



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Escola e Participação
Uma análise da participação dos professores na vida da
Escola Básica e Secundária da Calheta

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em **Ciências da Educação**, especialização
em **Administração e Organização Escolar**

Susana Maria Ferreira da Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JUNHO 2017



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Escola e Participação
Uma análise da participação dos professores na vida da
Escola Básica e Secundária da Calheta

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em **Ciências da Educação**, especialização
em **Administração e Organização Escolar**

Susana Maria Ferreira da Silva

Sob a Orientação do Professor Doutor **Carlos Alberto**
Vilar Estêvão

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos práticos que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão e ação.

António Nóvoa

Agradecimentos

A todos aqueles que fizeram de mim o que sou hoje, e a todos aqueles que “hoje” tornaram este trabalho possível.

Um reconhecimento especial ao Professor Doutor Carlos Alberto Estêvão.

Resumo

Dividido em duas partes, a primeira teórica e a segunda reflexiva, no presente relatório faz-se uma análise da participação dos professores na vida da Escola Básica e Secundária da Calheta.

Na primeira parte, e para um entendimento de escola como organização, recorreremos às teorias clássicas de organização, nomeadamente ao modelo burocrático e ao modelo político e concluímos que este último oferece mais oportunidades de participação por se tratar de um modelo que prevê a diversidade de interesses, objetivos e opiniões que, muitas vezes, provocam conflitos, que se resolvem através de relações de poder. Relacionamos, assim, a participação com a cultura organizacional e com os diferentes tipos de liderança presentes na escola.

Explicitamos os níveis e graus de participação à luz das teorias de alguns autores, dos quais destacamos os critérios de participação segundo Licínio Lima: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação.

Na segunda parte, faz-se uma descrição da escola, na ótica das ações que pressupõem a participação na organização e percorrem-se as fases da carreira do professor, segundo Huberman. Através de uma análise e interpretação da minha experiência profissional, contextualizam-se os modelos organizacionais: burocrático e político e explicitam-se os critérios de participação presentes entre os professores da Escola Básica e Secundária da Calheta.

Conclui-se que, ao contrário da participação nas atividades letivas e de complemento do currículo, os professores da Escola Básica e Secundária da Calheta refletem uma participação insuficiente em atividades que envolvam a reflexão e apresentação de propostas em assuntos de outro âmbito. Outra conclusão é que na mesma escola existe um grupo de professores com um grande dinamismo e atividade que são uma fonte de influência mais determinante do que aqueles que optam por uma participação de tipo mais reservada ou passiva.

Palavras-chave: organização, liderança, fases da carreira do professor, participação, critérios de participação.

Abstract

Divided in two parts, the first one theoretical and the second one reflective, the present report develops an analysis of the participation of the teachers in Escola Básica e Secundária da Calheta's life.

In the first part, towards understanding the school as an organization, we resorted to the classical organization theories, namely to the bureaucratic and political model. We came to the conclusion that the political model allows more opportunities of participation, as it is a model that comprehends the diversity of interests, goals and opinions which frequently lead to conflicts that are solved through power relations. Thus, we relate the participation with the organizational culture and with the different types of leadership there are at school.

We expound the levels and degrees of participation bearing in mind the theories of some authors among which we emphasize the participation criteria according to Licínio Lima: democracy, regulation, engagement and guidance.

In the second part, a description of the school is made, taking into consideration the actions that call for the participation in the organization. The phases of a teacher's career according to Huberman are also gone through. Through an analysis and interpretation of my personal experience, organizational models such as bureaucratic and political are put into context and the participation criteria present among the teachers of Escola Básica e Secundária da Calheta are explained.

The final considerations are important to determine that, unlike the participation in the school and extracurricular activities, the teachers of Escola Básica e Secundária da Calheta reflect an insufficient participation in activities that require reflecting and presenting proposals in subjects of a different scope. Another conclusion is that in the same school there is a group of teachers whose great dynamism and energy are a much more decisive lode of influence than those who choose a more unobtrusive or passive participation.

Keywords: organization, leadership, phases of a teacher's career, participation, participation criteria.

