



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional das Beiras - Pólo de Viseu

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Perspectivas e Contributos de uma Liderança no Feminino

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Paula Alexandra Alves Gonçalves Balula

Orientador: Professor Doutor José Matias Alves

Fevereiro de 2012

Dedicatória

À minha Mãe,

“professora” dedicada, que partilha comigo a cultura do esforço e da exigência.

Ao meu Pai,

Exemplo de vida, que já tendo partido, viverá eternamente no meu coração.

À Ana Filipa e ao Filipe,

Pilar afectivo e emocional, sem o qual a vida não faria sentido.

Agradecimentos

A elaboração deste trabalho, muito embora de natureza individual, dependeu do apoio generoso de um grande número de pessoas. Não será, pois, possível enumerar aqui todos aqueles que tornaram possível a realização do mesmo e sem os quais o presente trabalho dificilmente teria sido concretizado. No entanto, queria deixar aqui o meu profundo reconhecimento à **Margarida**, à **Anabela**, ao **Pedro** e ao **Nuno**.

O meu principal reconhecimento dirige-se ao meu **orientador** pela contínua perspicácia crítica, pela devolução de novas leituras sobre a complexidade da temática, pela sua imensa sabedoria e pela orientação intelectualmente empenhada.

Ao meu marido, **Filipe**, pelo duplo suporte afectivo e intelectual, que transformou este processo num percurso partilhado e à minha mãe, **Regina**, pelo apoio incondicional, disponibilidade e incentivo.

A todos os **professores** que marcaram o meu percurso escolar, aos docentes que diariamente convivem comigo e aos professores da escola onde foi efectuada a investigação empírica, pela cooperação, abertura e compreensão.

Finalmente, a todos os **docentes do curso de Organização e Gestão Escolar**, pelo contributo dado à minha formação pessoal.

O presente trabalho está redigido, ainda, sem o acordo ortográfico, uma vez que corresponde a um projecto que se iniciou em 2010.

Resumo

Ao longo dos tempos, muitos foram aqueles que dedicaram o seu trabalho e saber à análise das organizações. Contudo, só nas últimas décadas, o enfoque da investigação se trasladou para o território escolar e a escola vista como organização adquiriu um estatuto de reflexão científica. De igual forma, os estudos sobre as questões de género e sobretudo as investigações centradas na análise do género na liderança carecem de maior investigação, sobretudo por se ter em conta a representação minoritária da mulher em cargos directivos.

É nesta linha de investigação que procurámos expor um olhar feminino em torno da liderança das mulheres nas organizações escolares. Para a sua compreensão hermenêutica, tornou-se necessário recorrer a concepções teóricas desenvolvidas nesta área, muito embora a investigação no domínio da liderança das organizações escolares se tenha centrado em torno da indiferenciação de género. Apontámos alguns aspectos heurísticos considerados fundamentais, no nosso entender, na gestão da organização escolar, efectuámos uma abordagem conceptual em torno das teorias de liderança e percorremos o sensível território dos estudos de género.

Numa fase posterior, na investigação empírica, caracterizámos uma liderança no feminino, procurando realçar aspectos de género, nomeadamente quanto à ascensão e estilo de liderança praticado.

A natureza deste estudo inscreveu-se numa matriz metodológica qualitativa e quantitativa, tendo-se recorrido a questionários por inquéritos e entrevistas como instrumentos de recolha de dados.

Abstract

Through the ages, many have been those who have dedicated their work and knowledge to the analysis of the organizations. However, the approach of the investigation pertaining to the school territory only occurred in the last decades and only then the school as an organization acquired a status of scientific reflection. Likewise, the studies on the gender question and above all the investigations centered in the analysis of gender in leadership lack major investigation, especially if we have into account the insignificant representation of women in directive positions.

It is in this line of investigation that we've tried to display a feminine look around the leadership of women pertaining to school organizations. For its hermeneutic understanding, it was necessary to appeal to theoretical conceptions developed in this area, even though the inquiry in the domain of the leadership pertaining to school organizations has been centered in the undifferentiation of gender. We've pointed some heuristic aspects considered of the greatest importance, according to us, in the management of school organization; we've done a conceptual approach boarding around the leadership theories and we've covered the sensitive territory of the studies of gender.

Afterwards, in the empirical investigation, we characterized a feminine leadership, trying to enhance aspects of gender, namely in what concerns to the rise in and style of the leadership practised.

This is the result of an in-depth study based in a qualitative and quantitative methodology and to accomplish it we've resorted to questionnaires by carrying out surveys and also interviews to collect data.

Índice

Dedicatória.....	I
Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice	V
Índice das tabelas	I
Índice dos gráficos.....	IV
Introdução.....	1
I – Enquadramento Teórico	4
Capítulo I - Das organizações escolares	5
1 - Algumas imagens das organizações escolares	5
1.1 - A escola como burocracia.	5
1.2 - A escola como democracia.....	7
1.3 - A escola como cultura	10
Capítulo II - Da Liderança	14
1 - Conceito de liderança.....	14
2 - Breve retrospectiva da liderança	17
3 - Concepções marcantes de liderança educacional	19
3.1 - Liderança transformacional versus liderança transaccional.....	20
3.2. - Liderança instrucional ou pedagógica.....	23
3.3 - Liderança moral.....	25
3.4. - Liderança participativa	28
3.5. - Liderança contingente	28
3.6 - Liderança situacional.....	30

Capítulo III - Do género.....	33
1 - Conceito de género, estereótipos e papéis sociais.	33
1.1 - O género e o papel de género	33
1.2 - Os estereótipos e os papéis sociais.....	36
2 - Os feminismos	38
3 - O fenómeno <i>Tecto de Vidro</i> ou <i>Tecto de Cristal</i>	42
Capítulo IV - As questões de género na liderança.....	44
1 - Contributos das investigações feministas	44
2 - O género e a liderança educacional	47
3 - Representações sociais da liderança educacional feminina	49
4 - Liderança feminina / transformacional e liderança masculina / transacional?	53
5 - Contexto português: igualdade de oportunidades	56
Parte II – Investigação Empírica	59
Capítulo V – A Investigação e a sua Metodologia	60
1 - Enquadramento	60
2 - Campo de investigação	61
2.1 - Problema de investigação e Objectivos do estudo	61
2.2 - Formulação de questões de investigação	63
2.3 - Variáveis	63
2.4 - Abrangência do estudo: população e amostra	64
3 - Métodos e Técnicas de investigação	65
3.1 - O inquérito por questionário	66
3.2 - A entrevista	67
4 - Limitações do estudo	67
Capítulo VI- Apresentação e Análise dos Resultados	69
1 - Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário.....	69
1.1 - Características da amostra constituída pelos professores.....	69

1.2 - Percepções dos professores sobre género e liderança	75
1.3 - Cruzamento de variáveis	105
2 - Apresentação e análise das entrevistas	113
2.1 - Entrevistas aos membros do Órgão de Gestão / Coordenadores de Departamentos / Presidente do Conselho Geral e Chefe do Pessoal Não Docente	114
2.2 - Entrevista à Directora.....	120
Conclusão	128
Perspectivas para o desenvolvimento do trabalho	133
Bibliografia	134
Anexos	

Índice das tabelas

Tabela 1-Professores distribuídos por género	70
Tabela 2 - Professores distribuídos por idades	71
Tabela 3 - Professores distribuídos por habitações académicas	71
Tabela 4- Professores distribuído por níveis de ensino	72
Tabela 5 - Professores distribuídos por áreas de leccionação	73
Tabela 6- Professores distribuídos por situação profissional	73
Tabela 7 - Professores distribuídos por tempos de serviço	74
Tabela 8 - Desempenho de cargos de liderança	75
Tabela 9 - Acesso dificultado ao cargo de Directora	76
Tabela 10- Professores distribuídos por desempenho de cargos na escola	77
Tabela 11 - Liderança de topo facilitado pelo desempenho de cargos de liderança intermédia ...	78
Tabela 12 - Presença na escola com uma liderança de género oposto	79
Tabela 13 - Diferenças no estilo de liderança entre a liderança actual e a anterior	80
Tabela 14 - Desempenho de cargo(s) de gestão na escola por parte dos professores da amostra.	81
Tabela 15 - Visão da Directora espelhada nos documentos estruturantes	82
Tabela 16 - Quadro-síntese das qualidades relativas ao estilo de liderança da Directora.....	83
Tabela 17 - Estilo de liderança da Directora: preocupação	84
Tabela 18- Estilo de liderança da Directora: intuição	85
Tabela 19 - Estilo de liderança da Directora: não cooperativa	86
Tabela 20 - Estilo de liderança da Directora: seguidora/cumpridora de regras	86
Tabela 21 - Estilo de liderança da Directora: avaliadora	87
Tabela 22 - Estilo de liderança da Directora: objectiva	88
Tabela 23 - Estilo de liderança da Directora: criativa	88

Tabela 24 - Estilo de liderança da Directora: consciente das dificuldades individuais	89
Tabela 25 - Estilo de liderança da Directora: tolerante	90
Tabela 26 - Estilo de liderança da Directora: informal	90
Tabela 27 - Estilo de liderança da Directora: conformista.....	91
Tabela 28 - Estilo de liderança da Directora: disciplinada.....	92
Tabela 29 - Estilo de liderança da Directora: disciplinadora	92
Tabela 30 - Estilo de liderança da Directora: formal	93
Tabela 31 - Estilo de liderança da Directora: compreensiva.....	94
Tabela 32 - Estilo de liderança da Directora: estabelece uma relação de proximidade	94
Tabela 33 - Estilo de liderança da Directora: empática	95
Tabela 34 - Estilo de liderança da Directora: rigorosa.....	96
Tabela 35- Estilo de liderança da Directora: equitativa	96
Tabela 36 - Relação qualidades do estilo de liderança da Directora /Género.....	98
Tabela 37 - Associação positiva masculinidade/liderança.....	99
Tabela 38 - Associação de características masculinas à liderança feminina.....	100
Tabela 39 - Características da liderança dependentes do género	100
Tabela 40 - Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades na ascensão ao cargo.	102
Tabela 41 - As mulheres não são seleccionadas para cargos de liderança porque não se candiditam	103
Tabela 42 - Os cargos de topo devem ser desempenhados por homens	103
Tabela 43 - Liderança feminina orientada para as pessoas / Liderança masculina orientada para as tarefas	104
Tabela 44 - Cruzamento de variáveis	105
Tabela 45 - Cruzamento das variáveis: género/cargo de liderança	106
Tabela 46 - Cruzamento das variáveis: idade/cargo de liderança	107
Tabela 47 - Cruzamento das variáveis: habilitações académicas/cargo de liderança	108

Tabela 48 - Cruzamento das variáveis: níveis de ensino/cargo de liderança	109
Tabela 49 - Cruzamento das variáveis: área de leccionação/cargo de liderança.....	110
Tabela 50 - Cruzamento das variáveis: situação profissional/cargo de liderança.....	111
Tabela 51 - Cruzamento das variáveis: tempo de serviço/cargo de liderança	112
Tabela 52 - Categorização das respostas das entrevistas aos membros do OG/Coordenadores de Departamento/Presidente do Conselho Geral/Pessoal Não Docente.....	115
Tabela 53 - Categorização das respostas da entrevista à Directora.....	121

Índice dos gráficos

Gráfico 1-Professores distribuídos por género	70
Gráfico 2 - Professores distribuídos por habitações académicas	72
Gráfico 3 - Professores distribuídos por níveis de ensino	72
Gráfico 4 - Professores distribuídos por áreas de leccionação	73
Gráfico 5 - Professores distribuídos por situação profissional.....	74
Gráfico 6 - Desempenho de cargos de liderança.....	75
Gráfico 7 - Acesso dificultado ao cargo de Directora.....	76
Gráfico 8 - Professores distribuídos por desempenho de cargos na escola.....	77
Gráfico 9 - Liderança de topo facilitado pelo desempenho de cargos de liderança intermédia....	78
Gráfico 10 - Presença na escola com uma liderança de género oposto.....	79
Gráfico 11 - Diferenças no estilo de liderança entre liderança actual e a anterior.....	80
Gráfico 12 - Desempenho de cargo(s) de gestão na escola por parte dos professores da amostra	81
Gráfico 13 - Visão da Directora espelhada nos documentos estruturantes	82
Gráfico 14 - Apresentação das qualidades da Directora, por ordem decrescente	84
Gráfico 15 - Estilo de liderança da Directora: preocupação	85
Gráfico 16- Estilo de liderança da Directora: intuição.....	85
Gráfico 17 - Estilo de liderança da Directora: não cooperativa	86
Gráfico 18 - Estilo de liderança da Directora: seguidora / cumpridora de regras.....	87
Gráfico 19 - Estilo de liderança da Directora: avaliadora	87
Gráfico 20- Estrilo de liderança da Directora: objectiva.....	88
Gráfico 21 - Estilo de liderança da Directora: criativa.....	89
Gráfico 22- Estilo de liderança da Directora: consciente das dificuldades individuais	89

Gráfico 23 - Estilo de liderança da Directora: tolerante.....	90
Gráfico 24 - Estilo de liderança da Directora: informal.....	91
Gráfico 25 - Estilo de liderança da Directora: conformista	91
Gráfico 26 - Estilo de liderança da Directora: disciplinada	92
Gráfico 27 - Estilo de liderança da Directora: disciplinadora.....	93
Gráfico 28 - Estilo de liderança da Directora: formal.....	93
Gráfico 29 - Estilo de liderança da Directora: compreensiva	94
Gráfico 30 - Estilo de liderança da Directora: estabelece uma relação de proximidade.....	95
Gráfico 31 - Estilo de liderança da Directora: empática	95
Gráfico 32 - Estilo de liderança da Directora: rigorosa	96
Gráfico 33 - Estilo de liderança da Directora: equitativa.....	97
Gráfico 34 - Relação qualidades do estilo da Directora /Género.....	98
Gráfico 35 - Associação positiva masculinidade/liderança.....	99
Gráfico 36 - Associalização de características masculinas à liderança feminina.....	100
Gráfico 37 - Características da liderança dependentes do género.....	101
Gráfico 38 - Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades na ascensão ao cargo.....	102
Gráfico 39 - As mulheres não são seleccionadas para cargos de liderança porque não se candidatam	103
Gráfico 40 - Os cargos de topo devem ser desempenhados por homens	104
Gráfico 41 - Liderança feminina orientada para as pessoas / Liderança masculina orientada para as tarefas.....	105
Gráfico 42 - Cruzamento das variáveis: género/cargo de liderança.....	106
Gráfico 43 - Cruzamento das variáveis: idade/cargo de liderança.....	107
Gráfico 44 - Cruzamento das variáveis: habilitações académicas/cargo de liderança.....	108
Gráfico 45 - Cruzamento das variáveis: níveis de ensino/cargo de liderança.....	109
Gráfico 46 - Cruzamento das variáveis: área de leccionação/cargo de liderança	110

Gráfico 47 - Cruzamento das variáveis: situação profissional/cargo de liderança 111

Gráfico 48 - Cruzamento das variáveis: tempo de serviço/cargo de liderança 112

Introdução

A literatura produzida no âmbito da liderança tem vindo, nas últimas décadas, a constituir um objecto de reflexão por excelência, no âmbito das Ciências da Educação. Para Costa, o tema da liderança é considerado objecto de estudo privilegiado das “várias ciências sociais e humanas”, tendo tendência “a ocupar um lugar central na investigação e na reflexão em torno das organizações” (2000: 15). De igual forma, as problemáticas das relações sociais de género têm sido abarcadas em estudos mais recentes, denotando uma preocupação sociológica crescente nesta área. Contudo, são ainda escassos os estudos e investigações centrados na análise do perfil da liderança feminina, sobretudo por se ter em conta a representação minoritária da mulher em cargos directivos. Assim, partindo desta ideia, foram eleitos os conceitos de liderança e de género como núcleos centrais deste trabalho, ao analisarmos as dinâmicas organizacionais de uma liderança feminina.

A perspectiva do género, no presente trabalho, constitui um eixo transversal através do qual podemos integrar abordagens valiosas que nos ajudam a compreender, não só as características diferenciadoras que definem distintos modelos de liderança, mas também possíveis dificuldades ou obstáculos para ascender e desempenhar determinadas posições estratégicas.

O objecto de estudo assenta na liderança escolar feminina e apresenta relevância teórica visto que se procura perspectivar a liderança no feminino, analisando estilos de liderança mais importantes para o entendimento desta problemática. No decorrer desta investigação, procurámos fazer uma revisão das concepções fundamentais da literatura no que concerne à liderança e ao género, abordando as várias teorias organizacionais para, posteriormente, analisarmos a presença da liderança no âmbito de uma organização escolar específica.

A fundamentação desta pesquisa relaciona-se com motivações pessoais e profissionais. Efectivamente, o facto de desempenharmos funções docentes há quase duas décadas num

agrupamento de escolas propiciou o nosso interesse pessoal pelo tema, pela necessidade de compreender como a liderança desenvolve a sua prática diária, nomeadamente uma liderança de cariz feminino.

Procurámos, ao longo deste estudo, conhecer a imagem concreta de uma liderança feminina, tendo sido necessário questionar os professores e a própria Directora, com vista à compreensão do estilo de liderança praticado. Foi, também, objecto de interesse a percepção da motivação da Directora, os obstáculos colocados à sua ascensão e as especificidades dessa mesma liderança.

De forma a alcançarmos os nossos objectivos, adoptamos uma metodologia qualitativa, perspectivando a abordagem de estudo de caso, não descurando a abordagem quantitativa no tratamento e análise de dados.

O presente trabalho estrutura-se em torno de seis capítulos, partindo-se de uma parte teórica para uma parte empírica, não olvidando a necessidade de as interligar ao longo do desenvolvimento dos capítulos.

Assim, os quatro primeiros capítulos pertencem à primeira parte e dizem respeito ao enquadramento teórico. Neles, efectuamos uma revisão bibliográfica do tema em análise.

O capítulo I aborda um tema introdutório e conceptualiza algumas imagens das organizações escolares, destacando-se três de entre elas que se nos afiguraram dignas de relevo: a escola como burocracia, a escola como democracia e a escola como cultura.

No capítulo II, define-se o conceito de liderança, apresentando as características mais representativas da mesma. Posteriormente, efectua-se uma retrospectiva breve da liderança e percorrem-se os corredores da liderança educacional masculina ao apresentar algumas concepções marcantes.

A parte central ou núcleo principal do trabalho corresponde aos capítulos III e IV uma vez que aí, não só se abordam os conceitos de género, papel de género, estereótipos e papéis sociais, como também se alude aos “feminismos” e ao fenómeno “tecto de vidro”. O capítulo IV abarca as questões de género na liderança realçando o contributo das investigações feministas e as principais investigações educacionais centradas no género. A última parte

deste capítulo destaca as representações sociais da liderança feminina, os estudos referentes à liderança transaccional e transformacional que aprofundam a questão do género na liderança e o contexto português de igualdades de oportunidades.

A segunda parte corresponde à investigação empírica e é constituída pelos capítulos V e VI.

O capítulo V apresenta o problema geral e as questões de investigação, bem como define a metodologia seleccionada para este estudo (qualitativa e quantitativa).

Por sua vez, no capítulo VI, expõem-se as principais conclusões decorrentes da aplicação do questionário e das entrevistas efectuadas, retirando-se ilações que darão resposta ao problema de investigação formulado e às diversas questões de investigação colocadas.

O trabalho termina com perspectivas que abrem caminho para novas investigações dentro da temática em análise.

I – Enquadramento Teórico

Capítulo I - Das organizações escolares

Olhar hoje para a escola significa contemplar uma realidade complexa e dinâmica que, pela multiplicidade de agentes que envolve, exige uma visão atenta das características que perpassam pela escola enquanto organização e uma atenção especial à liderança da mesma. Actualmente, a escola não se encontra identificada institucional ou organizacionalmente, pelo que nos permite perspectivá-la nas mais variadas imagens organizacionais. A liderança de cada organização escolar reveste-se, igualmente, de características diversas que se espelham na organização, na gestão e nas relações interpessoais. De facto, movemo-nos quotidianamente no seio da complexidade da organização escolar, pelo que participamos na sua dinâmica e na sua vida.

1 - Algumas imagens das organizações escolares

Inúmeros pressupostos teóricos fundamentam as imagens das organizações escolares. Neste sentido, Morgan (1986) e Costa (1996) adoptam terminologias metafóricas que permitem uma melhor compreensão da realidade organizacional. Este estudo não tem como desiderato desenvolver todas as imagens perspectivadas pelos autores, uma vez que são inúmeras as fontes onde tal informação pode ser obtida. Serão somente mencionadas as lentes teóricas que se consideram pertinentes para a fundamentação desta investigação. Assim, apontaremos os pressupostos que enquadram a escola como burocracia; como democracia e como cultura.

1.1 - A escola como burocracia.

A escola na perspectiva burocrática baseia-se nas teorias do sociólogo alemão Max Weber, figura de proa deste modelo organizacional e acérrimo defensor do mesmo no desenvolvimento do estado moderno capitalista e democrático. Na concepção de Weber, o

modelo de burocracia define-se como racionalista, baseado na eficiência. Não se distingue, neste sentido, dos objectivos da corrente da Teoria da Administração Científica ao nível empresarial de Taylor (início do século XX) onde são elencadas propostas para tornar mais eficientes as empresas americanas e se evidencia uma nítida divisão de responsabilidades entre direcção e trabalhadores.

Weber (1979) sintetiza algumas características identificadoras deste modelo. Em primeiro lugar, aponta a divisão do trabalho, estruturado em função de normas e regulamentos enquadramentos de cada área de jurisdição. Em segundo, fixa uma hierarquia assente na autoridade, dando relevância à dedicação ao trabalho, subordinado a horários rígidos e a regras gerais, universais e uniformes. Em terceiro, fomenta a especialização e o treino, afastando qualquer possibilidade de favorecimento ou privilégio. Finalmente, implementa um sistema de arquivos, baseado essencialmente na preservação dos documentos escritos exigidos pela administração. Este modelo caracteriza-se assim por ser prescritivo, concretiza-se pela igualdade de todos perante a lei, rejeitando-se o tratamento de casos isolados, sendo regido por uma autoridade legal.

Por sua vez, Chiavenato considera que “a burocracia é uma forma de organização humana e que se baseia na racionalidade, isto é, na adequação dos meios aos objectivos (fins) pretendidos a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objectivos” (2004: 277). A racionalidade manifesta-se na previsibilidade e segurança relativamente ao futuro, pelo que qualquer situação que fuja ao previsto, não terá solução imediata. Neste sentido, nas últimas décadas, este modelo organizacional tem sido alvo de inúmeras críticas e até de sátiras frequentes.

Tal como ocorreu noutros países da Europa, investigadores portugueses na área da organização e administração escolar analisaram a realidade do sistema educativo português, identificando características da teoria da burocracia nas suas práticas.

Assim, a partir de uma fundamentação teórico-conceptual weberiana Sousa Fernandes (1992) estuda a organização do ensino secundário e a evolução do sistema educativo Português de 1836 a 1926 (período liberal e republicano). Conclui que a adopção deste modelo burocrático integrou-se plenamente nos objectivos políticos prosseguidos pelos

reformadores e garantiu o monopólio do estado no ensino e a uniformidade na transmissão de uma cultura geral.

João Formosinho (1985), por seu lado, destaca seis características da burocracia de Weber aplicáveis à escola: legalismo, uniformidade, formalismo, centralismo, impessoalidade e hierarquia.

Este autor descreve a administração do sistema escolar Português durante o período do Estado Novo (1926 – 1968) como burocrata e centralizada, onde se podem verificar as características elencadas, sustentando a tese da educação para a passividade, para o conformismo e para a desmobilização.

Licínio Lima (1992) defende que as organizações escolares durante o período de 1974 a 1988, patenteiam a perspectiva burocrática, sofrendo igualmente influências do modelo da anarquia organizada. Esta solução de compromisso encontrada entre estas duas teorias fundamenta-se no facto de permanecerem imposições formais e contemplar já uma relativa esfera de autonomia organizacional.

Em face disto, as investigações concluem que o sistema educativo Português reveste-se, de facto, de marcas indeléveis e óbvias do modelo em análise, muito embora não haja uma sujeição total às imposições da racionalidade burocrática.

1.2 - A escola como democracia

Nas últimas décadas, surgiu um modelo teórico organizacional escolar centrado numa matriz democrática, decorrente entre nós da implementação deste regime político em 1974 e do desenvolvimento das Teorias das Relações Humanas. Este modelo salienta a importância do comportamento humano em grupo porque o homem não é uma máquina, mas um ser social.

Em virtude da utilização crescente do termo “democracia” e do carácter polissémico que apresenta, faremos uma explicitação inicial de algumas marcas identificadoras desta imagem organizacional da escola. Assim, progressivamente, os processos participativos e estratégias colegiais nas tomadas de decisão ganharam terreno, visando consensos partilhados.

Verificou-se, igualmente, um menor ênfase dos aspectos formais e estruturais das organizações e uma valorização crescente dos aspectos informais, colocando-se a tónica nas potencialidades dos indivíduos. Foi salientada a vertente humana, nomeadamente na adopção de pedagogias individualizadas, tendo em conta a motivação, as necessidades e a sua satisfação, numa visão integradora da organização. Apesar destes indicadores, não é descurado o aspecto da eficiência e da produtividade, mas baseia-se em novos suportes teóricos de adequação da pessoa às organizações.

Aktouf (1989) alude a uma inversão dos pressupostos tayloristas no sentido de estabelecer a satisfação como pré-requisito da eficácia. É importante para uma organização ter colaboradores psicologicamente satisfeitos, pois com a valorização da vida em grupo e do sistema informal de afectividade, atingir-se-ão rendimentos duradouros e sustentáveis.

Neste âmbito, Costa (1996) refere que Elton Mayo, considerado o pai da *Teoria das Relações humanas*, assume um papel de relevo. Destacaremos aqui as suas famosas experiências de Hawthorne realizadas numa fábrica de componentes electrónicos nos arredores de Chicago, nos finais dos anos vinte e inícios dos anos trinta. A partir de então, as teorias administrativas organizacionais assumiram não só uma nova orientação, como também um novo campo de análise: os aspectos psico-sociais do comportamento organizacional. A visão tradicional de cariz racionalista e mecanicista do sujeito é ultrapassada por uma concepção do trabalhador como pessoa inserida numa complexidade social e interpessoal.

Etzioni (1984) resume as principais conclusões acerca da experiência de Hawthorne da seguinte forma: a produtividade não depende da resistência física do trabalhador, mas sim de normas sociais; o comportamento dos trabalhadores depende significativamente das recompensas não económicas (respeito, afecto...); os trabalhadores não agem de forma isolada mas em grupo; os fenómenos da liderança (formal ou informal) são importantes para a imposição de normas; as decisões devem ser participadas e a liderança democrática é essencial no contexto organizacional. O elemento humano neste campo faz, conseqüentemente, surgir outros profissionais (psicólogos, sociólogos das organizações), outras áreas de intervenção (as interacções humanas nas organizações) e outros campos de análise (liderança, noções de motivação, satisfação, dinâmicas de grupo). Com esta acepção, a perspectiva taylorista que percepcionava o trabalhador de forma individualizada cede lugar à

perspectiva do homem social, em interacção com os outros. Neste sentido, o paradigma que assumiu predominância na gestão das pessoas nas organizações foi o das Relações Humanas.

Transpondo este modelo organizacional para o contexto escolar, um dos mais influentes pedagogos da Escola Nova, na concepção de Etzioni (1984), é o filósofo americano John Dewey cuja vida decorreu entre a segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX. Este conceptualiza a educação como espaço prévio para a vida em sociedade e a escola como preparação para este caminho, preconizando uma concepção democrática de escola como espelho e projecção da sociedade. Assim, esta micro-sociedade escola será o motor de transformação social, de preparação para uma vida activa. Desta forma, concebe a Educação como um espaço de exercício democrático e a escola baseada em princípios de cidadania, em metodologias activas onde se desenvolvam projectos de relevante interesse pedagógico e comunitário. O pensamento pedagógico de Dewey terá repercussões no quadro organizacional da escola, tendo como pressupostos a teoria das relações humanas.

Neste sentido, Muñoz e Roman (1989) concebem a educação como personalizada e a escola como comunidade educativa. A primeira valoriza essencialmente a pessoa no processo educativo e destaca as suas características, a sua dignidade e a sua realização como ser humano. O conceito de comunidade educativa baseia-se no princípio de que a escola é fundamentalmente um local de entre os seus membros (pais, professores e alunos) que tem como objectivo a concretização de uma educação baseada na comunicação, na participação e no respeito pela dignidade de cada pessoa e de cada grupo.

Em Portugal, estas propostas tiveram eco no ilustre pedagogo e filósofo António Sérgio (1984) com o seu projecto de construção de municípios escolares. Tal como em Dewey, António Sérgio valoriza essencialmente a dimensão pedagógica e a formação de cidadãos. Mais recentemente, a concepção de escola como democracia tem sido alvo de reflexão no contexto educativo português, essencialmente no que tange à organização e gestão das escolas. Decorrente da entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), ganha projecção a imagem da escola como comunidade educativa, tendo como pressupostos organizacionais e administrativos, a descentralização, a participação e a integração comunitária. Vários autores têm estudado esta temática, nomeadamente João Formosinho (1989) que aponta a imagem da escola comunidade educativa como opção válida

a um modelo burocrático centralizado. Esta alternativa baseia-se em diferentes princípios de administração democrática destacando-se a autonomia, a participação, a responsabilização e a integração comunitária.

1.3 - A escola como cultura

Na década de oitenta, surgem estudos no âmbito da perspectiva cultural das organizações escolares, compreendendo-a nos moldes que passaremos a citar. Cada escola passa a ser concebida como uma organização única, distinta de qualquer outra, pelo que a sua peculiaridade se manifesta simbolicamente de forma cultural, através de valores, linguagem, crenças, heróis, rituais e cerimónias. Desta forma, o sucesso escolar está intrinsecamente ligado a uma culturalidade forte entre os seus elementos que manifestam partilha de valores. Esta visão compreende a realidade organizacional como projecto social. Assim, as funções do gestor centram-se essencialmente nos domínios simbólicos, relegando para segundo plano decisões e processos racionais.

Esta imagem organizacional irrompe do inesperado e crescente sucesso das empresas japonesas, sobretudo em áreas onde habitualmente o ocidente dominava. Com efeito, o êxito devia-se ao facto do desempenho derivar do fomento pela gestão de características próprias da cultura de cada organização.

Na esteira disto, Deal e Kennedy (1988) desenvolveram estudos nestas áreas e confirmaram que o sucesso empresarial advém de uma cultura forte (valores, mitos, heróis e outros elementos simbólicos), partilhada pelos elementos da organização. Nesta concepção organizacional, as grandes empresas (corporate cultures) destacam-se como sendo aquelas cujos gestores (heróis) se desviam dos padrões tradicionais da gestão, assumindo-se como gestores do simbólico (compreensão, construção e alteração da cultura existente).

Nesta perspectiva, a obra *In Search of Excellence*, de Peters e Waterman (1987) procura resumir características de sucesso empresarial, tendo como base um estudo efectuado em sessenta e duas empresas dos Estados Unidos, classificadas de excelente. Este modelo defende que, em face de situações imprevistas e ambíguas, as organizações devem ser

simultaneamente flexíveis, abertas e inovadoras e manter uma firmeza quanto a um conjunto de valores partilhados e identitários (tarefa principal dos líderes).

Contudo, esta imagem organizacional pela sua diversidade apresenta alguma dificuldade de clarificação no seu conceito. Edgar Schein (1991) sugere uma tipologia dos elementos da cultura organizacional baseada em três níveis: artefactos, valores e pressupostos de base. O primeiro nível contempla várias manifestações, fáceis de observar e difíceis de interpretar, nomeadamente o espaço físico, as tecnologias, a linguagem escrita e falada, os rituais, as tradições, os símbolos, entre outros. O segundo nível é constituído pelas crenças, as atitudes, as justificações para agir e a atribuição de sentido à acção organizacional. O terceiro nível, menos visível mas intrínseco aos seus elementos, é aquele que exprime as concepções sobre as relações (dominação, submissão, harmonização), sobre a natureza humana (boa, má, perfeita) e sobre as relações humanas (cooperação, competitividade, individualismo, poder e amor). A cultura situar-se-á neste último nível. Todavia, este posicionamento não é consensual.

Transpondo esta imagem cultural das organizações para a escola Portuguesa, verificamos que os estudos realizados são essencialmente de cariz empírico. Realçamos aqui, Rui Gomes (1993), Adelino Gomes (1990), Manuel Sarmiento (1992) e Leonor Torres (1997, 2004, 2006).

Rui Gomes (1993) pretende efectuar uma identificação dos padrões básicos de cultura de duas escolas do ensino secundário: uma, um antigo liceu; a outra, uma antiga escola técnica. Conclui pela necessidade de readequação do conceito de cultura de escola para “modos culturais”.

Adelino Gomes (1990) centrou a sua área de trabalho na caracterização da cultura organizacional de um sistema de educação de adultos, tendo este estudo revelado que não exista uma cultura entre os seus participantes.

Manuel Sarmiento (1992) dedicou-se às culturas organizacionais das escolas primárias Portuguesas, tendo com objecto da sua análise quatro tipos de cultura definidos por Handy (1988): cultura de clube, cultura de papel, cultura de tarefa e cultura de pessoa. Este autor

defende a tese de que não se verifica uma cultura predominante entre os professores, mas sim três: a de clube, a de tarefa e a de papel.

Para Torres (1997), a especificidade cultural da organização escolar tende a ser predeterminada por condicionalismos impostos pela cultura societal, apresentando-se estes como factores estruturadores das próprias dinâmicas e comportamentos organizacionais. À luz desta perspectiva e ainda segundo a autora, a escola como organização funciona como um mero receptáculo ou repositório da cultura nacional, sendo os seus membros conceptualizados, sobretudo, como actores sociais que adoptam comportamentos e estratégias de ajustamento às respectivas estruturas organizacionais. Torres aprofunda ainda uma das dimensões mais significativas do processo de construção da cultura da escola: as relações com a comunidade local. Com efeito, a autora desenvolveu pesquisas que permitiram uma abordagem evolutiva dos cem anos de vida de um antigo Liceu, destacando momentos e factores mais significativos na construção da cultura organizacional escolar. Desta forma, dá especial ênfase aos factores comunitários uma vez que defende que estes influenciam todas as dinâmicas escolares.

Por sua vez, Nóvoa (1992) defende que a instituição escola privilegia a metáfora cultural, tendo inegáveis potencialidades heurísticas. O autor refere: “ (...) a escola enquanto instituição que trabalha a cultura nunca deixou de privilegiar esta metáfora: a escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu) e a acção cultural para a libertação (P. Freire) são olhares diferentes sobre a realidade educativa, que podem ser vistos sob um novo prisma” (1992: 32).

Com o presente capítulo, tivemos oportunidade de perspectivar a organização escolar à luz de diversas imagens. Assim, a adopção desta análise metafórica permitiu-nos, de forma mais adequada, lidarmos com a complexidade organizacional da escola e tentarmos interpretá-la. Apesar de não termos adoptado um ponto de vista histórico quanto à administração educacional, pretendemos que as imagens organizacionais aqui sintetizadas espelhassem, não só as concepções mais clássicas que estiveram na génese desta área de investigação, como também novos paradigmas de análise da organização escolar.

Contudo, nenhuma das imagens vertidas *per si* explica a realidade das escolas Portuguesas actuais. Em face dos vários estudos apresentados pelos investigadores, pudemos

inferir que nos encontramos perante uma amálgama de características organizacionais. Assim, não é possível identificar um modelo ideal para compreender contextos organizacionais escolares.

Capítulo II - Da Liderança

Desde os tempos mais remotos que as sociedades se desenvolvem através de relações de poder que se estabelecem entre as pessoas e que se concretizam na figura de líderes. A liderança tem incontornavelmente marcada presença na vida da humanidade. Com efeito, a temática da liderança, tão antiga quanto transversal a todas as civilizações, remete-nos para personalidades que adquiriram relevância histórica e se imortalizaram pelas suas qualidades como chefes militares, reformadores ou estadistas. No entanto, a construção da dinâmica da sociedade não se alicerça somente em líderes históricos. Para além dessas figuras públicas, é possível identificar personalidades de destaque, quase anónimas que, no seu dia-a-dia e a cada passo, actuam de forma a inspirar e mobilizar processos colectivos, ou seja, verdadeiros líderes. É neste âmbito que centramos o nosso olhar: a liderança em contexto educativo.

Efectivamente, nas últimas décadas, as evoluções sociais são de tal forma rápidas que a organização escolar enquanto parte integrante da sociedade se vê confrontada com dificuldades acrescidas e desafios permanentes. Reforça-se, assim, a necessidade de lideranças organizacionais estratégicas que norteiem o caminho da instituição, assegurando a qualidade da escola (Ballion, 1994, citado por Silva, 2010) e a eficácia do ensino (Scherens, 2004, citado por Silva, 2010). Nesta linha de pensamento, situa-se António Nóvoa ao referir que “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização de projectos de trabalho” (1992: 26).

1 - Conceito de liderança

O conceito de liderança afigura-se de difícil definição pela sua complexidade e ambiguidade, estando eivado de múltiplas interpretações teóricas decorrentes da diversidade de perspectivas assumidas sobretudo nas últimas décadas. A abrangência do termo é tal que

Jorge Adelino Costa destaca que “a liderança é um daqueles conceitos relativamente aos quais se tem dedicado maior número de páginas, quer estejamos no quadro dos estudos sobre fenómenos sociais (...), quer na análise dos comportamentos humanos” (2000: 15). A aplicação a contextos variados do conceito de liderança não permite efectivamente uma unanimidade conceptual, pelo que reivindica uma reflexão aturada em torno do mesmo.

No âmbito das organizações educativas, este termo é portador de múltiplos significados como: categoria de comportamento, característica de uma pessoa e atributo de uma posição.

Não obstante a natureza polissémica do conceito, emerge uma linha de orientação comum às diferentes concepções, facto que possibilita a sua caracterização mínima. De uma forma geral, os autores convergem em considerar a liderança como um processo de influência sobre um grupo de pessoas, centrando-se as divergências na forma como a liderança é executada.

Tannenbaum (1970), citado por Chiavenato, refere que a liderança corresponde à “influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um ou mais objectivos específicos” (2004: 112). Por sua vez, Parsons (*in* Jesuíno, 2005: 11) advoga que a liderança contempla essencialmente a função desempenhada pelo líder num processo interactivo que envolve dois meios simbólicos, a influência e o poder político, sendo este último considerado a “capacidade geral para tomar decisões sobre a acção colectiva”.

Chiavenato (1999) concebe a liderança enquanto influência interpessoal que se exerce em situações determinadas, na consecução de objectivos específicos, num processo de comunicação humana. Destaca ainda o comportamento de liderança como um fenómeno social que ocorre exclusivamente em comunidades e que envolve as seguintes funções: planeamento, informação, avaliação, arbitragem, controlo, recompensa, estímulo, punição, auxílio e satisfação das necessidades do grupo no alcance de objectivos. Desta forma, aquele que galvaniza e motiva o grupo na escolha de soluções adequadas para a resolução dos problemas tem maiores probabilidades de ser visto como um líder, uma vez que a liderança como tomada de decisão, atenua a incerteza do grupo.

Nesta linha de pensamento situa-se Roldão (2005) ao conceptualizar o termo como um processo de redução da incerteza do grupo que potencializa a concretização dos objectivos pela organização. O líder emerge, deste modo, como alguém aceite pelo grupo, na medida em que lhe reconhece capacidades e contribui para a satisfação das necessidades colectivas. É aquele que sabe conjugar, de modo holístico, as suas capacidades e as capacidades dos seguidores, num contexto determinado.

Apesar da personalidade de um líder ser importante, é hoje pacífico considerar que a liderança não pode fundamentar-se exclusivamente nela, pois são igualmente factores relevantes, o contexto em que se insere a organização e os seus seguidores. Neste sentido, Rego (1998) afirma que líderes e seguidores influenciam-se mutuamente na concretização dos objectivos da organização, destacando que os bons líderes têm, atrás de si, bons seguidores.

Assim, a liderança “resulta da transformação do poder em influência, ou seja, da sua elevação para níveis mais difusos, mais da ordem da persuasão do que do constrangimento” (Jesuino, 2005: 12). Na mesma linha, Bolívar conceptualiza a liderança como “uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções), em função de tarefas e projectos comuns” (1999: 256).

Segundo Kotter (1998), citado por Carapeto & Fonseca (2006), a função da liderança reside essencialmente na alteração das estruturas, sistemas e métodos de trabalho das organizações. O líder é aquele que é capaz de antecipar o futuro, definir um rumo preciso e criar uma visão própria, motivando os seus seguidores para a sua concretização.

