



INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

**Mulheres nas direções escolares na Guiné-Bissau:  
Recursos e obstáculos enfrentados**

Noemia Armando Monteiro

Mestrado em Administração escolar

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora auxiliar,  
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Co-orientadora:

Doutora Sandra Saleiro, Investigadora Integrada,  
CIES – Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

## **Mulheres nas direções escolares na Guiné-Bissau: Recursos e obstáculos enfrentados**

Noemia Armando Monteiro

Mestrado em Administração escolar

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora auxiliar,  
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Co-orientadora

Doutora Sandra Saleiro, Investigadora Integrada,  
CIES – Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Novembro, 2022

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho aos meus, onde quer que estejam, sintam que o vosso esforço, aplausos, torcidas, investimento e motivação, surtiram o efeito.

## **Agradecimento**

Apenas minha vontade e o esforço não me possibilitariam chegar até aqui. Este trabalho e todo o meu percurso acadêmico, resultaram de apoio incondicional, financeiro de várias pessoas, principalmente da minha família e amigos. Pai, obrigada por cumprir com responsabilidade e rigor seu papel.

Devo a concretização deste trabalho as professoras: Susana Martins e Sandra Saleiro. Mais que orientadoras, foram seres humanos incríveis, suas motivações, empatia impulsionaram minha determinação, no momento que pensei que não conseguiria fazer mais do que estava a fazer. Meus sinceros agradecimentos, pela dedicação, presteza, disponibilidade e sugestões. Não podia ter tido melhores.

À família (amigos) que eu pude escolher e adicionar a minha vida, sem a vossa ajuda e dedicação direta, indiretamente, o processo de investigação seria mais difícil. A todos vocês, por entrarem comigo na chuva, nos becos e vielas da cidade de Bissau para ter acesso, as escolas, os diretores e os dados.

As instituições investigadas e seus diretores por aceitarem colaborar com a pesquisa. Por tirarem seus preciosos tempos para conceder-me entrevistas e os documentos necessários à pesquisa.

À Mário Pereira, sua Esposa Binto Camara e filhas (Carla e Diana) por me acolherem em vosso lar, durante os estudos, não deixando faltar o necessário, serei sempre agradecida. Ao mais importante, meu bom DEUS, minha luz, força e guia, por me abençoar e nunca me abandonar.

A todas as mulheres guineenses, protagonistas deste trabalho, que apesar das barreiras, seguiram desafiando o sistema para superar e preparar o caminho para nova geração de meninas e mulheres que virão.

Deixo aqui, minha admiração, respeito e agradecimentos sinceros.

## **Resumo**

O presente estudo versa sobre mulheres na administração escolar guineense, os recursos e os obstáculos no seu acesso. As questões de pesquisa que norteiam este trabalho são as seguintes: Que meios, impedimentos e desafios existem ao cargo de diretor? Qual é o peso/relevância de mulheres nas direções das escolas do país? Que obstáculos condicionam o acesso de mulheres à posição de direção escolar? Definiu-se como objetivo central, analisar as representações sobre o acesso e o desempenho das mulheres nas direções das escolas. Identificar os obstáculos a esse acesso por parte das mulheres. Recorremos ao método qualitativo, materializando-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, com uma amostra de 18 diretores, dentre os quais, 10 mulheres; 8 escolas principais mereceram nossa análise sobre a dimensão das mulheres nestas instituições. A investigação analisa a predominância dos homens nas direções de oito escolas pesquisadas, em geral, nas escolas da capital guineense, tendo em conta a resistência à igualdade de género, reproduções culturais, estereótipos, família, política, falta de um investimento sério na educação e capacitação das mulheres, da própria sociedade sobre o lugar da mulher, os meios e obstáculos são múltiplos, que se traduzem no afastamento das mulheres nas direções escolares, principalmente, das organizações de ensino secundário.

**Palavras-chave:** Mulheres; Guiné-Bissau; igualdade de género; educação; direções escolares.

## **Abstract**

The present study deals with women in Guinean school administration, the resources and obstacles in their access. The research questions that guide this work are the following: What means, impediments and challenges exist for the position of director? What is the weight/relevance of women in school boards in the country? What obstacles condition women's access to school management positions? It was defined as a central objective, to analyse the representations about the access and performance of women in the management of schools. Identify obstacles to this access by women. We resorted to the qualitative method, materializing through semi-structured interviews, with a sample of 18 directors, including 10 women; 8 main schools deserved our analysis on the dimension of women in these institutions. The investigation analyses the predominance of men in the management of eight schools surveyed, in general, in the schools of the Guinean capital, taking into account the resistance to gender equality, cultural reproductions, stereotypes, family, politics, lack of serious investment in education and training of women, of society itself about the place of women, the means and obstacles are multiple, which translate into the removal of women from school management, mainly from secondary education organizations.

**Keywords:** Women; Guinea-Bissau; gender equality; education; school directions.

## **Siglas**

AMIC – Associação Amigo das Crianças

ANP – Assembleia Nacional Popular

FEC – Fundação Fé e Cooperação

GEPASE – Gabinete de Estudos, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo

IC – Instituto Camões

IMC – Instituto de Mulher e Criança

MEN – Ministério da Educação Nacional

MGF – Mutilação Genital Feminina

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organizações não Governamentais

PAIGC – Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde

PAM – Programa Alimentar Mundial

PPM -Plataforma Política das Mulheres

PSE – Plano Sectorial de Educação

RENLUV-GB - Rede Nacional de Luta Contra a Violência Baseada no Género e Criança na Guiné-Bissau

SAB – Sector Autónomo de Bissau

# Índice

Dedicatória .....	ii
Agradecimento .....	iii
Resumo .....	iv
Abstract .....	v
Siglas .....	vi
Índice .....	vii
Índice de quadros .....	ix
Índice de gráficos .....	ix
Introdução .....	1
CAPÍTULO I – Dinâmicas e relações de Género e Educação na Guiné-Bissau .....	3
1.1. Igualdade de género na sociedade guineense .....	3
1.2 Educação familiar e comunitária .....	8
1.3. Escolarização de mulheres .....	9
1.4. Discriminação e desigualdade de género no contexto educativo .....	11
CAPÍTULO II: Género, Liderança e tomada de decisão nas organizações .....	13
2.1. O Género e a igualdade de oportunidades de acesso ao topo das organizações ..	13
2.2. Acesso a lugares de tomada de decisão .....	14
CAPÍTULO III. Contexto Educativo face aos desafios de género no Ensino .....	16
3.1 Contexto Educativo Atual .....	16
3.2 Modelos de lideranças Escolares .....	19
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA .....	21
4.1. Método .....	21
4.2. Instituições e sujeitos envolvidos na pesquisa .....	22
4.3. Técnicas de Recolha de dados .....	24
4.4. Limitações, desafios da pesquisa e sugestões para pesquisas posteriores .....	24
CAPÍTULO V – ANÁLISE DE DADOS .....	26
5.1. Dimensão I – Administração escolar guineense e seus recursos humanos .....	26
5.1.1. Situação da Administração escolar guineense .....	26
5.1.2. Modelos de recrutamento para cargos de direção .....	29
5.2. Dimensão II - Género e liderança na direção escolar .....	32
5.2.1 A presença das mulheres nas instituições escolares .....	32
5.2.2. A presença das mulheres na liderança das oito escolas em investigação .....	34
5.2.3. Obstáculos para as mulheres atingirem cargos da direção .....	35

5.2.4. Perceções sobre a gestão escolar de mulheres.....	40
Conclusão.....	42
Bibliografia .....	44
Anexos.....	46
Anexo A. Tipo de Modelo de Liderança .....	46
Anexo B. Escolas Públicas .....	47
Anexo C: Escolas Privadas.....	50
Anexo D: Consentimento para entrevista.....	54
Anexo E: Guião de entrevista para as Diretoras.....	55
Anexo F: Guião de entrevista para os Diretores.....	57

## **Índice de quadros**

Quadro 1: Níveis de escolaridade, segundo o género, ano .....	10
Quadro 2: Caracterização Institucional e Pessoal dos entrevistados .....	23
Quadro 3: Opinião sobre equilíbrio de género nas direções das escolas .....	30
Quadro 4: Professores/as segundo o género .....	33
Quadro 12: Caracterização das escolas de ensino secundário e respetivos/as diretores/as por género .....	34
Quadro 13: Modelos de gestão e liderança (de Bush, 2011, 199 citado em Costa et al, 2013, p.4) .....	46

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1: Ameaças do funcionamento regular da educação .....	17
Gráfico 2: Salário mensal dos diretores/as (em milhares de XOF) .....	41
Gráfico 3: Diretores/as das Escolas Públicas de Ensino Básico, segundo o género .....	48
Gráfico 4: Diretores de Escola Pública de Ensino Secundário, por género .....	49
Gráfico 5: Diretores/as de Escolas privadas do Ensino básico ao secundário, segundo o género .....	52
Gráfico 6: Diretores/as de Jardins infantis privados de Bissau, segundo o género .....	53

## **Introdução**

O lugar ocupado pela mulher guineense na sociedade tem sido questionado, desde o período da luta de libertação. Ainda nesta época mereceu atenção do partido (PAIGC) que criou ações que tornassem as mulheres mais ativas em todos domínios da sociedade, contrariando o poder patriarcal e sociocultural operante. Procurou se envolver mulheres no processo da luta, em diferentes áreas, posições e cargos. Após este período houve retrocessos e desmantelamento de projetos que visavam o encorajamento da participação das mulheres. Os conflitos e lutas pelo poder começaram a reforçar-se, as mulheres foram cada vez mais afastadas de lugares de tomada de decisão, investindo pouco em suas formações.

O sistema educacional guineense desenvolve-se tendo como contexto as guerras partidárias, golpes de Estado, substituição brusca de presidentes, primeiros ministros, demais funcionários públicos, que não chegam a terminar seus mandatos em um ambiente estável. Tais condições, afetam o desempenho e a qualidade das instituições públicas, organizações escolares e sua coordenação. Essa mudança repentina passa-se com os ministros de educação, em sequência, os diretores regionais e os diretores das escolas, que, entretanto, se transformou num cargo político. Isto porque, dependendo do governo em exercício de função, organiza a equipe de acordo com seus interesses. Dentro deste contexto de atribuição de cargos, cresce uma assimetria de gênero, com uma evidente penalização na ocupação de posições de liderança por parte das mulheres. Desde o Ministério da educação, às direções regionais, até as direções escolares, principalmente nos níveis secundário e superior.

As “mulheres guineenses são largamente ausentes das esferas de tomada de decisão na maioria das instituições formais e informais do poder. Quer no parlamento, onde poucas mulheres têm assento, quer nos altos escalões das Forças de Defesa e de Segurança” (Mindjer, 2018, p.31), assim como nas instituições escolares. Isto porque, os cargos são atribuídos com base na preferência política, mulheres são as que menos interessam-se pela política, isto é, “existe fraca participação das mulheres na política” (Mindjer, 2018, p.31). Isso provem de uma estrutura cultural que afasta mulheres de lugares e assuntos que envolvem tomadas de decisão, dentro de casa (família), na comunidade e estende-se às estruturas sociais.

Nesta dissertação pretendemos descrever o género dentro da realidade administrativa escolar guineense, detalhando em parte, as barreiras para ascensão das mulheres ao cargo de direção. Para isso, traçamos como objetivo principal analisar as representações sobre o acesso e o desempenho das mulheres nas direções das escolas. Identificar os obstáculos nesse acesso por parte das mulheres. Objetivos específicos: compreender as razões e os critérios utilizados na escolha e no recrutamento para a direção das escolas. Descrever a realidade das organizações escolares e os obstáculos enfrentados pelas mulheres para atingir a direção e durante exercício da função.

Mediante aos questionamentos: Qual é o peso/relevância de mulheres nas direções das escolas do país? Que obstáculos condicionam o acesso de mulheres à posição de direção escolar? Questões complementares: Quais os fatores que explicam a desigualdade/igualdade entre homens e mulheres nas direções escolares? Existe igualdade salarial e de outras condições de trabalho entre homens e mulheres que desempenham a função de diretor nas organizações escolares?

Desse modo, esta dissertação estrutura-se por 5 capítulos. O primeiro capítulo aborda as dinâmicas e relações de género e educação na Guiné-Bissau, trazendo reflexões sobre igualdade de género no país, inserida ao contexto educacional (familiar e científica institucional), a posição em que a mulher se enquadra, as representações sociais sobre o lugar que deve ou não ocupar. No segundo capítulo discute-se o género, liderança e tomada de decisão nas organizações, e à luz desta conceção, pensar a igualdade de oportunidades de acesso das mulheres guineenses ao topo das organizações e demais lugares de tomada de decisão. Terceiro capítulo complementa os demais, repensando a atualidade educacional do país, para compreender onde enquadra a relação ente administração e o género, articulando com os modelos de liderança e gestão, eficientes para o sucesso das organizações. O quarto descreve a metodologia usada para ter acesso aos dados, que depois serão analisados e interpretados no quinto/último capítulo.

# **CAPÍTULO I – Dinâmicas e relações de Género e Educação na Guiné-Bissau**

## **1.1. Igualdade de género na sociedade guineense**

Abordar a igualdade de género na Guiné-Bissau, implica descrever as dinâmicas e relações de género no país. Para isso, é importante, antes de tudo, compreender o próprio conceito de género. O termo género foi proferido pela primeira vez nos anos de 1950 pelo sexólogo J. Money num dos seus discursos para legitimar a mudança de sexo. Um tempo depois, na década de 1960, foi ressignificado pelos cientistas sociais para explicar as divisões e diferenças nos comportamentos e hábitos atribuídos aos indivíduos do sexo masculino e feminino, afirmando que o género não diz respeito à natureza humana, mas sobretudo, à natureza social (Moreira, 2017, p.7).

Sendo da natureza social, é atribuído a cada género comportamentos e hábitos diferenciados. Género e sexo têm suas distinções, que assentam nas diferenças biológicas (sexo) e na construção sócio-cultural (género) dos indivíduos. As diferenças biológicas são atravessadas por relações de poder, que as transformam em desigualdades e geram discriminação. Tais comportamentos e hábitos regentes da sociedade, têm penalizado e atuado injustamente contra as mulheres. Razão pela qual, ao longo das últimas décadas, as mulheres, africanas, americanas, europeias e as demais, têm se empenhado na luta em busca de afirmação dos direitos, vivências sociais iguais, independência financeira, educação de qualidade, remuneração justa e igual, poder e tratamento igual, combate a todos os tipos de violência e opressão contra mulher.

Em termos globais, com o passar dos anos, os estudos e debates sobre género e a necessidade da igualdade de género, tem se intensificado, de forma diferenciada e em sociedades distintas. Mas, apesar dos avanços, e esforços dos movimentos feministas, a violência e discriminação ainda são uma realidade. Com a chegada da Pandemia de Covid-19, durante e após o confinamento causado pela mesma, as desigualdades de género aumentaram exponencialmente. No caso da Guiné-Bissau, “a pandemia trouxe sobrecargas no que já era uma situação de desigualdade em casa (...). Outro problema que se agravou com o confinamento resultante da pandemia foi a violência de género no país, devido a restrições de movimento, limitações financeiras e insegurança”. (Gomes & Monteiro, 2022 p.79).

Alguns contextos parecem estar a assistir a uma nova era de retrocessos. Exemplo dos recentes acontecimentos no Afeganistão, onde foi negado às mulheres “o exercício de seus direitos de pessoa humana, segregadas e excluídas da vida social” (Coutinho, 2006, p.14), restringidas a liberdade de estudo, de exercício profissional, de se apresentarem ao público da forma como desejam, de viajar, a não ser que acompanhadas de uma figura masculina. Estas obrigações são impostas e os homens são encarregues da sua supervisão<sup>1</sup>. Violação sexual de mulheres na guerra em Ucrânia, na Síria... sequestro de mulheres na Nigéria. Estes são, entre vários exemplos de opressão feminina, inibidores da igualdade de género que o mundo ainda assiste.

Igualdade surge como mantra dos movimentos feministas para o alcance da justiça nas relações, dinâmicas sociais de género infiltradas na cultura, família e nas demais instituições públicas e privadas. Os Estudos sobre as Mulheres, ou de género, são mais recentes na África do que em outros continentes, como a Europa e a América. Surgiram nos anos 1980 (Gouws, 2012:66 citado em Moreira, 2017, p.30) e proliferaram em busca de uma consolidação das identidades e das culturas presentes no continente, atribuindo-lhes uma característica própria, a *afrocêntrica*, com base na realidade local. Contestam um entendimento generalizado e universal do género aplicável em todas as sociedades.

Na Guiné-Bissau, “falar de Género implica necessariamente uma reflexão sobre a violência, mas sobretudo sobre o poder” (Moreira 2017, p.7) e falar da igualdade é, pois, incentivar, zelar pela repartição do poder em forma equitativa entre os indivíduos. A falta de equidade condiz-se com as assimetrias imersas nas “relações estruturais de desigualdade entre homens e mulheres que se manifestam ao nível económico, político, familiar” (Roque, 2011, p27). Contudo, mesmo em meio ao contexto de muita resistência a igualdade, há, ainda aqueles que acreditam e lutam constantemente para o fim da prática de violência e a favor da igualdade e representatividade das mulheres. Um exemplo são algumas organizações e personalidades que influenciaram a aprovação da Lei de quotas (Lei nº 4/2018), uma das grandes conquistas de movimentos pela igualdade na Guiné-Bissau. Mas antes de aprofundar este assunto, é importante pontuar que abordar a igualdade de género na Guiné-Bissau, remete-nos para dois momentos históricos do país, antes e após a independência. Segundo Gomes (2017, p.72/73), “no caso dos países africanos de língua oficial portuguesa, a génese dos movimentos femininos esteve

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2022/05/07/taliba-volta-a-exigir-uso-de-veu-integral-de-referencia-burca-por-mulheres-no-afeganistao.htm>  
Data do acesso: 09-05-2022

estritamente ligada aos movimentos de libertação desses países (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe)”.

A luta de libertação nacional foi um período histórico em que foi dada especial atenção à necessidade de ajustar e resolver os problemas sociais de género. Foram criadas políticas de igualdade que possibilitaram a formação académica de muitas mulheres guineenses. Algumas tiveram a oportunidade de se formar fora do país, compondo a equipa de grupos de mulheres que foram para Kiev, ainda antiga União Soviética, fazer cursos de enfermagem. O exemplo da Carmem Pereira que liderou o primeiro grupo, Nsabne Naresse, Satú Camará, Aminata Sambú, Titina Silá, Tambura Nacalte, Ulé Nabiotche, Batchie Nantchama e Tchadi Sambú, Francisca Pereira, Teresa Sanca Ndoi, Mussu Queita, Satu Djassi, Teodora Inácia Gomes, entre outras que fizeram parte desta experiência (Monteiro, 2017). Ao voltarem, atuaram em suas áreas. Outras ainda tiveram oportunidade de fazer mais de uma formação e atuar em áreas diversas.

As mulheres assumiram cargos de destaque, nas frentes da luta, como milicianas, diretoras de escolas e na estrutura do PAIGC - Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. Porém, de alguma maneira, era notável a diferença nos papéis desempenhados pelas mulheres, sobretudo, ao nível de funções de tomada de decisão. Foram, em sua maioria, direcionadas aos trabalhos “considerados ‘tipicamente femininos’ (educação, saúde, transporte e preparação de alimentos)” (Gomes, 2015, p.174). Mas os esforços do PAIGC, para reverter a realidade desigual eram evidentes. Uma das evidências desse esforço é que, quando começaram a libertar algumas zonas do país e a construir escolas, postos de saúde e a montar a sua estrutura administrativa, estabeleceram que em cada cinco representantes administrativos, duas tinham, obrigatoriamente, que ser mulheres.