Siglas e Abreviaturas

EVT – Educação Visual e Tecnológica

PAE – Plano Anual de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

RI – Regulamento interno

SRE – Secretaria Regional de Educação

DRE - Direção Regional de Educação

Índice

<i>Índice de figuras</i>	<i>vi</i>
<i>Índice de tabelas</i>	<i>vi</i>
INTRODUÇÃO	2
SUMÁRIO EXECUTIVO	5
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
Capítulo I.....	11
1. Escola como organização.....	11
2. Modelos organizacionais de escola	14
2.1. Modelo burocrático.....	14
2.2. Modelo político	17
Capítulo II.....	27
1. A participação nas organizações educativas	27
2. Níveis e graus de participação	28
3. Cultura de participação.....	35
PARTE II – ANÁLISE REFLEXIVA.....	41
1. Descrição da escola.....	42
2. Análise e interpretação da minha experiência profissional	57
CONCLUSÃO	81
BIBLIOGRAFIA	87

Índice de figuras

Figura 1 - Esquema da cultura organizacional, segundo Chiavenato.....	13
Figura 2 - Diagrama dos interesses organizacionais segundo Morgan	18
Figura 3 - Esquema do conceito de arena política	26
Figura 4 - Esquema do conceito de participação, segundo Lima	31
Figura 5 - As teorias de liderança, segundo Chiavenato	36
Figura 6 - gráfico com a distribuição da população escolar por ano de escolaridade e curso frequentado segundo PAE 2016-2017	42
Figura 7 – Estrutura organizacional da Escola Básica e Secundária da Calheta	50
Figura 8 - Esquema das ações de promoção do sucesso dos alunos, segundo PAE 2016-2017	51

Índice de tabelas

Tabela 1 - Os três estilos de liderança, segundo Chiavenato.....	39
Tabela 2 - Distribuição da população escolar por ano de escolaridade e curso frequentado, segundo PAE 2016-2017	43
Tabela 3- Situação profissional dos docentes dos vários departamentos, segundo PAE 2016-2017	45
Tabela 4 – Projetos de complemento do currículo	54
Tabela 5 – Quadro referência: pontos fortes/oportunidades e pontos fracos/constrangimentos segundo dados recolhidos pela monitorização de dados. (Projeto Educativo de Escola 2014-2018: 7-8)	56
Tabela 6 – Percurso das fases da carreira do professor, segundo Huberman.....	60
Tabela 7 – Objetivos do PEE - Eixo estratégico D- Identidade do Imagem	62
Tabela 8 - Plano Anual de Escola - Objetivo D.1. – Reforçar o papel da escola como centro de aprendizagem e de recursos culturais, intelectuais, científicos e tecnológicos	62
Tabela 9 - Parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente, de acordo com Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro	63

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório, na modalidade pré-Bolonha, insere-se no âmbito do Mestrado em Administração e Organização Escolar, da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Católica Portuguesa de Braga.

Fazendo uma análise ao meu percurso profissional, posso afirmar que, nos últimos anos, tenho exercido cargos que exigem de mim um maior envolvimento e conhecimento do funcionamento da escola enquanto organização. Os cargos de gestão intermédia permitiram-me, ainda, perceber que nem todos os professores da Escola Básica e Secundária da Calheta se envolvem e participam com o mesmo nível de empenho e dedicação nas atividades letivas e não letivas. Lecionando há 17 anos na Escola Básica e Secundária da Calheta, e, sendo esta uma escola com um corpo docente relativamente estável, é verdadeiro afirmar que me relaciono com uma grande parte dos docentes há mais de 10 anos, o que me permite perceber, e muitas vezes antecipar, as suas ações. As razões que aqui apresento estiveram na base da escolha do tema deste relatório, por ser uma problemática com a qual, exercendo funções de Delegada de Grupo Disciplinar, Coordenadora de Departamento e Presidente do Conselho Pedagógico, me deparo e necessito suplantar.

É do conhecimento geral que o estatuto social do docente e da escola foi desvalorizado e sujeito a grandes alterações. É frequente ouvirmos, dos nossos colegas, reclamações que se prendem com a exaustão, o cansaço e com a desilusão. Consideramos que, para estes estados de alma, contribuem o congelamento da carreira docente; a crescente indisciplina nas escolas; a falta de reconhecimento profissional; o excesso de burocracia; as constantes mudanças nas metas curriculares e programas; a ideia de que os pais não acompanham os seus educandos; a desmotivação dos alunos, entre outros. Estes sentimentos podem estar na origem da desmotivação e desinteresse dos professores, o que, por sua vez, leva a uma participação cada vez menos ativa e convergente.

Assim, no presente relatório pretendemos analisar, através de exemplos de acontecimentos vários, a participação dos professores da Escola Básica e Secundária da

Calheta. Para realizar essa análise, vamos considerar os critérios de participação definidos por Lima (1998).

