	Identificação de estratégias/boas práticas que possam fomentar o desempenho de cargos de liderança por parte das mulheres	- “No futuro,... estamos a pensar nas nossas filhas, imaginemos? (...) Eu acho... dou um exemplo, uma filha... já tenho um rapaz, mas podia ser uma rapariga. Se fosse uma rapariga, acho que isto é importante, conseguirmos dizer-lhes que «tu consegues, isto não custa nada, é uma questão de vontade, de esforço», e o exemplo acho que é importante. Se tiverem dentro de casa esse estímulo, o exemplo, neste caso, a funcionar como estímulo, é importante. Como também cada vez temos mais mulheres em lideranças, no futuro teremos ainda mais, não é. Estamos à espera que isto se replique. Começa a replicar-se, não é ... e um bocadinho de ambição, também, quer queiramos quer não, ... o mudar, o experimentar, o não ter medo, não ter medo de ir para a frente, ... é porque estas coisas também metem um bocadinho de medo, não é, medo de falhar, medo de não corresponder às expetativas, daquilo que as pessoas estão à nossa espera. É preciso alguma força, realmente, e essa força parte dos exemplos e daquilo que vemos. (...) E, se tivesse uma filha ia dar esse empurrãozinho se calhar a dobrar, se calhar a dobrar, não

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>é, ... não deixar ficar para trás, dar esse estímulo acho que é importante.” L1</p> <p>- “Pensando nas mulheres de hoje, que têm uma carreira, também, académica, mais longa, ou que investem mais nessa parte do que propriamente na minha geração, provavelmente esta situação que vou enunciar não será muito importante, mas para as mulheres da minha geração efetivamente a questão do apoio social, do apoio aos filhos, por exemplo, são mulheres que têm filhos. Mas, penso que para estas gerações mais novas, essa questão da liderança e de ocuparem cargos de liderança, não [se coloca].” L2</p> <p>- “(...) termos de escola, as escolas são maioritariamente de mulheres, e portanto, o lugar de chefia dentro de uma escola de mulher, eu penso que não se coloca muito o ... por aí. Acho que o facto de ser homem ou ser mulher, na forma como o 75 [DL] define a eleição, tem mais a ver com outros fatores do que o facto de ser homem ou mulher. Na sociedade em geral eu acho que nós temos estado a conquistar espaço, vamos conquistar naturalmente, é uma evolução da sociedade que não vale a pena oporem-se muito porque ela vai acontecendo naturalmente.” L3</p> <p>- “(...) uma das coisas que podia ser feita era não haver a responsabilidade uni pessoal. Quando aparecem os diretores aparece a responsabilidade uni pessoal, e como eu já disse há bocado, há muita gente que não quer assumir essa [responsabilidade]... é muito mais fácil, nem é criticar, é não ter esse peso em cima de si, mas eu</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>também compreendo que, eu também não concordo..., não concordo, à partida, com a responsabilidade uni pessoal só por isto, eu até acarreto bem com ela. (...) Eu penso que, se houver mais a ideia de conselho, não é, por um lado de todos poderem tratar dos mesmos assuntos, com delegações, isto agora relativamente a estas plataformas, e se a responsabilidade poder ser partilhada, digamos assim, que haverão mais pessoas a candidatar-se. Isso é um fator, o outro fator, não acredito que seja o monetário, porque aquilo que nós recebemos para o trabalho que temos, não é nada (...); bem mas acredito que se aumentassem como nas empresas privadas o suplemento, que efetivamente havia aí muita gente a concorrer, agora concorria porque ia ganhar mais, ou concorria porque era mesmo isso que queria fazer? E...já não sei.” L4</p>
<p>Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres</p>	<p>Fatores de vantagem / desvantagem profissional para as mulheres</p>	<p>Descrição de situações de vantagem / desvantagem laboral para as mulheres</p>	<p>- “Agora, se a sociedade dá as mesmas condições ou não à mulher, se calhar ainda não dá, na totalidade, não é. Era preciso criar essas condições. Já vamos no bom caminho (...) se estivermos como nos países nórdicos, nós sabemos, na Suécia, na Noruega, onde as coisas são exatamente iguais, as mulheres vão ter mais oportunidades para acederem a esses cargos. Acho que não chegámos exatamente a esse ponto, mas eu acho que o exemplo, em casa, ou próximo, sem serem de casa, ou próximo, acho que acaba por estimular ... e tanto podem ser os homens como podem ser as mulheres, não é. Portanto, acho que, a pouco e pouco, nós chegamos lá. É pena nalguns dos casos</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>e nalgumas situações estas coisas serem não pelo valor das pessoas, não é, ... o valor no geral, mas serem muito politizados. Muitos dos cargos nestas posições de palco, são muito politizadas e se assim for, já não interessa se é homem ou mulher. (...) Agora até tem quotas, não é?" L1</p> <p>- "Para as mais novas, para estas novas gerações, não me parece que possa ser essa questão. A questão é sobretudo do tal papel social, que é quando o filho adocece, normalmente, é a mulher que fica em casa, que é cuidadora, que é aquela que vai fazer as compras. Os homens ajudam, não é? ... «o que é que queres que eu ajude?», não é? Não é o fazer, é o ajudar..." L2</p> <p>- "Temos uma coisa contra nós, que é a maternidade, não é. A maternidade, as licenças de maternidade, as consultas dos filhos que, felizmente, hoje em dia, os casais mais novos também já têm uma forma de partilhar estas tarefas de uma forma diferente, não é como há trinta ou quarenta anos atrás. Há quarenta anos era impensável um pai tirar um dia para ir a uma consulta com um filho, diziam logo; «então, não tem mulher?» Hoje não, já há as licenças de maternidade para o pai, de paternidade, já ... acho que a pouco-e-pouco as coisas vão-se... e não é, eu até lhe digo uma coisa, até acho que é muito mais salutar que seja assim do que seja por uma imposição legal." L3</p>