Contudo, após a independência o país começou a enfrentar graves problemas, incluindo a distribuição dos cargos entre aqueles que estiveram à frente da luta. Começaram a enfrentar dificuldades em cumprir com a “agenda pública de desenvolvimento voltada à promoção das igualdades sociais e políticas baseadas no género que dê conta de suas ativas participativas nos cargos de decisões” (Gomes & Monteiro, 2020, p.5).

As mulheres foram as mais penalizadas neste período da transição colonial para a independência, foram retiradas as posições antes tidas, e obrigadas a transferirem-se para categorias baixas, e muitas, para os trabalhos informais para garantir a sobrevivência familiar. Isto porque, com os danos causados pela guerra, a mudança social e económica

a que o país foi submetido pela política (Plano de ajustamento estrutural), então instalado, muitos guineenses, principalmente, homens considerados provedores de lar, perderam o emprego. As mulheres então viram-se encurraladas e obrigadas a engajar-se nos trabalhos com condições precárias e menos formais, para não verem as famílias desamparadas e os filhos sem educação<sup>2</sup>.

À luz destes acontecimentos, pesquisadores contemporâneos (nacionais e internacionais), fazem emergir, de forma mais consistente, em seus escritos, discussões sobre género no país, questionando o lugar da mulher na sociedade guineense. Gomes & Monteiro (2020, p.4) confirmam que “a literatura recente sobre a mulher guineense na contemporaneidade, frequentemente, insiste em mostrar na sua maioria a necessidade de políticas de equidade de género nos lugares de tomada de decisão e no poder político na Guiné-Bissau”. Esta é também a preocupação de diferentes ONG, projetos nacionais e internacionais, interessados na promoção da igualdade e equidade de género, preocupados com a questão da violência contra a mulher, fenómeno que persistente no país. Apesar do trabalho levado a cabo pelo Instituto da Mulher e Criança (IMC) e Rede Nacional de Luta Contra a Violência Baseada no Género e Criança na Guiné-Bissau (RENLUV-GB) nestas áreas, verificam-se ainda insuficiências, sobretudo em termos de abrangência territorial; identificação dos casos antes da ocorrência da violência; falta de conhecimentos de alguns dos intervenientes no apoio; falta de recursos para abrigo e sustento das vítimas quando necessário” (Roque, 2011, p.96). Várias organizações atuam para melhoria e mudança da sociedade, como para além da RENLUV-GB, e do IMC, a ONG Tiniguena e a Associação dos Amigos das Crianças (AMIC). Não obstante, “as últimas estatísticas de 2014 mostram a desigualdade social, política e económica dos géneros na Guiné-Bissau, tendo em conta, os papéis assumidos pelas mulheres de responsabilizar pelas produções agrícolas alimentação, educação, saúde, bem-estar de toda a família ou comunidade” (Gomes & Monteiro, 2020, p.150). Acresce dizer que o Estado é facilitador da desigualdade pela falta de implementação de políticas públicas que verdadeiramente funcionem. Como dizia Moreira (2017, p.10) é o próprio “Estado, o maior perpetuador das desigualdades nas relações de género e o protótipo do patriarcado”.

Apesar das incoerências do Estado, a discussão e preocupação com a justiça social e o bem-estar da mulher guineense estendeu-se até ao parlamento. Depois de muitas discussões, foi aprovada em 2018, ainda no mandato do ex-presidente José Mário Vaz, a

---

<sup>2</sup> Para mais detalhes, consultar Gomes (2017), Ilda Sanca e Gomes & Monteiro (2020).

Lei nº 4/2018 que obriga a participação política de 36% de mulheres para cargos na ANP - Assembleia Nacional popular.

Vale lembrar que antes da aprovação da lei de paridade, já havia existido movimentos e organizações femininas que atuavam pelo mesmo fim, exemplo da PPM – Plataforma Política das Mulheres. Tendo iniciado sua atuação em 2008, a PPM reúne mulheres de variados partidos políticos, com objetivo de empoderar, emancipar e incentivar mulheres a acedem à política, aos lugares de destaque e tomada de decisão, tornando-se cidadãs politicamente mais ativas. O objetivo é inverter o cenário, isto é, não permanecerem apenas na retaguarda, batalhando durante campanhas eleitorais para eleger os homens aos mais altos cargos, enquanto permanecem nos lugares subalternos. Assim sendo, a PPM:

[...] assumiu um papel relevante durante as eleições gerais de 2008-2009, graças à definição de uma Agenda Comum para as Mulheres, amplamente divulgada e assumida pelas diversas forças políticas e, graças ao estabelecimento de um Plano Estratégico Operacional 2013-2016 “Educar, participar e transformar” e sua base de ação, lançada em agosto de 2013 (Gomes, 2016, citado em Gomes & Monteiro, 2020, p.151).

A PPM, assim como a mais recente Lei de Quota (Lei nº 4/2018), não tiveram, contudo, grandes efeitos em razão da constante instabilidade política do país. A PPM ficou estagnada pelo golpe de Estado de 2012 e a Lei de Quota pela negligência de cumprimento da lei pelos partidos e pelas justificativas “infundadas” sobre falta de mulheres escolarizadas para ocuparem cargos disponíveis, ainda que vários homens há anos liderem o país sem formação acadêmica.

Por estes e mais motivos tornou-se perceptível que “depois do cenário de multipartidarismo entre 1994-1999 até às últimas eleições legislativas de 2018 e presidenciais de 2019, verifica-se uma grande disparidade entre a representação de homens face a das mulheres nos lugares públicos” (Gomes & Monteiro, 2020, p.8), principalmente nas posições de tomada de decisão. Numa sociedade desigual alicerçada na ideia do homem como detentor de conhecimento, capacitado e destinado a liderar, há muito a fazer para que as leis funcionem, não basta apenas a sua aprovação.

Por tudo isto, na Guiné-Bissau quando falamos de igualdade de género ainda remete-nos sobretudo para a desigualdade, que é a que mais vigora no país, “desigualdades que são muitas vezes reforçadas pelas leis, costumes e até pelas políticas de desenvolvimento (Amâncio, 2003: 701; Grassi, 2003:80 citado em Roque et al, 2011, p.27). A igualdade propriamente dita, ainda é um sonho, um desejo, uma meta a se alcançar no país!

## 1.2 Educação familiar e comunitária

Tradicionalmente as sociedades africanas são conhecidas pelas partilhas dos saberes, fazeres e deveres. É responsabilidade da comunidade contribuir para a integração e orientação duma criança. Não cabe apenas aos pais biológicos a instrução dos filhos. E a comunidade serve de supervisora para conferir se o indivíduo está a ser educado conforme a orientação tradicional comunitária. Entretanto, a educação recebida neste meio torna-se, muitas vezes, determinante para a construção social do indivíduo, pela forma como age, se auto define, posiciona e apresenta perante a sociedade.

A construção social baseada no género inicia-se antes da nascença, desde a gestação, na escolha do nome do indivíduo através do sexo, das cores para a sua roupa e os seus brinquedos. Após o nascimento, estes influenciam no comportamento da criança durante a sua socialização. E estas, ainda nesta fase inicial da vida, “aprendem a comportar-se como homens e mulheres e vão construindo a sua pertença ao género masculino ou feminino” (Bagnol & Mariano, p.47). A instrução familiar torna-se importante, sobretudo nesta fase, ajudando-as a tornarem-se homens e mulheres segundo os preceitos culturais. E como nos lembrava Simone de Beauvoir, no seu livro clássico “O Segundo Sexo” (1949): “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. A família, comunidade, religião, o Estado, a sociedade em geral, são responsáveis por definir um ser humano e integrá-lo. Fazê-lo corresponder aos critérios sociais, culturais e feminilidade e masculinidade pré-estabelecidos.

Assim, as crianças do sexo feminino crescem, aprendem e são incentivadas a ter como modelo as suas mães, ou alguma mulher com quem estejam vivendo, afastando-as das vivências masculinas, para não incorporarem seus hábitos e comportamentos. Da mesma maneira, as do sexo masculino, são orientados a imitar comportamentos dos pais ou homens da comunidade. Vigora o modelo que Oyèrónké Oyewùmí (2004) denomina de família nuclear, *generificada* por excelência, encabeçada pelo marido/homem que também é o chefe da família, ganhador do pão, e onde a mulher/esposa está associada ao doméstico e ao cuidado. Os filhos provenientes deste tipo de família identificam-se com o pai e as filhas com a mãe. Acrescenta que a família nuclear, fruto de colonização, “ainda continua a ser uma forma alienígena na África” (Oyewùmí, 2004, p.5), apesar de ser um continente com algumas culturas e etnias que têm características de família não *generificada*.

As aprendizagens femininas apresentam mais restrições do que as masculinas, as quais oferecem liberdade de aprender e de expandir a sua socialização com os demais. No caso da Guiné, enquanto os rapazes brincam dentro/fora de casa, vestem o tipo de roupa que querem, falam e sentam-se da forma que querem, transitam de bairro em bairro a jogar à bola, as raparigas encontram-se em suas casas a cumprir os trabalhos domésticos, acompanhar as mães nos afazeres “femininos”. Têm menos tempo livre para estudar, aventurar, criar e experimentar. São-lhes exigidas obediência, submissão, perfeição e proibidas de errar. Em uma das suas obras, Alexandre Furtado defende que, no conjunto dos países africanos,

A mulher define-se, antes de tudo, como esposa e mãe. A educação das raparigas corrobora esse sentido. Elas são, regra geral, educadas para o casamento. Por isso, em quase todas as sociedades, a sua educação é baseada na submissão, na cultura de certos valores como a discricção, reserva e paciência, centrada na vida doméstica, nas crianças, no respeito pelos mais velhos, pais e marido e, em certas sociedades, ligada à fecundidade. (Furtado, 2005, p. 53).

Nos dois períodos históricos do país, “a colonização, como a luta de libertação nacional, mas também os rituais de iniciação presentes na maior parte dos grupos étnicos, ou a força de certas práticas religiosas e místicas, marcaram e definiram modos de ser, comportamentos, emoções e modos de pensar no masculino” (Moreira, 2017, P.101). A família e a sociedade seguiram alimentando, construindo e reconstruindo estes entre outros ideais, amplamente difundidos e reproduzidos no país, pelas novas gerações. como ilustra a pesquisa de Roque (2011, p.29), para as pessoas que inquiriu ser homem significa: “ter poder e exercê-lo em relação às mulheres, às crianças e na comunidade”.

### **1.3. Escolarização de mulheres**

A escola cumpre o papel fundamental de dar continuidade à educação do indivíduo, pô-lo em contato com o mundo científico. A falta do acesso a escolarização faz com que o indivíduo esteja pouco ciente das dinâmicas políticas, económicas, sociais, que tenha os direitos reprimidos com facilidade e oportunidades limitadas. Por isso a educação é consagrada universalmente como um dos principais direitos de que um ser humano deve usufruir. O Estado como entidade tutelar tem o dever de garantir que este direito seja exercido e assegurar a igualdade do acesso e permanência à educação. O Artigo 2.º, alínea 5 da Lei de Bases de Educação guineense, “determina que cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lopes, 2014, p.111). A Guiné é estado dignatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos que

estabelece, em seu artigo 17, todas as pessoas têm direito à educação, direito esse que consiste na possibilidade de participar livremente da vida intelectual e cultural da comunidade, independentemente dos particularismos (raça, religião, credo, gênero)”<sup>3</sup>.

Nas escolas guineenses, as mulheres estão em menor proporção face aos homens, apesar de estas constituírem a maioria da população. A sua inserção e permanência na escola, ainda é uma luta, dada a cultura e o incumprimento do Estado com as suas obrigações de garantir educação de qualidade à sua população. Neste país, “56,28% da população adulta é analfabeta dentre as quais 64,12% são mulheres, e em termos da idade de frequentar a Escola Secundária encontram-se 27,3% dos rapazes e 19,9% raparigas” (Mindjer, 2018, p. 27). Tem-se investido pouco na formação de mulheres, tanto por parte da família como do Estado. As inúmeras políticas públicas (educacionais) voltadas para a igualdade de gênero, elaboradas e implementadas ao longo dos anos, desde a independência, não atingiram, na totalidade, seus objetivos.

Os dados de um inquérito realizado em 2010 sobre equidade e disparidade de gênero no sistema educativo, revelam a descontinuidade educacional das meninas, conforme o aumento do nível de escolaridade. Os resultados são apresentados no quadro seguinte.

*Quadro 1: Níveis de escolaridade, segundo o gênero, ano*

Níveis de Ensino	Sem escolaridade	Pré-escolar	Ensino Primário (EB1 e EB2)	Liceu (EB3)	Ensino Secundário	Ensino Superior	Total
<b>Mulheres</b>	53,7%	52,3%	49,2%	40,8%	39,0%	39,9%	46,7%
<b>Homens</b>	46,3%	47,7%	50,8%	59,2%	61,0%	60,1	53,3%

Fonte: Inquérito Ligeiro sobre a pobreza (ILAP) 2010, citado em relatório sobre equidade e disparidade de gênero no sistema educativo (2015, p. 3).

Além desses dados, a UNICEF apresenta, em 2013, dados de algumas regiões do interior do país onde atuam ONG-Organizações não Governamentais com ações voltadas para a promoção de direitos das mulheres, que apontam para que 90% de mulheres não possuem escolaridade, e das que frequentam a escola, 20% consegue atingir o ensino secundário, mas poucas conseguem terminar este nível ensino (Baldé et al, 2014, p.25). Para estas não existe oportunidade de continuidade dos estudos e locais adequados na

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://projetoeducacao.cedis.fd.unl.pt/2022/01/11/a-desigualdade-de-genero-no-acesso-das-meninas-a-educacao-na-guine-bissau/>

comunidade para formação superior. Embora tenham passado alguns anos sobre estes dados, a educação guineense não tem evoluído muito, pelo contrário, os desafios atuais são enormes. Ainda, “em algumas comunidades, as famílias rotineiramente optam por dar aos filhos oportunidade de ter uma formação superior, e manter as suas filhas em casa para ajudarem nos trabalhos domésticos” (Baticã, 2015, p. 11). Quanto mais a percepção familiar se aproximar da social e tradicional dominante, menor é a chance de uma menina inverter essa realidade.

#### **1.4. Discriminação e desigualdade de género no contexto educativo**

O género está enraizado desde o nível individual até às diferentes esferas e sectores da sociedade, como na saúde, na economia, na educação, na família, estando todas estas (entre outras) instituições organizadas segundo o género (Bourdieu, 1999). Distinções de género são fundadoras e orientadoras das relações sociais, mesmo dentro das salas de aulas e nos recintos escolares (Pereira, 2012). A discriminação de género transcorre nesse meio, muitas vezes, como algo invisível e simbólico, mas que faz todo o sentido quando procuramos problematizar, explicar e enxergar criticamente uma certa realidade. Isso porque “as estruturas organizacionais são instituições que operam numa ideologia «genderizada» diferenciando os indivíduos e criando desigualdades entre eles com base no género que representam” (Cruz, 2016, p.5).

Mindjer (2018, p.45) enfatiza que “a escola, um lugar de socialização público que podia servir de instrumento para corrigir a discriminação, revela, até então, a extensão da prática familiar”, já que os hábitos e comportamentos aprendidos em casa são projetados nas instituições educativas. As escolas, em certa medida, reforçam os papéis *generificados*. São evidentes os lugares ocupados pelas mulheres nos livros didáticos e manuais escolares (Samagaio, 2016), as ilustrações dos livros trazem consigo uma diferenciação dos papéis, “nos manuais escolares verificam-se estas atribuições do género onde as mulheres são ilustradas a desempenhar lidas domésticas e os homens nos gabinetes e com utensílios de trabalhos profissionalizantes” (Mindjer, 2018, p.45). Fatos e fatores que reforçam e intensificam os estereótipos de género. Assim como estabelecem os espaços a ocupar por cada género, incluindo o espaço institucional da escola.

Mesmo quando as mulheres ocupam, na escola, os cargos de representantes de turmas, para associação de estudantes, para chefes de disciplinas e de higiene, nas delegações das tarefas nos eventos escolares, não deixam de lhes ser atribuídos papéis

associados às mulheres. Mindjer (2018, p. 45) avança com o exemplo de Beatriz dos Santos, auscultada em Catió, a 5 de maio de 2017, “eu sou diretora da escola, mas após as refeições na cantina, eu é que organizo as meninas para lavarmos a loiça enquanto os professores e alunos ficam a observar. Até ao dia em que disse: “basta” e passámos a partilhar essa tarefa”. Nas competições, nos jogos e nas brincadeiras promovidas nas escolas está sempre claro o que devem as raparigas aprender, brincar ou jogar

Mindjer (2018) reforça que as raparigas são pouco incentivadas a desafiarem-se para cargos de responsabilidade, isto é, para postos de responsável de turma, o que não fortalece suas desenvolvuras e crescimento a nível de experiência académica. Ficar na posição subalterna é aceitar as imposições do grupo dos rapazes (amigos do chefe), que comandam a turma. Pouco se tem voz para se defender e defender suas ideias. A falta de confiança e autoestima que trazem de casa inibem a apropriação do espaço de liderança. Acabam frequentemente por se autoanular e aceitar posições de subalternidade, por mais que tenham características, capacidades e conhecimentos necessários para assumir o cargo. Mindjer, (2018) ainda sublinha que, apesar de escassas, vislumbram-se melhorias, havendo alguns casos excecionais de escolas em cidades de Gabú e Catió, em que as raparigas concorrem com frequência a cargos de liderança da turma e os pais partilham responsabilidades domésticas entre os filhos.

A motivação e aposta dos pais no progresso e desempenho escolar delas é também essencial para ultrapassar os limites do género. Contudo, muitas famílias não estão sensibilizadas ou sequer conscientes destes aspetos, conforme testemunho de Paulo Bodjam numa auscultação feita em Mansoa, do caso de “uma menina considerada exemplar e muito inteligente que apesar da intervenção da escola e muitos elementos da comunidade por acreditaram no potencial da jovem, os pais decidiram interromper seus estudos para a casar” (Mindjer, 2018, p.45). É recorrente no país, meninas serem incentivadas mais para o casamento do que para os estudos.

## **CAPÍTULO II: Género, Liderança e tomada de decisão nas organizações**

### **2.1. O Género e a igualdade de oportunidades de acesso ao topo das organizações**

As definições de papéis diferenciados de género prevalecentes na sociedade guineense e veiculados pela ideologia dominante que orienta o homem para o domínio público e a mulher para o privado (casa), limita a oportunidade de acesso das mulheres aos lugares públicos que exigem tomadas de decisões importantes, para a comunidade ou país. A partir da pesquisa que realizou, Roque (2011, p.30) salienta essa forma *generificada* de ocupação dos lugares públicos e privados e das representações de mulher e homem na sociedade guineense:

Os homens surgem frequentemente associados ao domínio público, à sociabilidade e à intervenção na comunidade e para o bem – ou para o mal do país. A ideia de que um homem deve integrar-se e contribuir para o bem comum surge com alguma frequência na imagem que os homens fazem de si: “ajuda a sua terra”, “trabalha para o bem do país e não para a destruição”, “tem sentido de humanismo e solidariedade”, “resolve os problemas”, “sabe avaliar os direitos dos outros”. Já as mulheres, ao contrário dos homens, definidos como seres sociais, são definidas sempre em relação ao espaço doméstico. É através do casamento e da maternidade que as mulheres são definidas: “mulher é quando já não vai à escola, faz trabalhos caseiros e engravida”, “mulher é cativa na casa”.