A primeira parte do estudo, prestada ao enquadramento teórico, é constituída por dois capítulos. No primeiro capítulo, analisamos a escola, como organização, à luz das perspetivas clássicas de organização. Serão abordados os modelos organizacionais que, segundo o tema escolhido, facilitam a compreensão da escola como organização, mas também os diferentes critérios e níveis de participação dos professores. Abordam-se, assim, o modelo burocrático e o modelo político que consideramos os mais presentes e relevantes na escola. O modelo burocrático que pressupõe uma participação associada a aspetos da administração, da gestão e do orçamento, e que consideramos que é praticada, sobretudo, pelos órgãos de gestão superiores e não por todos os professores; e o modelo político através do qual conseguimos perspetivar os critérios de participação definidos por Lima (1998).

O capítulo seguinte tem início com uma análise da participação nas organizações educativas, à qual se segue a explicitação dos níveis e graus de participação, segundo perspetivas de vários autores, das quais focamos os critérios de participação preconizados por Lima (1998) que nos revela que através de um processo de conjugação de quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, é possível qualificar as diferentes formas e tipos de participação, na escola.

Não esqueçamos que este relatório assenta nas experiências vivenciadas enquanto membro de órgãos de gestão intermédia, pelo que consideramos importante aludir a diferentes estilos de liderança. Estes, por si só, podem valorizar, em diferentes dimensões, os distintos modos de atuação dos vários atores na escola, pois são capazes de promover uma maior ou menor autonomia individual, ou de grupo, assim como uma maior ou menor capacidade de reflexão, nas tomadas de decisão e influência, na cultura de participação.

A segunda parte, dedicada à análise reflexiva, inicia-se com a descrição da Escola Básica e Secundária da Calheta com o objetivo de se caracterizar a organização, quer a nível socioeconómico, quer a nível cultural. Efetua-se uma descrição mais focada nos professores, por serem estes o alvo desta reflexão, e bem assim das atividades desenvolvidas pelos mesmos na escola. Para a concretização desta descrição, serviram de base os documentos estruturantes que consagram a orientação educativa da escola, que

explicitam os princípios, os valores, as metas e estratégias, segundo as quais se cumpre a função educativa: o Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Escola. O Regulamento Interno da Escola Básica e Secundária da Calheta e o Relatório de Avaliação Interna serviram, também, de apoio a esta descrição.

Terminamos a segunda parte deste relatório com uma análise e interpretação da minha experiência profissional. Centrada nos anos em que os cargos de gestão intermédia fazem parte do meu horário, a partir de 2010, não consegui, contudo, esquecer de referenciar os meus primeiros anos de serviço docente, por considerar que estes prepararam o meu percurso até este momento. Identifiquei-me, de imediato, com as com as teorias de Huberman (2000): *“O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos.”* (Ibidem: 38). Fez-se uma descrição dos acontecimentos vivenciados ao longo da minha carreira, segundo as fases descritas pelo autor, podemos dizer que, de acordo com os dados recolhidos no Relatório de Avaliação Interna 2015-2016, 79,46% dos docentes da Escola Básica e Secundária da Calheta se encontram na fase *“pôr-se em questão”*, que ocorre entre os 35 e os 50 anos. Esta constatação pode explicar os tipos de participação dos professores da Escola Básica e Secundária da Calheta. Os exemplos de acontecimentos ocorridos com os meus colegas, e que selecionei para abordar os critérios de participação apresentados por Lima (1998), têm início no ano de 2010. Todavia, pelo facto de estarem mais vívidos na minha memória, são mais frequentes os exemplos nestes últimos quatro anos letivos.

Sumário executivo

Desde criança muito pequena, sempre fui descrita como gostando muito da escola. De facto, desde que comecei aos cinco anos a acompanhar uma tia professora primária, nas suas aulas, nunca mais estive separada da escola. O meu percurso escolar nem sempre foi brilhante, mas o gosto e a procura de diferentes saberes e conhecimentos sempre pautaram o meu percurso académico, senão mesmo a minha vida.

Em 1996, iniciei a minha formação académica na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, na qual me licenciiei, ao fim de quatro anos, na área de Educação Visual e Tecnológica. A carreira docente nem sempre esteve nos meus projetos de vida futura, mas assim que, logo no primeiro ano do curso, tive contacto com os alunos, numa turma de 1º ciclo, tive a certeza que tinha realizado a escolha acertada. Hoje em dia, não consigo imaginar ter seguido outro percurso que não este.