Categories	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres	Opinião face às «quotas»	Manifestação da opinião acerca das políticas de promoção da participação política das mulheres	<p>- “É pena que assim tenha que ser, não é, porque ... é assim, eu acho, ... as quotas como uma obrigação? Eu acho que não devia haver uma obrigação, querem, querem, não querem, não querem. (...) Foi uma maneira que se encontrou para abrir o caminho, foi criar essas quotas. Infelizmente, infelizmente foi necessário haver quotas, é um mal menor, se calhar. (...) Eu não acho que seja o ideal, mas se calhar, no momento atual, foi a maneira que se encontrou, foi a maneira que se encontrou.” L1</p> <p>- “(...) por outro lado, esta questão das quotas a mim incomoda-me um bocado. Porque é logo partir do princípio que há aqui um, ... efetivamente, há, quer dizer, se formos pensar um bocadinho no contexto relativamente aos diretores ou às diretoras das escolas, aqui no contexto dos agrupamentos, e das escolas, há realmente um núcleo das mulheres, mas aplicar a quota significa estar a arranjar uma medida de exceção que não sei até que ponto é que não é criar... uma discriminação, ... pronto. Há quem diga que é uma discriminação positiva, (...). Mas, não concordo com isso das quotas, (...).” L2</p> <p>- “As quotas, eu acho que neste momento são necessárias. Mas, futuramente, elas vão deixar de ter significado (...). Portanto, neste momento as quotas talvez sejam necessárias, mas futuramente eu acho que elas vão deixar de ter razão de ser. (...).” L3</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>- “Essa medida legislativa (...) existe mais a nível político (...). Eu concordo com as quotas por um lado, e não concordo com as quotas porque estão a diminuir o papel da mulher. (...) Mas acho que há muitas pessoas que, e então na parte política, que é onde quotas sim, se subjagam a tudo, e dizem ámen para ver se arranjam lá um lugarzinho na quota. E não pelo seu valor.” L4</p>
<p>Visões sobre a promoção da liderança por parte das mulheres</p>	<p>Sentimento face à diferença</p>	<p>Manifestação de sentimentos de conforto e de desconforto associados à participação das mulheres</p>	<p>- “Agora, como há pouco estava a dizer, na política, e nós sabemos que muitas destas coisas se fazem à mesa dos restaurantes e com um bom prato à frente ou, às vezes, em locais que não são propriamente os locais de trabalho, não é, nos convívios que se criam, e nos momentos que se criam, nas cumplicidades que os homens criam entre eles, ... há muita cumplicidade entre os homens e entre as mulheres nem por isso., e portanto os homens aí estão sempre à frente. Mesmo que as mulheres às vezes queiram, não conseguem. (...) Mas há realmente algum complô, acho eu, nalgumas áreas, essas cumplicidades que os homens têm, de ir buscar outros homens, e as mulheres serem um bocadinho relegadas para segundo plano. (...) Acho que não devia ser preciso [quotas], acho que devia ser pelo valor das pessoas, e sabemos que há mulheres de muito valor mas também não querem, não é, também não querem. Também é preciso querer! (...) mas, se fosse igualdade a cem por cento, não havia necessidade de haver quotas. Só prova que não há igualdade a cem por cento, só prova que há tendências, e cumplicidades, que depois...</p>

Categorias	Subcategoria	Indicador	Unidade de Registo
			<p>onde as mulheres não entram com tanta facilidade.” L1</p> <p>- “(...) eu nunca me senti, ou se calhar, por isso, me sentia muito ameaçada como mulher em termos dos meus direitos, e portanto também não fiz, se calhar não fiz esse percurso, não é (...), acho...tem mais a ver com o lugar que eventualmente as mulheres possam ter na sociedade relativamente às suas capacidades e às suas competências.” L2</p> <p>- “(...) eu sentir-me-ia muito desconfortável se fosse para um lugar só porque tinha que lá estar uma mulher. Quer dizer, isso para mim não me dizia nada, eu quero estar num lugar porque me acham competente para o ocupar.” L3</p> <p>- “(...) acho que as mulheres se deviam impor pelo seu trabalho, pela sua postura, pela sua comunicação com os outros, elas próprias se afirmarem para não ser necessário quotas. (...) Eu acho que haver quotas é passar um atestado de incompetência às mulheres (...). Agora, de quem é a culpa? Dos homens, porque são homens acham que são machistas, (...) e as mulheres não se conseguem afirmar, eu acho que não se afirmam. (...)” L4</p>