Pensar de maneira diferente, é para muitos ir contra a ordem natural das coisas, contrariar a religião e rejeitar a cultura. À mulher é atribuída inteiramente a responsabilidade maternal, os cuidados de casa e da família. Mindjer (2018) salienta que cuidar da família é a tarefa considerada mais importante do que qualquer outra atividade política ou do domínio público, que, porventura, ela pode vir a exercer na sociedade. Sobrecarregada com as atividades domésticas e assuntos familiares, sobra pouco tempo para dedicar-se aos assuntos públicos e políticos. Ao adentrar-se para o espaço público, muitas designam-se para funções e espaços demarcados (feiras populares), como vendedeiras ambulantes; com baixo rendimento monetário.

As meninas “aprendem a pensar que os papéis designados a homens são mais valorizados. Isto leva a maiores benefícios e oportunidades para rapazes e homens, em comparação a meninas e mulheres” (Baticã, 2015, p.8). Na Guiné-Bissau, a desigualdade de género é tão visível que ofusca os “pequenos” esforços para o alcance da igualdade. Como nos lembrava Moreira (2017, p.103), a sociedade “divide sexualmente e demarca

áreas como sendo femininas e masculinas e que garantem a secundarização das mulheres em todas as áreas (desigualdade de género; acesso à escola; pobreza generalizada, etc.)”.

A posição principal é frequente e comum ser reservada para o masculino. Nesta lógica de ideias, descrevendo a realidade guineense através das respostas de seus inquiridos, Roque (2011, p.30) considera que “numa escala de poder e relevância: ‘a mulher é governo, o homem é presidente, é o Estado’. Apesar de submissa face ao homem, a mulher tem poder sobre as crianças e jovens, ela é a segunda”.

Estas atribuições simbólicas, constituem barreiras para igualdade e oportunidade de crescimento pessoal e profissional das mulheres, por serem reforçadas em diferentes domínios que orientam a vida na sociedade.

Na sociedade guineense o valor atribuído ao casamento é maior do que o desejo individual da mulher de seguir uma direção diferente. Não casar constitui uma desonra para própria e para família. O esforço para manter o casamento faz com que algumas mulheres com formação académica abdicuem de suas vidas profissionais para não perderem o marido. Como refere Mindjer (2018, p.47), “O medo de divórcio condiciona a sua participação política. A mulher é formada para dar muita importância ao casamento e ver o divórcio como uma falha ou perda. Presa a essa concepção, ela dispõe-se à muitos sacrifícios e concessões para manter o casamento”. Alguns maridos, munidos de poder de decisão e direitos sobre as esposas, impedem-nas de trabalhar fora de casa. São muitos os fatores desencorajadores e limitadores das oportunidades da mulher na sua participação na política, nos espaços públicos e privados de tomada de decisão.

## **2.2. Acesso a lugares de tomada de decisão**

Sabe-se que historicamente a figura do homem foi legitimada e direcionada para o comando, a orientação, para dirigir e liderar, principalmente as mulheres. Sua imagem vem sendo contruída e reconstruída ao longo dos tempos reforçando este pensamento, a estrutura e prática patriarcal, “Em detrimento da mulher a que sempre foi dado o papel passivo, recetivo, e que por isso, não impunha respeito nem autoridade” (Martins et al, 2016, p.2). Aquelas que assumem posições de liderança é frequente serem desacreditadas, questionadas e desrespeitadas.

Perguntados sobre o que significa ser homem, numa ideia universal, os inquiridos de Roque autodefiniram-se: o “homem é um ser que pensa”, “homem é pensamento”, “ser dotado de inteligência”, “ser racional com capacidade de agir, ser que traça objetivos”

(2011, p.30). Todavia, esta definição não se limita apenas aos homens, algumas mulheres também comungam da mesma percepção, “a diferença entre homem e mulher é o poder, a mulher deve cumprir ordens, o homem não ouve as ordens da mulher” (grupo de mulheres, Catio) (Idem, 2011, p.30), isso porque tanto homens como mulheres foram socializados nos mesmos valores sociais, culturais e religiosos.

Os ideais apoiados “nas estruturas sociais, culturais e étnico-religiosas pré-existentes e nas estruturas modernas do Estado guineense” (Moreira, 2017, p.3) operam nas esferas públicas definindo e delimitando o lugar da mulher. Estes, incorporados nas “categorias historicamente apresentadas e definidas como norma unilateral tendem a operar numa base dicotômica, evidenciando a dualidade “homem-mulher”, em que tendencialmente o masculino se assumiu como superior” (Gomes, 2015, p.170). Uma hierarquia que atribui vantagens, gera oportunidade para os homens sobressaírem, ocupando lugares de privilégio, de destaque nos cargos de liderança e tomada de decisão, como os da diretoria de escolas, enquanto as mulheres ocupam tarefas/lugares considerados menos favorecidos (pessoal de limpeza e merendeiras nos refeitórios escolares). Afinal, “a diferenciação dos sexos produz uma hierarquização dos mesmos e dos seus papéis sociais” (Roque, 2011, p.28).

Segundo Sanca (2014), após a conquista da independência para a qual muito contribuíram as mulheres, não se investiu na sua formação, ao contrário do investimento nos homens. Isto fez com que não tivessem assumido responsabilidades maiores à altura dos contributos, competências e capacidades mostradas durante a luta pela libertação. Um exemplo disso é área da educação. Durante 40 anos de independência – entre 1973 e 2013 -, o país teve 26 Ministros de Educação, entre eles, apenas três mulheres (Lopes, 2014). O mesmo acontece noutras áreas, como a do poder judicial ou da governação regional:

No Poder Judicial, segundo dados fornecidos do ano 2009 do Conselho superior da Magistratura Judicial, num total 9 juizes conselheiros apenas 1 era mulher, dos Juizes embargadores num total de 8 não existe nenhuma mulher, dos Juizes de direito, no total de 33, 10 são mulheres, Juizes de sector, no total de 29, apenas duas são mulheres. Na Procuradoria-Geral da República, no total de 11 procuradores gerais só uma é mulher, procuradores gerais adjuntos, no total de 7, 2 são mulheres. Dos delegados de procuradoria geral da república, num universo de 62 temos apenas 9 mulheres. (Baldé et al, 2014 p.27-28)

Ao nível das estruturas descentralizadas, dos 8 governadores regionais, existe apenas uma mulher. Dos 38 Administradores de sector, 5 são mulheres. A nível da Função pública, segundo os dados do último recenseamento dos funcionários públicos, as mulheres representam 3.853 efectivos contra 8.597 de efectivos masculinos, num total de 12.450 funcionários. (Baldé et al, 2014, p.27-28)

## **CAPÍTULO III. Contexto Educativo face aos desafios de género no Ensino**

É importante a abordagem do atual contexto educativo guineense, nesta dissertação, para compreender melhor as problemáticas da educação no quadro do sistema educativo guineense, sobretudo da administração das escolas. Refletir sobre os modelos de liderança existentes e possíveis para uma administração eficaz que eleva o nível da qualidade do ensino. Isto porque, tanto quanto interessa o género nesta dissertação, também importa a performance da administração dessa organização social. Isto é, compreender o sistema educativo e pensar a perspectiva do género dentro deste contexto.

### **3.1 Contexto Educativo Atual**

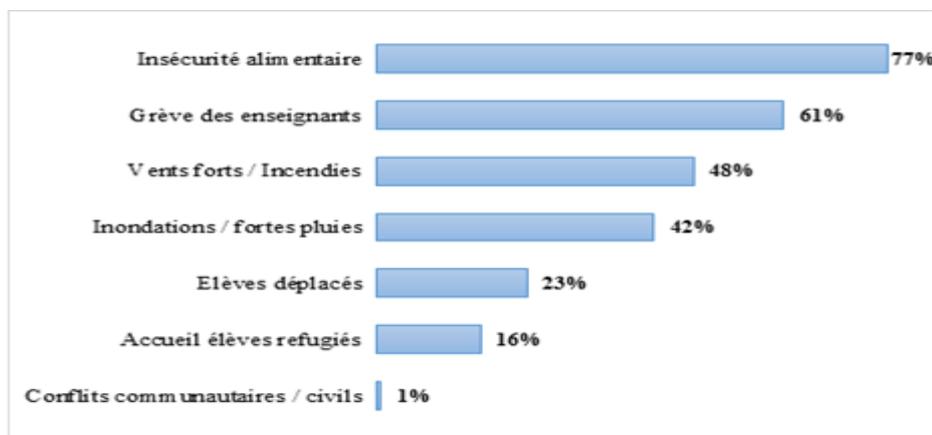
A Guiné-Bissau, no seu artigo 49/1-2 da Constituição da República de Guiné-Bissau (1996, p.15), afirma que “todo o cidadão tem o direito e o dever da educação. O Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino”. No âmbito desta legislação é responsabilidade do Estado garantir aos seus cidadãos, o acesso e permanência na educação, assim como garantir a estabilidade, assegurar o investimento sério e duradouro nas áreas que determinam o desenvolvimento intelectual do cidadão e do país.

Não obstante, a educação guineense atual é o reflexo do passado distante e recente. Os desafios, as demandas, os problemas de há muito, ainda persistem. O Estado guineense através do Ministério Nacional de Educação e seu sistema educativo ainda não conseguiu superar o contexto político problemático, a elevada percentagem de analfabetismo, a falta de recursos humanos qualificados, as greves prolongadas pela falta de pagamento de salário aos professores, as infraestruturas escolares degradadas, a pobreza estrutural, e a língua portuguesa como única língua de ensino em confronto com a língua nacional crioula e mais de vinte línguas étnicas. A “debilidade de recursos, principalmente humanos e financeiros e a instabilidade política” (Furtado, 2005, p.65), constituem fatores ainda muito fortes e presentes que penalizam o sector educativo.

De acordo com o plano setorial 2017 a 2025, a pobreza generalizada no país afeta com particular incidência a educação, colocando-a em risco através dos fatores como: insegurança alimentar, greve dos professores, ventos fortes/incêndios, inundações

/chuvas fortes, alunos deslocados, acolhimento de alunos refugiados, conflitos comunitários /civis.

*Gráfico 1: Ameaças do funcionamento regular da educação*



Fonte: Inquérito específico da GEPASE Gabinete de Estudos, Planeamento e Avaliação do Sistema Educativo, citado em Plano sectorial da educação (2017, p.6)

Estes riscos interferem fortemente no sistema educativo guineense. A insegurança alimentar causada pela pobreza extrema afetava 93% da população em 2013, segundo o inquérito do Programa Alimentar Mundial - PAM e em 2010, 69,3% da população estava a viver abaixo do limiar da pobreza” (p.5). A população sobrevive com menos de dois dólares norte-americanos por dia, e atualmente com a inflação verificada no país, os problemas agravaram-se. As greves dos professores, há anos que constituem um dos problemas principais da educação.

Segundo o Plano Sectorial da Educação (2017), as construções do governo são feitas “com materiais provisórios”. Tais infraestruturas, segundo Namone & Timbane (2017), abrigam 52 ou mais alunos por sala, apenas 39% de professores possuem formação psicopedagógica para exercício profissional. Com este número de alunos, não conseguem desenvolver um ensino eficaz: dar atenção aos alunos e apoiá-los individualmente a superarem suas dificuldades. Entretanto, torna-se difícil controlar e verificar as suas aprendizagens. Não existem políticas de transporte escolar para facilitar a deslocação dos alunos. Do que adianta construir escolas, sem meios de transportes disponíveis para nela chegar, sem professores pagos, motivados e qualificados para ensinar, alunos famintos, desmotivados e sem estímulos para estudo?

Namone e Timbane (2017, p.52) apresentam um inquérito realizado em 2010 pelo Instituto Nacional de Estatística, em que se observou que “21,6% das crianças guineenses abandonam a escola por causa da gravidez ou doença, 23,6% porque acham que a escola

é cara, 8,2% porque a escola se localiza longe da casa da criança e 19,2% porque acham que a escola não tem valor para as suas vidas”. Os problemas da educação guineense complementam-se com o da saúde e pobreza, os estudantes e professores, enfrentam estes inúmeros obstáculos recorrentemente.

Os programas e medidas desenhados pelo governo, frequentemente não se adequam à realidade sociocultural e económica do país. A tal realidade associa-se governos fortemente dependentes da ajuda externa para cumprir com suas obrigações. Isto porque “há uma falta de visão global do país e nestas condições nenhuma política educativa poderá produzir algum impacto” (Furtado, 2002, p.666). Falta de financiamento encerra programas, antes da sua execução. O investimento do Estado na educação “é apenas de 11% do orçamento geral de Estado, e é inferior aos 20% recomendado aos países de sub-região para alcançar o ensino primário universal” (Mendes, 2019, p.102). Este valor é destinado para remuneração dos professores e funcionários administrativos. Mesmo assim, não chega aos colaboradores no devido momento e não permite investimento em projetos educativos, atividades curriculares e extracurriculares.

Cabe-nos relatar outra necessidade, os estudantes e as escolas carecem de bibliotecas escolares públicas e sistemas tecnológicos para impulsionar a aprendizagem. Estes recursos educativos, além de constituírem um apoio para superar o analfabetismo funcional, que também é um problema enraizado, são essenciais para o avanço e progresso da ciência. Estes instrumentos têm incentivado mudanças na área de educação, exigindo adaptabilidade dos sistemas educativos, a nível mundial, às tecnologias digitais. Por isso, o desenvolvimento do sistema educativo, atualmente, depende muito das tecnologias, dado que o avanço tecnológico vem proporcionando auxílio para a eficiência e eficácia no ensino e aprendizagem. Um sistema educativo que carece de recursos desta envergadura, para suas instituições escolares, está propenso a falhas e fracassos. Elementos tecnológicos, na educação, surgem como mecanismo de complemento às funções bibliotecárias, bem como para modernizar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

O país encontra-se entre os países onde a acessibilidade da escola, ainda está longe de consolidar-se (Furtado, 2002), pois a instabilidade política tem afetado muito o progresso da educação. As transformações positivas a nível da educação só surgirão após superação do constante, intenso e complexo desafio político, ou melhor, quando a defesa

e relevância dos interesses, opiniões individuais, não se sobrepuserem às necessidades coletivas urgentes.

### 3.2 Modelos de lideranças Escolares

Escolas possuem modelos distintos de liderança. Baseiam-se na experiência, ideais do responsável máximo ou do grupo, com base na realidade social e cultural em que a escola está inserida, para, conseqüentemente, estar à altura de atender a necessidade local. Não há, de facto, uma receita pronta que possa dar certo em qualquer organização escolar, tendo em conta que a escola deve estar adequada às finalidades da educação e às características do meio em que se insere. Assim como, “não existe uma forma única de dirigir, nem situações idênticas em todas as posições de liderança” (Bernardes, 2008, p.55), muito menos líderes com características e comportamentos idênticos na sua totalidade.

É notório que a abordagem sobre “o estudo da liderança se iniciou com teorias simples e com o tempo as investigações foram-se tornando mais complexas” (Pereira, 2018, p.31). Assim sendo, para ilustrar os modelos de liderança escolar, optamos por adaptar do estudo dos autores Costa et al (2013, p.4), o quadro (anexo 1) elaborado e apresentado por Bush. Este integra seis modelos de gestão: *formal*, *colegial*, *político*, *subjetivo*, *ambíguo* e *cultural*. Dentro de cada um destes modelos de gestão, encontra-se um ou mais modelos de liderança.

Como é apresentado no quadro e referido por Bush (2011), *o modelo formal* valoriza a hierarquia dentro das organizações. Estabelece o foco nos processos racionais para atingir as finalidades. No contexto escolar é assente no diretor, a quem é atribuído toda autoridade, legitimidade e o poder para exercer a função e prestar contas aos organismos tutelares. *No modelo colegial*, o poder é partilhado entre os membros da organização, as decisões são tomadas com base nas discussões que conduzem a consensos, o líder é visto como facilitador do processo, escuta e valoriza as necessidades dos colegas. Sendo que neste modelo a autoridade que parte da experiência é mais relevante do que a que resulta da ocupação formal do cargo. *O modelo político* possui uma característica divisória, grupos de pessoas aliadas com os mesmos interesses e objetivos, centrando o foco no grupo, não no coletivo (instituição). O conflito e a competição passam a revelar-se como natural para conseguir o poder e defender os interesses, dado que este é atribuído ao grupo dominante. O líder, no entanto, assume duas personalidades: participante principal para conduzir o processo de negociação e exercer a função de manter a

viabilidade da organização. *O modelo subjetivo* dá importância aos significados individuais dos seus colaboradores, através de suas crenças, valores e percepções, e usa-os para transformação e melhoria organizacional. O líder, consoante o seu poder legítimo, tem o direito, caso necessário, de interferir nos aspetos ligados aos acontecimentos dos demais. Neste coletivo, ambos, incluindo o líder, têm autonomia de perseguir seus objetivos individuais. *O modelo de ambiguidade* apresenta, como característica organizacional predominante, a turbulência e imprevisibilidade, tanto os processos como os objetivos da instituição não são deixados claros. O líder, nesta perspectiva, encontra-se numa posição difícil de incerteza com relação à ambiguidade dos objetivos, do poder, da experiência e do êxito da organização. E, por último, *o modelo cultural*, um pouco idêntico ao modelo subjetivo, também assume as crenças, os valores, as ideologias como partes importantes da organização. Atribuições e preferências culturais de cada membro são tomadas como relevantes para o desenvolvimento organizacional. O líder, nesta visão, participa como responsável para facilitar e difundir a cultura a partir das crenças, valores e ideologia que todos da organização comungam (Costa et al, 2013 p.5-6). É importante a abordagem destes modelos de liderança, neste trabalho, tendo em conta seu foco em administração escolar, e sobretudo problematizar liderança de género no contexto da organização escolar, com vista a compreender os papéis e os modos de funcionamento das organizações e que o seu sucesso e qualidade não é determinado necessariamente pelo sexo do indivíduo, mas pela forma como conduz a sua liderança.

Nesta ótica de estudo sobre modelos de liderança Luck (2014, p.75), apresentam-nos três estilos diferentes de liderança: autocrático, democrático e *laissez faire*. O primeiro diz respeito a liderança do tipo centralizada no diretor que adquire uma postura decisiva individual. O segundo é de carácter colaborativo e compartilhado, em que ambas categorias da organização participam de tomada de decisão e assumem responsabilidades conjuntas. O último assenta na responsabilidade solta, a liderança é quase inexistente, a presença do líder é apenas figurativa, deixa as responsabilidades à solta, cada membro faz o que lhe apetece, as atividades são desarticuladas, o que torna a dinâmica organizacional ineficaz.

O modelo democrático, “Contrapõe-se ao tipo de escola caracterizada como serviço local do Estado” (Bernardes, 2008, p.33), caracterizado como tradicional, centralizado e sem autonomia. Para Furtado (2005, p.71), “individualmente os elementos de um sistema não produzem o mesmo efeito do que quando forma um todo e quando esses elementos interagem entre si para produzir um efeito”. Deste ponto de vista, realça-

se a importância da construção da escola democrática, que é aquela em que o poder é descentralizado, os seus participantes, tanto os da comunidade interna quanto os da externa, estão coletivamente organizados, envolvidos no processo de tomada de decisão, comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos (Honorato, 2018, p.25). Para este efeito, necessita-se de um líder capaz de exercer a influência sobre o grupo de pessoas com objetivos comuns, comprometidos a satisfazer as necessidades educativas.

