

DM

# Participação e Práticas de Liderança Feminina nas Organizações Educativas

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Kelly Tozarin dos Santos Damasceno**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

Novembro | 2022



# **Participação e Práticas de Liderança Feminina nas Organizações Educativas**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Kelly Tozarin dos Santos Damasceno**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÃO

Alice Maria Justa Ferreira  
Mendonça



Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Ciências da Educação  
Administração Educacional

**Participação e Práticas de Liderança Feminina nas Organizações Educativas**

Dissertação de Mestrado em Administração Educacional

Orientadora: Professora Doutora Alice Mendonça

Kelly Tozarin Dos Santos Damasceno

Nº 2021618

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer a algumas pessoas, pois sem elas este trabalho nunca se teria realizado.

À minha família, por todo o apoio prestado.

À minha orientadora, Professora Doutora Alice Mendonça, pelo encorajamento e motivação.

## **Resumo**

As questões relacionadas ao género vão além das diferenças biológicas entre homens e mulheres, elas influenciam os papéis sociais e a participação de ambos na sociedade

Esta investigação teve o objetivo de identificar as características da liderança feminina e masculina numa escola a partir das perceções dos professores.

A análise documental e a revisão da literatura fez-se necessária no sentido de conhecer o estado da arte, reunindo as informações fundamentais para conceptualizar os papéis de género, a escola como organização, a administração educacional, a liderança e os seus estilos. Desta síntese emergiram as problemáticas que permitiram a elaboração das questões de investigação que nortearam este estudo de caso realizado numa escola pública de 2º e 3º ciclos da Região Autónoma da Madeira.

A metodologia adotada foi a da pesquisa qualitativa e quantitativa, desenvolvida a partir dos dados recolhidos nos documentos, na literatura e através da elaboração e aplicação de inquéritos por questionário a todos os professores.

O tratamento dos dados foi feito através das técnicas de análise de conteúdo e procedimentos estatísticos seguindo-se a posterior triangulação de dados.

Na conclusão temos as respostas às questões de investigação colocadas. Assim, para alguns professores desta amostra os comportamentos dos líderes são condicionados pelo seu género pois as formas de liderar diferem consoante o género. Para alguns professores o tratamento conferido a homens e a mulheres ainda é distinto.

**Palavras-chave:** liderança, género, escola, liderança feminina, organização escolar.

## **Abstract**

Gender issues go beyond the biological differences between men and women, they influence the social roles and participation of both in society

This research aimed to identify the characteristics of female and male leadership in a school from the teachers' perceptions.

The document analysis and literature review was necessary in order to know the state of the art, gathering the fundamental information to conceptualize gender roles, the school as an organization, educational administration, leadership, and its styles. From this synthesis emerged the problems that allowed the development of research questions that guided this case study carried out in a public school of 2nd and 3rd cycles in the Autonomous Region of Madeira.

The methodology adopted was qualitative and quantitative research, developed from data collected in documents, literature and through the development and application of questionnaire surveys to all teachers.

The data processing was done through the techniques of content analysis and statistical procedures followed by subsequent data triangulation.

In the conclusion we have the answers to the research questions. Thus, for some teachers in this sample, leaders' behaviors are conditioned by their gender because the ways of leading differ according to gender. For some teachers the treatment given to men and women is still different.

**Keywords:** leadership, gender, school, female leadership, educational organization.

## **Résumé**

Les questions de genre vont au-delà des différences biologiques entre les hommes et les femmes, elles influencent les rôles sociaux et la participation des uns et des autres dans la société.

Cette recherche visait à identifier les caractéristiques du leadership féminin et masculin dans une école à partir des perceptions des enseignants.

L'analyse documentaire et la revue de la littérature ont été nécessaires pour connaître l'état de l'art, en rassemblant les informations fondamentales pour conceptualiser les rôles de genre, l'école en tant qu'organisation, l'administration éducative, le leadership et ses styles. De cette synthèse ont émergé les problématiques qui ont permis le développement des questions de recherche qui ont guidé cette étude de cas réalisée dans une école publique de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycles de la Région Autonome de Madère.

La méthodologie adoptée a été une recherche qualitative et quantitative, élaborée à partir des données collectées dans les documents, la littérature et par l'élaboration et l'application d'enquêtes par questionnaire à tous les enseignants.

Le traitement des données s'est fait par le biais des techniques d'analyse de contenu et des procédures statistiques, puis par la triangulation des données.

La conclusion fournit les réponses aux questions de recherche. Ainsi, pour certains enseignants de cet échantillon, les comportements des leaders sont conditionnés par leur genre car les manières de diriger diffèrent selon le sexe. Pour certains enseignants, le traitement réservé aux hommes et aux femmes est encore différent.

**Mots-clés:** leadership, genre, école, leadership féminin, organisation scolaire.

## **Resumen**

Las cuestiones de género van más allá de las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, influyen en los roles sociales y la participación de ambos en la sociedad

Esta investigación tenía como objetivo identificar las características del liderazgo femenino y masculino en una escuela a partir de las percepciones de los profesores.

El análisis documental y la revisión bibliográfica fueron necesarios para conocer el estado del arte, recogiendo la información fundamental para conceptualizar los roles de género, la escuela como organización, la administración educativa, el liderazgo y sus estilos. De esta síntesis surgieron los problemas que permitieron la elaboración de las preguntas de investigación que guiaron este estudio de caso realizado en una escuela pública de 2º y 3º ciclo de la Región Autónoma de Madeira.

La metodología adoptada fue la investigación cualitativa y cuantitativa, desarrollada a partir de los datos recogidos en los documentos, la literatura y mediante la elaboración y aplicación de encuestas con cuestionarios a todos los profesores.

El tratamiento de los datos se ha realizado mediante las técnicas de análisis de contenido y procedimientos estadísticos tras la posterior triangulación de los datos.

La conclusión ofrece las respuestas a las preguntas de la investigación. Así, para algunos profesores de esta muestra, los comportamientos de los líderes están condicionados por su género, ya que las formas de liderar difieren según el género. Para algunos profesores, el trato dispensado a hombres y mujeres sigue siendo diferente.

**Palabras clave:** liderazgo, género, escuela, liderazgo femenino, organización educativa.

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

AICE: Associação Internacional das Cidades Educadoras

IE: Inteligência emocional

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

QI: Quociente de inteligência

RAM: Região Autónoma da Madeira

UMA: Universidade da Madeira

## Índice

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VI
Abstract.....	VII
Résumé .....	VIII
Resumen .....	IX
Lista de Siglas e Abreviaturas .....	X
Lista de Figuras .....	XIV
Introdução.....	1
1. Problemática.....	3
1.1. Problema.....	4
1.1.1. Delimitação do campo de estudo.....	4
1.1.2. Questões de estudo .....	4
1.2. Objetivos.....	5
1.2.1. Objetivos Gerais .....	5
1.2.2. Objetivos específicos .....	5
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	6
2. Administração educacional.....	7
2.1. Administração educacional nas escolas portuguesas.....	8
2.2. A Escola enquanto organização.....	9
3. Liderança .....	10
3.1. Estilos de Liderança.....	11
3.1.1. Liderança educacional .....	17
3.1.2. Liderança sustentável no contexto educativo .....	18
3.1.3. Liderança feminina .....	20

3.1.3.1.	A mulher e a ascensão do patriarcado ao longo da história.....	22
3.1.3.2.	O género enquanto construção social e cultural .....	26
3.1.3.3.	Conceitos básicos sobre estereótipos.....	28
3.2.	Perspetiva histórica do estatuto feminino.....	29
3.2.1.	Pandora, a primeira mulher grega.....	31
3.2.2.	A tradição misógina e os iambos de Semónides.....	34
3.2.3.	A misoginia clássica .....	35
3.2.4.	A importância da Ilíada de Homero .....	39
4.	Trajectoria da igualdade de género em Portugal .....	41
5.	A liderança feminina nas organizações educativas .....	45
PARTE II – METODOLOGIA .....		47
6.	Processo investigativo .....	48
6.1.	Estudo de caso .....	49
6.2.	Paradigma misto: abordagem qualitativa e quantitativa.....	49
6.3.	Amostragem .....	51
6.4.	Inquérito por questionário .....	51
6.5.	Pesquisa bibliográfica.....	54
6.6.	Pesquisa documental .....	54
6.7.	Análise de conteúdo.....	55
6.8.	Apresentação e análise dos dados.....	56
6.9.	Triangulação .....	56
6.10.	Princípios gerais de ética nas investigações .....	57
PARTE III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....		60
7.	Descrição do campo estudado .....	61
8.	Caracterização dos professores.....	63
9.	Perceção dos estilos de liderança desenvolvidos vs. género do líder .....	65

10. O gênero e a liderança .....	79
11. Triangulação .....	83
Conclusões.....	88
Referências .....	93
Referências Legais.....	103
APÊNDICES .....	105

## Lista de Figuras

Figura 1: Idade dos professores inquiridos (géneros reunidos).....	63
Figura 2: Género dos professores inquiridos .....	64
Figura 3: Género vs. idade dos professores .....	64
Figura 4: Líder que incentiva mais a participação dos professores .....	65
Figura 5: Líder que partilha mais o poder .....	66
Figura 6: Líder que informa mais detalhadamente os objetivos que a escola deve alcançar.....	66
Figura 7: Líder que presta apoio com mais regularidade .....	67
Figura 8: Líder que elogia com mais frequência .....	68
Figura 9: Líder que se preocupa com o bem-estar dos professores.....	68
Figura 10: Líder que só fornece informações quando solicitado.....	69
Figura 11: Líder que não costuma controlar o trabalho dos professores.....	69
Figura 12: Líder que habitualmente não se imiscui nas tarefas/atividades dos professores .....	70
Figura 13: Líder que permite que os professores decidam com quem querem trabalhar	71
Figura 14: Líder que permite que os professores tomem as suas decisões.....	71
Figura 15: Líder que costuma envolver mais os professores nas atividades da escola ..	72
Figura 16: Líder que colabora mais com os professores .....	72
Figura 17: Líder que costuma definir mais objetivos para a comunidade escolar .....	73
Figura 18: Líder que costuma envolver mais os professores nos objetivos da escola....	73
Figura 19: Líder que incentiva mais a participação dos professores .....	74

Figura 20: Líder que auxilia os professores a superar as dificuldades individuais .....	74
Figura 21: O Presidente é tratado com mais respeito pelo facto de ser homem .....	75
Figura 22: A forma como os docentes tratam a Vice-Presidente relaciona-se com o facto desta profissional ser mulher .....	76
Figura 23: O género dos líderes escolares influencia a liderança de uma escola .....	76
Figura 24: A vice-presidente evita a existência de conflitos pelo facto de ser mulher ..	77
Figura 25: A Vice-Presidente tem maior facilidade de comunicação com os docentes, pelo facto de ser mulher.....	78
Figura 26: O Presidente resolve rapidamente os conflitos pelo facto de ser homem.....	78
Figura 27. Os professores e a preferência pelo género do líder escolar .....	79
Figura 28. Caraterização dos inquiridos que preferem um líder masculino .....	80
Figura 29: O género do líder confere maior ou menor dificuldade na sua liderança .....	80
Figura 30: O género de um líder escolar interfere na dinâmica de uma escola.....	81
Figura 31: Relação entre a dinâmica escolar e o género do líder .....	82
Figura 32: Liderança transaccional vs. género do líder.....	84
Figura 33: Liderança Laissez-faire vs. género do líder .....	85
Figura 34: Liderança transformacional vs. género do líder.....	86

## Introdução

As questões da liderança são atualmente muito abordadas em diversos estudos, porquanto se analisam lideranças eficazes para o sucesso e competitividade das organizações. Por outro lado, existem cada vez mais mulheres a desempenhar cargos de liderança, mas em número muito inferior ao que seria desejável. Se as mulheres correspondem a mais ou menos cinquenta por cento da população era de se esperar que houvesse mais mulheres em cargos de liderança. Todavia, existe uma naturalização dessa situação, fortemente influenciada pela ideologia e poder patriarcal. Daí a nossa opção pela temática do gênero e da liderança.

Tratando-se da realização de um Mestrado em Administração Educacional debruçamo-nos sobre a eventual relação entre as questões de gênero e a liderança nas escolas. Assim, o trabalho que se encontra aqui organizado desenvolve-se no campo da liderança numa organização educativa, tendo em conta o gênero dos líderes: feminino e masculino, respetivamente Vice-presidente e Presidente. Esta investigação, ocorrendo numa realidade organizacional e educativa específica e singular, visa a descrição da sua liderança concreta, bem como contribuir para a promoção da paridade de gênero no seio das comunidades educativas.

Para o desenvolvimento desta investigação foi necessário conceptualizar a *organização escolar*, assim como a redação de um breve enquadramento histórico sobre o surgimento da administração escolar e a sua importância no atual contexto educacional, pois nesse cenário insere-se a liderança educacional efetivada por homens e mulheres.

Desse modo fez-se indispensável a revisão da literatura sobre os conceitos de organização e administração escolar, além da conceptualização dos estilos de liderança e a sua relação com o gênero e o contexto escolar, propriamente dito. Foram consultados textos de autores na área de educação, gestão, história, liderança e psicologia. Apresentamos, também, uma pesquisa histórica sobre as origens do patriarcado e suas implicações na atualidade, assim como os esforços da União Europeia e Portugal em termos de legislação para a implementação da igualdade de gênero. Para desenvolvermos a pesquisa sobre o patriarcado, nos debruçamos sobre a obra da historiadora Lerner, criadora do primeiro curso regular de história das mulheres no New School for Social Research, em 1963 e também do curso de pós-graduação em História das Mulheres nos Estados Unidos, na Universidade Sarah Lawrence, em Nova York, 1970. Utilizamos ainda o trabalho da autora Patou-Mathis,

arqueóloga e pré-historiadora francesa que por meio de documentação primária e referências bibliográficas abundantes afirma que a pré-história é alicerçada na “inferioridade” e sexualização das mulheres, como característica biológica.

Para desenvolver essa revisão foram utilizados autores de referência em termos de análise da administração educacional como Costa (1996, 2000), Barroso (2005) e Lima (2008, 2011) que são os autores que definem a escola como organização. A análise sobre os estilos e modelos de lideranças apoia-se em Costa (2000), Costa, Mendes e Ventura (2011), Goleman (2016), Bilhim (2008), Fullan (2011) e Hargreaves e Fink (2020). A pesquisa sobre a história do patriarcado apoia-se essencialmente em Lerner (2019) e Lessa (2010), principalmente.

Relativamente à metodologia utilizada para o desenvolvimento da investigação, optou-se pela pesquisa simultaneamente quantitativa e qualitativa pois optámos por quantificar as percepções dos professores inquiridos.

As técnicas de recolha de dados envolveram a construção de um instrumento de pesquisa - inquérito por questionário - com questões abertas e fechadas, bem como a sua aplicação aos professores da escola em estudo.

Como referências metodológicas para a análise de dados utilizamos Bardin (2004) e Hill e Hill (2008). Bogdan e Biklen (1994) e Flick (2005), reforçaram esse enquadramento, pois referem-se à pesquisa qualitativa, enquanto Stake (2012), Yin (2009) e Fortin (2009) enformaram a concetualização do *estudo de caso*.

Em termos de organização, o trabalho apresenta-se de acordo com a estrutura que seguidamente se elenca:

A Parte I compreende o enquadramento teórico e foi dividida em dois capítulos. No capítulo 1 conceitua-se administração educacional com as seguintes subdivisões: administração educacional nas escolas portuguesas e a escola enquanto organização. O Capítulo 2 faz considerações sobre liderança, com as subdivisões: estilos de liderança, liderança educacional, liderança nas organizações educativas, igualdade de género e trajetória da igualdade de género em Portugal.

A Parte II compreende a metodologia onde se detalha o processo investigativo desenvolvido, nomeadamente um estudo de caso ancorado no paradigma misto. Aborda-se a amostragem, o inquérito por questionário, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

Explica-se o recurso à análise de conteúdo, o modo como se apresenta e analisam dos dados, desde a triangulação ao respeito pelos princípios gerais de ética nas investigações.

A Parte III do trabalho contém a descrição do campo estudado, a apresentação e interpretação dos dados obtidos mediante o inquérito por questionário aplicado aos professores, a sua caracterização bem como as suas perceções acerca da liderança feminina por comparação com a masculina.

Segue-se a análise e triangulação dos dados, adotamos a triangulação de bibliografia sobre o estado da arte, assim como a análise comparativa das respostas aos inquéritos por questionário de indivíduos diferentes. As informações recolhidas são classificadas e confrontadas de acordo com o seu respetivo conteúdo, através dos pontos de vista de diferentes professores. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências.

É deste modo que se pretende dar a conhecer a situação das lideranças e da sua relação com o género no contexto educativo de uma escola pública da Região Autónoma da Madeira.

## **1. Problemática**

A presente dissertação focaliza a liderança feminina nas escolas visto que em Portugal destaca-se uma alta taxa de feminização dos docentes na Educação Pré-Escolar (99,1%), na Educação Especial (89,8%) e em todo o Ensino Básico (1º, 2º, 3º ciclos). No entanto, destaca-se que o topo da hierarquia em termos de administração e gestão das escolas ainda se encontra maioritariamente assumida por docentes do sexo masculino, com uma taxa de feminização na ordem dos 44,5%, (Boletim Estatístico de Portugal, Igualdade de Género em Portugal, 2017).

Em sua revisão da literatura, Sobral e Ribeiro (2018) revelaram uma tendência positiva na ocupação de cargos de liderança pelo género feminino, embora se trate de processo lento e aquém do desejável. Nesse trabalho as características femininas foram amplamente listadas, e analisadas mediante estudos correlacionais relativos às implicações da liderança feminina na cultura organizacional. Contudo, em um outro trabalho de investigação realizado na Ilha da Madeira (Teles, 2009) o resultado apontou para a igualdade de oportunidades de género relativamente a esta questão, pois concluiu-se que:

Embora a feminização das lideranças seleccionadas se adopte em maioria e a quantidade de homens no Conselho Executivo seja levemente superior, ainda que

reflectido num valor mínimo, o estudo indica que as mulheres se encontram aproximadamente em situação de paridade com os homens, o que leva a concluir que o princípio da igualdade de oportunidades entre os homens e as mulheres está a ser contemplado a passos largos (ibidem).

## **1.1. Problema**

Desenvolvemos a nossa problemática tentando determinar se os comportamentos desenvolvidos pelos líderes da escola variam em função do seu género. Tentámos compreender se os professores apontam diferenças entre a liderança feminina e a masculina nas escolas e também determinar se os professores têm atitudes diferentes em relação aos líderes em função do seu género.

Será que os homens e as mulheres possuem diferentes formas de liderar? Será que as formas de liderar diferem consoante o sexo ou, são exclusivamente decorrentes da própria personalidade do indivíduo? E os professores? Terão diferentes posturas face a um ou uma líder, influenciados pelos estereótipos de género?

### **1.1.1. Delimitação do campo de estudo**

Esta investigação desenvolve-se numa escola pública no Concelho de Funchal, na Região Autónoma da Madeira onde se aplicou um inquérito por questionário a todos os docentes, visando identificar os estilos de liderança aí existentes e conhecer as atitudes e representações dos professores em função do género dos seus líderes.

A escolha da escola foi propositada, pois decorreu da facilidade de acesso aos professores que nos foi concedida pelos seus líderes. Trata-se de uma amostragem por conveniência, ou seja, uma técnica que consiste em seleccionar uma amostra da população que seja acessível. Neste caso, professores que se manifestaram disponíveis para cooperar com a investigação.

### **1.1.2. Questões de estudo**

Um problema é uma questão que pergunta se e como as variáveis estão relacionadas (Kerlinger, 1980). Ao considerar-se o problema de investigação formulado desenvolvem-se as seguintes questões:

Será que as formas de liderar diferem consoante o sexo ou, são exclusivamente decorrentes da própria personalidade do indivíduo? E os professores? Terão diferentes posturas face a um ou uma líder, influenciados pelos estereótipos de género?

- Os comportamentos dos líderes da escola são condicionados pelo seu género?
- Será que as formas de liderar diferem consoante o sexo ou são exclusivamente decorrentes da própria personalidade do indivíduo?
- A postura dos professores varia consoante o género do líder escolar?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivos Gerais**

Os objetivos gerais deste estudo são determinar se as formas de liderar diferem consoante o sexo, como é que os professores percecionam e agem perante líderes de género masculino e feminino, bem como identificar as eventuais características associadas a essa liderança.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar as representações dos professores face ao género dos líderes.
- Determinar se as atitudes dos professores variam em conformidade com o género dos líderes de uma escola pública de Funchal.
- Descrever as características e os contributos imputados à liderança feminina no contexto educativo.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 2. Administração educacional

Barroso (2005) identificou três períodos na evolução das teorias da administração educacional. Até os anos 50 a administração da educação baseava-se nas técnicas de gestão de empresa, com uma fraca fundamentação teórica, influenciadas principalmente pelas teorias da administração de Taylor e Fayol.

A partir dos anos 50, assistimos ao surgimento do segundo período, conhecido por *New Movement*, quando se tentou construir uma teoria específica para a Administração Educacional, ancorada em outras ciências sociais, como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia.

O terceiro e último ciclo, ocorre a partir de meados dos anos 70 e caracteriza-se por um movimento que tece inúmeras críticas ao *New Movement*. Deste modo, princípios, hipóteses, fundamentos lógicos, valor e importância objetiva são postos em causa por autores como Griffiths, Evers e Lakomski e Greenfield.

Segundo Barroso (2005) nesse terceiro período, ainda subsistem a diversidade epistemológica e metodológica existentes atualmente no campo da investigação em administração educacional. Porém, todos esses estudos constituem-se em contribuições importantes para a investigação em administração educacional e as críticas foram essenciais à sua construção e evolução.

A escola é uma organização complexa e por consequência a administração escolar partilha dessa complexidade. Então o que é a organização nesse âmbito? Para Licínio Lima (1991), é a análise das componentes organizacionais da escola, por meio da utilização de teorias e conceitos. Por seu turno, Costa (1996) em *Imagens Organizacionais da Escola*, utiliza metáforas para sistematizar e perspetivar a organização escolar de modo que possamos entendê-la em seus múltiplos aspetos. E acrescenta que essa organização, chamada escola, é um local privilegiado de aplicação de políticas educativas e ideológicas.

Dentre as várias metáforas utilizadas para entender como as escolas se organizam e fazem a sua administração, a metáfora da escola como *empresa* permite-nos entender o modo como as organizações educativas se administram e organizam. Nesta ótica, Costa (1996) afirma que a escola pode ser entendida como um local onde existem: uma estrutura hierárquica, centralizada, formalizada; a divisão do trabalho; a especialização e definição precisa de

funções a executar; ênfase na eficiência e na produtividade; planificação e identificação rigorosa dos objetivos a alcançar; uniformização de processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos e também a individualização do trabalho.

No entanto, para Barroso (2005) a “explosão” recente de estudos e formações em administração educacional, bem como a sua própria visibilidade social, estão ligadas às políticas de descentralização e autonomia das escolas, como meio de promover a eficiência da escola e a qualidade do seu ensino.

## **2.1. Administração educacional nas escolas portuguesas**

Na Região Autónoma da Madeira o Decreto Legislativo Regional nº21/2006/M, cria o Conselho da Comunidade Educativa, composto por docentes, que tomam posse e executam as políticas por eles mesmos delineadas. Essa característica dá à região da Madeira mais autonomia se comparada a Portugal continental, pois as escolas públicas possuem uma liderança partilhada, com um Conselho Diretivo com poderes políticos ao nível educativo.

De qualquer modo, convém salientar que essa flexibilidade curricular implica novos desafios e responsabilidades para a administração e liderança escolar, tal como se atesta nos documentos legais mais recentes.

O Decreto-lei nº 55/2018 de 6 de julho confere mais autonomia e flexibilidade curricular às escolas. Até o ano de 2018/19, a percentagem de autonomia permitida era de 25%, no ano de 2019/20, essa percentagem aumentou para 50%<sup>1</sup>, o que concede às escolas, se quiserem, a oportunidade de flexibilizarem as metodologias de ensino e as pedagogias, embora seja necessário apresentar essas modificações nos Projetos Educativos da Escola, a nível do currículo.

---

<sup>1</sup> Portaria n.º 181/2019 define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário

## 2.2. A Escola enquanto organização

Embora a escola seja uma organização, ela possui características muito específicas que a diferenciam, de outro tipo de empresas, pois a escola lida com seres humanos em crescimento, cujo desenvolvimento constitui o seu principal objetivo.

Para Lima (2008), essa organização chamada escola pode ser conceptualizada sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares. A escola como categoria jurídico-formal é uma das mais tradicionais, sendo comum nos estudos sobre legislação escolar e nos estudos clássicos sobre administração educacional. Este “enfoque jurídico” (Sanders, 1995, citado por Lima, 2008) é responsável pelo enfoque legalista e positivista da escola. A interpretação advém da letra da lei que não é estudada do ponto de vista empírico, mas apenas nas suas especificidades teóricas. É uma interpretação geral, abstrata e indiferente ao contexto e às dinâmicas de interação entre os actores.

Das categorias apontadas por Lima (2009), destaca-se a *escola como reflexo*: onde a escola é representada como um locus de reprodução de estruturas, orientações e regras do ponto de vista da acção política e administrativa, com pouco espaço para a diversidade e diferenças entre as escolas. Ou seja, elas apresentam mais regularidades políticas, estruturais e morfológicas do que diferenças. Não se dá importância ao estudo da acção e dos actores, pois esses são amplamente subjugados pela estrutura e tem pouca capacidade de intervenção autónoma e de mudança social.

Uma outra categoria apontada por Lima (2008) é a *escola como invólucro* que também tem dimensões políticas, jurídicas, formais e estruturais. Contudo, entende-se que cada escola tem um contexto específico de acção, e os seus actores têm maior capacidade de intervenção. Há consideração pela particularidade desses actores e contextos. É justamente essa consideração que permite que se escape das sobredeterminações jurídico-formais e das abordagens do tipo *reflexo*, mas o seu estudo fica restrito à superficialidade.

A *escola como colecção* (Lima, 2008, p.86) apresenta “um estatuto de mera adição, ou soma, de certos atributos”. Para o autor, essa categoria não consegue explicar a escola em sua complexidade, pois é objeto de micro-análises sobre objetos relativamente insulares e atomizados. A escola não é somente a soma de classes, alunos, professores, departamentos, objetivos e estratégias. Tais pressupostos não conseguem explicar a escola como organização complexa, pois apreendem-na a partir de uma fragmentação excessiva dos objetos estudados.

A *escola como mediação* (Lima, 2008) não é apenas um lugar de reprodução política e normativa, mas é também um local onde os actores sociais são responsáveis pelas atividades de organizar e agir. A relação entre as estruturas organizacionais e administrativas, a organização pedagógica e os processos didáticos, revelam a sua função essencial de mediação, pois exige medidas de coordenação e articulação de todos esses elementos.

Lima (2008) acrescenta que a escola pode ser entendida como “uma *organização em acção*: categorização que leva em conta o percurso histórico de construção da escola, incluindo as especificidades e as diferenças de um país para o outro, e de uma cultura para outra, pois muitos elementos comuns às escolas atuais resultam de um processo de formalização e racionalização (...)” (p.87). Esse tipo de organização formal constitui, tal como a organização industrial, uma ferramenta indispensável à perpetuação de um poder.

Nesta categoria, a escola procura na teoria da administração de Taylor os elementos legitimadores da tarefa, do método e da organização para justificar a própria organização e a divisão técnica do trabalho. Sobressai então nesse cenário a escola como organização especializada e conseqüentemente como acção organizada.

Na visão de Paulo Freire, a escola é um espaço de relações. Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. E numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo (Gadotti, 2007).

### **3. Liderança**

Definir liderança a princípio parece uma tarefa fácil, considerando-se que é um termo amplamente usado, entretanto uma pesquisa mais aprofundada revelou não ser o caso. Os textos académicos sobre liderança trazem um espectro de definições. Contudo, todas parecem ter em comum o fato de envolver um processo de influência para se atingir um objetivo. Yukl (2013) afirma:

*“Most definitions of leadership reflect the assumption that it involves a process whereby intentional influence is exerted over other people to guide, structure, and facilitate activities and relationships in a group or organization”* (p.7).

Costa considera a liderança um fenómeno social complexo, pois a influência pode envolver manipulação e coação dos seguidores, de forma subtil ou não, o que é considerado

antiético. Outro componente que não pode ser desconsiderado é o papel das emoções nos processos de influência dos seguidores, isso explica porque alguns líderes são carismáticos e inspiram seus seguidores, enquanto outros não. Dessa interação e processos de influência entre líderes e seguidores surgem os variados estilos de liderança.

Neste contexto, os estudos de Costa acerca da liderança inserem-se quer “no quadro dos estudos sobre fenómenos sociais (...), quer na análise dos comportamentos humanos” (2000, p.15).

Chiavenato (2003, p. 122) define liderança como sendo um “processo que influencia e induz o que uma pessoa exerce sobre outras conforme a necessidade e situação, que as levam a realizar um ou mais objetivos”.