A ambiguidade conceptual entre liderança e gestão tem vindo a provocar uma certa confusão no domínio da organização educacional. De facto, em alguns aspectos, a liderança pode ser vista como o termo mais geral dentro do qual se situa a gestão. Todavia, a propensão é a de pensar a gestão como um termo mais lato, envolvendo actividades como o planeamento, a organização, a direcção e o controlo, restringindo-se a liderança aos aspectos concatenados com as relações humanas (direcção e controlo). Mintzberg (in Jesuino, 2005) menciona que o líder tem como missão, entre outros, recrutar, treinar, motivar e encorajar os seus seguidores, preferencialmente através do contacto directo verbal.

2 - Breve retrospectiva da liderança

Em face da complexidade do fenómeno da liderança, inúmeros investigadores do século XX dedicaram-se ao estudo de tipologias e classificações do conceito, com o propósito de captar a sua evolução histórica. A temática tem sido alvo de pesquisas relevantes nas áreas da psicologia social e do comportamento organizacional. Contudo, não cabe no horizonte deste trabalho uma análise histórica exaustiva da temática da liderança, mas apenas elaborar um breve enquadramento teórico para melhor compreensão da mesma.

Ao longo do tempo, as perspectivas sobre a liderança, a par do desenvolvimento de teorias organizacionais de gestão, foram assumindo diversas concepções, dando origem às denominadas teorias de liderança.

Os primeiros estudos sobre liderança desenvolveram-se no seio do exército, com o objectivo de descobrir características da personalidade consideradas, na época, atributos dos líderes naturais. Neste sentido, campeava a ideia de que se nascia líder e que este era dotado de determinadas características: inteligência, iniciativa, fluência verbal, capacidade de persuasão, carisma, autoconfiança, estabilidade emocional, entre outras. Esta teoria predominante na primeira metade do século XX e designada por *Teoria dos Traços* pretendia definir aspectos psicológicos, sociais, físicos e intelectuais inatos que distinguiam o líder do não líder. Nesta concepção, o líder é percebido como o “herói” carismático, com o poder de influenciar o comportamento das pessoas (Sampaio, 2004). O poder surge como um atributo do sujeito e representa uma motivação que o impele a exercer influência sobre o outro. Há uma primazia do inato sobre o adquirido, pois o líder não se faz, nasce com “dom”. O líder inato evidenciava-se, assim, pela capacidade de mobilização do grupo em qualquer situação.

Todavia, na esteira de Martins (2010), esta teoria foi paulatinamente perdendo intensidade, devido em parte, aos inúmeros estudos efectuados por Stogdill, em 1948, que permitiram demonstrar que um líder com traços definidos poderia ser eficaz numa determinada situação e não noutra. Foi fazendo caminho a ideia de que as características pessoais dos líderes eram indissociáveis dos contextos.

Nos anos cinquenta, em virtude do parcial insucesso a que foi votada a *Teoria dos Traços*, surgem as concepções behavioristas da liderança que se focalizam na determinação dos comportamentos dos líderes. A este propósito, convém salientar a influência de paradigmas da psicossociologia das organizações e mais concretamente Max Weber (burocracia), Taylor e Henry Fayol (organização científica do trabalho). Esta abordagem parte do princípio de que é possível a formação do líder e permite a identificação de “dois grandes tipos de orientação comportamental: a orientação para a tarefa e a orientação para a relação” (Bilhim, 2006: 345). É com base neste lastro teórico que se dá início à formação da liderança e ao treino dos líderes.

De facto, segundo Costa (2000), foi Kurt Lewin (1938) o mentor dos estudos experimentais sobre liderança em grupos naturais, tendo concluído que o comportamento do líder resultava da sua personalidade e da situação. Por sua vez, Costa (2000) refere que Ronald Lippitt e Ralph White (1943, 1958, 1960), colaboradores de Kurt Lewin, deram continuidade a estas investigações, permitindo observar os estilos autoritários, democráticos e *laissez-faire*. Nesta linha de pensamento, Costa afirma que “não poderemos esquecer, pela divulgação de que têm sido alvo, designadamente no campo educacional e pedagógico, os conhecidos três estilos de liderança de Kurt Lewin: o autocrático, o democrático e o liberal” (2000: 19-20).

Quanto ao primeiro estilo, destacam-se as decisões centradas no líder e conseqüentemente as ordens impostas ao grupo, tal como refere Sampaio “apenas o líder fixa as directivas, sem que o grupo nelas participe. Fixa com rigidez todo o processo de organização do trabalho desde as tarefas até aos resultados” (2004: 189).

A liderança democrática assenta no treino do líder que conduz e orienta o grupo, apelando à participação democrática e espontânea. Ao referir-se a esta liderança, Costa identifica-a como a “procura de um receituário comportamental, de uma cartilha de procedimentos que pretendem transformar os aprendizes de futuros líderes em heróis organizacionais prontos a usar” (2000: 20).

Relativamente à liderança *laissez-faire*, também designada por liberal, as decisões são delegadas no grupo. O líder abstém-se do exercício da liderança, abdica de qualquer responsabilidade e permite que os seus seguidores deliberem com liberdade completa. Na

esteira de Bass e Avolio (1994), este estilo *laissez-faire* é pura e simplesmente a negação da liderança.

De seguida, nos anos setenta e de forma a colmatar as lacunas evidenciadas pelos modelos comportamentalistas, emerge uma nova concepção da liderança vocacionada para aspectos contextuais/situacionais. Assim, surge a teoria da contingência que advoga que “não existe um estilo de liderança ideal, já que o processo de liderança é função das três variáveis nele intervenientes: líder, seguidores e contexto em que se exerce a liderança” (Cardoso, 2001: 175). De acordo com esta perspectiva, desempenham um papel primordial variáveis diversas, tais como o contexto, a motivação, a capacidade dos liderados e o grau de estruturação da tarefa.

Nos anos oitenta e noventa, surgem visões mais ambíguas e complexas da liderança “atentas aos aspectos da participação, da cultura, da imprevisibilidade e da necessidade de lidar com estados sociais de mudança acelerada” (Correia, 2009: 142). Num contexto caracterizado por conflitos, incertezas e processos de influência, ganha relevância o papel estratégico das pessoas, uma vez que se verifica um grau significativo de ambiguidade no seio das organizações. Na esteira de Costa (2000), o líder formal da organização escolar é confrontado com quatro tipos de ambiguidade: das intenções, do poder, da experiência e do êxito.

Assim, actualmente a visão ambígua de liderança reflecte um fenómeno disperso, pouco definido, que nos permite apontar para lideranças e líderes em contexto organizacional.

3 - Concepções marcantes de liderança educacional

Ao fazermos uma incursão pelo mundo da liderança e pelo inúmero cortejo de teorias estudadas ao longo do século passado, de imediato afigurou-se-nos premente uma selecção criteriosa daquelas que, no nosso entender, são eixos nucleares para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Adoptaremos, de seguida, a categorização de Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) sobre perspectivas de liderança educacional por terem concedido alguma atenção ao factor género. Com efeito, estes autores elencaram, a partir da revisão da literatura inglesa e americana, seis modelos genéricos de liderança que se nos afiguram de capital importância para a compreensão epistemológica da temática da liderança no feminino. Assim, centrar-nos-emos em seis concepções de liderança educacional: transformacional versus transaccional, instrucional ou pedagógica, moral, participativa e contingente. Acrescentaremos, igualmente, a liderança situacional pela importância de que se reveste.

3.1 - Liderança transformacional versus liderança transaccional

Nos anos oitenta, surge uma nova linha de investigação no âmbito da liderança, denominada *Nova Liderança*, na qual se insere a liderança transformacional, em oposição à liderança transaccional. Costa refere-se à liderança transformacional sob um ponto de vista cultural, uma vez que “encontra o seu referencial teórico, em termos de análise organizacional, na perspectiva da cultura organizacional” (2000: 22). Em harmonia com diversos autores, nomeadamente Grace (1995), Rego (1998), Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999), Morrison (2002) e Coleman (2002), esta teoria de liderança transformacional foi a que obteve maior êxito de todas aquelas que foram desenvolvidas no final do século XX.

A expressão liderança transformacional foi adoptada pela primeira vez por Burns (1978) como sendo uma forma superior de liderança, onde os líderes exercem a sua influência para potenciar mudanças profundas, não só nas organizações, como também na sociedade. Estes deixam um registo indelével que os torna carismáticos aos olhos dos seus seguidores, inspirando-os e criando um ambiente empático, alicerçado em valores. Os líderes transformacionais preocupam-se em aperfeiçoar as consciências dos seus seguidores, invocando valores morais, tais como justiça, liberdade, paz e igualdade. Alicerçam a sua acção na delegação de poderes nos seus subordinados para que estes possam igualmente converter-se em líderes e serem agentes de mudança, no seio da organização.

Este conceito de liderança contrasta na obra de Burns (1978) com o de liderança transaccional. Na esteira de Morrison (2002), a liderança transaccional desenvolve-se em torno da teoria das trocas, isto é, o líder proporciona recompensas aos seguidores, em função

do desempenho que estes expressam. Deste modo, os elementos da organização empenham-se em troca de benefícios pessoais. A este respeito, Jesuíno refere “aqui não há ainda criação de mais-valia, acréscimo de sinergia de grupo, mas apenas coordenação de interesses através da negociação dos conflitos que, na melhor das hipóteses, se situará na área da colaboração” (2005: 13). Ainda a este propósito e a título meramente exemplificativo, Morrison (2002) alude ao caso de um(a) director(a) solicitar a introdução de inovações em determinado departamento e o(a) coordenador(a) aceitar mediante o compromisso de, em troca, beneficiar de fundos suplementares para o departamento.

Esta liderança transaccional baseia-se na autoridade do líder, legitimada pela posição hierárquica ocupada, e premeia ou sanciona os seus seguidores de acordo com o esperado. O líder transaccional age em conformidade com as regras e a tradição. Assim, nesta concepção, os interesses pessoais motivam os seguidores e sobrepõem-se aos colectivos. Em contraposição, o líder transformacional sustenta o seu poder no carisma, baseia a sua influência na inspiração que provoca nos seus seguidores e apela à realização de uma visão integrada.

Posteriormente, em 1985, Bass debruçou-se sobre a liderança transformacional, tendo efectuado algumas modificações à teoria original de Burns (1978). Ao contrário deste último, Bass (1985) distingue características de liderança dos seus efeitos. Na liderança transformacional, os seguidores admiram, confiam e respeitam o líder e transcendem o desempenho previsto inicialmente porque estão motivados para a consecução de objectivos organizacionais e não pessoais. Neste enquadramento lógico, Jesuíno refere que

“ os líderes podem igualmente modelar e elevar os motivos e valores dos seguidores, ou seja, podem exercer uma liderança pedagógica que se traduza na definição de novos objectivos, de níveis mais elevados de aspiração, de novas formas de actuação e concertação colectiva” (2005: 13).

Pelo contrário, na liderança transaccional, o líder pretende satisfazer necessidades e desejos pessoais dos seguidores, em troca da realização das tarefas. O estilo de liderança transaccional encerra quatro componentes fundamentais: recompensa contingente, gestão pela excepção activa, gestão pela excepção passiva e *laissez-faire*. A recompensa contingente traduz-se no esforço para a concretização de um plano previamente definido pelo líder, onde se clarificam as tarefas que devem ser desenvolvidas pelos seguidores para que sejam atribuídas recompensas (trocas). No que concerne à gestão pela excepção activa, o líder

desenvolve acções correctivas caso os seus seguidores não atinjam os padrões estabelecidos. Estas acções surgem por meio de uma antecipação dos erros e desvios na execução das tarefas por parte dos seguidores. Ao invés desta atitude, na gestão pela excepção passiva, o líder assume um comportamento mais reservado e apenas actua na resolução de problemas. Quanto à componente *laissez-faire*, trata-se da ausência do exercício da liderança, uma vez que o líder se abstém de tomar decisões e alheia-se de qualquer responsabilidade, o que se traduz por uma ineficácia nos resultados obtidos.

Contrariamente a Burns, Bass preconiza que ambos os líderes podem adoptar, numa mesma circunstância, características de liderança transformacional e transaccional. Para este autor, estes dois estilos de liderança podem ser eficazes e complementares, ainda que em momentos distintos do devir organizacional. Contudo, Bass adopta a concepção inicial de Burns que defende que a liderança transformacional é superior à transaccional porque esta última assenta na primeira, não se verificando o contrário.

Na concepção de Heitor (2006), a liderança transformacional é constituída por quatro componentes: a influência idealizada, a motivação inspiracional, a estimulação intelectual e a consideração individual.

A influência idealizada ou carisma representa o grau mais elevado desta liderança. O carisma percebido no líder é de natureza sócio-afectiva, uma vez que inspira lealdade, admiração e identificação que transcendem os interesses individuais. A sua credibilidade e o respeito advêm do facto do líder transmitir uma visão concreta e um sentido de missão aos seus seguidores. O líder assenta a sua acção nas necessidades daqueles com quem trabalha, partilha riscos com eles, é coerente na sua conduta e privilegia princípios éticos e valores morais. Incute, igualmente, orgulho e confiança, ganha respeito e promove o optimismo.

A motivação inspiracional associa-se à capacidade que o líder manifesta em agir como modelo para os seus seguidores. Ao motivar, incute entusiasmo e confiança. De facto, o líder transformacional comunica a sua visão, encoraja e imprime sentido ao trabalho dos seus seguidores para a concretização de objectivos comuns. O espírito de equipa é valorizado e o líder plenamente concentrado no bem do grupo. É tendencialmente visto como obstinado, activo, optimista e confiante num futuro mais profícuo para o grupo.

A estimulação intelectual consiste no esforço suplementar do líder em desenvolver nos seus seguidores capacidades estratégicas individuais. Este estímulo proporciona a tomada de consciência dos problemas e o despertar da criatividade e da iniciativa. Assim, o líder possibilita desafios intelectuais, confronta-os com novas tarefas, incentiva o debate e o desenvolvimento da autonomia profissional.

Na consideração individual, o líder age como mentor, dando especial atenção às necessidades, interesses e capacidades individuais dos seus seguidores. Procura criar condições para o desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo um clima de equidade, respeito e confiança no seio do grupo. O líder encoraja, acompanha e fornece constantemente *feedback* aos seus seguidores.

Atendendo à particularidade das organizações escolares, Leithwood e Jantzi (2000) elencam algumas características dos líderes transformacionais. Assim, estes promovem o desenvolvimento profissional dos professores, apoiam-nos na construção de uma cultura escolar e aperfeiçoam os processos de resolução de problemas. Nesta sequência, definem seis dimensões da liderança transformacional: construção da visão e dos objectivos da escola; fomento do estímulo intelectual; apoio individualizado; atribuição de significado às práticas profissionais; expectativas profissionais elevadas e desenvolvimento de estruturas de participação nas decisões da escola.

3.2. - Liderança instrucional ou pedagógica

A liderança instrucional, igualmente denominada liderança pedagógica (Leithwood, Jantzi e Steinbach, 1999) define como núcleo essencial da sua acção a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. O líder instrucional legitima a sua autoridade pelas competências científicas e pedagógicas que manifesta e pela capacidade que tem em influenciar os professores nas suas funções. Este estilo de liderança alicerça-se numa concepção iluminista do saber que perspectiva líderes e professores como mediadores entre o conhecimento e os alunos.

Na esteira de Darling-Hammond (2001), citado por Bolívar (2010), a escola do século XXI deve assumir um desígnio essencial: o de assegurar a todos os alunos o sucesso

educativo. Assim, torna-se essencial que a liderança das organizações educativas centre as suas dinâmicas de influência na concretização das aprendizagens. Ao invés, quando as direcções das escolas se restringem à mera gestão administrativa, as responsabilidades sobre as aprendizagens dos alunos não ficam salvaguardadas. A este propósito, McKinsey (Barber e Mourshed, 2007) e a própria OCDE (Pont, Nushe e Moorman, 2008) estabelecem a liderança como sendo o segundo factor interno na escola de maior relevância nas aprendizagens dos alunos, logo a seguir à acção dos professores. Esta ideia é corroborada por Weinstein (2009) e Bolívar (2006), ao defenderem uma liderança pedagógica com a conseqüente assumpção de competências nesta área. Efectivamente, a liderança escolar não pode cingir-se a uma mera gestão burocrática, na medida em que qualquer organização de qualidade carece do gérmen *aprender a aprender*, de forma a lograr respostas capazes de enfrentar a mudança. Ao longo dos tempos, os modelos baseados no controlo vertical, rígido e burocrático esgotaram-se em reformas sucessivas, incapazes de fazer face a situações educacionais complexas.

A liderança sendo fundamentalmente a capacidade de exercer influência sobre o outro não assenta no poder e na autoridade formal, mas exerce-se em dimensões organizacionais, particularmente quando se alcança o consenso e se mobilizam os seus agentes em torno de metas comuns (Leithwood, Day, Sammons, Harris e Hopkings, 2006). Ao dirigirmos os esforços para a melhoria das aprendizagens dos alunos, estamos indubitavelmente no âmbito de uma liderança educativa e pedagógica. Neste sentido, certas rotinas administrativas associadas à liderança não fazem parte da liderança pedagógica. A este respeito, Talis (OCDE, 2009) refere que não se verifica oposição entre o modelo administrativo e o pedagógico: os directores que exercem uma liderança pedagógica predominante, em geral, são aqueles que também exercem melhor uma liderança administrativa.

O núcleo essencial de uma liderança centrada na aprendizagem (*learning-centered leadership*) reside na qualidade do ensino e nos resultados alcançados pelos alunos. Na linha de pensamento de Weinstein *et al.* (2009), torna-se prioritário que as práticas de liderança desenvolvam condições favoráveis à melhoria do corpo docente e que se repercutam nas aprendizagens dos alunos. Realça Elmore (2000), citado por Bolívar (2010), que o conceito de melhoria está intrinsecamente relacionado com a qualidade da organização e não daqueles que nela trabalham.

Macbeath, Swaffield e Frost, (2009) apontam para cinco princípios da liderança para a aprendizagem: aprendizagem como actividade; criação de condições favoráveis à aprendizagem dos alunos; promoção do diálogo sobre a liderança e a aprendizagem; liderança partilhada; e responsabilização comum pelos resultados. Assim, fomentar uma cultura centrada na aprendizagem dos alunos reivindica a promoção de estratégias colaborativas e de coesão do corpo docente de forma a desenvolver visões reflexivas das metas a alcançar. Neste contexto, as responsabilidades da liderança educativa devem ser reequacionadas para promover aprendizagens verdadeiramente significativas no âmbito da organização escolar, reconhecendo-se que a liderança para a aprendizagem é o carácter fundamental da liderança escolar. Na concepção de Pont *et al.* (2008), uma liderança eficaz contribui para a melhoria das práticas docentes, assume como pilar da sua acção a qualidade e os resultados do ensino e centra-se no apoio, avaliação e desenvolvimento da acção docente.

Esta liderança de cariz pedagógico, impulsionadora de ambientes favoráveis, disponibiliza espaços e tempos que proporcionam e auxiliam a aprendizagem dos professores, da organização e, em última análise, do aluno. Efectivamente, quando se perspectiva a aprendizagem dos alunos como elemento fulcral da organização, estimula-se o trabalho do professor ao nível da sala de aula (Robinson, Hohepa e Lloyd, 2009). Assim, uma liderança pedagógica orienta a sua acção para uma redefinição dos contextos de trabalho e das relações profissionais com o intuito de criar uma cultura centrada na aprendizagem dos alunos. Promove a cooperação e a coesão entre os professores e o desenvolvimento de visões comuns daquilo que se pretende para a organização.

3.3 - Liderança moral

A liderança moral integra-se no movimento da *Nova Liderança*, conjugada com os estudos relativos à cultura organizacional dos anos oitenta e noventa do século passado. Na perspectiva de Sergiovanni (2004a; 2004b), a escola enquanto organização especial, reivindica uma liderança igualmente especial, denominada “liderança moral”.

Neste estilo de liderança, é dada preponderância não só aos valores, como também às pessoas e comunidade. O autor refere que

“esta liderança é moral pois sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculada. As comunidades vinculadas possuem ideias, princípios e finalidades partilhadas que criam uma poderosa fonte de autoridade para a prática da liderança” (Sergiovanni, 2004a: 37).

Sob o mesmo holofote, Bolívar (1999) enfatiza uma liderança moral, centrada nas pessoas. Na sua concepção, sendo a liderança uma forma especial de influência, deve movimentar-se num plano moral para que produza efeitos e centrar-se nos seguintes pressupostos: partilha de informação, aquisição dos recursos necessários e clarificação de expectativas na consecução de projectos e actividades. É desta forma que se envolvem as pessoas e que se promove o espírito de equipa.

De igual modo, Fullan (2003) identifica dois conceitos relevantes no âmbito da liderança organizacional: *objectivo moral* e *relações*. Relativamente ao primeiro, Fullan considera que é necessário “agir com o intuito de provocar uma diferença positiva na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo” (2003: 15). No que tange ao segundo, o autor defende que são as relações que marcam a diferença nas organizações de sucesso.

Passando em revista as diversas metáforas organizacionais numa perspectiva global, Estêvão (2002) realça os valores, as pessoas e as relações que se estabelecem, nomeadamente as de liderança e poder. O autor refere que a comunicação da gestão pode estimular relações entre os diferentes intervenientes, podendo até ter impacto em actores ausentes. Com efeito, é dada relevância à dialogicidade que exprime as diferentes (sub)culturas da organização. Neste quadro conceptual, García e Dolan advogam que “a verdadeira liderança é, no fundo, um diálogo sobre valores” (1997: 5).

De igual forma, Barroso (1996) destaca o papel dos indivíduos em torno dos valores, concebendo a escola como construção social e asseverando o primado dos valores sobre os factos.

Este estilo de liderança perspectiva os valores e a ética como núcleo central da sua acção, tendo os líderes formais a missão de promover o debate, a articulação e o fortalecimento superiores no que concerne ao bem e ao mal. Ao conceber-se a relevância dos valores, das pessoas e do diálogo num contexto de liderança organizacional, responde-se de forma mais capaz aos desafios do mundo actual (globalização, desenvolvimento científico e tecnológico e mutação permanente). Surge, então, a expressão *Direcção por Valores*, nos

finais dos anos noventa do século XX, concomitantemente em Espanha e nos Estados Unidos da América. Na perspectiva de Costa e Trigo (2008), em Espanha, os lídimos representantes deste conceito, Salvador García e Shimon Dolan (1997) publicaram a obra *La Dirección por Valores* e nos Estados Unidos Ken Blanchard, Michael O'Connor e Jim Ballard (1997), destacaram-se com a obra *Managing by Values*.

A *Direcção por Valores* (DpV) é definida por García como um “modo avançado de direcção estratégica e liderança participativa pós-convencional, baseado no diálogo explícito e democrático sobre os valores partilhados que hão-de gerar e orientar as decisões de acção na empresa” (2002a: 4). Assim, a liderança, perspectivada de um ponto de vista estratégico, alicerça-se em conhecimentos decorrentes da *Psicologia Social* e de outras ciências do comportamento. Pretende-se a introdução da dimensão da pessoa na prática efectiva e diária da liderança. Acompanhando o pensamento de García e Dolan “a DpV é uma espécie de marco global para redesenhar continuamente a cultura da empresa de forma a que se gerem compromissos colectivos através de projectos novos e mobilizadores” (1997: 5).

As finalidades desta DpV, na visão dos autores, são: simplificar, orientar e comprometer. A primeira visa “absorver a complexidade organizativa derivada das crescentes necessidades de adaptação a todos os níveis da empresa” (García; Dolan, 1997: 7). A segunda finalidade procura o enquadramento da visão estratégica definindo um rumo para a organização. A terceira finalidade aponta para a assunção do compromisso entre a estratégia de liderança e as pessoas, de forma a manter uma qualidade profissional.

Contudo, algumas críticas são apontadas a este modelo de liderança pela possibilidade de certos líderes poderem tentar impor concepções hegemónicas do bem e do mal. De facto, Grogan (2003) alude ao facto desta teoria não esclarecer a forma de determinar a *moralidade* da acção.

A liderança por valores, muito embora, desenvolva um discurso de valorização das qualidades femininas, não contribuiu significativamente para o desenvolvimento da liderança educacional feminina.

3.4. - Liderança participativa

O estilo participativo de liderança assenta essencialmente nos processos democráticos de tomada de decisões. Por parte do líder, verifica-se um encorajamento dos seus seguidores na participação individual, contribuindo para a satisfação dos mesmos. Na concepção de Rego (1998) e Hargreaves (1998), a motivação do líder advém da crença de que a participação, nomeadamente dos professores, permite atingir níveis significativos de eficácia, não tendo, contudo, subjacente nenhum imperativo moral.

Na concepção de Hargreaves (1998), a partilha da autoridade do líder com os professores na implementação de modelos de trabalho colaborativos permite o desenvolvimento de uma cultura profissional escolar. Assim, a liderança sai reforçada, bem como o empenhamento por parte dos professores, na concretização do currículo. Contudo, o mesmo autor alerta para a perversão deste estilo de liderança colaborativa e colegial quando imposto vertical e administrativamente.

Esta perspectiva, centrada num pressuposto teórico liberal onde os processos democráticos ganham relevância nas tomadas de decisão, assume vantagens em relação a outros estilos de liderança. Apesar disso, algumas críticas lhe são apontadas, nomeadamente no que tange à noção instrumental e retórica de democracia. As diferenças de género não são aqui consideradas, uma vez este modelo partilha da ideia de uma humanidade assexuada e abstracta.

3.5. - Liderança contingente

Nos finais dos anos sessenta do século XX, a teoria da contingência de Lawrence e Lorch (1969, *in* Costa, 2000) faz surgir o modelo de liderança contingente ou do líder *ajustável*.

Esta liderança contingente contraria o pressuposto de que uma liderança eficaz se baseia em qualidades universais, realçando a relevância de aspectos situacionais e contextuais. De facto, “determinado comportamento do líder pode ser eficaz numa situação mas pode traduzir-se em ineficácia num contexto diferente” (Costa, 2000: 20). O surgimento das abordagens

contingenciais/situacionais da liderança assenta no pressuposto que cada situação requer um estilo de liderança, pois não existe um único tipo válido para alcançar a eficácia.

Na esteira de Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999), esta abordagem de liderança pretende enfatizar o modo como os líderes enfrentam circunstâncias e problemas da organização, tendo em consideração as pessoas com quem trabalham, as condições laborais e as tarefas a realizar. Nesta linha de pensamento, Cardoso advoga que “ (...) o processo de liderança é função das três variáveis nele intervenientes: líder, seguidores e contexto em que se exerce a liderança” (2001: 175). Assim, verifica-se que a liderança assume uma enorme plasticidade para se alcançar os resultados necessários, devendo os líderes possuir capacidade de adaptação aos diferentes contextos.

De entre as múltiplas teorias e concepções existentes sobre este modelo de abordagem contingencial, destacaremos as teorias: *caminho-objectivo* de House, *continuum de liderança* de Tannenbaum & Schmidt, da contingência da liderança de Fidler, normativa de Vroom, Yetton & Jago e a situacional de Hersey & Blanchard.

De acordo com a abordagem *caminho-objectivo* de Robert House o “desempenho dos trabalhadores pode ser melhorado pelo líder que lhes assegure, e ajude a atingir, recompensas desejadas como consequência da realização de objectivos da organização” (Teixeira, 1998: 146). Esta teoria baseia-se em quatro aspectos essenciais que interagem entre si, ou seja, características da tarefa, características dos subordinados, comportamento de liderança e efeito da liderança na satisfação e motivação.

A teoria *continuum de liderança* de Tannenbaum & Schmidt preconiza que existem comportamentos sucessivos de liderança eficaz que decorrem essencialmente de três grupos de factores: características do líder, características dos subordinados e requisitos da situação (objectivos, estrutura e clima organizacional, entre outros).

Por sua vez, Fidler concebe na sua teoria da contingência da liderança que não existe um estilo de liderança eficaz e válido em qualquer circunstância, na medida em que “uma pessoa torna-se líder não apenas devido aos atributos da sua personalidade, mas também em virtude da coexistência de vários factores situacionais e da interacção entre o líder e os subordinados” (Teixeira, 1998: 148). Segundo este enquadramento teórico, os factores que determinam o

contexto favorável ou desfavorável para a liderança centram-se no grau de aceitação do líder pelos seus subordinados, a estruturação ou não da tarefa e a autoridade formal que lhe é conferida, isto é, o grau de influência sobre recompensas e punições.

A teoria normativa de Vroom, Yetton & Jago destaca fundamentalmente o grau de participação dos subordinados na tomada de decisões para que estas alcancem maior eficácia. Nesta perspectiva, Teixeira (1998) considera que se trata de modelo normativo baseado numa sequencialidade de regras que devem ser observadas para determinar a forma e o grau de participação.

Numa fase posterior, Hersey e Blanchard (1988), que desenvolveremos de forma mais aprofundada de seguida, trouxeram contributos significativos a propósito deste estilo de liderança ao focar a relevância dos processos de gestão flexíveis, em contraponto com os modelos anteriores, racionais e estáticos. Salientam que o estilo de liderança eficaz apresenta variações mediante a maturidade dos subordinados e as características situacionais. Assim, na esteira de Ferreira, Abreu & Caetano (1996), a eficácia da liderança depende em grande parte da maturidade psicológica e profissional dos liderados e da capacidade do líder diagnosticar correctamente a situação, adoptando o estilo de liderança mais apropriado.

Esta abordagem de liderança, em contexto educacional, contribuiu para valorizar contextos internos e externos da escola e conseqüentemente as interacções e influências às quais a organização está sujeita. Desta forma, o líder educacional deve ajustar-se às necessidades contextuais do meio e adaptar estratégias de actuação. Sob o holofote da liderança contingente, não há qualquer referência à noção de género, uma vez que a liderança se apresenta exclusivamente masculina.

3.6 - Liderança situacional

Tal como temos vindo a explicar, são inúmeros os autores que procuraram conceptualizar a liderança, mas o Modelo Situacional de Hersey e Blanchard (1977) afigura-se de primordial importância. Com efeito, partindo da denominada Grelha Gerencial de Blake e Mouton (1964), este modelo procura desenvolver a ideia de que não existe um perfil ideal de líder, nem um estilo ideal de liderança, mas um estilo mais adequado à situação existente.

Desta forma, Hersey e Blanchard definem a liderança como sendo o processo de exercer influência sobre um indivíduo ou um grupo de indivíduos, envidando esforços para a concretização de um objectivo, numa determinada situação. Os autores acrescentam a ideia de que estilo de liderança praticado se adapta à maturidade dos liderados, ou seja, à situação.

Enquanto a Grelha Gerencial de Blake e Mouton (1964) representa duas dimensões (as pessoas e as tarefas), o Modelo de Hersey e Blanchard parte da premissa que uma liderança eficaz se deve a três variáveis fundamentais: o estilo do líder, a maturidade do liderado e a situação. Assim, os autores estabelecem quatro quadrantes básicos de comportamento do líder, em função da ênfase atribuída aos aspectos da produção (tarefa) e do subordinado (relacionamento). Surgem, deste modo, quatro combinações possíveis: tarefa alta (ênfase elevada à tarefa) e relacionamento baixo (pouca ênfase ao relacionamento); tarefa alta e relacionamento alto; tarefa baixa e relacionamento baixo; tarefa baixa e relacionamento alto. Assim sendo, verifica-se que o comportamento de tarefa está intimamente concatenado com a estruturação do trabalho e, quanto mais alto é o comportamento de tarefa, mais o líder se empenha em planear, controlar e dirigir os seus subordinados. Por outro lado, o comportamento de relacionamento reporta-se ao apoio dado ao subordinado e, por seguinte, quanto mais alto o comportamento de relacionamento, mais o líder se empenha nos canais de comunicação e no apoio sócio-emocional fornecido aos seus subordinados.

A estas dimensões, Hersey e Blanchard acrescentam a dimensão da eficácia, uma vez que o estilo de comportamento passaria a integrar-se nos requisitos situacionais de um ambiente e sofre interferências com a maturidade dos liderados. Com efeito, para cada tipo de maturidade, definida como sendo “a capacidade e a disposição das pessoas de assumir a responsabilidade de dirigir seu próprio comportamento” (Hersey e Blanchard, 1977: 187), surgiriam estilos de liderança mais apropriados. Este conceito de maturidade divide-se, assim, em maturidade no trabalho (capacidade) e maturidade psicológica (motivação). A primeira refere-se ao conhecimento e à compreensão do indivíduo e relaciona-se com a capacidade de concretização. A segunda reporta-se à motivação do indivíduo e associa-se à auto-confiança, empenho e realização pessoal.

Na linha de pensamento destes autores, o líder eficaz, colocado perante diferentes níveis de maturidade, deve adoptar estilos distintos de liderança que se centram nestas

cambiantes: determinar /dirigir; persuadir/guiar; compartilhar/ apoiar e delegar. Este líder deve não só determinar o nível de maturidade dos liderados, como também promover o crescimento do indivíduo de maturidade mais alta.

Ao longo dos tempos, este Modelo Situacional sofreu alterações diversas, nem sempre consensuais, dando origem ao denominado Modelo de Liderança situacional II de Blanchard, Kenneth & Zigarmi (2002) que elenca quatro estilos básicos de liderança: direcção, treino, apoio e delegação. Neste modelo, dá-se especial ênfase à compreensão da relação entre um estilo de liderança eficaz e o nível de desenvolvimento dos liderados.

Ao longo deste capítulo, procurámos conceptualizar o termo “liderança” e efectuámos uma incursão pelas suas diversas teorias e modelos explicativos. Efectivamente, o século XX ficou marcado pelos estudos organizacionais, dos quais se destaca a temática em análise. Foram desenvolvidas teorias fundamentais para o entendimento da evolução histórica da liderança e, sobretudo, detivemo-nos em algumas concepções mais marcantes da liderança educacional, que nos servirão para a compreensão da problemática do género em contexto educativo.

Capítulo III - Do género.

Os homens, ao longo da história da humanidade, têm beneficiado de uma superioridade de estatuto social e político que, só no século XX, sofreu algumas modificações mais ou menos intensas, conforme os países e civilizações. Grande parte dessas transformações advém da acção dos movimentos feministas que se focalizaram nas desigualdades de género, nomeadamente nos Estados Unidos e no Reino Unido. As mulheres iniciaram, de facto, uma reivindicação de direitos legais, nas áreas da participação política, da educação e do acesso ao mundo laboral.

O interesse pelo estudo do género em contexto de trabalho ganha relevância quando relacionado com o domínio da liderança. Alguns estudos têm vindo a demonstrar que o carácter eminentemente masculino de determinadas instituições (religiosas e militares) cria estereótipos e identidades sexuais. Contudo, em contexto educacional, onde se denota uma predominância de mulheres, investigações realizadas em países como Reino Unido, Estados Unidos, China, Canadá e Austrália indiciam que persiste uma desproporção entre a percentagem de mulheres professoras e aquelas que exercem o cargo de liderança.

1 - Conceito de género, estereótipos e papéis sociais.

1.1 - O género e o papel de género

Um dos temas cujo interesse e relevância só muito recentemente tem sido desenvolvido é indiscutivelmente o do género. Observa-se, igualmente, a correspondência da generalização dos estudos do género com o aumento da presença da mulher no mercado de trabalho e em posições outrora exclusivas dos homens. Estas passaram a desempenhar um papel activo na sociedade, atingindo lugares de destaque e alterando as interacções sociais.

A distinção conceptual entre sexo e género tendo em vista a identificação do lado feminino e masculino da humanidade surge no dealbar dos anos setenta do século XX,

protagonizada pelos movimentos feministas. A partir de então, o género adquiriu relevância analítico-conceitual enquanto categoria adoptada para distinguir os aspectos atinentes ao sexo e a forma como estes eram interpretados pelas sociedades para identificar atitudes / comportamentos / competências caracterizadoras dos homens e das mulheres. Os movimentos feministas pretendiam, desta forma, defender que as diferenças biológicas não podem legitimar as diferenças de papéis sociais instauradas pelas sociedades patriarcais, nomeadamente a identificação das mulheres a espaços privados e a lides domésticas.

Diferentes abordagens surgiram como forma de dar resposta à questão do género. A perspectiva tradicional do género, desenvolvida a partir dos anos sessenta do século XX, está intimamente relacionada com o movimento funcionalista, ao preconizar que as diferenças entre sexos faziam parte integrante do estudo das diferenças individuais. Deste modo, estas diferenças de género integram-se nos factores de diferenciação entre os sujeitos, assentando a tónica no indivíduo. Neste sentido, as investigações pretendiam comparar grupos de mulheres e de homens, tentando inferir semelhanças e diferenças, nomeadamente em termos de orientações subjectivas (valores, atitudes e predisposições). A análise do género era assim perspectivada como uma variável sujeito, ou seja, uma característica dos sujeitos do estudo. Esta metodologia tinha como desiderato a explicação das múltiplas morfologias de desigualdade de género.

Na década de setenta, um estudo de revisão da literatura protagonizado por Eleanor Maccoby e Carol Jacklin, intitulado *The Psychology of Sex Differences*, possibilitou a identificação de semelhanças e diferenças de género, sendo responsáveis pelo surgimento de um novo campo de investigação: o género como categoria social. Não obstante, esta linha de investigação foi sujeita a críticas que se prendem com os seguintes factores: escassa fiabilidade de instrumentos de investigação (questionários, observação de experiências ou entrevistas semi-estruturadas) e ambiguidade da linguagem e das experiências. Na concepção de Deaux e Lewis (1984), os defensores desta abordagem teórica partilhavam da opinião que a perspectiva tradicional de género era demasiado redutora, transformando a multidimensionalidade do conceito numa dimensão única e estática.

O objectivo dos investigadores do género como categoria social centrava-se na forma como a informação sobre o género era tida em consideração pelas pessoas e o modo como

esta era assimilada nos comportamentos. Assim, a análise focalizou-se no pensamento social de diferenciação entre o masculino e o feminino, ou seja, a epistemologia do senso comum sobre os sexos (Amâncio, 1994). Surge, então, a *Teoria da Congruência do Papel* de Eagly e Karau (2002) que definiu uma relação entre identidade social de género e liderança, pretendendo explicar as dificuldades na ascensão a cargos de direcção por parte das mulheres, fruto de preconceitos. Concluíram, igualmente, que a promoção das mulheres a cargos de liderança ou poder é vista como menos provável pela sociedade e, caso consigam essa ascensão, ela é justificada por factores causais externos.

Uma outra abordagem relativamente ao género é a designada como construção social que perspectiva o conceito como um processo activo, gerado no âmbito das interacções entre sujeitos. Parte-se do pressuposto de que é fundamental o conhecimento prévio daquilo que homens e mulheres executam, nas diversas sociedades. Estabelece-se, assim, o seu papel social, ou seja, as expectativas da sociedade relativamente ao comportamento de cada indivíduo nas diversas circunstâncias. Estas expectativas revelam qualidades, atributos ou tendências comportamentais desejáveis para cada género. Segundo Amândio, “a assimetria dos papéis tradicionais dos dois sexos relega as mulheres para uma condição de grupo minoritário não só pela sua posição social objectiva, na esfera pública, mas também no plano subjectivo, e que pode explicar a sua discriminação enquanto categoria social” (1994: 32).

Desta forma, o género surge como construção social que se focaliza nas situações sociais que influenciam crenças e condutas das pessoas.

Como Eagly (1987) defende na *Teoria do Papel Social*, as expectativas sobre os estilos de liderança masculino e feminino constroem-se tendo por base um potencial preconceito alicerçado numa incongruência entre os atributos para o exercício da liderança e as características associadas, de forma estereotipada, a um certo grupo social.

Neste sentido, os papéis de género são crenças consensuais emergentes dos atributos dos homens e das mulheres. Eagly salienta “estas crenças são mais que crenças acerca dos atributos dos homens e das mulheres: muitas destas expectativas são normativas no sentido em que descrevem qualidades ou tendências comportamentais que se acreditam serem desejáveis para cada sexo” (1987: 13). O papel de género é provocado por influências sociais externas que contribuem para que as pessoas internalizem expectativas culturais referentes ao

seu sexo e ajam de acordo com esse pressuposto. Deste modo, as mulheres que desempenham papéis de liderança vêem-se confrontadas com o estereótipo de papel de género masculino.

Actualmente, considera-se que “cada sociedade inventa construções culturais e organizações sociais que combinam diversamente o masculino e o feminino” (Agacinski, 1999: 6, citado por Correia, 2009: 30). Assim, os géneros femininos ou masculinos, incontornavelmente inscritos no contexto de uma cultura específica, evidenciam sinais dessa cultura. Ao se assumir uma identidade de género, pressupõe-se o exercício de um determinado papel de género e o estereótipo correlativo. Neste sentido, a expressão “papel de género” diz respeito ao conjunto de comportamentos, atitudes e práticas que a sociedade atribui ao sexo feminino ou masculino.

1.2 - Os estereótipos e os papéis sociais.

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. Na perspectiva de Lígia Amâncio, podemos definir estereótipos sociais como sendo “ideologizações de comportamentos e acções de grupos de pessoas, estratificadas segundo critérios socialmente valorizados, traduzindo a representação subjectiva e socialmente partilhada de uma ordem de relações intergrupais” (1994: 35). Ainda segundo esta autora, os estereótipos substituem e antecipam-se ao conhecimento dos membros de uma categoria social e a generalização simplificadora e incorrecta que eles possam representar constitui uma forma de conhecimento que desempenha uma função fundamental na organização da informação e na orientação do comportamento dos indivíduos.