No entanto, estes, entre outros modelos de liderança escolar, servem de orientações para o trabalho coletivo e o funcionamento da estrutura administrativa, para fins pedagógicos, administrativos e financeiros da instituição. E o que se espera do sucesso de uma organização escolar? Um ensino e aprendizagem bem dirigido, podendo, no fim, resultar em rendimento e desempenho escolar excelente dos alunos.

## **CAPÍTULO IV - METODOLOGIA**

### **4.1. Método**

Para dar resposta ao objetivo da pesquisa que passa por compreender os condicionamentos à liderança das mulheres nas escolas da Guiné-Bissau, optou-se por uma abordagem metodológica de cariz qualitativo, tendo como instrumento de recolha de dados a entrevista semi-diretiva ou semiestruturada a diretores e diretoras de escolas da cidade de Bissau e complementada pela análise de documentos de fornecidos pelas escolas.

A pesquisa de carácter qualitativo, “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (Bogdan, 1994, p. 11 citado em Teles, 2009, p. 36), de maneira a captar aquilo que os/as interlocutores/as conhecem, experimentam no quotidiano, vivenciam e acreditam. É assim adequado para captar a compreensão que têm de uma determinada realidade, visões e perceções de diretores e diretoras de escolas, o modo como se relacionam, compreendem e descrevem o espaço escolar.

As informações disponíveis, obtidas e utilizadas para construção da parte da revisão da literatura, teve fundamental importância de “ajuda à formulação do problema, à definição de hipóteses e da população de estudo e à seleção da metodologia a usar”

(Moreira, 2007, citado em Caixeiro, 2004, pp. 384/385). Permitiu-nos, antes de ingressar no campo, ter conhecimento prévio e elaborar dois guiões de entrevista, um para diretoras e outro para diretores.

#### **4.2. Instituições e sujeitos envolvidos na pesquisa**

Os participantes na pesquisa são diretores e diretoras de escolas de ensino secundário, públicas e privadas, da cidade de Bissau. Através de uma carta de consentimento por nós elaborada, assumiram ter informação acerca da pesquisa e dos termos da sua colaboração. O mesmo documento garante aos participantes a preservação da confidencialidade das informações disponibilizadas que, por conseguinte, serão utilizadas apenas para os fins da pesquisa. Como garantia, “O anonimato foi assegurado aos participantes neste estudo ao dissociar a identidade dos indivíduos da informação que disponibilizam” (Caixeiro, 2014, p.383). Da mesma maneira foram explicados sobre a liberdade de desistência da participação.

O estudo envolveu 8 escolas de ensino secundário 4 públicas e 4 privadas. Nasci e cresci em Guiné, frequentei escolas públicas e privadas, tanto nas escolas que frequentei como nas restantes, percebia que havia mais mulheres a lecionar e dirigir escolas de ensino primário e básico, do que nos níveis secundário e avançado. Surgiu daí o interesse de conferir se esta realidade está estagnada ou mudada. Comtemplámos as duas realidades organizacionais, públicas e privadas, de modo a incluir estas duas diferentes realidades, que também diz muito sobre a educação na sociedade guineense. Pela importância que essas organizações, situadas em diferentes bairros de capital Bissau, têm na vida de muitas pessoas, quadros importantes para o país e o mundo, não se pode falar das melhores escolas de ensino secundário no país, sem mencionar os oito estabelecimentos selecionados para a pesquisa. São eles, nas públicas, o Liceu Dr. Agostinho Neto, o Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha, o Liceu Nacional Nwane Nrumah e o Liceu Samora Moisés Machel. As privadas são o Liceu João XXIII, o Liceu Politécnico Hermann Gmeiner, a Cooperativa Escolar São José e a Escola Adventista Betel. São lideradas atualmente por diretores com idades entre 42 e 62 anos. Não foi encontrada nenhuma mulher na direção destas escolas e, de modo a responder aos objetivos da investigação, adicionamos entrevistas de 10 diretoras de escolas de diferentes níveis de ensino. O número total é, 18 escolas abrangidas e respetivos diretores e diretoras, tal como mostra o quadro seguinte.

*Quadro 2: Caracterização Institucional e Pessoal dos entrevistados*

Diretores/as	Instituição	Nível de Ensino	Gênero	Idade	Habilitação Literária
Diretor 1	Pública	7º a 12º ano	M	43	Bacharel em História e Geografia
Diretor 2	Privada	Jardim de infância a 12º ano	M	42	Licenciatura em Administração Pública e economia social
Diretor 3	Privada	7º a 12º ano	M	50	Licenciatura Teologia e Ciências Patrísticas
Diretor 4	Pública	7º a 12º ano	M	59	Bacharel em Bioquímica
Diretor 5	Pública	7º a 12º ano	M	47	Licenciatura em Sociologia, Pós-graduado em Antropologia Aplicada
Diretor 6	Pública	7º a 12º ano	M	62	Licenciatura em História; Licenciatura em Ciências de Educação; Pós-graduado em Gestão e Adm. Escolar
Diretor 7	Privada	1º a 12º ano	M	61	9º ano
Diretor 8	Privada	7º a 12º ano	M	42	Licenciatura em Ciências de Educação; Contabilidade e Gestão; Pós-graduação na planificação estratégica; Mestrando em projetos e inovação.
Diretora 9	Pública	1º a 6º ano	F	59	17 de Fevereiro <sup>4</sup>
Diretora 10	Pública	1º a 12º ano	F	47	Licenciatura em Biologia Química; Licenciatura e Administração e contabilidade; Didática de ciências da natureza e matemática.
Diretora 11	Pública	Jardim de Infância	F	43	Licenciatura em Ciências de Educação com especialidade na Educação de Infância.
Diretora 12	Pública	7º a 9º ano	F	46	17 de Fevereiro; a cursar Licenciatura em Língua Portuguesa
Diretora 13	Pública	1º a 6º ano	F	61	17 de Fevereiro; Licenciatura em Língua Portuguesa
Diretora 14	Pública	1º a 6º ano	F	48	Biologia e Química; L. em Ciências de educação; 17 de Fevereiro
Diretora 15	Pública	Jardim de Infância	F	49	17 de Fevereiro; Licencianda em Administração
Diretora 16	Pública	1º a 6º ano	F	38	17 de Fevereiro
Diretora 17	Pública	1º a 9º ano	F	42	Licenciatura em Psicologia
Diretora 18	Pública	1º a 6º ano	F	54	Licenciatura em Administração; 17 de Fevereiro

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela instituição.

Do total dos diretores/as apenas um possui formação específica na área de administração escolar. A maioria, no entanto, afirmou já ter frequentado formações, seminários de capacitação, de curta e longa duração sobre assuntos envolvendo gestão, liderança e administração escolar, somado aos anos de experiência como professores e diretores na mesma instituição. Tais formações/seminários, foram fornecidos pelo Ministério de Educação, mas, principalmente pelas organizações não governamentais, as duas mais citadas são a Fundação Fé e Cooperação – FEC e o Instituto Camões.

<sup>4</sup> É uma escola de formação de professores para lecionar no ensino básico. Passou a ser, de certa forma, um título, grau acadêmico atribuído as pessoas formadas nesta instituição.

### **4.3. Técnicas de Recolha de dados**

Em consonância com o método qualitativo, utilizámos como instrumento de recolha de dados principal as entrevistas semi-diretivas e semiestruturadas a diretores/as de escolas na Guiné-Bissau. Trata-se de uma técnica em que “o investigador pode dispor de um conjunto de perguntas-guia, relativamente flexíveis, com as quais pretende orientar a recolha de informação do entrevistado” (Hill, 2014, citado em Batista et al., 2021, p.20).

Construímos um guião de entrevista tendo em conta os objetivos da investigação e a revisão da literatura. À priori traçamos um plano de pesquisa provisório, de como seria a aplicação das questões que constituíram o guião da entrevista. No decorrer da pesquisa foi sendo alterada a estratégia de recolha dos dados, para a adaptar à realidade. Foi difícil estabelecer os primeiros contatos com as escolas para solicitar a realização da entrevista. Algumas escolas não têm email institucional, outras não chegaram a responder ao email, as demais acusaram a recessão, mas não deram retorno. O prosseguimento seguinte foi imprimir e entregar às mesmas as cartas antes enviadas. Essa estratégia também não surtiu o efeito desejado, até à deslocação ao país. Com a explicação presencial dos objetivos da pesquisa, as garantias de confidencialidade, a intenção e motivação, os diretores acabaram por aceitar, após vários procedimentos burocráticos, específicos de cada organização de ensino. As entrevistas foram transcritas por mim e submetidas a análise de conteúdo com base no que julgamos ser pertinente para investigação no confronto com a revisão bibliográfica. A duração formal das entrevistas foi dos 20 aos 55 minutos, com uma média de 32 minutos.

### **4.4. Limitações, desafios da pesquisa e sugestões para pesquisas posteriores**

Uma vez definida as orientações gerais e conferida os desafios consoante os recursos existentes, partimos para a fase posterior, de recolha das informações no campo.

A recolha os dados para esta dissertação foi desafiante em diversos sentidos e momentos. Destacamos os três aspetos que nos parecem ter tido maior influência neste processo: a viagem para a Guiné, a estação do ano, e a disponibilidade dos colaboradores relacionada com as suas responsabilidades pessoais e familiares.

A deslocação de Portugal para a Guiné foi exigente e difícil. Tratando-se de uma estudante que precisou trabalhar para custear a viagem e a pesquisa, constituiu-se na alteração do calendário previamente elaborado para execução da pesquisa no campo e o atraso na entrega de dissertação. Em vez de realizar-se nos meses de março e abril, como

era previsto, realizou-se em agosto e setembro, épocas de chuvas fortes no país e período de férias dos/as diretores/as, apesar de muitos/as estarem a trabalhar por causa da descontinuidade, ou seja, as greves durante o ano letivo.

A estação chuvosa impossibilitou encontros para as entrevistas, algumas foram canceladas. Algumas escolas estão situadas em locais distantes, com as estradas degradadas pela chuva, as viaturas não conseguiam ter acesso. Percorriam até uma certa localidade e o resto da distância é apenas possível seguir a pé. Outrossim, a polémica e recorrentes greves de transporte verificadas no mês de agosto intensificou ainda mais as vicissitudes vivenciadas.

Sendo agosto o mês de férias dos/as diretores/as escolares, isso condicionou as suas disponibilidades, devido aos seus compromissos familiares. Estes contratempos, sobretudo os últimos, foram verificados principalmente na agenda com as diretoras, que tiveram que cuidar de filhos doentes, mãe doente, assuntos de filhos, a morte de um irmão. Estas maiores responsabilidades familiares das diretoras já são só por si, é um elemento interessante para a pesquisa.

Posto isto, aos futuros pesquisadores, recomendo terem paciência, persistência, dinamismo, flexibilidade e respeito pelas culturas (crenças religiosas, ideais, preferências partidárias) e pelas pessoas com os quais queiram trabalhar. Concomitantemente, ter capacidade de adaptação, interação e integração com culturas diversas. É importante ter bem definido e pronto os materiais para a execução da pesquisa, ter disponibilidade total para a pesquisa, para que livremente possam ajustar os horários consoante a disponibilidade do inquirido. Para o caso da Guiné, sugiro que façam pesquisas na estação seca, para facilitar a deslocação.

Vale mencionar que houve interação, empatia e afinidade com os atores envolvidos na pesquisa, uma solidarizou-se com o estado de saúde da minha mãe, o outro que me convidou para me juntar a ele e ao grupo de professores para almoço coletivo, os que me lançaram convite para seus partidos, vários aconselharam-me, apertaram a minha mão com sorriso no rosto e desejaram-me boa sorte. Desta pesquisa guardo sentimento de gratidão, permitiu-me construir relações profissionais e de amizade que, atualmente, ultrapassaram a investigação.

## **CAPÍTULO V – ANÁLISE DE DADOS**

O tema principal desta dissertação é “Mulheres nas direções Escolares na Guiné-Bissau: Recursos e obstáculos enfrentados”, com o foco na administração escolar guineense, particularmente de algumas instituições públicas e privadas da capital Bissau. Os objetivos gerais passam por analisar as representações sobre o acesso e o desempenho das mulheres nas direções das escolas e por identificar os obstáculos a esse acesso por parte das mulheres. Tem como objetivos específicos compreender as razões e os critérios utilizados na escolha e recrutamento de pessoas para a direção das escolas e descrever a realidade das organizações escolares e os obstáculos enfrentados pelas mulheres no acesso a lugares de direção e durante exercício da função.

Este capítulo é dedicado a análise e interpretação de dados obtidos a partir das entrevistas, utilizadas para encontrar respostas para as perguntas inicialmente levantadas. As dimensões que estruturam o guião de entrevista previamente elaborado foram administração escolar guineense e seus recursos humanos e género e liderança na direção escolar. Foram várias as questões relevantes, porém, umas se destacaram mais que as outras, apenas essas merecerão nossa análise, por terem mais relevância e pertinência para o que o estudo propõe, na medida que respondem às questões da investigação: Qual é o peso/relevância de mulheres nas direções das escolas do país? Que obstáculos condicionam o acesso de mulheres à posição de direção escolar?

### **5.1. Dimensão I – Administração escolar guineense e seus recursos humanos**

Para desenvolvermos as questões relacionadas com o tema aqui tratado, é importante, antes, compreender o contexto em que as mulheres, objeto deste trabalho, se enquadram profissionalmente.

#### **5.1.1. Situação da Administração escolar guineense**

O sistema de educação guineense, como descrito com mais detalhe no primeiro capítulo, tem, há muitos anos, tido um enorme desafio para manter o básico funcionamento e a qualidade de ensino.

Os problemas do sistema educacional, como um todo, afetam fortemente o exercício da função dos diretores escolares, principalmente das escolas públicas. Questionados sobre quais consideram serem os dois ou três problemas mais graves da

administração escolar guineense surgiram várias respostas, que se podem organizar de acordo com os seguintes temas:

#### Problemas no tipo e modalidade de acesso aos cargos de direção

*“No contexto geral do país, primeiro, aos gestores, lhes faltam competência para gerir uma escola, porque chegam a este posto a partir de uma nomeação, não por concurso. Às vezes uma pessoa cria a própria instituição e é ele a gerir, tendo ou não, competência para tal. Sendo assim, muitas vezes não se verifica afirmação da liderança, sobretudo nas escolas públicas. Por exemplo, vê-se diretores que não têm liderança na sua escola e a nível de seus coordenados, porque foi posto ali para afirmar a política de uma pessoa, acima da política do Estado.” (Diretor 8)*

#### Problemas nas condições educativas e pedagógicas

*“Falta de seguimento, cumprimento de programas e atualização de conteúdos, o Ministério de Educação não tem trabalhado para que haja a mudança.” (Diretor 3)*  
*“O mais grave que considero é a falta dos manuais escolares, as escolas utilizam manuais com conteúdos de autores diferentes. Outro problema é o de gestão de recursos humanos em certas escolas.” (Diretor 6)*

#### Problemas no financiamento educativo e organização escolar

*“Situação precária de recursos económicos e infraestruturas. Falta de investimento do Estado. Todos os materiais de uso escolar são da responsabilidade da própria escola, adquiridos com a parte da percentagem do dinheiro de propina escolar.” (Diretor 4)*  
*“Existem vários problemas, mas citarei principalmente o fator organizacional, carência nos materiais de trabalho mais importantes para administrar a escola.” (Diretor 1)*  
*“Como uma instituição privada, uma das dificuldades é o pagamento atempado por parte dos pais, este atraso mexe com as tarefas administrativas da escola.” (Diretor 2)*

Os problemas subjacentes ao sistema educacional guineense, discutidos no primeiro capítulo deste trabalho, confirmaram-se na fala dos entrevistados. As preocupações e os problemas mencionados pelos dezoito diretores diferem, mas em grande parte assemelham-se, à questão das infraestruturas. Muitas escolas carecem de uma estrutura adequada para o funcionamento normal, adequado às aulas e tarefas administrativas. Vê-se escolas sem janelas, sem carteiras em condições para o uso, salas de direção sem materiais recomendado (cadeiras, mesas, computadores, impressora, armário para guardar documentos importantes da instituição). Alguns diretores alegaram ter perdido documentos que foram arrastados pela chuva que passou pela telha velha, janelas sem coberturas. Tanto gabinetes de direção de escola, como salas de aulas ficam alagados, com pisos cheios de água. Há falta de dinheiro para dar continuidade aos projetos de capacitação e inclusão, como confirma uma das pessoas entrevistadas,

*“desenvolvíamos atividades para atrair atenção de mais meninas na escola, muitas se interessavam, depois de um tempo, paramos porque não tínhamos recursos para continuar”* (Diretora 9).

Segundo afirmação da Diretora 10 e do Diretor 4, do total de dinheiro da propina, 40% vai para o Ministério de Educação, 5% para a delegacia regional SAB (Sector Autónomo de Bissau) e 55% para o uso interno da escola, pelo que ambos declararam a insuficiência do valor, considerado as exigências e necessidades da escola. De acordo com a Diretora 9, de entre os vários problemas, o problema financeiro é o principal e as escolas mais penalizadas são as de ensino básico, por serem ensino obrigatório e gratuito. Entretanto, essas escolas ficam sem fundo mínimo de garantia, o que gera problemas financeiros: *“os alunos não pagam propinas, ficamos sem recursos para resolver diferentes situações que surgem.”* (Diretora 9).

Vários diretores declararam já ter usado várias vezes dinheiro próprios para adquirir ou reparar materiais de uso escolar, por terem notificado o Ministério sobre as necessidades, e este não ter respondido ao pedido.

Os entrevistados pronunciaram-se sobre falta de materiais didáticos, que é da responsabilidade da direção. Importa compreender que “o fator escassez dos recursos materiais e deficientes condições de trabalho constitui o obstáculo ao ensino de qualidade” (Esteves 1999, citado em Té, 2017 p. 29), criando caos, dificuldades e desafios aos diretores para manterem em funcionamento as organizações que lideram. A sua mobilização e coordenação perante sua equipe enfraquece, de modo que não consegue exercer eficazmente a sua influência, para que possa promover os resultados (objetivos) esperados. A sobrecarga das tarefas de gestão torna-se maior, sendo que a obrigação (não cumprida) do Ministério de Educação, passa a ser da direção escolar, que procura motivar os professores e agentes administrativos a continuarem seus trabalhos através de diferentes estratégias por eles criadas. Alguns optam por angariação de fundos através de colaboração financeira dos pais, da comunidade, que é fornecido aos funcionários como subsídio para não entrarem em greve e manterem o funcionamento das escolas.