Dentre as muitas definições de liderança o ponto comum que emerge às diferentes conceções é o fato de a liderança obrigatoriamente necessitar da interação entre líderes e seguidores, além de um objetivo em comum.

### **3.1. Estilos de Liderança**

Para Bilhim (2008) os estudos realizados pelas Universidades de Ohio e de Michigan, apresentaram duas dimensões do comportamento do líder em relação à eficácia. Como primeira dimensão destaca-se a orientação para o empregado, e como segunda, a orientação para a produção. Ambas as investigações foram conduzidas em contextos reais, praticamente na mesma época, o que permitiu estudar as variáveis situacionais influenciadoras do sucesso dos diferentes tipos de liderança. Desses estudos resultou a teoria da contingência, decorrente da necessidade de se analisarem os fatores situacionais. A investigação neste âmbito foi conduzida em contextos reais na tentativa de se identificarem as variáveis influenciadoras do sucesso ou do fracasso de um determinado estilo de liderança. De facto,

(...) a eficácia de dado estilo de liderança depende do contexto: a experiência dos colaboradores, a complexidade das tarefas, o grau de risco associado, os recursos ao seu alcance, etc. O que é crucial para o impacto positivo de um líder é a capacidade de escolher, de entre um leque de estilos disponíveis, aquele que melhor se aplica à situação em concreto, e não recorrer apenas a um ou dois estilos para lidar com todo o tipo de situações (Fraga, 2014, p.163).

Segundo Bilhim (2008) a liderança carismática estuda as características da personalidade de certos líderes políticos e empresariais que são vistos como líderes “heróicos”, pois assumem causas difíceis com determinação e acabam tendo sucesso. As teorias sobre a liderança carismática sugerem que os seguidores atribuem ao líder características extraordinárias ou heróicas em relação ao seu comportamento.

Contudo, os estudos que procuraram identificar as diferenças entre os líderes carismáticos e os não carismáticos identificaram dois estilos de liderança: a transacional e a transformacional, que seguidamente caracterizamos.

O líder transacional é o que guia e motiva os seguidores para o cumprimento de metas estabelecidas, clarificando o papel e as exigências das tarefas. O nome advém da palavra transação, ou seja, trata-se de uma troca, pois os liderados fazem uma determinada tarefa ou cumprem um objetivo específico em troca de uma recompensa ou para evitar uma punição. Por outro lado, o líder tem a função de ordenar, gerenciar, supervisionar e organizar os grupos de trabalho. Esse tipo de liderança é focado nos resultados, ou seja, no cumprimento de metas. A ênfase encontra-se nas recompensas ou punições que podem advir do cumprimento dos objetivos traçados e não nas motivações pessoais dos liderados. É um tipo de liderança eficiente para atender a demandas e em projetos que necessitem de um tipo de técnica precisa e específica.

A Liderança Transacional privilegia a concretização dos objetivos individuais, da estabilidade pessoal, do cumprimento das tarefas e das normas. Este líder utiliza a sua posição, hierarquicamente superior aos liderados, para conseguir que estes trabalhem em prol da concretização dos objetivos, atribuindo-lhes recompensas individuais, se tais objetivos forem cumpridos e trouxerem resultados positivos para a organização (Rocha & Fraga, 2017)

O líder tem uma visão que compartilha e discute, portanto envolve uma troca mútua. Há oportunidade de crescimento de ambos os lados, pois todos se engajam no cumprimento de uma missão, há um ambiente propício à colaboração, discussão e criatividade. A liderança transformacional é focada na pessoa, por isso a necessidade de se ter uma visão integrada e holística tanto da organização, dos objetivos a serem alcançados quanto das motivações pessoais dos liderados. O líder tem uma visão que compartilha e discute, portanto envolve uma troca mútua. Há oportunidade de crescimento de ambos os lados, pois todos se engajam no cumprimento de uma missão, há um ambiente propício à colaboração, discussão e criatividade. Os liderados são convidados a identificarem e pensarem em soluções para a organização, há consideração pela individualidade e os pontos fortes e diferenças são usados para desenvolverem um ambiente colaborativo e criativo. Este líder tem o papel de inspirar as

pessoas, de as incentivar e encorajá-las a serem originais para alcançarem os seus objetivos.

Por seu turno, as pesquisas lideradas por Lewin (1951) nos ramos da Psicologia Social e do Comportamento Organizacional sugerem a existência de três tipos de liderança: a autocrática, a democrática e a liberal, que parecem ser as mais abordadas no campo educacional e pedagógico, embora também possam estar presentes nas mais diversas organizações. Deste modo, apresentamos cada um destes estilos relativamente às características desenvolvidas por cada um dos líderes.

Na liderança autocrática ou autoritária o líder fixa as metas a serem cumpridas sem qualquer participação do grupo. Ele define o modo, as técnicas e os prazos que devem ser cumpridos para a realização das tarefas. Como a atenção é focalizada na tarefa e não nas relações interpessoais, a sua liderança é baseada no poder que o seu cargo hierárquico lhe concede ou no estatuto que ocupa no grupo.

Na liderança democrática ou participativa o líder solicita a participação dos demais membros do grupo, tendo em conta as suas respetivas competências para ajudar nas tomadas de decisão. Ele partilha as suas atividades e decisões com o grupo, numa atitude de respeito, motivando os membros a planearem e executarem em conjunto as tarefas mais complexas. Concede autonomia aos membros, pois acredita que estes têm capacidade e responsabilidade para agir. É uma liderança voltada para as relações interpessoais onde o poder do líder advém da credibilidade que lhe é atribuída pelo grupo.

No estilo de liderança *Laissez-faire* ou liberal o líder fornece pouca orientação aos membros do grupo sobre a realização das tarefas. Deixa as decisões por conta dos membros, cabendo a cada um definir o seu papel e as suas obrigações. A equipe geralmente tem pouca motivação, pois não se sente amparada, nem direcionada.

Neste contexto, já não estamos perante um *líder nato*, mas perante um líder que indica *o que pode e deve ser feito*, uma vez que foram identificadas “as melhores maneiras” de actuação, definidos os “comportamentos-padrão” (para voltar a uma terminologia de cariz Tayloriano). Estes aspetos deverão ser objeto de aprendizagem pelos candidatos à liderança. Dá-se início, a partir desta altura, à formação em liderança mediante a preparação e treino dos líderes. Surge também a teoria do *líder ajustável*, ou seja, aquele que deve-se ajustar-se a

situação, devendo saber escolher entre os variados estilos, o mais adequado ao contexto (Costa, 2000).

Perante todos os estilos de liderança que podem ser entendidos como padrões de comportamento adotados pelo líder, nas mais variadas situações, a questão que se coloca é determinar quais os fatores que devem ser considerados para uma liderança mais eficaz. Neste sentido, Fraga (2014), afirma que:

A eficácia de um estilo depende pontualmente da tarefa, da pessoa e da situação em causa. Todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas, devendo uma chefia ter em conta as características da situação, antes de adotar determinado estilo. Essas características traduzem-se em diversos tipos de factores, como por exemplo: A experiência e o tipo de colaboradores; os pontos fortes e os pontos fracos dos seus colaboradores; a natureza e a complexidade das situações-problema; as pressões impostas pelo tempo e outros recursos disponíveis; o risco associado; outros recursos disponíveis, como as pessoas e o seu capital social e cultural (pp.156-157).

Deste modo, as competências técnicas e o quociente de inteligência não bastam para uma liderança eficaz, pois sem inteligência emocional uma pessoa não conseguirá ser um bom líder, ainda que tenha uma boa formação, mente incisiva e analítica e ideias brilhantes (Goleman, 2016). A inteligência emocional, segundo investigações ao nível do trabalho, está relacionada com um desempenho profissional eficaz. Os componentes mais importantes da inteligência emocional são: o autoconhecimento, a autodisciplina, a motivação, a empatia e a aptidão social. Fraga (2014) ressalta que as “Emoções determinam a capacidade das lideranças em gerar e potenciar sentimentos positivos nas organizações, o que por sua vez eleva o grau de motivação, envolvimento e implicação das pessoas na dinamização das suas tarefas.” (p.156).

Deste modo, as características que beneficiam um líder são desejáveis em qualquer pessoa, qualquer que seja a sua posição hierárquica. São elas:

- i) **Autoconhecimento** - capacidade de conhecer os pontos fortes, fraquezas, motivações, valores, e o seu impacto nos outros. Características: autoconfiança, autoavaliação realista, sentido de humor e auto-crítico.

- ii) **Autodisciplina** – controlar, ou redirecionar impulsos e estados de espírito radicais. Características: fiabilidade, integridade, conforto perante a ambiguidade e abertura à mudança.
- iii) **Motivação** – valorizar o alcançar de objetivos por si só e propensão para atingir metas com energia e persistência. Características: otimismo (mesmo perante o fracasso) e empenho organizacional.
- iv) **Empatia** – compreender as características emocionais das outras pessoas. Características: perícia para construir e reter talentos, sensibilidade perante diferentes culturas, disponibilidade para o apoio a clientes e consumidores.
- v) **Aptidão social** – estabelecer ligações harmoniosas com os outros, para os conduzir na direção pretendida. Características: eficácia na liderança da mudança, poder de persuasão, perícia para construir e liderar equipas.

As investigações lideradas por Goleman (2016) em 188 empresas, grandes e globais, como por exemplo: *British Airways*, *Credit Suisse*, *Lucent Technologies*, entre outras, provaram que a inteligência emocional é duas vezes mais importante para um desempenho excelente em todos os níveis hierárquicos do que fatores como competências técnicas e quociente de inteligência (QI). E isso levou-o a concluir que (...) “os líderes mais eficazes têm uma característica essencial em comum: todos possuem um elevado grau daquilo que se tornou conhecido como *inteligência emocional*. (Goleman, 2016, p.10)

Por seu turno, Mayer e Salovey (1997) definem a inteligência emocional como um conjunto de habilidades cognitivas que contribuem:

Para o processamento de informações afetivo-emocionais, tanto na esfera pessoal quanto na interpessoal. Essas habilidades são divididas em quatro áreas principais ordenadas hierarquicamente: 1) perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; 2) gerar e / ou usar emoções para facilitar o pensamento; 3) compreender emoções, suas relações causais, suas transformações e combinações de estados emocionais; 4) regular e gerenciar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p 30).

Para Goleman (2016) a liderança *forte* seria então a soma das competências técnicas, QI e preponderantemente inteligência emocional.

O sucesso de tudo o que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a ação – depende da forma como o fazem. Mesmo que façam corretamente todas as outras coisas, se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionaria tão bem como podia ou devia (Goleman et al, 2003).

Segundo Goleman (2016) é importante ressaltar que situações diferentes exigem tipos de liderança distintos. Deste modo, as fusões entre empresas requerem um negociador sensível no comando, ao passo que as reestruturações exigem uma autoridade e uma liderança firme. Contudo, independentemente do estilo de liderança adotado, Fraga (2014) salienta que:

O que é crucial para o impacto positivo de um líder é a capacidade de escolher, de entre um leque de estilos disponíveis, aquele que melhor se aplica à situação em concreto, e não recorrer apenas a um ou dois estilos para lidar com todo o tipo de situações (p. 163).

Uma vez que “o fator situacional é importante para se entender o comportamento do líder” (Costa, 2000), “a eficácia de um estilo depende pontualmente da tarefa, da pessoa e situação em causa. Todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas, devendo uma chefia ter em conta as características da situação, antes de adoptar determinado estilo” (Fraga, 2014, p. 156).

É de se ressaltar que nem sempre os objetivos são facilmente alcançáveis, pois dependem de diversas variáveis, entretanto é notável a capacidade de certos líderes em inspirarem e incentivarem seus seguidores a buscarem e trabalharem por um determinado objetivo.

Por vezes, a dificuldade em atribuir à liderança a sua verdadeira valia advém de duas variáveis distintas: em primeiro lugar, entre as ações do líder e o resultado produzido pode distar um período de tempo mais ou menos longo; e em segundo lugar outros fatores (quer internos quer externos à organização) exercem influência sobre essas variáveis, e, desse modo, é difícil saber qual o papel que cabe ao líder e a esses fatores (Caixeiro, 2014, p.141).

### 3.1.1. Liderança educacional

Na área da educação, “a liderança alarga-se a nível nacional, através da política do respetivo ministério, a nível das direcções regionais de educação, nas directrizes concretas a aplicar na região e a nível das escolas” (Maya, 2000, p. 22).

Abarca-se neste espaço, não só a liderança exercida pelos órgãos de administração e gestão, mas também as lideranças dos órgãos de gestão intermédia, tais como coordenadores de departamento, delegados de grupo, coordenadores de ciclo, directores de turma, não esquecendo a liderança dos docentes no exercício da prática lectiva (Maya, 2000 citado por Teles, 2009, p. 7).

Segundo Balula (2012) caracterizar a liderança educacional é uma tarefa difícil, dada a complexidade dessa organização e das relações ali desenvolvidas. Atualmente, pode-se afirmar que os modelos de liderança baseados no controlo vertical, rígido e burocrático são incapazes de fazer face às situações educacionais complexas.

Teles (2009) afirma que os estabelecimentos de ensino pela forma como se encontram estruturados favorecem o estilo de liderança autoritário, pois obedecem às orientações ministeriais, que por sua vez deverão ser implementadas no interior das organizações, independentemente do perfil de quem as lidera. Por outro lado, os princípios de autonomia proclamados nos suportes legislativos nem sempre são exequíveis e condicionam a adequação dos estilos de liderança ao tecido organizacional. Assim, mesmo que o estilo de liderança adotado pelo professor na sala de aula seja inteiramente da sua escolha, ele depende do contexto da organização e do processo educacional em curso.

Manter a qualidade do ensino é um compromisso de longo prazo “...one of the key forces influencing change or continuity in the long term is leadership, leadership sustainability and leadership succession” (Hargreaves, 2003, p.2). Teles acrescenta que “o funcionamento da organização está dependente do factor humano, da sua formação, dinamismo e motivação, considerando o trabalho individual e de equipa” (2009, p.15).

Essa estabilidade ou sustentabilidade nas palavras de Hargreaves (2003) são difíceis de alcançar dada a configuração atual das sociedades e das organizações.

À partida e contrariando alguns autores, o ideal seria lidar com ambientes previsíveis, para maior estabilidade das organizações. Todavia, o desequilíbrio resultante do

mundo em constante mudança imprime algum desalinhamento, entre a sociedade para a qual a escola estava ajustada e os condicionalismos da escola da modernidade, constando que esta se subordina ao projecto da sociedade (Teles, 2009, p.15).

Desse modo os estilos de liderança dos professores para com os alunos será no sentido de educar, instruir e dar apoio para eles concluírem as suas tarefas de maneira satisfatória. Os professores deverão saber escolher qual estilo de liderança é o mais adequado, levando-se em consideração, aspetos dos estudantes, tais como a maturidade, o grau de conhecimento, aspetos sócio-económicos e culturais. O estilo de liderança dos gestores, por sua vez, implica ajudar os professores no cumprimento dos seus objetivos com a melhor qualidade e rapidez possível. Contudo, há momentos em que tarefas simples necessitarão de uma liderança autocrática, enquanto outras mais complexas, como, por exemplo, levar a equipa escolar a conseguir bons resultados em uma competição esportiva necessitará de um líder transformacional, capaz de engajar, inspirar e fazer com que os alunos acreditem em si mesmos para conseguirem um bom resultado.

### **3.1.2. Liderança sustentável no contexto educativo**

Ainda no contexto educativo, a ideia de liderança sustentável é explorada por Hargreaves e Fink (2003) que a consideram imprescindível no contexto educativo. Assim,

Sustainable leadership matters, spreads and lasts. It is a shared responsibility, that does not unduly deplete human or financial resources, and that cares for and avoids exerting negative damage on the surrounding educational and community environment. Sustainable leadership has an activist engagement with the forces that affect it and builds an educational environment of organizational diversity that promotes cross-fertilization of good ideas and successful practices in communities of shared learning and development (Ibidem, p.2).

Esses mesmos autores propõem sete princípios de liderança sustentável:

**Creates and preserves sustaining learning:** sustainable leadership promotes sustaining learning that goes beyond temporary gains in achievement scores to create lasting improvements in learning that are also measurable.

**Secures success over time:** leadership succession is the last challenge of leadership. It is the challenge of letting go, moving on, and planning for one's own obsolescence. Demands serious attention to leadership succession.

**Sustains the leadership of others:** One way for leaders to leave a lasting legacy is to ensure it is developed with and shared by others. Leadership succession therefore means more than grooming principals' successors. It means distributing leadership throughout the school's professional community.

**Addresses issues of social justice:** benefits all students and schools - not just a few at the expense of the rest.

**Develops rather than depletes human and material resources:** Sustainable leadership is an interconnected process. It recognizes and takes responsibility for the fact that schools affect one another in webs of mutual influence.

**Develops environmental diversity and capacity:** provides intrinsic rewards and extrinsic incentives that attract and retain the best and brightest of the leadership pool; and it provides time and opportunity for leaders to network, learn from and support each other, as well as coach and mentor their successors. Sustainable leadership is thrifty without being cheap.

**Undertakes activist engagement with the environment:** Promoters of sustainability cultivate and recreate an environment that has the capacity to stimulate continuous improvement on a broad front.

(Adaptado de Hargreaves & Fink, 2003, pp. 3-18)

A liderança sustentável pode ser considerada um fator importante em qualquer organização, embora nas organizações educativas seja um imperativo, pois, o progresso em direção à qualidade não poderá ser conseguido em um curto espaço de tempo. Fullan reitera essas ideias, ao afirmar que "Leading legacies is one area where individuals can make a direct contribution to improving themselves, while simultaneously strengthening the system for the long run" (2011, p.15). Uma vez alcançada uma liderança de sucesso e acertado um projeto para a escola, deve haver uma preocupação com a sucessão do novo diretor ou dos membros da equipa diretiva, a fim de assegurar a continuidade do projeto com uma qualidade

idêntica ou superior, tal como sustenta Fullan (2008, p.10) “It is hard to get a given role correct when both ends of the continuum are ignored. Until recently, recruitment and succession have been almost totally neglected”.

As organizações consideradas sólidas têm líderes em vários níveis de hierarquia, e sua contribuição consiste em criar outros líderes na organização para que estes possam desenvolvê-la ainda mais depois da sua saída (Fullan 2011).

Ademais, a qualidade da educação está intrinsecamente ligada ao senso de comunidade presente nas organizações educativas, pois “attempts to address the major obstacle to providing quality education in schools today: a loss of a sense of community” (Sergiovanni, 1994, p.253). Neste âmbito, Hargreaves e Fink (2003) propõem o fortalecimento do senso de comunidade (embora, não usem esse termo) nos princípios de liderança sustentável. O fortalecimento ou a reconstrução do senso de comunidade é uma necessidade não somente por questões relacionadas à qualidade da educação. “(...) is because of its status as a basic human need” (Sergiovanni, 1994, citado por Lynch, 2004, p.254). Essas necessidades são distintas e encontram-se divididas:

Needs are divided into rational connections, emphasizing the pursuit of self-interest, and cultural connections, focusing on loyalties, purposes, and sentiments. While both connections are part of our human reality, schools have begun to promote a dominance of rational connections over cultural ones (ibidem).

Do que foi exposto podemos concluir que não há uma definição unânime de liderança, mas várias definições válidas, sustentadas por diferentes estudos e autores que investigaram sobre esta temática.

### **3.1.3. Liderança feminina**

Segundo Balula (2012) a abordagem de que o género determina o estilo de liderança relaciona-se com o processo de socialização que desenvolve características e valores distintos, no homem e na mulher, que tornam os comportamentos de liderança distintos:

(...) Neste sentido, a acção feminina orienta-se para as relações e o consenso, segundo as expectativas sociais para os papéis a desempenhar pelo seu género. Esta abordagem alicerça-se em investigações que pretendem justificar as diferenças entre as lideranças femininas e masculinas. (Balula, 2012, p.54).

Contudo, as abordagens acerca da liderança são essencialmente masculinas, pois segundo Sergiovanni (1992) “... Management literature traditionally was written by men for men. And its values – individualism, competition – define success in a masculine way” (p.47).

Balula (2012, p. 54), critica esses estudos enformados em questões de gênero, afirmando que “essas abordagens ancoradas em valores influenciam os estilos de liderança masculina que conseqüentemente assumem “comportamentos paternalistas e/ou autoritários.”

Daqui decorre o pressuposto de que as mulheres têm em geral um estilo de liderança mais transformacional, tal como concluiu Rosener (1990) citado por Silva (2011, p. 54) quando na década de 90 estudou a liderança em homens e mulheres com formação de base idêntica, e educação, idade e trabalho análogos. Esta investigação demonstrou algumas tendências comuns nas lideranças femininas: comportamentos mais democráticos e transformacionais, valorização do trabalho de equipa e atenção individualizada relativamente às pessoas.

As diferenças de gênero podem ser usadas com um efeito tanto positivo como negativo. As mulheres, em particular, estão sujeitas a ser estereotipadas de acordo com as diferenças – embora, normalmente, não aquelas que elas escolheriam. Isso acontece em parte porque há menos mulheres do que homens em posições de gestão. De acordo com uma investigação da psicologia social, se a representação de um grupo cair abaixo dos 20% numa determinada sociedade, ficará sujeito a ser estereotipado, quer queira ou não. (Jones & Goffee, 2016, p.117)

As investigações no campo da neuropsicologia não detetaram diferenças importantes nos cérebros de homens e mulheres que justifiquem a baixa participação das mulheres nos postos diretivos.

Weiss, Kemmler, Deisenhammer, Fleischhacker e Delazer (2002), investigaram 97 estudantes universitários (51 mulheres e 46 homens) que foram testados relativamente a habilidades verbais e visuais-espaciais. Concluíram que as mulheres tendem a ter um desempenho mais alto do que os homens na maioria dos testes verbais e que os homens superam as mulheres nas tarefas visuais-espaciais. No entanto, é importante ressaltar que as

disparidades foram muito reduzidas, apontando que há muito mais semelhanças do que diferenças entre ambos. (Weiss et al, 2002, tradução nossa)

Patou-Mathis (2022), afirma que:

Em 2017, o maior estudo sobre o assunto, realizado com 2750 mulheres e 2466 homens, mostrou que embora os cérebros masculinos e femininos sejam em sua maior parte idênticos, existem diferenças. Para todos os autores, porém, esses resultados não implicam discrepância alguma de capacidades cognitivas, intelectuais ou comportamentais entre os dois sexos. Esse mesmo estudo afirma que as conexões neuronais são diferentes de um sexo para o outro, o cérebro das mulheres parece conectado de maneira a favorecer as competências sociais e a memória e o dos homens, a percepção e a organização das ações - e ambos os cérebros masculino e feminino, não tratariam as informações da mesma maneira.

Daí decorre o pressuposto de que, homens e mulheres são muito semelhantes, e de que as diferenças nos estilos de liderança advêm das diferenças psicológicas entre ambos. Segundo Pisco (2015)

Essas diferenças de gênero nos estilos de liderança não devem ser olhadas competitivamente. As mulheres não são melhores líderes do que os homens, nem vice-versa, eles só têm diferentes conjuntos de habilidades e estilos de liderança, devido às suas diferenças psicológicas (pp. 25-26).

As mulheres são reconhecidas por apresentarem uma liderança mais transformacional (Balula, 2012), as empresas podem usar essa característica em seu favor, de acordo com suas necessidades, ou seja, a colocação do líder deve ser nas posições onde as suas habilidades são úteis. Contudo, o que ainda se observa é uma disparidade entre homens e mulheres a ocupar cargos de liderança.

#### **3.1.3.1. A mulher e a ascensão do patriarcado ao longo da história**

O desenvolvimento da agricultura e domesticação de animais no período Neolítico (de 8000 a.C. até 5000 a.C.) propiciou o desenvolvimento do matriarcado, pois os homens desconheciam as técnicas para cultivar a terra, saíam em busca de alimento, ficando as mulheres nos acampamentos com os filhos, onde estes cresciam, praticamente, sob a sua

influência (Osório, 2002, citado por Santiago, 2007). Nesse período, as mulheres semeavam, colhiam e sustentavam seus filhos. Eram várias as culturas que atribuíam um poder divino às mulheres, devido à sua capacidade de gerar filhos.

Essa visão de que as mulheres não saíam para as caçadas tem sido contestada por arqueólogos modernos, devido as lesões encontradas em esqueletos femininos. Também é possível que os homens conhecessem as técnicas para cultivar a terra, pois a maioria dessas inferências são relacionadas à uma divisão sexista do trabalho.

Na Pré-história, a cultura, a religião e a sexualidade eram interligadas, daí o fato de o sexo ser sagrado nessa época. A deusa Inanna, como era conhecida na mitologia suméria, ou Ishtar, na mitologia acádica, era a mais célebre das deusas do panteão mesopotâmico, e tinha como atributo a feminilidade, o amor e o sexo (Rebolho, 2015).

Ishtar era uma deusa toda-poderosa e louvada como senhora dos campos de batalha, mais poderosa que outros reis e deuses, diferentemente da Virgem Maria, que tem somente o poder de intercessão junto a deus.

Os defensores do matriarcado baseiam as suas inferências em mitos e religião e definiram o conceito de matriarcado de uma forma vaga. Podemos entendê-lo como uma sociedade na qual a mulher tinha influência, respeito e poder. Entretanto, um matriarcado globalizado no período neolítico, no qual as mulheres tinham domínio sobre a sexualidade e comportamento masculino parece improvável.

O patriarcado não foi um “evento”, mas um processo que se desenrolou durante um espaço de tempo de quase 2.500 anos, de cerca de 3.100 a 600 a.C. Aconteceu, mesmo no Antigo Oriente Próximo, em ritmo e momentos diferentes, em sociedades distintas (Lerner, 2019).

Da mesma maneira que os homens, as mulheres são e sempre foram agentes de sua história, entretanto, tem-se a impressão de que sua participação ao longo da história foi irrelevante, pois esse registo da história excluiu as mulheres, assim como os escravos, camponeses, proletariado e demais classes subalternas na sociedade. Assim, a ausência de registos sobre as mulheres ao longo da história, sejam eles verdadeiros ou não, constituem um ponto desfavorável para as mesmas. Lerner (2019) ressalta que o fazer História, ou seja, a ordenação e interpretação do passado da humanidade é um processo essencial para dar significado à criação e perpetuação da civilização. Porém, a história das mulheres foi ignorada e omitida pelo pensamento patriarcal, fato que afetou a percepção social de homens e mulheres de forma significativa.

Na pré-história a situação das mulheres é similar, há uma diminuição de sua importância. Patou-Mathis,

pré-historiadora e arqueóloga afirma que não há neutralidade científica, a pré-história está fundamentada nos pressupostos de inferioridade e sexualização como características biológicas das mulheres, revelando a ideologia patriarcal como projeto político.

O homem ocupa a frente do palco e a mulher é relegada ao segundo plano. O homem carrega armas, abate feras assustadoras, é forte, corajoso, protetor, ereto; a mulher é fraca e dependente, às vezes ociosa, está cercada de crianças e velhos, sentada à frente na caverna. Até meados do século XX, quadros, esculturas, ilustrações em revistas e em manuais escolares criam um imaginário coletivo e nos passam uma única mensagem: pré-história é coisa de homem! (Patou-Mathis, 2022)

Atualmente, com o esforço de arqueólogas e arqueólogos feministas as convenções e os mecanismos utilizados na interpretação dos dados arqueológicos têm sido questionados. O papel das mulheres nas sociedades, o mobiliário arqueológico, a arte pré-histórica foram características analisadas durante muito tempo sobre o prisma masculino, no qual predominou a divisão sexual do trabalho, em que as atividades de maior valor como a produção de ferramentas, de armas de caça e de guerra são atribuídas ao homem. Atualmente, têm sido encontradas provas anatômicas nos esqueletos de mulheres que permitem afirmar que elas também participavam da caça, desse modo, um contra modelo foi proposto:

Nas sociedades recentes de caçadores-coletores, as mulheres participavam da caça de várias maneiras. Para capturar animais pequenos elas utilizavam armas contundentes – varas de cavar, porretes e clavos – ou armadilhas – fumigação de tocas, uso de laços. Durante as caçadas coletivas elas abatiam animais grandes e, para isso, precisavam correr muito mais que os atiradores à espreita, escondidos. Como os homens as mulheres matavam e colocavam a própria vida em perigo ao atacar animais de grande porte potencialmente perigosos. (Patou-Mathis, 2022)

O lento processo de solidificação do patriarcado contou com eventos importantes, nomeadamente a desvalorização simbólica das várias deusas da fertilidade, e o ataque aberto aos cultos a essas divindades femininas, por meio da criação e ascensão do monoteísmo hebraico, no qual a função de criação e procriação coube ao “Senhor” ou ao “Rei”. A filosofia Aristotélica, ao propor que as mulheres eram seres incompletos e defeituosos, indignos de

serem comparados aos homens, devido ao fato de pertencerem a uma categoria diferente deles, forneceu o alicerce metafórico para a construção de símbolos na cultura ocidental, que de certo modo passou a ver a subordinação das mulheres como algo natural (ibidem).