Esta concepção sociológica de estereótipo enfatiza o processo de socialização, pondo em evidência que homens e mulheres passam por experiências distintas desde a infância. Na esteira de Schwartz (1998, citado por Correia, 2009), enquanto os rapazes aprendem a competir desde cedo, as raparigas são incentivadas a desenvolver actividades de entrega pessoal e de cooperação, pretendendo-se prepará-las para o papel de mães.

Neste quadro de análise, os estereótipos de género contribuem para a configuração de auto-imagens positivas ou negativas dos homens e das mulheres. As imagens estereotipadas são reproduzidas pelos indivíduos em função daquilo que o contexto social cria neles. Entende-se por estereótipo de género, um conjunto de crenças sobre traços psicológicos, características e actividades apropriadas para homens e mulheres, assimiladas socialmente e alicerçadas no preconceito (atitudes negativas).

Deste modo, o estereótipo de papel masculino encerra uma construção mental caracterizada pela assertividade, coragem, agressividade e iniciativa. Ao estereótipo do papel feminino correspondem atitudes de timidez, passividade, emotividade, dependência e inabilidade em situações de risco. Na esteira de Correia (2009), as dicotomias identitárias referidas reflectem uma visão assimétrica das duas categorias, uma vez que o pólo masculino serve de parâmetro e o pólo feminino expressa a diferença em relação ao anterior.

A questão dos estereótipos ganha relevância central quando relacionada com a liderança (Coleman, 2003; Pounder e Coleman, 2002, Vecchio, 2002). De facto, não podemos olvidar que os estereótipos determinam a percepção de que a liderança masculina é superior à feminina e subestimam a acção desenvolvida por uma liderança feminina. “(...) competent is associated with masculinity (...) can only lead to the conclusion that is it un-feminine to be competent” (Oakley, 2000: 207-208). O homem granjeia uma autoridade histórica por parte da sociedade, o que favorece o exercício da sua liderança.

Valentine e Godkin (2000) referem que os subordinados tendem a perceber a liderança feminina sensível, emocional e indecisa, características inadequadas aos exigentes contextos laborais actuais. Efectivamente, estas características femininas mencionadas colidem com os discursos habituais do mundo da gestão empresarial, esmaltados por vocábulos tais como decisão, competição, oportunidade, força, gosto pela mudança e pelo caos, frieza, velocidade, agilidade, vencer, cultura do êxito (Giuliani, 2005, Welch, 2005, Slater, 2004).

2 - Os feminismos

Pilcher e Whwlehan (2004) referem que o vocábulo *feminismo* foi usado pela primeira vez, no século XIX, por médicos franceses quando aludiam à *feminização* do corpo masculino. A partir daqui, o termo ganhou acepções diversas, nomeadamente no século passado.

O primeiro livro feminista intitulado *A Vindication of the Rights of Woman*, da autoria de Mary Wollstonecraft, teve origem em Inglaterra, em 1792. Nele, a autora reivindica a independência económica para as mulheres como meio de emancipação pessoal e de respeito pela igualdade. Ao criticar Rousseau, defende, para as raparigas, uma educação semelhante às dos rapazes, alicerçada no estudo das humanidades, das ciências sociais e naturais para que estas pudessem desenvolver as mesmas competências.

A partir desta publicação, o mundo sofreu mudanças significativas decorrentes dos pensamentos de Freud, Marx ou de grandes guerras que, segundo Evans (1994), alteraram verdadeiramente o entendimento do mundo social e emocional.

Na concepção de Kaplan (1992), podem ser identificadas três vagas no movimento feminista. A primeira inicia-se em meados do século XIX e prolonga-se até aos anos vinte do século passado, a segunda situa-se nos movimentos do pós-segunda Guerra Mundial e, finalmente, a terceira associa-se à actualidade.

As causas da origem do aparecimento da primeira vaga do movimento feminista são de origem histórica, política e social e poder-se-á afirmar que a revolução industrial, assim como as duas grandes guerras, terão sido as grandes impulsionadoras deste movimento. De facto, estas últimas desempenharam aqui um papel primordial, pois colocaram as mulheres em cargos tradicionalmente ocupados pelos homens e a assumirem posições decisivas no mercado de trabalho. Alguns autores, nomeadamente Power (1993) defendem que este facto constitui um dos factores mais relevantes para a emancipação da mulher. Outros defendem que é exemplificativo de uma situação típica: a requisição das mulheres, em caso de emergência, e a tentativa posterior de realçar a importância do seu desempenho na família e de as recolocar no seio familiar (Davidson & Cooper, 1986; 1992; Kaplan, 1992).

As preocupações deste feminismo liberal centram-se essencialmente, nesta vaga, na emancipação do estatuto civil de subalternidade das mulheres e na sua inclusão num estado industrializado, em paridade com os homens. Assim, reclamam o direito ao voto, o direito das mulheres casadas serem possuidoras de propriedades, o acesso à educação superior, entre outros. Na sua essência, este feminismo pretendia combater as desigualdades entre os sexos que se alicerçavam nas práticas de socialização, nos estereótipos sexuais e até mesmo nas atitudes das próprias mulheres. Sugeriam que a igualdade de géneros deveria partir de um plano pessoal (e não institucional) e que a escola se afigurava o espaço ideal dessa transformação interna. Exigiam a entrada das mulheres na esfera pública da política e do trabalho remunerado, questionando a divisão entre as esferas públicas e privadas. Contudo, na concepção de Blackmore (1999), estas primeiras feministas não se centraram na essência dessa divisão e contribuíram para a naturalizar.

Das diversas correntes do século XIX, a mais valiosa terá sido provavelmente a das iluministas que deram origem posteriormente ao feminismo liberal. Convém, referir, ainda que surge alguma ambivalência na utilização dos termos feminismo da primeira vaga e feminismo liberal, uma vez que alguns autores empregam-nos como sinónimos e outros incluem o feminismo liberal nos feminismos da segunda vaga.

A segunda vaga situa-se por volta dos finais dos anos sessenta do século passado (Coffey e Delamont, 2000) e prolonga-se aproximadamente até meados dos anos oitenta. Após algumas décadas de relativa estagnação entre a primeira Grande Guerra e os anos sessenta, nomeadamente nos países que lideraram a primeira vaga (Reino Unido, Estados Unidos e França), este período caracteriza-se por uma grande actividade e inovação. Diversos factores são apontados para o crescimento do feminismo nesta época. Em primeiro lugar, a euforia empresarial do pós-guerra acarretou um aumento significativo dos padrões de vida em determinados países, alterando por completo a imagem do trabalho feminino. De facto, estas foram chamadas a participar efectivamente no mundo do trabalho, situação contrastante com o trabalho circunstancial durante as duas grandes guerras. O desenvolvimento do feminismo estudantil e determinadas inovações tecnológicas (nomeadamente a pílula contraceptiva) permitiram igualmente a emancipação da mulher.

As reivindicações desta segunda vaga partem da ideia de que as mulheres são vítimas de opressão, não só no trabalho, mas sobretudo na família, e é nela que incidem grande parte das críticas. De facto, a grande preocupação das feministas desta segunda vaga (socialistas e radicais ou separatistas) centra-se na percepção das mulheres como dependentes e subalternizadas. A crítica recai sobre a família nuclear, perspectivada como uma instituição imutável, representativa da glorificação hipócrita da maternidade e das desigualdades de poder. O valor do casamento como instituição, a formalização do amor e as questões parentais foram sucessivamente questionados por um número cada vez maior de mulheres.

Esta segunda vaga de feminismo foi constituída por movimentos que, exceptuando o feminismo liberal, apontavam para a construção de um projecto social (sobretudo as correntes socialistas e radicais ou separatistas). O feminismo liberal passou a ser ferozmente criticado pelas feministas socialistas, por ser demasiado elitista e só permitir que uma minoria de mulheres ascendesse a posições de responsabilidade. Essa ideia é corroborada por Agacinski que refere a “libertação não tocava senão uma parte da burguesia desafogada” (1999: 49). Efectivamente, a conquista de igualdade de acesso era apenas parcial e não se espelhava numa efectiva igualdade de sucesso. A sociedade insistia na ideia de que cabia ao homem sustentar a família e à mulher cuidar dos filhos. Assim, se a mulher casada optasse por um trabalho remunerado, este não poderia pôr em risco as suas responsabilidades familiares, facto que acarretava um acumular de tarefas para a mesma.

No domínio da educação, as feministas socialistas apelaram para o papel da escola na reprodução da divisão sexual e social do trabalho, partindo da ideia de que a emancipação das mulheres deveria ser um fenómeno colectivo.

O feminismo radical, separatista ou da diferença singrou nos Estados Unidos da América entre 1967 e 1969 (Álvarez, 2002). Este movimento rejeita os modelos masculinos, apontando-os como a causa da posição de subalternidade da mulher e reprovando-os liminarmente. Estas feministas radicais exaltam, por conseguinte, as mulheres e defendem a sua superioridade biológica, ética e mesmo deontológica. Começam a discursar em público, a organizar grupos de reflexão onde as mulheres descreviam experiências de discriminação e opressão e a expressar o seu pensamento próprio. A este respeito, Álvarez relata “a elas se deve o mérito de terem revolucionado a teoria política ao analisar as relações de poder que

estruturam a família e a sexualidade” (2002: 43). Contudo, foram-se desviando da construção da sociedade.

Em meados dos anos setenta, a vitalidade das feministas radicais foi-se desvanecendo e o movimento foi substituído pelo feminismo cultural. Este continuou o projecto anterior mas tinha como desiderato essencial consolidar a ideia de uma cultura feminina marcada por características específicas (paz, cuidado dos outros e solidariedade social). Assim, as questões académicas e teóricas passaram a ser mais importantes do que as questões sociais.

Correia (2009) considera que, apesar de divergências nítidas, os movimentos feministas da primeira e segunda vagas contribuíram de forma decisiva para o aumento de oportunidades das mulheres em termos sociais, laborais e educacionais. A este propósito, Ergas destaca “com mais ou menos evidência, a emergência do feminismo como força política parece ter anunciado – e talvez realizado – significativas redefinições dos alinhamentos políticos e dos acordos institucionais tradicionais” (1991: 580). As lutas e os protestos efectuados pelas mulheres na Europa ocidental, assim como no mundo, foram, numa primeira fase, contra as desigualdades legais, políticas e sociais, que acarretavam situações de injustiça. Num sentido amplo de cidadania, estes objectivos foram alcançados, pois todas as mulheres da Europa ocidental são actualmente iguais perante a lei, direito que não existia em muitos países antes da primeira vaga. O que permanece, todavia, é um certo distanciamento entre a igualdade formal e a prática quotidiana, uma vez que os princípios se mantiveram, de certo modo, teóricos.

Os movimentos da segunda vaga foram-se desvanecendo, de forma progressiva, facto que deu origem a uma terceira vaga intitulada de pós-modernismo. A terceira vaga reflecte as alterações sucedidas entre o estado e a sociedade civil, na década de noventa. De facto, estes feminismos afastam-se da luta política e social e, conseqüentemente das manifestações de rua, deslocando-se para a academia e para o universo do conhecimento e da análise cultural. Pretendem ser mais tolerantes, receptivos e inclusivos e aquilo que os une é, essencialmente, o movimento de separação relativamente aos ideais universais da modernidade e a tentativa de construção de uma *epistemologia feminina*. As vozes do pensamento feminista actual são tantas e tão díspares que seria fastidioso uma abordagem exaustiva desta temática, não cabendo no horizonte desta investigação tal desiderato.

3 - O fenómeno *Tecto de Vidro* ou *Tecto de Cristal*

Apesar das vitórias alcançadas pelos movimentos feministas, ao longo dos tempos, como pudemos aprofundar na análise anterior, emerge, igualmente, este fenómeno muito divulgado nos anos noventa do século XX.

A metáfora *tecto de vidro*, também denominada *tecto de cristal* (*glass ceiling*), teve a sua origem na década de oitenta, sendo oriunda dos Estados Unidos e foi amplamente divulgada por investigadoras feministas. Esta concepção visa essencialmente explicitar a barreira profissional imposta às mulheres, de forma tão subtil que é quase imperceptível (Steil, 1997). Efectivamente, apesar de invisíveis, estes obstáculos entravam a ascensão profissional feminina, uma vez que se alicerçam em preconceitos e atitudes discriminatórias constantes no quotidiano profissional das mulheres.

Na perspectiva de Sherr (1995), quando posicionadas perto do topo da organização, as mulheres colidem num muro invisível de resistência que as impede de ir mais além.

Durbin (2002), citado por Correia (2009), atribui a causa deste fenómeno aos estereótipos sociais que se expressam em acções negativas contra o género feminino. Tal perspectiva é reforçada por Baxter *et al.* (2000) ao defender que, quanto mais alto for o cargo desempenhado pela mulher, mais difícil se torna a transposição dessas barreiras. Na mesma linha de pensamento, Martin (1990) sustenta que a desigualdade de género surge de forma velada, à semelhança de outras formas de discriminação, nomeadamente a racial, pelo que realça a dificuldade em estudar e detectar essas situações.

Neste contexto, o género apresenta-se como uma categoria política e relacional, alicerçado num *construto* social e produtor de desvantagem profissional, condicionando frequentemente a ascensão hierárquica até ao topo. Nos Estados Unidos, inúmeras investigações no contexto das organizações, em geral, e em particular na educação, têm sido desenvolvidas. Destacamos os estudos de Goodmann *et al* (2003), que concluiu que o principal efeito *tecto de vidro*, na educação, se focaliza na exclusão das mulheres dos cargos de liderança. De facto, apesar da profissão docente ser exercida maioritariamente por

mulheres, os homens assumem posições de liderança com maior frequência, evidenciando-se o efeito *tecto de vidro*.

Este capítulo focalizou-se essencialmente na definição de género, papel de género e estereótipo de género como preponderantes na construção das identidades feminina e masculina. Sintetizou-se, igualmente, a trajectória do pensamento feminista no ocidente, destacando-se a importância das várias fases do movimento. Este enquadramento teórico permitir-nos-á, de seguida, abordar a temática da liderança no feminino.

Capítulo IV - As questões de género na liderança

Até ao aparecimento das análises feministas, o género não foi tido em consideração como categoria de análise nas conceptualizações da liderança (Coleman, 2001). Efectivamente, numa profissão onde as mulheres estão em larga maioria, estas continuam em menor número nos cargos de liderança (Young, 2003). Para além disso, poucos são os trabalhos de investigação que versam sobre a forma como as mulheres a perspectivam e os significados que lhe atribuem.

1 - Contributos das investigações feministas

A abordagem sociológica dos anos setenta acerca da divisão sexual do trabalho no ensino procurou perceber as razões pelas quais as mulheres, maioritárias nesta área, desempenham cargos de subalternidade nas organizações escolares. Alguns estudos sobre esta temática reflectem pressupostos pessoais e cientificamente infundados, na concepção de Correia (2009), sobre a falta de empenhamento e profissionalidade das professoras. Outros autores, nomeadamente Acker (2000), sustentam que a principal razão pelo maior número de homens em posição de liderança se deve ao baixo nível de aspirações das mulheres.

Nesta linha de pensamento, Silva (2000) considera que as representações das mulheres que desempenham o cargo de professora são sempre o reflexo das vozes do poder: religiosos, legisladores, pais e médicos e mais tarde os sociólogos. Neste sentido, ganha relevância as representações que os diversos grupos foram edificando ao longo dos tempos. No caso das professoras, estas assumem o argumento da falta de empenhamento e ambição, no que tange à sua prática profissional.

Contudo, diversas autoras feministas (Evetts, 1994; Adler, Laney e Packer, 1995 e Hall, 1996) pretenderam efectuar uma análise mais profunda, na tentativa de refutar a argumentação que, ora vitimizava, ora acusava a mulher, pela situação de inferioridade

profissional ocupada. Estas rejeitam liminarmente as explicações de cariz individual (opção familiar em primeiro plano) e psicológico (ausência de ambição, de capacidades ou de competências de liderança) que a colocam longe das posições de poder.

Evetts (1994) realça essencialmente as vivências das mulheres no mundo laboral e os efeitos de diversos factores (ensino, casamento e educação dos filhos) para homens e mulheres. Assim, nos homens, estes factores provocam o desejo de promoção mas, nas mulheres, verifica-se uma nítida inibição. A mesma autora centra-se, num estudo empírico, nas conotações que as mulheres atribuem às noções de carreira, ambição e poder realçando que estas associam-nas ao mundo masculino, pois conotam-nas com agressividade e competitividade. Por outro lado, as participantes neste estudo tendiam a ter uma visão mais holística das suas carreiras profissionais.

Deste modo, Evetts (1994) identifica três tipos de carreira que padronizam as experiências profissionais: carreira solitária; carreira dupla e rompimento da relação. Com efeito, na carreira solitária, a consecução de um objectivo é definido através de uma estratégia pessoal (a pessoa está solteira) ou do casal (a pessoa está casada mas a outra parte não pretende progredir). A carreira dupla, parte do pressuposto que ambos estão preocupados na progressão da carreira e estabelecem as seguintes estratégias: estratégia alternada (um espera que o outro atinja os objectivos para continuar com os seus), estratégia de adaptação (um dos elementos compatibiliza a sua carreira com o outro) ou estratégia de equilíbrio (ambos prosseguem as suas carreiras, em simultâneo ou alternadamente). O rompimento dá-se quando as estratégias citadas falham.

Convém, todavia, notar que as carreiras são o produto de diversos factores que variam com o tempo e com as etapas da vida profissional. Efectivamente, ao longo da sua carreira profissional, qualquer ser humano está sujeito a oportunidades e constrangimentos. No que concerne às mulheres, os estudos têm concluído que os constrangimentos são maiores, tendo sobretudo em conta as responsabilidades familiares e, essencialmente, a educação dos filhos. Nesta linha de pensamento, Hall (1996) constata que a cultura actual ainda reprova a mulher que admite a primazia da carreira sobre a família, facto que não sucede quando o homem o faz.

Numa outra investigação, neste domínio, levada a cabo por Adler, Laney e Packer (1995), verificou-se que às mulheres professoras são colocados maiores impedimentos na progressão da carreira. Correia (2009) refere que tal conclusão é amplamente comprovada por variadas estatísticas de países como o Reino Unido, Estados Unidos, França, Dinamarca, China, Canadá e Austrália onde a percentagem de mulheres que ocupam cargos de liderança é desproporcional em relação ao número de mulheres professoras. Sob este holofote, as investigadoras feministas tentam demonstrar que as mulheres têm uma maior apetência para o ensino, em detrimento das posições de liderança.

Acker (2000) defende que a preferência das mulheres pelo ensino deve-se à falta de confiança pessoal no que diz respeito ao desempenho de cargos formais de liderança. Scherr (1995), Blackmore (1999) e Smulyan (2000) sustentam que as mulheres só abdicam da liderança por não concordarem com os modelos predominantes de liderança e por considerarem que teriam de se lhes submeter, caso integrassem esses cargos.

Coffey e Delamont (2000), apoiando-se em estudos empíricos, reconhecem factores explicativos da sub-representação das mulheres em cargos de liderança formal, em contexto educativo: políticas e regulamentos; patriarcado dentro do sistema educativo; estereótipos de papéis de género; modelos masculinos de liderança; responsabilidades familiares; reduzidas conotações atribuídas às promoções das mulheres; percepções das próprias mulheres; falta de experiência e capacidades e falta de apoio e encorajamento. Todavia, estas autoras realçam que, nas últimas décadas, denotam-se alterações significativas e que os factores supra-referidos já não se adaptam totalmente.

De facto, actualmente, as mulheres estão tão disponíveis quanto os homens para, a título meramente exemplificativo, frequentar acções de formação em período pós-laboral e já não reclamam interrupções na carreira para cuidar dos filhos. De acordo com estudos actuais, o grau de ambição homem / mulher quanto à sua carreira parece igualmente não diferir. Assim sendo, Coffey e Delamont (2000) partilham da opinião que os argumentos frequentes sobre os papéis de género e as responsabilidades familiares escondem razões de outra ordem, bem mais complexas, no domínio da liderança educacional, nos países desenvolvidos.

2 - O género e a liderança educacional

Nas últimas décadas, tem-se verificado que um maior número de mulheres assume cargos de liderança, em contexto educacional, muito embora se continue a notar um desequilíbrio e falta de dados estatísticos concretos. Coleman (2002) destaca que muitos governos não encaram a variável sexo sobre líderes e lideranças em contexto escolar como importante que possibilite um estudo aprofundado sobre esta matéria.

A análise das relações das mulheres com a liderança educacional, nas organizações escolares, levar-nos-á indubitavelmente a remontar à década de oitenta do século XX, época em que se começou a desenhar uma linha de investigação sobre a temática.

Até essa data, a principal linha de orientação investigacional teve como desiderato a documentação da ausência de estudos sobre as mulheres nas lideranças escolares, procurando-se justificações e argumentos. Numa fase onde se pretendia celebrar grandes líderes femininas universais, à semelhança do que se havia feito com os líderes heróicos masculinos, as mulheres eram apenas objecto de investigação mas não sujeito dessa mesma investigação. Grande parte dos investigadores eram do sexo masculino e as conclusões retiradas expressavam uma perspectiva masculina e um ideal de líder andrógino, traduzido pela lema “Quero ser apenas uma pessoa” (Blackmore, 1999: 51).

Nos anos oitenta do século XX, o afastamento das mulheres dos cargos de liderança era visto à luz da *Teoria dos Papéis Sociais* que, tal como já foi referido, imputava a culpa da discriminação feminina aos processos de socialização distintos de rapazes e raparigas e à interiorização de papéis de género na sociedade. Nesta linha de pensamento, estes afiguram-se responsáveis pela pouca representatividade das mulheres em lideranças formais nas escolas porque influem na forma como as mulheres percebem as suas próprias capacidades, os desafios da liderança e as expectativas de carreira. Na concepção de Correia “esta teoria dos papéis de género perspectiva de algum modo as mulheres como vítimas passivas do patriarcado e dos processos de socialização” (2009: 187).

Neste domínio de investigação, surgem as autoras feministas de cariz mais liberal que defendem uma re-socialização das mulheres como meio de combater essa passividade

irracional e fomentar as qualidades femininas. Contudo, as investigações desta década descrevem as diferenças entre lideranças masculinas e femininas, com pouco aprofundamento das razões intrínsecas que lhes subjazem.

Realçamos, aqui, os estudos de Gilligan (1993) e Noddings (1992) que contribuíram significativamente para a edificação de uma identidade de género feminina distinta da anterior. Ajudaram, em larga medida, à valorização social da mulher, representativa de uma subcultura no seio das organizações que o feminismo cultural apelidou de *vozes femininas*. Experiências e perspectivas das mulheres foram objecto de análise. Passou, a partir daí, a perspectivar-se que as mulheres agem tendo em conta uma ética do cuidado, enquanto os homens o fazem segundo a ética da justiça.

A influência do feminismo cultural foi visível no domínio da educação onde as prioridades passaram a ser as necessidades e interesses individuais de todos, assim como as relações alicerçadas em valores, tais como o cuidado, a empatia, a solidariedade, entre outros. Contudo, no domínio da liderança educacional, permaneceu a ideia de que as mulheres não possuíam capacidades de gestão de escolas de grandes dimensões e em contexto urbano e semi-urbano, não eram detentoras de conhecimentos financeiros suficientes e estavam sujeitas aos constrangimentos familiares. Estes argumentos foram, em larga medida, refutados pelos movimentos feministas, não só culturais, como radicais que os combateram ao defender que as líderes mulheres eram tão ou mais competentes do que os líderes homens. Para elas, as competências de delicadeza e emotividade aludidas pelos homens como não se adequando ao mundo da liderança, poderiam ser uma mais-valia para a organização.

Um dos contributos mais notáveis do feminismo cultural, nas décadas de oitenta / noventa, foi o facto de terem realçado que as mulheres preferiam o contacto com os alunos, em detrimento do poder. Investigações diversas, neste domínio, demonstraram que as mulheres consideravam que a aceitação de cargos de liderança as levaria a pactuar com o sistema com o qual não concordavam. Desta forma, os principais motivos pelos quais estas não escolhiam a liderança não se prendiam única e exclusivamente com a ausência de ambição ou o receio de não estarem à altura do cargo. Estas conclusões conferiam um papel mais activo às mulheres e vieram refutar, até certo ponto, a teoria do *tecto de cristal*.

Acresce referir que as teóricas do feminismo cultural e radical deram um contributo notável para o entendimento da sub-representação das mulheres nas lideranças, em contexto educativo. Substituíram explicações liberais alicerçadas no *patriarcado* e na socialização por argumentos específicos e mobilizadores da mudança. Nesta linha de pensamento, Blackmore (1999) identifica contributos significativos do feminismo cultural e radical, neste domínio, ao apresentarem conclusões sobre as causas da pouca representatividade das mulheres na liderança educacional. Correia destaca as seguintes: “falta de apoio e oportunidades para aprender dentro das organizações; falta de modelos de liderança a seguir; preconceitos nas práticas de recrutamento e de promoção; (...) a idade; diferentes responsabilidades domésticas; o isolamento das mulheres líderes nos locais de trabalho” (2009: 190-191).

3 - Representações sociais da liderança educacional feminina

No seio das organizações educativas, as mulheres, tais como os grupos sociais em geral, foram e estão sujeitas a representações sociais. Segundo Moscovici e Hewstone (citados por Vala, 1997), as representações sociais são a base dos actos comunicativos através dos quais se descreve, avalia e explica o mundo que nos rodeia. O que define realmente o funcionamento das representações sociais é a transformação daquilo que se avalia, em descrição e a descrição em explicação. Assim, as representações sociais são processos de construção da realidade social e de legitimação e institucionalização do conhecimento. Neste sentido, as representações sociais não se circunscrevem à descrição neutra dos objectos dos quais são uma representação mas são descrições reguladoras. A este propósito, Vala refere que, através das representações sociais “não só o abstracto se torna concreto através da sua expressão em imagens e metáforas, como o que era percepção se torna realidade” (1997: 361).

As representações sociais das líderes, em contexto educativo, apresentam-se como mecanismos que norteiam a sua actividade e modelam a percepção que a sociedade tem delas. Abrangem uma diversidade de imagens, metáforas e estereótipos, por vezes contraditórios, acerca do significado de ser mulher, professora e líder.

Decorrente de uma investigação qualitativa sucedida na Austrália, Blackmore (2002, citada por Correia, 2009) definiu oito guiões da liderança feminina que designam as representações sociais da mesma, nos dias de hoje. Estas são, na perspectiva de Blackmore, representações ambíguas e complexas, construídas a partir de poderosas narrativas de líderes femininas. Centrar-nos-emos, de seguida, neste oitos “guiões generalizados da liderança” (Blackmore, 2002, citada por Correia, 2009: 199), expressão utilizada pela própria autora.

Por considerarmos pertinente estas representações, será efectuada uma síntese de cada uma delas, a saber: o *guião da mulher-forte*; da *super-mulher*; da *líder-que-troca-o-amor-pela-carreira*; da *líder pós-modernista*; dos *estilos-femininos-de-liderança*; do *poder-feminino*; do *mérito-profissional* e da *abelha-mestra*.

Apresentado como sendo o que granjeia mais popularidade no seio da liderança feminina, surge o *guião da mulher-forte*. De facto, a mulher forte, e consequentemente a líder forte, é aquela que enfrenta as adversidades, não abdica dos seus princípios e valores, não sucumbe a frustrações, lágrimas ou cólera e releva ser de grande persistência. A mulher forte controla as emoções negativas e expõe as positivas (entusiasmo, compaixão, paixão, preocupação), como forma de propiciar bem-estar em seu redor.

Segundo a autora, está aqui implícito que as adversidades e a discriminação social fortalecem. Todavia, este facto pode, eventualmente, tornar-se perigoso visto que transmite a ideia errada que os sistemas discriminatórios poderão originar bons (boas) líderes.

O *guião da super-mulher* alicerça-se basicamente numa construção dos *mass media*, enraizando-se na ideia de que a mulher é perfeita nos diversos papéis que desempenha (mãe, esposa, filha e líder). Todos aqueles que contactam com ela se tornam melhores e aprendem como esta super-mulher.

Todavia, este discurso não se centra nos dilemas e dificuldades que elas têm de enfrentar e, segundo Blackmore (2002), pode desencorajar algumas mulheres a ingressar no mundo da liderança, por não se considerarem tão brilhantes e exemplares.

O *guião da líder-que-troca-o-amor-pela-carreira* sofre influências da tradição dos séculos XVIII e XIX quando se aclamava o papel da mulher no seio familiar, em detrimento do papel social. Assim, aquelas que enveredassem pelo mundo do trabalho em geral e o

ensino em particular teriam menores probabilidades de casar. Este estereótipo da professora / Directora *solteirona*, citado por investigadores de diferentes países (Blackmore, 1999; Acker, 2000; Louro 2000), aparece frequentemente associado a sentimentos de hostilidade por parte das outras mulheres. Contudo, este guião em análise olvida os inúmeros sacrifícios pessoais que subjazem à independência, poder e respeito conquistados por estas mulheres.

Nos nossos dias, as diversas investigações, quer de cariz qualitativo, quer quantitativo, continuam a demonstrar a presença de um grande número de mulheres solteiras, divorciadas ou casadas sem filhos, no seio das diversas organizações. O mesmo não sucede com o sexo masculino que é maioritariamente casado e com filhos (Evetts, 1994; Nicolson, 1997; McLay e Brown, 2001; Gutiérrez e Bañulos, 2004, citados por Correia, 2009).

A construção do *guião da líder pós-modernista* baseia-se na representação da mulher, enquanto agente de mudança no seio da organização. Por serem mais flexíveis do que os homens, adaptam-se facilmente a situações de instabilidade e de mudança. Na concepção de Blackmore, o seu poder resulta de serem “outsiders inside” (1999: 59), isto é, as mulheres estão familiarizadas com o facto de permanecerem à margem do centro. Consequentemente, estão menos subjugadas aos jogos de poder e influência e possuem uma percepção diferente das dinâmicas da organização.

Todavia, Blackmore advoga que as agentes de mudança não passam de peões ao serviço dos interesses políticos e económicos. Refere ainda “a sua diferença e potencial de transformação é apenas valorizado pela organização na medida em que os líderes atinjam os objectivos que se propõem dentro dos parâmetros organizacionais pré-estabelecidos” (1999: 59). Nesta linha de pensamento, uma vez que o seu projecto de mudança esteja terminado, as mulheres serão dispensadas.

A partir dos anos oitenta do século XX, este *guião dos estilos-femininos-de-liderança* foi muito promovido pela cultura cooperativa que enfatiza as qualidades femininas distintas das masculinas. Pounder e Coleman (2002) referem que são múltiplos os estudos empíricos que se centram nas vantagens da liderança feminina. Realçam-se qualidades na mulher, tais como, competências de comunicação, organização, escuta, empatia, cuidado, partilha e altruísmo. Neste enquadramento teórico, muito embora homens e mulheres patenteiem comportamentos divergentes, estes podem ser complementares.

Todavia, segundo Blackmore, “estas interpretações tendem a manter a fixidez da categoria social de género mais do que torná-la fluida. Ao fazê-lo, condicionam as possibilidades de transformação das relações sociais de género” (1999: 60).

Esta representação da liderança feminina, também denominada *tese da osmose* pela mesma autora, não reconhece as diferenças entre ser mulher e ser feminista e parte do princípio de que todas as mulheres o são.

O *guião do poder-feminino* focaliza-se nos aspectos positivos do poder das mulheres e na forma criativa como elas o exercem, tornando os ambientes profissionais agradáveis e favoráveis às mulheres. Os homens não são discriminados e o *poder-sobre* transforma-se em *poder-com*. Esta representação de liderança feminina centraliza-se na mulher como agente de mudança, transforma a cultura masculina da gestão e da administração das organizações mas não estabelece comparações entre os estilos de femininos e masculinos.

O êxito alcançado pelas líderes no *guião do mérito-profissional* resulta das suas capacidades e esforços individuais. Esta representação fundamenta-se nas conquistas democráticas (igualdade de direitos) e na noção liberal de sujeito livre, autónomo e pessoal. Refere que, mais do que o género, o essencial é o perfil psicológico e profissional do líder. Como afirma Blackmore, trata-se de um guião favorável “no mundo competitivo do mercado da educação, que seduz principalmente as mulheres jovens que crêem que a igualdade de género já foi alcançada” (1999: 62).

Mas, segundo Blackmore, este guião leva à construção de auto-representações falaciosas por parte das mulheres que não se consciencializam de existência de factores estruturais que atingem os percursos profissionais.

Por último, o *guião da abelha-mestra* assenta na expressão concebida por Paula Nicolson (1997) ao referir-se às mulheres que abandonam a sua identidade feminina e a relação com outras mulheres para atingir o poder. Estas assumem esse papel e os piores atributos da liderança masculina, não se preocupam com o bem-estar das mulheres e rodeiam-se com frequência de homens. Além disso, discriminam os seus pares femininos, privilegiando o sexo masculino. Blackmore (1999) utiliza a expressão *guião social masculino* para as caracterizar.

Alguns autores são de opinião que a única forma de sobrevivência das mulheres no universo do poder e da liderança, quase exclusivamente masculina, é a incorporação de padrões e de mentalidades masculinas. Assim, enfrentam, mais eficazmente, pressões, obstáculos e conflitos. Investigações empíricas, nomeadamente as de Caffarella, Clark e Ingram (1997), concluem que grande parte das líderes não admite que o factor género seja importante no seu percurso de vida e muito menos que exista discriminação. Contudo, parece trata-se de um processo mais ou menos consciente de *desfeminização* para fazer frente às condições estruturais que as cercam e não apenas de escolhas pessoais.

4 - Liderança feminina / transformacional e liderança masculina / transaccional?

Como já foi abordado, ao referirmos o género na liderança, aludimos a um conjunto de qualidades masculinas ou femininas que são independentes do sexo. A agressividade, a independência, a objectividade, a lógica, a racionalidade, a assertividade, a ambição e a impessoalidade são, a título exemplificativo, características atribuídas, de uma forma geral, ao sexo masculino. Kroric-Kakabadse refere que “(...) men debate more, are judicial and rational in the making of a moral choices (1998: 351-352)”. Por outro lado, a emoção, a sensibilidade, a expressividade, a colaboração, a intuição, a receptividade, a gentileza, a empatia e a submissão são características mais do foro feminino. Qualidades femininas centradas na emoção/intuição são contrapostas às masculinas baseadas na racionalidade/ competitividade (Fierman, 1990, Vecchio, 2002), pelo que permitem a argumentação que perspectiva a liderança masculina como sendo transaccional, orientada para tarefas de gestão e a liderança feminina como transformacional, dirigida para a educação/ formação/crescimento.

Nesta linha de pensamento, deparamo-nos com duas abordagens distintas no que concerne ao género versus estilo de liderança: o género determina o estilo de liderança e/ou o género é independente deste.

A abordagem de que o género determina o estilo de liderança assenta na tese da socialização. No que diz respeito a esta perspectiva, o processo de socialização desenvolve

características e valores, na mulher, que tornam os comportamentos de liderança distintos da liderança tradicional. A educação dos filhos, os cuidados maternos, o envolvimento na gestão do espaço familiar confere às mulheres capacidades de liderança que, à partida, os homens não possuem (Coleman, 2003, Korac-Kakabadse, 1998). 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.

Rosener (1990) desenvolveu um estudo aprofundado, na década de noventa, abrangendo homens e mulheres na liderança com formação de base, educação, idade e trabalho análogos. Esta investigação concluiu algumas tendências nas lideranças femininas: comportamentos mais democráticos e transformacionais, valorização do trabalho de equipa e atenção individualizada relativamente às pessoas. As lideranças masculinas assumem, em contrapartida, comportamentos paternalistas e/ou autoritários.

Por sua vez, Bass (1998), Druskat (1994), Korac-Kakabadse (1998) e Yammarino (1997) notaram, nas lideranças femininas, uma preponderância no estilo transformacional, nas suas múltiplas dimensões: influência, carisma, inspiração, estimulação intelectual e consideração individualizada. O desempenho da mulher em funções de liderança caracteriza-se pela comunicação e pela implementação de relações interpessoais. Comparativamente, a liderança masculina caracteriza-se como sendo de cariz transaccional.

Estudos desenvolvidos por Fierman (1990) e Hope-Arlene (1999) em contexto educacional realçaram a habilidade feminina na construção de um espírito de grupo sólido que permite a estruturação de verdadeiras equipas de trabalho e de um ambiente laboral consistente. Referem, ainda, que as líderes escolares femininas são mais hábeis na implementação do poder com e através das pessoas (*power through e power within*) delegando poder e fomentando a participação de todos. Neste sentido, o *empowerment* enquanto marca da liderança transformacional contrasta com o desempenho da liderança masculina onde predominam comportamentos de domínio de controlo – *power-over*.

Para além das características já assinaladas, Coleman (1994) aponta divergências quase que imperceptíveis de liderança masculina e feminina nos moldes como interagem com

o grupo. Assim, salientou que as mulheres são mais colaborativas mas refere um aspecto que contradiz os autores anteriores ao afirmar que os homens delegam mais.

Inúmeros estudos, contudo, constataam que o estilo de liderança é independente do género (Butterfield e Powell, 1981; Ronk, 1993; Kolb, 1999). Esta perspectiva alicerça-se na tese de que ambos os géneros patenteiam comportamentos análogos em relação à liderança quanto ao cumprimento de tarefas de liderança e interacção com os indivíduos. Em contexto escolar, manifesta-se, de igual modo, a não existência de evidências nítidas de comportamentos diferenciados entre os dois géneros, verificando-se aliás uma perfeita convergência na forma como se exercem os estilos transformacional e transaccional (Carless, 1998; Ferrario, 1994; Maher, 1997; Komives, 1991).

Salientando-se a natureza inconclusiva do debate anterior, se o género determina ou não o estilo de liderança, concluiu-se que o que interessa são os resultados. Acresce o facto do contexto organizacional ser de capital importância na adopção de um estilo de liderança predominantemente feminino ou masculino. É pacífico afirmar que determinados contextos e culturas favorecem características tradicionalmente denominadas de masculinas ou femininas, consoante o caso. Se por um lado, o contexto militar requer competências do domínio masculino, já as áreas da educação e da saúde são mais favoráveis às características femininas. Destaca-se igualmente a importância dos liderados, da sua cultura e das suas necessidades, na avaliação que fazem à actuação do líder. Se a acção do líder contribuir para o preenchimento das necessidades dos seus seguidores, a sua prática é avaliada favoravelmente.

Hofstede (1980) e Mueuen – Bae (1998) concluem que o estilo de liderança adoptado por um indivíduo em particular no seio da organização pode ser mais função da cultura do que do género. Um clima organizacional caracterizado pela competição, a mudança e a conflituosidade exige do líder contemporâneo a flexibilidade suficiente para adoptar comportamentos e competências eficazes, independentemente de estas características serem femininas ou masculinas. Neste aspecto, os líderes actuais necessitam de saber ultrapassar o seu próprio género biológico e ser capaz de combinar o que de melhor as características femininas e masculinas lhe podem dar.

Hall (1996) e Pounder e Coleman (2002) argumentam a favor da flexibilidade de actualização dos líderes, capazes de mobilizar as características que medeiam entre os estilos

transformacional e transaccional e exercer as competências denominadas femininas e masculinas, respectivamente.

5 - Contexto português: igualdade de oportunidades

O princípio da igualdade de oportunidades encontra-se devidamente plasmado em diplomas legais que remontam à Revolução Industrial, Revolução Francesa e foram sobretudo incrementados ao longo do século XX. A partir da afirmação do Estado-providência, emergiram recomendações e documentos legislativos relacionados com a igualdade de oportunidades entre os géneros. Contudo, muito embora tenham sido consagrados esses direitos fundamentais, a equidade de género nem sempre tem sido um mecanismo eficaz para fazer diminuir as desigualdades sociais e de género.

No contexto educativo e no que diz respeito às políticas para a educação formal, Portugal adopta actualmente modelos produzidos quer a nível internacional, quer europeu, em relação às leis laborais uma vez que, tal como refere Cardoso, a educação apresenta-se como mero “apêndice das políticas de formação profissional” (2001: 240). Através da legislação da União Europeia acerca da igualdade de oportunidades em educação, o nosso país tem vindo a assegurar, principalmente, a igualdade a nível de acesso, não se tendo excluído concepções estereotipadas dos papéis masculinos e femininos. Na linha de pensamento de Pinto (2000), o princípio da igualdade de oportunidades, no campo educativo, tem um grau de operacionalização reduzido, em Portugal, mesmo sendo dos países, a par da Alemanha, Bélgica, Espanha, França e Itália, que legislam de forma mais explícita. Somente países como a Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Luxemburgo, Holanda e Suécia decidem uma política de igualdade de oportunidades mais consistente e com medidas de operacionalização mais sistemáticas.