Ao que concerne a realidade das escolas privadas, os desafios e as preocupações da administração são outros, diferentes das escolas públicas. O que as afetam é a demora dos pais e encarregados de educação com o pagamento da propina, sua participação no núcleo da gestão, incompreensão dos professores sobre as faltas, aquando das suas ausências, demora em conseguir recursos humanos para empregar:

*“Já lá vão três ou quatro anos que a nossa instituição não temos associação de pais e encarregados de educação... Também deparamos com demora na aquisição de recursos humanos para diferentes áreas, principalmente docentes qualificados, leva tempo para os conseguir.” (Diretor 8).*

*“Outras dificuldades é o pagamento atempado por parte do país. Até certo ponto este atraso mexe com as tarefas administrativa da escola.” (Diretor 2).*

### **5.1.2. Modelos de recrutamento para cargos de direção**

Ao longo dos anos foi sendo cada vez mais difícil ao Estado guineense cumprir com suas obrigações, posicionar-se democraticamente, com base nas leis e orientações definidas. As questões político-partidárias vêm cada vez mais ganhando espaço, sobrepondo-se à competência e ao conhecimento especializado dos recursos humanos do país.

De acordo com Mendes (2019, p.132), “os diretores de escolas são nomeados pelos diretores regionais, essas indicações de diretores tanto regionais assim como de escolas, geralmente envolvem questões político-partidária”. Com base nesta afirmação, e demais autores, elaboramos o guião dando três e mais opções de resposta sobre a pergunta: Como é que se dá o recrutamento para o cargo administrativo na sua instituição? É por meio da eleição, concurso ou indicação? Segundo um dos entrevistados, as atribuições de cargos acontecem “tudo por indicação, tanto para diretor, subdiretor, secretária/o e os demais.” (Diretor 1).

Dentre as respostas obtidas, identificamos modelos diferentes de assumir a direção de escola: pelo decreto/proposta do Ministério, indicação do ex-diretor da escola, concurso, indicação partidária direta ou, por vezes “o critério é (envio de documentos das pessoas indicadas para análise) aferir quem tem condições para o cargo” (Diretor 5). Já as instituições privadas de carácter religioso, podem apenas ser dirigidas pelos religiosos, a decisão dessa escolha, em uma das escolas cobertas pelo estudo, parte da indicação do conselho da igreja, em outra, do bispo. Contudo, o recrutamento e seleção da equipe administrativa, financeira e pedagógica, faz-se através de concurso. As demais organizações particulares optam pelo concurso para eleger o diretor e todos os restantes colaboradores: “Qualquer tipo de ingresso nesta instituição é através do concurso, desde o diretor até ao jardineiro.” (Diretor 8).

Quando questionados, como aconteceu no seu caso específico, ou seja, como se deu seu acesso a este cargo, verifica-se que, dos/as 18 diretores/as, 1 teve acesso ao cargo pela nomeação do bispo, 1 pela decisão do concelho, 4 pela proposta/nomeação do

Ministério de Educação, 6 pela indicação do partido político, 2 por concurso, 3 pela indicação das ex-diretoras, 1 pela preferência pessoal (é o fundador da escola). Pelo que é percebido não há diferença no modo de recrutamento dos diretores e das diretoras, ambos passam pelos mesmos processos.

Parece-nos que não existem critérios fixos e definidos, envolvendo habilidades e competências rigorosamente exigidos para tornar-se diretor, isto porque nenhum dos entrevistados mencionou algum documento a respeito. Com base em suas experiências e opiniões, declararam:

*“Pelo que sei, tens de ter no mínimo formação técnico-pedagógica, obrigatoriamente, adquirida nos centros de formação de professores do país, ou uma formação agregando a área pedagógica.” (Diretor 4)*

Outro colega contraria esta posição ao defender que,

*“Não seguem esta norma, apenas nomeiam em função da política, interesse, amizade, confiança ou a pedido de um amigo... não selecionam para ver se a pessoa tem formação na área.” (Diretor 6).*

Nesse processo de recrutamento, é praticamente inexistente a dimensão igualitária do género. Aquando do decreto em que foi eleita diretora, a Diretora 10 afirma que havia duas mulheres entre vinte e dois candidatos para direção de escolas de ensino secundário. A Diretora 13 evidencia que na época que concorreu para o cargo, era a única mulher entre vários homens. A maioria não sabe se havia mais mulheres na seleção, por apenas virem a saber, após se tornar público o decreto da nomeação.

Em vista disso, fazendo uma conexão entre administração e o género, foram questionados sobre se acham que há uma distribuição de género equilibrada na direção das escolas do país. O quadro seguinte mostra a opinião dos respondentes.

*Quadro 3: Opinião sobre equilíbrio de género nas direções das escolas*

Diretores	Resposta	Justificação
Diretor 1	A nível nacional não se verifica [uma distribuição de género equilibrada]. Quase 80 a 90% são preenchidos por homens.	Por causa das limitações, as mulheres se apresentam pouco, mas verificando nosso contexto em geral, damos as prioridades sempre às crianças masculinas, meninas são deixadas no segundo plano.
Diretor 2	Nas escolas do país, não posso afirmar, mas quanto a nossa instituição é muito valorizada, como sabes é uma instituição religiosa...	Esta escola não tem questão de sobreposição de género, seja homem ou mulher, o tratamento é o mesmo, a pessoa é contratada conforme capacidade apresentada.
Diretor 3	Aqui na nossa escola, a nível de administração temos mais mulheres do que os homens, são seis funcionárias e quatro funcionários.	Contudo, a nível de professores, homens são a maioria e empregadas de serviço que são apenas mulheres.
Diretor 4	Partindo da minha estimativa, no ensino básico verifica-se mais mulheres, no ensino secundário homens...	Acredito que acontece mais pela cultura, muitas etnias não permitem as filhas irem para a escola, porque acham que, ganhando mais conhecimentos, irão futuramente rejeitar o casamento.

Diretor 5	Para dizer a verdade, não se verifica [uma distribuição de género equilibrada], temos mais percentual masculino do que feminino.	Bom, não sei bem se é por falta de coragem, engajamento, ou é por estereótipos que cá fundamentam ( <i>homis u ma pudi ke kusas, homi ma ta adaptado a certos desafios</i> <sup>5</sup> ).
Diretor 6	Género feminino é [tem uma representação] muito inferior.	Na minha opinião acho que os partidos preferem nomear homens em vez de mulheres para exercer esta função.
Diretor 7	Neste momento penso que é relativo.	O país tem mulheres tímidas. Aqui no nosso liceu queríamos mais mulheres, mas não conseguimos, estão mais concentradas no ensino básico e primário.
Diretor 8	Acho que não. Na maioria de escolas, sobretudo de capital Bissau, existem mais homens do que mulheres, inclusive nos grandes liceus do país, apenas homens são diretores nestes estabelecimentos.	Não sei se tem a ver com a nossa cultura que é, de certa forma, machista, é assim que percebo isto, administração do país é uma administração machista, porque dão mais oportunidades aos homens, mesmo tendo ou não competências para o cargo, são eles a ocupar.
Diretora 9	Não [existe uma distribuição de género equilibrada]!	Porque no país as pessoas não respeitam a igualdade de género, isso porque, mulheres muitas vezes não empenham para conquistar os lugares.
Diretora 10	Não [existe uma distribuição de género equilibrada]!	Porque uma mulher para conseguir gerir uma instituição tens que lutar muito e a qualquer momento podem tirar-te o cargo, como há semanas tentaram fazer comigo, tirar-me o cargo para atribuir a um homem.
Diretora 11	Acho que tem mais homens.	Acontece por razão do baixo nível de escolaridade das mulheres, homens são os mais favorecidos a ingressar na escola. Nas regiões do país, famílias acreditam que ( <i>minino femia ora ki bai scola ita bim na odja lundju i kata seta casamento, i ta bim djiru mas diqui homi</i> ) <sup>6</sup>
Diretora 12	Não [existe uma distribuição de género equilibrada]!	Esse assunto já me trouxe várias discussões com as minhas colegas ( <i>anós no fala fifti fifti mas anós mindjeris no kata pul na prática. Purbulema sta na nós mindjeris propi, nó gosta de riba trás, agora su riba trás, kim ku na ba lokatiu ndé k usta nel, pa ba puu na metade? Nó ta medi, no tené medo de sumi responsabilidade</i> ) <sup>7</sup> . Não sei se esse medo é pela incapacidade, não sei.
Diretora 13	Não há equilíbrio [de género].	Há pessoas que acham que apenas com os homens conseguem trabalhar, porque apenas esses conseguem dirigir por serem mais capazes e comprometidos, porque mulheres gostam de tirar férias, inventam sempre desculpas que o filho está doente.
Diretora 14	No ensino básico nota-se o equilíbrio [de género].	Em outros níveis, os homens dominam. Acontece pela falta de interesse das mulheres, ou talvez de coragem.
Diretora 15	Acho que não tem o mesmo número [de homens e de mulheres].	Penso que isso é costume no país. Também nós mulheres não empenhamos, não é apenas exigir os direitos, temos que lutar para consegui-lo.
Diretora 16	A meu ver, não existe equilíbrio, pois constata-se maior número de homens do que mulheres.	No entanto, ( <i>nka sibi si contra é ta pensa nam kuma mindjer ka pudi administra um kau</i> ) <sup>8</sup> , desde que estive neste cargo algumas pessoas já vieram cá elogiar me pelo trabalho, inclusive diretor de uma escola vizinha.
Diretora 17	Não existe [uma distribuição de género equilibrada].	Não adianta mesmo falarmos sobre igualdade de género na direção das escolas, sempre tiveram mais homens, embora devia ter mais mulheres.
Diretora 18	Não existe o equilíbrio, existem mais homens.	Isso acontece porque dantes as mulheres não se empenhavam, quando faziam 9º ano ou 11º ano, não prosseguiam com os estudos, mas agora a realidade está a mudar, está a ter mais aderência das mulheres na escola.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela intuição.

Grande parte dos/as interlocutores/as negaram a existência de equilíbrio entre homens e mulheres nas direções escolares. As justificações são diversas, dependendo da experiência, vivência e concepção de cada diretor/a. Todavia, as mulheres se auto-culpam mais pela ausência das mesmas nos lugares de poder, inclusive nas escolas. Isto

<sup>5</sup> Homens sabem melhor fazer essas coisas, adaptam-se facilmente aos desafios.

<sup>6</sup> Uma criança feminina quando dada oportunidade de estudar, ganha consciência, rejeita o casamento e torna-se mais inteligente que um homem.

<sup>7</sup> Alegamos que queremos a igualdade 50/50, mas não pusemos isso na prática, o problema está em nós mesmas, não gostamos de ir para frente, se ficares por trás quem vai tirar-te dali para que sejas vista. Morremos de medo, medo de assumir responsabilidades.

<sup>8</sup> Não sei, se é porque pensam que mulher não tem capacidade de dirigir uma instituição.

é, verifica-se uma forte culpabilização das próprias mulheres, numa perspetiva individual ao invés de social e cultural, sendo que tudo isto parte de uma construção socio-cultural construída com base no patriarcado, desigualdade e estereótipos associados à mulher. As respostas dos homens integram-se a uma perspetiva mista, culpam as mulheres e a sociedade pela falta de igualdade.

Em parte, mencionaram a falta de escolaridade e de menores oportunidades das mulheres, contudo, acrescentaram outros condicionantes, “timidez, falta de coragem, oportunidade, falta de empenho, de lutar pelos seus direitos”, evidenciando características naturalizadas como sendo das mulheres, constituindo um impedimento ao alcance do equilíbrio nas direções escolares.

## **5.2. Dimensão II - Género e liderança na direção escolar**

Este ponto descreve especificamente a nossa busca ao longo desta investigação, de compreender os obstáculos condicionantes à chegada das mulheres às direções das escolas.

### **5.2.1 A presença das mulheres nas instituições escolares**

O documento em anexo (B), revela a quantidade de instituições de todos os níveis de ensino, diretores de escolas públicas, privadas, comunitárias, entre outras, existentes na capital Bissau. Contudo, ao contrário das escolas públicas, faltam informações de nomes e sexo de um número considerável de diretores de escolas privadas. O SAB, a entidade fornecedora do documento, tem informação incompleta a esse respeito. Sendo assim, privilegiamos uma análise com os dados disponíveis.

Na distinção entre níveis de ensino e instituições (públicas e privadas), percebe-se que nas 37 escolas públicas que agregam níveis do ensino básico, apenas 7 são liderados por mulheres, correspondente a 81% de diretores em comparação com 19% de diretoras. Nas 9 escolas que têm o nível de ensino secundário, apenas 1 é liderada por uma mulher, ao contrário de 5 estabelecimentos de Jardins Infantis públicos, os quais são na totalidade dirigido pelas mulheres.

Das escolas privadas, apesar do número de diretores excederem o das diretoras, não podemos afirmar que os homens são a maioria, tendo em conta os nomes e sexo dos diretores não identificados. Todavia, encontram-se disponíveis quadros e gráficos no anexo B.

Outrossim, grande parte dos/as diretores/as entrevistados/as acreditam ter mais mulheres a dirigir escolas do ensino básico, mas as informações mostram o contrário, apesar de, praticamente, suas ausências nas escolas de ensino secundário, também encontramos poucas nas direções de escolas públicas de ensino básico. Com base em suas abordagens, o que explica esta situação, é a escolha do curso., e Na opinião dos/as diretores/as, as mulheres têm mais tendência para optar por cursos direcionados ao ensino básico e primário. Isto é, “as mulheres preferem e têm mais jeito para lidar com com crianças do que adolescentes/adultos, como confirma a Diretora 9.

O quadro abaixo mostra a percentagem de professores e professoras no ano letivo 2021/2022.

*Quadro 4: Professores/as segundo o género*

Instituição dirigido por:	Nível de ensino	Número e % de Professores	Número e % de Professoras	Total
Diretor 3	7º a 12º ano	61 87,1%	9 12,9%	70 100%
Diretor 8	7º a 12º ano	35 77,8%	10 22,2%	45 100%
Diretor 1	7º a 12º ano	147 87,8%	18 10,9%	165 100%
Diretor 6	7º a 12º ano	100 89,3%	12 10,7%	112 100%
Diretor 2	Jardim de infância a 12º ano	48 76,2%	15 23,8%	63 100,0
Diretor 4	7º a 12º ano	131 88,5%	17 11,5%	148 100%
Diretor 5	7º a 12º ano	153 83,6%	30 16,4%	183 100%
Diretor 7	1º a 12º ano	108 82,4%	23 17,6%	131 100%
Diretora 10	1º a 12º ano	22 37,9%	36 62,1%	58 100%
Diretora 9	1º a 6º ano	5 26,3%	14 73,7%	19 100%
Diretora 13	1º a 6º ano	10 52,6%	9 47,4%	19 100%
Diretora 15	Jardim de infância	1 3,8%	25 96,2%	26 100%
Diretora 11	Jardim de infância	0 0%	11 100%	11 100%
Diretora 12	1º a 9º ano	32 58,2%	23 41,8%	55 100%
Diretora 16	1º a 6º ano	15 62,5%	9 37,5%	24 100%
Diretora 18	1º a 6º ano	4 57,1	3 42,9	7 100%
Diretora 17	1º a 9º ano	12 54,5%	10 45,5%	22 100%
Diretora 14	1º a 6º ano	8 47,5%	9 52,5%	17 100%
TOTAL		892 75,9%	283 24,1%	1175 100%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela instituição.

Ao que o quadro 4 indica, existe maior concentração de mulheres a lecionar nos níveis básico, primários, jardins de infância do que nos níveis secundários. Na escola

dirigida pela Diretora 10, as 36 professoras, todas lecionam no ensino básico. Das 23 professoras da instituição liderada pelo Diretor 7, apenas 5 (21,74%) lecionam no ensino secundário. Das 23 professoras de escola dirigida pela Diretora 12, apenas 5 (21,74%) mulheres lecionam do 7º ao 9º ano, as restantes são do básico. Confirma-se, assim, que, quanto maior o nível o nível de ensino, menor o número de professoras.

No total de 723 rofessores/as, das escolas que têm entre o 7º ano e o 12º ano, apenas 96 são mulheres, o que corresponde a 13,3%.

Quanto às escolas do ensino básico (exceto jardins de infância), existem 86 professores/as, sendo no total são 44 mulheres (51%) e 42 homens (49%).

### 5.2.2. A presença das mulheres na liderança das oito escolas em investigação

Para maior esclarecimento, faz-se necessário a descrição, por meio de tabela, do quantitativo de mulheres e homens que já exerceram a função de diretor nas oito instituições focais da investigação.

*Quadro 5: Caracterização das escolas de ensino secundário e respetivos/as diretores/as por género*

Escolas	Estatuto	Ano de início	Nível de ensino	Nº de estudantes	Nº de professores/as	Nº total de diretores/as	Nº e % de diretoras
	(privada/pública)						
Cooperativa Escolar São José	Privada	1984	Primária a 12º ano	3220	131	1	0, 0%
Liceu João XXIII	Privada	1981	7º a 12º ano	1447	70	6	4 66,60%
Escola Adventista Betel	Privada	1994	Jardim de infância a 12º ano	1229	63	8	5 63%
Liceu Politécnico SOS Hermann Gmeiner	Privada	2007	7º a 12º ano	962	45	3	0 0%
Liceu Nacional Kwane Nrumah	Pública	1948	7º a 12º ano	2419	150	20	4 20%
Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha	Pública	—	7º a 12º ano	1477	183	9	0 0%
Liceu Dr. Agostinho Neto	Pública	1984	7º a 12º ano	1350	165	15	1 6,70%
Liceu Samora Moisés Machel	Pública	Desde, pelo menos, 1985	7º a 12º ano	1065	112	10	1 10%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela intuição.

Tal como se verificou anteriormente, os resultados expostos nos quadro acima revela que o campo de administração escolar em Bissau, no nível de ensino secundário, é constituído em grande parte por homens. De um total de 72 diretores/as de escola, apenas 15 são mulheres, o que corresponde a (20,8%). As escolas privadas, ao longo de suas histórias, tiveram mais diretoras do que as instituições públicas. O Liceu João XXIII, dos seis diretores, quatro são mulheres; a Escola Adventista Betel, entre os oito diretores cinco são mulheres, apesar que um dos três homens foi duas vezes diretor. O Liceu Politécnico SOS Hermann Gmeiner teve apenas homens em sua liderança, apesar de afirmarem valorizar muito a igualdade de género e de terem trabalhado para mais presença feminina. Liceu Nacional Kwane Nrumah, um dos mais antigos do país, passaram 20 diretores, entre os quais 4 mulheres, um dos dezesseis duplicou a gerência. O Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha teve apenas homens em sua gestão. Os Liceu Dr. Agostinho Neto e Samora Moisés Machel, tiveram apenas uma mulher, durante todos os anos da sua existência. A Cooperativa Escolar São José, sempre foi liderada por uma única pessoa, seu fundador.

Importante realçar que as duas escolas com predominância feminina na direção ao longo dos anos, são escolas religiosas, sendo que, de todas as mulheres que lideraram essas instituições, apenas uma delas é de nacionalidade guineense. A distribuição do género aqui visível, possui uma característica, talvez pautada na valorização, principalmente da competência, habilidades e experiência em liderança ou pela preferência e confiança com que depositam mais nas pessoas estrangeiras. Contudo, independentemente da nacionalidade, é de grande importância ter diversidade de género. No geral, das 15 mulheres que já foram diretoras destas oito escolas, apenas pouco mais de metade (7) são de nacionalidade guineense.