Para entender as raízes do pensamento Aristotélico, sobre a natureza das mulheres, é preciso apresentar alguns aspectos sobre a condição da mulher no Período Clássico, (Tôrres, 2001, p.49)

Observamos fundamentalmente que as mulheres gregas em geral eram despossuídas de direitos políticos ou jurídicos e encontravam-se inteiramente submetidas socialmente. A ateniense casada vivia a maior parte do tempo confinada às paredes de sua casa, detendo no máximo o papel de organizadora das funções domésticas, estando de fato submissa a um regime de quase reclusão. Mesmo antes do casamento, nem se pensava que a jovem pudesse encontrar-se livremente com rapazes, visto que viviam fechadas nos aposentos destinados às mulheres – o gineceu. Deviam lá permanecer para ficar longe das vistas, separadas até dos membros masculinos da própria família.

Reclusas, submissas e privadas de educação, as ideias de Aristóteles sobre as mulheres encaixam-se no contexto sociocultural grego, onde a consubstanciação do patriarcado é evidente. Além de várias afirmações depreciativas acerca da natureza das mulheres, Aristóteles considera sobre a natureza dos animais: “Os animais são machos e fêmeas. O macho é mais perfeito e governa; a fêmea o é menos, e obedece. A mesma lei se aplica naturalmente a todos os homens” (Aristóteles, 2011, p.20).

Almeida (2019) afirma que na sociedade grega, eram cidadãos apenas os homens livres, nascidos em Atenas, filhos de pai ou mãe ateniense. Seus cidadãos - exceto as mulheres - possuíam direitos políticos, participando ativamente da vida política, podendo eleger alguém para exercer uma função política e pública.

Esse caráter de rigidez aparece em grande parte da documentação antiga e é reafirmado pela maioria dos historiadores contemporâneos, entretanto, Lessa (2010) contesta essa proposição, ao afirmar que havia uma certa permeabilidade entre o espaço público e o privado. pois havia as mulheres que se apresentavam em público, como as *hetaírai* ou *hetaíras* (elas gozavam de prestígio, ofereciam prazer carnal e cultural, por dinheiro) enquanto havia as mulheres que agiam no espaço doméstico, as esposas. Havia ainda, as prostitutas comuns, as estrangeiras domiciliadas, as concubinas e as escravas. Essas mulheres podiam atuar no espaço externo, como trabalhadoras em manufaturas para trocas locais. Portanto, podemos inferir que o papel da mulher era de grande importância na sociedade grega.

Da leitura transdisciplinar entre a história, a arqueologia e a antropologia conclui-se que a mulher tinha um papel ativo na sociedade "...a convicção de que ver a mulher principalmente como vítima de opressão é subestimar seriamente seu envolvimento histórico ativo" (Hill, 1995, p. 12 citado por Lessa, 2010)

As mulheres escravas nessas civilizações antigas desempenhavam um papel muito importante, segundo Lerner, 2019, (pp. 108-109):

A escravidão é a primeira forma institucionalizada de dominância hierárquica na história humana; relaciona-se ao estabelecimento de uma economia de mercado, de hierarquias e do Estado. Por mais opressiva e brutal que, sem dúvida nenhuma, tenha sido para suas vítimas, a escravidão representou um avanço essencial no processo de organização econômica, avanço no qual se baseou o desenvolvimento da antiga civilização.

A opressão das mulheres pelos homens, nas famílias patriarcais, de certo modo, permitiu aos homens engendrar formas mais sofisticadas de dominar outros homens e crianças, de modo a poderem controlá-los e forçá-los a trabalhar para benefício próprio, criando um modelo estrutural de escravidão já experimentado com sucesso.

### **3.1.3.2. O gênero enquanto construção social e cultural**

No século XX, a questão da igualdade entre homens e mulheres, bem como a redefinição dos respectivos papéis, assumiram abordagens científicas. Deste modo o conceito de gênero só entrou na comunidade científica no século XX, com o surgimento dos movimentos feministas que vieram dar maior visibilidade às desigualdades entre homens e mulheres. Tentaram compreender-se as mudanças associadas a uma alteração na redefinição de papéis considerados típicos de cada sexo.

Assim, o termo gênero passou a referir-se a determinadas construções sociais rígidas, que atribuíam a cada sexo características e competências distintas.

Mendonça (2006) sintetiza que gênero, como categoria social, "refere-se aos papéis impostos pela sociedade, que regem comportamentos predeterminados como sendo apropriados e característicos de homens e de mulheres" (2007, p.222).

Porém, segundo Pessoa (2003), a desigualdade entre os gêneros na sociedade deve-se à divisão de papéis atribuída e à segmentação da esfera pública face à esfera privada. Ou seja, aos homens coube historicamente o mundo público, do trabalho produtivo, das decisões e do

poder, enquanto às mulheres coube o espaço privado, doméstico, a responsabilidade da reprodução e os cuidados com a família.

Para Bóris e Cesídio (2007) a interação do indivíduo com os outros e com o mundo, em um determinado período histórico é a principal responsável pela organização de seus padrões de conduta e de suas reações emocionais e racionais. Desse modo, percebemos que o modo de vida das pessoas na sociedade é uma representação da cultura construída pelos mesmos, assim como os papéis atribuídos comumente às mulheres e aos homens. Essa ideia é reiterada por Beauvoir: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, a filósofa rompe com a visão determinista biológica, elucidando que os valores e comportamentos femininos são construídos socialmente.” (Ribeiro, 2019, p.15)

Essas características que nos parecem naturais são construções que se modificam em conformidade com os interesses e necessidades dos grupos humanos. De acordo com Mendonça, Brazão, Nascimento & Freitas (2019):

Ser masculino ou feminino não decorre da natureza biológica de cada indivíduo, mas é sobre esta característica, biologicamente definida, que a sociedade fixa os atributos de gênero e determina que um determinado indivíduo é homem ou mulher. Da intensidade desta construção social decorre uma percepção de naturalização social do gênero tão determinante como a natureza biológica e que confere aos homens e mulheres papéis sociais distintos (p.96).

Desse modo, percebe-se que a definição de gênero não está assente nas características biológicas do ser humano e sim na sua função social. Os conceitos de gênero e sexo são distintos, uma vez que o sexo refere-se à pertença da pessoa a uma categoria biológica enquanto o gênero decorre do que efetivamente se faz.

Embora o conceito de gênero varie de sociedade para sociedade, de cultura para cultura, cada uma delas promovem-no enquanto estereótipo. De acordo com Neto (2005, p. 41), podemos definir os estereótipos de gênero como “(...) as perspectivas populares de como homens e mulheres diferem na sua maquiagem psicológica”. Portanto, na sociedade ocidental, o gênero masculino distingue-se pela posse de um conjunto bem definido de características comportamentais: ser aventureiro, vigoroso, dominante, robusto, agressivo de entre muitas outras. Estas são qualificações que habitualmente se imputam ao gênero masculino. Pelo contrário, atitudes e sentimentos como a emotividade, a insegurança, a

amabilidade, a sensibilidade e a compreensão são, normalmente, atribuídas ao gênero feminino. É neste enquadramento que o gênero se efetiva como construção social ou cultural, assumindo-se como estereótipo, face a imagens socialmente criadas e objetivamente personificadas pelos seres humanos.

Assim, a generalizações destas características conduz-nos aos estereótipos, ou seja, às funções atribuídas a cada um dos gêneros. Tal conjunto de características culminam numa atribuição de papel social masculino ou feminino decorrente de “(...) crenças prescritivas acerca do comportamento apropriado às mulheres e aos homens” (Neto, 2005, p.70).

Concluimos que os estereótipos são construções de origem cultural e social que emergem e se difundem através dos primeiros agentes de socialização: a família, a escola, a comunicação social e os colegas, mas que também se consolidam ao longo das socializações secundárias.

Perceber essas concetualizações nos ajudará a um melhor entendimento no que se refere ao tema central de nosso trabalho.

### **3.1.3.3. Conceitos básicos sobre estereótipos**

Segundo Pereira (2021), estereótipos são crenças e crer significa simplesmente acreditar em algo, acolher como verdadeira uma proposição, uma sentença na qual algo é afirmado sobre a realidade. Os estereótipos são atalhos mentais que visam categorizar e agrupar as pessoas. Uma associação de pessoas que compartilham uma identidade comum e que se supõe estarem psicologicamente vinculadas entre si. Balula (2012) reitera essa ideia: “Os estereótipos são representações mentais esquemáticas de categorias de pessoas nas quais se enfatizam características identificadoras desses indivíduos no grupo. Visam simplificar e uniformizar a complexidade individual.”

Ainda segundo Pereira (2012) O que faz com que reproduzamos estereótipos, acolhamos atitudes preconceituosas e discriminemos nossos semelhantes? A resposta a essa pergunta pode ser algo inerente ao indivíduo ou o resultado de um conjunto de forças presentes na sociedade, abre-se a possibilidade de adoção de uma posição mais integrativa e a conseqüente admissão de que a expressão dos estereótipos, preconceitos e discriminações seja o resultado do efeito conjunto de fatores inerentes aos indivíduos e aos contextos social, histórico, geográfico ou cultural no qual aqueles vivem.

Em um estudo realizado por Amâncio (1993), observou-se que de uma lista de atributos negativos e positivos de ambos os sexos, as mulheres apresentaram mais características negativas (defeitos), ao contrário do estereótipo masculino.

No caso particular do gênero, os estereótipos para além de poderem ser considerados normativos, na medida em que assumem uma função descritiva das supostas características dos homens e das mulheres, eles comportam também uma visão prescritiva dos comportamentos que ambos os sexos deverão exibir, pois transmitem ainda que implicitamente normas de conduta (Heilman, 2001 citado em Alvares & Vieira, 2014).

Existe expectativas sociais em relação ao comportamento de homens e mulheres, ou seja, em relação ao que é apropriado ou não, mas “a questão central dos estereótipos de gênero é a sua assimetria valorativa” (*Idem, ibidem, p.15*).

D’Amorim (1997) afirma que, podemos verificar que os estereótipos de gênero incluem características físicas e psicológicas, comportamentais e ocupacionais. Esses diversos aspectos do estereótipo de gênero sofrem uma influência determinante da informação recebida, sendo, entretanto, independentes entre si.

A criação do gênero e a atribuição de estereótipos propiciou a criação do patriarcado, segundo Lerner (2019) este é uma criação histórica formada por homens e mulheres em um processo que levou quase 2.500 anos para ser concluído. A princípio apareceu no Estado arcaico, sua unidade básica era a família que expressava e criava de modo incessante suas regras e valores. Os papéis e o comportamento considerados apropriados ao sexo, eram expressos em valores, costumes, leis e papéis sociais. Também, e de forma mais significativa, eram manifestados em metáforas primordiais, as quais se tornaram parte da construção social e do sistema explicativo.

### **3.2. Perspetiva histórica do estatuto feminino**

A Antiguidade é essencial para compreender a atualidade: a evolução da escrita permitiu a criação de documentos e leis, contribuindo assim para a organização de uma sociedade cada vez mais complexa, na qual os homens sempre tiveram um estatuto social superior ao das mulheres.

Segundo Lima (2018) houve influência grega sobre a mulher romana, a cultura cristã recebeu, neste particular, não só a herança da cultura hebreu-judaica como a do mundo greco-romano. Considerando que a sociedade era patriarcal nessas culturas, chega-se à conclusão de que a realidade, social e cósmica de todas elas, se define de acordo com os padrões identitários masculinos.

Tomemos esses dois exemplos do Génesis: Deus criou o homem à sua imagem, a imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou. (Gn 1:27)

Tomou uma de suas costelas e fez crescer carne em seu lugar. Depois, da costela que tirara do homem, Javé modelou uma mulher e a trouxe ao homem” (Gn 2: 21-22).

Lima (2018) afirma, dessa forma, avançamos na direção da desconstrução do pensamento patriarcal de que a mulher tenha sido criada de material diferente do homem, e, portanto, com menos privilégio, já que, ao longo do tempo, se sedimentou o pensamento de que deus havia criado o homem à sua imagem, mas não teria da mesma forma criado a mulher, e nem tão pouco a feito a partir do pó da terra, como havia feito Adão.

Embora se afirme que tanto a mulher quanto o homem foram criados à imagem e semelhança de deus, recai nos ombros de Eva a culpa pela queda do homem do paraíso. A mulher é vista como desobediente, astuta, cheia de artimanhas, ou seja, não digna de respeito.

A criação desse estereótipo em torno da mulher é extremamente perniciososa para a mulher nas culturas judaico-cristãs. Para Ribeiro (2000) considerando as mútuas influências dos campos teológico-religioso e sociocultural, é pertinente analisar as imagens da mulher projetadas pelo Cristianismo, percebendo que delas podem ser retiradas consequências ao nível dos modelos de autorrepresentação femininos e das desigualdades e hierarquias de género. Face a isto, o Cristianismo tem essencialmente dois tipos para representar todo o universo feminino. Maria foi um exemplo único do seu tipo, ao passo que as restantes mulheres são consideradas filhas de Eva. Maria tem um estatuto singularizado, enquanto Eva, diretamente implicada na desobediência inerente ao Pecado Original, se afirma na sua natureza pecaminosa por contraste à natureza perfeita e inatingível de Maria. Inevitavelmente, as mulheres são identificadas com a primeira mulher, uma vez que a mãe de Cristo, devido à sua natureza imaculada (que inclui dar à luz uma criança continuando virgem), se afasta totalmente da experiência das mulheres, daquilo com que podem ser identificadas. Assim sendo, Ribeiro (2000) assume-se Eva como aquilo que a Igreja define que a mulher é e Maria como um modelo de virtudes daquilo que a mulher deveria ser.

Eva ao comportar-se mal determinou o fim de uma vida paradisíaca e condenou toda a humanidade à dor e à morte. Portanto, ela é a responsável direta pela morte da humanidade e as demais mulheres responsáveis indiretas, nascidas ou ainda por nascer, por serem da mesma “laia”. Esse pensamento associa Eva ao demônio e a afasta da imagem e semelhança de deus, daí nada mais natural que ela seja obrigada a se submeter à vontade do homem, ser que ainda

guarda a imagem e semelhança de deus, uma vez que ele só errou porque foi enganado pela ardilosa Eva.

Em suma, a ordem da criação e a queda do homem, legitimaram a hierarquização das relações sociais.

As igrejas católicas e protestantes apresentam Maria como um modelo a seguir, determinando qual os papéis socialmente desejáveis para as mulheres - virgem, esposa e mãe - um ideal de certo modo inalcançável, devido à natureza excepcional de Maria.

### **3.2.1. Pandora, a primeira mulher grega**

As narrativas de Hesíodo, datam de pelo menos do século VII a.C., numa época em que a poesia ainda era transmitida de forma oral, Hesíodo conta o surgimento do mundo e dos homens. Entre os temas abordados pelos mitos, se encontra o nascimento da primeira mulher, Pandora. A mulher primordial é definida por Hesíodo como o “mal travestido de bem”. O mito conta que a mulher é fruto da armadilha de Zeus, que estando furioso por ter sido enganado duas vezes por Prometeu, resolve castigar o titã, acorrentando-o e castigando aos homens; Prometeu foi acorrentado, por grilhões feitos por Hefesto, em uma coluna; enquanto preso, uma águia vinha lhe devorar o fígado durante o dia, este que se regenerava à noite. Tal feito não era suficiente para Zeus, esse que trama contra a raça humana, condenando os homens ao convívio com a sedutora Pandora (Lima 2018).

#### **Pandora**

Assim falou, e riu alto o pai de homens e deuses.

Então ordenou ao ilustre Hefesto que o mais rápido possível (60)

misturasse terra com água e ali infundisse fala e força humanas, e que moldasse, de face semelhante à das deusas imortais,

uma forma bela e amável de donzela; depois ordenou a Atena

que lhe ensinasse trabalhos, a tecer uma urdidura cheia de arte;

a Afrodite dourada, que lhe espargisse a cabeça com graça, (65)

penoso desejo e inquietação que devora os membros.

Que nela colocasse uma mente desavergonhada e um caráter fingido,

ordenou a Hermes mensageiro, o matador do monstro Argos.

Assim falou, e eles obedeceram a Zeus soberano, filho de Crono.

Logo o célebre deus coxo moldou-a da terra, (70)

à semelhança de uma virgem respeitável, seguindo a vontade do filho de Crono;  
deu-lhe um cinto e enfeitou-a a deusa Atena de olhos brilhantes;  
as deusas Graças e augusta Persuasão  
envolveram seu corpo com joias douradas;  
as Horas de belas cabeleiras coroaram-na com flores primaveris; (75)  
Palas Atena ajeitou no seu corpo todo o ornamento.  
Então, o mensageiro matador de Argos fez em seu peito  
mentiras, palavras sedutoras e um caráter fingido,  
por vontade de Zeus que grave troveja;  
assim o arauto dos deuses nela colocou linguagem, (80)  
e chamou essa mulher  
Pandora, porque todos os que têm moradas olímpias  
deram essa dádiva, desgraça para os homens que vivem de pão.  
Depois, quando completou o irresistível profundo engano,  
o Pai enviou a Epimeteu o célebre matador de Argos,  
o rápido emissário dos deuses, levando o presente. E Epimeteu não (85)  
pensou no que lhe dissera Prometeu: nunca um presente  
aceitar de Zeus olímpio, mas mandar  
de volta, para que não venha a ser um mal para os mortais.  
Mas ele, depois de o receber, bem quando tinha o mal, compreendeu.  
Antes, de facto, as tribos dos humanos viviam sobre a terra (90)  
sem contato com males, com o difícil trabalho  
ou com penosas doenças que aos homens dão mortes.  
Rapidamente em meio à maldade envelhecem os mortais.  
Mas a mulher, removendo com as mãos a grande tampa de um jarro,  
espalhou-os, e preparou amargos cuidados para os humanos. (95)  
Sozinha ali ficava a Antecipação, na indestrutível morada,  
dentro, abaixo da boca do jarro, e para fora não  
voou. Pois antes baixou a tampa do jarro  
por vontade de Zeus que ajunta nuvens, o detentor da égide.  
Mas outras incontáveis tristezas vagam entre os homens. (100)  
Na verdade, a terra está cheia de males, cheio o mar;  
doenças para os humanos, algumas de dia, outras à noite,  
por conta própria vêm e vão sem cessar, males aos mortais levando

em silêncio, já que as privou de voz Zeus sábio.

Assim, de modo algum pode-se escapar à inteligência de Zeus. (Hesíodo 2021)

A mulher grega é criada à semelhança das deusas imortais, é feita de água e terra, com o propósito de vingar-se dos humanos, pois Prometeu deu o fogo aos homens: “Porém o enganou o bravo filho de Jápeto: furtou o brilho longe visível do infatigável fogo em oca férula; mordeu fundo o ânimo a Zeus tonítruo e enraivou seu coração ver entre homens o brilho longe visível do fogo.”

As narrativas da criação de Pandora e de Eva têm como elemento central a produção de um corpo. Mas, se a *carne* é o traço significativo para a compreensão do corpo da mulher na narrativa judaico-cristã, o mesmo não acontece na narrativa de Hesíodo. Nesta, o corpo da mulher não é criado, mas fabricado sob encomenda por Zeus, a fim de "presentear" os homens. Esse corpo vem do barro, é moldado com terra e água (argila) pelo habilidoso Hefesto. O fato das duas narrativas enfatizarem o surgimento de um corpo para fundamentar a existência de dois seres - o homem e a mulher - levanta a questão da relação entre corpo e gênero. (Andrade & Silva, 2009)

Pandora é descrita como bela e perigosa: “Que nela colocasse uma mente desavergonhada e um caráter fingido”, “desgraça para os homens que vivem de pão”, além disso, Pandora traz consigo um jarro que ao ser aberto trará desgraças aos seres humanos “Antes, de facto, as tribos dos humanos viviam sobre a terra sem contato com males, com o difícil trabalho ou com penosas doenças que aos homens dão mortes.” (Hesíodo 7 a.C./ 2021).

Nas narrativas da *Teogonia* (vv.570-612) e de *Os Trabalhos e os Dias* (vv.55-82), a (mulher) é uma *bela e deleitável forma de virgem*, apresentada aos deuses e aos homens que se espantam ao ver a maravilha que foi criada. Mas essa maravilha é a contrapartida de um roubo, portanto, contrapartida de um dolo. Pelo fogo (roubado), "nasce" a primeira mulher (ardil incombátível). É com essa geração das femininas mulheres que a condição humana é selada na *Teogonia*. Em *Os Trabalhos e os Dias*, a condição humana se define quando Pandora - que agora tem um nome - abre a tampa de um jarro, liberando as penas, as dores, os pesares. Na tampa do jarro prende-se a esperança. Ambiguidade da coexistência com as mulheres: nas duas narrativas, elas carregam consigo a (possibilidade) do "bem". (Andrade & Silva, 2009).

Pandora, construída a imagem das deusas, é o castigo de Zeus para o homem; a narrativa de Hesíodo parece atestar uma sociedade andro cêntrica, voltada a exaltação do

homem. A mulher, na Teogonia, tem um nascimento ambíguo, não é deusa nem humana, e, por isso, deve ser vista como perigo iminente (Lima 2018).

### 3.2.2. A tradição misógina e os iampos de Semónides

Semónides de Amorgo foi um poeta lírico grego que nasceu no Século VII antes de Cristo, cultivou o iambo, que é um tipo de versificação, o mais conhecido é o iambo das mulheres F7:

Diferentemente deus criou o espírito da mulher  
no começo. A uma, de porca de longas cerdas;  
por sua casa tudo dissolvido em lama  
desordenado jaz e rola pelo chão;  
e ela, não lavada, em vestes sem riqueza,  
em estrume sentada engorda.

Outra Zeus fez de culpável raposa  
mulher que tudo sabe: a ela, dos males, não  
está escondido nada, nem das coisas melhores:  
pois, por um lado, delas diz muitas vezes mal,  
por outro, bem; mas um sentimento diferente  
em outras ocasiões tem.

Outra, da cachorra; perversa, excitável  
ela tudo ouvir, tudo ver quer 498.

Outra, égua delicada e de longas crinas engendrou,  
a qual por causa de trabalhos servis e de aflição treme toda,  
e nem mesmo em mó tocariam, nem peneira levantaria,  
nem merda fora de casa jogaria,  
nem diante do forno — evitando a fuligem — se sentaria;  
mas inevitavelmente faz o homem por ela enamorado 499.

Semónides ao longo de 92 versos, descreve dez tipos distintos de mulheres, nove caracterizados negativamente e um digno de louvor, temos a mulher: porca, égua, cachorra,

macaca, burra, entre outras, que se inserem dentro de uma tradição misógina que remonta a Hesíodo. A única mulher que é digna de louvor é a mulher abelha:

Amiga do marido que ama, envelhece na sua companhia  
depois de ter gerado uma bela e ilustre descendência.  
Distingue-se entre todas as mulheres, uma graça divina envolve-a,  
não lhe agrada sentar-se com as mulheres,  
quando falam de assuntos [relacionados com] Afrodite.  
Estas são as mulheres melhores e mais sábias,  
que Zeus, amavelmente, concedeu aos homens.

A mulher abelha é o exemplo a ser seguido: dócil, sábia, mãe, discreta e trabalhadora. Brasete (2003) afirma que a única mulher que é objecto de uma caracterização positiva é a que provém da abelha, aquela que constitui o décimo e último tipo feminino deste catálogo misógino. À imagem do símile hesiódico das abelhas laboriosas que no seu dia a dia labutam pelo sustento dos zangões, as mulheres que asseguram a prosperidade do *oikos* são as únicas que não merecem censura (v.84: οἷη Μῶμος οὐ προσιζάνει).

### 3.2.3. A misoginia clássica

A forte influência dos filósofos gregos na formação da cultura ocidental requer um recorte parcial dos principais filósofos da antiga Grécia.

O termo filosofia foi cunhado pelo filósofo Pitágoras de Samos (ilha grega situada no Mar Egeu), vem do grego *philosophia* e significa: philo- amizade, amor, afeição e sophia - sabedoria. Portanto, filosofia é o amor ou afeição pela sabedoria.

Os filósofos buscaram explicações mais racionais e plausíveis para o mundo que os cercavam, em vez de atribuir o que os cercava aos deuses gregos. Isso não quer dizer que as considerações feitas à respeito da mulher tivessem qualquer base racional e ética.

A maior parte dos filósofos gregos retratou a mulher como ser inferior ao homem. Em a República de Platão, temos vários trechos que alegam que: Ambos os sexos têm os mesmos dons naturais, mas os homens os têm em maior grau que as mulheres. Conheces algo praticado por seres humanos em que o sexo masculino não é superior ao feminino em todos esses pontos? Ou teremos de nos estender mencionando a tecelagem, a assadura de bolos e o cozimento de vegetais nos quais se acredita ser o sexo feminino superior e no que seria sumariamente ridículo que fosse inferior?" [...] Por conseguinte, não há um modo de vida ou

atividade dos administradores de um Estado que diga respeito a uma mulher porque ela é uma mulher ou a um homem porque ele é um homem, mas sim as várias capacidades naturais estão distribuídas da mesma forma entre esses dois seres vivos. As mulheres partilham, por natureza, de todos os modos de vida tal como os homens, porém, em todos, as mulheres são mais fracas do que os homens (Platão 2020/427? 347? a.C.).

Aristóteles, outro filósofo importante da Grécia, também tecia considerações misóginas a respeito das mulheres:

A natureza foi mais pródiga para com o animal que vive sob o domínio do homem do que em relação à fera selvagem; e a todos os animais é útil viver sob a dependência do homem. Nela encontram eles a sua segurança. Os animais são machos e fêmeas. O macho é mais perfeito e governa; a fêmea o é menos, e obedece. A mesma lei se aplica naturalmente a todos os homens (Aristóteles, 2011, 350 a.C., p.20).

Para (Lemos e Pereira 2019) Sócrates era uma voz discordante em meio a misoginia preponderante na antiga Grécia. Entendia que a mulher tinha igual capacidade em relação ao homem, fosse para administrar uma cidade, fosse para os desportos, fosse para a guerra, mas não era igual ao homem em força. Interessante que sua concepção da posição da mulher na sociedade não era impositiva no sentido de fazer da mulher um homem, mas permite-lhe escolher seu papel.

- Mas há, segundo julgo, e como diremos, umas mulheres dotadas para a medicina e outras não, umas para a música, e outras por natureza amusicais.

- Sem dúvida. - E não as há capazes dos exercícios físicos e da milícia, e outras incapazes da luta e que não gostam de fazer ginástica?

- Acho que sim. - Pois então! E não as há amigas do saber e outras que o detestam? E umas irascíveis, outras apáticas?

- Também. - Há sem dúvida a mulher guardiã e a que o não é. Ou não escolhemos para guardiões homens com essa natureza? (Platão, 2020/455e-456 a.C.)

Tal como o homem, a mulher tem igual propensão para diversas áreas e até para aquelas que muitas vezes estão mais relacionadas com o género masculino, por exemplo, a milícia (Alves-Jesus 2015)

Todavia, esse ponto de vista é refutado por Pietro (1995) em “Breves interrogações sobre a condição feminina na obra de Platão”,

Se dermos uma olhadela rápida a outros diálogos, sem a pretensão de percorrer toda a vasta obra de Platão, encontraremos juízos sobre a capacidade e a função da mulher muito diferentes da acima afirmada igualdade. Por exemplo, no *Ménon* (71e, 72a, 73c) afirma-se que a virtude da mulher é bem administrar a sua casa e, em seguida, obedecer ao seu marido....

A autora mostra vários trechos extraídos da obra de Platão no qual a ideia de igualdade pode ser refutada.

Vejamos se, no próprio livro V da *República*, há alguma justificação para isso. No prosseguimento do diálogo, Sócrates pergunta (455c-d):

Sabes, de entre as ocupações humanas, alguma em que o sexo masculino não sobreleve o feminino? Ou vamos perder tempo a falar da tecelagem ou da arte da doçaria e da culinária, nas quais parece que o sexo feminino deve marcar, e quando é derrotado, não há nada de mais risível?

O interlocutor responde (455d):

Dizes a verdade, ao afirmar que em tudo, por assim dizer, um sexo sobreleva em muito o outro. Contudo, há muitas mulheres que são melhores que os homens para numerosas tarefas. No entanto, de um modo geral, é como tu dizes.

E Sócrates conclui (455d-e):

... e a mulher participa de todas as actividades, de acordo com a natureza, e o homem também, conquanto em todas elas a mulher seja mais débil que o homem.

Mais adiante (469d), afirma-se que a mesquinhez é própria da mulher:

Não parece coisa baixa e gananciosa despojar um cadáver, e próprio de uma mulher e de quem tem pouco entendimento, considerar inimigo o corpo de um morto, quando o inimigo já se evolou, deixando ficar o invólucro com que combatia? Ou julgas que há alguma diferença entre a atitude dessas pessoas e a dos cães, que se enfurecem com as pedras que lhes atiram, e não tocam em quem lhas lançou?