A este propósito, Rocha (2004) considera que nos últimos tempos, contudo, o discurso acerca do interesse da legislação igualitária cedeu lugar ao princípio do *mainstreaming* (igualdade entre homens e mulheres) que foi recomendado e consagrado em termos jurídicos europeus. Entende-se *mainstreaming* a visualização da necessidade de “internalização,

integração ou incorporação da igualdade de género no processo corrente da tomada de decisão relativamente às diversas políticas públicas” (Silva, 1999: 19-20). Apesar disso, diversos autores são de opinião de que as situações de desigualdade entre os géneros permanecem (Beveridge: 2000, citado por Rocha, 2004).

Na actualidade, assiste-se a uma mudança social e a uma reconfiguração de novos papéis femininos, como consequência da integração da mulher no mercado laboral, os níveis de qualificação e formação adquiridos, assim como a independência económica e social alcançada. Esta série de mudanças está a gerar, numa perspectiva sociológica, um processo de aculturação da cultura feminina à masculina, gerando uma interação social com frequentes tensões. Esta realidade simboliza a natureza dinâmica e viva das teias das relações sociais, numa perspectiva ecossistémica e evolutiva.

Contudo, nem sempre Portugal esteve aberto ao exterior. Convém não esquecer que só a partir do 25 de Abril de 1974 o nosso país adquiriu dinâmicas consentâneas com o progresso, que permitiu que as escolas alcançassem uma nova orientação.

De facto, em termos da história recente, distinguem-se dois períodos, no nosso país: antes e após o 25 de Abril de 1974. A fase anterior à Revolução corresponde a um regime ditatorial onde impera a censura política, ideológica e a repressão. Neste contexto, às escolas era imposto um modelo administrativo centralista, burocrático e controlado pelo Estado. Os gestores escolares (reitores, directores), representantes das ideologias do Estado, eram indigitados, e os outros actores educativos (professores, alunos, encarregados de educação) não participavam na tomada de decisão, revelando-se uma ausência completa de autonomia (Barroso, 1999; Lima, 1992; Ventura & Costa & Castanheira, 2006).

A Revolução de Abril de 1974 iniciou uma nova fase política, alicerçada nos ideais democráticos e no Estado de Direito, o que em termos educativos, constituiu uma abertura significativa da escola aos diversos actores nela intervenientes. Segundo, Fernandes (2005) o término da ditadura questionou o centralismo do Estado, redireccionou-se a preocupação para o local e os seus actores e permitiu uma maior intervenção dos municípios na educação.

A partir de então, diversos diplomas legais começaram a ser promulgados pelo Estado português com o objectivo primordial de melhorar o sistema de ensino. Na esteira de Lima

(2000), poder-se-ão identificar quatro fases distintas nos últimos trinta anos. A primeira, apelidada de *revolução democrática*, decorreu entre os anos de 1974 e 1975. A segunda, de 1976 a 1986, corresponde à fase de normalização e reconquista do controlo da educação por parte do Estado. Segue-se a terceira fase (1986 a 1995) que foi denominada a fase da Reforma, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LSDE). Por último, a quarta fase inicia-se em 1996 e é considerada pelos autores como sendo a fase das *decisões políticas pós-reformistas*.

Contudo, é sobretudo na década de oitenta do século passado que começa a estruturar-se o novo regime de administração da educação, orientado para a autonomia e a descentralização. Importa, aqui, referir a concepção de autonomia, em contexto escolar, defendida por Barroso que a define como sendo “o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (interna e externa) dos quais se destacam o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (1999, 143).

A década de noventa afirma-se como sendo a concretização de políticas territoriais (TEIP e agrupamentos), não havendo, todavia, uma autonomia efectiva, mas sim situacional e relativa, como o afirma Barroso (2005). De facto, desde a LBSE que os dispositivos legais alteraram a configuração da escola, em Portugal, e que afirmaram a intencionalidade de descentralização administrativa e pedagógica, de forma a tornar o sistema mais flexível e eficaz. Abrem, assim, novas perspectivas para a escola portuguesa onde o exercício da liderança se vê fortalecido, apesar do centralismo estatal ainda existente. A este propósito, Barroso refere que se está perante “um confronto de paradigmas da organização e administração educacional que constituem, simultaneamente, um terreno de conflito de interesses entre o poder central e a corporação docente” (1999: 132).

Neste capítulo examinámos a relação das mulheres com a liderança educacional e centrámo-nos nos contributos da investigação sobre mulheres e liderança educacional.

Parte II – Investigação Empírica

Capítulo V – A Investigação e a sua Metodologia

1 - Enquadramento

A revisão da literatura constante dos capítulos anteriores possibilitou-nos o contacto com as lentes teóricas sobre a liderança em meio escolar, por um lado, e as questões de género, por outro, bem como a intersecção entre elas.

Neste capítulo, pretendemos apresentar os diversos procedimentos adoptados durante as várias fases do estudo empírico, uma vez que Berger (1972) considera que toda a investigação impõe um vaivém constante entre a pesquisa empírica e os pressupostos teóricos. A este propósito, Quivy & Campenhoudt (1997: 29) referem que “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento”. Assim, qualquer investigação tem como objectivo principal dar resposta aos princípios determinados que levam ao conhecimento científico e alicerça-se num conjunto de métodos e técnicas de investigação que permitem colocar questões consistentes sobre o social, que possam ser investigadas cientificamente. Sob este holofote, ao investigador compete-lhe seleccionar as opções metodológicas, desenvolver uma pesquisa baseada numa reflexão sistemática e crítica para que o estudo contribua para a aquisição de conhecimento. Desta forma, Maroy afirma que “cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objectivo de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes” (2005: 117).

Assim sendo, optámos por desenvolver um estudo no intuito de estudar a particularidade de uma liderança feminina numa escola da cidade de Viseu, aqui denominada Rosa. De seguida, exporemos o campo de investigação subjacente a todo este trabalho, os objectivos, o problema e as questões de investigação, assim como os instrumentos de investigação seleccionados.

2 - Campo de investigação

No que diz respeito ao campo da investigação, procuraremos aqui, antes de mais, explicar uma definição de método. Oliveira (1999) refere que um método é um conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma determinada realidade, produzir um determinado objecto ou desenvolver certos procedimentos ou comportamentos.

Segundo Fachin (2001), o método científico caracteriza-se pela selecção de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de uma determinada situação em estudo. Neste sentido, a sua escolha deve estar baseada em dois critérios básicos: a natureza do objecto ao qual se aplica e o objectivo do estudo.

2.1 - Problema de investigação e Objectivos do estudo

O problema de investigação subjacente a este trabalho prende-se com a influência do género na liderança educacional. No processo de investigação, a formulação de um problema constitui uma das mais importantes etapas. De acordo com a concepção de Lakatos e Markoni “formular o problema consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos deparamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características” (1989: 121).

A abordagem desta problemática afigura-se tarefa árdua visto que estudos diversificados provenientes de áreas académicas distintas não expõem resultados pacíficos relativamente à posição ocupada pelas mulheres na liderança escolar. Com efeito, o foco de investigação é claramente a liderança no feminino uma vez que o nosso interesse centra-se na análise das representações do género no âmbito da classe docente. Assim sendo, o objectivo primordial desta investigação é o de relacionar o exercício de cargo de liderança de topo com o género. Pretende-se, desta forma, investigar até que ponto o género condiciona ou não a ascensão e o desempenho da liderança.

Grande parte dos estudos sobre as organizações em contexto escolar defende a necessidade de reconceptualizar a liderança, numa sociedade em constante mutação, onde a massificação do ensino acarretou reivindicações distintas. De facto, os novos desafios

impostos pelo sistema educativo actual e a existência de um número elevado de mulheres no exercício da profissão docente não significa necessariamente um desempenho de funções de gestão e de liderança, em paridade com os homens.

Com efeito, subjacente a esta problemática, está implícito o estereótipo de género e consequentemente a percepção do papel masculino da liderança. A sociedade em geral continua a ter uma percepção da liderança como sendo característica do masculino, atribuindo-lhe qualidades inerentes à forma de ser, de actuar e de estar deste género. Salienta-se frequentemente que

“The road to leadership is very different for woman and men. Men are encouraged at an earlier stage than women to apply for senior educational posts and are given more opportunities to experience leadership roles (...). Women’s skills and experiences are not sufficiently recognized in the job they do, or as fitting them for the jobs for which they might aspire” (Riley, 1994: 90).

Indubitavelmente, o estilo de liderança de uma organização e essencialmente o papel do líder têm uma função promotora do clima organizacional, nomeadamente quanto à gestão, poder, influência, autoridade e comunicação. Neste sentido, é reconhecido pela generalidade dos autores a relevância das relações interpessoais e intergrupais na formação do clima organizacional, visando atingir níveis de eficácia e eficiência. Procuraremos saber até que ponto poderão as características da liderança escolar feminina influenciar a consecução dos objectivos da organização no seu todo, nomeadamente no que tange aos aspectos considerados de cariz predominantemente feminino. Tentaremos, igualmente, perceber quais os níveis de implicação organizacional dos professores relativamente a uma liderança feminina.

Quivy & Campenhoudt (1997) referem que é à luz da problemática escolhida que a pergunta de partida ganhará o sentido particular e preciso da sua forma definitiva, bem como a orientação específica na qual procurará uma resposta para ela. Neste sentido, a questão de partida desta investigação é a seguinte:

A questão do género condiciona a ascensão à liderança e o estilo de liderança praticado?

2.2 - Formulação de questões de investigação

Após a enunciação do problema de investigação através da pergunta de partida, formularemos, de seguida, questões de investigação, tendo por base a revisão da literatura e de acordo com os objectivos deste trabalho.

- 1- O acesso ao cargo de Directora é dificultado pelo facto de ser mulher?
- 2- A experiência profissional de cargos de liderança intermédia / Órgão de Gestão facilita a ascensão ao cargo de liderança de topo?
- 3- A prática diária do exercício de liderança é dificultada pelo facto de ser mulher?
- 4- O desempenho do cargo de liderança de topo depende do género do docente?
- 5- O género interfere no estilo de liderança praticado?
- 6- Uma liderança feminina de topo promove valores específicos dentro da organização?
- 7- A visão da líder concretiza-se na planificação dos documentos estruturantes e orientadores do agrupamento?
- 8- Os níveis de implicação organizacional dos professores são maiores numa liderança feminina?
- 9- A liderança feminina orienta-se mais para as pessoas do que para as tarefas?

2.3 - Variáveis

Ao longo da investigação, surgem elementos ou classes que comportam alterações quantitativas denominadas “variáveis” e que representam os dados a que se referem as hipóteses, estabelecendo relações de causa-efeito. Sousa (2005) refere que este conceito de “variáveis” apresenta, de uma forma geral, duas características: são aspectos observáveis de um determinado fenómeno e apresentam variações ou diferenças relativamente ao mesmo ou a outro fenómeno.

3 - Métodos e Técnicas de investigação

No âmbito da investigação educacional, Bertrand & Valois (1994: 26) referem a existência de dois paradigmas distintos: o positivista (quantitativo, empírico-analítico, racionalista) e o naturalista (qualitativo, interpretativo, fenomenológico e etnográfico).

No presente estudo, desenvolveremos uma investigação de cariz quantitativo e qualitativo, utilizando dois instrumentos distintos: inquérito por questionário e inquérito por entrevista. Apesar de alguns autores os considerarem incompatíveis, actualmente, reconhece-se a utilidade da adopção de métodos mistos, usados de forma sequencial ou paralela no mesmo estudo, porque a realidade pode ser mais descrita e compreendida de várias formas e porque pode apresentar um resultado mais considerável e significativo.

Procuraremos adoptar uma metodologia quantitativa, efectuando a recolha de dados através de inquérito por questionário, aplicado a todos os professores da escola-sede deste agrupamento.

Adoptaremos, igualmente, uma perspectiva qualitativa, procurando compreender percepções individuais da Directora, percepções dos membros do Órgão de Gestão, das lideranças intermédias (Coordenadores de departamento), do Presidente do Conselho Geral e do Chefe do Pessoal Não Docente. Assim, realizaremos entrevistas à Directora de um estabelecimento de ensino de uma escola pública do distrito de Viseu, aos seus colaboradores no Órgão de Gestão e aos Coordenadores de departamentos.

Esta investigação permitir-nos-á, ainda, analisar aspectos implícitos no desenvolvimento das práticas organizacionais, recolher dados de carácter descritivo e compreender “significados”.

Desta forma, pretendemos colmatar as fragilidades de um e de outro instrumento metodológico e nesta simbiose qualitativa/quantitativo obter dados complementares e informações mais sólidas.

3.1 - O inquérito por questionário

O inquérito é um recurso metodológico que, na perspectiva de Quivy e Campenhoudt, não é “melhor nem pior do que qualquer outro; tudo depende, na realidade, dos objectivos da investigação, do modelo de análise e das características de campo de análise” (1992: 188). Desta forma, o inquérito permite a recolha e análise das opiniões de uma população sobre um determinado objecto de estudo.

No inquérito por questionário, os sujeitos cingem-se a assinalar o grau de concordância ou discordância quanto às afirmações apresentadas e segundo Albarello *et al.* coloca “ os inquiridos num *continuum* que vai de uma posição extrema à posição inversa” (1997: 52) e é por isso “tanto um ponto de chegada de uma reflexão como o ponto de partida para análises ulteriores” (1997: 52).

O inquérito aplicado aos docentes da escola Rosa (vide anexo 1) visa conhecer as representações que os professores têm do género na liderança praticada na escola onde exercem as suas funções. O inquérito é composto por duas partes: a primeira prende-se com a identificação do docente, constituído por sete questões e a segunda refere-se a questões sobre o género e a liderança (quinze questões de resposta fechada).

Antes de aplicar o inquérito, optámos por realizar um pré-teste, ou “pré-questionário”, junto de dez professores, tendo sido realizado de forma intencional, de modo a testarmos os questionários e a verificar, não só a sua adequabilidade, como também o grau de entendimento. A partir deste pré-teste, procurámos identificar a necessidade de modificações das questões, tendo em vista a melhoria dos questionários. De facto, os autores Hill & Hill apontam que “o estudo preliminar consiste em descrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final” (2005: 70).

Na aplicação do “pré-questionário”, considerámos a opinião de Bell quando afirma que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes” (2003: 128). Para Yin, o pré-teste “é a ocasião para um “ensaio” formal, na qual o plano pretendido para a colecta de dados é utilizada de uma forma tão fiel quanto possível como rodada final de testes” (2005: 104).

Nesta sequência, foram reformuladas questões que apresentavam alguma ambiguidade de maneira a torná-las mais claras. Posteriormente, a análise das informações foi feita procurando interpretar os dados colectados e retirar conclusões.

3.2 - A entrevista

Para integrar este estudo, seleccionámos igualmente a técnica da entrevista. Na esteira de Bogdan e Biklen, considerámos que esta técnica poderia ser um instrumento complementar uma vez que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo” (1994: 134).

As entrevistas foram realizadas à Directora da escola, ao Presidente do Conselho Geral, aos membros do Órgão de Gestão, a dois Coordenadores de Departamento e ao chefe do Pessoal Não Docente. Tiveram como principal objectivo recolher informações que possibilitaram o desenho mais nítido de uma liderança no feminino.

As entrevistas, sujeitas a um guião semi-estruturado (vide anexos 2, 3 e 4) foram igualmente testadas com quatro professores para verificar também o seu grau de entendimento. De seguida, foram formalmente organizadas, através de um contacto prévio, acordando-se uma data e explicitando-se os objectivos da investigação. As mesmas foram gravadas com o consentimento prévio dos entrevistados. Numa fase posterior, as entrevistas foram colocadas em suporte de papel e devidamente validadas. Este instrumento de recolha de informação obedeceu a um formato comum, estando de acordo com os objectivos do estudo e baseando-se nos mesmos itens do inquérito.

4 - Limitações do estudo

A realização de uma investigação deste género apresenta limitações diversificadas, nomeadamente temporais e logísticas que, portanto, a condicionam.

Desta forma, as limitações deste estudo dizem respeito sobretudo com o número reduzido de indivíduos em análise. Em segundo lugar, a amostra dependeu de um ambiente maioritariamente feminino o que pode condicionar as perspectivas sobre a liderança em questão.

O nosso objectivo prendeu-se essencialmente em conhecer e compreender as características de uma liderança no feminino, num determinado contexto. Um estudo mais alargado que incluísse, a par dos professores, a opinião todo o pessoal não docente, dos alunos e dos pais/encarregados de educação, dar-nos-ia uma ideia mais precisa sobre a liderança feminina praticada na escola.

Assim sendo, as conclusões decorrentes desta investigação nunca poderão ser generalizadas.

Capítulo VI- Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo apresentamos os resultados do estudo empírico desenvolvido, tal como foi referido no capítulo anterior, numa escola com segundo e terceiro ciclos, de liderança feminina. Assim, na linha de pensamento de Azevedo (2008), o principal objectivo deste capítulo prende-se com o de “informar o leitor obre as respostas que os dados obtidos forneceram em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho”.

1 - Apresentação e análise dos resultados do inquérito por questionário

Relativamente aos questionários, passaremos a apresentar e analisar os resultados decorrentes da análise estatística efectuada no programa SPSS e, numa segunda fase, à intersecção das diversas variáveis. Procuraremos, igualmente, retirar conclusões e interpretar os dados.

1.1 - Características da amostra constituída pelos professores

A taxa de respostas obtidas foi de 26%, uma vez que recebemos apenas 36 questionários num universo de 140 professores aos quais foi enviado o questionário *online*, através do *GoogleDocs*, no dia 9 de Dezembro de 2011, por intermédio dos Coordenadores de Departamento da escola. O tratamento dos dados obtidos iniciou-se a 9 de Janeiro de 2012, tendo-se aguardado um mês na tentativa de uma participação maior.

No que concerne à primeira parte - identificação - a tabela e gráfico 1 mostram-nos que, dos 36 professores que responderam ao questionário enviado, 25 são do género feminino (69,4%) e 11 do género masculino (30,6%). Esta percentagem corresponde à percentagem de professores da escola em questão, uma vez que as mulheres constituem a maioria do corpo docente desta escola.

Género

		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>Valid Percent</i>	<i>Cumulative Percent</i>
Valid	Feminino	25	69,4	69,4	69,4
	Masculino	11	30,6	30,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 1-Professores distribuídos por género

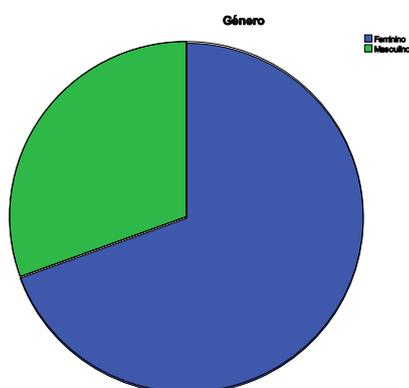


Gráfico 1-Professores distribuídos por género

No que diz respeito à idade dos inquiridos, podemos ver que a faixa etária se centra entre os 33 anos de idade e os 61 anos (Tabela 2). As idades dos inquiridos distribuem-se da seguinte forma: 1 professor com menos de 35 anos, 9 professores que se situam entre os 35 e os 40 anos, 8 professores entre os 41 e os 45 anos, 10 professores entre os 46 e os 50 anos, 5 professores entre os 51 e os 55 anos e 3 professores que possuem mais de 56 anos de idade.

		Idade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	33	1	2,8	2,8	2,8
	35	1	2,8	2,8	5,6
	37	4	11,1	11,1	16,7
	39	2	5,6	5,6	22,2
	40	2	5,6	5,6	27,8
	41	2	5,6	5,6	33,3
	42	1	2,8	2,8	36,1
	44	3	8,3	8,3	44,4
	45	2	5,6	5,6	50,0
	46	1	2,8	2,8	52,8
	47	1	2,8	2,8	55,6
	48	3	8,3	8,3	63,9
	49	2	5,6	5,6	69,4
	50	3	8,3	8,3	77,8
	51	1	2,8	2,8	80,6
	52	1	2,8	2,8	83,3
	54	1	2,8	2,8	86,1
	55	2	5,6	5,6	91,7
	57	2	5,6	5,6	97,2
	61	1	2,8	2,8	100,0
Total		36	100,0	100,0	

Tabela 2 - Professores distribuídos por idades

Relativamente às habilitações académicas, todos os inquiridos responderam à mesma, verificando-se, pela tabela 3 e gráfico 2, que a maioria (75%) possui uma licenciatura, uma percentagem menor (22, 2%) uma pós-graduação ou especialização e 2,8% um mestrado.

		Habilitações			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Licenciatura	27	75,0	75,0	75,0
	Pós-graduação/especialização	8	22,2	22,2	97,2
	Mestrado	1	2,8	2,8	100,0
Total		36	100,0	100,0	

Tabela 3 - Professores distribuídos por habitações académicas

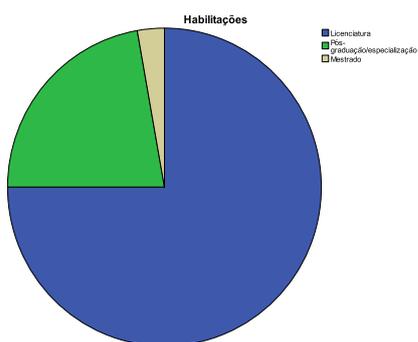


Gráfico 2 - Professores distribuídos por habitações académicas

Quanto ao nível de ensino em que se situam, 30,6% são professores do 2º ciclo e 69,4% do 3º ciclo e secundário, muito embora só estejam a leccionar o 3º ciclo visto que a escola não possui ensino secundário (tabela 4 e gráfico 3).

Nível de Ensino		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2º Ciclo	11	30,6	30,6	30,6
	3º Ciclo/Secundário	25	69,4	69,4	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 4- Professores distribuído por níveis de ensino

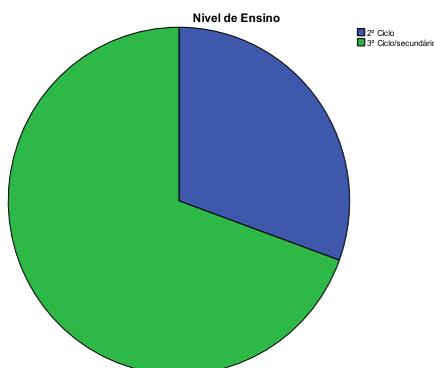


Gráfico 3 - Professores distribuídos por níveis de ensino

No concerne às áreas leccionadas, 36,1% são no domínio das Letras, 44,4% das Ciências, 3% das Tecnologias e 11,1% das Expressões, tal como podemos observar na tabela 5 e gráfico 4.

Área que lecciona					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Letras	13	36,1	36,1	36,1
	Ciências	16	44,4	44,4	80,6
	Tecnologias	3	8,3	8,3	88,9
	Expressões	4	11,1	11,1	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 5 - Professores distribuídos por áreas de leccionação

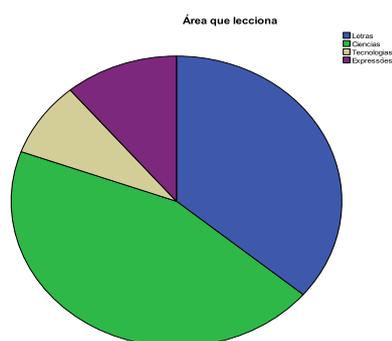


Gráfico 4 - Professores distribuídos por áreas de leccionação

A situação profissional dos inquiridos é estável: 66,7% são professores do quadro de agrupamento, 30,6% professores do quadro de zona pedagógica e 2,8% professor contratado (tabela 6 e gráfico 5).

Situação Profissional					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Professor do quadro de agrupamento	24	66,7	66,7	66,7
	Professor do quadro zona pedagógica	11	30,6	30,6	97,2
	Professor contratado	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 6- Professores distribuídos por situação profissional

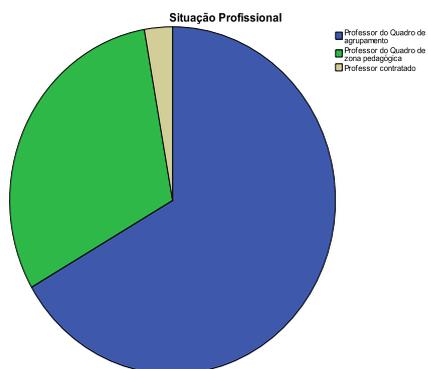


Gráfico 5 - Professores distribuídos por situação profissional

Quanto aos anos de serviço dos respondentes, uma grande maioria possui mais de 20 anos de serviço, tal como se pode observar na tabela 7.

Tempo de serviço

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 7	1	2,8	2,8	2,8
13	2	5,6	5,6	8,3
14	4	11,1	11,1	19,4
16	3	8,3	8,3	27,8
17	1	2,8	2,8	30,6
18	1	2,8	2,8	33,3
20	4	11,1	11,1	44,4
21	3	8,3	8,3	52,8
22	1	2,8	2,8	55,6
24	1	2,8	2,8	58,3
25	2	5,6	5,6	63,9
26	1	2,8	2,8	66,7
27	3	8,3	8,3	75,0
28	2	5,6	5,6	80,6
29	1	2,8	2,8	83,3
30	3	8,3	8,3	91,7
32	1	2,8	2,8	94,4
33	1	2,8	2,8	97,2
36	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 7 - Professores distribuídos por tempos de serviço

1.2 - Percepções dos professores sobre género e liderança

Ao serem questionados sobre se o cargo de liderança de topo deve ser preferencialmente desempenhado pelo género masculino ou feminino, 91,7% dos inquiridos responderem que o género é indiferente para exercer o cargo (tabela 8 e gráfico 6).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Homem	3	8,3	8,3	8,3
É Indiferente	33	91,7	91,7	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 8 - Desempenho de cargos de liderança



Gráfico 6 - Desempenho de cargos de liderança

Podemos notar aqui que, na actualidade, o contexto da liderança educacional espelha uma mudança social que reconfigura os novos papéis femininos, como consequência da integração da mulher no mercado laboral e da alteração do estatuto da mulher, tradicionalmente direccionado para o ensino e o contacto directo com os alunos. Espelha, igualmente, uma mudança ao nível da perspectiva que os seus agentes têm da escola, em virtude da implementação, entre nós, de um sistema político democrático, há várias décadas. De facto, a escola vista como um espaço onde impera a democracia respeita a dignidade da

pessoa humana, independentemente do seu género. Sendo a escola uma *micro-sociedade* poderá ser, igualmente, um espaço de exercício de cidadania e de igualdade de oportunidades.

De um modo geral, 86,1% dos inquiridos referiram que o acesso a uma liderança de topo não é dificultado ao género feminino, sendo que 11,1% referiram que o é e 2,8% não sabem/não respondem (tabela 9 e gráficos 7).

Acesso dificultado ao cargo de Directora					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	11,1	11,1	11,1
	Não	31	86,1	86,1	97,2
	Não Sabe/Sem opinião	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 9 - Acesso dificultado ao cargo de Directora

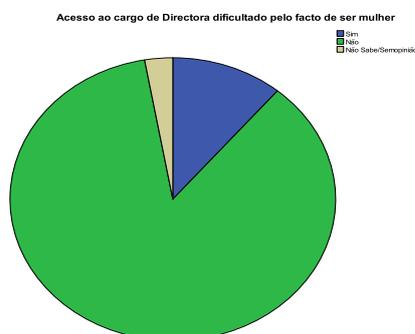


Gráfico 7 - Acesso dificultado ao cargo de Directora

Assim, podemos inferir que a liderança de topo não está vedada às mulheres, na concepção dos inquiridos, e que as oportunidades de ascensão profissional das professoras não são inferiores às dos homens. A maioria dos respondentes partilha entre si a ideia de que o género não é determinante no acesso a posições de poder, ao longo da carreira profissional.

De referir também que esta temática será aprofundada e analisada, em detalhe, na secção seguinte, com o cruzamento das variáveis independentes e na análise das entrevistas, para um melhor entendimento da mesma.

No que concerne ao desempenho de cargos na escola, 50% dos professores respondentes o fazem, tal como podemos observar na tabela 10 e gráfico 8. Desta forma, metade dos inquiridos deste estudo exerce funções pedagógicas no seio da organização escolar, experiência que poderá, de alguma forma, contribuir para o enriquecimento deste trabalho.

Desempenho de algum cargo na escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	18	50,0	50,0	50,0
	Não	18	50,0	50,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 10- Professores distribuídos por desempenho de cargos na escola



Gráfico 8 - Professores distribuídos por desempenho de cargos na escola

No entanto, dos 18 professores que mencionaram desempenhar um cargo na escola, apenas 6 referenciaram os seguintes cargos: 1 assessor, 1 coordenador de departamento e 4 directores de turma. Aparentemente, os restantes inquiridos optaram por permanecer no anonimato.

No que diz respeito à questão de investigação que pretendia saber se a experiência profissional de cargos de liderança intermédia / Órgão de Gestão facilitava a ascensão ao cargo de liderança de topo, 50% dos docentes refere que sim, enquanto 50% manifesta opinião contrária (tabela 11 e gráfico 9).

A este propósito, as opiniões não são consensuais. Os sujeitos inquiridos que partilham da ideia de que os cargos de liderança intermédia ou de gestão podem ser um elemento facilitador alicerçam, provavelmente, a sua convicção na experiência e no conhecimento que poderá advir do exercício desses cargos. A componente pedagógica que os cargos de liderança intermédia encerram poderá, à luz desta posição, ser uma mais-valia para a ascensão à liderança de topo. Os outros colocarão, presumivelmente, a tónica nas capacidades pessoais dos indivíduos, integrados numa concepção democrática de escola. Perspectivarão, talvez, o elemento humano e a participação dentro da organização como factor propiciador da liderança informal.

Esta mesma questão será aprofundada nas entrevistas para permitir um melhor entendimento sobre a temática.

Liderança de topo facilitada por desempenho de cargos de liderança intermédia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	18	50,0	50,0	50,0
	Não	18	50,0	50,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 11 - Liderança de topo facilitado pelo desempenho de cargos de liderança intermédia



Gráfico 9 - Liderança de topo facilitado pelo desempenho de cargos de liderança intermédia

Interrogados sobre se estiveram nesta escola com uma liderança de género oposto, 72,2% responderam afirmativamente (tabela 12 e gráfico 10).

Confirma-se, aqui, a estabilidade do corpo docente desta organização escolar que, em grande maioria, pertence aos quadros da escola há, pelo menos, uma década.

Presença na Escola com uma liderança de género oposto

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	26	72,2	72,2	72,2
Não	10	27,8	27,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 12 - Presença na escola com uma liderança de género oposto

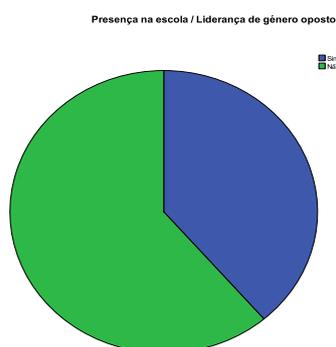


Gráfico 10 - Presença na escola com uma liderança de género oposto

Apesar de o questionário referir que a pergunta 13 “Considera que essas mudanças estão relacionadas com o facto de ser homem ou outro mulher?” se destinar apenas aos professores que tivesse respondido afirmativamente à questão anterior, obtivemos aqui 31 respostas válidas. Assim, 52,8% dos inquiridos responderam que as diferenças no estilo de liderança não se prendem com o género (tabela 13 e gráfico 11).

O género, neste contexto específico, parece não ter relevância para o exercício da liderança. Poder-se-ia apontar para outras variáveis para além do líder, tais como os seguidores e o contexto em que se exerce a liderança, na esteira das concepções defendidas por Cardoso (2001).

Diferenças no estilo de liderança

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	12	33,3	38,7	38,7
	Não	19	52,8	61,3	100,0
	Total	31	86,1	100,0	
Missing	System	5	13,9		
Total		36	100,0		

Tabela 13 - Diferenças no estilo de liderança entre a liderança actual e a anterior



Gráfico 11 - Diferenças no estilo de liderança entre liderança actual e a anterior

Relativamente ao facto dos inquiridos terem desempenhado algum cargo no Órgão de Gestão, podemos observar que apenas 11,1% responderam já ter tido essa experiência, tal como se pode confirmar na tabela14 e no gráfico 12.

Esta percentagem permite-nos concluir que as percepções aqui apresentadas, decorrentes da análise do questionário, incidem fundamentalmente em inquiridos sem experiência de liderança.

Desempenho de algum cargo de gestão na escola

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	4	11,1	3811,8	11,8
	Não	30	83,3	88,2	100,0
	Total	34	94,4	100,0	
Missing	System	2	5,6		
Total		36	100,0		

Tabela 14 - Desempenho de cargo(s) de gestão na escola por parte dos professores da amostra



Gráfico 12 - Desempenho de cargo(s) de gestão na escola por parte dos professores da amostra

No entanto, os 4 inquiridos com experiência de gestão, não referenciaram cargos, nem responderam às perguntas 18 “Considera que o género, de alguma forma foi uma desvantagem?”, 19 “Inspirou-se em alguém para desempenhar as tarefas inerentes a(s) cargo(s) que ocupa? e 20 “Se sim, qual o género?”.

Quanto ao facto da visão da Directora se concretizar na planificação dos documentos estruturantes e orientadores do agrupamento (Projecto Educativo, Regulamento Interno e

Plano Anual de Actividades), 47,2% refere que “sim”, 38,9% que “não” e 13,9% não sabe/não responde” (tabela 15 e gráfico 13).

Visão da Directora espelhada nos documentos estruturantes do agrupamento

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	17	47,2	47,2	47,2
Não	14	38,9	38,9	86,1
Não sabe/sem opinião	5	13,9	13,9	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 15 - Visão da Directora espelhada nos documentos estruturantes

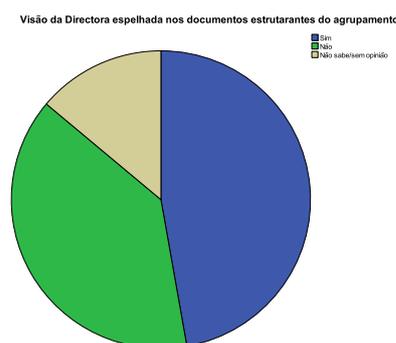


Gráfico 13 - Visão da Directora espelhada nos documentos estruturantes

As opiniões dividem-se, neste ponto. Ao perspectivarem os documentos orientadores da escola como reflexo da visão da Directora, os inquiridos apontam para características de uma liderança transformacional. Neste sentido, a Directora agiria como mentora ao comunicar a sua visão, encorajando e imprimindo sentido ao trabalho dos seus seguidores.

Por detrás da negação dessa influência, os inquiridos alicerçam a sua convicção, provavelmente, na estruturação da organização em torno de normas e regulamentos que apontam para a elaboração destes documentos segundo critérios definidos ao nível da tutela. Algumas características da escola burocrática referenciadas por Weber (1979) e, nesta mesma

linha de pensamento, por Formosinho (1985) - *legalismo, uniformidade e formalismo* - poderão estar na base destas respostas. A visão da Directora não se concretizará nos documentos estruturantes da escola pela necessidade burocrática de elaboração dos mesmos, à luz de imposições legais.

Em função de um conjunto de qualidades previamente definidas, os inquiridos deram opinião sobre o estilo de liderança presente na acção da Directora.

Assim, foi-lhes solicitado que, de acordo com determinada escala (1- Nada importante; 2 – pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante; 5 – Importantíssimo) atribuísem a cada uma das qualidades determinado grau correspondente à importância da mesma enquanto qualidade presente no estilo de liderança desta Directora. Foram seleccionadas dezanove atributos.

A tabela 16 e o gráfico 14 permitem-nos ter uma visão global da valorização dessas qualidades, mostrando-nos que as qualidades mais valoradas nesta liderança no feminino. Por ordem decrescente, destacam-se as seguintes: equidade, rigor, proximidade nas relações interpessoais, tolerância, compreensão, objectividade, consciência das dificuldades individuais, preocupação e empatia.

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Preocupada	4,06	,924	36
Intuitiva	3,56	1,157	36
Não cooperativa	1,67	,894	36
Seguidora/cumpridora de regras	3,89	,667	36
Avaliadora	3,44	1,054	36
Objectiva	4,19	,856	36
Criativa	3,81	1,215	36
Consciente das dificuldades individuais	4,14	1,125	36
Tolerante	4,22	1,098	36
Informal	2,81	1,142	36
Conformista	2,00	1,146	36
Disciplinada	3,86	,833	36
Disciplinadora	3,28	1,085	36
Formal	2,83	1,298	36
Compreensiva	4,19	1,009	36
Estabelece relações de proximidade	4,22	,929	36
Empática	4,06	,955	36
Rigorosa	4,36	,762	36
Equitativa	4,53	,774	36

Tabela 16 - Quadro-síntese das qualidades relativas ao estilo de liderança da Directora

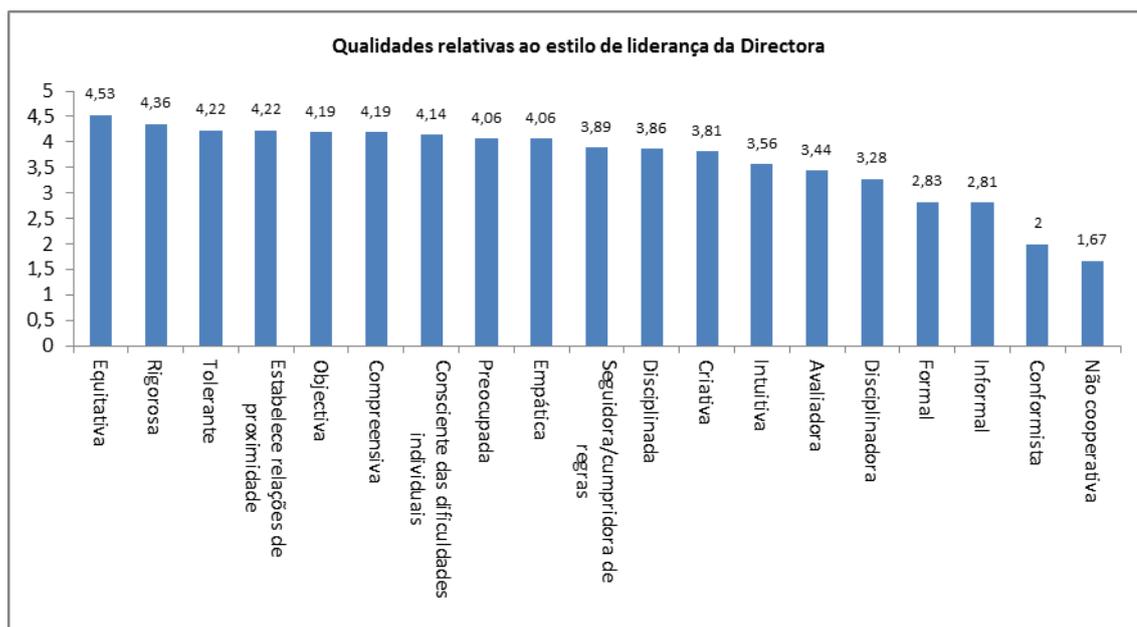


Gráfico 14 - Apresentação das qualidades da Directora, por ordem decrescente

De seguida, passaremos à apresentação dos resultados referentes a cada uma das qualidades *per si*, visando desenhar o estilo de liderança da Directora da escola Rosa. No final, extrairemos algumas conclusões consideradas mais importantes.

Assim, para uma grande maioria dos professores, a preocupação pauta a acção da Directora como se pode ver na tabela 17 e gráfico 15.

Preocupada					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	2	5,6	5,6	5,6
	Importante	8	22,2	22,2	27,8
	Muito importante	12	33,3	33,3	61,1
	Importantíssimo	14	38,9	38,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 17 - Estilo de liderança da Directora: preocupação

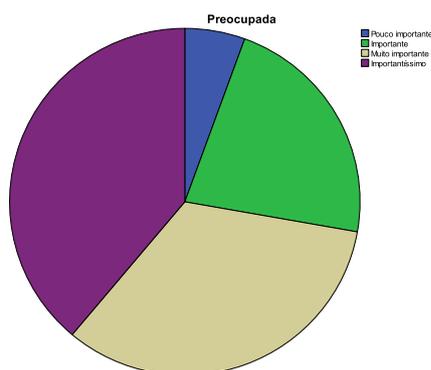


Gráfico 15 - Estilo de liderança da Directora: preocupação

A intuição é valorada na acção da Directora, 25% considerando-a importantíssima, 27,8% muito importante e 30,6% importante, como comprovam a tabela 18 e o gráfico 16.

Intuitiva					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	2	5,6	5,6	5,6
	Pouco importante	4	11,1	11,1	16,7
	Importante	11	30,6	30,6	47,2
	Muito importante	10	27,8	27,8	75,0
	Importantíssimo	9	25,0	25,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 18- Estilo de liderança da Directora: intuição

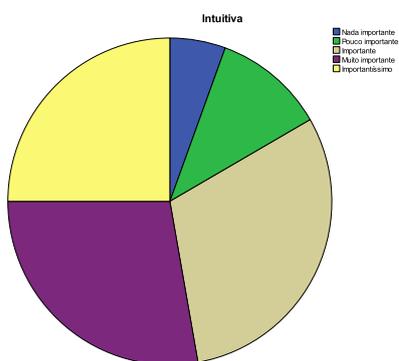


Gráfico 16- Estilo de liderança da Directora: intuição

No que tange à falta de cooperação, a maioria é de opinião de que tal facto não se reveste de nenhuma importância ou pouca importância (tabela 19 e gráfico 17).