### **5.2.3. Obstáculos para as mulheres atingirem cargos da direção**

O papel social destinado à mulher compreende um espaço de passividade e submissão. À mulher reconhecem-se apenas papéis articulados com a esfera privada, a família e o lar, aspectos ligados à sua saúde e educação, e as tarefas domésticas. Ao homem cabem papéis de cariz administrativo, o sustento da família, os arranjos domésticos e tem ainda o papel tradicional de “chefe” de família (Carvalho, 2010, p.33) e chefe nas instituições sociais. Tendo isso em evidência em várias sociedades, igualmente na guineense, os interlocutores apontaram, exemplificando, as situações reais

de suas famílias, alunos, colegas de trabalho., sobre os impedimentos ao acesso de mulheres guineenses, em massa, na função de administração escolar, principalmente nos níveis mais avançados. Em geral, o que muitos autores já vieram a discutir, com os quais dialogamos neste trabalho, não difere muito da narrativa das pessoas entrevistadas. Em suas concepções, o nível de escolaridade, a família, o casamento, a cultura, a política e os estereótipos, são os principais fatores que constituem barreiras para as mulheres.

Já descerevemos acima, nas primeiras páginas da dissertação, a condição e a representação feminina nas escolas do país, as razões que impulsionaram esta desigualdade e os esforços para sua desmistificação e dessacralização cultural. Não obstante, ao serem perguntados sobre a razão de maior presença de mulheres no mercado informal e pouca nos lugares de tomada de decisão, incluindo direção das escolas, como apontam estudos sobre o país, consideraram que:

*“A razão para isso é pela alta taxa de analfabetismo em mulheres, poucas mulheres estudaram. Utru ora bu ta odja um mindjer, i ta papia um kusa, bu ta fala, es si bai ba scola, ina sedo ba alguim.”<sup>9</sup> (Diretora 13)*

*“É a falta da escolaridade. Muitas mulheres no sector informal, algumas começaram os estudos, abandonaram, outras nunca tiveram oportunidade de ir à escola, umas não continuaram porque tiveram que ir ao casamento. Ao se casar, a preocupação já é outra, cuidar do marido, dos filhos e de seus sustentos.” (Diretora 11)*

*“É o medo!” (Diretora 12)*

*“Isso acontece mais por causa dos homens, elis é mas ta misti toma dicison, fica mindjeris sempre pa trás, homis propi ta mostra nam kuma anós mindjeris no tem ku fica só trás, pa elis é sta diante.”<sup>10</sup> (Diretora 14)*

*“Se não faizeres política não assumes lugares de destaque” (Diretor 10)*

*“Começa em casa, quando as mulheres são indicadas para tarefas domésticas, enquanto os rapazes são incentivados para estudo.” (Diretora 15)*

*“É muitas vezes é por desinteresse das mulheres, por outro lado, é pela concorrência que os homens fazem, ficam a empurrar os cargos de destaque apenas para eles e as mulheres ficam sem opções.” (Diretora 9)*

*“É a fraca participação das mulheres, razão pelo qual, muitas vezes não são vistas nas tomadas da decisão do mais alto nível.” (Diretor 1)*

*“Anteriormente nossos mais velhos (pais) diziam “escola de femia kata bai lundju<sup>11</sup>”, não dão atenção a escolaridade das meninas, deixam elas apenas a cuidar dos trabalhos domésticos” (Diretora 18)*

---

<sup>9</sup> Às vezes vê-se uma mulher a falar tão bem, e pensa-se, ‘essa, se tivesse tido a oportunidade de ir para escola, seria grande pessoa’.

<sup>10</sup> Gostam mais de tomar decisões e deixar mulheres para trás e eles mostram claramente que nós temos de ficar sempre atrás deles, para que possam assumir a frente de tudo.

<sup>11</sup> Estudos de menina não progridem.

Ainda persiste sendo um desafio para várias meninas permanecerem na escola e estes obstáculos relacionados a escolaridade feminina, são antepostos pela família, desde tenra idade.

*“Eu sou da etnia fula, sou de Quebu, na época, eu era a única rapariga fula na escola, o resto são apenas rapazes, porque naquela época não aceitavam as meninas irem para escola, isso ainda existe aqui na capital. Meus pais só me deixaram ir para escola, por interferência dos meus irmãos, eles na altura já se encontravam no capital do país a estudar, a conceção deles já era outra, por isso queriam e lutaram tanto, mesmo com a resistência da nossa família para que eu estudasse. Infelizmente, um dos meus irmãos acabou por falecer defendendo a minha educação. Meus tios odiaram-no, alegando que os desafiou e desafiou a cultura, porque houve um momento em que me arrancaram da escola, deram-me ao casamento com 13 anos idade. Levaram me para Gabu para casar-se com um homem velho que tinha dinheiro, como não tinha idade para ter filhos, meu marido disse que podia ir para escola, estudei um ano, depois disso, ordenou que eu não ia mais, mandei recado para meu irmão informando o que estava a acontecer, ele interveio, disse-lhe que se eu não fosse para a escola o casamento ia terminar. Tirou-me lá e levou me para Bissau, fui continuar os estudos, isso criou uma discórdia na família, o que levou a morte do meu irmão.” (Diretora 10)*

O relato da Diretora 10 coincide um pouco com a história da família do Diretor 8, de acordo com o qual a questão cultural é o fator principal:

*“Sou da etnia mandinga, minha mãe teve 6 filhos, eu sou o único homem, mas nenhuma das minhas irmãs se formaram, apenas eu, porque começamos os estudos primários na tabanca (aldeia), minhas irmãs foram até quarta classe e pararam, porque para nós, se a mulher tiver nível acadêmico avançado é um problema. A questão cultural influencia muito, estou a falar de mim, da minha realidade, sou o único que os nossos pais deixavam e pressionavam para ir à escola, enquanto minhas irmãs ocupavam de tarefas de casa. E hoje em dia, a consequência é grave, elas sentiram, mas não são culpadas por não terem prosseguido com os estudos.” (Diretor 8)*

Parece-nos que as realidades relatadas estão já distantes, assim como afirmaram alguns interlocutores, que estes impedimentos se verificavam antes, acreditando que hoje em dia é diferente. Contudo, apesar das mudanças na sociedade, como corroborado nas afirmações que se seguem, a família, as crenças religiosas, tradicionais, culturais e sociais parecem continuar a ter grande poder e influência sobre os guineenses. A história da Diretora 10 ainda é a realidade de várias outras meninas residentes não só nas zonas rurais, como muitos pensam, surpreendentemente é também a realidade da capital do país, como testemunha a Diretora 9:

*“As meninas são as mais prejudicadas pelas famílias. Aqui na escola, às vezes as mães vêm à escola pedir para liberarem suas filhas para irem ajudá-las a vender, lavar prato, eu proíbo as de ir, tenho tido esse problema frequentemente com as famílias.” (Diretora 9)*

A Diretora 13 confirma,

*“Este ano tive uma aluna muito competente, arrancaram-na da escola, enviaram para aldeia para mutilação genital feminina, nunca voltou até o ano terminar.” (Diretora 13)*

Por estas e outras razões, a realidade ainda é bastante exigente e complexa para as raparigas e as mulheres guineenses, apesar de formadas, com competências e habilidades extraordinárias, ainda são perseguidas por outros obstáculos.

O Diretor 4 constata,

*“su ba pa ba kudji um fêmia pa dal um lugar de destaque i ta fala, bo da nam ki matchu)<sup>12</sup>, isso por causa do nível de escolaridade culmina em medo de assumir uma responsabilidade, pensado à priori que vai fracassar e não conseguirá atingir os objetivos.” (Diretor 4)*

O motivo para isto, não incide unicamente na falta de escolaridade, vai muito além. Expressões machistas, estereótipos construídos sobre/para mulheres, cria medo, timidez, auto anulação, falta de investimento nelas, empenho e rompimento das barreiras culturais impostas. Isto porque, mesmo com a escolaridade avançada, ainda se verifica a auto-anulação em mulheres. A Diretora 12 disse-nos que quando chamou algumas colegas para ingressarem nas associações, organizações com o intuito de terem oportunidade de acessar lugares de destaque e visibilidade social, muitas

*“invocaram a falta de tempo. Mas têm tempo para outros assuntos, cuidar de casa, é ali que os homens nos querem, se render a isso, vais permanecer nesse espaço para sempre.” (Diretora 12)*

O fator tempo é uma questão realmente de se pensar, não apenas como justificações que as mulheres arranjam para não se empenhar na vida profissional, há

“(…) diferença de horas que homens e mulheres a viver em casal dedicam a estas esferas da vida, confirma-se que o tempo a mais que os homens despendem no desempenho da atividade profissional é largamente ultrapassado pelo tempo que as mulheres despendem na realização do trabalho não pago.” (Wall et al, 2016, p.33)

Apesar de esta afirmação ser relativa a um estudo baseado na realidade portuguesa, isso aplica-se, ainda com mais intensidade, à realidade guineense. Estamos a tratar de uma sociedade rígida e resistente aos valores e hábitos tradicionais que coloca a mulher totalmente remetida ao cuidado familiar, e a culpabiliza quando, não corresponde com as expectativas sociais. “O tempo dos homens é a vida pública, e sua utilização é ditada pelo ritmo dos negócios. (...) A vida privada é o refúgio onde os homens descansam do cansaço do trabalho e do mundo exterior” (Fugier-Martin, citado

---

<sup>12</sup> Se fores escolher uma mulher para atribuir um cargo, vai indicar te um homem para lhe dar o cargo...

em Arce, 2002, p.8). A responsabilidade do cuidado familiar persegue as mulheres, muitas vezes abandonam a vida profissional para atender à familiar. Quando perguntado quais são os indicadores que limitam mulheres a chegarem direções de escola, o Diretor 8 relata:

*“Acredito que não é problema de formação, tem a ver com casamentos, tenho uma professora aqui na instituição, não vou mencionar o nome, é uma pessoa que tinha oportunidade de ocupar certos cargos, mas eram funções que exigiriam muito do seu tempo fora de casa, então, o marido não aceitou, apesar de estar interessada no cargo, também protegia o casamento. O marido não estava de acordo porque era uma função em que a esposa iria em certa altura precisar viajar, passar um tempo fora de casa. Ela pôs o fim a concorrência ao cargo, mas tinha o perfil para o assumir.” (Diretor 8)*

Uma diretora reforça a ideia anterior, explicando uma situação que aconteceu em sua escola,

*“A política partidária é o grande fator, mas também família, porque nós dedicamos mais à família, como é o caso de uma das minhas colegas, chamaram-lhe para o cargo, disse que não podia, porque talvez não desse conta do recado, devido às suas responsabilidades familiares, tinha marido doente e a filha também.” (Diretora 9).*

Quanto aos obstáculos individuais enfrentados para chegar à direção das escolas que atualmente dirigem, das dez mulheres entrevistadas, nove disseram não encontrar obstáculos para acessar ao cargo, por serem nomeadas pelo partido, indicadas pelos diretores/as anteriores e outras que souberam que foram eleitas diretoras após publicação do decreto. Todavia, relatam obstáculos durante o exercício da função, a inveja por parte de colegas mulheres, sabotagem, desobediência, calúnia por parte dos homens

*“a depender das situações, existem colegas homens que, quando é o momento de dar ordens, não aceitam cumprir, dizem, mulher não manda em mim!” (Diretora 9)*

Percebeu-se, também, que algumas não queriam entrar ao fundo na conversa, por acreditarem ser assunto privado que não podia ser revelado numa entrevista.

Contudo, existe uma diretora com opinião, trajetória diferente das demais.

A Diretora X, descreve um pouco a realidade vivenciada no partido até ao momento da nomeação, o que denominamos de “*fassanhas/trapaça políticas*” envolvendo trocas/corrupção e assédio sexual.

*“Andei muito, no último dia, fui ter com o atual ministro, o que antes estava na função é o meu primo, recusou-se de me nomear, sabes, sou da família não poderia dar-lhe o que queria. Então, não insisti com ele, fiquei no meu canto a espera, quando nomearam o novo ministro fui ter com ele, disse-lhe, n,odja na passassão, fulano falou pa ka bu numiam, su ka numiam bu na sai, assim ku nfallal<sup>13</sup>, respondeu-me que vai me nomear. O que tem acontecido é, alguns te dizem, vou dar-te o cargo, mas cada mês vais me dar X-valor, fazem isso com os homens, já com as mulheres pedem trocas*

---

<sup>13</sup> Vi na *passação*, o fulano te disse para não me nomeares, se não me nomear, vais sair, foi assim que eu disse.

*sexuais. Por isso, existe muita concorrência para direção das escolas maiores e principais do país, para extrair o máximo de dinheiro que puderem, através de pessoas de confiança que ali põem.” (Diretora X)*

Para uma mulher guineense, não basta apenas ter inteligência, competências e habilidades invejáveis para aceder a um lugar de tomada de decisão. Quando conseguiremos enfrentar as imposições e limitações impostas na infância, o mercado do trabalho te desafia de outra maneira. Como dizia a Joacine Katar Moreira, “*Cultura de Matchundade*”<sup>14</sup>, afeta as instituições alimentando cada vez mais o machismo e patriarcado.

#### **5.2.4. Perceções sobre a gestão escolar de mulheres**

Apesar dos desafios mencionados, ao questionarmos sobre como classificam uma administração feminina e uma masculina dentro de uma escola, as respostas descrevem a particularidade das mulheres com relação aos homens quando atigem a direção.

*“As mulheres são pessoas muito determinadas, não gostam de falsidade porque envergonham-se. Quando dizem que é isto, fazem acontecer, têm firmeza. Já que na nossa cultura, tudo que uma mulher faz constitui em algo duvidoso, por isso, agarram a esta concepção para darem o melhor de si, buscando a perfeição, para provar que são capazes e que sejam respeitadas. Mas nós homens não! Não temos muito desse espírito.” (Diretor 8)*

*“Em termos de liderança aplaudo muito as mulheres, elas são ríspidas, considerando o que vi até agora, atribuo uma avaliação positiva.” (Diretor 1)*

*“Mulheres são mais pragmáticas e detalhistas. E quando elas, com essa visão se dedicarem nestas tarefas, andam muito bem.” (Diretor 2)*

*“A diferença que pode existir, provavelmente é só no género, mas na ação existem regras a seguir. Tanto líder masculino e feminino, podem seguir ou não as regras, mas as mulheres são mais atentas as regras e seguem-na mais.” (Diretor 6)*

*“Diferença sempre existe, mesmo entre os homens, existem os diretores que não sabem como liderar uma escola. Alguns têm apenas orgulho de ser chefe. Tanto entre mulheres assim como homens existe diferença.” (Diretor 7)*

*“Mulheres demoram para assumir um cargo, mas quando assumem, encara-o com responsabilidade e rigor, mesmo os homens afirmam que as mulheres têm mais rigor.” (Diretora 12)*

*“Vai depender da maneira, dos critérios e da equipa com que a pessoa trabalha.” (Diretora 13)*

*” Existe diferença, na administração, um homem quando administra, recolhe os bens para si, do que o utilizar para benefício da instituição, ao contrário das mulheres, procuram fazer o certo, porque mindjer mas ta burgunho, é mas ta preocupa ku si nome<sup>15</sup>” (Diretora 14)*

---

<sup>14</sup> Expressão cunhada pela autora acima citada, para descrever as “novas masculinidades surgidas no país, pós guerra” (Moreira, 2017, p.189), descreve o poder e a força atribuído aos indivíduos do sexo Masculino, tornando-lhes legítimo a liderar, dirigir, chefiar instituições públicas, familiares...

<sup>15</sup> Mulher sente vergonha, por isso preocupa-se que seu nome seja mencionado em algo errado ou duvidoso.

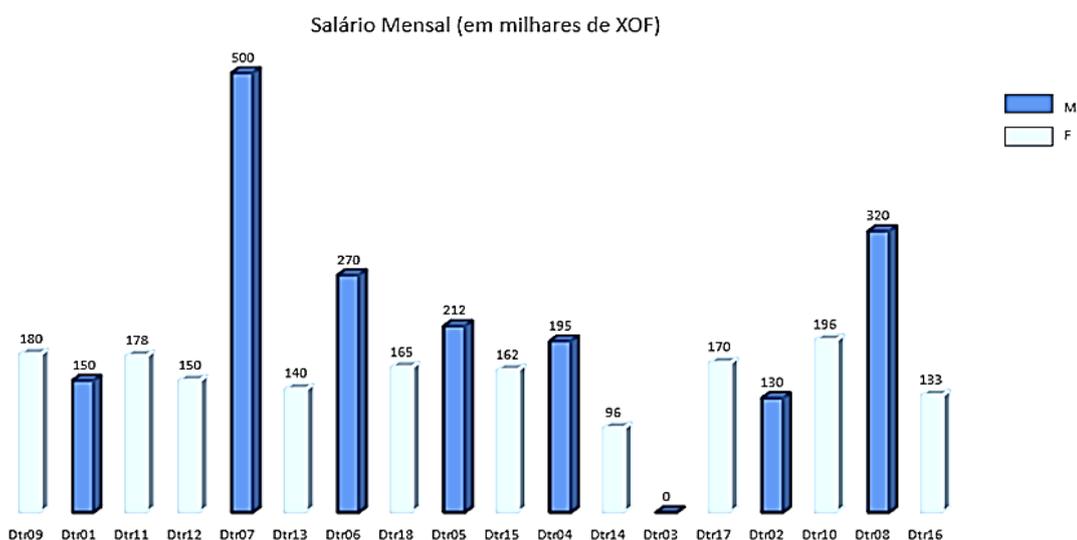
“Antes, era um homem a dirigir esta escola, o dinheiro sumia, e havia conflitos sobre, desde que lá me puseram não existe mais conflitos financeiros.” (Diretora 10)

Das opiniões proferidas, tanto pelas diretoras, como pelos diretores, para a maioria, o sentido de responsabilidade financeira, comprometimento, organização e trabalho em equipa assenta mais nas mulheres. Ao passo que na liderança masculina é comum ver diretores que preocupam-se menos com afetividade, partilha, distribuir recursos públicos em benefício de todos e da escola. Posto isto, pode-se dizer que os homens enquadram-se ao tipo “ líder institucional atribui-se qualidades como delegar funções, ter organização e ter autoridade”, enquanto as mulheres, “ao líder democrático atribui-se características como: partilhar responsabilidades e resultados, comunicar-se com a sua equipa e transparência nas ações e decisões” (Freire 2019 p.34).

Por essas razões, boa parte dos diretores concordaram que devia haver mais mulheres a dirigirem escolas. Apesar de verificar a quase ausência das mulheres como diretoras no ensino secundário, as pessoas entrevistadas acreditam na potencialidade das mulheres, na sua dedicação e desempenho quando assumem direção das escolas.

Na sequência das questões procuramos aferir sobre o rendimento mensal dos diretores das escolas públicas e privadas. Verificar se a remuneração é igual entre diretores, homens e mulheres.

Gráfico 2: Salário mensal dos diretores/as (em milhares de XOF)



Fonte: Elaboração própria a partir da informação fornecida individualmente pelos diretores/as.

O gráfico mostra que o salário dos homens é superior ao das mulheres. Apesar disso, não se pode afirmar que no país, homens recebem mais que as mulheres, mesmo

desempenhando a mesma função. Existe uma disparidade em termos de salário, nível de escolaridade a dirigir, há mulheres diretoras de escolas de ensino básico que recebem mais que um diretor de ensino secundário. Os salários dependem da letra salarial que cada diretor é atribuído. Maioria dos diretores de escolas públicas afirmaram que não recebem como diretor, mas como professor. Após assumir a função não houve alteração no salário, continuam a receber o mesmo valor que recebiam nas funções antes desempenhadas. Os diretores de escolas privadas possuem valores mais elevados, comparado com os de escola pública, recebem remuneração segundo as tabelas de cada instituição. Não tivemos a informação sobre o valor exato de um dos diretores de escola privada, por não ter sido revelado.