No Crátilo (392b-d) e no Timeu (42b-c, 90-91a), mais uma vez, a superioridade dos homens sobre as mulheres é afirmada, quanto a inteligência, carácter e gostos. E poderíamos encher um volume com citações desta natureza extraídas das obras de Platão (Prieto, 1995).

Xenofonte foi um filósofo grego, discípulo e admirador de Sócrates, escreveu suas obras, por volta do Séc. V, os parágrafos VII a X do *Económico* é um texto altamente normativo, à respeito das relações homem-mulher no casamento, além de ser extremamente usado por toda uma tradição de leitura do papel e da condição feminina no mundo grego. Apresenta aos ouvintes – Sócrates e Critóbulo – o diálogo entre Iscômaco e sua esposa anónima, neste diálogo é preciso explicar que o casamento é natural e conforme as leis, que essa união é uma sociedade de homem e mulher em interesse comum, que a substância desse interesse é a casa (*oîkos*). Esse é espaço cindido por duas partes complementares, a de dentro (*éndon*) e a de fora (*exo*). A mulher governa como rainha ou timoneiro, o interior, e o homem a ensina a arte do bom governo. O arranjo material da “casa” é descrito de forma genérica, como o esperado, o adequado, tendo em vista suas duas funções principais: produção e armazenamento. Entretanto, tanto a ordem espacial quanto a ordem das coisas precedem o casamento, já que esta ordem está pré-estabelecida, ou seja, precedem a chegada da mulher à “casa” do marido (Andrade, 2005)

*Iscômaco: Pensei então mostrar-lhe todos os recursos da casa. Ela não é ornamentada com muita decoração, Sócrates, mas as peças são construídas e concebidas para a finalidade, precisamente, de conter o mais comodamente possível aquilo que se deve aí colocar: cada cômodo convidava a se colocar nele aquilo que convinha. O thálamos, (quarto principal), que é o mais seguro, convidava a se colocar nele os bens mais preciosos, mantos e mobílias, as salas secas o grão, as salas frescas o vinho; as salas claras, o trabalho e a “louça” (afazeres e materiais de uso diário), que precisam de luz. Em seguida, eu a fiz as peças que nos mantemos, bem arrançados, frescos no verão, aquecidos no inverno. Eu mostrei a ela ainda que toda a cas se volta para o sul: assim é, evidentemente, para que no inverno ela aproveite bem o sol, e no verão a sombra (...)*

A mulher é apresentada ao lugar que é “seu” por excelência, ela deve cuidar e administrar um local que lhe é totalmente estranho, é tirada do convívio dos familiares ainda adolescente, e deve-se comportar-se nos moldes da mulheres abelha, aquelas que segundo Hesíodo asseguram a prosperidade do *oîkos* e são as únicas que não merecem censura.

Segundo Andrade (2005) o discurso do *Económico* é lido linearmente como um tratado para o homem económico, ou seja, para o chefe de uma casa ou gestor de um

patrimônio. Xenofonte espera encontrar objetivamente um público atento, compreensivo e realizador de seus ideais. O *Económico* conta com um alvo dinâmico a atingir, e por isso mesmo não pode simplesmente dizer, mas tem de convencer o *oikonomicos*, mas mais ainda sua esposa, de que como o mundo deve ser e não como é.

As fontes literárias evidenciam a enorme diferença entre uma mulher “cidadã” pobre e rica. O espaço ideal da mulher ateniense abastada era o recato do lar em que se ocupava com a fiação e a tecelagem, saindo à rua apenas para buscar água nas fontes e poços. Se tomarmos como certo os registos imagéticos remanescentes da Grécia antiga, isso significa que as pinturas de vasos, produzido há vinte e cinco séculos, têm relação com aspetos da vida cotidiana e são representações culturais da época.

Segundo Cerqueira (2008) a mulher, diferentemente do que se apregoa no modelo tradicional, ocupava espaços no mundo do trabalho, inclusive em atividades artesanais, presumivelmente masculinas, como a atividade de oleira, considerado um trabalho pesado e desgastante devido ao calor dos fornos. O interesse dos pintores de vasos por cenas de trabalho feminino não se encerra na atividade rural da colheita de frutos. Alguns vasos registam a mulher atuando na ágora, no mercado e na venda de produtos, talvez produtos provindos da pequena propriedade de sua família, como era o caso da mãe de Eurípedes, que, sabemos vinha a Atenas para comercializar alimentos. Autores cómicos, com o objetivo de insultar Eurípedes e atacar o seu trabalho, afirmavam que sua mãe viria à ágora vender hortaliças. Isto teria se dado às dificuldades económicas de sua família, em decorrência da morte de seu pai, apesar de Eurípedes pertencer a uma família de posses de Salamina. Não se sabe se há veracidade histórica da atividade atribuída à mulher do poeta trágico, mas sim ao fato de se referirem a existência desta figura social: a vendedora de hortaliças no mercado (*idem/ibidem*)

A mulher grega não foi de modo algum um ser passivo, apesar de sua posição subordinada aos homens na sociedade. Além de cuidar dos filhos e da casa, elas eram artesãs, vendedoras, músicas, agriculturas e guerreiras.

#### **3.2.4. A importância da *Ilíada* de Homero**

A *Ilíada* de Homero é a epopeia da conquista de Ílion, nome com que na mais remota antiguidade era designada Troia. A *Ilíada* descreve os acontecimentos do último ano da guerra que, segundo a tradição, teria durado dez anos.

Pode ser considerado um dos mais conhecidos textos da literatura ocidental. Embora pouco se saiba sobre a vida de Homero, ou se ele realmente existiu, sabe-se que a epopeia foi escrita por volta do século 8 a.C. É composta por 24 livros ou cantos, 15 693 versos em hexâmetro datílico, a forma tradicional da poesia épica grega. Sais (2015) afirma que “Não sabemos muito sobre a forma como os poemas foram compostos. Embora, aparentemente, não tenham sido postos por escrito antes do século VI a.C., tudo indica que são, na verdade, fruto de uma tradição épica de composição oral.”

Sua importância na Grécia antiga, deve-se ao fato de que a Ilíada retrata as mulheres de forma idealizada, bem diferente do papel real que elas exerciam na sociedade, que era o de cuidar da casa e gerar filhos. Na epopeia elas são retratadas como mulheres fortes, dignas e justas. Embora não tenha sido dada a elas a mesma importância que os papéis masculinos, ainda assim elas têm um papel fundamental na trama.

Helena, esposa de Menelau, foge com Páris, que é um dos filhos mais novos do rei troiano Príamo com sua esposa Hécuba o que acaba por provocar a Guerra de Troia. Helena é uma personagem complexa, ela sofre com os efeitos da guerra e se questiona sobre suas escolhas. Em certo momento da epopeia Helena assume o papel de narradora da história e apresenta um discurso elaborado sobre um episódio da Guerra de Troia que envolve Odisseu. Mulheres assumindo a palavra para enunciar um discurso não é algo tão comum nos poemas homéricos.

Sais (2015) afirma que o narrador da Odisseia não é nem pró nem contra nenhuma personagem feminina, e mantém-se neutro mesmo no que se refere à dúvida Helena (que deixou seu marido e sua filha em Esparta e partiu para Troia com Páris, o troiano que estava em sua casa como hóspede de Menelau, levando inúmeros tesouros do palácio consigo).

Outra figura importante a destacar é Hécuba, mãe de Páris e esposa do rei Príamo, ela sofre muitas perdas devido à guerra, mas permanece forte e continua lutando. Ela é um exemplo de determinação e força femininas. Temos ainda Andrômaca, esposa de Heitor, que luta para proteger seu filho. Ela é uma mulher troiana e representa a coragem feminina diante da guerra.

A Ilíada representa uma ruptura no modo como as mulheres eram retratadas, pois durante séculos elas foram retratadas na arte clássica como seres passivos e servis. A obra

abre espaço para uma representação mais complexa da mulher com múltiplas facetas, protagonistas de sua própria história. A *Ilíada* de Homero acabou por desafiar as convenções de gênero da época e mudou o modo de como as mulheres eram vistas na sociedade, elas deixaram de ser frágeis, dependentes e sem personalidade e passaram a ser retratadas como fortes e complexas.

Homero, o primeiro autor grego conhecido, terá cristalizado, pelo século VIII a. C., e com o olhar do seu tempo, o fascinante ambiente da Grécia Micénica de quase meio milénio antes. No mundo de Ulisses – onde se combatia dez anos por uma mulher e se errava pelo Mediterrâneo outros dez para regressar aos braços de uma esposa – a misoginia não transparece. (*Ilíada*, VI 450-465). (Lopes, 2012 citado por Lemos e Pereira 2019).

Todavia, a Grécia, sob o influxo de povos invasores que também desvalorizavam a mulher, permitiu que fosse estabelecida uma sociedade em que a mesma veio a ser desvalorizada, humilhada e considerada a causadora de todos os males da sociedade. Como disse Lopes, entre os séculos VIII e VII a. C. as mudanças profundas na sociedade grega geraram um afastamento radical do mundo de Ulisses. (idem, *ibidem*)

#### **4. Trajetória da igualdade de género em Portugal**

Segundo Tavares (2008) o termo feminismo teve a sua génese em França no século XIX, pois o primeiro congresso de cariz feminista decorreu em Paris, em 1878, e assumiu um carácter internacional

O feminismo assume ao longo do contexto histórico e social características distintas, pois a expressão "feminismo" encerra situações distintas, muito afastadas de um conjunto homogéneo, sendo que a aparente comunhão de ideologias sob a bandeira do feminismo esconde a variedade de feminismos. Se as lutas de algumas organizações sufragistas, no final do século XIX, deram ao feminismo um carácter de radicalidade pela frontalidade dos seus protestos (greves de fome, interrupção de reuniões parlamentares, manifestações de rua), outros movimentos assumiram um carácter moderado (Cova, 1998, citado em Tavares 2008). Deste modo, o século XX foi um século de viragem para as mulheres, com a sua entrada no mundo do trabalho remunerado e com a possibilidade de acesso a uma carreira profissional.

Em Portugal, atualmente, vemos uma preocupação legítima em garantir a igualdade de direitos entre homens e mulheres através da legislação. Entretanto, no passado tínhamos uma situação muito diversa, pois uma consulta ao Código Civil de 1867, mais concretamente

ao Artigo 7.º, apresenta-nos um texto paradoxal determinando que a lei “é igual para todos” embora retire à mulher o direito de intervenção jurídica:

“A lei civil é igual para todos, e não faz distincção de pessoas, nem sexo, salvo nos casos que forem especialmente declarados (...). Assim, as mulheres não podem ser procuradores em juízo em causa alheia (...), excepção determinada pela posição especial d’estas pessoas; nem testemunhas instrumentarias em acto juridico, seja entre vivos ou causa mortis (...). Esta excepção contra as mulheres é fundada na rasão de que em regra não têm a mesma experiência e conhecimento dos negócios, nem a mesma coragem e independência que o homem, para poderem depor com inteira segurança”.

O Artigo 137.º deste mesmo *Código Civil* atribui ao homem a função de protecção, poder de decisão sobre as vidas dos filhos e das mulheres e seus pertences. Assim, “Aos pães compete reger as pessoas dos filhos menores, protegê-los e administrar os bens d’elles: o complexo d’estes constitue o poder paternal”. No artigo 138.º a autoridade paterna é por várias vezes reiterada:

“Emquanto o pae vive e está presente, é elle, como chefe da familia, quem tem especialmente o exercicio da auctoridade paterna”.

A mãe não é competente para representar os filhos, vivo o pae (...) Pelo contrario a mulher em juízo e fora d’elle é defendida e protegida na sua pessoa e bens pelo marido a quem deve obediência (...).

Desse modo, tínhamos uma cidadã sem plenos direitos, pois os artigos citados acima eram limitadores e colocavam a mulher em desvantagem face ao homem na sociedade.

Em Portugal a situação da mulher pouco muda no *Código Civil* de 1966. O homem continua a ter o estatuto de “chefe de família”, tem poderes para administrar os bens da mulher e dos filhos, possui poderes para orientar a educação dos filhos, emancipá-los, defendê-los e representá-los.

O desenvolvimento tardio do feminismo em Portugal deveu-se principalmente ao fato do país encontrar-se sob o jugo de um regime autoritário desde 1933, por 41 anos ininterruptos, até o seu desmantelamento com a Revolução ocorrida em 24 de abril de 1974, que depôs o regime ditatorial do Estado Novo. Deste modo, “a mudança de regime potenciou

uma explosão de lutas sociais e a emergência de um poder popular que se traduziu na constituição de organizações populares de base e noutras formas de democracia participativa” (Gonçalves & Paredes, 2017, p.226).

Iniciou-se um processo que implantou um regime democrático em Portugal e entrou em vigor uma nova Constituição em 1976.

Em 1975, criou-se a Comissão da Condição Feminina (CCF), atualmente denominada de Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) com o objetivo de formalizar as políticas públicas no domínio da cidadania, especialmente a promoção e defesa da igualdade de género, o combate à violência doméstica e de género.

Em 1976 a *Constituição da República Portuguesa* institui o princípio de igualdade para ambos os cônjuges. Assim, no n.º 3 do Artigo 36.º, temos que: “Os cônjuges têm iguais direitos e deveres quanto à capacidade civil e política e à manutenção e educação dos filhos”.

Segue-se a isso um *Código Civil* mais moderno que institui no Artigo 1671.º, a *Igualdade dos cônjuges*, no casamento fundamentando-se na igualdade de direitos e deveres dos cônjuges, onde ambos “(...) devem acordar sobre a orientação da vida em comum tendo em conta o bem da família e os interesses de um e outro”.

Em relação ao poder parental o ponto 1 do Artigo 1901.º do novo *Código Civil*, determina que “Na constância do matrimónio o exercício do poder paternal pertence a ambos os pais”

Atualmente temos na Constituição da República Portuguesa (7ª Revisão Constitucional, 2005), no ponto 1 do artigo 13.º, que “Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei”, constituindo um aspeto importante para a igualdade de género e acrescenta no ponto 2 do artigo 13.º, o Princípio da Igualdade:

Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Os avanços alcançados em termos de legislação são muito importantes e constituem um avanço para a mudança de mentalidade e para a condição das mulheres na sociedade, pois

as “obrigações” sociais associadas à mulher fazem com que lhes seja mais complexo conciliar a carreira com a família (Rocha, 2012).

Recorde-se que

“... a percepção da orientação sexual das actividades gera-se desde a infância, influencia não só as preferências da criança, como também as formulações conceptuais que poderá criar acerca do modelo organizacional do trabalho, seja em casa, na escola ou na comunidade envolvente. Assim, os valores culturais e as relações socialmente estabelecidas e definidas ocupam uma preponderância indubitável no desenvolvimento da carreira, com um impacto que se revela, muitas das vezes, distinto entre mulheres e homens” (Rocha, 2012, p.16).

Deste modo, só na década de 70 do século XX é que o conceito de género começou a constituir foco de análise da realidade em Portugal, quer na investigação científica, quer na definição de políticas públicas promotoras de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres.

Atualmente a Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego (CITE), executa as políticas expressas nos Planos Nacionais: Igualdade de Género, Cidadania e Não-discriminação. O XXI Governo Constitucional, a 8 de março de 2018, aprovou a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 “Portugal + Igual”, publicada em Diário da República (Resolução do Conselho de Ministros nº 61/2018, de 21 de maio) e que visa especificamente, três Planos de Ação:

1. Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens.
2. Plano de Ação para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica.
3. Plano de Ação para o Combate à Discriminação em razão da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género, e Características Sexuais (Portugal, 2018).

Todos esses esforços de Portugal vão ao encontro da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia que no seu Artigo 23º refere que: “Deve ser garantida a igualdade entre homens e mulheres em todos os domínios, incluindo em matéria de emprego, trabalho e remuneração.”

Apesar do reconhecimento do direito à igualdade entre homens e mulheres, da não discriminação e acesso igualitário ao emprego, “[...] que não deve ser vedado ou limitado em

função do sexo” (Portugal, 2005), se encontrar previsto na lei nacional, comunitária e internacional, e das alterações significativas que têm ocorrido nas relações entre homens e mulheres, os dados demonstram que ainda subsistem situações de desigualdade de direitos e de deveres pois as sociedades permanecem fortemente estereotipadas (Mendonça et al, 2019).

## **5. A liderança feminina nas organizações educativas**

O nosso foco da investigação dar-se-á nas organizações educativas da RAM, e na mesma os estudos realizados indicam que há uma distribuição igualitária de líderes masculinos e femininos (Sobral & Ribeiro, 2018; Teles, 2009).

Contudo, é preciso destacar que nas organizações educativas portuguesas, segundo o Boletim Estatístico de Portugal: Igualdade de Género (2017), há uma taxa elevada de feminização de docentes na Educação Pré-Escolar (99,1%), na Educação Especial (89,8%) e no 1º Ciclo do Ensino Básico (86,6%). No entanto, é importante salientar que o topo da hierarquia em termos da carreira de docência ainda se encontra maioritariamente ocupado pelo sexo masculino, com uma taxa de feminização na ordem dos 44,5%.

Em contrapartida na Região Autónoma da Madeira no que concerne às organizações educativas, o estudo de Teles (2009) indicia a igualdade de género na liderança docente:

Embora a feminização das lideranças seleccionadas se adopte em maioria e a quantidade de homens no Conselho Executivo seja levemente superior, ainda que reflectido num valor mínimo, o estudo indica que as mulheres se encontram aproximadamente em situação de paridade com os homens, o que leva a concluir que o princípio da igualdade de oportunidades entre os homens e as mulheres está a ser contemplado a passos largos. (p.79)

Por seu turno, Silva (2011) investigou se o género constituía um factor fundamental na determinação do estilo de liderança adotado. Essa investigação incidiu na determinação da influência do género no estilo de liderança percebido pelos líderes inquiridos. Concluiu-se que “ambos os géneros consideram adoptar um estilo de liderança mais transformacional, logo não há diferenças de [liderança] significativas” (Silva, 2011, p.127).

Líderes masculinos e femininos assinalaram que a liderança eficaz se deve principalmente às competências interpessoais. Ou seja, para o desempenho daquelas funções é relevante

(...) possuir empatia, perspicácia social, charme, tacto, diplomacia, fluência verbal; demonstrar relações de cooperação; identificar as necessidades e objectivos; tomar decisões integradoras e implementáveis; usar estratégias de influência adequadas; ser capaz de ouvir com atenção, empatia e cortesia; negociar e resolver conflitos com sucesso; lidar com pessoas de diferentes culturas (Cunha et al, 2007, citado por Silva, 2011, p.129).

Uma revisão de literatura, a partir de Teles (2009), Silva (2011) e Ribeiro e Sobral (2018) sobre a liderança no feminino revelou uma tendência positiva na ocupação de cargos de liderança pelo género feminino, porém, caracterizado por um processo lento e aquém do desejável (Ribeiro & Sobral, 2018).

Volvidos, sensivelmente, onze anos após o estudo de Teles (2009), no qual as organizações escolares da RAM apresentaram um equilíbrio de oportunidades para homens e mulheres assumirem cargos de liderança, faz-se necessário determinar como essa questão é percebida pelos professores liderados:

Será que os homens e as mulheres possuem diferentes formas de liderar? Será que as formas de liderar diferem consoante o sexo ou, são exclusivamente decorrentes da própria personalidade do indivíduo? Terão os professores diferentes posturas face a um ou uma líder, influenciados pelos estereótipos de género?

As respostas a estas indagações norteiam o estudo empírico aqui apresentado.

E importa lembrar que as relações que os indivíduos estabelecem entre poder e género permitem entender a configuração de uma escola como organização, onde os intervenientes percebem ou não, *relações de poder* diferentes (Rocha, 2007) determinadas pela pertença a determinado género.

## **PARTE II – METODOLOGIA**

## 6. Processo investigativo

“Uma investigação tem normalmente um objectivo principal e um, ou mais, sub-objectivos” (Hill & Hill, 1998, p.3). Nesse âmbito, investigar é procurar uma resposta para um problema de investigação previamente formulado. O objetivo geral e os objetivos específicos estão relacionados com as questões de investigação, pois “um problema é uma questão que pergunta como as variáveis estão relacionadas” (Kerlinger, 1980, p. 35). A investigação pode ser definida como sendo um processo para se obter as respostas das questões de estudo, portanto, o método de recolha de dados deve ser planeado e sistematizado para uma satisfatória interpretação de dados.

Desde a antiguidade que o homem procura responder a questões por meio de processos investigativos,

*In the ancient world, there were precursors to qualitative social inquiry. Herodotus, a greek scholar writing in the 5Th century B.C.E., had interests that were cross-cultural as well as historical. writing in the 2nd century C.E., the greek skeptical philosopher Sextus Empiricus conducted a cross-cultural survey of morality, showing that what was considered right in one society was considered wrong in others. Both he and Herodotus worked in the accounts of travelers, which provided the primary basis for comparative knowledge about human lifeways until the late 19th century (Erickson, 2011, p.43)*

Desde então, os métodos de investigação multiplicaram-se, evoluíram e especializaram-se. Atualmente há uma grande variedade de metodologias de investigação.

Segundo Flick (2009, p.24) o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário”. Estamos também cientes de que “(...) qualquer tipo de opção que se faça na investigação em educação comporta os seus riscos (...)” (Sousa, 1997, p. 9) e que “só uma fundamentação teórica confere os instrumentos necessários para a interrogação do real e adequada escolha das metodologias de investigação, e para que se ultrapasse a mera visão do senso comum sobre os fenómenos” (Amado, 2014, p.17). Desse modo, escolheu-se a metodologia mista de investigação como sendo a mais adequada para os objetivos que foram traçados, pois ambos os paradigmas (quantitativo e qualitativo) se combinam e se complementam na coleta de dados e na apresentação e análise dos resultados.

## 6.1. Estudo de caso

A opção pelo *estudo de caso* dá-se pela necessidade de investigar as questões no contexto onde estas ocorrem (Yin, 2000, p.18).

“A *case study* is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clear. As a research method, the *case study* is used in many situations, to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political, and related phenomena.”

Essa visão é reiterada por Stake (1995), “A *case study* is expected to catch the complexity of single case (...) We study a case when it itself is of very special interest” (p.xi)

Para o desenvolvimento da investigação adoptou-se o *estudo de caso*, posto que este perpassa apenas por um contexto escolar que é alvo de análise. Ou seja, o estudo de *caso está* interessado em um caso em particular, em investigar um fenómeno, população ou condição geral. Na presente pesquisa os sujeitos da investigação são os professores de uma escola, pois cremos que entendê-los levará a um melhor entendimento sobre as questões da investigação.

Assim, este estudo de caso desenvolve-se numa Escola Básica dos 2ºe 3º Ciclos do ensino básico, seleccionada intencionalmente, quer pela proximidade com os membros da Direção, quer pelo facto o Presidente ser do género masculino e a Vice-Presidente ser do género feminino. Investigamos como os professores costumam posicionar-se face a cada um destes líderes e como os percebem, tendo em conta o respetivo género (masculino e feminino).

Estamos cientes de que as limitações de um *estudo de caso* são a impossibilidade de generalizar resultados bem como a quantidade insuficiente de dados para realizar comparações (Fortin, 2009; Yin, 2003).

De acordo com Bell (2004), os estudos de caso são geralmente considerados estudos qualitativos embora se possa incluir, entre outras, uma metodologia quantitativa.

## 6.2. Paradigma misto: abordagem qualitativa e quantitativa

Cada tipo de método está ligado a uma perspetiva paradigmática única e distinta. Segundo Flick (2009) é possível a “combinação implícita da pesquisa qualitativa com a quantitativa” (2009, p.47), mas adverte que essa combinação deve ser cuidadosamente

refletida. Deste modo, a pesquisa simultaneamente quantitativa e qualitativa permite relacionar cada conjunto de dados com a teoria que lhe está subjacente e analisar de que modo os diferentes conjuntos de dados são complementares ou apresentam contradições uns em relação aos outros (Brannen, 1992).

A metodologia adotada neste trabalho é de cariz misto, decorrente do cariz dos dados recolhidos através da elaboração e aplicação dos inquéritos por questionário.

Devido ao fato de cada método estar ligado a uma perspetiva específica, há uma distinção entre o processo de recolha de dados e o modo como estes são registados e analisados. Face aos objetivos traçados, a escolha das duas abordagens em simultâneo parece ser a mais adequada para desenvolver a investigação, pois coletamos perceções verbais que podem ser quantificadas, o que se revela útil na compreensão e análise qualitativa e quantitativa das variáveis estudadas.

Desse modo, a opção por metodologias quantitativas e qualitativas baseou-se na quantificação de variáveis qualitativas que permitem relações mensuráveis ou contáveis com as variáveis, que expressam atributos, qualidades e opiniões dos indivíduos em estudo (Sousa & Baptista, 2014).

Uma vez que coexistem duas metodologias, temos uma “combinação implícita da pesquisa qualitativa com a quantitativa” (Flick 2009, p.47).

A abordagem qualitativa foi escolhida porque nos permite apreender melhor a “realidade” (Sousa,1997) numa perspetiva compreensiva que procura compreender a “realidade” tal como a vivem e a significam os sujeitos em observação, pois leva em linha de conta as suas crenças e seus valores face ao mundo em que vivem (Bogdan & Biklen, 1994)

Neste viés, pretendemos realizar um aprofundamento do problema que iremos estudar, utilizando um carácter exploratório e um enfoque compreensivo no problema a ser analisado e que iremos complementar com a sua quantificação face aos objetivos traçados para a investigação.

Se o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, subjectiva e orientada para o processo, o paradigma quantitativo, por sua vez, postula uma concepção global positivista, orientada para os resultados.

A opção pela metodologia mista neste trabalho leva em consideração essas características, pois permite recolher e analisar com detalhe uma boa quantidade de dados. Pretende-se determinar as características da liderança e as suas eventuais relações com o género dos líderes educativos. A análise estatística pressupõe a recolha e análise de dados, que serão quantificados de forma a obter resultados numéricos de situações por vezes subjetivas.

Assim, a metodologia quantitativa decorre da análise quantitativa através do suporte informático Excel, dos dados obtidos nos inquéritos por questionário. A análise qualitativa aplica-se às respostas verbais otidas nas questões abertas, porquanto requerem descrição e interpretação

Neste enquadramento, justifica-se a adopção de uma metodologia mista para a análise dos dados recolhidos através da elaboração e aplicação de inquéritos por questionário aos professores de uma escola pública de 2º e 3º ciclos, com liderança masculina e feminina.

### **6.3. Amostragem**

A amostragem é um processo no qual seleciona-se um grupo de indivíduos de uma população ou de um universo estatístico.

Utilizamos a amostragem por conveniência, ou seja, uma técnica que consiste em seleccionar uma amostra da população que seja acessível. Neste caso, professores que estavam disponíveis em cooperar com a investigação. Essa conveniência representou uma facilidade operacional, porém teve como consequência a incapacidade de fazer afirmações gerais com rigor estatístico sobre toda a população daquele estabelecimento de ensino, atendendo ao reduzido número de participantes (19).

### **6.4. Inquérito por questionário**

Sousa e Baptista (2014) afirmam que um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, colocam-se uma série de questões que abrangem o tema de interesse para os investigadores, não havendo necessariamente interacção direta entre estes e os inquiridos. Trata-se de um processo prático no sentido em que é um instrumento que permite a obtenção rápida de dados específicos a partir de um único exemplar.

O questionário deve obedecer a um processo lógico de construção, e segundo Hill e Hill (1998), um bom questionário deve especificar em detalhe: os objetivos da investigação, os procedimentos para a resposta das perguntas e determinar previamente os métodos para analisar os dados.

Este instrumento permite recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos. Por esse motivo, Sousa e Baptista (2014) reiteram que é importante ter em conta o que se quer e como se vai avaliar, devendo haver rigor na concetualização do tipo de questionário a aplicar de forma a aumentar a credibilidade do mesmo.

Assim sendo, visando identificar o posicionamento dos professores, (homens e mulheres) em relação à “liderança masculina e feminina” elaborou-se o inquérito por questionário. De seguida fizemos um pré-teste, ou seja, uma aplicação do questionário em uma versão preliminar, para termos certeza de que a pesquisa seria compreendida pelos inquiridos. De acordo com Ghiglione e Matalon (1997, p. 73), o pré-teste indica-nos “(...) como as questões e as respostas são compreendidas, permite-nos evitar erros de vocabulário e de formulação (...) incompreensões e equívocos”. Assim, antes da aplicação dos questionários definitivos procedemos ao pré teste de quatro inquéritos por questionário, com o objectivo de verificar a sua compreensão e aceitabilidade, bem como a validade dos resultados obtidos. Estes quatro questionários, sem qualquer valor para a investigação, foram preenchidos por pessoas externas ao contexto da investigação, duas de cada género, mas que desempenham as funções docentes nestes níveis de ensino noutra escola pública.