Não cooperação

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Nada importante	21	58,3	58,3	58,3
	Pouco importante	7	19,4	19,4	77,8
	Importante	7	19,4	19,4	97,2
	Muito importante	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 19 - Estilo de liderança da Directora: não cooperativa

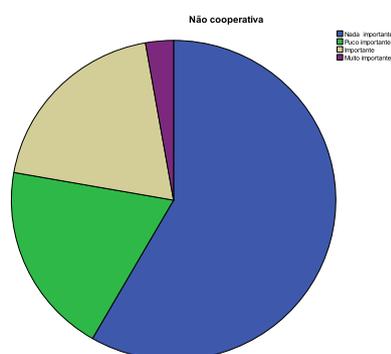


Gráfico 17 - Estilo de liderança da Directora: não cooperativa

Para a grande maioria dos inquiridos, o cumprimento de regras é importante, muito importante ou importantíssimo na acção da Directora, tal como se verifica na tabela 20 e gráfico 18.

Seguidora/cumpridora de regras

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	1	2,8	2,8
	Importante	7	19,4	22,2
	Muito importante	23	63,9	86,1
	Importantíssimo	5	13,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Tabela 20 - Estilo de liderança da Directora: seguidora/cumpridora de regras

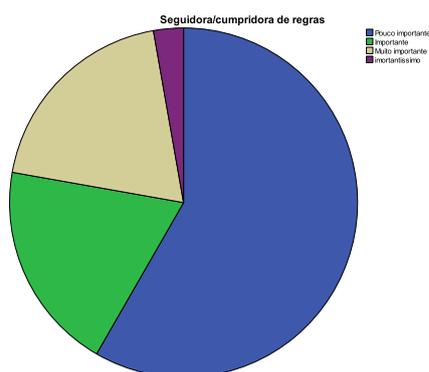


Gráfico 18 - Estilo de liderança da Directora: seguidora/ cumpridora de regras

A função de avaliadora é igualmente importante para 30,6%, muito importante para 38,6% ou mesmo importantíssimo para 13,9% dos respondentes (tabela 21 e gráfico 19).

Avaliadora

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nada importante	2	5,6	5,6	5,6
Pouco importante	4	11,1	11,1	16,7
Importante	11	30,6	30,6	47,2
Muito importante	14	38,9	38,9	86,1
Importantíssimo	5	13,9	13,9	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 21 - Estilo de liderança da Directora: avaliadora

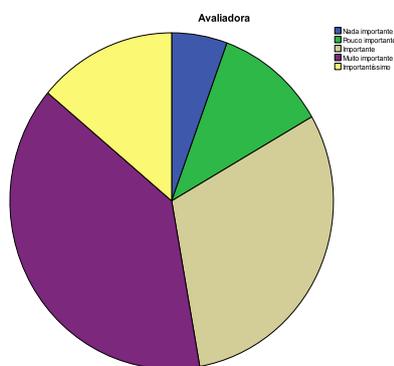


Gráfico 19 - Estilo de liderança da Directora: avaliadora

Na tabela 22 e gráfico 20, verificamos que a objectividade é igualmente um requisito valorizado pela totalidade dos professores.

Objectiva

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Importante	10	27,8	27,8	27,8
	Muito importante	9	25,0	25,0	52,8
	Importantíssimo	17	47,2	47,2	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 22 - Estilo de liderança da Directora: objectiva

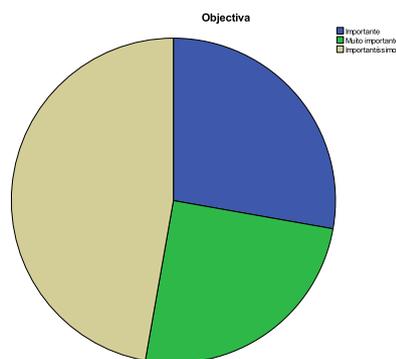


Gráfico 20- Estilo de liderança da Directora: objectiva

A criatividade é, igualmente, relevante para a grande maioria dos inquiridos (tabela 23 e gráfico 21).

Criativa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	2	5,6	5,6	5,6
	Pouco importante	3	8,3	8,3	13,9
	Importante	9	25,0	25,0	38,9
	Muito importante	8	22,2	22,2	61,1
	Importantíssimo	14	38,9	38,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 23 - Estilo de liderança da Directora: criativa

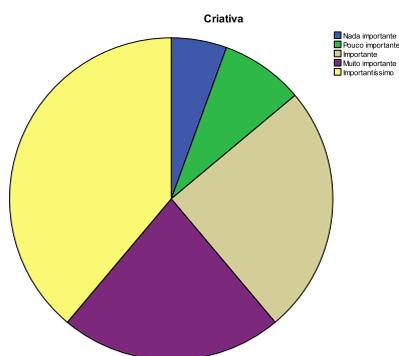


Gráfico 21 - Estilo de liderança da Directora: criativa

Quanto à consciência das dificuldades individuais, esta revela-se também importante, como o comprovam a tabela 24 e gráfico 22.

Consciente das dificuldades individuais

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nada importante	1	2,8	2,8	2,8
Pouco importante	3	8,3	8,3	11,1
Importante	5	13,9	13,9	25,0
Muito importante	8	22,2	22,2	47,2
Importantíssimo	19	52,8	52,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 24 - Estilo de liderança da Directora: consciente das dificuldades individuais

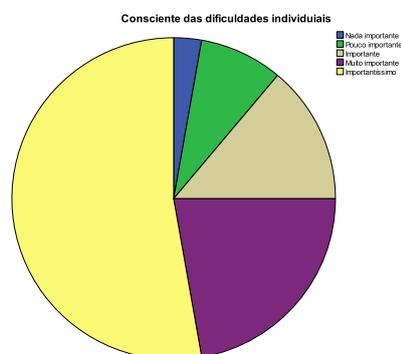


Gráfico 22- Estilo de liderança da Directora: consciente das dificuldades individuais

No que diz respeito à tolerância, 58,3% consideram-na importantíssima, 16,7% muito importante e 16,7 importante (tabela 25 e gráfico 23).

Tolerante

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	2,8	2,8	2,8
	Pouco importante	2	5,6	5,6	8,3
	Importante	6	16,7	16,7	25,0
	Muito importante	6	16,7	16,7	41,7
	Importantíssimo	21	58,3	58,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 25 - Estilo de liderança da Directora: tolerante

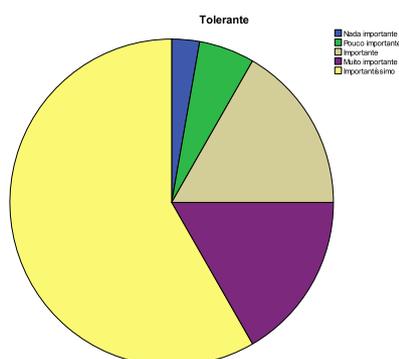


Gráfico 23 - Estilo de liderança da Directora: tolerante

Relativamente à informalidade, a maioria dos inquiridos considera-a uma qualidade digna de importância (tabela 26 e gráfico 24).

Informal

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	6	16,7	16,7	16,7
	Pouco importante	8	22,2	22,2	38,9
	Importante	10	27,8	27,8	66,7
	Muito importante	11	30,6	30,6	97,2
	Importantíssimo	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 26 - Estilo de liderança da Directora: informal

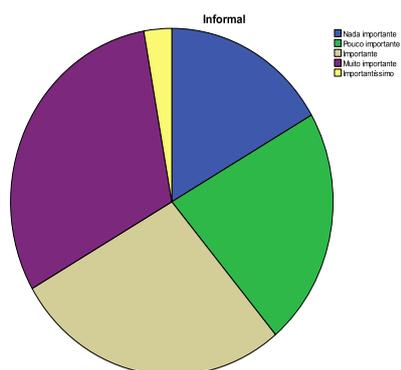


Gráfico 24 - Estilo de liderança da Directora: informal

A tabela 27 e o gráfico 25 mostram que o conformismo não é relevante neste contexto educativo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nada importante	17	47,2	47,2	47,2
Pouco importante	7	19,4	19,4	66,7
Importante	8	22,2	22,2	88,9
Muito importante	3	8,3	8,3	97,2
Importantíssimo	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 27 - Estilo de liderança da Directora: conformista

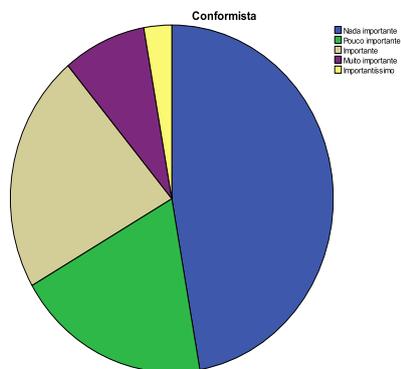


Gráfico 25 - Estilo de liderança da Directora: conformista

A disciplina pessoal é valorada pela grande maioria dos professores, como o comprovam a tabela 28 e o gráfico 26.

		Disciplinada			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	1	2,8	2,8	2,8
	Importante	12	33,3	33,3	36,1
	Muito importante	14	38,9	38,9	75,0
	Importantíssimo	9	25,0	25,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 28 - Estilo de liderança da Directora: disciplinada

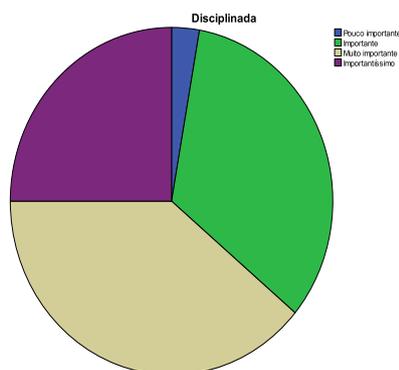


Gráfico 26 - Estilo de liderança da Directora: disciplinada

De igual forma, a capacidade disciplinadora reveste de importância para a maioria dos sujeitos inquiridos (tabela 29 e gráfico 27).

		Disciplinadora			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	2	5,6	5,6	5,6
	Pouco importante	6	16,7	16,7	22,2
	Importante	13	36,1	36,1	58,3
	Muito importante	10	27,8	27,8	86,1
	Importantíssimo	5	13,9	13,9	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 29 - Estilo de liderança da Directora: disciplinadora

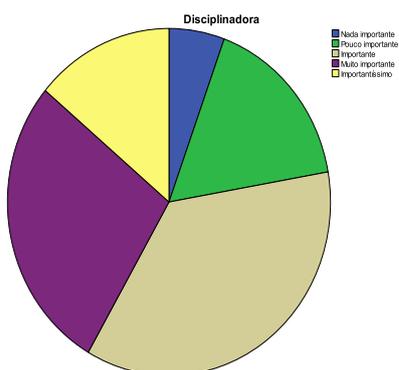


Gráfico 27 - Estilo de liderança da Directora: disciplinadora

A maioria considera que é relevante ser-se formal (tabela 30 e gráfico 28).

Formal

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Nada importante	7	19,4	19,4	19,4
Pouco importante	7	19,4	19,4	38,9
Importante	12	33,3	33,3	72,2
Muito importante	5	13,9	13,9	86,1
Importantíssimo	5	13,9	13,9	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 30 - Estilo de liderança da Directora: formal

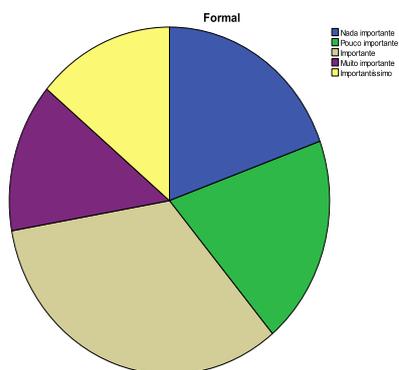


Gráfico 28 - Estilo de liderança da Directora: formal

Quanto à compreensão, 50% dos professores é de opinião que é importantíssima, 27,8% muito importante e 16,7 importante, o que perfaz uma grande maioria (tabela 31 e gráfico 29).

		Compreensiva			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nada importante	1	2,8	2,8	2,8
	Pouco importante	1	2,8	2,8	5,6
	Importante	6	16,7	16,7	22,2
	Muito importante	10	27,8	27,8	50,0
	Importantíssimo	18	50,0	50,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 31 - Estilo de liderança da Directora: compreensiva

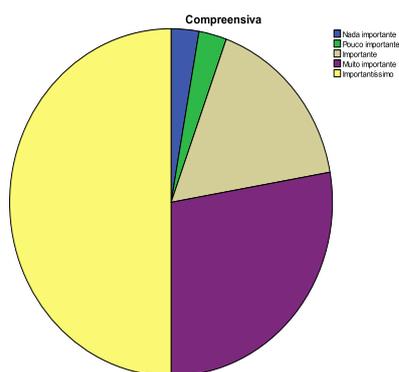


Gráfico 29 - Estilo de liderança da Directora: compreensiva

A relação de proximidade é também muito valorizada pelos inquiridos, como o comprovam a tabela 32 e gráfico 30.

		Estabelece relações de proximidade			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	2	5,6	5,6	5,6
	Importante	6	16,7	16,7	22,2
	Muito importante	10	27,8	27,8	50,0
	Importantíssimo	18	50,0	50,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 32 - Estilo de liderança da Directora: estabelece uma relação de proximidade

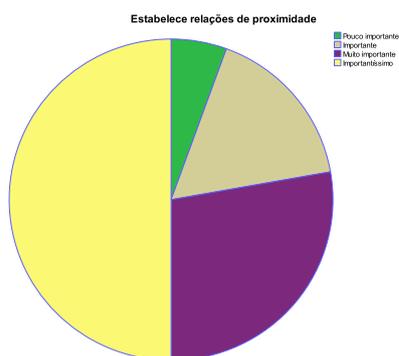


Gráfico 30 - Estilo de liderança da Directora: estabelece uma relação de proximidade

A mesma conclusão está presente relativamente à empatia visto que uma grande maioria a considera valiosa (tabela 33 e gráfico 31).

		Empática			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco importante	2	5,6	5,6	5,6
	Importante	9	25,0	25,0	30,6
	Muito importante	10	27,8	27,8	58,3
	Importantíssimo	15	41,7	41,7	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 33 - Estilo de liderança da Directora: empática

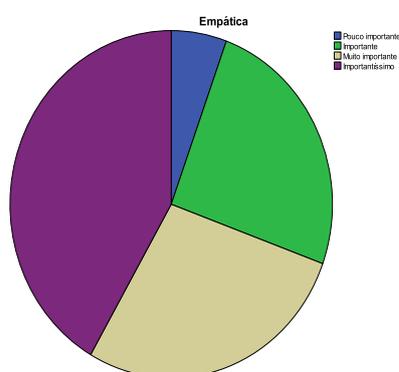


Gráfico 31 - Estilo de liderança da Directora: empática

A tabela 34 e o gráfico 32 demonstram a importância crucial do rigor.

Rigorosa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Importante	6	16,7	16,7	16,7
Muito importante	11	30,6	30,6	47,2
Importantíssimo	19	52,8	52,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 34 - Estilo de liderança da Directora: rigorosa

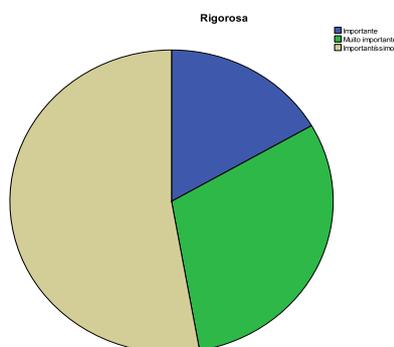


Gráfico 32 - Estilo de liderança da Directora: rigorosa

A equidade é de extrema importância, como o comprovam a tabela 35 e gráfico 33.

Equitativa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Importante	6	16,7	16,7	16,7
Muito importante	5	13,9	13,9	30,6
Importantíssimo	25	69,4	69,4	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 35- Estilo de liderança da Directora: equitativa

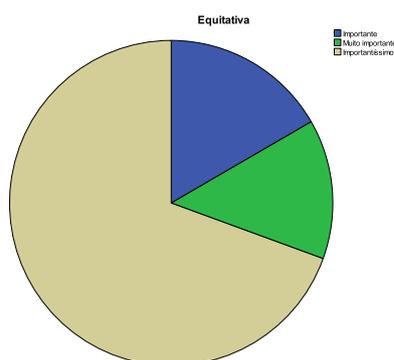


Gráfico 33 - Estilo de liderança da Directora: equitativa

De notar que algumas qualidades apontadas pelos sujeitos respondentes ao questionário se centram nas pessoas (proximidade nas relações inter-pessoais, consciência das dificuldades individuais, empatia, compreensão, preocupação e tolerância), o que poderá indiciar a presença de uma liderança moral, tal como Bolívar (2003) a entende. A comunicação e a implementação de relações interpessoais poderão notar, também, a presença de um estilo de liderança transformacional, nas suas múltiplas dimensões, estilo apontado por Bass (1998), Druskat (1994), Korac-Kakabadse (1998) e Yammarino (1997) como característico de determinadas lideranças femininas.

Os valores basilares da equidade, do rigor e da objectividade estarão mais uma vez relacionados com uma liderança moral, sublinhando a necessidade de perspectivar a escolar como uma organização especial, alicerçada em valores éticos.

Contudo, os sujeitos da amostra não estabelecem a associação destas qualidades com o género. Efectivamente, 88,9% dos inquiridos considera que elas se encontram em ambos os géneros (Tabela 36 e gráfico 35).

Podemos, pois, assumir que os conceitos de género e de liderança são de tal modo fluidos e relativos aos contextos biográficos, socioculturais e organizacionais que não permite concluir, neste contexto específico, sobre a existência ou não de um estilo de liderança feminino.

		Qualidades e género			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Em homens	1	2,8	2,8	2,8
	Em mulheres	1	2,8	2,8	5,6
	Em ambos	32	88,9	88,9	94,4
	Não sabe/sem opinião	2	5,6	5,6	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 36 - Relação qualidades do estilo de liderança da Directora/Género

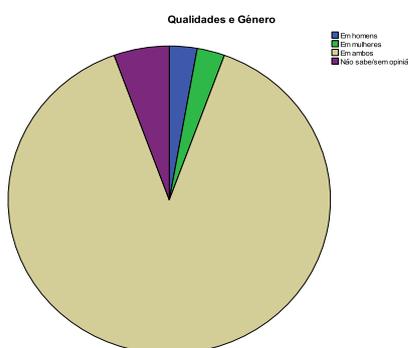


Gráfico 34 - Relação qualidades do estilo da Directora /Género

De igual forma, foi solicitado aos inquiridos que se pronunciassem sobre determinadas afirmações expressando a sua discordância ou concordância, através da escala seguinte: 1- discordo totalmente; 2- discordo; 3- nem concordo, nem discordo; 4- concordo e 5 – concordo plenamente.

No que diz respeito à associação positiva entre masculinidade e liderança de topo, a maioria discorda, salientando-se, no entanto que 27,8% não concorda, nem discorda, como se pode ver na tabela 37 e gráfico 35.

Masculinidade e liderança

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	5	13,9	13,9	13,9
Discordo	18	50,0	50,0	63,9
Não concordo nem discordo	10	27,8	27,8	91,7
Concordo	3	8,3	8,3	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 37 - Associação positiva masculinidade/liderança

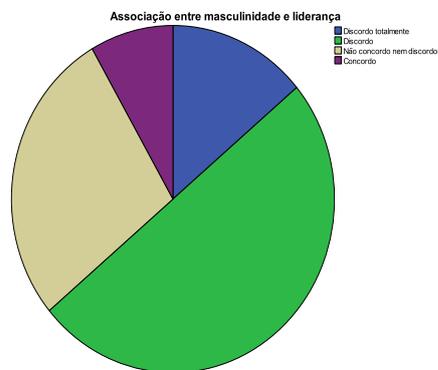


Gráfico 35 - Associação positiva masculinidade/liderança

Relativamente ao facto das mulheres que desempenham cargos de topo revelarem características normalmente associadas a homens, a grande maioria dos inquiridos discorda (Tabela 38 e gráfico 36).

Os sujeitos da amostra parecem, mais uma vez, apontar para a irrelevância do género no desempenho de cargos de liderança.

Liderança feminina associada a características masculinas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	9	25,0	25,0	25,0
Discordo	16	44,4	44,4	69,4
Não concordo nem discordo	10	27,8	27,8	97,2
Concordo	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 38 - Associação de características masculinas à liderança feminina

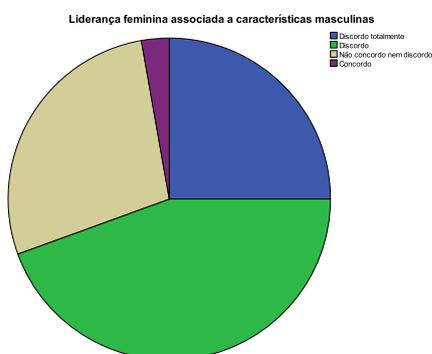


Gráfico 36 - Associação de características masculinas à liderança feminina

Quando questionados sobre se as características de uma liderança dependem do género, 30,6% discorda totalmente, 16,7 discorda, 19,7 nem concorda nem discorda, 30,6 concorda e 2,8% concorda plenamente (tabela 39 e gráfico 37).

Características da liderança dependentes do género

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	11	30,6	30,6	30,6
Discordo	6	16,7	16,7	47,2
Não concordo nem discordo	7	19,4	19,4	66,7
Concordo	11	30,6	30,6	97,2
Concordo plenamente	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 39 - Características da liderança dependentes do género

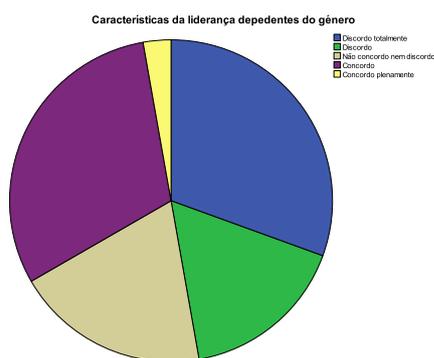


Gráfico 37 - Características da liderança dependentes do género

A maioria dos sujeitos inquiridos não é de opinião que o género tenha influência notória no estilo de liderança praticado, tal como se tem vindo a perceber ao longo desta análise dos questionários.

Acresce, ainda, mencionar que os dados não são suficientes para atestar a existência de estilos femininos de liderança. Com efeito, apenas 33,4% dos sujeitos inquiridos concorda com a afirmação. Todavia, alguns estudos internacionais realizados até ao momento (Hall, 1996; Coleman, 2001; Pounder & Coleman, 2002) mostram que as mulheres em posição de liderança evidenciam características peculiares (atenção às necessidades individuais das pessoas que as rodeiam, a comunicação e a criação de relações amistosas no seio da organização que lideram).

A tabela 40 e o gráfico 38 demonstram que a maioria dos inquiridos considera que as dificuldades no acesso ao cargo de liderança de topo são comuns a ambos os géneros.

Desta forma, esta investigação parece não apontar para o facto da ascensão profissional feminina se deparar com barreiras profissionais, invisíveis e subtis, alicerçadas em preconceitos e atitudes discriminatórias no quotidiano profissional das mulheres, tal como defenderam Sherr (1995), Steil (1997) e Durbin (2002). De facto, o fenómeno *tecto de vidro* como desigualdade na ascensão à liderança por parte das mulheres, aparentemente, não se verifica neste estudo.

Homens e mulheres sentem a mesma dificuldade no acesso ao cargo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	1	2,8	2,8	2,8
Discordo	4	11,1	11,1	13,9
Não concordo nem discordo	9	25,0	25,0	38,9
Concordo	15	41,7	41,7	80,6
Concordo plenamente	7	19,4	19,4	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 40 - Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades na ascensão ao cargo.

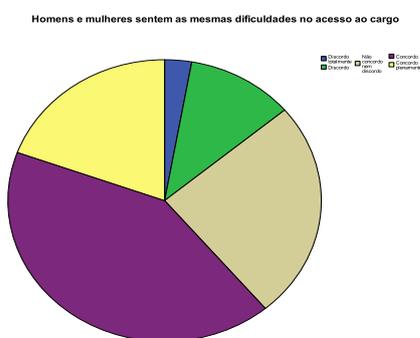


Gráfico 38 - Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades na ascensão ao cargo

Perante a afirmação que referia que as mulheres não eram seleccionadas para cargos de liderança apenas pelo facto de não se candidatarem, 8,3% concorda plenamente, 38,9% concorda, 27,8% não concorda, nem discorda, 13,9 % discorda, 11,1% discorda plenamente (tabela 41 e gráfico 39).

Quanto a esta questão, os sujeitos da amostra não manifestam opiniões consensuais. 47,2% dos inquiridos reconhece que a sub-representação das mulheres na liderança de topo se deve ao facto das mesmas não arriscarem. Provavelmente, estarão na base factores diversos (estereótipos ou papéis de género, responsabilidades familiares, percepções das próprias mulheres) que condicionam a sua candidatura. 25% refere, no entanto, que haverá outros factores que impedem a selecção, para além da candidatura.

As mulheres não são seleccionadas porque não se candidatam

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	4	11,1	11,1	11,1
	Discordo	5	13,9	13,9	25,0
	Não concordo nem discordo	10	27,8	27,8	52,8
	Concordo	14	38,9	38,9	91,7
	Concordo plenamente	3	8,3	8,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 41 - As mulheres não são seleccionadas para cargos de liderança porque não se candidatam

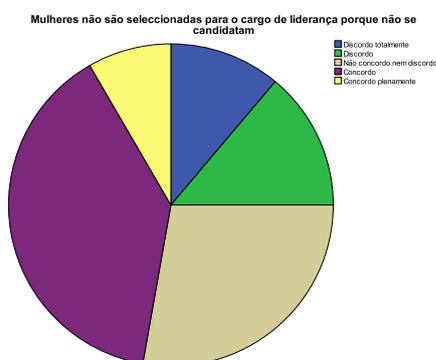


Gráfico 39 - As mulheres não são seleccionadas para cargos de liderança porque não se candidatam

Quanto à pergunta se o cargo de topo deve ser ocupado por homens, a grande maioria discorda (tabela 42 e gráfico 41).

Esta opinião vem, mais uma vez, confirmar que os sujeitos inquiridos não associam positivamente a liderança ao género masculino, e apontam para a indiferenciação de género no exercício da mesma.

Os cargos de topo devem ser ocupados por homens

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	25	69,4	69,4	69,4
	Discordo	5	13,9	13,9	83,3
	Não concordo nem discordo	5	13,9	13,9	97,2
	Concordo	1	2,8	2,8	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Tabela 42 - Os cargos de topo devem ser desempenhados por homens

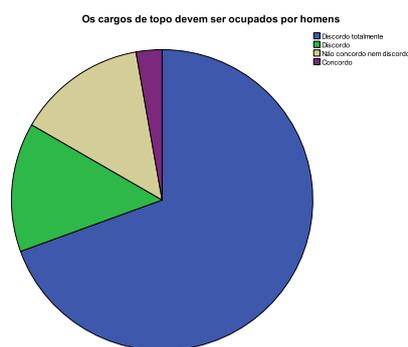


Gráfico 40 - Os cargos de topo devem ser desempenhados por homens

Inquiridos sobre se pensam que a liderança feminina se orienta para as pessoas e se a liderança masculina se orienta para as tarefas, a maioria discorda, como se pode observar na tabela 43 e gráfico 41.

Os sujeitos da amostra disponível apontam para a irrelevância do género no modo de orientar a liderança. Poder-se-á aqui partir do pressuposto que, para os participantes no estudo, uma liderança eficaz orientar-se, em simultâneo, para as pessoas e as tarefas, independentemente do género do líder. Poder-se-ia, igualmente, denotar uma concepção transformacional de liderança que leva em conta, na sua acção diária, as seis dimensões da liderança referidas, em 2000, por Leithwood e Jantzi (construção da visão e dos objectivos da escola; fomento do estímulo intelectual; apoio individualizado; atribuição de significado às práticas profissionais; expectativas profissionais elevadas e desenvolvimento de estruturas de participação nas decisões da escola).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Discordo totalmente	15	41,7	41,7	41,7
Discordo	14	38,9	38,9	80,6
Não concordo nem discordo	5	13,9	13,9	94,4
Concordo	1	2,8	2,8	97,2
Concordo plenamente	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Tabela 43 - Liderança feminina orientada para as pessoas / Liderança masculina orientada para as tarefas

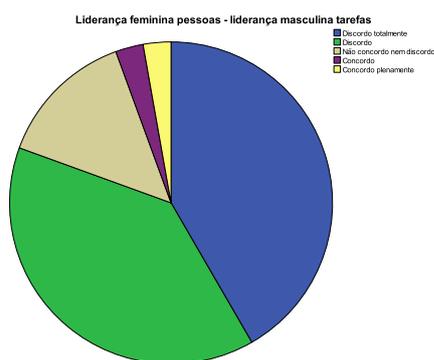


Gráfico 41 - Liderança feminina orientada para as pessoas / Liderança masculina orientada para as tarefas

1.3 - Cruzamento de variáveis

De seguida, foram cruzadas as variáveis referentes à parte inicial do questionário com a pergunta que se prende com o facto dos inquiridos considerarem que o cargo de liderança deva ser desempenhado pelo género feminino, masculino ou se o género era indiferente (tabela 44). Tal como se pode ver nesta tabela, as variáveis independentes (género, idade, habilitações académicas e profissionais, categoria profissional, tempo de serviço dos docentes) foram cruzadas com a pergunta 8 “Considera que o cargo de liderança de topo deve ser preferencialmente desempenhado por homem, mulher ou é indiferente?”.

De seguida, observaremos algumas conclusões consideradas relevantes.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Género * Cargo de Liderança	36	100,0%	0	,0%	36	100,0%
Idade * Cargo de Liderança	36	100,0%	0	,0%	36	100,0%
Habilitações * Cargo de Liderança	36	100,0%	0	,0%	36	100,0%
Nível de Ensino * Cargo de Liderança	36	100,0%	0	,0%	36	100,0%
Área de leccionação * Cargo de Liderança	36	100,0%	0	,0%	36	100,0%
Situação Profissional * Cargo de Liderança	36	100,0%	0	,0%	36	100,0%
Tempo de serviço * Cargo de Liderança	36	100,0%	0	,0%	36	100,0%

Tabela 44 - Cruzamento de variáveis

Na concepção da grande maioria das mulheres e dos homens inquiridos, a questão do género da liderança não apresenta importância dentro da organização educacional (Tabela 45 e gráfico 42). Apenas uma minoria, ou seja um sujeito inquirido de género feminino e dois do género masculino, pensa que o cargo de liderança de topo deve ser ocupado por um homem, não havendo nenhum inquirido a manifestar a opinião de que deveria ser ocupado por uma mulher.

Partindo da tabela 45 e do gráfico 42, podemos inferir que estas duas perspectivas não dependem do género do sujeito inquirido. A visão de que o cargo de liderança de topo deve ser desempenhado por um homem decorrerá, provavelmente, dos papéis de género que, na linha de pensamento de Eagly (1987), se apresentam como crenças acerca dos atributos dos homens e das mulheres.

Crosstab

Count

		Cargo de Liderança		Total
		Homem	É Indiferente	
Género	Feminino	1	24	25
	Masculino	2	9	11
Total		3	33	36

Tabela 45 - Cruzamento das variáveis: género/cargo de liderança

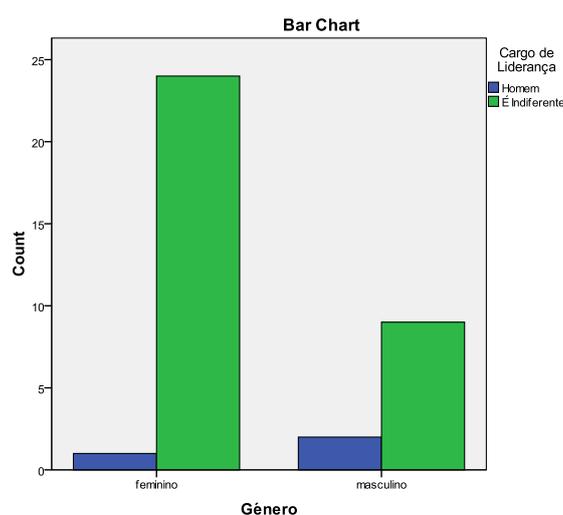


Gráfico 42 - Cruzamento das variáveis: género/cargo de liderança

Nesta sequência, a tabela 46 e o gráfico 43 permitem-nos perceber que a atribuição da liderança ao género masculino parte de professores com 41, 46 e 55 anos de idade.

Crosstab

Count

	Idade	Cargo de Liderança		Total
		Homem	É Indiferente	
	33	0	1	1
	35	0	1	1
	37	0	4	4
	39	0	2	2
	40	0	2	2
	41	1	1	2
	42	0	1	1
	44	0	3	3
	45	0	2	2
	46	1	0	1
	47	0	1	1
	48	0	3	3
	49	0	2	2
	50	0	3	3
	51	0	1	1
	52	0	1	1
	54	0	1	1
	55	1	1	2
	57	0	2	2
	61	0	1	1
Total		3	33	36

Tabela 46 - Cruzamento das variáveis: idade/cargo de liderança

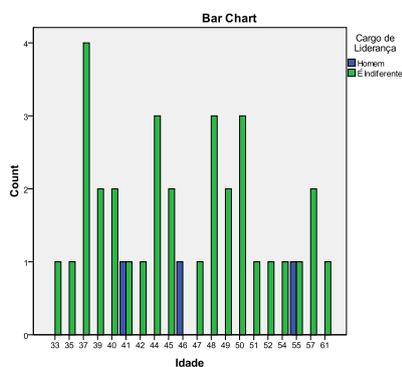


Gráfico 43 - Cruzamento das variáveis: idade/cargo de liderança

Quanto às habilitações académicas, os inquiridos que encaram a não interferência do género no desempenho do cargo de liderança distribuem-se pelos diversos graus académicos (licenciatura, pós-graduação/especialização e mestrado), sendo que dois licenciados e um pós-graduado são de opinião que o cargo deve ser ocupado por um homem (tabela 47 e gráfico 44).

Crosstab

Count

		Cargo de Liderança		Total
		Homem	É Indiferente	
Habilitações	Licenciatura	2	25	27
	Pós-graduação/especialização	1	7	8
	Mestrado	0	1	1
Total		3	33	36

Tabela 47 - Cruzamento das variáveis: habilitações académicas/cargo de liderança

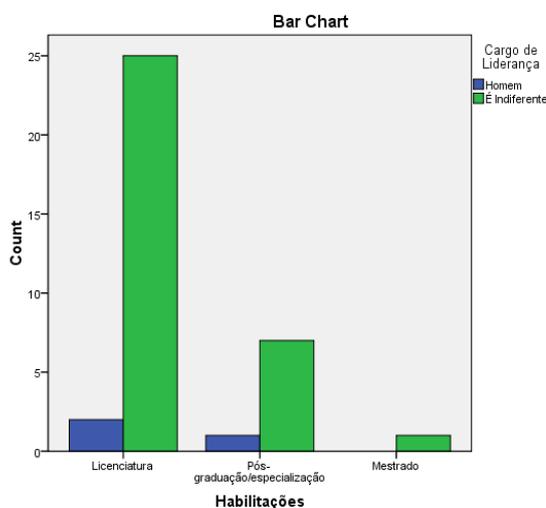


Gráfico 44 - Cruzamento das variáveis: habilitações académicas/cargo de liderança

No que diz respeito à correlação entre nível de ensino e desempenho do cargo de liderança, verifica-se que a concepção de uma liderança masculina perpassa os professores dos diversos níveis de ensino (um do 2º ciclo e dois do 3º e Secundário). A perspectiva de

indeferenciação de género no exercício da liderança abrange igualmente os professores dos segundo terceiro ciclos de escolaridade, tal como se pode observar na tabela 48 e no gráfico 45.

Crosstab

Count		Cargo de Liderança		Total
		Homem	É Indiferente	
Nível de Ensino	2º Ciclo	1	10	11
	3º Ciclo/secundário	2	23	25
Total		3	33	36

Tabela 48 - Cruzamento das variáveis: níveis de ensino/cargo de liderança

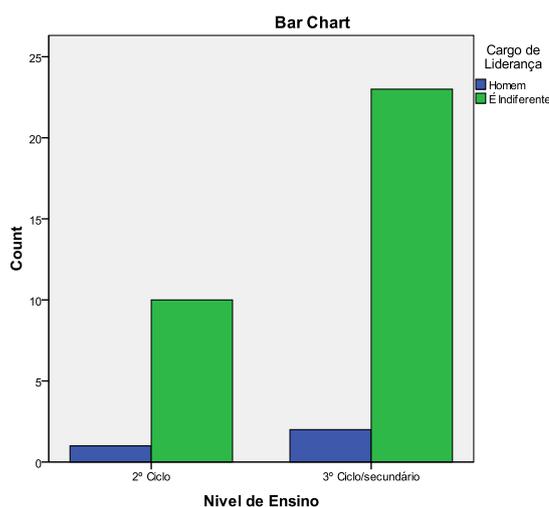


Gráfico 45 - Cruzamento das variáveis: níveis de ensino/cargo de liderança

A tabela 49 e o gráfico 46 mostram-nos as percepções do exercício do cargo de liderança de topo dos inquiridos distribuídos pelas áreas de leccionação.

- Na área das Letras, a totalidade dos respondentes partilha a concepção da irrelevância do género no cargo de liderança. Estes resultados prendem-se, provavelmente, com o facto de haver um maior número de mulheres nesta área de ensino.

- Na área das Ciências, doze inquiridos consideram o género como factor neutro e dois consideram que o cargo deve ser exercido por um homem.

- Na área das Tecnologias, dos três respondentes, um é da opinião que o cargo deva ser exercido por um homem e dois acham que é irrelevante.

- Na área das Expressões, verifica-se que os quatro inquiridos consideram o género um factor neutro.

Crosstab

Count		Cargo de Liderança		Total
		Homem	É Indiferente	
Área de leccionação	Letras	0	13	13
	Ciências	2	14	16
	Tecnologias	1	2	3
	Expressões	0	4	4
Total		3	33	36

Tabela 49 - Cruzamento das variáveis: área de leccionação/cargo de liderança

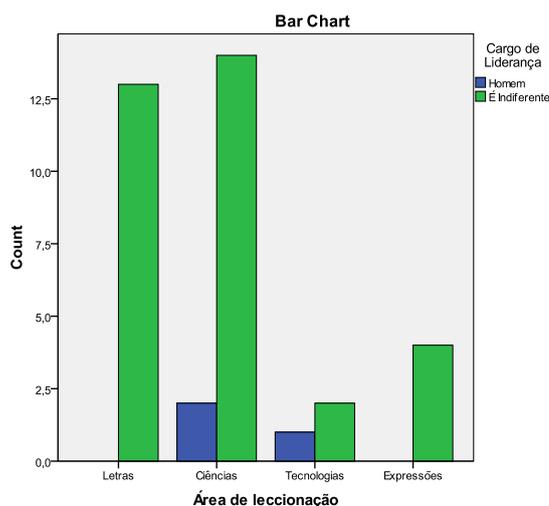


Gráfico 46 - Cruzamento das variáveis: área de leccionação/cargo de liderança

No que concerne à situação profissional, os três respondentes que manifestam a opinião de que a liderança deve ser masculina são do quadro de agrupamento. Os outros repartam-se pelas situações profissionais de quadro de agrupamento (21), quadro de zona pedagógica (11) e contratado (1), como o podemos observar na tabela 50 e gráfico 47.

Crosstab

Count

		Cargo de Liderança		Total
		Homem	É Indiferente	
Situação Profissional	Professor do Quadro de agrupamento	3	21	24
	Professor do quadro zona pedagógica	0	11	11
	Professor contratado	0	1	1
Total		3	33	36

Tabela 50 - Cruzamento das variáveis: situação profissional/cargo de liderança

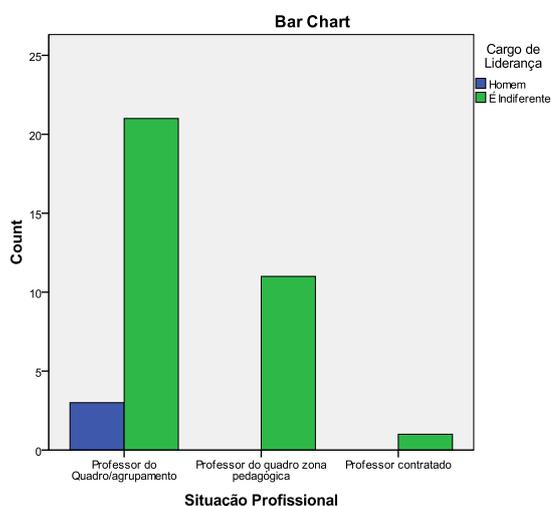


Gráfico 47 - Cruzamento das variáveis: situação profissional/cargo de liderança

Finalmente, são docentes com 16, 20 e 30 anos de serviço que perspectivam a liderança como masculina. Todos os outros professores, dos 13 aos 36 anos de serviço, partilham da opinião que o género é um factor indiferente (tabela 51 e gráfico 48).