## **Conclusão**

Refletir sobre (des) igualdade de género na Guiné-Bissau é envolver-se numa das questões mais problemáticas do país. Grande parte de mulheres culpabilizam-se e culpabilizam outras por não estarem a exercer seus direitos, a ter as mesmas oportunidades do que os homens. Estes, entre outros fatores, explicam a dificuldade de acesso das mulheres a lugares de topo nas organizações escolares, causadas sobretudo pelas características individuais, sociais e culturais atribuídas às mulheres, que conseqüentemente, são naturalizadas e normalizadas.

A questão da igualdade de género não é atendida como um problema que urge resolver, os obstáculos e dificuldades que as mulheres enfrentam não são discutidos, nem se têm encontrado muitas soluções para os ultrapassar. Em vez de ser o governo a arranjar mecanismos de implementação de projetos que visam igualdade, desencorajamento da discriminação e práticas violentas de género, são em grande parte, os organismos internacionais, ONGs a investirem neste quesito, até na formação e capacitação dos/as diretores/as sobre administração escolar, porque a grande maioria não possui formação específica na área de gestão e liderança escolar. São provenientes de outros cursos, muitos conseguiram o acesso ao cargo por meio de nomeações e indicações político partidária.

Mesmo tendo qualificações, se não pertences ao partido no poder, dificilmente te tornas diretor/a. É evidente a sobreposição da força política nos aspetos educacionais e sua influência no impedimento ao avanço da igualdade e equidade de género. Contudo,

realça-se alguns avanços que visam a igualdade de género e mecanismos para o combate à desigualdade no país, exemplo da aprovação da Lei nº 4/2018. Embora não esteja sendo cumprida na sua totalidade, é um passo importante para impulsionar o reconhecimento e comprometimento político com o objetivo da igualdade de género e, para repensar melhores maneiras de sua aplicação e funcionamento.

Os principais aspetos criadores de obstáculos ao acesso de mulheres a direção das escolas, principalmente, do ensino secundário, são: política partidária, educação e orientação familiar; estereótipos que causam autossabotagem, anulação (timidez, falta de coragem, falta de empenho); falta de escolaridade avançada em boa parte do público feminino; escolhas de cursos que permitem apenas lecionar e dirigir escolas de educação infantil e básica; Submissão a responsabilidades e valores atribuídos ao casamento, medo de represálias sociais, caso contrariar os preceitos sociais e se desafiar no mundo/sociedade dominada pelos homens e a *cultura de matchundade*, que estes procuram afirmar constantemente; a corrupção, como usar os cargos de direção das escolas como meios de desvio do dinheiro do Estado; cultura machista, operado por meio de importunação, trocas sexuais para atribuir o cargo as mulheres que têm competência, conhecimento e habilidades para desempenhar esta função.

Tendo em evidência estes factos, os dados adquiridos nas escolas investigadas e no Ministério de Educação Nacional, constata-se uma enorme desigualdade de género nas direções das escolas, principalmente nos níveis secundários. As duas instituições privadas que afirmam considerar a competência, e funcionar por concurso, tiveram mais mulheres na direção. Apesar de serem, na maioria, de nacionalidade estrangeira, compreende-se, no entanto, que incentivadas, e dadas oportunidades de usufruir dos direitos iguais aos homens, as mulheres podem aceder (o topo), lugares para além dos demarcados. Para isso, o investimento e compromisso do governo e seus parceiros têm que ir além de fatores essenciais como construir escolas, formar e pagar professores, estabelecer gratuidade no ensino básico, têm ainda que conscientizar a população, procurar meios através de legislações, políticas públicas), de sensibilizar as famílias a desprenderem-se de culturas opressoras que limitam mulheres ao espaço doméstico, que apostam no casamento infantil e interrompem o ano letivo das crianças para cumprirem com a cerimónia tradicional de mutilação genital feminina, ainda que proibido e criminalizado no país, pela Lei n.º 14/2011, de 6 de julho, por ser considerada violação dos direitos humanos, algumas pessoas (*Fanatecas*) ainda praticam.

Recomenda-se acatar e aplicar o 5º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável- ODS das Nações Unidas que visa igualdade de género, propondo melhor qualidade de vida e educação para mulheres e meninas. Passa também por combater a pobreza que faz com que as crianças, sobretudo de sexo feminino, sejam retiradas do espaço escolar para ir ajudar as mães no comércio, ou cuidar da casa e dos irmãos enquanto as mães vão às feiras comercializar os produtos para dar o sustento a família.

É necessário repensar a forma de recrutamento e nomeações. Sugere-se que o acesso ao cargo de direção passe a dar-se por meio de eleição entre os quadros efetivos da organização, garantindo que os mesmos estejam qualificados para o assumir e que a comunidade escolar participe desta escolha. Devem estabelecer um período específico para exercício da função. Esperamos que o futuro venha garantir avanços e melhores resultados de igualdade de género nas direções escolares e em todas as esferas sociais.

## Bibliografia

- Arce, A. (2002). A Imagem da mulher nas Ideias Educacionais de Pestalozzi: O aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical. Caxambu: Anais ANPED, UNESP.
- Bagnol, B. & Mariano, E. (2011). Género, Sexualidade e práticas Vaginais. Central Impressora e Editora de Maputo, SARL
- Baldé, F. D. & Mendes, P. (2014). Relatório Nacional sobre a aplicação/implementação da declaração e do plano de acção de BEIJING (1995); 45 p.
- Baticã, H. De. (2015). Manual de Igualdade Equidade de Género. Programa de Formação Avançada para ANEs. UE-PAANE – Programa de Apoio aos Atores Não Estatais “Nô Pintcha Pa Dizinvovimentu”. 43 p.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de Recolha de Dados em Investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? in Sá, Patrícia, Costa, António Pedro, Moreira, António. Reflexões em torno de recolha de dados Metodologias de Investigação. Editora: UA Editora Universidade de Aveiro 1ª edição – março.
- Beauvoir, Simone [1949] (1970). O segundo Sexo: Fatos e Mitos. 4ª edição
- Bernardes, M. S. S. (2008). Liderança e Modelos de Gestão em Contexto Escolar. Coimbra. Fundação Bissaya Barreto.
- Bourdieu, P. (1999), A Dominação Masculina, Oeiras, Celta Editora
- Cá, L. O. (2010). Estado: Políticas Públicas e Gestão Educacional. Cuiabá: EdUFMT.
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). Tese de doutoramento, Universidade de Évora
- Coutinho, M. L. P. (2006). Discriminação no trabalho: mecanismos de combate à discriminação e promoção de igualdade de oportunidades. *Igualdade Racial: Principais Resultados. Brasília: OIT-Secretaria Internacional do Trabalho.*
- Cruz, J. F. G. D. (2016). Discriminação de géneros no mercado de trabalho-estudo do caso nas empresas do setor privado e público (Master's thesis).
- Freire, A. D. O. (2019). O perfil do diretor e os resultados da escola: um estudo em Bayeux-PB. Dissertação de mestrado, ISCTE – IUL – Instituto Universitário de Lisboa

- Furtado, A. B. R. (2005). *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. Dissertação (Doutorado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. 702 p.
- Gomes, G. P. (2015). O Estado da arte dos Estudos de gênero na Guiné-Bissau: Uma abordagem preliminar. *Outros Tempos*, vol. 12, n.19, p. 168-189.
- Gomes, G. P.. (2017). A Mulher guineense como sujeito e objecto do debate histórico contemporâneo: Excertos da história de vida de Teodora Inácia Gomes. *África Development*, Volume XLI, No. 3, pp. 71-95
- Gomes, P. M. & Monteiro, A. O. C. (2020). Os Desafios da Lei de Paridade na sua dimensão social e política: o caso das mulheres na Guiné-Bissau, *Cadernos de África Contemporânea*. ISSN: 2595-5713 Vol. 03 | Nº. 6 |
- Gomes, P. M. & Monteiro, N. A. (2022). Mulheres em tempos de pandemia: O caso da Guiné-Bissau. In: Gomes, Bruno & Silva, Natalino Neves (org). *Guiné-Bissau: revolução anti-imperialista inacabada*. Alfenas - UNIFAL - MG
- Honorato, H. G. (2018). A Gestão Escolar e a Liderança do Diretor: Desafios e oportunidades. *Revista de Administração Educacional – CE-UFPE Recife-PE*.
- Lopes, L. D. S. (2014). *A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau*. Departamento de Educação. Universidade de Aveiro
- Luck, H. (2014) *Liderança em Gestão Escolar*. Vol. IV, série cadernos de gestão. 9ª edição; editora vozes.
- Martins, A. M., Rios, P. P. S. & Vieira, A. R. L. (2016). *Relações de Gênero na Gestão Escolar: A Dicotomia entre Mulheres e Homens no Cargo de Diretora/Diretor Escolar*
- Mendes, L. V. (2019). (Des) Caminhos do Sistema de Ensino Guineense: Avanços, recuos e perspectivas. Editora CRV. Curitiba – Brasil
- Mindjer, Fala de. (2018). Além da pressão social e das barreiras institucionais: o papel das mulheres nas esferas de tomada de decisão na Guiné-Bissau. *Interpeace*, 93 p.
- Monteiro, N. A. (2017). Mulheres guineenses na luta de libertação nacional: contribuições na educação e formação de quadros (1962-1974). <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/784>
- Moreira, J. K. (2017). *A Cultura di Matchundadi na Guiné-Bissau: Género, Violências e Instabilidade Política*. ESPP – ISCTE – IUL
- Oyëwùmí, O. (2004). Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. *African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms*. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, p. 1-8
- Pereira, J. G. R. (2018). Os modelos de liderança no contexto da Gamificação - estudo de caso. *Academia Militar. Relações de gênero na gestão escolar - a dicotomia entre mulheres e homens no cargo de diretora/diretor escolar*.
- Pereira, M. D. M. (2012). *Fazendo gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.
- Relatório da situação do sistema educativo para reconstrução da escola da Guiné-Bissau sobre novas bases. *Equidade e disparidades de gênero no sistema educativo guineense*. (2015). Cap. 2. agosto. P. 21.
- República da Guiné – Bissau. Assembleia Nacional Popular. (1996) *Constituição da República*. 48 p.
- Roque, S. (2011). *Um retrato da violência contra mulheres na Guiné-Bissau*. Versão de 8 de junho.
- Samagaio, F. M. D. S. G. (2016). Os Manuais de Português do 1º ciclo como territórios simbólicos da desigualdade de gênero: o caso do manual do 4º ano (2014-2015). IX Congresso Português de Sociologia.
- Teles, F. M. (2009). *Liderança Escolar no Feminino*. Funchal; Universidade da Madeira; Dissertação de Mestrado.
- Wall, K., Cunha, V., Atalaia, S., Rodrigues L., Correia, R. Correia, S. V., Rosa, R. (2016). *Livro Branco - Homens e Igualdade de Género em Portugal*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Lisboa, outubro de 2016.

## Anexos

### Anexo A. Tipo de Modelo de Liderança

Quadro 6: Modelos de gestão e liderança (de Bush, 2011, 199 citado em Costa et al, 2013, p.4)

Elementos de gestão	Tipo de Modelo					
	Formal	Colegial	Político	Subjetivo	Ambíguo	Cultural
Nível de determinação dos objetivos	Institucional	Institucional	Subunidade	Individual	Indeterminado	Institucional ou subunidade
Processo de determinação dos objetivos	Imposto pelo líder	Acordo mútuo	Conflito	Problemático, pode ser imposto pelo líder	Imprevisível	Baseado em valores partilhados
Relação entre objetivos e decisões	Decisões baseadas nos objetivos	Decisões baseadas nos objetivos partilhados	Decisões baseadas nos objetivos das coligações dominantes	Comportamento individual baseado em objetivos pessoais	Decisões e objetivos sem ligação	Decisões baseadas nos objetivos da organização ou das subunidades
Natureza do processo de tomada de decisão	Racional	Colegial	Político	Pessoal	Caixote do lixo	Racional, mas dentro de um quadro de valores
Natureza da estrutura	Realidade objetiva; hierarquia	Realidade objetiva; hierarquia lateral	Contexto da subunidade	Construída através da interação humana	Problemática	Manifestação física da cultura
Relação com o contexto	“Aberta” ou “fechada”; líder responsável pela prestação de contas	Prestação de contas mais difícil devido à partilha da tomada de decisão	Instável; organismos externos podem ser grupos de pressão	Fonte de significados individuais	Fonte de incerteza	Fonte de valores e crenças
Estilo de liderança	Líder estabelece objetivos e política	Líder procura consenso	Líder é participante e mediador de conflitos	Problemático; pode ser visto como uma forma de controlo	Pode ser tático ou discreto	Simbólico
Modelo de liderança	Liderança gestonária	Liderança transformacional; liderança participativa; liderança distribuída	Liderança transacional	Liderança pós-moderna; liderança emocional	Liderança contingente	Liderança moral

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela intuição.

## Anexo B. Escolas Públicas

Os dados constados nos quadros abaixo foram adaptados de um documento adquirido no Sector Autónomo de Bissau - SAB – Delegacia Regional de Ensino, em abril de 2022. Sendo assim, os nomes de escolas e diretores/as são dos que estiveram a exercer o cargo nestes estabelecimentos de ensino, pelo menos até ao início do ano 2022.

*Quadro B1. Escolas Públicas do Ensino Básico da Cidade de Bissau*

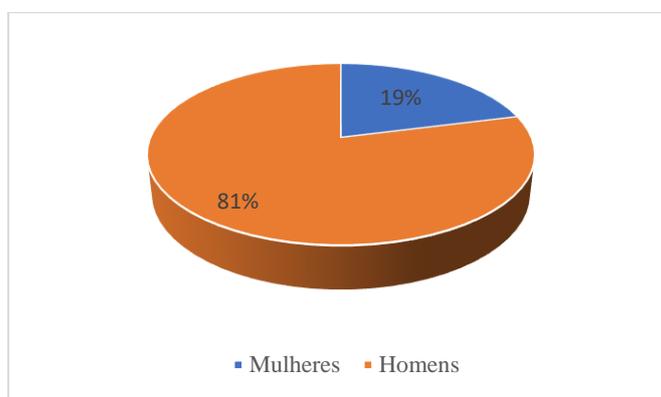
Ref	Setor	Escola	Diretores	Sexo
1	SAB	EB N'Ghala Abene	José F. da Silva Quade	M
2	SAB	EB Antula Bono	Abel Carumbo Pereira	M
3	SAB	EB Guerra Mendes	Pedro Vaz	M
4	SAB	EB III Congresso	João Gomes Té	M
5	SAB	EB Pluba Flefé	Santcho Ture	M
6	SAB	EB Goodfredo Vermão de Sousa	Joi Fernando Mendes	M
7	SAB	EB Lala Quema	Braima Mane	M
8	SAB	EB Salvador Alende	Cristovão Morais	M
9	SAB	EB 22 de Novembro	Djamila M. Mendes Barreto Lopes	F
10	SAB	EB Ernesto Che Guevara	Fernando Gomes	M
11	SAB	EB 14 de Novembro	Dinis Cassama	M
12	SAB	EB Combatente Desconhecido	Braima Djassi	M
13	SAB	EB Duarte Vieira	Amaré Soares	M
14	SAB	EB Patrice Lumumba	Seco Djassi	M
15	SAB	EB António José de Sousa	Frei Laurentino Okika Gomes	M
16	SAB	EB Simon Bolivar	Tumane Vaz	M
17	SAB	EB Alto Bandim	Iaia Biague Mendonça	M
18	SAB	EB Belém B	Bucar Dado	M
19	SAB	EB Belém C	Utilinda Mendes	F
20	SAB	EB 5 de Julho	Heli D. Biague	F
21	SAB	EB Amizade G.B /Suécia	Congo Sanha	M
22	SAB	EB Missira	Mam adú Lamarana Djaló	M
23	SAB	EB Uccla	Júlia Sanca	F
24	SAB	EB Cuntum M. Fim de Alcatrão	Seco Sidate Camara	M
25	SAB	EB Revolução de Outubro	Sana Malam Mané	M
26	SAB	EB Congresso de Cassaca	Emilia Lima	F
27	SAB	EB Bissaque	Emiliano S. Sambu	M
28	SAB	EB Jica São Paulo (Bairro Militar)	Ibraima Silla	M
29	SAB	EB Cuntum Madina Zona de Irmãs	Eva Gomes de Oliveira	F
30	SAB	EB Centro Educ. São Paulo	Santa Natália Pecixe	F
31	SAB	EB 8 de Março	Lamine Queita	M
32	SAB	EB Cuntum Madina Sede	Bacar Djau	M
33	SAB	EBU Brá	Estevão Malam	M

34	SAB	São Francisco Assis	Adulai Mané	M
35	SAB	EB Justado Vieira	Wilson S. Semedo	M
36	SAB	Amizade G.B China	Aladje So Sanha	M
37	SAB	U. E. 23 de Janeiro B 2	Mário Sambu	M

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela intuição.

O quadro acima apresenta 37 escolas públicas de ensino básico, algumas incluem básico até secundário, da Cidade de Bissau. Dos 37 estabelecimentos de ensino, 7 são liderados pelas mulheres, o que corresponde a 19% das diretoras contra 81% dos diretores, como indica o gráfico abaixo.

Gráfico 3: Diretores/as das Escolas Públicas de Ensino Básico, segundo o género



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo SAB

Quadro B.2: Jardins Infantis Públicos da cidade de Bissau

Ref	Setor	Escola	Diretoras	Sexo
1	SAB	Jardim Infantil Pluba	Ludimila R.S.B Vicente	F
2	SAB	Jardim Nelson Mandela	Edna P. M. V. Biquer	F
3	SAB	Jardim Nhima Sanha	Djenabu	F
4	SAB	Jardim Teresa Badinca	Joana Augusto Tomás	F
5	SAB	Jardim Gã Sampaio	Aissato Djata	F

Elaboração própria, a partir dos dados fornecidos pelo SAB

Verifica-se no quadro acima nomes das escolas Jardins de infância público e suas respetivas diretoras. De facto, as 5 instituições são totalmente dirigidas por mulheres.

Quadro B.3: Escolas Públicas de Ensino Secundário

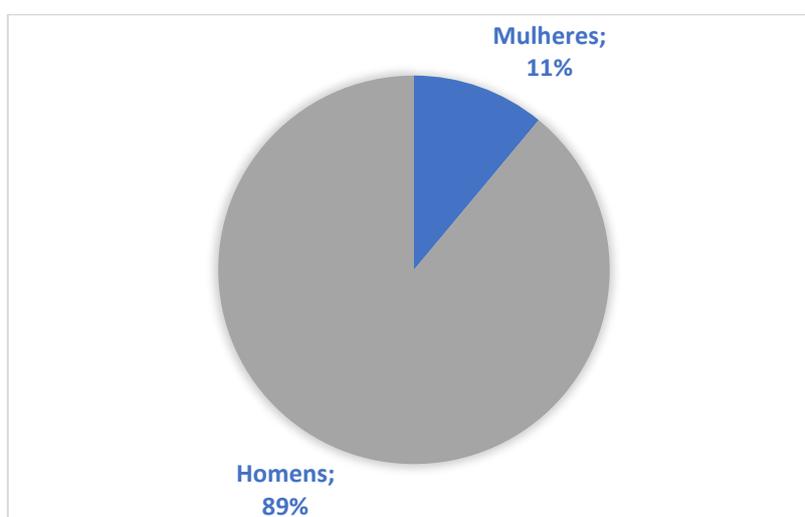
Ref	Setor	Escola	Diretores	Sexo
1	SAB	23 de Janeiro 1	Raul Manuel Quilina	M
2	SAB	Liceu Amizade G.B/Turquia	Samba Gomes	M
3	SAB	Liceu Nacional Kwame Nrumah	Edriça Cassama	M

4	SAB	Samora Moisés Machel	Mamadu Djaló	M
5	SAB	Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha	Isidro Anastásio Martins	M
6	SAB	23 de Janeiro 3	João Alves	M
7	SAB	19 de Novembro	Braima Djassi	M
8	SAB	Jorge Ampa Cumelerbo	Lamine Sambu	M
9	SAB	EBU 1 de Maio	Djium Camara	F

Elaboração própria, a partir dos dados fornecidos pelo SAB

Das escolas públicas de Ensino Secundário identificadas no documento e mencionadas neste quadro, são dirigidos por homens, 8 homens (89%) e 1 mulher (11%).