A versão definitiva deste instrumento foi enviada por e-mail a todos os professores da escola através dos Formulários do Google, procedimento agilizado pelos órgãos de Direção da escola em 7 de Julho de 2021. Atendendo à escassez de respostas, houve um novo envio do formulário e reiterou-se o pedido de colaboração, na tentativa de colectar mais respostas, no dia 20 de Julho do mesmo ano.

Contudo, num total de 137 professores apenas obtivemos a colaboração de 19. Cremos que a elevada taxa de não respostas se deve ao fato do questionário ter sido enviado no período de férias escolares.

O questionário contém perguntas que permitem a caracterização dos inquiridos, nomeadamente a idade e o género e que constituem a Parte I.

A Parte II contém questões que visam determinar os estilos de liderança adotados a partir de comportamentos desenvolvidos pelo Presidente e pela vice-Presidente. Deste modo, estruturamos 18 questões para aferir os três estilos de liderança mais utilizados nos estudos em educação: o estilo transacional, o estilo *laissez faire* e o estilo transformacional, cada um deles é avaliado com 6 questões. Todas estas questões foram colocadas tendo em conta a perspectiva de género binário (masculino/feminino).

As questões 3 a 8 visam determinar a existência de atitudes associadas à liderança transacional, e visam determinar o incentivo, a partilha, a informação, o apoio, os elogios e a preocupação com o bem-estar de cada professor, demonstrado por cada um dos líderes.

As questões 9 a 14 envolvem a identificação de atitudes que se consubstanciam na liderança *laissez-faire*, e que visam determinar especificamente quais os níveis de controlo, interferência e liberdade de decisão que cada um dos líderes permite aos professores.

A identificação da liderança transformacional patenteia-se nas informações obtidas nas respostas às questões 15 a 20, acerca da colaboração com os professores. Questionam-se os professores acerca da definição de objetivos por parte dos líderes, bem como acerca do seu incentivo e do auxílio prestado na superação de dificuldades.

A Parte III possui perguntas abertas e fechadas que têm por objetivo identificar as atitudes e eventuais representações dos professores, associadas ao género dos líderes. Centrámos as questões na relação entre as aspetos de género e a liderança, tendo os inquiridos oportunidade de se pronunciarem acerca da existência, ou não, de diferenças em função da categoria sexual de pertença dos líderes.

As respostas fechadas serão alvo de tratamento estatístico, enquanto as respostas abertas serão submetidas à análise de conteúdo de modo a apreender a sua autêntica expressão. De salientar que o inquérito por questionário continha uma introdução sumária explicando a finalidade do estudo e a área da investigação. Informamos que a participação era voluntária e de cariz anónimo, garantindo-se a confidencialidade das respostas. Solicitámos que os inquiridos respondessem às questões com seriedade, destacámos a importância da sua participação no respetivo preenchimento e agradecemos a sua colaboração.

## **6.5. Pesquisa bibliográfica**

Uma vez que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo reunir as informações e dados que servirão de base para a construção de uma investigação. Deste modo, para a conceção do nosso referencial teórico utilizámos autores de referência na área da administração educacional como Costa (1996, 2000), Barroso (2005) e Lima (2008, 2011) que são os estudiosos que definem a escola como organização. A partir destes estudos delineámos com coerência os nossos objetivos de pesquisa bem como a justificação da escolha desta temática.

A análise sobre os estilos e modelos de lideranças apoia-se em Costa (2000), Costa, Mendes e Ventura (2011), Goleman (2016), Bilhim (2008), Fullan (2011) e Hargreaves e Fink (2020). A partir das suas linhas de análise construimos e estruturámos a problemática em estudo, nomeadamente no que respeita à elaboração do inquérito por questionário.

A pesquisa sobre a evolução histórica dos papéis sociais atribuídos ao género feminino apoiou-se essencialmente nos trabalhos de Lerner (2019) e Lessa (2010).

Como referências para a coleta e análise de dados seguimos os pressupostos de Bardin (2004) e Hill e Hill (2008). Bogdan e Biklen (1994) e Flick (2005), reforçam esse enquadramento, pois referem-se à pesquisa qualitativa enquanto Stake (2012), Yin (2009) e Fortin (2009) enformam a concetualização do *estudo de caso*.

## **6.6. Pesquisa documental**

A pesquisa documental constitui também uma fonte de coleta de dados que, neste trabalho se restringe a documentos escritos. Deste modo, a subsequente análise de documentos serve para complementar a informação obtida por outras fontes e instrumentos de coleta de dados, esperando-se encontrar nos documentos informações úteis para o objeto em estudo (Bell, 1993).

Por esse motivo será analisado o Regulamento Interno, bem como o Projeto Educativo de Escola (PEE) onde serão aplicados os inquéritos por questionário.

A consulta do Regulamento Interno, bem como do Projeto Educativo de Escola (PEE) permitiram-nos ter um conhecimento mais alargado sobre o campo de estudo, propiciando-nos

uma melhor contextualização para a colocação de questões no inquérito por questionário. Desta consulta resultou a recolha de informações sobre a instituição, nomeadamente a sua constituição, o seu funcionamento, a sua missão e os seus objetivos organizacionais.

## **6.7. Análise de conteúdo**

Para Bardin “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (1977, p.19). A autora considera que a análise de conteúdo se organiza em torno de “(...) pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação” (p.95).

Esse conteúdo pode ser quantitativo ou qualitativo, mas a análise visa principalmente, por meio de procedimentos descrever o conteúdo das mensagens, bem como dos indicadores e conhecimentos inferidos nas mesmas. Ou seja, “consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105).

A análise de dados deve considerar o contexto das mensagens, o significado e a influência social das mesmas. Bardin (1977) organiza-a em três fases: a primeira fase envolve a leitura “*flutuante*”, ou seja, um primeiro contacto com os documentos que serão submetidos à análise, a organização, a escolha, a formulação de objetivos para a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação e preparação formal do material. A segunda fase consiste na codificação, e para o efeito são feitos recortes de unidades de registo, a enumeração de acordo com a seleção de regras de contagem, a escolha de categorias, a classificação em razão de características comuns. A terceira e última fase consiste na categorização, na qual se faz a exclusão mútua (cada elemento só pode existir em uma categoria), homogeneidade (só pode existir uma dimensão de análise), pertinência (devem dizer respeito às intenções e objetivos da pesquisa), objetividade, fidelidade (categorias bem definidas, sem margem para distorções) e produtividade (resultados férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos).

Segundo Yin (2003), a análise de conteúdo deverá respeitar quatro princípios: i) ser fundamentada numa recolha abrangente de evidências de modo a comprovar que a interpretação do investigador é exaustiva e fundamentada em todas as evidências apresentadas; ii) conter todas as principais interpretações; iii) centrar-se no aspeto principal do

estudo de caso, na questão de investigação que deu origem ao estudo de caso; iv) o investigador deverá usar o seu conhecimento prévio sobre a temática do estudo.

Neste trabalho, a análise efetuada envolveu um processo de categorização da informação obtida através da aplicação dos inquéritos por questionário, tendo por base as questões que a integram. As respostas obtidas levaram-nos à criação de categorias que permitiram a síntese da informação requerida.

## **6.8. Apresentação e análise dos dados**

Bogdan e Biklen (1994) definem a análise de dados como:

(...) processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes, e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p. 205).

Segundo André (1983) ela visa apreender o carácter multidimensional dos fenómenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

Neste contexto, as respostas dadas às questões abertas do inquérito por questionário foram objeto de análise de conteúdo e encontram-se categorizadas em Figuras que elaborámos para o efeito. As respostas de múltipla escolha foram alvo de tratamento estatístico e organizadas em grelhas e gráficos de acordo com o seu conteúdo.

## **6.9. Triangulação**

Denzin (1989) descreve quatro tipos diferentes de triangulação – *a triangulação de dados*, *a triangulação do investigador*, *a triangulação teórica* e *a triangulação metodológica*.

A *triangulação de dados* distingue subtipos de triangulação, Denzin propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes.

Na *triangulação do investigador*, os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem à comparação de resultados.

Na *triangulação teórica*, são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade. As utilizações de múltiplas perspectivas, em vez de uma perspectiva simples, ajudam na compreensão.

Na *triangulação metodológica*, são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. (Denzin, 1989 citado por Flick, 2005, p. 231).

Segundo Yin (1994), o uso de múltiplas fontes de evidência permite o desenvolvimento da investigação em várias frentes – investigar vários aspetos em relação ao mesmo fenómeno.

Neste trabalho adotamos a triangulação de bibliografia sobre o estado da arte, assim como a análise comparativa das respostas aos inquéritos por questionário de indivíduos diferentes, classificadas de acordo com o seu respetivo conteúdo. Serão confrontadas as informações recolhidas em relação a esta temática, através dos pontos de vista de diferentes professores.

Em suma, a triangulação é um processo de organização onde se relacionam e cruzam os dados recolhidos através dos diversos instrumentos e técnicas assim como a partir de fontes diferentes. Este é um processo importante que culmina nas conclusões que serão transmitidas ao público em geral.

## **6.10. Princípios gerais de ética nas investigações**

A ética é a parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, disciplinam ou orientam o comportamento humano, reflectindo a essência de normas e valores (Sousa & Baptista, 2014).

A questão da ética inicialmente estava circunscrita às áreas da investigação médica e biomédica, entretanto, estendeu-se às áreas das ciências sociais, pelo fato de uma grande parte das investigações nessa área envolverem seres humanos.

Depois da II Guerra Mundial e face aos crimes cometidos em nome da ciência por cientistas nazis, o Tribunal de Nuremberga instituiu um Código a estabelecer regras sobre a investigação envolvendo seres humanos. Mas as regras demasiado gerais deste Código não preveniram que novos casos de má prática ocorressem, revelando a necessidade de a sociedade em conjunto com a comunidade científica identificar e adoptar princípios éticos sólidos e consensuais, de os traduzir em Códigos Deontológicos a nível profissional e de aprovar legislação clara que protegesse os direitos de todos os envolvidos (Almeida, 2013).

Para a realização de uma investigação, envolvendo seres humanos, é essencial ter em atenção as condicionantes éticas, como o respeito pela liberdade, a proteção e os direitos de cada participante. Deste modo, o anonimato da identidade dos inquiridos, assim como a confidencialidade dos dados serão garantidos conforme os Regulamentos da União Europeia. Todas as partes envolvidas na investigação têm um conjunto de regras que se comprometem a respeitar e por isso orientamos a nossa pesquisa pelo Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação (2017), que prevê:

- **Honestidade** no desenvolvimento, realização, revisão e elaboração de relatórios, bem como na comunicação da investigação de uma forma transparente, justa, completa e imparcial.
- **Respeito** pelos colegas, pelos participantes da investigação, pela sociedade, pelos ecossistemas, pelo património cultural e pelo ambiente.
- **Responsabilidade** pela investigação, desde a ideia até à publicação, pela sua gestão e organização, pela formação, supervisão e orientação, bem como pelos seus impactos mais amplos.

Mustajoki e Mustajoki (2017), reiteram essas ideias e acrescentam: *The research community at large has sets of rules and guidelines that are considered universal and binding. These general principles typically include at least the following*

- **Scientific honesty:** *forbids fabrication and falsification of results and biased presentation of others' work.*

- **Carefulness:** aim is to do research of the highest standard and with the greatest accuracy.
- **Transparency:** in relation to results, used methods, theories and equipment, which allow critical assessment of all research work.
- **Recognising achievements of others:** not adopting work of others as one's own and appropriately referring to the work of others.
- **Ethically sustainable methodologies:** in reference to data collection and research design in respect of human, animal and inanimate research subjects.
- **Academic freedom:** researchers should be able to interpret their results and follow research avenues based on their academic understanding.
- **Social responsibility:** make results available when they have an impact on well-being and have adequate scientific validity (p.28).

Enquanto investigadora, informei os participantes sobre a investigação; seu processo e divulgação, além de respeitar, proteger e garantir os seus direitos. Pedi permissão para divulgar os dados recolhidos, garantindo o anonimato aquando da solicitação de autorização para realizar estudo ( Sousa & Baptista 2014)

Ou seja, neste trabalho pedimos autorização para a realização da investigação, demos garantia de anonimato para os participantes e nos comprometemos com a divulgação dos resultados.

Obviamente, deve-se publicar os resultados da investigação, citar todas as fontes utilizadas para evitar o plágio, manter a fidelidade dos dados recolhidos e interpretá-los de maneira adequada.

### **PARTE III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

Iniciamos este capítulo apresentando o resultado da pesquisa documental, que contém informações relativas ao histórico da instituição, contexto, regulamentos e valências. Em seguida, apresentamos os dados recolhidos por meio do inquérito por questionário direcionado aos professores.

## **7. Descrição do campo estudado**

A investigação realizou-se numa Escola Básica do Concelho de Funchal. Esta escola é resultado de várias reestruturações da rede escolar do Ensino Básico desta Região Autónoma.

Segundo o Projeto Educativo da Escola (2018/2022), essa reestruturação fez de duas instituições uma instituição única, ou seja, uma fusão de um estabelecimento localizado numa zona rural com outro na zona urbana, em concelhos diferentes. Segundo o Projeto Educativo da Escola, essa herança de histórias individuais e contextos diferentes foi previamente analisada para que a criação do Projeto Educativo conseguisse agregá-las de modo a criar uma identidade que lhes permitisse trabalhar de forma harmónica. Articularam-se os Projetos Educativos e os Planos Anuais de cada escola, anteriores à fusão com o objetivo de delinear as intervenções prioritárias e programar conjuntamente os objetivos a serem atingidos.

A freguesia onde se situa uma das escolas é a mais extensa de Funchal, de cariz urbano e segundo o Censo Geral de 2021, contava com aproximadamente 25 mil habitantes, enquanto a outra de cariz rural, 1500 habitantes. Ambas as freguesias possuem um variado número de instituições de carácter social, educativo, cultural, recreativo e desportivo, em proporções adequadas ao volume populacional.

No total, a escola possui aproximadamente setecentos e cinquenta alunos, distribuídos entre uma turma de creche, uma turma de pré-escolar, trinta e quatro turmas de ensino básico, distribuídos pelos 1º, 2º e 3º ciclos. Existem ainda quatro turmas de Educação e Formação e uma turma de Ensino Profissional.

A oferta formativa da escola é variada para atender as diferentes necessidades da comunidade escolar. No ano letivo 2018/2019, a instituição contava com uma turma de creche e uma de pré-escolar, trinta e três turmas de ensino regular do 1º, 2º e 3º ciclos, assim como quatro Cursos de Educação e Formação do tipo 2 (Práticas Comerciais; Electricidade de Instalações e Operador de Informática) e um Curso Profissional de Técnico de Turismo Ambiental e Rural.

A escola oferece atividades complementares e facultativas de formação, tais como: Clube Europeu, Clube de Música, Ateliê de Pintura, Xadrez e Música. Existem também Projetos, nomeadamente: Matemática, Parlamento Jovem, Eco Escolas, Desporto, entre outros.

Entre os serviços especializados de apoio educativo aos estudantes destaca-se a Educação Especial. Esta modalidade de ensino oferece apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), sendo aplicado enquanto Programa Educativo Individual, a noventa e um alunos no ano letivo de 2018/2019.

No ano letivo em estudo (2018-2019) a escola contava com um corpo docente de 137 professores, dos quais 62 integravam o Quadro de Escola, 57 pertenciam ao Quadro de Zona Pedagógica e 18 eram contratados. O corpo docente é, em sua maioria, feminino (73%).

Em relação ao quadro de pessoal não docente há 59 funcionários, distribuídos pelas categorias de técnico superior (4), coordenador técnico (1), técnico de informática (2), assistente técnico (17), encarregado operacional (1) e assistente operacional (34). O corpo de funcionários não docentes é também na sua maior parte do género feminino (88%).

Os recursos materiais da escola são: 5 laboratórios de informática, 2 salas de sessões, 2 papelarias, 2 reprografias, 2 refeitórios, 3 salas de convívio com bufete, 2 polidesportivos, 2 ginásios, 1 pavilhão e 1 piscina para além das 43 salas de aula, das quais 36 estão equipadas com videoprojector. A escola tem ainda um amplo jardim para os alunos desfrutarem como espaço de convivência com a possibilidade de jogar pingue-pongue.

Segundo o Projeto Educativo a escola tem como missão facultar aos alunos os conhecimentos, competências e saberes necessários para o prosseguimento de estudos. Ou seja, a sua visão é ancorada numa ideia de futuro. Por outro lado, a escola pretende ser reconhecida pela qualidade do ensino que oferece, quer na perspetiva da formação integral dos alunos, assim como pela inovação nas práticas educativas que desenvolve. Os seus valores são educar os alunos para o exercício de uma cidadania plena, desenvolvendo o espírito crítico, estético, cultural e científico.

O Plano Estratégico de Melhorias sustenta-se em quatro eixos de intervenção estratégica: Sucesso Educativo, Disciplina, Relação Escola-Família e Gestão e Organização, cada qual contando com objetivos estratégicos de melhoria.

Este Projeto Educativo, numa lógica de autoavaliação prevê a possibilidade de um ajustamento no decorrer do seu desenvolvimento face aos resultados obtidos, em relação à eficiência na gestão dos recursos, bem como à eficácia das ações programadas.

## 8. Caracterização dos professores

O inquérito por questionário, com várias tipologias de perguntas, foi aplicado através da internet por meio dos Formulários do Google, pois foi difundido pela Equipa Gestora, por e-mail a todos os professores, cujo computo é de 137. Contudo, apenas foi respondido por 19 docentes. Este procedimento decorreu em julho de 2021, habitualmente período de férias dos docentes, facto que poderá explicar a reduzida taxa de respostas e consequentemente pouca validade nas conclusões obtidas.

A seguir, são apresentados os resultados obtidos através daquele instrumento, devidamente organizados e categorizados, através de Figuras que sintetizam as respostas obtidas, em conformidade com as variáveis em estudo.

As respostas às questões que pertencem a esta categoria permitiram-nos caracterizar os 19 professores que responderam ao inquérito, em variáveis como a idade e o género.

**Figura 1: Idade dos professores inquiridos (géneros reunidos)**

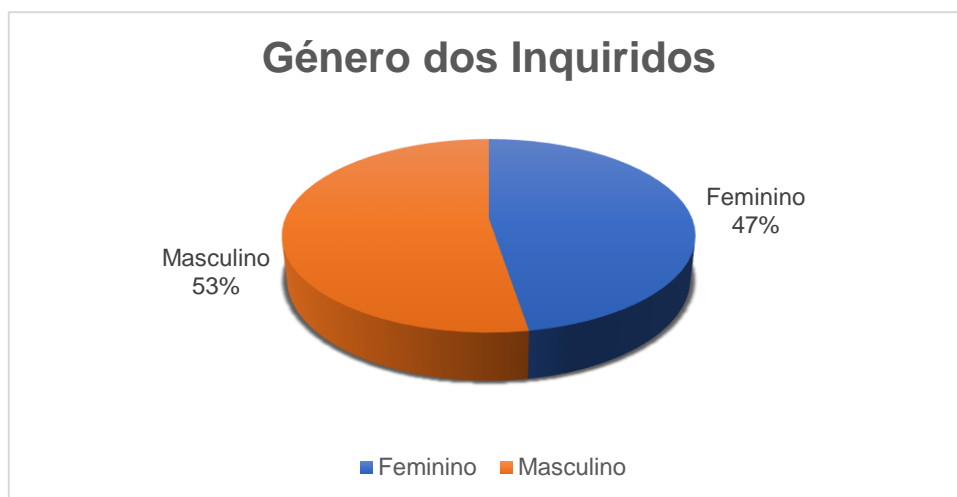
Grupo Etário	Frequência Absoluta	(%)
22 a 31	1	5,2%
32 a 41	1	5,3%
42 a 51	15	78,9%
52 a 61	2	10,5%
62 a 67	0	0 %

As faixas etárias foram divididas em intervalos de 9 anos, com exceção da última em que o período é 5 anos, visto que culmina na idade limite para reforma. Como se pode constatar pela Figura 1, dos 19 professores inquiridos, a maioria tem idade compreendida entre os 42 e 51 anos, (78,9%), em seguida temos a faixa dos 52 a 61 anos (10,5%). Dos 22 aos 31 anos (5,3%) e dos 32 aos 41 anos (5,3%). Trata-se de respondentes onde predomina a faixa etária entre os 42 e 51 anos. Apenas cerca de 10% dos professores tem menos de 41 anos

ou mais de 60. Reporta-se ainda a inexistência de respostas por parte de docentes com mais de 61 anos.

Em relação ao género obtivemos 53% de respostas de professores e 47% de professoras, tal como comprova a Figura 2.

**Figura 2: Género dos professores inquiridos**



A Figura 3, cruza o cômputo dos professores inquiridos no que respeita aos diferentes grupos de idade com o respetivo género.

**Figura 3: Género vs. idade dos professores**

Grupo Etário	Género Masculino		Género Feminino	
	n	%	n	%
<b>22-31</b>	0	0%	1	12,5%
<b>32-41</b>	1	9,0%	0	0%
<b>42-51</b>	10	91,0%	5	62,5%
<b>52-61</b>	0	0%	2	25,0%
<b>62-67</b>	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	11	100%	8	100%

Constata-se que os professores respondentes se concentram na faixa etária dos 42 aos 51 anos e que apenas um se integra na faixa etária dos 32 aos 41 anos. Em relação às mulheres a

maioria também está na faixa dos 42 aos 51anos. Porém, há uma professora na faixa dos 22 aos 31 anos e duas na faixa dos 52 aos 61 anos.

Deste modo, nenhum inquirido do género masculino tem menos de 32 anos ou mais de 51. No grupo feminino temos uma professora com idade entre os 22 e os 31 anos e destacam-se duas com idades entre os 52 e os 61 anos, ou seja, mais velhas que os professores.

A faixa etária dos 42-51 anos abarca a maioria dos professores respondentes, com 91,0% de homens e 62,5% de mulheres. Por fim, constatamos que inexistem respondentes com mais de 61 anos.

### 9. Perceção dos estilos de liderança desenvolvidos vs. género do líder

Na segunda parte do inquérito subsistem perguntas visando identificar os estilos de liderança adotados pelo presidente e pela vice-presidente da escola. As questões colocadas visaram apurar os três estilos de liderança mais enfatizados nos contextos educativos: transacional, *laissez faire* e transformacional.

Quando questionados sobre quem incentiva mais a sua participação, a grande maioria, ou seja, 14 professores responderam que os líderes de ambos os géneros têm essa atitude (73,6%). Três inquiridos alegaram que o presidente (homem) é o que mais os incentiva (15,8%) e apenas um inquirido considerou que a mulher, a vice-presidente é quem incentiva mais a sua participação (5,3%). Apenas um inquirido (5,3%) respondeu nenhum dos líderes incentiva a sua participação.

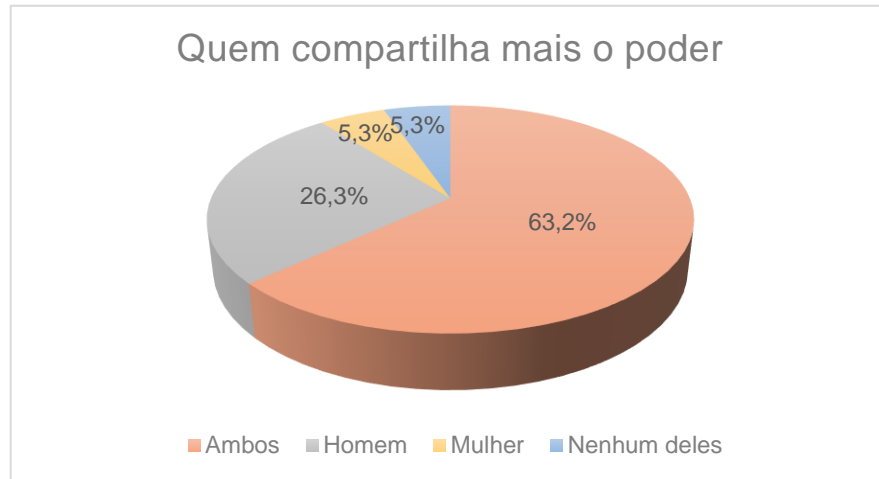
**Figura 4: Líder que incentiva mais a participação dos professores**

Líder que incentiva	Frequência absoluta	%
Ambos	14	73,6%
Nenhum	1	5,3%
Líder Masculino	3	15,8%
Líder Feminino	1	5,3%
Total	19	100%

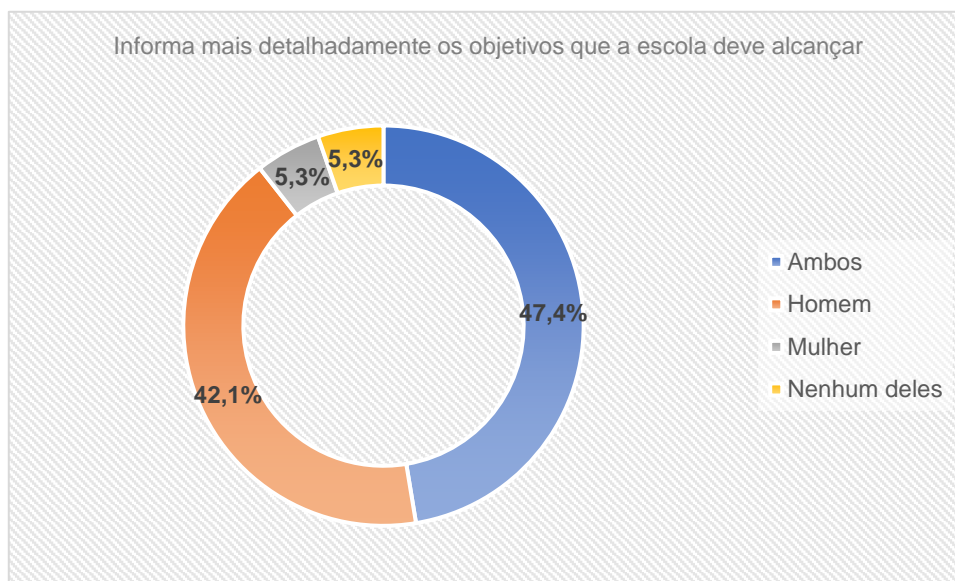
Ao serem questionados sobre qual dos líderes partilha o poder com os professores, 63,2% responderam que “ambos” os líderes o fazem. Já 26,3% dos inquiridos alega que o Presidente é aquele que compartilha mais o poder. Apenas uma pessoa (5,3%) considerou que a líder é quem compartilha mais o poder e a opção “nenhum deles” foi selecionada por um professor (5,3%). Ao compararmos os resultados entre o Presidente (homem) e a Vice-

presidente (mulher), constatamos que para os professores, o Presidente partilha mais o poder do que a Vice-Presidente (Cf. Figura 5).

**Figura 5: Líder que compartilha mais o poder**



**Figura 6: Líder que informa mais detalhadamente os objetivos que a escola deve alcançar**



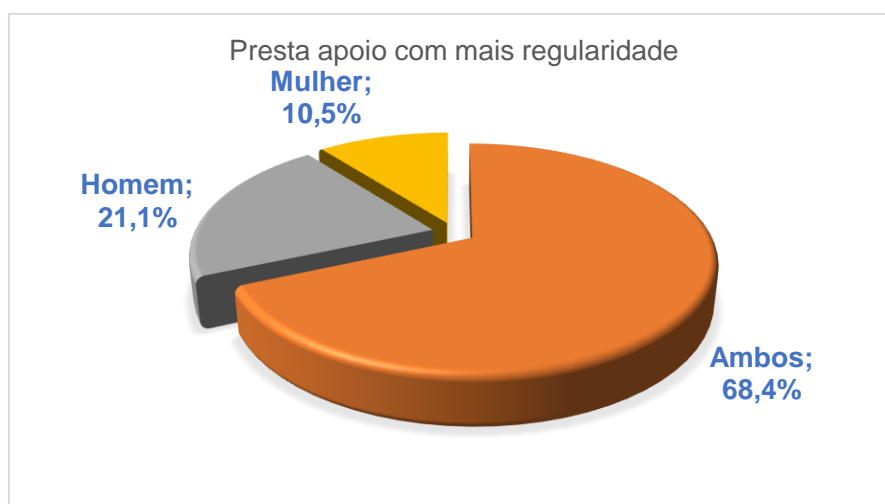
Ao serem inquiridos sobre quem informa mais detalhadamente dos objetivos que a escola deve alcançar, temos que a indicação de que ambos o fazem obteve aproximadamente metade das respostas- 47,4% (9 respostas), ou seja, ambos informam detalhadamente os objetivos que a escola deve alcançar.

Contudo, 42,1% dos inquiridos consideram que o Presidente (homem) é quem mais detalha os objetivos. A opção “Nenhum deles” obteve 1 resposta (5,3%), assim como a vice-diretora. Comparativamente, temos que o líder masculino é aquele que informa mais detalhadamente os professores acerca dos objetivos a serem alcançados, quando comparado com a líder feminina.