Crosstab

Count

	Tempo de serviço	Cargo de Liderança		Total
		Homem	É Indiferente	
	7	0	1	1
	13	0	2	2
	14	0	4	4
	16	1	2	3
	17	0	1	1
	18	0	1	1
	20	1	3	4
	21	0	3	3
	22	0	1	1
	24	0	1	1
	25	0	2	2
	26	0	1	1
	27	0	3	3
	28	0	2	2
	29	0	1	1
	30	1	2	3
	32	0	1	1
	33	0	1	1
	36	0	1	1
Total		3	33	36

Tabela 51 - Cruzamento das variáveis: tempo de serviço/cargo de liderança

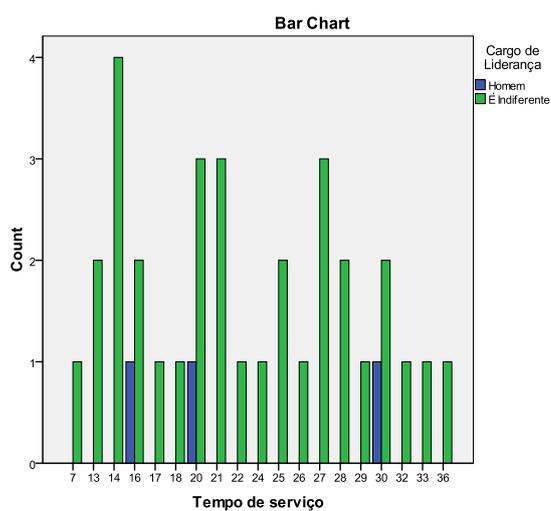


Gráfico 48 - Cruzamento das variáveis: tempo de serviço/cargo de liderança

Em síntese, a indiferenciação de género no exercício de cargos de liderança parte da percepção de sujeitos inquiridos dos dois géneros, de faixas etárias diversificadas, com habilitações académicas variadas (licenciatura, pós-graduação / especialização e mestrado), pertencentes aos dois ciclos de leccionação (2º e 3º), a todas áreas de ensino e situação profissional.

Podemos concluir, neste caso concreto, que a perspectiva de género na liderança não varia em função do género, da idade, das habilitações académicas, dos ciclos e áreas de leccionação e da situação profissional.

Os 3 respondentes que manifestaram a opinião de que o cargo de liderança deve ser desempenhado por um homem, pertencem aos dois géneros, são sujeitos de 41, 46 e 55 anos, com uma licenciatura ou pós-graduação / especialização, dos dois ciclos de ensino, das áreas de Ciências e Tecnologias, do quadro de agrupamento, com 16, 20 e 30 anos de serviço respectivamente.

2 - Apresentação e análise das entrevistas

Relativamente às técnicas de análise de dados e na perspectiva de Lima & Pacheco “para além da análise estatística, a mais utilizada é a análise de conteúdo” (2006: 23) que se distingue por três grandes categorias de métodos: as análises temáticas, as análises formais e as análises estruturais. A mais conhecida e empregue é, segundo Quivy & Campenhouldt (1997), a análise categorial, pertencente à primeira ao primeiro método.

Desta forma, o estudo aqui desenvolvido permite delinear uma análise que, no âmbito das metodologias qualitativas, atribui importância primordial à compreensão das expectativas, dos motivos, dos sentimentos explícitos, ou seja do eventual “significado” que os actores dão às coisas e à sua vida profissional na sua correlação com os outros e com o que os rodeia (Ludke e André, 1996). A análise das entrevistas tem, assim, um carácter predominantemente descritivo e interpretativo.

Quanto às entrevistas, estas foram transcritas (ver anexos, 5 ao 12) e analisadas integralmente. Assim sendo, decorrente da leitura e análise das entrevistas, e para cumprir os objectivos do presente trabalho, foram criadas categorias e subcategorias de acordo com o conteúdo das perguntas / respostas. Estas categorias surgem reagrupadas sob a alçada de duas temáticas centrais constantes na pergunta de investigação: ascensão à liderança e estilo de liderança praticado.

Para uma sistematização desta análise, apresentaremos, numa primeira fase, a análise de conteúdo das entrevistas referentes aos membros do Órgão de Gestão, Coordenadores de Departamento, Presidente do Conselho Geral e Pessoal Não Docente e, numa segunda fase, destacaremos a perspectiva da Directora.

2.1 - Entrevistas aos membros do Órgão de Gestão / Coordenadores de Departamentos / Presidente do Conselho Geral e Chefe do Pessoal Não Docente

Tal como referenciado anteriormente, a tabela 52 expõe as diferentes categorias e subcategorias, reunidas de acordo com a temática em análise e decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas.

Temáticas em estudo	Categorias	Subcategorias
I- Ascensão à liderança	Motivos do afastamento das mulheres	Razões culturais: <ul style="list-style-type: none"> • Papel tradicional da mulher; • Dificuldade de conciliar tarefas domésticas com os cargos de responsabilidade. Menor disponibilidade feminina versus maior disponibilidade masculina Falta de vontade.
	Diferenças nos apoios recebidos	Inexistência de mais apoios institucionais, mas sim pessoais.
	Género como vantagem/desvantagem/ factor neutro para o êxito na candidatura	Género como factor neutro.
	Experiência de cargos de liderança	Reconhecimento do trabalho pessoal. Aquisição de experiência.

	intermédia/OG como factor facilitador.	Contacto directo com aspectos pedagógicos, legislativos e com as pessoas.
II - Estilo de liderança praticado	Associação de mudanças ao género.	Inexistência de associação de mudanças organizacionais ao género.
	Consideração do género na formação da equipa	Inexistência da consideração do género na formação da equipa.
	Prática diária da Directora dificultada.	Ausência de dificuldades na prática diária da Directora.
	Reconhecimento de valores / características de um estilo de liderança feminina.	<u>Valores institucionais comuns homens / mulheres:</u> trabalho; trabalho em equipa / colaboração; solidariedade; responsabilidade; lealdade; dedicação e exigência. <u>Valores associados às mulheres:</u> humanismo; diplomacia; paciência; importância dada aos pormenores; sensibilidade; relações interpessoais e procura da equidade.
	Liderança feminina orientada para as tarefas ou /e para as acções.	Orientação para ambas (tarefas/ acções) de forma equilibrada.
	Implicação organizacional/ Género.	Inexistência de uma implicação organizacional consoante o género do líder.
	Influência nos documentos estruturantes da escola.	Inexistência de influência o género nos documentos estruturantes.

Tabela 52 - Categorização das respostas das entrevistas aos membros do OG/Coordenadores de Departamento/Presidente do Conselho Geral/Pessoal Não Docente

Em primeiro lugar, debruçar-nos-emos sobre a questão da ascensão à liderança, procurando identificar, na escola em investigação, motivos que afastam as mulheres do cargo, percepções quanto aos apoios recebidos por ambos os géneros, assim como vantagem e/ou desvantagem ou factor neutro do género feminino para a obtenção de êxito numa candidatura à liderança de topo. Tentaremos, de igual forma, perceber se o desempenho de cargos de liderança intermédia ou do Órgão de Gestão facilita essa mesma ascensão.

Tal como nos questionários anteriormente apresentados, as entrevistas efectuadas permitiram concluir que o acesso ao cargo de Directora, ou seja, a uma liderança de topo, não é, aparentemente, dificultado às mulheres. Ao serem inquiridos sobre possíveis razões da sub-representação das mulheres em cargos de liderança, são apontadas razões que se prendem com factores culturais e pelo papel tradicional das mulheres na sociedade. Efectivamente, às mulheres surgem impedimentos no exercício de cargos de responsabilidade e na consequente conciliação com as tarefas domésticas (casa, filhos, ...). Todos os entrevistados foram unânimes em referir que a disponibilidade feminina era menor, em contraponto com a disponibilidade masculina. Esta ideia vai ao encontro dos estudos de Evetts (1994) que realçaram a influência das vivências das mulheres no mundo laboral e os efeitos de diversos factores (ensino, casamento e educação dos filhos) na ascensão à liderança.

Assim, segundo os participantes nesta investigação empírica, existem constrangimentos femininos, nomeadamente as responsabilidades familiares e, sobretudo, a educação dos filhos. A falta de vontade é também apontada como factor impeditivo à ascensão feminina porque, quando as mulheres resolvem assumir essa responsabilidade, demonstram possuir competências para o fazer.

Nesta linha de pensamento, as entrevistas mostraram que as mulheres que conseguem ultrapassar as dificuldades pessoais e que demonstram vontade em ascender a uma liderança de topo, não se deparam com obstáculos organizacionais diferentes daqueles que surgem para o género masculino.

Assim, tal como podemos observar na interpretação dos resultados do questionário, não se evidencia, neste contexto educacional concreto, o fenómeno “tecto de cristal” perspectivado, entre outros, por Sherr (1995) que alegava que as mulheres colidiam num muro invisível de resistência que as impedia de ir mais além, quando posicionadas perto do topo da organização. O género surge para todos os entrevistados como um factor neutro no acesso à liderança de topo.

Quanto à questão da experiência profissional de cargos de liderança intermédia / Órgão de Gestão como facilitadora da ascensão ao cargo de liderança de topo, as opiniões dividem-se, mais uma vez como pudemos verificar na análise dos questionários.

Alguns entrevistados partilham da opinião de que o desempenho desses cargos possibilita uma experiência importante ao nível pedagógico, legislativo e do funcionamento da organização. Permite, de igual forma, um contacto com as pessoas e faculta uma divulgação mais rápida e eficaz do trabalho do indivíduo, que se traduz num reconhecimento generalizado. Esta perspectiva será, por ventura, resultante de uma escola que evidencia ainda traços burocráticos na sua organização. A divisão do trabalho, estruturado em função de normas e regulamentos, a hierarquia, a especialização e o treino estarão na base destas percepções.

Todavia, outros entrevistados referem que não consideram essencial o desempenho desses cargos para a ascensão à liderança de topo visto que o mais importante é o trabalho que a pessoa desenvolve dentro da própria organização. Esta visão integra, em parte, a concepção da escola como democracia, colocando a tónica nas potencialidades dos indivíduos, em detrimento dos aspectos mais formais e estruturais das organizações. Assim, o elemento humano e a participação dentro da organização poderão propiciar uma liderança informal que será, conseqüentemente, objecto de reconhecimento no seio da organização escolar.

Uma vez atingida a liderança de topo, procurámos perceber se o género interferia ou não no estilo de liderança praticado na organização. Tentámos, de igual modo, compreender se a prática diária da Directora seria dificultada pelo facto de ser mulher, se o género interferia na sua acção quotidiana e se a liderança no feminino fomentaria valores específicos dentro da organização.

Indagados sobre se a prática diária da Directora era dificultada pelo facto de ser mulher, todos os entrevistas consideraram que tal não se verificava, apontando novamente para o facto de considerarem o género um factor neutro. Referiram, igualmente, que a Directora dispunha de um contexto favorável, não só pelo facto de estar rodeada de uma equipa muito competente, mas também porque possuía características pessoais e inatas que lhe permitiam um relacionamento interpessoal muito positivo.

Nesta linha de pensamento, no que diz respeito à associação de mudanças organizacionais ao género, todos referiram que as alterações advindas dentro da escola se prendiam essencialmente com a personalidade da própria Directora e não com o género.

Referiram, também, que a Directora soube aproveitar a equipa que colaborava com o líder anterior, pelo que não se verificou a interferência do género na constituição a equipa. Efectivamente, o critério de escolha baseou-se essencialmente na manutenção dos membros anteriores, detentores de experiência no Órgão de Gestão. A líder adequou-se perfeitamente ao contexto em que se inseriu, exercendo a sua influência, envidando esforços para a concretização de objectivos comuns à organização e adequando a sua actuação às diversas situações.

Desta forma, podemos inferir, em certa medida, características de uma liderança situacional visto que o estilo de liderança praticado pela Directora teve tendência a adaptar-se ao contexto e à maturidade dos seus liderados.

No que diz respeito à especificidade da liderança feminina de topo e à promoção de valores dentro da organização, os participantes do estudo apontaram essencialmente para valores que consideravam ser comuns aos dois géneros: a cultura da exigência e do trabalho, o fomento do trabalho em equipa e da colaboração, a solidariedade, a responsabilidade, a lealdade e a dedicação. Referiram, ainda, que consideram importante o trabalho partilhado entre homens e mulheres porque ambos se complementam.

Todavia, alguns entrevistados mencionaram que entendem que a Directora fomenta valores específicos, de cariz feminino, tais como o humanismo, a diplomacia, a paciência, a importância dada aos pormenores, a sensibilidade, o fomento das relações interpessoais e a procura da equidade. Esta última conclusão vai ao encontro dos estudos de Pounder e Coleman (2002) que mencionam vantagens da liderança feminina: competências de comunicação, de organização e de escuta, empatia, cuidado, partilha e altruísmo. A nossa investigação empírica aponta também para a complementaridade entre homens e mulheres, tal como defendem os autores supra-citados.

Relativamente aos níveis de implicação organizacional dos professores serem maiores numa liderança feminina, todos os intervenientes foram unânimes em afirmar que a implicação dos professores é independente do género da liderança e decorre da motivação intrínseca dos professores. Afirmaram, ainda, que os docentes se implicam de igual forma numa liderança feminina ou masculina, visto que são pessoas responsáveis, dispostas a colaborar, quer seja com uma líder mulher, quer seja com um líder homem.

Importa referir que, tal como observámos na análise dos questionário, o corpo docente da escola é bastante estável e grande parte dos professores está nesta organização há vários anos. Predomina uma cultura de exigência e de trabalho, quer no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quer na implementação de uma culturalidade forte entre os elementos que a compõem. Evidenciam-se, de certa forma, marcas da imagem da escola vista como cultura onde os seus elementos partilham valores comuns.

A acção da Directora ajustou-se aos comportamentos e estratégias da respectiva estrutura organizacional, inserida numa escola democrática. De facto, foi igualmente referido que o que motor da implicação organizacional dos professores reside nas propostas apresentadas pela liderança e a forma como essa implicação é feita, de forma democrática. Uma entrevistada mencionou também a importância das estruturas de liderança intermédia para o funcionamento eficaz da organização.

Quanto à questão se a visão da líder se concretiza na planificação dos documentos estruturantes e orientadores do agrupamento, as opiniões foram também unânimes ao referir que os documentos estruturantes resultam do trabalho de diversas equipas e são o resultado do contributo de todos (professores, alunos, assistentes operacionais, encarregados de educação). A elaboração do Regulamento Interno, do Projecto Educativo ou do Plano Anual de Actividades resultam de um processo democrático consistente, independente da liderança masculina ou feminina. À Directora cabe, apenas, uma leitura final e um contributo pessoal como elemento da organização.

A negação da influência da visão da Directora na elaboração dos documentos internos do agrupamento, expressa na análise dos questionários, é novamente retomada pelos entrevistados. Apesar de estes documentos resultarem de uma consulta democrática, a sua estruturação baseia-se em normas pré-definidas pelos normativos vigentes. As necessidades burocráticas poderão não permitir, na totalidade, uma autonomia de acção por parte da Directora. Estaremos, por ventura, perante marcas visíveis de uma escola burocrata.

Seguidamente, ao serem interrogados sobre se a liderança feminina se orientava mais para as pessoas do que para as tarefas, todos os intervenientes mencionaram que a Directora tentava fazer um gestão equilibrada das pessoas e das tarefas.

De facto, por força da posição que ocupa, a Directora tem obrigatoriamente que se orientar para as tarefas e tomar decisões nos momentos certos. Patenteia-se, novamente, a necessidade da liderança se dedicar à gestão diária e às imposições formais, fruto, de certa forma, do peso da escola burocrata. Todavia, foi mencionado repetidamente que a Directora não descarta as pessoas, preocupando-se com elas.

De salientar que de todos os entrevistados, apenas um referiu que sobressaiam as tarefas porque ao nível das pessoas o conhecimento mútuo era tanto (fruto de longos anos de convívio) que permitia que a Directora se dedicasse mais às tarefas organizacionais. Contudo, nenhum inquirido relacionou esta capacidade hábil de equilíbrio entre gestão das pessoas e gestão das tarefas com o género, mas com a personalidade da própria líder.

A análise das entrevistas poder-nos-á levar a concluir que, na linha de pensamento de inúmeros estudos (Butterfield e Powell, 1981; Ronk, 1993; Kolb, 1999), aparentemente, o estilo de liderança é independente do género. Esta conclusão baseia-se na tese de que ambos os géneros patenteiam comportamentos análogos em relação à liderança quanto ao cumprimento de tarefas de liderança e interacção com os indivíduos. Neste contexto escolar específico, temos a percepção que não existem evidências nítidas de comportamentos diferenciados entre os dois géneros, tal como preconizavam Carless (1998); Ferrario (1994); Maher (1997) e Komives (1991).

2.2 - Entrevista à Directora

De seguida, tal como foi feito na secção anterior, serão apresentadas diferentes categorias e subcategorias, reunidas de acordo com a temática em análise, decorrentes da análise de conteúdo da entrevista à Directora da escola em estudo (Tabela 53).

Temáticas em estudo	Categorias	Subcategorias
II- Ascensão à liderança	Condições para o êxito da candidatura	Formação especializada Tempo de permanência na organização Vontade pessoal Conhecimento da sua missão organizacional
	Diferenças nos apoios recebidos	Inexistência de mais apoios institucionais, mas sim pessoais.

	Género como vantagem/desvantagem/ factor neutro para o êxito na candidatura	Género como factor neutro.
	Motivos do afastamento das mulheres	Razões culturais: papel tradicional da mulher Menor disponibilidade feminina versus maior disponibilidade masculina. Papéis de género ligados à gestão educacional.
	Experiência de cargos de liderança intermédia/OG como factor facilitador.	Aquisição de experiência de índole pedagógica.
II - Estilo de liderança praticado	Associação de mudanças ao género.	Inexistência de associação de mudanças organizacionais ao género. Mudanças circunstancias.
	Consideração do género na formação da equipa	Inexistência da consideração do género na formação da equipa.
	Prática diária da Directora dificultada.	Ausência de dificuldades na prática diária da Directora.
	Reconhecimento de valores / características de um estilo de liderança feminina.	Valores associados às mulheres: humanismo; diplomacia; importância dos detalhes; sensibilidade; comunicação; negociação e relações interpessoais.
	Liderança feminina orientada para as tarefas ou /e para as acções.	Orientação para ambas (tarefas/ acções) de forma equilibrada.
	Implicação organizacional/ Género.	Inexistência de uma implicação organizacional consoante o género do líder.

Tabela 53 - Categorização das respostas da entrevista à Directora

Tal como foi feito para a análise das entrevistas da secção anterior, deter-nos-emos, numa primeira fase, na ascensão ao cargo de liderança e posteriormente no estilo de liderança praticado, interligando as percepções da Directora com os restantes participantes

neste estudo. Iniciaremos com uma contextualização breve do percurso profissional da entrevistada.

A Directora da escola em análise exerce a sua actividade docente há duas décadas e o cargo de liderança de topo, no agrupamento da escola Rosa, há oito anos consecutivos. Antes de aceder à liderança, desempenhou cargos variados (Representante de disciplina, Directora de Instalações, Coordenadora de pequenos projecto, Directora de Turma e Coordenadora de Directora de Turma), durante vários anos. É professora do quadro de agrupamento da escola em análise há quinze anos.

Por detrás da candidatura à liderança de topo estão factores que se prendem com uma formação na área da Administração e Organização Escolar (mestrado), a permanência nesta organização (quinze anos) e um convite para apresentar uma lista, à luz do Decreto-Lei 115A/98. Considerou o desafio, formou equipa e, sem qualquer tipo de experiência de gestão de topo, começou a exercer funções de Presidente do Conselho Executivo, no agrupamento de escolas onde é efectiva. Passados alguns anos, apresentou o projecto de acção enquanto Directora (Decreto-Lei 75/2008) que se afigurou ser um projecto de continuidade.

Quanto à interferência do género nos apoios recebidos, a entrevistada considera-o factor neutro. Refere que, na sua concepção, os factores mais decisivos para ter êxito na escolha para a função de direcção, são a visão nítida da missão que se pretende desenvolver no seio da organização, sendo fulcral a definição dos objectivos e das metas a alcançar. Neste caso concreto, tratou-se de uma candidatura de continuidade. Os membros do conselho Geral conheciam o seu desempenho anterior e a perspectiva de escola que tinha vindo a defender e que, naturalmente, estava espelhado no seu projecto.

Podemos, de certo forma, concluir que a liderança praticada no seio desta organização escolar se reveste de características da liderança transformacional visto que assenta na construção clara da visão e dos objectivos da escola, particularidades citadas por Leithwood e Jantzi (2000).

No que concerne à influência do género no êxito da sua candidatura, a Directora partilha a mesma opinião de todos os inquiridos neste estudo ao referir que o considera um

factor irrelevante. Acrescentou, ainda que o facto de ser mulher não lhe criou obstáculos, nem em termos de ascensão à liderança, nem no exercício das suas funções, embora a grande maioria dos gestores de escola sejam homens. À semelhança das opiniões decorrentes da análise dos questionários e das entrevistas anteriores, aparentemente não se evidencia neste contexto educacional, o fenómeno “tecto de cristal” referenciado por alguns autores.

Indagada sobre os motivos que afastam as mulheres do cargo de liderança de topo, numa profissão maioritariamente feminina, apontou a falta de disponibilidade do género feminino e aspectos culturais: estereótipo de género e papéis de género, também referenciados por Coffey e Delamont (2000). Efectivamente, referiu que a mulher tem uma série de papéis a desempenhar em termos de sociedade e, portanto, vê-se confrontada com mais dificuldades do que o homem em conciliar estes papéis. Esta percepção vai o encontro do que é referido pelos entrevistados neste estudo.

Por outro lado, a Directora aludiu a determinados papéis que estão associados à direcção (autoridade, forma de estar menos pessoalizada, mais concordante com as funções administrativas e burocráticas, ...) com os quais as mulheres não se identificam, por terem outra sensibilidade. Nesta linha de pensamento, a maioria dos Directores são do género masculino, escolhidos dentro de um universo feminino, essencialmente porque têm mais disponibilidade. A mesma é de opinião que se faz uma colagem com a personalidade masculina relativamente a determinadas circunstâncias que são solicitadas enquanto gestores. Refere que, enquanto gestores, têm obrigatoriamente de exercer a autoridade e portanto, às vezes, verifica-se uma colagem, que nem sempre é verdadeira ou pacífica, entre uma forma de estar masculina e esta autoridade. Considera, todavia, que a autoridade feminina é exercida de uma outra forma.

Esta perspectiva da Directora está na linha de pensamento de Oakley (2000) quando refere que o homem granjeia uma autoridade histórica por parte da sociedade, favorecendo o exercício da sua liderança.

Considerou que o desempenho de cargos de liderança intermédia nomeadamente aqueles onde a componente pedagógica surge mais vincada (Director de Turma e de Coordenadores de Directores de turma) permitem pôr em prática funções pedagógicas que são de capital importância no exercício do cargo de Directora. Todavia, refere que à liderança de topo são

imputadas atribuições mais complexas e abrangentes. Alude às crescentes obrigações de índole burocrática e administrativa que não permitem uma concretização plena da liderança pedagógica.

A Directora desta escola defende, de facto, uma liderança pedagógica tal como a concebem, em parte, Weinstein (2009) e Bolívar (2006), assente na assumpção de competências nesta área. De facto, a liderança instrucional ou pedagógica sustenta que a liderança de uma organização escolar não se pode cingir a uma mera gestão burocrática, na medida em que se pretende alcançar consensos e mobilizar os seus agentes em torno de metas comuns.

No que diz respeito à interferência do género no estilo de liderança praticado, a entrevistada referiu que as alterações que se verificaram na escola, após ter sucedido a um Director de género masculino, não estão relacionadas com o género. A mesma esclareceu que sucedeu ao seu antecessor, num contexto específico, quando a escola básica com segundo e terceiro ciclos juntou com um agrupamento horizontal (primeiro ciclo e pré-escolar), tendo uma cultura de escola muito vincada. Houve, de imediato, a necessidade de uma reorganização, em função de um diagnóstico prévio, recorrendo essencialmente ao trabalho colaborativo inter-ciclos de forma a tornar o agrupamento mais coeso e continuar a implementar uma culturalidade entre os elementos que nela estudam e trabalham. As mudanças que se operaram na escola foram, essencialmente, circunstanciais na construção de uma cultura de escola comum. Assim sendo, mais uma vez se conclui que o género parece não ter relevância para o exercício da liderança. Neste caso, os seguidores e o contexto em que a liderança se exerceu estariam na origem das diferenças patenteadas, como se inferiu da análise das entrevistas anteriores.

Na constituição da equipa para integrar o Órgão de Gestão, verificou-se a inexistência da consideração do género, pois a entrevistada teve em conta sobretudo a competência e os conhecimentos dos elementos que convidou. Na sequência da análise das entrevistas das lideranças intermédias, a Directora, valoriza a importância do equilíbrio entre os dois géneros uma vez que as diferentes perspectivas se conjugam harmoniosamente. A partilha de opiniões na tomada de decisões afigura-se fulcral para esta líder feminina que assenta a sua acção no trabalho colaborativo, partilhado e democrático.

A Directora aqui entrevistada não considera que a sua prática diária seja dificultada pelo facto de ser mulher, tal como referenciam todos os entrevistados, apontando novamente para o facto de considerarem o género um factor neutro.

Assim, esta menciona determinadas características das mulheres que, segundo ela, influem no desempenho do cargo, considerando que são particularidades do género feminino. Refere o humanismo das mulheres e ao sentido maternal. Alude a uma sensibilidade feminina para certas questões, em termos de instituição. Perspectiva o exercício destas funções para além da componente administrativa, financeira e burocrática, valorizando sobretudo o ponto de vista pedagógico. É convicção desta Directora que a construção de projectos educativos e de projectos de vida dos alunos estão no centro da atenção da liderança feminina. Segundo a sua percepção, o sentido maternal manifesta-se na humanização das instituições, na valorização dos detalhes, na diplomacia, na negociação, numa comunicação bilateral e na mobilização das pessoas. Em contraponto, considera que o exercício da autoridade masculina assenta numa estrutura hierárquica, numa linguagem muito mais assertiva, e na autoridade formal.

Esta percepção de liderança por parte da Directora situar-se-ia no guião de liderança feminino definido por Blackmore (2002, citada por Correia) nos *estilos-femininos-de-liderança*, uma vez que enfatiza as qualidades femininas distintas das masculinas. Está também na linha de pensamento de Pounder e Coleman (2002) ao louvar as vantagens da liderança feminina, glorificando as qualidades na mulher, tais como, competências de comunicação, organização, escuta, empatia, cuidado, partilha e altruísmo.

Orienta a sua acção simultaneamente para as pessoas e as tarefas. Todavia, afirma que as tarefas de índole burocrática, nos últimos anos, têm exigido dela mais tempo e energia. Refere, a título meramente exemplificativo, o acréscimo de trabalho burocrático: a influência da escola no currículo, na avaliação do pessoal docente, na avaliação do pessoal não docente, nos concursos (intervenção diferente, actualmente), nas finanças, entre outras. Este conjunto de tarefas diárias que lhe são solicitadas muito amiúde, com prazos rígidos para cumprir, obrigam-na dirigir a sua atenção para as tarefas administrativas. No entanto, confessa que sempre que pode ou que se apercebe de que algo necessita da sua intervenção urgente, em termos humanos, relega as tarefas para segundo plano e dedica-se às pessoas. Lamenta, pois, que tenha cada vez menos tempo para fazer uma liderança de proximidade, de e para as pessoas.

Nesta sequência, a imagem da escola como burocracia ganha algum sentido uma vez que impele a acção diária e concreta desta liderança para uma sujeição às tarefas legais e formais solicitadas pela administração central. Impõe normas que, caso não sejam cumpridas nos prazos estabelecidos, põem em causa a eficiência da organização, numa lógica hierárquica. O estilo de liderança praticado dentro da organização terá, obrigatoriamente, de se sujeitar aos matizes desta escola burocrata onde persistem as seis características defendidas por Formosinho (1985), a saber: *legalismo, uniformidade, formalismo, centralismo, impessoalidade e hierarquia*.

Contudo, a liderança exercida procura privilegiar a componente humana, o valor das pessoas. Na linha de investigação de Fullan (2003) tenta agir e provocar uma diferença positiva na vida das pessoas e enfatizar a importância das relações humanas (liderança moral).

À pergunta que relacionava a implicação organizacional dos professores com o género, a Directora é de opinião que os níveis de implicação dependem sobretudo da comunicação efectuada pela liderança e não do género. Um líder autoritário que imponha unilateralmente, que tome decisões sem ouvir os outros, que não tenha em consideração as capacidades dos outros, corre o risco de não implicar os seus seguidores. Refere, ainda, que os professores têm uma grande experiência de liderança colegial e que não se pode querer que, por ser uma nova forma de recrutamento, na prática, a situação se modifique. Considera que a liderança não se constrói sobre as pessoas mas sim com negociação, audição das perspectivas dos outros, motivação. Realça que os professores são pessoas detentoras de conhecimento e capacidade crítica, pelo que deve ser desenvolvida uma liderança partilhada. Depois, cabe à liderança tomar algumas decisões e, no final, prestar contas.

Estamos novamente perante uma liderança moral que pretende enfatizar características de negociação e de comunicação com os seus seguidores, de forma a motivar aqueles que lidera. Concebe a relevância de valores universais (a educação como potenciadora de um projecto de vida), das pessoas e do diálogo num contexto de liderança educacional. A escola como transmissora e reprodutora de cultura surge, aqui, bem patente.

Muito embora não saiba se continuará por muitos mais anos o seu desempenho na liderança desta organização, efectua um balanço positivo da sua acção enquanto Directora da escola Rosa, referenciando que, no geral, não se tem desviado da missão que pretende

desenvolver neste agrupamento: que seja considerado um agrupamento de escolas públicas de qualidade, com diferentes projectos educativos onde impere o bem-estar daqueles que nela permanecem.

Conclusão

Longa e árdua foi a nossa viagem pelos caminhos das organizações escolares, da liderança educacional e do género. Efectivamente, a complexidade e a abrangência das temáticas têm gerado debates profundos, reflexões múltiplas e estudos variados. Nesta linha de investigação, foi nosso desiderato deixar um humilde contributo sobre esta matéria, tendo consciência, no entanto, do extenso percurso que nos separa do saber nesta área.

Em linhas gerais descrevem-se aqui as conclusões globais mais significativas, de acordo com os objectivos da nossa investigação que se prendem essencialmente com a interferência do género na ascensão à liderança e no estilo de liderança praticado. Retiraremos, ainda, algumas ilações quanto às imagens organizacionais espelhadas neste estudo e tentaremos delinear um perfil de liderança da Directora do agrupamento Rosa.

Assim, a primeira conclusão decorrente deste trabalho diz respeito ao facto do género não interferir na ascensão à liderança de topo, segundo os sujeitos inquiridos. Com efeito, ser-se do género feminino não se afigura um factor impeditivo para a mulher que demonstre vontade e competências pessoais para desempenhar um cargo de liderança. Aparentemente, o fenómeno “tecto de vidro ou tecto de cristal”, estudado por diversos autores, não se evidencia nesta organização escolar.

Reconhece-se, contudo, a presença de aspectos culturais que não permitem que as mulheres usufruam de igual disponibilidade para exercer o cargo de liderança de topo, em contraponto com os homens que, historicamente, têm usufruído de um estatuto diferente e gozam de uma maior disponibilidade. A sub-representação das mulheres em cargos de liderança de topo deve-se, segundo algumas opiniões, ao facto das mesmas não arriscarem, estando, provavelmente, na base factores diversificados (estereótipos de papéis de género, responsabilidades familiares, percepções de liderança das próprias mulheres).

Contudo, a ideia que perpassa nesta investigação espelha, por ventura, uma reconfiguração dos papéis femininos visto que a maioria dos inquiridos é de opinião de ambos os géneros podem exercer uma liderança de topo, em contexto educacional. A escola como

reflexo do sistema democrático político implementado em Portugal, há algumas décadas, a consequente dignificação da “pessoa humana”, independentemente do género, e a integração crescente da mulher no mercado de trabalho direccionam homem e mulher para uma efectiva igualdade de oportunidades.

Para se ascender ao topo, o exercício de cargos de liderança intermédia / Órgão de Gestão não foi apontado pelos intervenientes neste estudo como factor decisivo. Com efeito, o desempenho de cargos diversificados poderá, em parte, ser agente facilitador porque divulga o trabalho desenvolvido no seio da organização e as competências individuais. Todavia, esse desempenho não é fundamental para se ascender a uma liderança de topo porque o reconhecimento das competências, do valor do indivíduo e das suas características de liderança poderão decorrer de uma acção informal, num trabalho contínuo dentro da organização.

Afigurou-se, no entanto, importante para se chegar à liderança de topo, a construção de um projecto bem delineado para a escola, onde a visão do (da) líder espelhasse metas concretas para a organização. A variável do género foi repetidamente apontada como neutra para a ascensão à liderança de topo.

De igual forma, procurámos perceber se o género interfere no estilo de liderança praticado nesta organização de liderança feminina. No que se reporta à prática diária da Directora, o género é novamente referenciado como factor neutro pelos sujeitos inquiridos.

Nesta linha de pensamento, a maioria dos inquiridos referiu que o desempenho do cargo de liderança de topo não depende do género. De facto, no estilo de liderança praticado nesta escola não se encontraram diferenças aparentes, em função do género. Segundo a percepção dos sujeitos inquiridos, as alterações advindas no seio da organização decorreram de factores circunstanciais (agrupamento da escola com escolas do pré-escolar e primeiro ciclo) e da própria personalidade da Directora. Relataram que houve, por parte da liderança de topo, uma adaptação ao contexto e aos seus seguidores (liderança situacional) que se manifestou na própria escolha da equipa. Nessa selecção, não se verificou interferência do género na constituição da equipa.

Ao longo desta investigação, foram inúmeros os professores que apontaram para os aspectos positivos do trabalho colaborativo entre os géneros, verificando-se uma complementaridade entre homens e mulheres, tal como sustentavam alguns autores. Com efeito, os sujeitos inquiridos advogam a existência de valores éticos comuns aos dois géneros que são essenciais para assegurar o bom funcionamento de uma organização escolar. A cultura da exigência e do trabalho, o fomento do trabalho colaborativo, a solidariedade, a responsabilidade, a lealdade e a dedicação serão, nesta concepção, valores que homens e mulheres partilham na sua acção diária, no seio da organização escolar. Por detrás destes valores, subjaz o conceito lato de Educação e própria concepção da acção educativa.

No entanto, as opiniões não são consensuais quando se pretende saber se a liderança feminina promove valores específicos dentro da organização. Por um lado, sobressai a ideia que a Directora fomenta valores, de cariz feminino, tais como o humanismo, a diplomacia nas relações interpessoais, a paciência, a importância dada aos pormenores, a sensibilidade e a procura da equidade. Por outro, destacam-se, igualmente, qualidades diversificadas desta Directora, a saber, equidade, rigor, tolerância, compreensão, objectividade, consciência das dificuldades individuais, preocupação e empatia que os inquiridos não associam ao género feminino.

Quanto à planificação dos documentos estruturantes e orientadores do agrupamento como reflexo da líder, conclui-se que estes não são única e exclusivamente a concretização da visão da líder mas resultam sobretudo dos níveis de implicação organizacional dos professores de todos os ciclos. A este propósito, verificou-se que esses níveis de implicação não são, aparentemente, maiores numa liderança feminina mas são decorrentes da motivação individual, das dinâmicas das lideranças intermédias e da forma de comunicação implementada pela liderança de topo.

No que concerne à questão de saber se uma liderança feminina se orientava mais para as tarefas ou para as pessoas e se tal facto estaria relacionado com o género, os sujeitos inquiridos apontaram, igualmente, para a irrelevância do género no modo de orientar a liderança. Com efeito, a liderança aqui em análise orienta a sua acção para ambas, não descurando nem umas, nem outras.

Ao longo deste estudo, as imagens da *Escola como burocracia*, *como democracia e como cultura* foram ganhando sentido. Efectivamente, a acção diária e concreta desta liderança está sujeita às tarefas legais e formais solicitadas pela administração central. As normas, os prazos, a eficiência da organização, a hierárquica impede que o estilo de liderança praticado dentro desta organização seja mais centrado nas pessoas e torna o exercício de liderança uma tarefa com matizes burocráticas. Contudo, a liderança objecto desta investigação procura manter os processos participativos e colegiais, buscando consensos partilhados, numa perspectiva da *Escola como democracia*. Denota-se que privilegia a componente humana, tenta provocar uma diferença positiva na vida das pessoas e procura enfatizar a importância das relações humanas (liderança moral). A *Escola como cultura* parece, de igual forma, fazer sentido uma vez que a escola surge como transmissora de cultura e reprodutora de cultura.

O estilo de liderança aqui desenhado na figura da Directora deste agrupamento de escolas Rosa reveste-se de cambiantes diversificados e evidenciam características de uma liderança transformacional, instrucional ou pedagógica, moral e situacional. De facto, são numerosas e variadas as causas internas referentes à personalidade da líder (humanismo, valores defendidos, etc.), às suas competências (experiência, habilidades nas relações interpessoais, capacidades de comunicação e de negociação.) e externas (qualidade dos elementos do órgão de Gestão e do corpo docente) que fazem com que esta instituição escolar seja de qualidade. Defender os interesses da instituição que lidera, cumprir os objectivos a que se propôs (missão, compromisso) e promover a comunicação e o bem-estar de todos são as principais funções desta Directora. Nesta linha de entendimento, a eficácia da instituição reside no contacto directo e no humanismo demonstrado e não, aparentemente, no género feminino.

Para finalizar, acresce referir que perspectivámos, ao longo desta investigação, uma liderança que é o reflexo de uma realidade nova de participação das mulheres em todas as esferas da vida das sociedades contemporâneas, que têm sofrido transformações significativas. Caminhamos, cada vez mais, para uma sociedade onde os géneros coabitam e trabalham, de forma equilibrada. As organizações escolares onde as mulheres são em número maioritariamente superior, não fogem à regra, nomeadamente em questões de liderança.

Assim sendo, a análise da participação das mulheres na liderança de uma escola continua a encontrar terreno fértil.

Perspectivas para o desenvolvimento do trabalho

Sabemos que a liderança é um processo complexo que depende do contexto específico das organizações e das escolas. Sabemos, igualmente, que as questões de género, nomeadamente no que se refere à intercepção com as questões da liderança, sobretudo em meio escolar, se revestem igualmente de enorme complexidade. Não pretendemos, por conseguinte, generalizar dados, mas apenas contribuir para uma melhor compreensão da problemática e lançar pistas para futuras investigações.

Este trabalho, como qualquer outro, permite uma continuidade e um aprofundamento do estudo da liderança, focalizada no género, perspectivando diferentes linhas de investigação.

Em futuros trabalhos, seria interessante aprofundar o tema analisado, aumentando o número de participantes no estudo (as escolas de liderança feminina do distrito de Viseu) de modo a envolver todos os elementos que, directa ou indirectamente, interferem na dinâmica escolar (pais, professores, assistentes operacionais, alunos). Também para uma melhor compreensão da liderança feminina poder-se-ia recorrer a um estudo onde pudessemos analisar as percepções dos alunos sobre a liderança feminina. Seria, igualmente, uma mais-valia, adoptar a perspectiva de observação não participante que pudesse aferir a validade das respostas dadas.

Bibliografia

Acker, S. (2000). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Adler, S., Laney, J. e Packer, M. (1995). *Managing women: feminism and power in educational management*. Buckingham: Open University Press.

Agacinski, S. (1999). *Política dos sexos*. Oeiras : Celta Editora (trad. port., ed.orig. 1998).

Aktouf, O. (1989). *Le Management entre Tradition et Renouveau*. Boucherville (Québec): Gaëtan Morin Editeur.

Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Álvarez, A. de M. (2002). *O feminismo ontem e hoje*. Lisboa: Ela Por Ela.

Amâncio, L.(1992). “As assimetrias nas representações do género”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 34, 9-22.

Amâncio, L.(1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Azevedo. M. (2008). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares* (6ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Barber, M. e Mourshed, M. (2007). “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos”. Disponível em <http://www.preal.org/>. Cons. 3 de Abril 2011.

Barroso, J. (Org.), (1996). *O estudo da escola*. Porto : Porto Editora.

Barroso, J. (1999). “Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais”. *Inovação*, n.º 12, 9-33.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nova Iorque : Free Press.

Bass, B. M. (1998). «Transformational and transactional leadership of men and women ». In B. M. Bass (Ed.), *Transformational leadership: industrial, military and educational impact*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bass, B. M. e Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc..

Baxter, J. e Wriqth, E. O. (2000).“The glass ceiling hypothesis – a reply to critics”. In *Gender & Society*, Vol. 14 n.º. 6.