*Gráfico 4: Diretores de Escola Pública de Ensino Secundário, por género*



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo SAB

## Anexo C: Escolas Privadas

Quadro C.1: Escolas Privadas dos níveis básico a 12º ano

Ref	Setor	Escola	Diretor/a	Sexo
1	SAB	Escola Adventista Betel	Carlos Djata	M
2	SAB	Escola Sunac	Alexandre Djata	M
3	SAB	Escola Evangélica Peniel	-	-
4	SAB	Centro de Formação Areolino Cruz	Ediláudia Claudinésio Costa Gomes	F
5	SAB	Escola Evangélica Semear Antula	Cunhaté Na Man	M
6	SAB	Liceu Sunac	Manuel Fernando Ié	M
7	SAB	Escola Básica Madrugada	José Manuel Biagué	M
8	SAB	Escola São Zeno de Kuyo/Antula	Sabino Gomes Indi	M
9	SAB	Escola Evangélica Norman Anderson	Seidi Imbali Betugna	M
10	SAB	Escola Fonte da Sabedoria	-	-
11	SAB	Escola Evangélica El-Roi	Mário na Blatcha	M
12	SAB	Escola Evangélica Pastor Domingos Dias	-	-
13	SAB	Escola Orquim	Julião Paulo da Silva	M
14	SAB	Escola Comunitária G.B – Brasil	Cadidjatu Baldé	F
15	SAB	Escola Evangélica Filadélfia Empantcha	-	-
16	SAB	Escola Flor de Laranjeira Bloco II	-	-
17	SAB	Escola Evangélica Betânia	-	-
18	SAB	Escola Católica S. E. de Mazonod	-	-
19	SAB	Centro Educativo Emílio Gomes	-	-
20	SAB	Escola Tio Bernal	César Mário Fernandes	M
21	SAB	Escola Privada Candido Domingos Vieira	-	-
22	SAB	Cooperativa Escolar São José Mindara	Raul Daniel da Silva	M
23	SAB	Escola Flor de Laranjeira	Jacira Gomes	F
24	SAB	Centro de Estudo 03 de Julho Santa Lágua	João Gomes	M
25	SAB	Escola Mamadu Bangura	Elson Lopes	M
26	SAB	Escola Comunitária Campo Kinti	-	-
27	SAB	Centr.de form. Juvenil S. L. Murialdo	-	-
28	SAB	Escola Madre Josefa Sacordim	Anilda Monteiro	F
29	SAB	Escola Comunitária Pop Nino. M. Vieira Kaby	-	-

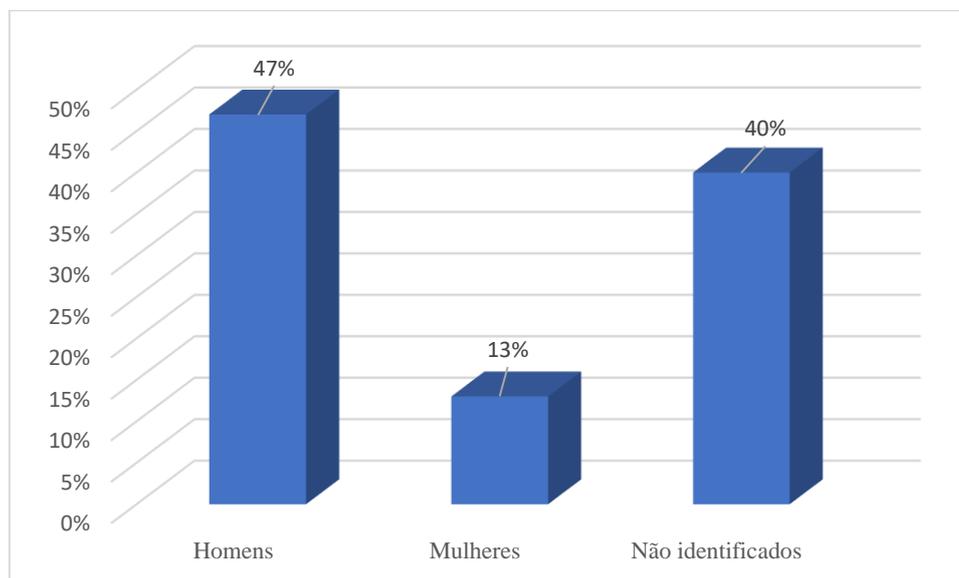
30	SAB	Escola Omar Bum Khitabe	Amadú Bari	M
31	SAB	Cooperativa Escolar São José	Raul Daniel da Silva	M
32	SAB	Escola Lusófona Menino	Julinho Cardoso Caetano	M
33	SAB	Escola Nova Dewey	-	-
34	SAB	Escola AL-Khurafi	Iero Candé	M
35	SAB	Cooperativa Escolar Domingos Ramos	-	-
36	SAB	Escola Franco Portuguesa o Sucesso	Demba Si	M
37	SAB	Escola Popular Aruna Embalo	Bubacar Embaló	M
38	SAB	Liceu João XXIII	Marcos Baliu Sibandió	M
39	SAB	Escola Ceraica	-	-
40	SAB	Escola Argo	Armando Gomes	M
41	SAB	Escola Adventista de Cuntum	-	-
42	SAB	Escola Comunitária Emanuel	Regina Célia de Albuquerque	F
43	SAB	Centro Escolar São Pedro o Miss. De Missira	-	-
44	SAB	Cooperativa Escolar Alternativa	-	-
45	SAB	Escola São Francisco de Ajuda	Francisco Intchamá	M
46	SAB	Centro de Formação Brandão	-	-
47	SAB	Amizade Escolar 4 de Novembro	António Manuel da Silva	M
48	SAB	Cooperativa Escolar Nova Tecnologia	Lúcio Jorge Sabastião	M
49	SAB	Academia Betel	Beto João Gomes	M
50	SAB	Escola Priv. Brigada Domingos Ramos – Adido	Francisco Domingos Yalá	M
51	SAB	Escola priv. Dos Órfãos Mário Mbaná	Ivanusa Imbana	F
52	SAB	Centro de Formação Doze Pedras	Emilien Benoura Campal	F
53	SAB	Escola Católica Santo Egídio	Pedro Francisco Meireles	M
54	SAB	Escola São Pedro Missionário de Missira	-	-
55	SAB	Escola 3 de Julho Bissaque	Duarte Gomes	M
56	SAB	Escola Privada Nova geração de Missira	Baciro Djau	M
57	SAB	Escola Arte e Sombra	-	-
58	SAB	Escola Popular Boa Sorte	Armando Sambé	M
59	SAB	Escola Evangélica Irmã Leopoldina	Inácio Ié	M
60	SAB	Escola Cristã Neshar – Educação e Liderança	-	-
61	SAB	Escola Evangélica Árvore da vida	-	-
62	SAB	Escola Nicolau Mancabu	-	-

63	SAB	Centro prepar. Infanto – Juvenil Satélite	Braima Camara	M
64	SAB	Escola Básica Carmelita Pires	Soares Sané	M
65	SAB	Escola Saber Estudar	-	-
66	SAB	Escola Isaac Newton Bloco 2	-	-
67	SAB	Group Escolaire Union Africa	-	-
68	SAB	Centro Renovo Estaleiro	-	-
69	SAB	Assoc. da Esc. Port. Na Guiné Bissau	Wilson Barbosa	M
70	SAB	Escola Elisa Libanesa	Layal Hachem	F
71	SAB	Cooperativa Esc. S. António de Pádua	-	-
72	SAB	Esc. Priv. Leopoldo Sedar Senhgor	Dauda Mané	M
73	SAB	Centro de Form. M.M 13	-	-
74	SAB	Escola Portuguesa Passo a Passo	Maria de Fátima B. Moura	F
75	SAB	Ecole Française René Descartes de Bissau	Charlotte Chevallier	F

Elaboração própria, a partir dos dados fornecidos pelo SAB

No total de 75 escolas, 10 escolas são lideradas pelas mulheres, 30 estão sem identificação dos nomes de seus diretores, as restantes 35 são dirigidas por homens.

*Gráfico 5: Diretores/as de Escolas privadas do Ensino básico ao secundário, segundo o género*



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados fornecidos pelo SAB.

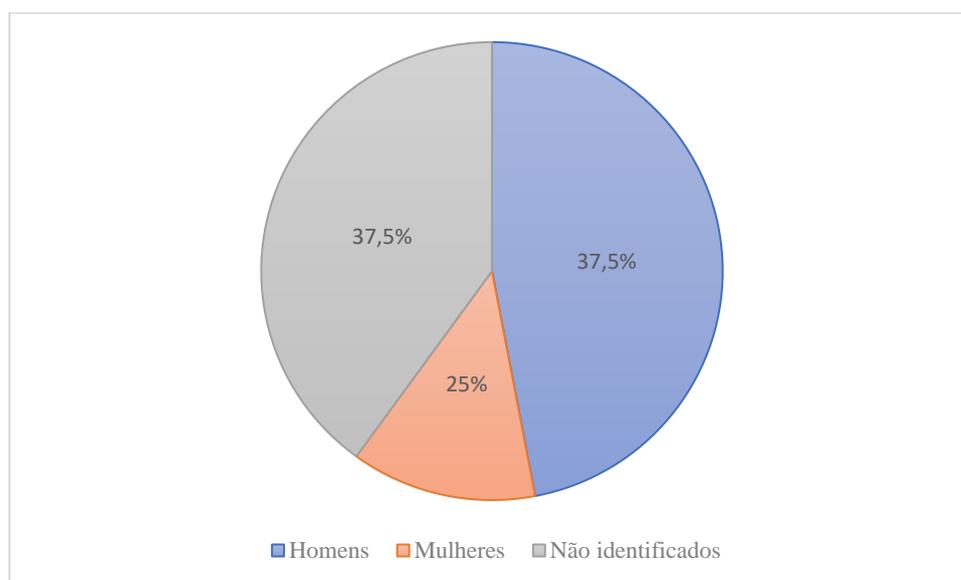
As mulheres correspondem a 13,3%,; os não identificados são 40% e os homens são 46,7. Neste caso, não podemos afirmar que os números de diretores das escolas privadas do ensino básico a secundário excedem os das diretoras, dada a quantidade considerável de diretores/as não identificados/as.

*Quadro C.2: Jardins infantis privados de Bissau*

Ref	Setor	Escola	Diretores/as	Sexo
1	SAB	Jardim Casinha de Júlio	António Sanha	M
2	SAB	Jardim Infantil Ninho de Antula	Eugénia Cambanque	F
3	SAB	Jardim Escola Tranformar	-	-
4	SAB	Jardim Escola Santa Luzia	Padre Bernardo A. Gomes	M
5	SAB	Jardim Escola Acreditar em ti	Awa Djassi	F
6	SAB	Jardim Infantil Nacak	Renata Agueme	F
7	SAB	Escola Jardim Flor da África	-	-
8	SAB	Jardim Infantil Catarina D,Antini	-	-

Identificadas oito escolas na totalidade, 2 são coordenados por homens, 3 por mulheres e três instituições com lideranças não identificadas.

*Gráfico 6: Diretores/as de Jardins infantis privados de Bissau, segundo o género*



Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados fornecidos pelo SAB

Verificamos que 37,5% são mulheres, 25% homens e 37,5% não estão identificados/as. Também neste caso não podemos determinar que a maioria destes jardins de infância são dirigidos por mulheres ou homens, por termos um número considerável de diretores/as não identificados/as.

#### **Anexo D: Consentimento para entrevista**

Eu \_\_\_\_\_, aceito colaborar na pesquisa dedicada ao tema das lideranças de género nas direcções escolares no âmbito do curso de Mestrado em Administração Escolar do ISCTE-IUL Instituto Universitário de Lisboa.

Sendo assim, peço-lhe o seu consentimento para gravação desta entrevista que posteriormente será transcrita e utilizada unicamente para fins desta pesquisa. Dizer-te também que garantiremos a total confidencialidade e anonimato as suas informações. Para já, agradecemos imensamente a sua colaboração.

**Bissau, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, 2022**

---

**Assinatura**

## Anexo E: Guião de entrevista para as Diretoras

### Contextualização da pessoa entrevistada

Para início desta conversa peço-te que me diga seu/sua:

Idade

Género: M/F

Habilitação literária: \_\_\_\_\_

Formação específica: \_\_\_\_\_

Formação de base: \_\_\_\_\_

Formações complementares: \_\_\_\_\_

Formação específica na área da liderança escolar: \_\_\_\_\_

### Caracterização da instituição/escola

Quais níveis de ensino que a sua escola abriga:

Primário

Secundário

Médio

Superior

Quanto tempo de existência?

Onde se situa?

Nº de estudantes

Nº de docentes.

Tipo de instituição:

Privada

Pública

### Dimensão I – Situação da administração Escolar na Guiné

1-) Quais considera serem os dois ou três problemas mais graves da administração escolar guineense?

2-) Na sua perspetiva, o que consideras ser importante para uma administração escolar eficaz na Guiné-Bissau?

3-) Acha que há uma distribuição de género equilibrada na direção das escolas no país? Por que é que achas que isso acontece?

4-) Alguns estudos sobre o país apontam que existe número considerando de mulheres exercendo atividades no sector informal, na sua conceção o que constitui entrave para o ingresso de mulheres no setor formal e lugares de tomada de decisão?

## **Dimensão II – Género e liderança na direção escolar na Guiné**

- 5-) Qual é a sua opinião sobre mulheres como diretoras das escolas?
- 6-) Durante seu percurso de liderança, quantas mulheres diretoras de escolas de ensino secundário conheces? Podes nomear?
- 7-) Além das que já existem, achas que deveria ter mais mulheres a dirigir as escolas?
- a-) Se sim, o que precisa ser feito para que isso aconteça?
- 8-) Na sua opinião, quais os indicadores limitam as mulheres de chegarem às direções das escolas?
- 9-) Na sua conceção existe diferença entre liderança escolar feminina e masculina numa escola? Se sim, quais?
- 10-) Alguma vez sentiste discriminada por ser mulher a exercer a função de direção (por parte de diretores de outras escolas, de colegas, de famílias, de estudantes)?
- 11-) Quais obstáculos enfrentados para assumir este cargo e ao longo do exercício da função?
- 12-) Na sua instituição quantas professoras estão a lecionar no ensino secundário e médio? E no ensino básico? Poderias me fornecer um documento institucional referente a estas informações?
- 13-) Quais os fatores que acreditas serem o motivo de pouca ou maior presença de mulheres nestes níveis de ensino?
- 14-) Qual é a dimensão do género no recrutamento e acesso as direções escolares?
- 15-) Como é que se dá o recrutamento para o cargo administrativo na sua instituição? (é por meio da eleição, concurso ou indicação)?
- a- No seu caso específico como aconteceu? Ou como se deu seu acesso a este cargo?
- b- E para a docência
- c- Havia mais pessoas a concorrer ao cargo? Se sim, havia homens a concorrer ao cargo?
- d- Gostaria de saber o seu rendimento mensal, se não te impostas;
- 16-) Existe alguma competência necessária exigida para ocupar cargo da direção? Qual?
- 17-) Como é que enxergas a relação interpessoal entre os docentes?
- 18-) Qual é a sua opinião sobre igualdade de género no ponto de vista das oportunidades escolares/educativos?
- 19-) Gostarias de acrescentar mais alguma coisa, algo que não perguntei, mas que achas importante ser mencionado?

## **Anexo F: Guião de entrevista para os Diretores**

### **Contextualização da pessoa entrevistada**

Para início desta conversa peço-te que me diga seu/sua:

Idade

Género: M/F

Habilitação literária: \_\_\_\_\_

Formação específica: \_\_\_\_\_

Formação de base: \_\_\_\_\_

Formações complementares: \_\_\_\_\_

Formação específica na área da liderança escolar: \_\_\_\_\_

### **Caracterização da instituição/escola**

Quais níveis de ensino que a sua escola abriga:

Primário

Secundário

Médio

Superior

Quanto tempo de existência?

Onde se situa?

Nº de estudantes

Nº de docentes.

Tipo de instituição:

Privada

Pública

### **Dimensão I – Situação da administração Escolar na Guiné**

1-) Quais considera serem os dois ou três problemas mais graves da administração escolar guineense?

2-) Na sua perspetiva, o que consideras ser importante para uma administração escolar eficaz na Guiné-Bissau?

3-) Acha que há uma distribuição de género equilibrada na direção das escolas no país? Por que é que achas que isso acontece?

4-) Alguns estudos sobre o país apontam que existe número considerando de mulheres exercendo atividades no sector informal, na sua conceção o que constitui entrave para o ingresso de mulheres no setor formal e lugares de tomada de decisão?

### **Dimensão II - Género e liderança na direção escolar na Guiné**

5-) Qual é a sua opinião sobre mulheres assumir cargos de direção das escolas?

- 6-) Durante seu percurso de liderança, quantas mulheres diretoras de escolas de ensino secundário conheces? Podes nomear?
- 7-) Além das que já existem, achas que deveria ter mais mulheres a dirigir as escolas? a) Se sim, o que precisa ser feito para que isso aconteça?
- 8-) Na sua opinião, quais os indicadores limitam as mulheres de chegarem às direções das escolas?
- 9-) Na sua conceção existe diferença entre liderança escolar feminina e masculina numa escola? Se sim, quais?
- 10-) Na sua instituição quantas professoras estão a lecionar no ensino secundário e médio? E no ensino básico? Poderias me fornecer um documento institucional referente a estas informações?
- 11-) Quais os fatores que acreditas serem o motivo de pouca ou maior presença de mulheres nestes níveis de ensino?
- 12-) Qual é a dimensão do género no recrutamento e acesso as direções escolares?
- 13-) Como é que se dá o recrutamento para o cargo administrativo na sua instituição? (é por meio da eleição, concurso ou indicação)?
- a- No seu caso específico como aconteceu? Ou como se deu seu acesso a este cargo?
  - b- E para a docência?
  - c- Havia mais pessoas a concorrer ao cargo? Se sim, havia mulheres a concorrer ao cargo?
  - d- Gostaria de saber o seu rendimento mensal, se não te importas;
- 14-) Existe alguma competência necessária exigida para ocupar cargo da direção? Qual?
- 15-) Como é que enxergas a relação interpessoal entre os docentes?
- 16-) Qual é a sua opinião sobre igualdade de género no ponto de vista das oportunidades escolares/educativos?
- 17-) Gostarias de acrescentar mais alguma coisa, algo que não perguntei, mas que achas importante ser mencionado?