Os inquiridos consideraram maioritariamente que ambos os líderes prestam apoio com regularidade 68,4% (13 respostas). Contudo, o líder masculino concentrou mais respostas 21,1% (4 respostas) do que a Vice-Presidente (mulher) que obteve 10,5% (2 pessoas) (Cf. Figura 7).

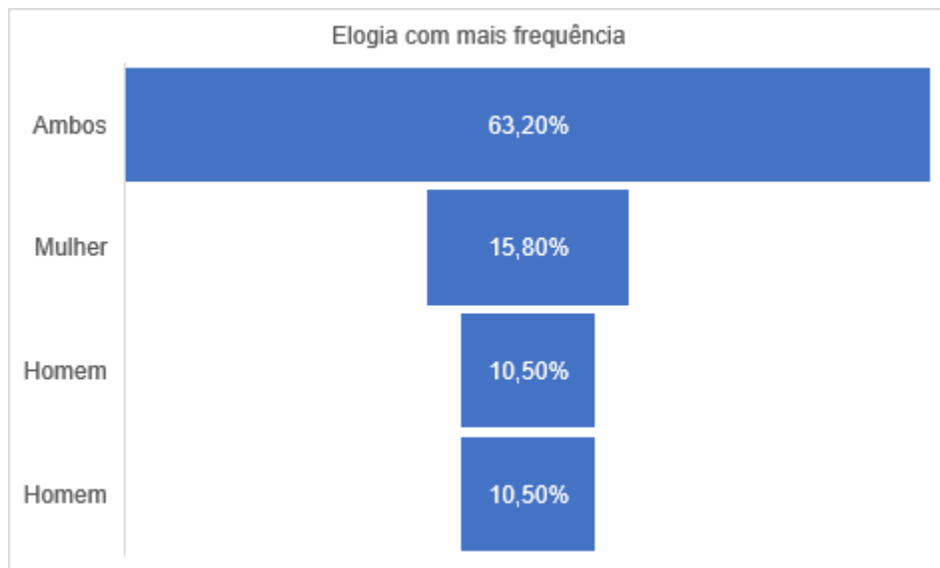
Ao compararmos os resultados do apoio prestado entre o Presidente (homem) e a Vice-Presidente (mulher), temos que o Presidente apoia os professores num valor que duplica o imputado à Vice-Presidente (mulher).

**Figura 7: Líder que presta apoio com mais regularidade**



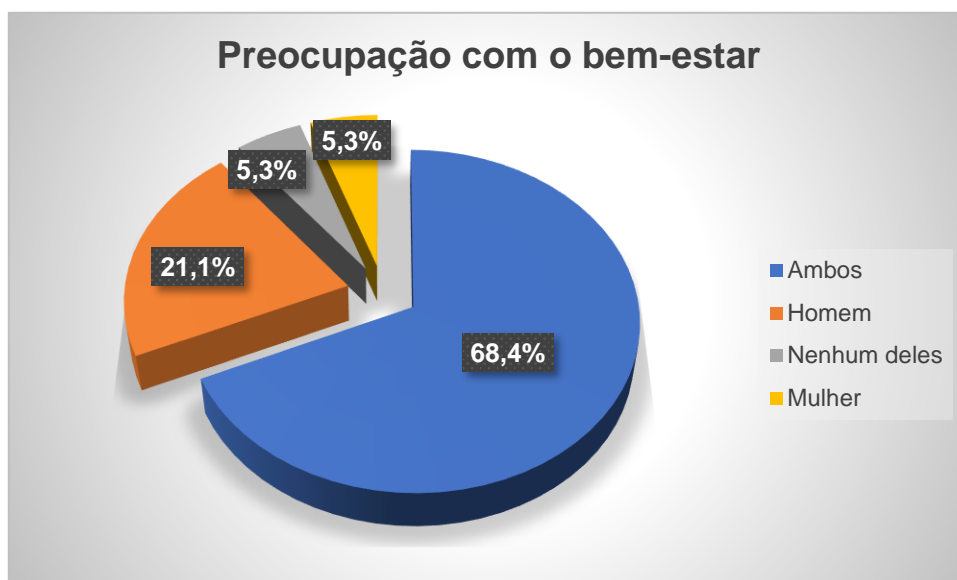
No item: “Quem elogia os professores com mais frequência” (Cf. Figura 8), a indicação de que ambos os líderes o fazem recebeu 12 respostas, (63,2%). Nesta variável a Vice-Presidente (mulher) obteve 3 respostas (15,8%), enquanto o Presidente (homem) apenas foi indicado por 2 inquiridos (10,5%). A falta de apoio por parte de ambos os líderes foram ainda destacada por 2 inquiridos que afirmaram “nenhum deles” (10,5%). Ao analisarmos as frequências temos que a Vice-Presidente (mulher) elogia os professores com mais frequência que o Presidente (homem) embora a diferença entre ambos não seja significativa.

**Figura 8: Líder que elogia com mais frequência**

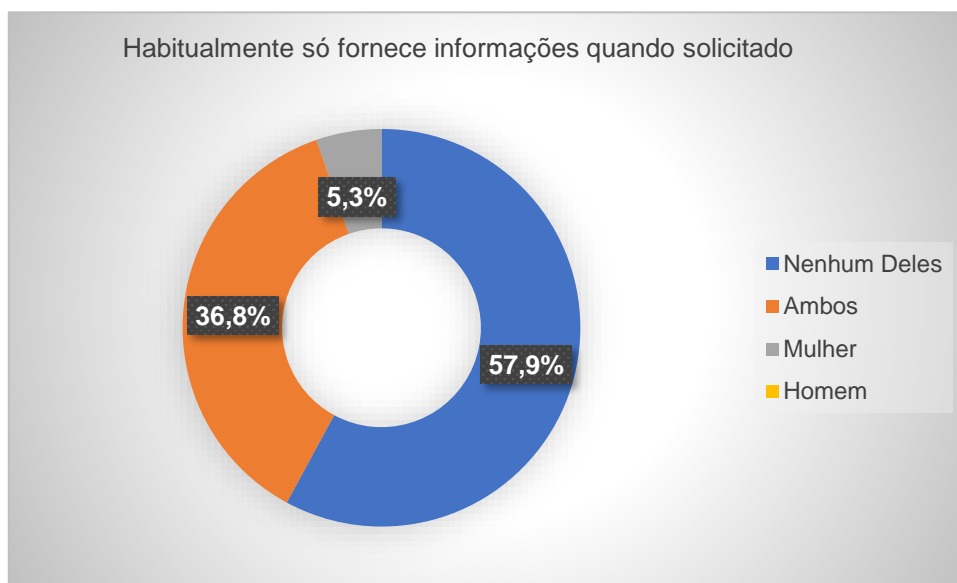


A preocupação com o bem-estar dos professores (Cf. Figura 9) é uma característica partilhada por ambos os líderes segundo 13 inquiridos (68,4%) embora na opinião de um respondente, nenhum dos líderes manifeste essa característica. Comparando os gêneros, o líder masculino parece preocupar-se mais com o bem-estar dos professores (21,1%) do que a líder feminina (5,3%).

**Figura 9: Líder que se preocupa com o bem-estar dos professores**



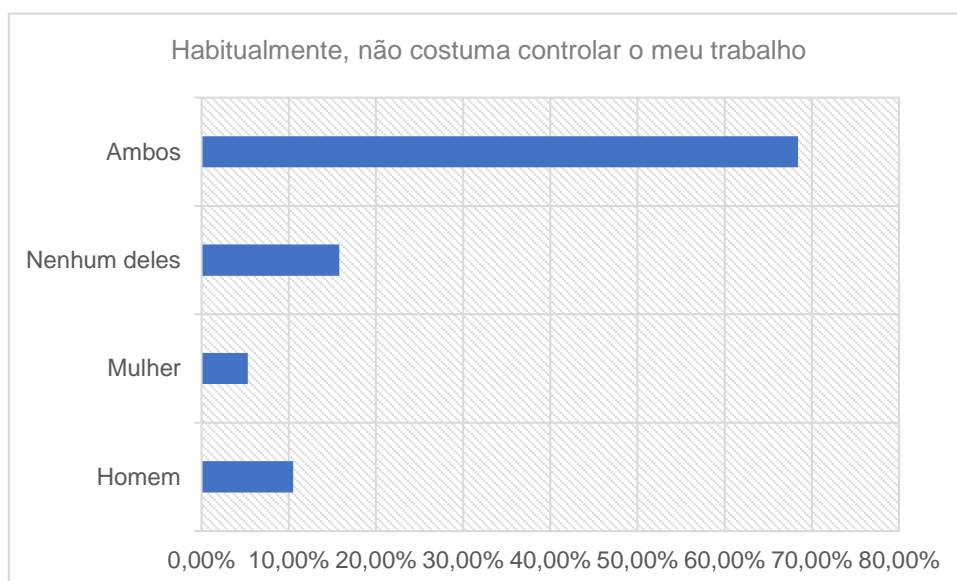
**Figura 10: Líder que só fornece informações quando solicitado**



A maioria dos professores, 57,9%, indica que ambos os líderes partilham informações sem que necessitem de as solicitar (Cf. Figura 10). Porém esta opinião não é corroborada pelos restantes inquiridos pois 36,8% (7 inquiridos) afirmam que ambos os líderes só partilham informação quando esta é solicitada.

Contudo, tendo por base os estilos de liderança abordados na revisão da literatura, permitimo-nos concluir que perante a prevalência das respostas apresentadas pela maioria dos inquiridos, o estilo de liderança *laissez faire* não é o mais utilizado por nenhum dos líderes.

**Figura 11: Líder que não costuma controlar o trabalho dos professores**



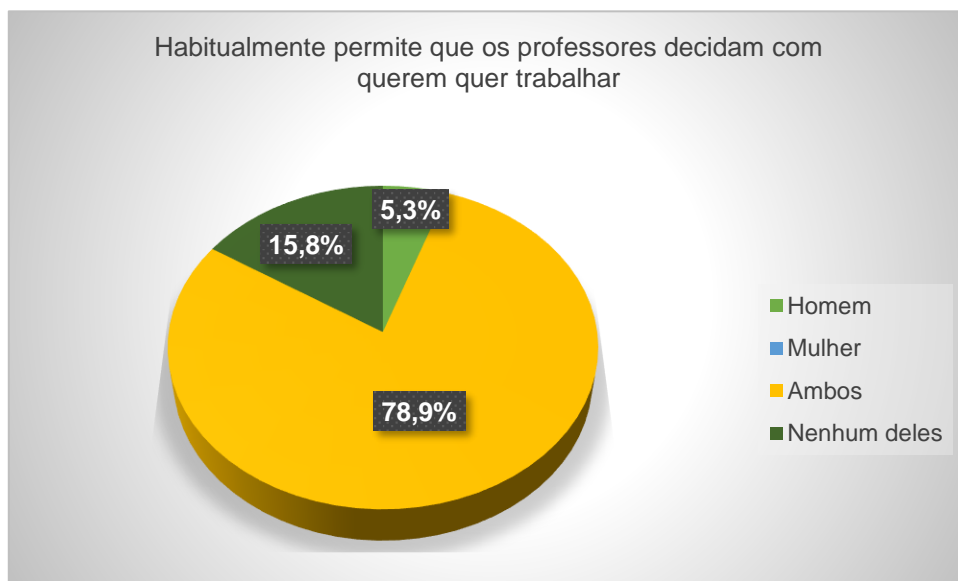
O controle do trabalho dos docentes é praticamente inexistente por parte de qualquer líder, tal como afirmou a grande maioria dos inquiridos (84,2%), valor que expressa o computo das respostas nas opções “ambos” e “nenhum deles”. Apesar da quase inexistência de controle, o líder masculino controla menos do que a líder feminina (Cf. Figura 11).

**Figura 12: Líder que habitualmente não se imiscui nas tarefas/atividades dos professores**



Na questão sobre qual dos líderes não se imiscui habitualmente nas tarefas nem nas atividades dos professores, 63,2% dos professores inquiridos (12) imputa esta característica a ambos os líderes enquanto 26,3% (5) afirma que a líder feminina não interfere no seu trabalho, o que permite depreender que o líder masculino o faz, uma vez que a característica de não interferência não foi imputada ao Presidente por nenhum inquirido. Comparativamente, a tendência da mulher em utilizar o estilo de liderança *laissez faire* é maior face ao homem que apresenta uma intervenção mais ativa.

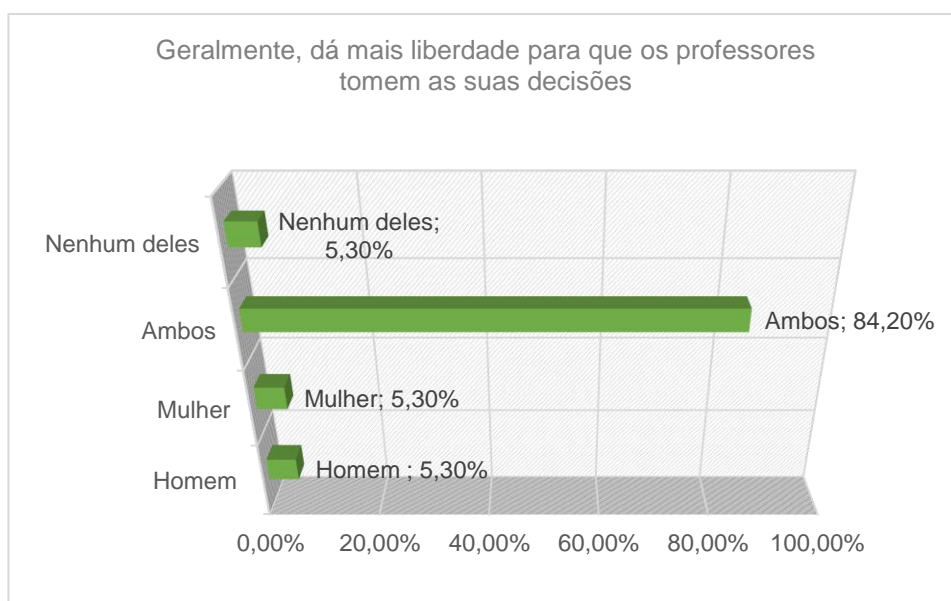
**Figura 13: Líder que permite que os professores decidam com quem querem trabalhar**



Para a maioria dos professores (78,9%), ambos os líderes respeitam as suas opções pessoais relativamente à escolha dos colegas de trabalho e apenas 15,8% afirmou que nenhum dos líderes lhe facultava essa liberdade de escolha.

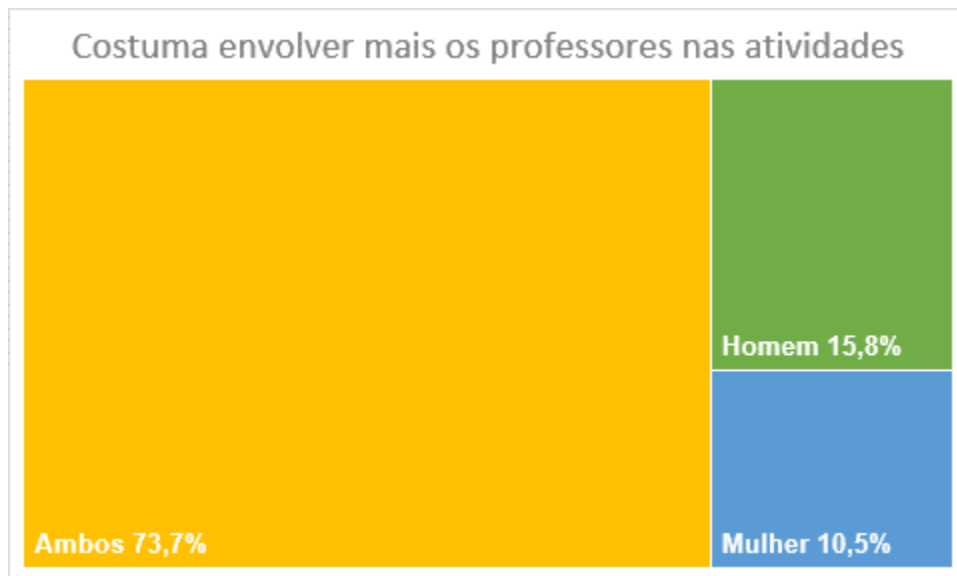
No que concerne à comparação segundo o género, a Vice-Presidente é apontada como mais permissiva na escolha dos colegas de trabalho do que o Presidente.

**Figura 14: Líder que permite que os professores tomem as suas decisões**



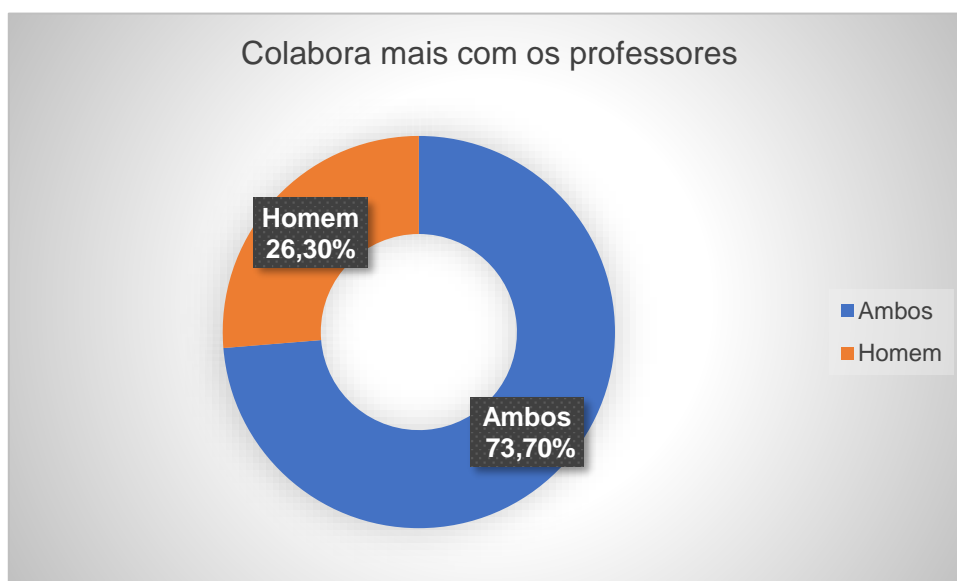
Para a maioria dos inquiridos (84,2%), ambos os líderes lhes dão liberdade para tomarem as suas decisões e apenas um inquirido contrariou esta afirmação (Cf. Figura 14).

**Figura 15: Líder que costuma envolver mais os professores nas atividades da escola**



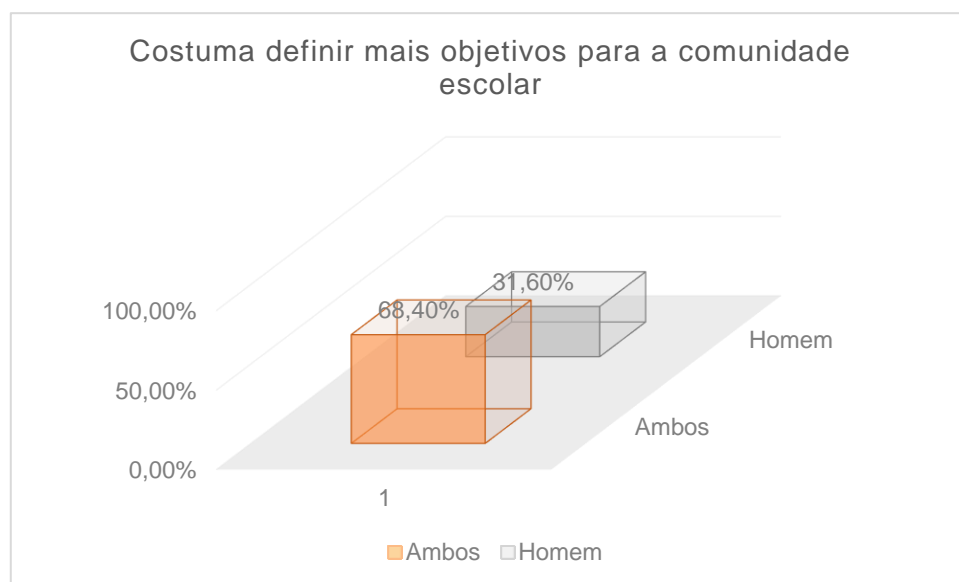
A maioria dos professores inquiridos (73,7%), ressaltou que ambos os líderes conseguem envolvê-los nas atividades da escola e 15,8 % afirma que o Presidente é o que propicia maior envolvimento naquelas atividades. Ao confrontar os dados segundo o gênero temos que o Presidente consegue envolver mais os professores nas atividades escolares que a Vice-Presidente, embora tal diferença seja pouco expressiva (Cf. Figura 15).

**Figura 16: Líder que colabora mais com os professores**



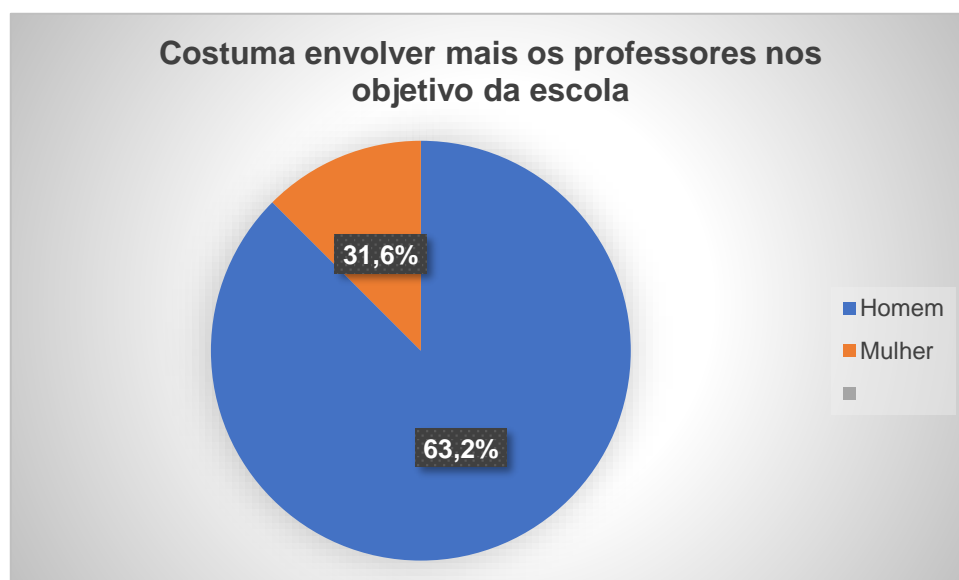
Para a maioria dos professores (73,7%), ambos os líderes colaboram consigo. Ao compararmos os dados no que concerne ao gênero temos que 26,3% alega que o Presidente colabora com os professores, enquanto à Vice-Presidente não é imputada qualquer colaboração (Cf. Figura 16).

**Figura 17: Líder que costuma definir mais objetivos para a comunidade escolar**



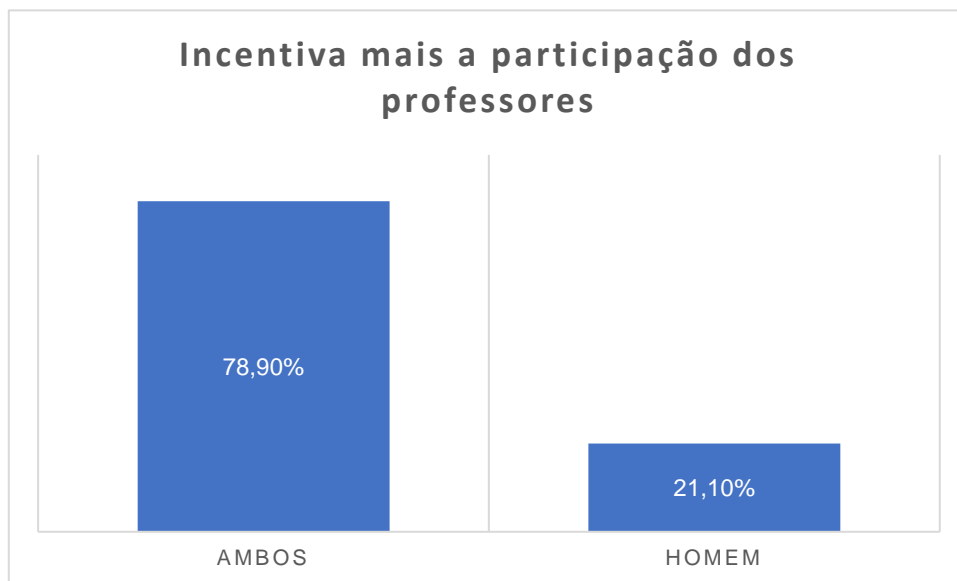
Para a maioria dos professores (68,4%), ambos os líderes costumam definir objetivos para a comunidade escolar. Entretanto, o Presidente é percebido como aquele que costuma definir mais objetivos para a comunidade escolar (31,6%) enquanto a Vice-Presidente não é indicada nesta incumbência (Cf. Figura 17).

**Figura 18: Líder que costuma envolver mais os professores nos objetivos da escola**



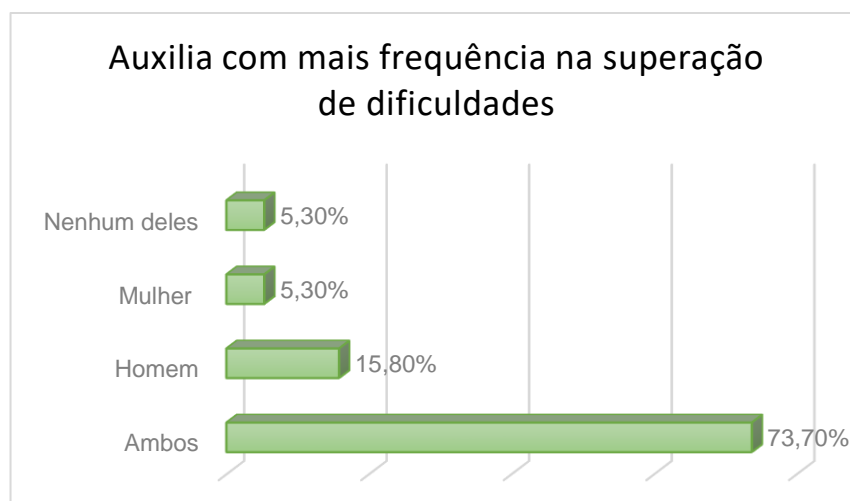
A maior parte dos professores (63,2%) responderam que ambos os líderes costumam envolvê-los nos objetivos da escola e 31,6% afirmou que o Presidente é o que mais incentiva aquele envolvimento. Deste modo, o Presidente é percebido como o líder que costuma envolver mais os professores nos objetivos da escola, contrariamente a Vice-Presidente que não é mencionada (Cf. Figura 18).

**Figura 19: Líder que incentiva mais a participação dos professores**



A maioria dos professores relatou que ambos os líderes incentivam a sua participação (78,9%). Em uma comparação segundo o gênero, o Presidente é percebido como o que mais incentiva a participação dos professores, contrariamente à Vice-Presidente que não é referida (Cf. Figura 19).

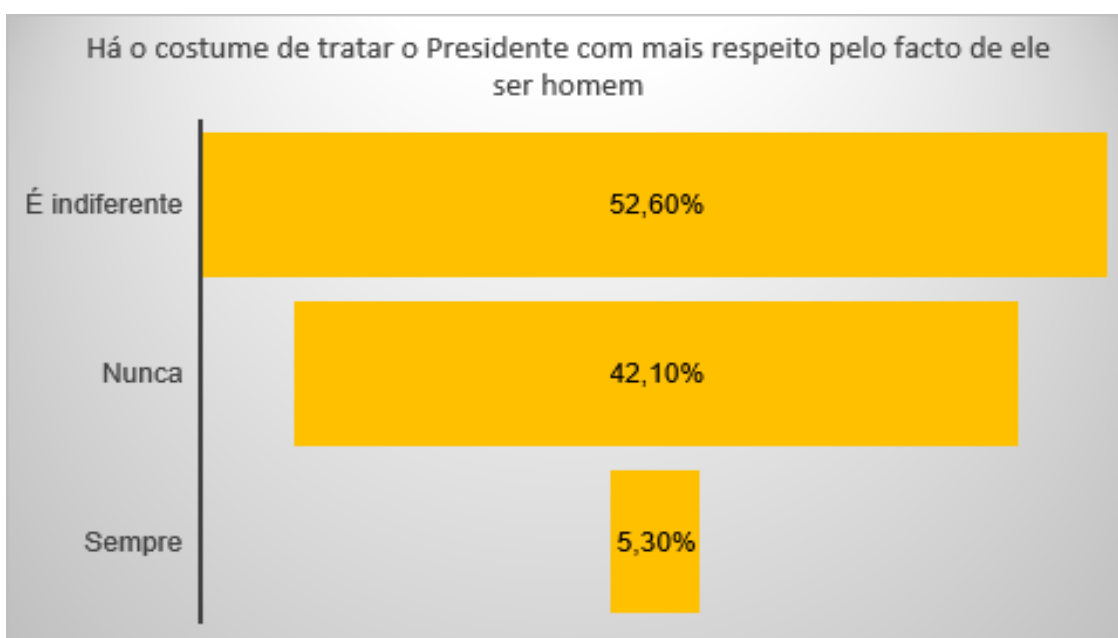
**Figura 20: Líder que auxilia os professores a superar as dificuldades individuais**



Para a maioria dos inquiridos (73,7%) ambos os líderes os auxiliam quando surgem dificuldades individuais (Cf. Figura 20). Ao confrontarmos os resultados obtidos consoante o género temos que o Presidente (15,8%) presta mais auxílio aos professores do que a Vice-Presidente (5,3%).