Bell , J. (2003). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Berger, P. L. (1972). “A Sociologia como Forma de Consciência”. *Perspectivas Sociológicas*. Petrópolis, Vozes, 35 - 64.

Bertrand, Y.e Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bilhim, J.A.F. (2006). *Teoria Organizacional, Estrutura e Pessoas*. Lisboa : Editora : ISCSP, UTL.

Black, R. R., Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston, TX: Gulf.

Blackmore, J. (1999). *Troubling women : feminism, leadership and the educacional change*. Buckingham: Open University Press.

Blanchard, Kenneth & Zigarmi, D. (2002). *Liderança e o Gerente Minuto*. Rio de Janeiro. Editora Record.

Bodgan, R. e Biklen S. (1994) – *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Lisboa, Porto Editora, 1ª edição.

Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as escolas*. Porto: Asa Editores.

Bolívar, A. (2006). *A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha. : Entre a necessidade e a (im)possibilidade*. *Administração Educacional*, 6, 76-93.

Bolívar, A. (2010). *La autonomia de los centros educativos en España*. http://www.educacion.es/cesces/revista/presentacion_revista.htm. Cons. 27 Fevereiro de 2011.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nova Iorque : Harper & Row

Butterfield, D. A. & Powell, G.(1981). “Effect of group performance, leader sex, and rater sex on rating of leader behavior”. *Organizational Behavior and Human Performance*, 28, 129-141.

Caffarella, R.S., Clark, M. C. e Ingram, P. (1997). “Life at the glass ceiling: women in mid-level management positions”. *Proceeding of the Annual 27th SCUTREA Conference*, Londres, Inglaterra.

Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração pública – Modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Cardoso, L. (2001). *Gestão estratégica das organizações – Como vencer os desafios do século XXI*. Lisboa: Editorial Verbo.

Carless, S. A. (1998).”Gender differences in transformational leadership: na examination of superior, leader and subordinate perspectives”. *Sex Roles*, 39,(11/12), 887-902.

Cardoso, L. (2001). *Gestão estratégica das organizações – Como vencer os desafios do século XXI*. Lisboa: Editorial Verbo.

Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Coffey, A. e Delamont, S. (2000). *Feminism and the classroom teacher: research, praxis and pedagogy*. Londres: Routledge Falmer.

Coleman, M. (1994). “Women in Educational Management”. In Bush, T. & West-Burnham, J. (Eds.). *The principles of educational Management*. Harlow: Longman, 177-197.

Coleman, M. (2001). “Achievement against the odds: the female secondary headteachers in England and Wales”. In *School Leadership & Management*, vol. 23, 325-339.

Coleman, M. (2002). *Women as headteachers: striking the balance*. Inglaterra: Trentham Books Limited.

Coleman, M. (2003). “Gender and the orthodoxies of leadership”. *School Leadership & Management*, vol.23, 325-339.

Correia, A. M. (2009). *Assimetrias de género*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Costa, J.A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

Costa, J.A. (2000). “Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”. In J.M. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A. & Trigo, J. R. (2008). “ Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores”. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez. 2008.

Davidson, M. J. & Cooper, G. L. (1986). Executive women under pressure. Special Issue: Occupational and life stress and the family. *International Review of Applied Psychology*, Jul Vol 35(3) 301-326.

Deal, T. & Kennedy, A. (1988). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. London: Penguin Books.

Deaux, K. & Lewis, L. L. (1984). « Structure of gender stereotypes: interrelationships among components and gender labels ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (5),991-1004.

- Druskat, V. U. (1994). "Gender and Leadership Style: Transformational and Transactional Leadership in the Roman Catholic Church". *Leadership Quarterly*, 5, 99-119.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eagly, A. H. & Karau, S. J. (2002). "Role Congruity Theory of Prejudice Toward Female Leaders". *Psychological Review*, 109 (3), 573-598.
- Estevão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto: Asa.
- Ergas, Y. (1991). O sujeito Mulher. O feminismo dos anos 1960-1980. In G. Duby & M. Perrot (Eds.), *História das Mulheres. O século XX (579-607)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Etzioni, A. (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Evans, M. (1994). *The woman question*. London: Sage Publications.
- Evetts, J. (1994). *Becoming a secondary headteacher*. Londres: Cassell.
- Fachin, O. (2001). *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva.
- Fernandes, A. S. (1992). *A centralização Burocrática do Ensino Secundário: Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, A. S. (2005). "Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia". In João Formosinho *et al.* (Org.). *Administração da educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação (53-89)*. Porto: ASA.
- Ferreira, J; Abreu, J. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Editora McGraw-Hill.
- Ferrario, M. (1994). 2Women as Managerial Leaders. In Mariyn J. Davidson e Ronald J. Burke (eds.), *Women in Mangement – Current Research Issues*. London: Paul Chpman Publishing Ltd, 110-125.

- Fierman, J. (1990). "Do women manage differently?". *Fortune*, N.º 17 December, 115-118.
- Formosinho, J. (1985). *A Escola como Burocracia*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado a Comunidade Educativa – uma Nova Conceção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação* 2 (1), pp. 53-86.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa.
- García, S.; Dolan, S. (1997). *La Dirección por Valores (DpV): el cambio más allá de la dirección por objetivos*. Madrid: McGraw-Hill.
- García, S. La dirección por valores (DpV) como herramienta de liderazgo postconvencional. In: *Management español: los mejores textos*. Barcelona: Ariel, 2002a. Disponível em: <<http://www.managementbyvalues.com/docs/dpv.pdf>>.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press (ed. orig. 1982).
- Gomes, A. D. (1990). *Cultura Organizacional: A Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidade dos Professores comunicante e a Gestão da sua Identidade*. Lisboa: Educa.
- Goodmann, J. S., Dail, L.F., Blum, T.C. (2003). Cracks in the Glass Ceiling. In *What Kinds of organizations do women make it to the top?*.
- Grace, G. (1995). *School Leadership*. Beyond Education Management.
- Grogan, M. (2003). "Laying the groundwork for a reconception of the superintendency from feminist postmodern perspectives". In M. Young e L. Skrla (edits.), *Reconsidering feminist research in educational leadership*. Albany: State University of New York Press, 9-34.
- Giuliani, W. R. (2005). *Leadership*. New York: Miramax Books.

Hall, V. (1996). *Dancing on the ceiling: a study of women managers in education*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Grow Hill.

Heitor, M. I. P. (2006) “Liderança, inteligência emocional, e organizações com desempenhos elevados: Que relações?” In J. F. S. Gomes; M. P. Cunha & A. Rego (org.). (2006). *Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora: RH.

Hersey, P. e Blanchard, K. H. (1977). *Psicologia para Administradores de Empresas*, 2a ed.: São Paulo.

Hersey, P.e Blanchard, K. (1988). *Management of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International Differences in Work Related Values*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hope-Arlene, F.(1999). Power in the Principalsip: four women's experiences. *Journal of Educacional Admnistration*, Vol. 37, N.º 1, 23-50.

Jesuíno, J.C (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Kaplan, G. (1992). *Contemporary Western European feminism*. London: UCL Press.

Kolb, J.A., Karan, S. J. e Eagly, A. H. (1999). “The effect of gender role, attitude toward leadership and self-confidence on leader emergence: implications for leadership development”. *Human Resource Development Quarterly*, 10, (4), 305-320.

Komives, S. (1991). “The relationship of same and cross gender work pairs to staff performance and supervisory leadership in residence hall units”. *Sex roles*, 29, 405-420.

Krorac-Kokabaddse, A. (1998). Demographics and leadership philosophy: exploring gender differences. *Journal of Management Development*, Vol17, Nº 5, 351-388.

Lakatos, E. M. & Markoni, M. A. (1989). *Metodologia Científica*. São Paulo, Atlas.

Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. Disponível em <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>. Cons. 7 de Janeiro de 2011.

Leithwood, K., Jantzi, D. e Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K., e Jantzi, D. (2000). “The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school”. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.

Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (org.). (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1978)*. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.

MacBeath, J., Swaffield, S. y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223-237.

Maher, K.J. (1997). “Gender-Related Stereotypes of Transformational and Transactional Leadership. *Sex Roles*, 37, (3/4), 209-225.

Martin, J. (1990). “Deconstructing organizational taboos: the suppression of gender conflict in organizations”. In: *Organization Science*, v. 1, n.4, 339-359.

Martins (2010). *Liderazgo Transformacional y Género en Organizaciones Militares*. Dissertação de Doutoramento. Madrid: Universidad Complutense.

Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills: Sage Publications.

Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. Londres: Routledge Falmer.

Mueuen-Bae, P. (1998). "Leadership and power relationships base don cultura and gender". *Women in Management Review*, 13 (6), 208-216.

Muñoz Sedano, A. & Roman Perez, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.

Nicolson, P. (1997). *Poder, género y organizaciones*. Madrid: Narcea ediciones.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. Nova Iorque: Teachers College Press.

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das Instituições Escolares. In António Nóvoa (coord.). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp 13-43.

Oakley, J. G.(2000). Gender, managerial level, transformational leadership, and work satisfaction. *Women in Management Review*, 17 (5), 207-216.

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Disponível em <http://www.oecd.org/TALIS>. Cons. 12 de Abril de 2011.

Oliveira, S. L. (1999). *Tratado de metodologia científica*. São Paulo: Pioneira.

Peters, J. & Waterman Jr., R. H. (1987). *In Shearch of Excellence (Na Senda da Excelência)*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pilcher, J. e Whwlehan, I. (2004). *Fifty key concepts in gender studies*. Londres: Thousand Oaks.

Pinto, T. (2000). “Igualdade entre Mulherese Homens na Educação: Portugal no Contexto Europeu”. T. M. Toldy e J. C. Cardoso (Org.). *A Igualdade entre Mulheres e Homens na Europa às Portas do Século XXI*. Porto, Edições Universidade Fernando Pessoa, 155-172.

Pont, B. D. Nusche e Moorman, H. (2008). *Improving school leardership*. Paris, OCDE. <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.

Pounder, J.S. e Coleman, M. (2002). “Women – better leaders than men? In general and educacional mangement it still all depends”. *Leadership &Organization Development Journal*, Março, 122-133.

Powell, G. N. (1993). *Women and men in management* (2nd Edition). Newbary Park: Sage.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciênciassociais*. Lisboa: Gradiva.

Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Riley, K.A. (1994). *Quality and equality – Promoting Opportunities in Scholls*. London: British Library.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.

Rocha, C. (2004). “As políticas de género em contextos de trabalho, de formação e de educação escolar: para uma redefinição da justiça social”. VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de ciências sociais. Coimbra 16, 17 e 18 de Setembro de 2004 [documento electrónico]. Disponível em www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CustódiaRocha.pdf. Cons. 23 Fevereiro 2011.

Roldão, V.S. (2005). *Gestão de projectos – Abordagem instrumental ao planeamento, organização e controlo*. Lisboa: Monitor.

- Ronk, L.A. (1993). Gender gaps with management. *Nursing Management*, May, 65-67.
- Rosener, J. B. (1990). "Ways women lead". *Harvard Business Review*, 68 (6), 119-125.
- Quivy R. & Campenhoudt, L.V. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sampaio, A. (2004). *Comportamento e Cultura Organizacional*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.
- Sarmiento, M. J. (1992). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da escola Primária*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Scherr, M.W. (1995). "The glass ceiling reconsidered: views from below". In D. M. Dunlap e P. A. Schumuck, *Women leading in education*. Albany: State University of New York Press, 313-223.
- Sérgio, A. (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Ministério da Educação (ed. orig. 1915).
- Sergiovanni, T. (2004a). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Asa.
- Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa.
- Shein, E. H. (1991). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Silva, J. (2010). *Líderes e Lideranças em escolas portuguesas*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, T.T. (2000a). "A produção social da identidade e da diferença". In T.T. da silva (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 73-102.
- Silva, T.T. (2000b). (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.

Smulyan, L. (2000). *Balancing acts: women principals at work*. Nova Iorque: State University of New York Press.

Slater, R.(2004). JacK Welch: Os Segredos da Liderança. Lisboa: Campus / Dinalivro.

Steil, A. V. (1997). “ Organizações, gênero e posição hierárquica – compreendendo o fenômeno do teto de vidro”. RAUSP – Revista de Administração da Universidade de São Paulo, São Paulo, vol. 32 (3).

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Taylor, F. (1990). *Princípios de administração Científica*. São Paulo: Editora Atlas.

Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Amadora: McGraw-Hill.

Torres, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores Numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Torres, L. L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: CIED/Universidade do Minho.

Torres, L. L. (2006). *Liceu da Póvoa de Varzim. Os Actores, as Estruturas e a Instituição. Um Estudo Monográfico por Altura do Centenário*. Póvoa de Varzim: Câmara Municipal da Póvoa de Varzim.

Valentine,S., Godkin, L. (2000). Supervisor gender, leadership style and perceived job design. *Women in Management Review*, Vol.15, Nº3, 117-129.

Vala, J. (1997). “Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social”. J. Vala e M.B. Monteiro (coord), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 353-2384 (3ª ed.).

Vecchio, R. P. (2002). “Leadership and gender advantage”. *Leadership Quarterly*, 13, 643-671.

Ventura, A., Costa, J. e Castanheira, P. (2006). Gestão das escolas em Portugal. REICE – *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006. Vol. 4, n.º 4, 128-136.

Weber, M. (1979). *Ensaio de Sociologia*. (Organização e Introdução de H. H. Gerth & Wright Mills). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, assignatura pendiente de la Refoma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-148.

Weinstein, J. *et al.* (2009). “Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.

Welch, J., Welch, S. (2005). *Vencer*. Lisboa: Actual.

Wollstonecraft, M. (1998). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Debate (ed. orig. 1782).

Yammarino, F. J., Dubinsky, A. J., Comer, L. B. & Jolson, M. A. (1997). “Woman and transformational and contingent reward leadership: A multiple-levels-of-analysis perspective”. *Academy of Management Journal*, 40, 205-222.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso – Planeamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Young, M. D. (2003a). “Considering (irreconcilable?) contradictions in cross-group feminist reseach”. In M. D. Young e L. Skrla (edits.), *Reconsidering feminist research in educational leadership*. Albany: State University of New Your Press, 35-79.

Anexos

Anexo 1 – Questionário aplicado aos professores



Questionário

Universidade Católica Portuguesa

Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Este questionário destina-se a um trabalho de investigação sobre o tema **“Perspectivas e Contributos de uma Liderança no Feminino”** e realiza-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Administração e Organização Escolar.

O questionário é composto por duas partes e visa a obtenção de dados para o estudo da temática.

As suas respostas são confidenciais e anónimas e destinam-se a ser tratadas estatisticamente.

Muito obrigada pela sua colaboração!

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO

1. Indique o seu **sexo**.

Feminino

Masculino

2. Indique a **idade**: _____ anos

3. Indique as suas **habilitações literárias**.

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação / especialização

Mestrado

Doutoramento

4. Indique o **nível de ensino** para o qual tem habilitação profissional.

2º Ciclo

3º Ciclo e Secundário

5. Indique a **área** na qual lecciona.

Letras

Ciências

Tecnologias

Expressões

Outra

6. Indique a sua **situação profissional**.

P.Q.A.

P.Q.Z.P.

Contratado

7. Refira o seu **tempo de serviço**: _____ anos

PARTE II – GÉNERO E LIDERANÇA

8. Considera que o cargo de liderança de topo deve ser preferencialmente desempenhado por

Homem

Mulher

É indiferente

9. Na sua opinião, o acesso ao cargo de Directora é dificultado pelo facto de ser mulher?

Sim

Não

Não sabe/sem opinião

10. Desempenha algum cargo na escola?

Sim

Não

Se respondeu “Sim”, indique qual o cargo que desempenha

- Presidente do Conselho Geral
- Coordenador(a) de Departamento
- Coordenador (a) dos Directores de Turma
- Director de Turma
- Outro
- Qual? _____

11. Na sua opinião, o desempenho de cargos de liderança intermédia facilita a ascensão ao cargo de liderança de topo?

- Sim
- Não
- Não sabe/sem opinião

12. Já esteve nesta escola com liderança do género oposto?

- Sim
- Não

Se respondeu “Não” passe para a questão 15.

13. Considera que se verificam mudanças significativas quanto ao estilo de liderança?

- Sim
- Não

14. Considera que essas mudanças estão relacionadas com o facto de um líder ser homem e outro mulher?

- Sim
- Não

15. Já desempenhou ou desempenha algum cargo no órgão de gestão da sua escola?

- Sim Não

Se respondeu “Sim”, qual o cargo que desempenha ou desempenhava? Se respondeu “não” passe à questão 18.

- Director (a)
- Subdirector(a)
- Adjunto(a)

Outro: Qual? _____

16. Considera que o género, de alguma forma, foi uma vantagem para integrar o Órgão de Gestão?

Sim

Não

Não sabe/sem opinião

17. Inspirou-se em alguém para desempenhar as tarefas inerentes ao(s) cargo (s) que ocupa.

Sim

Não

Se respondeu “Sim”, qual o género?

Feminino

Masculino

18. Considera que a visão da Directora se concretiza na planificação dos documentos estruturantes e orientadores do agrupamento (PE, Regulamento Interno e PAA) ?

Sim

Não

Não sabe/sem opinião

19. Considere a seguinte lista de qualidades e, de acordo com a escala indicada, atribua a cada uma determinado grau que, no seu entender, corresponda à importância da mesma enquanto qualidade presente no estilo de liderança da Directora.

(1- Nada importante; 2 – pouco importante; 3- Importante; 4- Muito importante; 5 – Importantíssimo).

	1	2	3	4	5
Preocupada					
Intuitiva					
Não cooperativa					
Seguidora / Cumpridora de regras					
Avaliadora					

Objectiva					
Criativa					
Consciente das dificuldades individuais					
Tolerante					
Informal					
Conformista					
Disciplinada					
Disciplinadora					
Formal					
Compreensiva					
Estabelece uma relação de proximidade					
Empática					
Rigorosa					
Equitativa					

20. Das qualidades a que atribuiu maior importância na questão anterior, considera que elas são mais notórias

Em homens

Em mulheres

Em ambos

Não sabe/sem opinião

21. De acordo com a escala indicada, diga em que medida concorda com cada uma das afirmações seguintes.

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

	1	2	3	4	5
Existe uma associação entre masculinidade e o exercício da liderança					

de topo.					
As mulheres que desempenham cargos de topo revelam características normalmente associadas a homens.					
As características da liderança exercida dependem do género do líder de topo.					
Homens e mulheres sentem as mesmas dificuldades no acesso a cargos directivos.					
As mulheres não são seleccionadas para cargos de liderança apenas porque não se candidatam.					
Os cargos de topo devem ser ocupados por homens.					
A liderança feminina orienta-se para as pessoas, enquanto que a liderança masculina orienta-se para as tarefas.					

Mais uma vez, obrigada pela sua atenção.

Anexo 2 - Guião de entrevista à Directora

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos
<p>A</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<p>Legitimar e entrevista e motivar o entrevistado</p>	<p>Informar do objectivo da entrevista</p> <p>Informar da confidencialidade da entrevista</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista</p>	<p>Cumprimento de formalidades</p>
<p>B</p> <p>Candidatura ao cargo de Directora</p>	<p>Recolher informações acerca da vida profissional da docente antes de ser Directora</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pode começar por fazer uma retrospectiva da sua vida profissional antes de ser Directora. Por exemplo, desempenhou alguns cargos? Quais? 2. Considera que, de alguma forma, o desempenho de cargos de liderança intermédia facilitou a ascensão ao cargo de Directora? 3. O que a levou a candidatar-se ao cargo de Directora? 4. Como decorreu a sua candidatura cargo de Directora? 5. Na sua opinião, o género interfere nos apoios recebidos? 6. No seu ponto de vista, quais os factores mais decisivos para ter êxito na escolha para a função de direcção? 	<p>Desempenho de cargos no passado</p> <p>Motivos para concorrer ao cargo de Directora</p> <p>Condições em que ganhou as eleições.</p> <p>O género como vantagem / desvantagem ou factor neutro</p>
<p>C</p> <p>Incentivo à candidatura e influência do género</p>	<p>Recolher informações acerca da percepção da docente quanto ao binómio género / liderança</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho deste cargo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores? 8. Acha que os homens têm mais apoio (familiares, institucionais, organizacionais, entre pares, ...) para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres? 	<p>Motivos que afastam as mulheres do cargo</p> <p>Diferenças nos apoios recebidos</p>

		<p>9. Considera que o género feminino pode ser uma vantagem, desvantagem ou factor neutro numa candidatura à liderança?</p>	<p>Género como vantagem / desvantagem / factor neutro na candidatura</p>
<p>D</p> <p>Percepções quanto ao género e estilos de liderança</p>	<p>Recolher informações acerca da percepção da docente quanto ao binómio género / modo de liderar escolar de topo</p>	<p>10. Sucedeu a um Director do género oposto? Se sim, no seu entender, as mudanças que operou na escola relativamente ao seu antecessor estão relacionadas com o facto de ser mulher? De que forma?</p> <p>11. Quanto escolheu os elementos constituintes para a sua equipa do Órgão de Gestão, teve em conta o seu género ou houve outros critérios determinantes? Se sim quais?</p> <p>12. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais?</p> <p>13. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder?</p> <p>14. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do que os homens, no âmbito da organização? Se sim, quais?</p> <p>15. Uma liderança de topo feminina promove valores específicos dentro da organização? Se sim, quais?</p> <p>16. A sua acção diária orienta-se mais para as tarefas ou para as pessoas? Tal facto está relacionado com o género?</p> <p>17. Quais os valores que orientam as suas acções, as relações interpessoais e a gestão de conflitos?</p> <p>18. Considera que os níveis de implicação organizacional dos</p>	<p>Associação de mudanças ao género</p> <p>Consideração do género na formação da equipa</p> <p>Reconhecimento de valores diferentes</p> <p>Reconhecimento de estilos diferentes</p> <p>Reconhecimento de qualidades de uma liderança feminina</p>

		professores são maiores numa liderança feminina? Porquê?	
E Expectativas futuras	Recolher informações da opinião intenções da Directora.	19. Pretende recandidatar-se ao cargo? Porquê? 20. O que manteria ou que mudaria? Porquê?	Pretensão de voltar a recandidatar-se ao cargo

Anexo 3 - Guião da Entrevista aos membros do Órgão de Gestão/ Coordenadores de Departamento/ Presidente do Conselho Geral

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos
A Legitimação da entrevista	Legitimar e entrevista e motivar o entrevistado	<p>Informar do objectivo da entrevista</p> <p>Informar da confidencialidade da entrevista</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista</p>	Cumprimento de formalidades
B Influência do desempenho de cargos intermédios para ascensão à liderança de topo	Recolher informações acerca da percepção do (a) docente quanto ao binómio género / liderança	1. Considera que, de alguma forma, desempenho de cargos de liderança intermédia / membro do Órgão de Gestão facilita a ascensão ao cargo de liderança de topo?	
C Género e candidatura à liderança de topo		<p>2. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho do cargo de liderança de topo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?</p> <p>3. Considera que a ascensão à liderança de topo é dificultada às mulheres? Se sim, porquê?</p> <p>4. Acha que os homens têm mais apoio para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?</p> <p>5. Considera que o género feminino pode ser uma desvantagem numa candidatura à liderança de topo?</p>	<p>Motivos que afastam as mulheres do cargo</p> <p>Diferenças nos apoios recebidos</p> <p>Género como desvantagem para obter êxito na candidatura</p>
D Percepções quanto ao género e estilos de liderança	Recolher informações acerca da percepção da docente quanto ao binómio género / modo de liderar escolar de topo	6. Trabalhou com um Director do género oposto? Se sim, no seu entender, as mudanças que se operaram na escola relativamente ao Director anterior estão relacionadas com o facto da liderança de topo ser actualmente desempenhada por uma mulher? De que forma?	Associação de mudanças ao género

		<p>7. Considera que quando a Directora escolheu os elementos constituintes para a sua equipa do Órgão de Gestão teve em conta o seu género?</p> <p>8. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais? Quais?</p> <p>9. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder? Porquê?</p> <p>10. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do que os homens, no âmbito da organização? Se sim, quais?</p> <p>11. Uma liderança de topo feminina promove valores específicos dentro da organização? Se sim, quais?</p> <p>12. A acção diária da Directora orienta-se mais para as tarefas ou para as pessoas? Tal facto está relacionado com o género?</p> <p>13. Quais os valores que orientam as acções, as relações interpessoais e a gestão de conflitos da Directora?</p> <p>14. Considera que os níveis de implicação organizacional dos professores são maiores numa liderança feminina? Porquê?</p> <p>15. Considera que a prática diária do exercício de liderança da Directora é dificultada pelo facto de ser mulher?</p> <p>16. Os documentos estruturantes da escola (PE, RI ou PAA) seriam diferentes se a liderança fosse desempenhada por um Director? Porquê?</p>	<p>Consideração do género na formação da equipa</p> <p>Reconhecimento de valores / estilos de uma liderança feminina</p> <p>Reconhecimento de características uma liderança feminina</p>
--	--	---	--

Anexo 4 - Guião da Entrevista ao chefe do Pessoal Não Docente

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Tópicos
A Legitimação da entrevista	Legitimar e entrevista e motivar o entrevistado	<p>Informar do objectivo da entrevista</p> <p>Informar da confidencialidade da entrevista</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista</p>	Cumprimento de formalidades
B Género e candidatura à Liderança de topo		<ol style="list-style-type: none"> 1. Considera que a ascensão ao cargo de Directora é dificultada às mulheres? Se sim, porquê? 2. Pensa que os homens têm mais apoio (familiar, organizacional, entre pares) para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres? Porquê? 3. O facto da maioria do corpo docente ser do género feminino constitui vantagem, desvantagem ou é factor neutro? 	<p>Motivos que afastam as mulheres do cargo</p> <p>Diferenças nos apoios recebidos</p> <p>Género como vantagem / desvantagem / factor neutro para obter êxito na candidatura</p>
C Percepções quanto ao género e estilos de liderança	Recolher informações acerca da percepção quanto ao binómio género / modo de liderar escolar de topo	<ol style="list-style-type: none"> 4. Trabalhou com um Director do género oposto? Se sim, no seu entender, as mudanças que se operaram na escola relativamente ao Director anterior estão relacionadas com o facto da liderança de topo ser actualmente desempenhada por uma mulher? De que forma? 5. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do que os homens, no âmbito da organização? Se sim, quais? 6. A Directora promove valores específicos dentro da organização? Se sim, quais? 7. A acção diária da Directora orienta-se mais para as tarefas ou para as 	<p>Associação de mudanças ao género</p> <p>Reconhecimento de valores / estilos de uma liderança feminina</p>

		<p>8. Como gere a Directora as suas acções, relações interpessoais e conflitos?</p> <p>9. Esta forma de liderar está relacionada com o facto de ser mulher?</p> <p>10. Considera que os níveis de implicação organizacional de todos são maiores com uma Directora? Porquê?</p> <p>11. Considera que a prática diária do exercício de liderança da Directora é dificultada pelo facto de ser mulher?</p>	<p>Reconhecimento de características uma liderança feminina</p>
Outros		<p>12. Tendo em conta a sua experiência profissional, sentiu-se mais reconhecido e implicado na melhoria da sua acção pedagógica, com Directores ou com Directoras? (o género tem algo a ver com a sua relação com a organização)</p> <p>13. Como explica o facto de sendo a maioria do corpo docente do género feminino, há mais directores do género masculino?</p>	

Anexo 5 – Transcrição da entrevista 1

1. Considera que, de alguma forma, desempenho de cargos de liderança intermédia / membro do OG facilita a ascensão ao cargo de liderança de topo?

Não facilita sempre, pode facilitar, uma vez que conhecemos aquele trabalho que é desenvolvido pela pessoa. Se não estiver nesse cargo, o trabalho dessa pessoa não é divulgado tão facilmente, mas o desempenho de uma liderança intermédia não é condição “sine qua non” para se ascender à liderança de topo.

A pessoa pode, de facto, conseguir ascender a essa liderança de topo sem passar por lideranças intermédias.

2. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho do cargo de liderança de topo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?

Esta questão tem a ver com o facto das mulheres se disponibilizam menos. E disponibilizam-se menos, porquê? Por questões culturais, se têm família, têm de organizar tudo em casa e assegurar as tarefas. As mulheres têm uma sensibilidade diferente e pretendem organizar tudo elas e depois os outros poderão assessorar (marido ou seja quem for...). No caso e haver filhos, a situação complica-se mais.

Assim, elas não se manifestam muito interessadas e acabam por ficar na sombra e não ser chamadas a participar. Mas, quando as pessoas ditam determinadas posições e manifestam vontade em ascender ao topo, aí não há entrave nenhum.

3. Considera que a ascensão à liderança de topo é dificultada às mulheres? Se sim, porquê?

Não é bem dificultado, isto só acontece por razões culturais. De facto, se a pessoa tiver uma vida mais liberta, desde que a pessoa tenha vontade, essa dificuldade não se coloca.

4. Acha que os homens têm mais apoio para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?

Os homens não têm mais apoio, têm mais tempo livre para se disponibilizarem e para realizar essas tarefas.

5. Considera que o género feminino pode ser uma desvantagem numa candidatura à liderança de topo?

Não, desvantagem não. É em pé de igualdade com o género masculino.

6. Trabalhou com um Director do género oposto?

Sim.

Se sim, no seu entender, as mudanças que se operaram na escola relativamente ao Director anterior estão relacionadas com o facto da liderança de topo ser actualmente desempenhada por uma mulher? De que forma?

Não. Não. Pode ter a ver outros aspectos que foram surgindo, com os colaboradores. Não com o género propriamente dito isto.

7. Considera que quando a Directora escolheu os elementos constituintes para a sua equipa do Órgão de Gestão teve em conta o seu género?

Não. Ela ficou com os mesmos elementos do OG anterior, só mudou mesmo ela.

8. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais? Quais?

Na generalidade, serão. Mas, depois por questões mais uma vez culturais e educacionais, acaba por haver ligeiras diferenças. Interfere também a sensibilidade de cada um, fruto de aspectos culturais: a mulher é para estar ali e os homens ali. Até que isto se consiga esbater, ainda falta. Estamos no bom caminho, mas ainda falta.

9. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder? Porquê?

Eu acho que não. Não depende do género do líder mas depende essencialmente da personalidade e da sensibilidade de cada um.

10. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do que os homens, no âmbito da organização? Se sim, quais?

Em termos organizacionais, não. Às vezes, as mulheres dão mais importância a determinados pormenores. Os homens são mais objectivos, nós andamos “mais às voltas”. Por isso, se uma equipa for mista, as falhas de um género são completadas pelos outros.

11. Uma liderança de topo feminina promove valores específicos dentro da organização? Se sim, quais?

Eu acho que não. Sinceramente, não.

12. A acção diária da Directora orienta-se mais para as tarefas ou para as pessoas? Tal facto está relacionado com o género?

Eu acho que nem mais para uma coisa, nem mais com outra, ela tenta ser equilibrada, tenta fazer uma gestão equilibrada das pessoas e das tarefas que têm de ser realizadas. A nossa Directora tem sensibilidade no relacionamento, mas não descarta as tarefas. Não acho de todo que esteja relacionado com o facto de ser mulher.

13. Quais os valores que orientam as acções, as relações interpessoais e a gestão de conflitos da Directora?

A acção diária da Directora baseia-se na responsabilidade, no respeito pelas pessoas, na tentativa de facilitar e implementar um bom relacionamento entre as pessoas.

14. Considera que os níveis de implicação organizacional dos professores são maiores numa liderança feminina? Porquê?

Não. Não penso que sejam mais e considero que estes aspectos não estão intimamente relacionados com a liderança feminina. Eu penso que, muitas vezes, esta implicação organizacional está mais relacionada com o funcionamento das lideranças intermédias (auxiliar precioso) porque, se estas funcionarem bem, a organização funciona bem também.

15. Considera que a prática diária do exercício de liderança da Directora é dificultada pelo facto de ser mulher?

Não, isto também não.

16. Os documentos estruturantes da escola (PE, RI ou PAA) seriam diferentes se a liderança fosse desempenhada por um Director? Porquê?

Não, porque, para já, existem equipas para elaborar estes documentos, que são mistas. Depois, estas equipas respeitam os contributos de ambos os sexos e essencialmente dos grupos disciplinares (homens e mulheres). A Directora não tem grande interferência, poderá dar alguma opinião / contributo / conselho mas o que é ditado pela Directora É feito de forma democrática.

Anexo 6 – Transcrição da entrevista 2

1. Considera que, de alguma forma, o desempenho de cargos de liderança intermédia / membro do OG facilita a ascensão ao cargo de liderança de topo?

Não, considero que o mais importante é o reconhecimento de um trabalho ao nível da escola. É claro que poderá facilitar o facto de a pessoa ter desempenhado algum cargo mas o mais importante é o trabalho que a pessoa possa desenvolver.

2. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho do cargo de liderança de topo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?

Acho que tem a ver as qualidades pessoais de um homem ou de uma mulher, tem a ver com a disponibilidade que um homem tem e uma mulher não tem, porque sabemos apesar da modernidade, as tarefas domésticas (os filhos, o fazer o almoço, o jantar, ...) ainda recaem muito mais sobre a mulher, apesar de os homens ajudarem cada vez mais.

Um homem que desempenha um cargo de liderança de topo, de responsabilidade, tem mais disponibilidade, tem mais tempo e liberdade para o desempenhar.

3. Considera que a ascensão à liderança de topo é dificultada às mulheres? Se sim, porquê?

No caso da escola porque só conheço esta realidade, não.

4. Acha que os homens têm mais apoio para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?

Mais apoio familiar, sim. Ao nível da instituição, e pensando na minha experiência visto que estive na direcção com os dois géneros, acho que o mais importante é o valor da pessoa e o trabalho. De facto, as pessoas reconhecem o valor dos outros, independentemente do género. Contudo, acho que é muito importante haver um homem numa direcção (assim como é importante haver um mulher numa direcção) porque ainda há, por exemplo, encarregados de educação – estou-me a lembrar de um de etnia cigana – que quando se deparam com a Directora, querem sempre falar com o nosso colega homem. Ainda há culturas que entendem que têm falar com um homem. É importante haver uma mulher numa direcção porque as

mulheres têm sensibilidades diferentes e têm formas de abordar as questões também diferentes; são mais diplomáticas e têm mais paciência. A minha Directora é uma pessoa que nunca perde a calma, é muito paciente...

Desviei-me da resposta ... Eu penso que não.

5. Considera que o género feminino pode ser uma desvantagem numa candidatura à liderança de topo?

Não.

6. Trabalhou com um Director do género oposto?

Sim.

Se sim, no seu entender, as mudanças que se operaram na escola relativamente ao Director anterior estão relacionadas com o facto da liderança de topo ser actualmente desempenhada por uma mulher? De que forma?

Não. Estão relacionadas com o facto de a pessoa ser diferente, ter outras perspectivas e outra maneira de estar, outra maneira de conversar, de falar... não com o género em si.

7. Considera que quando a Directora escolheu os elementos constituintes para a sua equipa do Órgão de Gestão teve em conta o seu género?

Não.... Eu já fazia parte do órgão de gestão anterior. Contudo, inicialmente a escolha da Directora não era esta equipa. A ideia tinha sido romper com alguma tradição, só que depois esta perspectiva foi reconsiderada por diversos motivos, e acho que hoje ela está consciente que, se tivesse optado por outra escolha, teria optado de forma errada. Nós tínhamos experiência, conhecíamos a casa, o meio e as pessoas, éramos reconhecidos na escola e na comunidade escolar. O nosso trabalho era reconhecido na comunidade educativa e a nossa Directora estava há menos tempo na escola do que nós.

A pergunta era? (...) Não, o género não foi tido em conta pela Directora na escolha da equipa.

8. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais? Quais?

Os valores... Temos em comum o valor do trabalho e da responsabilidade, não negar qualquer esforço para o bem da instituição. Valores diferentes As mulheres são mais diplomatas, têm mais paciência, são mais directas, mais frontais...

Eu acho que as pessoas são todas diferentes...

9. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder? Porquê?

Não, eu penso que não. O estilo de liderança depende da essência da pessoa, das pessoas.

10. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do que os homens, no âmbito da organização? Se sim, quais?

No âmbito da organização, as mulheres dão importância às qualidades que são necessárias para a organização funcionar bem: a lealdade, o sentido de responsabilidade, a dedicação, a forma como as pessoas conseguem minorizar e resolver os problemas (para alguns, tudo é problema, para outros não!). Contudo, considero que estas qualidades não estão relacionadas com o género feminino.

11. Uma liderança de topo feminina promove valores específicos dentro da organização? Se sim, quais?

Acho que uma liderança de topo feminina não promove valores específicos dentro da organização. Se a liderança de topo for responsável, trabalhadora, dedicada, empenhada pode exigir isto aos outros. Se for ao contrário, tal não acontece. Contudo, isto é independente do género.

12. A acção diária da Directora orienta-se mais para as tarefas ou para as pessoas? Tal facto está relacionado com o género?

No caso da nossa Directora, acho que ela consegue equilibrar as duas coisas: as tarefas e as pessoas. Tem tarefas para cumprir mas dá sempre atenção às pessoas e nunca “esmaga” as pessoas, quer sejam professores, funcionários...

Não acho que tal facto esteja relacionado com o género mas com a sua própria maneira de ser.

13. Quais os valores que orientam as acções, as relações interpessoais e a gestão de conflitos da Directora?

As acções da nossa Directora são orientadas pelos seguintes valores: do trabalho, da responsabilidade, da exigência (o desejo de fazer as coisas bem feitas). Ela tenta resolver tudo da melhor forma, em prol da instituição.

Quanto às relações interpessoais, a nossa Directora nisto, não deve haver par. Ela consegue equilibrar as coisas: ela sabe ouvir por mais confuso que esteja o gabinete, ela ouve, ela está com toda a paciência do mundo, o interlocutor tem a sensação que ela está a ouvir. Ela tem sempre tempo para toda gente. É uma qualidade dela, não sei se é feminina, é dela.

Relativamente à gestão de conflitos, ouvindo as pessoas: ela ouve com muita atenção, pergunta e essencialmente ouve os dois lados da questão. Quando tem de tomar partido, ela toma e é frontal. Ela sabe falar com as pessoas, é uma óptima comunicadora, ela sabe dar a volta à situação porque nunca levanta a voz, é muito paciente.

14. Considera que os níveis de implicação organizacional dos professores são maiores numa liderança feminina? Porquê?

Não. Acho que é independente da liderança.

15. Considera que a prática diária do exercício de liderança da Directora é dificultada pelo facto de ser mulher?

Não.

16. Os documentos estruturantes da escola (PE, RI ou PAA) seriam diferentes se a liderança fosse desempenhada por um Director? Porquê?

Também não porque estes documentos são elaborados por equipas, ela, obviamente, dá uma vista de olhos, analisa-os Mas não.

Resumindo, eu acho que tem a ver com as pessoas.

Anexo 7 – Transcrição da entrevista 3

1. Considera que, de alguma forma, o desempenho de cargos de liderança intermédia / OG facilita a ascensão ao cargo de liderança de topo?

Sim, sim, porque se adquire experiência, contacto com a organização e a gestão, o que facilitam imenso.

2. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho do cargo de liderança de topo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?

Acho que se deve ao facto de não quererem assumir responsabilidades, por uma questão de tempo, uma vez que têm outras tarefas e não estarão tão disponíveis para a liderança de topo. Mas, no meu caso, tenho lidado, ao longo dos anos, com muitas “senhoras” presidentes do Conselho Directivo.

3. Considera que a ascensão à liderança de topo é dificultada às mulheres? Se sim, porquê?

Não, acho que não, nunca notei isso.

4. Acha que os homens têm mais apoio para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?

Não. Não tenho notado isto: acho que tudo vai entroncar naquilo que eu disse há pouco: muitas vezes é uma questão de não querer.

5. Considera que o género feminino pode ser uma desvantagem/ desvantagem / factor neutro numa candidatura à liderança de topo?

Não. Para mim, o género nem é uma vantagem, nem uma desvantagem, mas sim um factor neutro.

6. Trabalhou com um Director do género oposto?

Sim.

Se sim, no seu entender, as mudanças que se operaram na escola relativamente ao Director anterior estão relacionadas com o facto da liderança de topo ser actualmente desempenhada por uma mulher? De que forma?

Não, as mudanças que se operaram na escola não estão relacionadas com o género. De facto, houve mudanças, há sempre diferenças porque cada líder de topo impõe, de certa forma, o seu cunho pessoal.

7. Considera que quando a Directora escolheu os elementos constituintes para a sua equipa do Órgão de Gestão teve em conta o seu género?

Não.... Eu penso que não.

8. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais? Quais?

Os valores? Sim, os valores estão sintonizados porque se trabalha em equipa. Temos como valores a “organização” equilibrada, a justiça, o estar-se atento aos problemas da organização, das pessoas... Procurar, enfim, uma liderança equilibrada.

9. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder? Porquê?