Com o objetivo de perceber as representações que os professores têm dos líderes, em função do género, elaboramos algumas afirmações e apresentamos propostas de resposta que foram assinaladas pelos inquiridos. As opiniões dos professores face a tais afirmações encontram-se expressas nas Figuras 21 a 33.

**Figura 21: O Presidente é tratado com mais respeito pelo facto de ser homem**

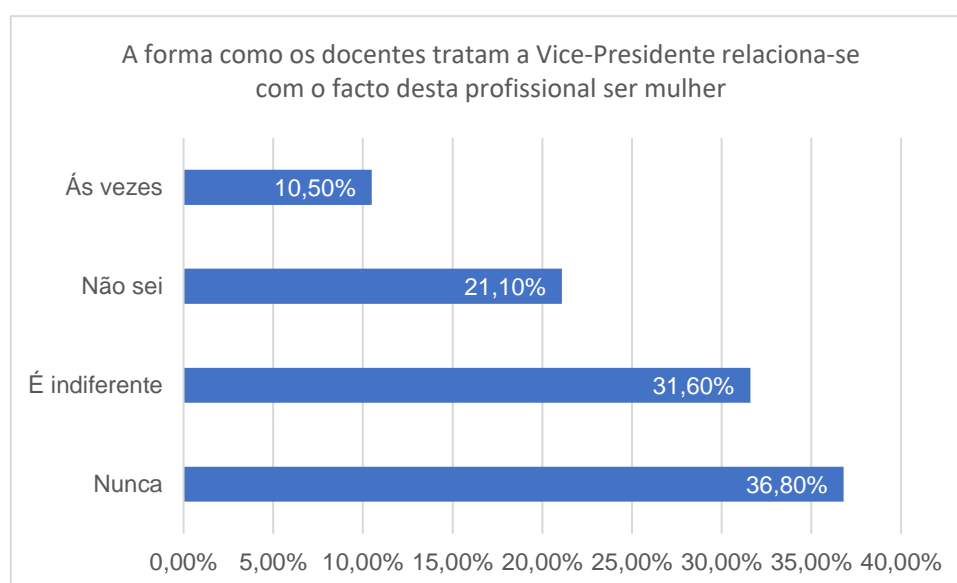


A maioria dos professores (52,6%) respondeu que não faz distinção de tratamento em relação aos líderes, tendo em conta o género, ou seja, este aspecto é-lhes indiferente. A este propósito 42,1% dos professores afirmou que nunca trata o Presidente com mais respeito, pelo facto dele ser homem.

Destaca-se um professor que referiu que costuma tratar o Presidente com mais respeito por este ser do sexo masculino (Cf. Figura 21)

Colocados perante a afirmação de que a relação estabelecida entre cada professor e a Vice-Presidente é influenciado pelo facto desta ser do género feminino, as opiniões não foram consensuais, tal como atesta a Figura 22.

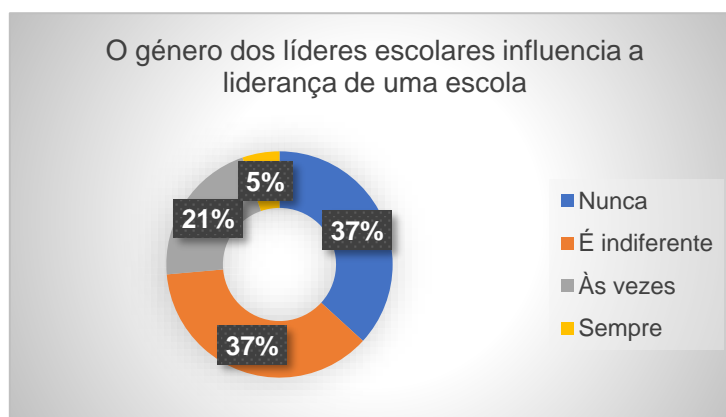
**Figura 22: A forma como os docentes tratam a Vice-Presidente relaciona-se com o facto desta profissional ser mulher**



A maior parte dos professores refutou essa afirmação (36,8%) e afirmou que o género é indiferente (31,6%) na forma como se relacionam. Contudo 10,5% dos professores afirmou que às vezes tratam a Vice-Presidente de forma consonante com o facto desta ser mulher e 21,1 % dos inquiridos omitiram a sua posição face a esta afirmação alegando “não sei”.

Estes dois últimos grupos permitem-nos afirmar que os estereótipos de género persistem, ainda de que forma não assumida (ausência de resposta).

**Figura 23: O género dos líderes escolares influencia a liderança de uma escola**

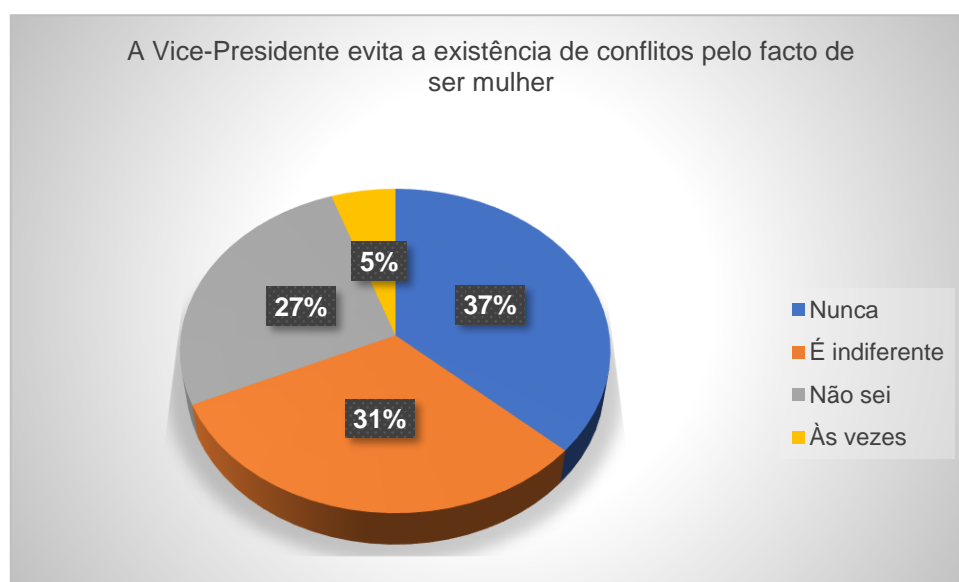


A maioria dos inquiridos (74%) acredita que o género do líder nunca tem influência na liderança de uma escola e 37% alega que tal facto é indiferente.

Inversamente, 26% dos inquiridos salientou que o género dos Presidentes escolares influencia a liderança de uma instituição escolar, o que acontece *às vezes* (21%) e *sempre* (5%).

Embora a maioria dos professores considere que o género do líder não tem influência na liderança de uma escola (74%) notamos que em 26% dos inquiridos patenteiam-se estereótipos de género (Cf. Figura 23).

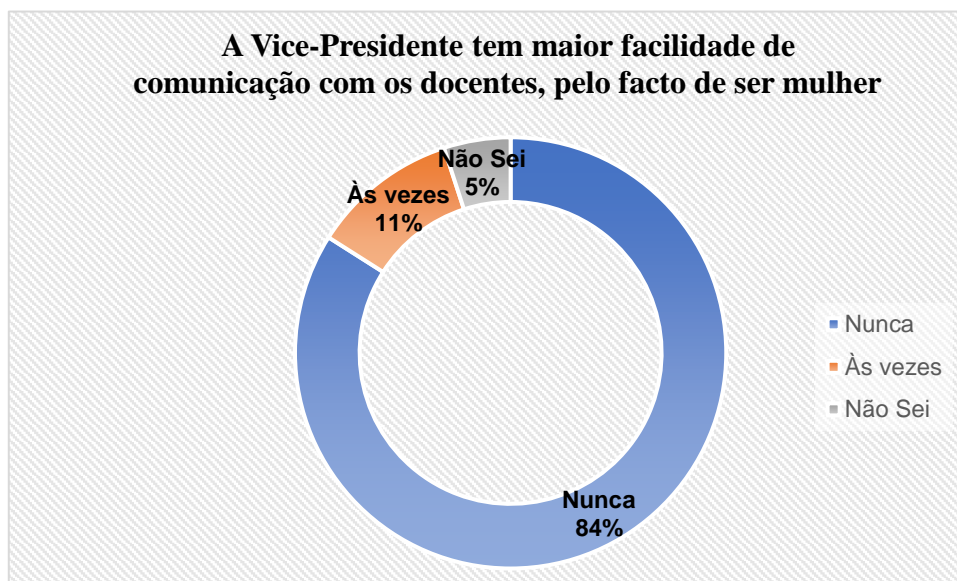
**Figura 24: A vice-presidente evita a existência de conflitos pelo facto de ser mulher**



Confrontados com eventuais situações de conflitos 37% dos professores pensa que a Vice-Presidente não tenta amenizá-los pelo facto de ser mulher, mas sim pela sua personalidade, enquanto 31% considera que o género do líder é indiferente face à resolução de um conflito.

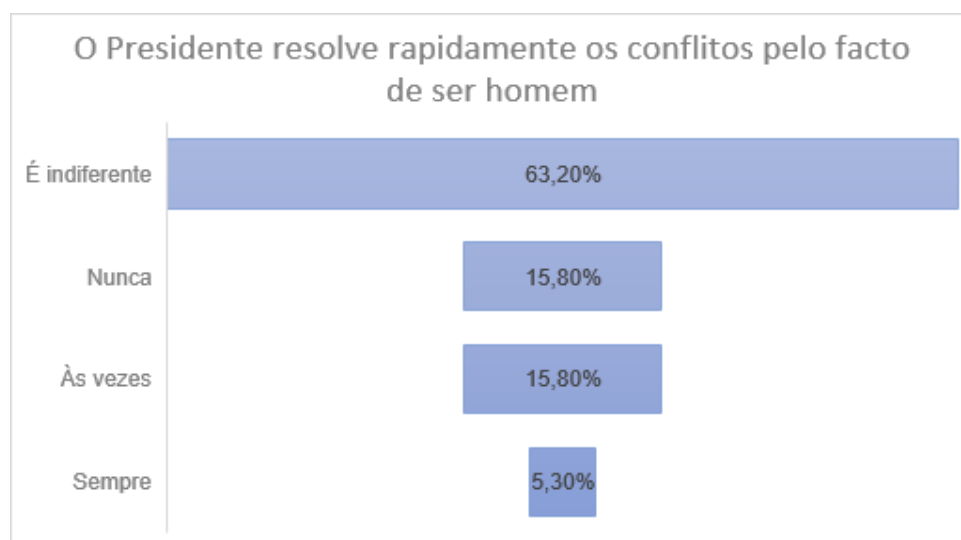
Apenas 5% acredita que a vice-presidente evita a existência de conflitos pelo facto de ser mulher. Esta resposta atesta que os estereótipos de género embora reduzidos ainda se patenteiam. Acresce ainda o facto de 27% dos inquiridos não terem expressado a sua opinião acerca da afirmação apresentada (Cf. Figura 24).

**Figura 25: A Vice-Presidente tem maior facilidade de comunicação com os docentes, pelo facto de ser mulher**



A grande maioria dos inquiridos (84%) nega a afirmação de que a Vice-Presidente tem maior facilidade de comunicação pelo facto de ser mulher. Contudo, 11% considerou existir uma relação causal entre o género feminino e a propensão para uma maior comunicação enquanto um professor indicou que não sabia posicionar-se sobre esta afirmação (Cf. Figura 25).

**Figura 26: O Presidente resolve rapidamente os conflitos pelo facto de ser homem**



A maioria dos professores (63,2%) considerou que para a resolução dos conflitos é indiferente o facto do Presidente ser homem e 15,8 % acentuou esta afirmação alegando que o género de um líder não se relaciona com a posse desta capacidade (Cf. Figura 26).

Contudo, 15,8% dos professores enfatizou a propensão e a maior capacidade do género masculino para a resolução de conflitos. Apenas 5,3% considerou que face a esta problemática o género é “sempre” relevante.

Daqui se depreende que 21% dos professores pauta-se por estereótipos de género.

## 10. O género e a liderança

Quando questionados sobre a preferência em relação ao género para o exercício ao cargo de presidente (Cf. Figura 27) mais de metade dos inquiridos (53%) referiu que tal característica é indiferente pois “as qualidades de gestão não dependem do género”, contudo acrescentaram que um líder “deverá ser uma pessoa competente e interventiva”. Contudo, sete professores alegaram que preferiam que o líder fosse do sexo masculino. Como justificação uma professora atribui ao homem qualidades como “tem mais poder e impõe mais respeito”. Apesar de terem mostrado preferência por um líder masculino, os restantes professores (6) mostraram-se incapazes de justificar esta opção alegando “*não tenho um motivo [para esta escolha]*” ou deixando a justificação por responder (5).

**Figura 27. Os professores e a preferência pelo género do líder escolar**

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de análise</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>O género do líder é indiferente</b>	<i>“As qualidades de gestão não dependem do género”</i> <i>“O cérebro não tem género”</i> <i>“Não acho que o género seja relevante”</i> <i>“A questão é a competência”</i> <i>“Não tenho preferência, deverá ser uma pessoa competente e interventiva”</i>	10	53%
<b>Prefiro um líder homem</b>	<i>“Tem mais poder e impõe mais respeito”</i> <i>“não tenho um motivo [para esta escolha]”</i>	7	37%
<b>Prefiro uma líder mulher</b>	[não justificou esta opção]	1	5%
<b>Sem resposta</b>		1	5%

Também o professor que indicou a sua preferência por uma líder, optou por não justificar a sua opção. Destaca-se ainda um inquirido que optou pela não resposta a esta questão.

Uma vez que as preferências pela liderança masculina foram apontadas por 7 inquiridos (37 %), impõe-se cruzar estas respostas com o perfil individual de cada respondente, tal como apresentado na Figura 28.

**Figura 28. Caraterização dos inquiridos que preferem um líder masculino**

Género do inquirido	Grupo de Idade	n
Masculino	42-51	4
Feminino	42-51	2
	52-61	1

Daqui se depreende que os estereótipos de género (37%) são comuns tanto a homens como a mulheres e, no que concerne às idades podemos constatar que são mais frequentes nas que se situam entre os grupos etários 42 a 51 anos. A preferência pela liderança feminina foi apontada por uma mulher que também se enquadra naquela faixa de idade. Questionados sobre a possibilidade de o sexo do líder influenciar o seu grau de dificuldade em desempenhar esse cargo, as opiniões dividiram-se, tal como demonstrado na Figura 29.

**Figura 29: O género do líder confere maior ou menor dificuldade na sua liderança**

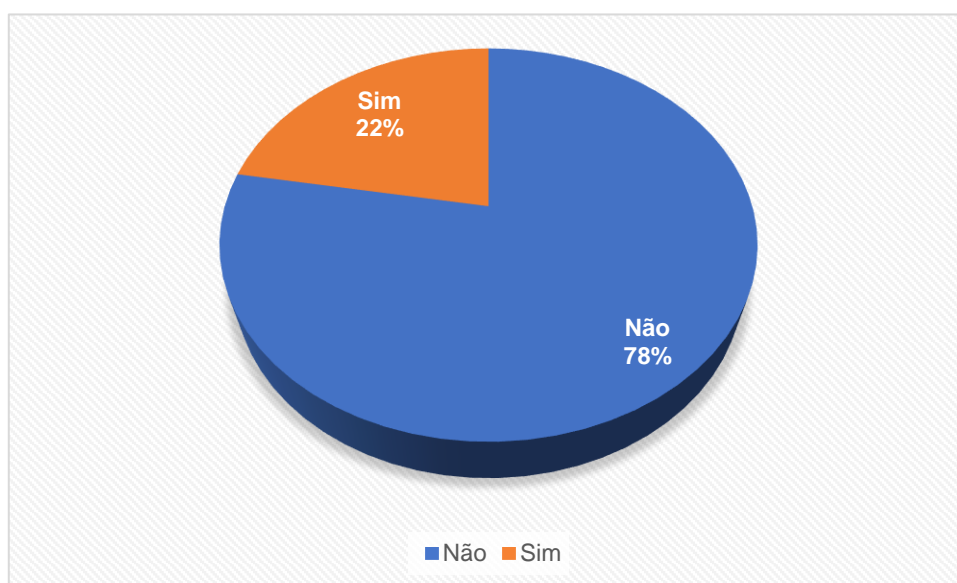
Dificuldade da liderança consoante o género do líder	Justificação	n	%
<b>O desempenho da função não depende do género</b>	<i>“As qualidades de gestão não dependem do género”</i> (13)	13	60%
<b>A mulher tem mais dificuldade</b>	<i>“[na mulher] existe sempre uma certa fragilidade”</i> (1) [ausência de justificação] (2)	3	20%
<b>A mulher tem menos dificuldade</b>	[ausência de justificação] (3)	3	20%

Embora 60% dos professores considere que o género do líder é indiferente, 20% imputou maior dificuldade a uma liderança feminina e o mesmo número (20%) conferiu à mulher maior facilidade.

De destacar que, das respostas que indiciam a presença de estereótipos, apenas uma surgiu fundamentada com a ilação de que “[na mulher] existe sempre uma certa fragilidade”.

Questionados sobre se o género de um presidente escolar interfere na dinâmica de uma escola 77,8% dos inquiridos responderam negativamente (14). Contudo, 22,2% dos professores consideraram que o género de um líder escolar interfere na dinâmica escolar (4 respostas), situação que se expressa na Figura 30.

**Figura 30: O género de um líder escolar interfere na dinâmica de uma escola**



Para 78% dos professores (n=15) subsiste a ideia de que o género do Presidente não interfere na dinâmica escolar. Apenas quatro inquiridos (22%) consideraram o oposto, ou seja, admitem existir uma relação entre a dinâmica de uma escola e o género do líder.

Contudo, muitos dos professores optaram por não justificar a sua resposta (Cf. Figura 32). As escassas justificações que conseguimos obter (9) encontram-se reproduzidas na Figura 31, na qualidade de “unidades semânticas” de modo a objetivar o contexto em que foram proferidas.

**Figura 31: Relação entre a dinâmica escolar e o género do líder**

Categoria	Subcategoria	Unidades semânticas
<p><b>Relação entre a dinâmica escolar e o género do líder</b></p>	<p><b>Existe relação</b></p>	<p><i>Um homem impõe mais respeito, poder e não tem fragilidades</i></p>
	<p><b>Não existe relação</b></p>	<p><i>Já trabalhei sob lideranças do género masculino e feminino e a minha forma de estar e atuar foi sempre igual.</i></p> <p><i>As qualidades de gestão não dependem do género de quem exerce essas funções.</i></p> <p><i>A liderança não está diretamente relacionada com o género mas sim com a personalidade de cada um.</i></p> <p><i>Não se justifica.</i></p> <p><i>O cérebro não tem género.</i></p> <p><i>O que interfere são as capacidades de liderança de uma pessoa independentemente do género.</i></p> <p><i>Como docente, já fui obrigado a percorrer várias escolas para desempenhar as minhas funções. Em todas elas existiam colegas de género feminino que compunham os órgãos de gestão. Não acho a questão do género relevante na classe docente, visto estarmos acostumados a termos presente nos vários níveis de gestão das nossas escolas docentes dos vários géneros.</i></p> <p><i>Não faz diferença o género. A diferença está na postura, dinâmica e abordagem</i></p>

Destaca-se o facto de quatro professores considerarem que existe uma relação entre a dinâmica escolar e o género do líder, o que atesta a existência de estereótipos de género. No entanto, apenas um deles (mulher) justifica a sua resposta nomeando características que envolvem uma sobrevalorização machista; um homem *impõe mais respeito, poder e não tem fragilidades*.

Relativamente aos professores que consideram a inexistência de qualquer relação entre a dinâmica escolar e o género do líder, destacam-se perceções de identidade igualitária: “*A liderança não está diretamente relacionada com o género, mas sim com a personalidade*”, “*a diferença está na postura, dinâmica e abordagem*” ou “*o que interfere são as capacidades de liderança de uma pessoa independentemente do género*”.

Ao invés do género destacam atributos que podem existir em qualquer ser humano, homem ou mulher: *personalidade, postura, dinâmica, abordagem e capacidades de liderança.*

## **11. Triangulação**

A escola é uma organização complexa e por consequência a administração escolar partilha dessa complexidade. Então o que é a organização nesse âmbito? Para Licínio Lima (1991), é a análise das componentes organizacionais da escola, por meio da utilização de teorias e conceitos. Por seu turno, Costa (1996) utiliza metáforas para sistematizar e perspetivar a organização escolar de modo que possamos entendê-la em seus múltiplos aspetos. E acrescenta que a escola, é um local privilegiado de aplicação de políticas educativas e ideológicas.

Já para Barroso (2005) a recente emergência de estudos e formações em administração educacional, bem como a sua própria visibilidade social, estão ligadas às políticas de descentralização e autonomia das escolas, como meio de promover a eficiência da escola e a qualidade do seu ensino.

A abordagem do conceito de género, levou-nos à constatação de que a mesma se aplica a determinadas construções sociais, que atribuem a cada sexo características e competências distintas. Trata-se de uma categoria social que se reporta “aos papéis impostos pela sociedade, que regem comportamentos predeterminados como sendo apropriados e característicos de homens e de mulheres” (Mendonça, 2007, p.222).

Pessoa (2003) enfatiza que a desigualdade entre os géneros na sociedade deve-se à divisão de papéis atribuída e à segmentação da esfera pública face à esfera privada. Ou seja, aos homens coube historicamente o mundo público, do trabalho produtivo, das decisões e do poder, enquanto às mulheres coube o espaço privado, doméstico, a responsabilidade da reprodução e os cuidados com a família.

No que concerne aos estilos de liderança abordados, tivemos por base as suas características e foi a partir destas que elaborámos o inquérito por questionário.

Assim, tendo por base que a Liderança Transacional privilegia a concretização dos objetivos individuais, a estabilidade pessoal, o cumprimento das tarefas e das normas, um líder que assume esta postura é aquele que utiliza a sua posição hierárquica para conseguir que

os liderados trabalhem em prol da concretização dos objetivos, atribuindo-lhes recompensas individuais. Com intuito de descortinar qual dos líderes escolares assume mais esta postura que colocámos aos professores algumas questões relacionadas com o incentivo, a partilha, a informação, o apoio, os elogios e a preocupação com o bem-estar de cada professor.

Tendo em conta as respostas obtidas às questões 3, 4, 6, 7 e 8, foi possível estabelecer comparações entre a liderança masculina e a feminina no que concerne à liderança transacional.

**Figura 32: Liderança transacional vs. género do líder**

Atitudes de liderança transacional	Líder Masculino	Líder Feminino
	%	%
<b>Incentiva mais a participação dos professores</b>	15,8	5,3
<b>Compartilha mais o poder</b>	26,3	5,3
<b>Presta apoio com mais regularidade</b>	21,1	10,5
<b>Elogia os professores com mais frequência</b>	10,5	15,8
<b>Preocupa-se mais com o bem-estar dos professores</b>	21,1	5,3

Ao compararmos os comportamentos imputados a cada um dos líderes, temos que o Presidente (homem) assume uma liderança transacional enquanto a vice-Presidente apenas se destaca nesta modalidade de liderança no que concerne ao uso do elogio. Este líder masculino destaca-se porquanto incentiva, compartilha, apoia e preocupa-se com os professores, de forma mais evidente que a líder feminina.

No estilo de liderança *Laissez-faire* ou liberal o líder fornece pouca orientação aos membros do grupo sobre a realização das tarefas. Deixa as decisões por conta dos membros, cabendo a cada um definir o seu papel e as suas obrigações. Neste enquadramento geralmente existe pouca motivação, pois os liderados não se sentem amparados, nem direcionados.

A análise das respostas facultadas pelos professores relativamente às questões 9, 10, 11, 12, 13 e 14 permitiu comparar a liderança desenvolvida pelos líderes masculino e feminino em conformidade com as características do estilo *Laissez-faire* (Figura 33).

**Figura 33: Liderança Laissez-faire vs. género do líder**

<b>Atitudes de liderança <i>Laissez-faire</i></b>	<b>Líder Masculino</b>	<b>Líder Feminino</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Só fornece informações quando solicitado</b>	0	5,3
<b>Não costuma controlar o trabalho dos professores</b>	10,5	5,3
<b>Não interfere nas atividades desenvolvidas</b>	0	26,3
<b>Permite que cada um decida com quem quer trabalhar</b>	0	5,3
<b>Dá mais liberdade para os professores tomarem decisões</b>	5,3	5,3

Nestes itens os professores consideraram que os comportamentos mencionados são comuns a ambos os líderes. Contudo, o líder masculino faculta informações sem que seja necessário solicitá-las e o seu controle sobre o trabalho dos professores é menor do que o demonstrado pela Vice-Presidente que paradoxalmente, interfere menos nas atividades desenvolvidas pelos professores do que o Presidente.

A fraca dispersão destas respostas inviabiliza qualquer comparação entre os géneros dos liderados e permite descortinar, na escola em questão, a existência de uma margem de autonomia docente bastante elevada, subjacente à indicação de que ambos os líderes se pautam pelos comportamentos elencados.

O líder transformacional é o que inspira cada liderado a transcender os seus interesses para o bem da organização e cumprimento das metas estabelecidas. Ao focar-se em cada pessoa, subsiste a necessidade de possuir uma visão integrada e holística da organização, dos objetivos a alcançar, assim como das motivações pessoais dos liderados. Este líder compartilha e discute a sua visão de modo que todos se envolvam e colaborem no cumprimento dos objetivos propostos. As soluções para a organização são partilhadas e emergem de um ambiente colaborativo e criativo, onde cada pessoa é incentivada e encorajada.

A identificação destas características comportamentais em cada um dos líderes enformou-se nas questões 5, 15, 16, 17, 18, 19 e 20, e surgem elencadas na Figura 34.

**Figura 34: Liderança transformacional vs. género do líder**

<b>Atitudes de liderança transformacional</b>	<b>Líder Masculino</b>	<b>Líder Feminino</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Informa mais detalhadamente dos objetivos que a escola deve alcançar</b>	42,1	5,3
<b>Envolve mais os professores nas atividades da escola</b>	15,9	10,5
<b>Colabora mais com os professores</b>	26,6	0
<b>Define mais objetivos para a comunidade escolar</b>	31,6	0
<b>Envolve mais os professores nos objetivos que a escola deve alcançar</b>	36,2	31,6
<b>Incentiva a participação dos professores</b>	21,1	0
<b>Auxiliar a superação das dificuldades pessoais</b>	15,8	5,3

A partir da comparação deste leque de opiniões, ressalta o facto de o Presidente se destacar sobretudo nas atitudes de liderança transformacional quando comparado com a Vice-Presidente. Deste modo é ele quem mais informa os professores acerca dos objetivos da escola ao mesmo tempo que os incentiva a participar, colabora com eles e envolve-os no contexto educativo. Já 31,6% dos inquiridos atribui-lhe a definição dos objetivos para a comunidade escolar.

Da apreciação das Figuras 32 e 34 ressalta o facto de os professores imputarem mais atitudes de liderança ao homem do que à mulher. Tal apreciação poderá decorrer do facto dele ser Presidente (posição hierárquica superior) ou do facto de ser homem, situação que não conseguimos determinar com exatidão.

Contudo, do confronto com as opiniões anteriormente expressas parece-nos que o facto de o Presidente ser homem condiciona estas respostas, visto que cerca de 30% dos inquiridos entende o homem como alguém mais propício a uma liderança escolar.

Considerando as representações que os professores têm dos líderes, em função do género, a maioria dos professores não faz distinção de tratamento em relação aos líderes, tendo em conta o género, alegando que este aspeto lhes é indiferente. Apenas um professor referiu que costuma tratar o Presidente com mais respeito por este ser do sexo masculino enquanto 21,1 % admitiu que às vezes trata a Vice-Presidente de forma consonante com o facto desta ser mulher.

Daqui se depreende que ainda existem estereótipos de género que interferem na forma como se trata um homem ou uma mulher.

O mesmo acontece quando se questiona se o género do líder tem influência na liderança de uma escola; embora a maioria dos inquiridos (74%) considere que o género do líder não tem influência na liderança de uma escola, 26% dos professores considera que **o género da liderança tem impacto na dinâmica de uma instituição escolar.**

Sete professores **preferem uma liderança masculina** e 15,8% dos inquiridos alegou existir uma **maior capacidade para a resolução de conflitos por parte do género masculino. O respeito, o poder e a inexistência de fragilidades** são também características que uma das inquiridas imputa aos homens.

Daqui se depreende que os estereótipos de género ainda subsistem nesta escola. Devido ao carácter restrito deste trabalho também não é de excluir um enviesamento nos resultados obtidos uma vez que a mulher (Vice-Presidente) assume aqui uma posição profissional secundária à assumida pelo homem (Presidente).

## Conclusões

Este estudo foi realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Administração Educacional e teve por objetivo compreender qual a perceção que os professores de uma escola pública da Região Autónoma da Madeira têm sobre a liderança e sobre as questões de género, bem como saber se, na sua perspetiva, existe uma relação entre ser homem ou mulher e a liderança que se exerce nas organizações escolares.

Trata-se de uma temática atual e pertinente, visto que a relação entre a liderança e as questões de género tem vindo a ser cada vez mais estudada atendendo à presença de cada vez mais mulheres no desempenho de funções habitualmente desenvolvidas pelos homens. A nível das organizações educativas consideramos fundamental conhecer a opinião dos professores relativamente a este assunto.

Importa destacar que o presente estudo comportou algumas limitações, visto que o reduzido número de participantes, assim como a circunscrição do trabalho a um único contexto educativo não permitem que as conclusões sejam generalizadas a outros atores e contextos.

Em termos teóricos, concluímos que questão do género só começou a ser abordada na investigação científica em Portugal, por volta da década de 80 do séc. XX, enquanto noutros países europeus, como a França, tal ocorreu cerca de vinte anos antes. Constatámos que os termos sexo e género, embora usualmente utilizados como sinónimos, não o são, pois denominam aspetos distintos do ser humano: enquanto o sexo diz respeito a características genéticas e biológicas que nascem com o próprio indivíduo, o género é construído social e culturalmente e integra a identidade de cada um. Mendonça (2006) sintetiza que género, como categoria social, “refere-se aos papéis impostos pela sociedade, que regem comportamentos predeterminados como sendo apropriados e característicos de homens e de mulheres” (2007, p.222).

A criação do género e a atribuição de estereótipos propiciou a criação do patriarcado, segundo Lerner (2019) este é uma criação histórica formada por homens e mulheres em um processo que levou quase 2.500 anos para ser concluído. O conceito de género e a redefinição dos papéis de género colocou, atualmente, homens e mulheres a desempenhar papéis profissionais similares. Contudo, assiste-se ainda a grandes desigualdades e a discriminação decorrentes do género, tal como descrito no enquadramento teórico deste estudo.

As investigações lideradas por Goleman (2016) em 188 empresas, grandes e globais, provaram que a inteligência emocional é duas vezes mais importante para um desempenho excelente em todos os níveis hierárquicos do que fatores como competências técnicas e quociente de inteligência (QI). E isso levou-o a concluir que (...) “os líderes mais eficazes têm uma característica essencial em comum: todos possuem um elevado grau daquilo que se tornou conhecido como inteligência emocional. (Goleman, 2016, p.10)

Por seu turno, Mayer e Salovey (1997) definem a inteligência emocional como um conjunto de habilidades cognitivas que contribuem: Para o processamento de informações afetivo-emocionais, tanto na esfera pessoal quanto na interpessoal e são divididas em quatro áreas principais ordenadas hierarquicamente: 1) perceber, avaliar e expressar emoções com precisão; 2) gerar e / ou usar emoções para facilitar o pensamento; 3) compreender emoções, suas relações causais, suas transformações e combinações de estados emocionais; 4) regular e gerenciar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

A revisão da literatura acerca da liderança permitiu concluir que existem diversos estilos, percepções e teorias de liderança. Deste modo, procurámos definir o estilo de liderança do Presidente e da Vice-Presidente da escola em estudo, tendo por base as características dos estilos transformacional, transacional e *laissez-faire*.

Os objetivos da investigação, sustentados no enquadramento da liderança educacional visaram identificar as atitudes dos dois líderes educativos desta escola, tentando descortinar eventuais relações e o estilo de liderança adotado por cada um e o respetivo género.

Concluímos que os textos académicos sobre liderança trazem um espectro de definições, embora tenham em comum o fato de envolverem um processo de influência para se atingir um objetivo.

Segundo Costa (2000), “o fator situacional é importante para se entender o comportamento do líder” e ainda “a eficácia de um estilo depende pontualmente da tarefa, da pessoa e situação em causa. Todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas, devendo uma chefia ter em conta as características da situação, antes de adotar determinado estilo” (Fraga, 2014, p. 156).

O inquérito por questionário foi o instrumento que utilizámos para a recolha de dados, pelo que procedemos à sua elaboração, realização de pré-teste e posterior aplicação aos docentes da escola selecionada.

De salientar que as respostas obtidas vieram corresponder às formulações que estiveram na génese deste estudo.

Podemos então responder às questões de investigação que elencámos no início deste estudo:

### **Os comportamentos dos líderes da escola são condicionados pelo seu género?**

De acordo com a maioria dos professores inquiridos, o modo como se concretiza uma liderança educativa não depende do sexo de pertença individual, mas sim de aspetos como a personalidade ou a capacidade de liderança. Por isso, a maioria destaca que homens e mulheres podem liderar e serem líderes efetivamente capazes.

Consideram que o facto de ser homem ou mulher não é relevante, uma vez que ser-se bom ou mau líder é algo que está relacionado com a personalidade e as formas de atuar de cada pessoa.

Segundo Costa (1996) devemos ainda considerar que a escola deve ser entendida como um local onde existem: uma estrutura hierárquica, centralizada, formalizada; a divisão do trabalho; a especialização e definição precisa de funções a executar; ênfase na eficiência e na produtividade; planificação e identificação rigorosa dos objetivos a alcançar; uniformização de processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos e também a individualização do trabalho.

### **Será que as formas de liderar diferem consoante o sexo ou são exclusivamente decorrentes da própria personalidade do indivíduo?**

Encontrámos diversas ideias pré-concebidas, em alguns dos professores inquiridos (cerca de 30,0%). Estes consideram que existem características nas mulheres e nos homens que potenciam a diferenciação dos respetivos estilos de liderança, assim como a propensão para a assunção de determinados comportamentos também é diferencial. Associam ao homem características que tipificam os estilos de liderança, nomeadamente o poder, a ausência de fragilidades e a maior capacidade de gestão de conflitos. É ele quem maioritariamente se

assume como líder escolar em matrizes transacionais e transformacionais. Entretanto, as competências técnicas e o quociente de inteligência não bastam para uma liderança eficaz, pois sem inteligência emocional uma pessoa não conseguirá ser um bom líder, ainda que tenha uma boa formação, mente incisiva e analítica e ideias brilhantes (Goleman, 2016). A inteligência emocional, segundo investigações ao nível do trabalho, está relacionada com um desempenho profissional eficaz. Os componentes mais importantes da inteligência emocional são: o autoconhecimento, a autodisciplina, a motivação, a empatia e a aptidão social. Fraga (2014) ressalta que as “Emoções determinam a capacidade das lideranças em gerar e potenciar sentimentos positivos nas organizações, o que por sua vez eleva o grau de motivação, envolvimento e implicação das pessoas na dinamização das suas tarefas.” (p.156).

As características de liderança (independentemente dos estilos de liderança que selecionamos para este estudo) são raramente imputadas à mulher que aqui aparece subestimada nessas funções.

### **A postura dos professores varia consoante o género do líder escolar?**

Embora a maioria dos professores não faça distinção de tratamento em relação aos líderes, tendo em conta o género, alegando que este aspeto é indiferente, pois os avanços alcançados em termos de legislação são muito importantes e constituem um avanço para a mudança de mentalidade e para a condição das mulheres na sociedade, pois as “obrigações” sociais associadas à mulher fazem com que lhes seja mais complexo conciliar a carreira com a família (Rocha, 2012). Ainda assim, um professor costuma tratar o Presidente com mais respeito por este ser do sexo masculino e 21,1 % admitiu que às vezes trata a Vice-Presidente de forma consonante com o facto desta ser mulher.

Daqui se depreende que ainda existem estereótipos de género que interferem na forma como se trata um homem ou uma mulher.

Isto corrobora a revisão de literatura que efetuámos sobre a liderança no feminino pois segundo Teles (2009), Silva (2011) e Ribeiro e Sobral (2018) embora exista uma tendência positiva na ocupação de cargos de liderança pelo género feminino, este processo tem sido lento e aquém do desejável.

Devido ao carácter restrito deste trabalho estas conclusões deverão ser entendidas como limitadas, uma vez que assentam nos resultados de um número reduzido de inquiridos e também não é de excluir um enviesamento nos resultados uma vez que a mulher assume aqui uma posição profissional secundária à assumida pelo homem (Presidente). Contudo, consideramos que tais conclusões poderão revestir-se de grande utilidade para o combate às estereotípias de género ainda existentes, tal como aqui comprovámos.

Com este estudo pretendemos também gerar investigações futuras. Por isso, sugerimos que se alargue a sua abrangência, de modo a recolher testemunhos de outros intervenientes da comunidade educativa, nomeadamente funcionários, alunos e encarregados de educação. Seria importante determinar o que pensam sobre o facto de serem liderados por homens ou mulheres e se percebem, ou não, diferenças entre os sexos no exercício dessa mesma liderança. Tal permitiria enriquecer a compreensão acerca desta temática.

## Referências

Almeida C. (2019) *A exclusão da mulher e a valorização da homossexualidade em Atenas*. Ebook Kindle

Alvarez T., & Vieira C. (2014) *O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões*.

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7128/1/sup14-8-17.pdf>

Amâncio, L. (1992) *As assimetrias nas representações do género*. ISCTE. Portugal.

<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/34/Ligia%20Amancio%20-%20As%20Assimetrias%20nas%20Representacoes%20do%20Genero.pdf>

Almeida, J. (2013) *Ética da investigação em ciências sociais*. Revista da Associação Portuguesa de Sociologia. Nº6.

<https://revista.aps.pt/pt/etica-da-investigacao-em-ciencias-sociais/>

André, M. (1983). *Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos*. Cadernos de Pesquisa, (45): 66-71.

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/download/1491/1485>

Aristóteles (2011) *A Política*. Texto Integral. Tradução: Nestor Pereira Chaves. Ed. Especial. Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira. Ebook Kindle.

Balula, P. (2020). *Perspectivas E Contributos De Uma Liderança No Feminino*.

Repositorio.ucp.pt.

<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/15462>

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Barroso, J. (2005) *A administração Educacional e a Abordagem Sociológica das Organizações Educativas*. Lisboa: Universidade Aberta, (Temas Universitários, nº3)
- Barroso, J. (2013). *Autonomia, Contratos e direção de escolas*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: Coleção Ideias em Prática.
- Bilhim J. (2008). *Teoria organizacional: estruturas e pessoas*, 6<sup>o</sup> ed., Lisboa: ISCSP.
- Brandt, R. (1992). *On Rethinking Leadership: A Conversation with Tom Sergiovanni*. Educational Leadership.  
[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199202\\_brandt2.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199202_brandt2.pdf)
- Brannen, J. (1992) *Mixing Methods. Qualitative and Quantitative Research*. Avebury.
- Brasete, M. (2013) *A crítica às mulheres no fr. 7 de Semónides de Amorgos*. Aveiro.  
<http://www2.dlc.ua.pt/classicos/mulheres.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Boletim Estatístico (2017). *Igualdade de Género em Portugal*.  
<https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2018/02/Boletim-estatistico-2017.pdf>
- Boris & Cesídeo (2007) *Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade*. Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza – Vol. VII – Nº 2 – p. 451-478 – set/2007  
<https://www.redalyc.org/pdf/271/27170212.pdf>
- Caixeiro (2014) *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Universidade de Évora.

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11416?locale=pt>

Cerqueira, F. (2008) *Evidências iconográficas da participação das mulheres no mundo do trabalho e na vida intelectual e artística na Grécia Antiga*. Universidade Estadual de Campinas.

Chiavenato, I. (2003) *Introdução a teoria geral da administração*. 7ª. Ed.: Elsevier. Rio de Janeiro

Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Edições: ASA. Lisboa.

Costa, J. (2000). *Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In Jorge Adelino, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares*. Aveiro. Universidade de Aveiro-

Costa J., Mendes A. & Ventura A. (2011). *Director de Escola Subordinação e Poder*. In António Neto Mendes, In Jorge Adelino, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (org.). *A emergência do diretor de escola: questões políticas e organizacionais*. Universidade de Aveiro

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18324/1/Director%20de%20Escola%20Subordina%C3%A7%C3%A3o%20e%20poder.pdf>

D'Amorim M. (1997) *Estereótipos de gênero e atitudes acerca da sexualidade em estudos sobre jovens brasileiros*. Temas psicol. vol.5 no.3 Ribeirão Preto.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1997000300010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300010)

Denzin, K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall.

Erickson F. (2011). *A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research*. Sage. 4th ed, Los Angeles.

Flick, U. (2007). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (A. M. Parreira, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. (N. Salgueiro, Trad.) Loures: Lusodidacta.

Fraga, N. (2014). *As Lideranças e os Processos Participativos: Uma Reflexão em torno da cidadania democrática*. Revista Iberoamericana sobre Calida, Eficácia y Cambio en Educación (REICE), 12 (5), 151-171.

<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2833/3050>

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

Fullan, M. (2011). *Change Leader*. New York, NY: John Wiley & Sons.

Fullan, M. (2020). *Leading In A Culture Of Change*. San Francisco, L.A: Jossey Bass.

Gadotti, M. (2007). *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1ªed. São Paulo: Publisher Brasil.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Goleman, D. (2016). *O que faz um líder? Liderança. HBR 10 Artigos Essenciais*. Ed. Actual: Coimbra.

Gonçalves, L., & Paredes, M. (2017) *Depois dos cravos: Liberdades e independências*. E-Book Kindle.

Hargreaves, A., & Fink D. (2020). *The Seven Principles of Sustainable Leadership* [encurtador.com.br/lmLS0](http://encurtador.com.br/lmLS0)

Hesíodo (2021). *Teogonia. Trabalho e dias/ Hesíodo: Tradução e notas de Sueli Maria de Regino – São Paulo*. Editora Martin Claret. E-book Kindle.

Hill M., & Hill A. (1998). *A Construção de um Questionário*. Lisboa. Editora Sílabo.

Jones G., & Goffee R. (2016). *Por que haveria alguém de ser liderado por si? Liderança. HBR 10 Artigos essenciais*. Coimbra: Ed. Actual.

Junqueira, R. (2018). *A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero*. Revista Psicologia Política. Vol. 18. Nº 43. São Paulo.

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1519549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso)

Kerlinger, N. (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual*/ Tradução Helena Mendes Rotundo; revisão técnica José Roberto Malufe. São Paulo: EPU: EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo.

Lemos, W. & Pereira, S. (2019). *Misoginia: a cultura grega e a figura feminina*. Volume 6, nº11 Curitiba. <https://faculdadecristadecuritiba.com.br/storage/2020/09/Artigo-7-Walter.pdf>

Lerner, G. (2019) *A Criação do Patriarcado. História da opressão das mulheres pelos homens*. Tradução Luiza Sellera. São Paulo. Ed. Cultrix. Ebook Kindle.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (ed.). New York: Harper & Row (p. 169).

[https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49585/mod\\_scorm/content/0/lid04/02lid04d.htm](https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49585/mod_scorm/content/0/lid04/02lid04d.htm)

Lima, L. (2011). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17208/1/Artigo%20LCL%2C%20Rio%20Claro.pdf>

Lima S. (2018) *Cristianismo Antigo. Para uma tipologia do feminino na Antiguidade numa perspectiva comparada*. Coimbra.

<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/87637/1/Representa%C3%A7%C3%B5es%20da%20Mulher%20no%20Cristianismo%20Antigo.pdf>

Lynch, S. (2004). "*Building Community In Schools*" *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, vol. 8, no. 2, p. 253. Gale Academic.

Machado, C., Santiago, I., & Nunes, M. (2010) orgs. *Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares*. Campina Grande: EDUEPB, 2010. 256 p. SciELO Books

<http://books.scielo.org/id/tg384/pdf/machado-9788578791193-00.pdf>

MacKinsey (2019). *A way forward for Portugal. Achieving balance in leadership in Portugal*. [https://leadingtogether.org/media/1272/20190220\\_achieving-gender-balance-in-leadership\\_final.pdf](https://leadingtogether.org/media/1272/20190220_achieving-gender-balance-in-leadership_final.pdf)

Mayer J., Salovey P. & Caruso D. (2004). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test™*. <https://humancapitaltalent.co.za/wp-content/uploads/2018/11/MSCEIT-Personal-Summary-Report.pdf>

Mendonça, A. (2007). *A Problemática do Insucesso Escolar - A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em Finais do Século XX* (pp.222-229). Tese de Doutoramento, Funchal: Universidade da Madeira.

Mendonça, Brazão, Nascimento & Freitas (2019) *Estereótipos de género entre os estudantes da formação de professores em educação infantil (0-10 anos): Estudo de caso na universidade da madeira*. Manhuaçu. MG.

<http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/151>

Mustajoki, H. & Mustajoki, A. (2017) *A New Approach to Research Ethics*. Taylor and Francis. Ebook Kindle.

Patou-Mathis, M. (2022) *O homem pré-histórico também é mulher*. E-book Kindle.

Pereira, M. (2021) *Estereótipos. Salvador, Bahia. E-book Kindle.*

Pessoa, S. (2003) *Gênero e Liderança (Estilo de liderança da mulher executiva).* E-book Kindle.

Pietro, M. (1995) *Breves interrogações sobre a condição feminina na obra de Platão.* Humanitas - Vol. XLVI. Lisboa.

[https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas47/24\\_Prieto.pdf](https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas47/24_Prieto.pdf)

Pisco, M. (2020). *A vantagem da liderança no feminino: será que a percepção que as pessoas têm sobre a eficácia da liderança difere consoante o género?*  
[https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/14555?mode=full&submit\\_simple=Mostrar+registro+em+formato+completo](https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/14555?mode=full&submit_simple=Mostrar+registro+em+formato+completo)

Platão (2020) *A República/ Platão*; Tradução, textos complementares e notas Edson Bini – São Paulo, 2020. E-Book Kindle. (427? 347? a.C)

Rebolho, A. (2015). *Estudo bibliográfico das atitudes e comportamentos ligados à prostituição da Pré-História aos dias atuais.* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara).  
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134039>

Ribeiro, D. (2019). *Simone de Beauvoir e os paradoxos do feminino.* Revista Cult Edição Especial - Nº 10 - Ano 22 - Janeiro 2019 - Bregantini Editora. E-book Kindle.

Ribeiro, S. (2000) ‘Ser Eva e dever ser Maria: paradigmas do feminino no Cristianismo’, comunicação apresentada ao IV Congresso Português de Sociologia, Universidade de Coimbra, 17-19 de Abril.  
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5357/1/MotaRibeiroS\\_EvaMaria\\_00.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5357/1/MotaRibeiroS_EvaMaria_00.pdf)

Rocha, E. (2012). O Género na Liderança Escolar -Estudo de Caso numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mestrado em Ciências da Educação na Área de Administração Educacional. Universidade da Madeira.

Rocha, S. & Fraga, N. (2017). Processos de liderança no Projeto de Aprendizagem Cooperativa.

<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1972/1/Processos%20de%20lideran%c3%a7a%20no%20Projeto%20de%20Aprendizagem%20Cooperativa.pdf>

Sais, L. *Vestes que falam: a tecelagem e as personagens femininas dos poemas homéricos*. Revista Criação & Crítica, São Paulo, nº 15.

<https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/102115>

Santiago (2007). *A violência contra a mulher: antecedentes históricos*. Seminário estudantil de produção académica. Universidade Salvador.Salvador.

<https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/view/313/261>

Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.

Silva, M. (2020). *Liderança e género - Que relações? Estudo de caso nas escolas públicas do 1.º Ciclo da RAM*.

<https://core.ac.uk/download/pdf/62477996.pdf>

Sobral, S., & Ribeiro, C. (2018). *A liderança no feminino: uma revisão da literatura*. *Gestão E Desenvolvimento*, (26), 57-76. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.1999.655>

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Évora: 11º ed. Livros Horizonte.

Sousa M., & e Baptista C. (2014). *Como Fazer investigações, Dissertações, Teses e Relatórios*. Segundo Bolonha. Lisboa, 5º ed. Editora Pactor.

Sousa, J. M. (1997). *Investigação em Educação: Novos Desafios*. In A. Estrela, & J. Ferreira. (Orgs.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. (pp. 661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

<http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/5Investigacaoemeducao.PDF>

Stake, R. E. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study*. Sage Publications. London.

Tavares, M. (2008). *Feminismos em Portugal (1947-2007)*. Universidade Aberta.

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1346/1/Tese%20de%20doutoramento%20Manuela%20TavaresVF.pdf>

Teles, F. (2009). *Liderança Escolar no Feminino*. Mestre. Universidade da Madeira. *professores*. Educação: Teoria e Prática. Universidade do Minho, Braga. Vol. 21, p. 38.

<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/158/1/MestradoF%c3%a1timaTeles.pdf>

Tôrres, M. (2001). *Considerações sobre a condição da mulher na Grécia Clássica (sécs. V e IV a.C.)*. In: *Mirabilia: Revista Eletrônica de História Antiga e Medieval*, 2001.

<https://www.raco.cat/index.php/Mirabilia/article/download/283713/371642>

Yin, R. (2003). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. (2009). *The Case Study Research. Design and Methods*. Sage Inc. London.

Yukl, A. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson. New York.

Weiss, E., Kemmler G., Deisenhammer E. & Delazer M., Mayer J. D. & Salovey P. (2003). *Sex differences in cognitive functions. What's emotional intelligence?* In P. Salovey, D.

Sluyter (eds.), Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators.  
Basic books, New York, p.31.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S019188690200288X>

## Referências Legais

ALLEA | All European Academies (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. Revised Edition.

[https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/11/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-Digital\\_PT.pdf](https://www.allea.org/wp-content/uploads/2018/11/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017-Digital_PT.pdf)

CITE. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego. *Direito à igualdade e não discriminação*

<http://cite.gov.pt/pt/acite/dirdevtrab.html>

Comissão para a Cidadania e igualdade de Género. *História da CIG*.

<https://www.cig.gov.pt/a-cig/historia-da-cig/>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de Julho – Diário da República n.º 129/2018

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, 31 de Janeiro – Diário da República n.º 118/2006

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/371038/details/maximized>

Portaria n.º 181/2019, de 11 de Junho – Diário da República n.º 111/2019

<https://dre.pt/application/conteudo/122541299>

Portugal. “Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia” Jornal Oficial da União Europeia, 18 de dezembro de 2000, C 364/01.

[https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_pt.pdf](https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf)

Portugal. “Constituição da República Portuguesa”.

<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Portugal + Igual (2018-2030) *Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação*.  
Comissão para a Cidadania e igualdade de Género.

<https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/portugal-mais-igual/>

## LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa, 7ª Revisão Constitucional (2005).

[http://www.cne.pt/dl/crp\\_pt\\_2005\\_integral.pdf](http://www.cne.pt/dl/crp_pt_2005_integral.pdf)

*Código Civil Portuguez anotado por José Dias Ferreira* (1870). Lisboa: Imprensa.  
Nacional, Vol. I. (pp.18-183). Consultado a 24 de Julho de 2008, no sítio:

[http://purl.pt/12145/4/sc-2282-v/sc-2282-v\\_item4/index.html](http://purl.pt/12145/4/sc-2282-v/sc-2282-v_item4/index.html)

*Código Civil Português* (1966).

<http://www.portolegal.com/CodigoCivil.html>

## **APÊNDICES**

**Exmo(a). Senhor(a) Diretor(a)**

**Escolar**

Eu, Kelly Tozarin dos Santos Damasceno, aluna de mestrado em Administração Educacional na Universidade da Madeira solicito o preenchimento do inquérito que segue em anexo, visto que o mesmo é necessário para a concretização da investigação e dissertação intitulada, **Participação e Práticas da Liderança Feminina nas Organizações Educativas**, sob a orientação da Professora Doutora Alice Mendonça.

Solicito a V. Exa se digne a autorizar a realização das entrevistas e inquéritos supracitados, elementos sem os quais a realização da investigação não será possível.

Com os melhores cumprimentos,

Agradecemos desde já a sua colaboração e disponibilidade.

Funchal, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

# QUESTIONÁRIO

No âmbito de uma investigação de Mestrado em Administração Educacional, da Universidade da Madeira, realizada por mim, Kelly Tozarin dos Santos Damasceno, e orientada pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Alice Mendonça, pretende-se compreender as diferenças entre a liderança feminina e a masculina nas escolas. Deste modo, vimos solicitar a sua colaboração através do preenchimento deste questionário.

Os dados recolhidos são anónimos, utilizados exclusivamente no âmbito deste estudo. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

## PARTE I: DADOS PESSSOAIS

1. Indique a sua idade, assinalando com uma cruz o grupo etário onde a mesma se insere:

*Marcar apenas uma oval.*

22 a 31 anos

32 a 41 anos

42 a 51 anos

52 a 61 anos

62 a 67 anos

2. Assinale com uma cruz o seu género:

*Marcar apenas uma oval.*

Masculino

Feminino

## ESTILOS DE LIDERANÇA

Uma vez que na sua escola o Presidente é do género masculino e a Vice-Presidente é do género feminino, indique como costuma posicionar-se face a cada um deles, assinalando em cada alínea, a sua opinião com uma cruz.

### PARTE II - A

#### COMPORTAMENTOS DESENVOLVIDOS PELOS LÍDERES DA ESCOLA EM FUNÇÃO DO GÉNERO

1. Incentiva mais a minha participação

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

2. Habitualmente, compartilha mais o poder com os professores

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

3. Informa-me mais detalhadamente dos objetivos que a escola deve alcançar

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

4. Presta-me apoio com mais regularidade

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

5. Elogia-me com mais frequência

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

6. Preocupa-se mais com o meu bem-estar

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

PARTE II - B

7. Habitualmente só me fornece informações quando as solicito

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

8. Habitualmente, não costuma controlar o meu trabalho

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

9. Habitualmente não interfere nas atividades desenvolvidas

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

10. Não se imiscui nas tarefas e nem nas atividades dos professores

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

11. Habitualmente, permite que cada professor decida com quem quer trabalhar

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

12. Geralmente, dá mais liberdade para que os professores tomem as suas decisões.

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)  
 Vice-Presidente (mulher)  
 Ambos  
 Nenhum deles

## PARTE II - C

13. Costuma envolver mais os professores nas atividades da escola

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)  
 Vice-Presidente (mulher)  
 Ambos  
 Nenhum deles

14. Colabora mais com os professores

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)  
 Vice-Presidente (mulher)  
 Ambos  
 Nenhum deles

15. Costuma definir mais objetivos para a comunidade escolar

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)  
 Vice-Presidente (mulher)  
 Ambos  
 Nenhum deles

16. Costuma envolver mais os professores nos objetivos da escola

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

17. Incentiva-me mais a participar

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

18. Permite-me superar com mais frequência as minhas dificuldades.

*Marcar apenas uma oval.*

- Presidente (homem)
- Vice-Presidente (mulher)
- Ambos
- Nenhum deles

### PARTE III: ATITUDES E REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SEGUNDO O GÉNERO DOS LÍDERES

Em cada uma das seguintes questões assinale com uma cruz:

19. Costuma tratar o Presidente com mais respeito pelo facto de ele ser homem?

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Às vezes
- Sempre
- É indiferente
- Não Sei

20. A forma como os docentes tratam a Vice-Presidente relaciona-se com o facto desta profissional ser mulher?

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Às vezes
- Sempre
- É indiferente
- Não Sei

21. Considera que o género dos Presidentes escolares influencia a liderança de uma escola?

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Às vezes
- Sempre
- É indiferente
- Não Sei

22. 4.4 A Vice-Presidente evita a existência de conflitos pelo facto de ser mulher?

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Às vezes
- Sempre
- É indiferente
- Não Sei

23. 4.5 A Vice-Presidente tem maior facilidade de comunicação com os docentes, pelo facto de ser mulher?

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Às vezes
- Sempre
- É indiferente
- Não Sei

24. O Presidente resolve rapidamente os conflitos pelo facto de ser homem?

*Marcar apenas uma oval.*

- Nunca
- Às vezes
- Sempre
- É indiferente
- Não Sei

Marque com uma cruz:

25. Como professor (a), tem preferência de género para o exercício do cargo de Presidente da sua escola?

*Marcar apenas uma oval.*

- Prefiro um homem
- Prefiro uma mulher

26. Justifique sua resposta

---

---

---

---

---

27. 6. Se nesta escola, o Presidente fosse do género feminino, teria maior ou menor dificuldade em desempenhar esta função?

*Marcar apenas uma oval.*

- Maior dificuldade
- Menor dificuldade

28. Justifique a sua resposta

---

---

---

---

---

29. Considera que o género de um Presidente Escolar interfere na dinâmica de uma escola?

*Marcar apenas uma oval.*

Não

Sim

30. Justifique a sua resposta

---

---

---

---

---