Não, eu penso que não. No caso das escolas, temos autonomia mas é uma autonomia muito limitada. Como tal, o próprio directores estão dependentes da hierarquia, do Ministério... têm de prestar contas. Há uma série de regulamentos, de despachos que condicionam a autonomia e logo a acção da líder.

10. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do que os homens, no âmbito da organização? Se sim, quais?

Não, não, eu penso que não. É a mesma coisa.

11. Uma liderança de topo feminina promove valores específicos dentro da organização? Se sim, quais?

Não. É igual.

12. A acção diária da Directora orienta-se mais para as tarefas ou para as pessoas? Tal facto está relacionado com o género?

Não acho que esteja relacionado com o género o facto da Directora desta organização tentar equilibrar as tarefas e as pessoas. Acho que isto seria igual se tivéssemos um Director com a mesma personalidade da nossa Directora.

13. Quais os valores que orientam as acções, as relações interpessoais e a gestão de conflitos da Directora?

As acções da Directora orientam-se por um certo humanismo, compreensão (dos problemas, das pessoas...), humanidade.

14. Considera que os níveis de implicação organizacional dos professores são maiores numa liderança feminina? Porquê?

Não. Acho que as pessoas se implicam de qualquer forma. Os professores são pessoas responsáveis que estão sempre dispostos a colaborar e implicam-se de igual forma. Tenho verificado isto, ao longo dos anos, quer seja numa liderança masculina quer seja feminina.

15. Considera que a prática diária do exercício de liderança da Directora é dificultada pelo facto de ser mulher?

Não. De maneira nenhuma.

16. Os documentos estruturantes da escola (PE, RI ou PAA) seriam diferentes se a liderança fosse desempenhada por um Director? Porquê?

Não. Os documentos são elaborados por equipas e de forma democrática.

Anexo 8 - Transcrição da entrevista 4

1. Considera que, de alguma forma, o desempenho de cargos de liderança intermédia / membro do OG facilita a ascensão ao cargo de liderança de topo?

Sim, acho que, mesmo neste modelo, é muito difícil alguém ascender à liderança de topo sem as pessoas conhecerem o seu trabalho. A não ser que seja uma pessoa conhecida... No entanto, considero que facilita.

2. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho do cargo de liderança de topo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?

Acho que existem vários factores: falta de vontade, de tempo, o papel da mulher (o papel mais tradicional), a falta de disponibilidade para se dedicarem a uma tarefa com mais responsabilidade.

3. Considera que a ascensão à liderança de topo é dificultada às mulheres? Se sim, porquê?

Não, não me parece que essa liderança de topo seja dificultada. Acho que tem muito a ver com os papéis sociais que as mulheres têm, certas mentalidades que ainda se mantêm e a tendência que as “senhoras” têm em dizer que têm pouca disponibilidade para...

4. Acha que os homens têm mais apoio para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?

Não me parece que seja por aí.

5. Considera que o género feminino pode ser uma desvantagem numa candidatura à liderança de topo?

Não. Acho que a candidatura à liderança se faz pela competência, pela vontade das pessoas e não pelo sexo.

6. Trabalhou com um Director do género oposto?

Sim.

Se sim, no seu entender, as mudanças que se operaram na escola relativamente ao Director anterior estão relacionadas com o facto da liderança de topo ser actualmente desempenhada por uma mulher? De que forma?

Não há... não dei conta que houvesse alterações, a não ser aquelas alterações que vêm por algum motivo, como por exemplo, o agrupamento da própria personalidade de cada uma das pessoas...É evidente que cada um impõe o seu cunho pessoal na questão da liderança, a sua forma de estar na organização, a sua maneira de ver o aspecto da liderança, a sua maneira de ver a organização ...mas me parece que isso tenha a ver com o género masculino ou feminino.

7. Considera que quando a Directora escolheu os elementos constituintes para a sua equipa do Órgão de Gestão teve em conta o seu género?

Não, não creio.

8. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais? Quais?

Voltamos àquela questão anterior. Os valores variam muito em função daquilo que é a sua perspectiva de liderança e daquilo que é a sua leitura da escola e da organização. Não me parece que os valores femininos e masculinos se diferenciem, a diferenciação pode existir fundamentalmente ao nível daquilo que as pessoas pensam sobre a organização, dos objectivos que a própria organização lhes coloca e isso pode variar nos valores, mas não em função de ser feminino ou masculino. Acho que aqui não há valores masculinos ou femininos... As duas lideranças pelas quais eu passei não tinham nada a ver com isso. Os valores são desenvolvidos fundamentalmente pelas necessidades da organização. Não vejo que haja, sinceramente, valores distintos.

9. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder? Porquê?

Não, eu penso que não. Basicamente a liderança ou o líder impõe muito do seu cunho pessoal à liderança de uma organização mas esse cunho pessoal é moldado em função das necessidades da própria organização e, portanto, ser do sexo feminino ou masculino é, na minha perspectiva, indiferente. A liderança é feita em função da personalidade do próprio líder. Há sempre um cunho pessoal até porque ao propor um conjunto de opções para o próprio agrupamento, está a dar o seu cunho pessoal.

10. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do que os homens, no âmbito da organização? Se sim, quais?

Não me parece. É verdade que as senhoras são mais sensíveis, que têm o que poderá chamar o sexto sentido que os homens não têm, poderão estar, nalguns casos, mais atentas devido à sensibilidade que têm. Mas não me parece essa questão tenha a ver com o ser mulher ou ser homem, tem muito a ver com a sua própria leitura e a sua visão da organização.

11. Uma liderança de topo feminina promove valores específicos dentro da organização? Se sim, quais?

Pela experiência que eu tenho, não me parece que tenha essa influência. Mais uma vez, neste caso específico, há alguma sensibilidade para o trabalho em equipa, para o trabalho partilhado, a colaboração... Mas isso poderá não ter a ver com o facto de ser homem ou mulher mas sim, com uma característica da própria pessoa.

12. A acção diária da Directora orienta-se mais para as tarefas ou para as pessoas? Tal facto está relacionado com o género?

Orienta-se para as duas situações e o género em si não tem grande influência. Há momentos em que ela tem de se orientar para as pessoas e há momentos em que, por força da sua posição e das orientações gerais, tem de se orientar para as tarefas porque se encontram no meio de dois mundos que, muitas vezes, são difíceis de conciliar. Há momentos em que as decisões devem ser tomadas e outros momentos em que olha mais para as pessoas. Tenta fazê-lo de forma mais ou menos equilibrada. Mas, isto é independente do género.

13. Quais os valores que orientam as acções, as relações interpessoais e a gestão de conflitos da Directora?

Muita solidariedade, muito humanismo, muita colaboração e trabalho de equipa. Fundamentalmente, são os quatro valores a salientar.

14. Considera que os níveis de implicação organizacional dos professores são maiores numa liderança feminina? Porquê?

A implicação dos professores não depende do sexo da liderança mas depende fundamentalmente das propostas que essa liderança possa fazer e a forma como essa implicação é feita. Os professores gostam de ser ouvidos, é verdade, e é preciso que a forma de desenvolver, quer os projectos, quer o implicar os professores, seja feita com o tal humanismo e trabalho colaborativo que foi referido atrás.

15. Considera que a prática diária do exercício de liderança da Directora é dificultada pelo facto de ser mulher?

Não.

16. Os documentos estruturantes da escola (PE, RI ou PAA) seriam diferentes se a liderança fosse desempenhada por um Director? Porquê?

Não, neste agrupamento não me parece que tenha grande influência. Primeiro, porque todos os documentos são feitos de forma partilhada implicando todos os intervenientes, professores, funcionários e encarregados de educação. É evidente que têm sempre uma leitura final da Directora mas não estou a ver se pudesse ser diferente. Há aqui um processo muito democrático, neste caso específico. Não me parece que se fosse um Director que tivesse as mesmas características que esta Directora que as coisas fossem diferentes.

Anexo 9 – Transcrição da entrevista 5

1. Considera que, de alguma forma, desempenho de cargos de liderança intermédia / OG facilita a ascensão ao cargo de liderança de topo?

Sim, eu acho que sim na medida em que há uma experiência que se ganha, há um contacto com as pessoas do agrupamento e portanto acho que tem uma influência grande. Acima de tudo porque também vai-se tendo contactos quer com a legislação, quer com os aspectos pedagógicos, portanto acho que isto é uma coisa que facilita imenso.

2. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho do cargo de liderança de topo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?

Eu confesso que aí não sei muito bem o que lhe diga. Porquê que não há? Eu não acho nada que seja porque as pessoas são vítimas de alguma discriminação. Não entendo isso. Acho que é das próprias pessoas ou porque têm uma vida extra-escola mais preenchida, com família, com outros compromissos.... Pode ser que seja alguma coisa tradicional, hereditária de alguns anos mas não me parece que seja discriminação.

3. Considera que a ascensão à liderança de topo é dificultada às mulheres? Se sim, porquê?

Não, não considero.

4. Acha que os homens têm mais apoio para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?

Os homens têm mais apoio no aspecto logístico. Provavelmente, não terão de garantir outras coisas fora da escola, digamos, a disponibilidade vem mais daí, uma logística extra-escola que acaba por lhes facilitar a ascensão a esses cargos.

5. Considera que o género feminino pode ser uma desvantagem numa candidatura à liderança de topo?

Não, não considero que seja uma desvantagem o género feminino. Pelo contrário, parece que hoje em dia até há uma sensibilidade maior para considerar que as mulheres têm algumas características que até facilitam a prossecução desses cargos. Hoje em dia, estão a valorizar-se, nas mulheres, algumas características que as tornam mais propícias – factores endógenos – para desempenhar esses cargos.

6. Trabalhou com um Director do género oposto?

Sim. Trabalhei.

Se sim, no seu entender, as mudanças que se operaram na escola relativamente ao Director anterior estão relacionadas com o facto da liderança de topo ser actualmente desempenhada por uma mulher? De que forma?

Não considero, confesso que não. As razões das diferenças estão na própria pessoa e não no facto de ser do sexo masculino ou feminino.

7. Considera que quando a Directora escolheu os elementos constituintes para a sua equipa do Órgão de Gestão teve em conta o seu género?

Eu, por acaso, aí acho que sim. Acho que alguma coisa ponderou também em termos de género. Neste caso concreto, havia uma pessoa do género masculino que tinha uma experiência considerável nestas funções e isto pode ter determinado.

8. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais? Quais?

Eu não considero que os valores sejam exactamente os mesmos. No nosso caso concreto, não vi grandes diferenças. Confesso. Mas, não considero que sejam exactamente os mesmos valores. Eu penso que o valor de um certo humanismo e sensibilidade para determinados problemas são mais fortes na mulher... O valor do trabalho são idênticos e o sentido de justiça talvez seja mais valorado no caso das mulheres.

9. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder? Porquê?

Não. A pessoa é um todo. Há características pessoais da pessoa que o tornam um bom líder independentemente do género. Obviamente que actualmente, a formação é essencial.

10. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do que os homens, no âmbito da organização? Se sim, quais?

Eu acho que, em geral, as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades, eu acho, a parte das relações interpessoais, a sensibilidade para pequenos pormenores que muitas vezes escapam aos homens... Eu acho eu que sim. A capacidade de organização reconheço-a mais nos homens do que nas mulheres.

11. Uma liderança de topo feminina promove valores específicos dentro da organização? Se sim, quais?

São, de facto, as relações interpessoais, a visão humanista de tudo o que vai acontecendo, o relacionar-se com os alunos, a parte pedagógica, a sensibilidade para a reflexão sobre os aspectos pedagógicos. Isso talvez ache que seja mais das mulheres.

12. A acção diária da Directora orienta-se mais para as tarefas ou para as pessoas? Tal facto está relacionado com o género?

Eu acho que se orienta para ambas: as tarefas e as pessoas embora não ache que isto não esteja relacionado com o género, é uma questão circunstancial.

13. Quais os valores que orientam as acções, as relações interpessoais e a gestão de conflitos da Directora?

Uma certa correcção das coisas, uma procura da equidade, a honestidade...

14. Considera que os níveis de implicação organizacional dos professores são maiores numa liderança feminina? Porquê?

Não. Acho que as pessoas se implicam de igual forma.

15. Considera que a prática diária do exercício de liderança da Directora é dificultada pelo facto de ser mulher?

Não.

16. Os documentos estruturantes da escola (PE, RI ou PAA) seriam diferentes se a liderança fosse desempenhada por um Director? Porquê?

Eu penso que não seriam diferentes por uma razão muito simples, eu acho que as funções da organização destes documentos são hoje em dia realizadas pelas estruturas intermédias. É um processo democrático.

Anexo 10 – Transcrição da entrevista 6

1. Considera que, de alguma forma, o desempenho de cargos de liderança intermédia facilita a ascensão ao cargo de liderança de topo?

Não necessariamente. Isto passa por capacidades que a pessoa possa ter, formação que as pessoas fazem. Isto é diverso.

2. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho do cargo de liderança de topo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?

Isto reporta-se à nossa própria forma de estar cultural. É evidente, quer queiramos, quer não, ainda estamos no mundo do homem, embora haja indistintamente pessoas – mulheres - que, por uma questão de gosto próprio, também queiram ascender a cargos de liderança. A sociedade está preparada para dar aos homens mais do que às mulheres, isso é verdade...

3. Considera que a ascensão à liderança de topo é dificultada às mulheres? Se sim, porquê?

Não me parece. Estamos a falar na escola?!... Se, de facto, as pessoas tiveram determinados itens, digamos, que correspondam ao perfil e à vontade, isso não é entrave, indiferentemente elas são escolhidas.

4. Acha que os homens têm mais apoio para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?

Eu diria que se calhar sim. Os homens são, hoje uma minoria, mas se aparecem com uma formação própria, são-lhes requisitados os préstimos para ocupação de determinados cargos... O mesmo pode acontecer com as mulheres. Mas, penso que nesta questão os homens são preferidos.

5. Considera que o género feminino pode ser uma desvantagem numa candidatura à liderança de topo?

De modo algum. Não tenho de dizer mais nada...

6. Trabalhou com um Director do género oposto?

Trabalhei com os dois. Já tive oportunidade aqui... Desde que começou este processo de gestão, já lá vão doze anos a caminhar para treze... O processo da Assembleia, todos esses processos que conhece...Trabalhei com os conselhos executivos, na transição, depois trabalhei com o primeiro director e agora é uma senhora...

Se sim, no seu entender, as mudanças que se operaram na escola relativamente ao Director anterior estão relacionadas com o facto da liderança de topo ser actualmente desempenhada por uma mulher? De que forma?

Não me parece. Isto é uma questão de equipa. Há equipas que estão mais viradas para um determinado sector.... Também temos de confrontar quem está superiormente acima de nós, estou convencido que temos que lutar... e também há épocas em que se conseguem determinadas valências e outras não Depende da sorte.... Ambos quiseram ser dinâmicos naquilo que fazem.

7. Considera que quando a Directora escolheu os elementos constituintes para a sua equipa do Órgão de Gestão teve em conta o seu género?

Não. De forma nenhuma.

8. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais? Quais?

Não são necessariamente, por uma questão de sensibilidade. Penso que os homens, por uma questão genética (no bom sentido, e não por uma questão machista ou sexista!...) os homens têm mais propensão para determinada área e as mulheres têm mais sensibilidade e uma propensão para outra. Isto não quer dizer que não se possam cruzar. As mulheres têm uma sensibilidade feminina, pequenas coisas que às vezes denotam que as mulheres estão mais atentas a pequenas coisas. Por sua vez, os homens são mais aguerridos em determinadas ocasiões que a mulher não é.

9. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder? Porquê?

É o que acabámos de dizer, está na sequência.

10. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do que os homens, no âmbito da organização? Se sim, quais?

Também dão. Essa tal história da sensibilidade. Por exemplo, as mulheres têm outra postura relativamente às dificuldades, sejam elas de ordem intelectual, quer de ordem física. Acho que as mulheres, talvez por uma questão materna, têm essa particularidade... o dar a florzinha, o rebuçadinho... Não quer dizer que a Directora anda aí a dar rebuçados às crianças... Numa falha qualquer, no refeitório, no aquecimento, na limpeza, as mulheres têm um olho mais clínico para essas situações. Não quer dizer que os homens não cheguem lá, mas, às vezes, precisam de um empurrão...

11. Uma liderança de topo feminina promove valores específicos dentro da organização? Se sim, quais?

Sim, atendendo ao eu disse anteriormente... Se calhar é capaz da sensibilidade feminina levar a esse particularismo, atender a pormenorezinhos uma festa, uma recepção que se faça, uma acção de formação... As pessoas não se esquecem dos pormenorezinhos que no grosso das actividades se reflectem.

12. A acção diária da Directora orienta-se mais para as tarefas ou para as pessoas? Tal facto está relacionado com o género?

Eu penso que esta nossa Directora por uma questão de particularidade, não descursa nenhuma delas. Preocupa-se com as pessoas, mas também as tarefas estão nos seus objectivos. Agora, penso que se calhar sobressaem as tarefas. As pessoas, no nosso caso, estamos já estão familiarizadas uns com os outros, que podem esperar um bocadinho...

Mas, isto é dela... não do género.

13. Quais os valores que orientam as acções, as relações interpessoais e a gestão de conflitos da Directora?

Eu acho que ela própria poderá dar resposta... Contudo, acho que ela se preocupa com os resultados e com o bem-estar de âmbito geral: a começar pelos encarregados de educação que vêm à escola, os alunos porque é para eles que a escola funciona, os próprios professores para que se sintam cá bem, os funcionários... Ela preocupa-se, de uma forma genérica, para que todos se sintam cá bem. Agora, somos muitos, o agrupamento é muito grande...

14. Considera que os níveis de implicação organizacional dos professores são maiores numa liderança feminina? Porquê?

Eu aí não vejo que seja assim. Pode ir mais rápido para umas coisas... Mas, de uma forma geral, na organização, todos se implicam.

15. Considera que a prática diária do exercício de liderança da Directora é dificultada pelo facto de ser mulher?

Não, dificuldades para exercer o cargo não têm: pela própria pessoa que é, pelo apoio que tem da equipa, nós em termos de órgão também temos um óptimo relacionamento.... Por aí não é, que muitas vezes se sente...o ensino está cheio de mulheres, e as mulheres, às vezes, são “mazinhas” umas com as outras....

16. Os documentos estruturantes da escola (PE, RI ou PAA) seriam diferentes se a liderança fosse desempenhada por um Director? Porquê?

Não, estamos a falar de documentos que são... a lei: o RI é feito e aprovado em Conselho Geral, o PAA resulta da panóplia de actividades das diferentes áreas e grupos que acabam por ser inseridos no Conselho Pedagógico, o PE é feito por uma equipa própria, de acordo com as dinâmicas da direcção e de forma democrática, depois de todos serem ouvidos... Não me parece que aqui possa haver interferência especial da parte da liderança porque depois pode haver, num sector ou outro, uns ou outros, digam “Não, aqui é para alterar ou não!”... As cabeças pensantes têm de dizer alguma coisa, não é? As pessoas têm de ser conversadas, dialogadas e não o reflexo de uma só pessoa.

Anexo 11 – Transcrição da entrevista 7

1. Considera que a ascensão ao cargo de Directora é dificultada às mulheres? Se sim, porquê?

Não.

2. Pensa que os homens têm mais apoio (familiar, organizacional, entre pares) para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres? Porquê?

Não, os homens não têm mais apoios, têm mais tempo disponível.

3. O facto da maioria do corpo docente ser do género feminino constitui vantagem, desvantagem ou é factor neutro?

Para mim, constitui um factor neutro. Desde que se tenha capacidade, é indiferente ser-se homem ou mulher.

4. Trabalhou com um Director do género oposto?

Sim.

Se sim, no seu entender, as mudanças que se operaram na escola relativamente ao Director anterior estão relacionadas com o facto da liderança de topo ser actualmente desempenhada por uma mulher? De que forma?

Não, para mim estas mudanças não estão relacionadas com o facto de actualmente termos uma Directora.

5. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do que os homens, no âmbito da organização? Se sim, quais?

Não. Neste caso, não se verificaram grandes mudanças. As mulheres dão importância àquilo que é preciso dar, tal como os homens.

6. A Directora promove valores específicos dentro da organização? Se sim, quais?

Sim, a Directora tenta resolver todos os problemas, sem prejudicar quem quer que seja, que se trate de alunos, professores ou funcionários.

7. A acção diária da Directora orienta-se mais para as tarefas ou para as pessoas?

A Directora tenta resolver tudo, quer se trate das tarefas que tem de fazer, quer e trate dos problemas com as pessoas.

8. Como gere a Directora as suas acções, relações interpessoais e conflitos?

A Directora tenta resolver tudo dentro das competências que a lei lhe confere.

9. Esta forma de liderar está relacionada com o facto de ser mulher?

Não, para mim, o género não interfere. Está tudo relacionado com a personalidade dela: é uma pessoa muito calma, muito paciente e sobretudo muito humana. Por exemplo, quando algum colega está doente, diz-lhe para ir-se embora. Assim, a pessoa fica mais predisposta a colaborar, numa vez seguinte.

10. Considera que os níveis de implicação organizacional de todos são maiores com uma Directora? Porquê?

Não. Todos nos implicamos quando tem de ser, quer seja com um Director, quer seja com uma Directora.

11. Considera que a prática diária do exercício de liderança da Directora é dificultada pelo facto de ser mulher?

Não. A Directora está rodeada por uma boa equipa de trabalho que tenta fazer de tudo pelo bem da escola.

12. Tendo em conta a sua experiência profissional, sentiu-se mais reconhecida e implicada na melhoria da sua acção pedagógica, com directores ou com Directoras? (o género tem algo a ver com a sua relação com a organização).

De facto, já trabalho há quarenta anos e acho que o género não interessa. Reconheceram sempre todos o meu trabalho, quer seja da direcção, professores, colegas...

13. Como explica o facto de sendo a maioria do corpo docente do género feminino, há mais directores do género masculino?

Não sei, talvez porque as mulheres têm mais tarefas fora da escola e menos tempo para a escola.

Anexo 12 – Transcrição da entrevista 8

1. Pode começar por fazer uma retrospectiva da sua vida profissional antes de ser Directora. Por exemplo, desempenhou alguns cargos? Quais?

Sim. Posso-lhe dizer que fiz este ano 20 anos de serviço. Tenho cerca de 14/15 anos de docência aqui no agrupamento da escola Rosa. Antes estive em vários locais. Fui desempenhando cargos de representante de disciplina, na altura, Directora de instalações e coordenação do projecto de educação para a saúde, quando o projecto foi lançado. Depois durante vários anos - salvo erro 4 ano - já aqui no agrupamento de escola Rosa, fui coordenadora de DT, que aqui se chama coordenador de ano. Nós aqui, dado ao número de turmas que temos, temos coordenadores de ano: um para o 2º ciclo e um para 3º ciclo. Também desempenhei o cargo de direcção de turma ao longo dos anos todos que leccionei, o que acho que é bastante importante. Basicamente, saliento essas funções. Depois, houve pequenos desenvolvimentos de projectos, pouco significativos...

2. Considera que, de alguma forma, o desempenho de cargos de liderança intermédia facilitou a ascensão ao cargo de Directora?

Eu acho que os cargos de liderança intermédia, de certa forma, nos dão uma pequena ideia do que a função de Directora impõe, por assim dizer. Acho que nos cargos de liderança intermédia há uma componente pedagógica, nomeadamente director de turma e de coordenadores de directores de turma têm uma vertente pedagógica que também se aplica no cargo de Directora. Agora, é evidente que o cargo de Directora e em função de todas as novas atribuições que nos foram dadas, o leque é muito mais abrangente, muito mais vasta. Nós não nos cingimos a uma liderança pedagógica mas temos cada vez mais atribuições de índole burocrática e administrativa que, de factos, em alguns aspectos, se assemelham ao que se passa em empresas. A liderança pedagógica está a perder terreno.

3. O que a levou a candidatar-se ao cargo de Directora?

É assim, eu, antes de ser Directora, fui Presidente do Conselho Executivo, no âmbito do 115A e depois é que fiz a transição. Na altura, eu não estava propriamente a contar. Foi no ano em que terminei o meu mestrado. Lembro-me do colega que estava aqui como Presidente do

Conselho Executivo, na altura, se sentia cansado no desempenho destes cargos que são, de alguma forma, exigentes. Ele queria fazer uma transição. Mas ele queria que ficasse alguém da escola pois já tinha 17 / 18 anos de exercício do cargo. Ele convidou. Disse-me que não estava interessado em continuar e pediu-me para apresentar uma lista pois não estava mais interessado em desempenhar mais estas funções. Foi um período de alguma dificuldade, foi quando houve o agrupamento de escolas. Nós agrupámos com a escola do 1º ciclo da R. que era já um agrupamento horizontal (1º ciclo e pré-escolar), já com uma certa cultura de escola muito vincada. Foi, de facto, um ano de grande desafio. Foi uma perspectiva completamente diferente. As pessoas estavam habituadas a trabalhar, a estar nos seus “nichos” (sem qualquer sentido pejorativo) e, de repente, teve de haver um projecto educativo comum a várias escolas, teve de haver um regulamento interno, partilha de práticas entre ciclos que era algo que não era muito comum. Mesmo, notava-se e ainda hoje se nota, alguns resquícios de vivências muito específicas de determinados grupos e determinados ciclos que, apesar da convivência (já lá vão 8 anos), penso eu, salutar, se projectam no tempo. Foi, um bocado por isso, que eu acabei por aceitar. E pronto, depois, arranjàmos equipa e quando entrei no Conselho Executivo não tinha qualquer tipo de experiência de gestão. Acho que é aquela velha história “O caminho faz-se caminhando”, o que não impede que as pessoas não tentem fazer algumas pós-graduações, alguns estudos que, de certa forma, facilitam as suas tarefas. É evidente que a vivência diária também nos forma para o exercício das funções.

4. Como decorreu a sua candidatura cargo de Directora?

Quando estamos a falar no decreto-lei 75, eu tive dois mandatos de Conselho Executivo (os mandatos eram mais pequenos) e depois quando apresentei o meu projecto de acção enquanto Directora, foi uma continuidade. As pessoas já me conheciam, já sabiam o que eu tinha feito ao longo de quatro anos. Claro que há muitos aspectos que eram uma continuidade relativamente a situações já colocadas anteriormente.

5. Na sua opinião, o género interfere nos apoios recebidos?

Em termos de género não. Não parece que o facto de ser mulher ou ser homem... Eu acho que nós temos diferentes formas de estar, diferentes sensibilidades, por assim dizer. Eu nunca senti que o facto de ser mulher me criasse obstáculos na ascensão à liderança e em termos de exercício das minhas funções, embora a grande maioria dos gestores de escola sejam homens.

Mas eu acho que isto não tem propriamente a ver com o género, se calar tem a ver com a disponibilidade, tem a ver com uma cultura arreigada, o facto de nós mulheres para além de desempenharmos a nossa profissão, temos outros papéis a desempenhar na sociedade.

6. No seu ponto de vista, quais os factores mais decisivos para ter êxito na escolha para a função de direcção?

Eu acho que acima de tudo tem a ver com o conhecimento que cada um de nós pretende implementar no seu local de trabalho. No meu caso, foi uma candidatura de continuidade, as pessoas já conheciam a minha forma de trabalhar, já sabiam qual era o projecto e o que eu pretendia para o exercício destas funções. É evidente, que há sempre o reverso da medalha, se calhar quando nós continuamos muito sempre no exercício dos mesmos cargos, chega a um ponto que a nossa própria visão de escola está enviesada. Quem está de fora, pode ter noção diferente daquela que nós temos. Eu acho, sobretudo que tem a ver com alguma experiência, a vontade que cada um tem, a perspectiva de escola que cada um defende e que, de certa forma é uma marca que nós deixamos à instituição.

7. Na sua opinião, porque não existem mais mulheres no desempenho deste cargo, sendo que o número de professoras é superior ao de professores?

Eu acho que tem a ver essencialmente com a disponibilidade. A mulher tem uma série de papéis a desempenhar em termos de sociedade e, portanto, é natural que sinta mais dificuldades em conciliar estes papéis do que o homem. Por outro lado, tem a ver também com determinados papéis que estão associados à direcção (autoridade, forma de estar menos pessoalizada, mais concordante com as funções administrativas e burocráticas, ...) e nós, mulheres, temos outra sensibilidade. Portanto, daí que, normalmente os Directores sejam homens, escolhidos dentro de um universo feminino, porque têm mais disponibilidade. Não quer dizer que tenham mais capacidades, mas mais disponibilidade, sim.

8. Acha que os homens têm mais apoio (familiares, institucionais, organizacionais, entre pares, ...) para o desempenho deste tipo de cargos do que as mulheres?

É a tal colagem que se faz com a personalidade masculina relativamente a determinadas circunstâncias que nos são solicitadas enquanto gestores. Infelizmente, ou felizmente (as coisas são como são), nós enquanto gestores temos de exercer a autoridade e portanto, às

vezes, há uma colagem, que nem sempre é verdadeira ou tão pacífica quanto isto, entre uma forma de estar masculina e esta autoridade. Não quer dizer que as mulheres não exerçam a autoridade, exercem-na de outra forma, se calar.

9. Considera que o género feminino pode ser uma vantagem, desvantagem ou factor neutro numa candidatura à liderança?

É assim. Eu acho que as mulheres (e agora vão-me chamar sexista, mas não faz mal!) têm uma determinada sensibilidade para determinadas questões que, se calhar, os homens não têm tanto e que também são importantes em termos de instituição. Se nós entendermos o exercício destas funções para além da tal componente administrativa, financeira, burocrática e se perspectivarmos isto sobre o ponto de vista pedagógico, de construção de algo que tenha a ver com projectos educativos, com projectos de vida dos alunos, no fundo, eu acho que as mulheres têm uma sensibilidade muito especial. De facto, o nosso sentido maternal também se manifesta nestas pequenas coisas. Se calhar, estamos preocupadas com pormenores, em, de certa forma, humanizar as instituições, haver uma particular atenção para com pormenores, que, se calhar, os homens não terão tanto. Votarão a sua atenção para outros factores que eles consideram mais importantes. Eu, pelo menos, acho que a componente humana é um factor de motivação, de mobilização importante. Se calhar, os homens não terão tanto essa noção. O exercício da autoridade far-se-á mais assente numa estrutura hierárquica e numa linguagem muito mais assertiva do que as mulheres. Não quer dizer que nós não sejamos assertivas, eu continuo a dizer, eu acho que as mulheres conseguem a autoridade, mas ela é feita de outra forma, “ não fazem tantos estragos” (perdoe-me a expressão!). A negociação é feita de outra forma. Não há o puxar de galões: eu quero, posso e mando porque sou o Director. A nossa capacidade de dar a volta às situações exerce-se de forma diferente porque, por força das circunstâncias, estamos habituadas a ser diplomáticas. As formas de motivação e de mobilização das pessoas, como já disse, passam por outras formas de estar.

10. Sucedeu a um Director do género oposto?

Se sim, no seu entender, as mudanças que operou na escola relativamente ao seu antecessor estão relacionadas com o facto de ser mulher? De que forma?

Eu acho que há aqui uma coisa que é preciso deixar bem claro. Para além de suceder a alguém do género oposto, também sucedi em funções num período em que houve grandes alterações.

Para a pessoa que estava anteriormente, seria mais difícil conciliar novas funções do que para mim que era nova no cargo. Era a primeira vez, sem experiência mas habituada a fazer um tipo de negociação que não era prática anteriormente.

O facto de ser mulher não me parecer ter tido influência significativa. Foi mais a necessidade de dar resposta a situações que verificámos, decorrentes de um diagnóstico. O trabalho em si foi mais colaborativo visto que eu não sinto aquela necessidade de me considerar “Directora”. É um tipo de trabalho diferente, embora eu seja a primeira pessoa a assumir que tenho vindo a perder a disponibilidade que tinha anteriormente. Desde há três anos a esta parte surgiram as mais variadas situações, na educação, que nos retiram muito tempo. São-nos sempre pedidas informações em cima da hora “para ontem”. Antes tinha mais tempo para estar na sala dos professores, para ter um exercício de liderança diferente.

11. Quanto escolheu os elementos constituintes para a sua equipa do Órgão de Gestão, teve em conta o seu género ou houve outros critérios determinantes? Se sim quais?

Tive essencialmente em conta a competência e os conhecimentos. Considero, contudo, que é importante haver um equilíbrio entre os dois géneros. Temos perspectivas diferentes que se conjugam. Para tomarmos determinadas decisões, temos de partilhar entre nós formas de estar, opiniões, por assim dizer. É importante haver equipas com os dois géneros. Nós, as mulheres, temos um sentido mais humanista, mais maternal. Os homens têm um sentido mais prático. Eu acho que estas duas coisas se conjugam muitíssimo bem.

12. Considera que os valores que homens e mulheres tentam promover na escola, enquanto membros do órgão de gestão, são iguais?

À partida sim. Eu não acredito que nenhum dos meus colegas, não partilhe comigo a necessidade de uma educação para os valores, uma educação integral dos alunos, que não vejam a educação para além do tempo que os alunos passam na escola, que não perspectivem a educação como uma abertura de horizontes. Não me parece que, neste aspecto, o género faça a diferença.

13. No seu entender, o estilo de liderança praticado depende do género do líder?

Depende essencialmente das características das pessoas. Há pessoas que exercem a sua autoridade de uma forma mais diplomática, de certa forma, tentam negociar e ter a capacidade de perceber que têm de ceder para atingir determinada coisa mas em benefício de uma outra. Ao passo que há outras pessoas que são autoritárias. Mas isso, tem os efeitos perversos porque normalmente quando assim é, corre-se o risco de ter o líder a falar sozinho.

14. Considera que as mulheres dão mais importância a determinadas qualidades do que os homens, no âmbito da organização? Se sim, quais?

No geral, não.

15. Uma liderança de topo feminina promove valores específicos dentro da organização? Se sim, quais?

A humanização das pessoas essencialmente.

16. A sua acção diária orienta-se mais para as tarefas ou para as pessoas? Tal facto está relacionado com o género?

Temos, de facto, de dar resposta a muitas coisas, a muitas tarefas de índole burocrática. Nós passámos de há oito anos a esta parte, a ter uma influência no currículo, na avaliação do pessoal docente, na avaliação do pessoal não docente, nos concursos (intervenção diferente, actualmente), nas finanças... Este conjunto de tarefas diárias que nos são solicitadas muito amiúde (porque há prazos para cumprir!) obrigam-nos a dirigir a nossa atenção para as tarefas administrativas. Não são raras as vezes que vimos trabalhar ao Sábado! Sempre que posso, sempre que me apercebo que algo necessita da minha intervenção urgente, em termos humanos, deixo as tarefas de lado e dedico-me às pessoas. Acho que ainda vou tendo alguma capacidade de discernir aquilo que é urgente e portanto, nesse tempo, dedico-me às pessoas. Com efeito, agora, tenho menos tempo para fazer uma liderança de proximidade, de estar com as pessoas, há a preocupação se sei que alguém tem um filho doente, se sei que alguém está numa fase menos boa da sua vida ou se um aluno está com um problema em casa, ouço-os. Se calhar, da parte masculina, não há intuição de perceber esses pormenores. Normalmente, as mulheres têm mais este tipo de sensibilidade, não quer dizer que os homens não sejam sensíveis mas, se calhar, manifestam-no menos.

17. Quais os valores que orientam as suas acções, as relações interpessoais e a gestão de conflitos?

Normalmente, eu posso dizer que, ao longo destes anos nestas funções, acho que há um aspecto muito importante: a nossa capacidade de auto-controlo. Muitas vezes, para determinadas situações, nós somos impelidos a tomar decisões em cima do joelho sem ouvir todas as partes. Acho que esta capacidade de auto-controlo é importante: não embarcamos na primeira ideia, por aquilo que nos parece, principalmente em situações mais melindrosas. Nós, aqui, lidamos com situações do foro íntimo das pessoas que requerem, da nossa parte, alguma cautela na forma como abordamos as coisas. Se calhar, as funções administrativas requerem muito tempo mas, nesse aspecto, são simples. Agora, o ser capaz de lidar com pessoas é mais complicado. O saber perceber o que está por detrás das situações, como é que o cenário nos é apresentado, a capacidade de auto-controlo, a capacidade de ler pequenos sinais nas pessoas, isso é complicado. Perceber, tomar o pulso à situação, é complicado. Se é uma reacção, porquê que as pessoas a têm? É complicado. Pode ser uma situação de contágio, pode ser uma situação de querer fazer algo que foi feito noutra lugar. É importante sabermos ler. De facto, não interessa impor a nossa autoridade friamente porque não resolve os problemas, apenas os tornam encapuçados. Podem reaparecer mais à frente, com outra roupagem. Podem reaparecer mais à frente. É evidente que também temos de ter a humildade de perceber que nós não chegamos e não pomos uma casa em ordem rapidamente. Posso-lhe dizer que estou nestas funções há oito anos, um longo caminho foi percorrido, mas não tenho a veleidade de dizer que está tudo cinco estrelas. Eu sei que ainda há pequenas situações por resolver, por força das circunstâncias, por força da alteração das pessoas ou da própria maneira de ser. Tudo isto cria conflitos. Há que ter a capacidade de perceber o que está por detrás. Se isto se manifesta nos homens ou mais nas mulheres? Acho que não. Acho que tem a ver com a personalidade e a forma de estar das pessoas. Também conheço mulheres que são pessoas altamente autoritárias, que querem uma comunicação unilateral, que não são capazes de ter uma visão correcta das coisas.

18. Considera que os níveis de implicação organizacional dos professores são maiores numa liderança feminina? Porquê?

Os níveis de implicação dependem sobretudo da comunicação da forma da liderança. O líder autoritário impõe unilateralmente. É obvio que os líderes têm de ser autoritários, têm de tomar decisões, a última palavra é sempre deles. Mas, há uma diferença de chegar a essa decisão. Há formas diferentes de mandar. O risco que nós corremos quando estamos nestas funções é achar que não temos massa crítica à nossa frente. Eu tenho, de facto, pessoas, no Conselho Pedagógico, que são pessoas reivindicativas, que me confrontam. Mas, eu escolhi-as por isso mesmo. Se nós quisermos, acabamos por nomear pessoas que não nos confrontam. É a tal “paz podre”. Não levantam a voz, mas depois, na realidade, a organização não se desenvolve. Aqui, tudo vai antecipadamente para os Coordenadores, para análise e os meus Conselhos Pedagógicos são longos porque se discutem os assuntos. As pessoas têm sentido crítico e são reivindicativas. Mas, isso é importante. Não me deixam desenvolver uma linguagem unilateral. Eu não tenho autoridade sob tudo e todos. Alguns de nós, líderes, estamos a perder essa capacidade... eu acho que há outra coisa: costuma-se dizer que os professores não têm a noção da hierarquia. E não têm. Temos uma grande experiência de liderança colegial. Não podemos querer que por ser uma nova forma de recrutamento, na prática, as coisas modifiquem assim tanto. Portanto, as pessoas que têm o lirismo de pensar que o decreto lhes dá autoridade (baseada nas competências legais), estão enganadas. A liderança não se constrói sobre as pessoas. Se quisermos impor sem negociação, há boicote (implícito e explícito). Se as pessoas não concordarem, não fazem, não cumprem. É claro que não podemos passar a vida a ouvir as pessoas. Por vezes, há que dar um murro na mesa e dizer: “Já ouvi, agora vou tomar uma posição!” Temos de ir em frente, temos de tomar decisões que, com certeza, não agradam a todos. Eu acho que é importante não nos esquecer de ouvir. Os professores são pessoas detentoras de conhecimento. Temos de ouvir as pessoas e de prestar contas.

19. Pretende recandidatar-se ao cargo? Porquê?

Se eu pretendo recandidatar-me? Eu digo-lhe uma coisa: eu gosto do que faço. O exercício de qualquer função desta índole sem gostarmos é muito complicado porque nos põe em contacto com determinadas situações que são desgastantes. O conflito sempre latente, as tarefas constantes... Se eu me vou recandidatar? Neste momento, ainda não penso nisso. O meu mandato, se nada acontecer, acaba em Maio de 2013. Nesse momento, eu vou decidir se ainda há coisas para fazer ou se, pelo contrário, voltarei a atenção para outras coisas que o cargo de

liderança não me permite fazer e voltarei à sala de aulas. Acho que é benéfico nós cortarmos com determinadas rotinas e voltar à sala de aulas. Isto é um desafio. O exercício das mesmas funções, no mesmo contexto, muito tempo, pode tornar a nossa visão da realidade organizacional, de certa forma, enviesada.

20. O que manteria ou que mudaria? Porquê?

Manteria a forma de estar. Os líderes têm de ter respeito pelos seus pares. Eu não me esqueço que sou professora.

O que mudaria? Acho que há aspectos que, olhando para trás, que foram mais conseguidas e outras menos conseguidas. Fiz muitas asneiras mas, no geral, não me tenho desviado daquilo que pretendo, no caso deste agrupamento: que seja considerado uma escola pública de qualidade, que haja diferentes projectos educativos mas que as pessoas sintam alguma alegria e conforto em estudar ou trabalhar aqui. Enfim, que todos se sintam bem.