Assim que terminei a licenciatura, concorri para a Madeira e, em Setembro de 2000, comecei a exercer a minha docência na Escola Básica e Secundária da Calheta, como professora de Educação Visual e Tecnológica, e na qual ainda me encontro, como professora de Quadro de Zona Pedagógica. No ano em que iniciei a minha lecionação, vinculei na Região Autónoma da Madeira e, dois anos mais tarde, fiquei vinculada em Quadro de Zona Pedagógica, situação em que ainda me encontro. Até ao momento, lecionei sempre as disciplinas para as quais estou habilitada (Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e Educação Tecnológica de segundo ciclo), mas lecionei, ainda, disciplinas como Expressão Técnica e Plástica, em duas turmas de Percurso Curricular Alternativo de 2º ciclo, durante três anos letivos; Área de Projeto, durante dez anos; Projeto, Metodologia do Projeto e Oficina de Expressões a adultos, no ano letivo de 2007/2008; Expressões Artísticas, nos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015 a duas turmas de Formação Complementar de 3º ciclo e, ainda, Apoio ao Estudo, no ano letivo 2012/2013. A partir do ano letivo de 2012/2013, em que a disciplina de Educação Visual e Tecnológica foi repartida, passei a lecionar Educação Visual e Educação Tecnológica. No final do ano letivo de 2009/2010, fui eleita Delega do Grupo de Educação Visual e Coordenadora do Departamento de Expressões, este último constituído pelo meu grupo,

pelo de Educação Musical, pelo de Educação Física e pelo Grupo da Educação Especial. Em 2014, fui eleita Presidente do Conselho Pedagógico.

Analisando o meu percurso académico e profissional, revejo-me na afirmação de Huberman (2000: 38) “ *O desenvolvimento de uma carreira é assim, um processo e não uma série de acontecimentos*”, na medida em que, apesar de parecer linear, o meu percurso, ao longo de todos estes anos, passou por fases várias que operaram em mim transformações que culminaram na profissional que sou neste momento.

Partindo do modelo conceptual que estrutura a carreira por fases, assim definidas por Michael Huberman, vivenciei a fase descrita como estágio de “sobrevivência” e “descoberta” (Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980; citados por Huberman, 2000: 39) nos primeiros anos de docência. Segundo estes autores, o estado de sobrevivência caracteriza-se pela:

“confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e a realidade quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. “

Sem dúvida que o estágio da descoberta que, segundo (Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980; citados por Huberman, 2000: 39), “*traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade*” vivido em paralelo com o anterior estágio, foi o responsável pelo entusiasmo e atitude participativa na vida e processos da escola que demostrei desde o meu primeiro ano como docente. Seguiu-se a fase da “estabilização” e da “tomada de responsabilidades” (Huberman, 2000: 39) e o sentimento de confiança crescente e de liberdade que daí sucedeu. Revejo-me, de momento, na fase de diversificação que, de acordo com (Silkes, 1985, citado por Huberman, 2000: 41-42),

“o desejo de “maximizar” a prestação em situação de sala de aula conduz a uma tomada de consciência mais aguda dos factores institucionais que contrariam esse desejo, levando à tentativa de fazer passar reformas mais consequentes.”

“Os professores nesta fase das suas carreiras seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas.”

Deste modo, ao longo destes dezasseis anos de serviço letivo, participei e fomentei projetos vários. No final do ano letivo de 2001/2002, apresentei um projeto de complemento do currículo para a criação de um clube de artes decorativas o “Atelier de Ideias”, que teve início no ano letivo seguinte e que se manteve até ao ano letivo de 2008/2009. No ano letivo de 2004/2005, a convite de uma colega do Grupo de Ciências, integrei um outro projeto de complemento: “A Minha Estufa Laboratorial”, do qual fiz parte até ao final do ano letivo de 2009/2010. Entre os anos letivos de 2010 e 2012, fiz ainda parte de um projeto da responsabilidade da Secretaria de Educação, o “Baú de Leitura”. Ainda no que diz respeito às atividades de complemento do currículo, dinamizei *workshops* na área das artes decorativas e plásticas destinados, quer a discentes, a encarregados de educação, a pessoal não docente, quer a colegas docentes. Considero esta troca de saberes, experiências e ideias muito aliciante e, indubitavelmente, que gostava de os tornar mais regulares.

Considero que sempre tive uma postura muito interveniente e participativa na minha escola, não só a nível da colaboração com as diferentes estruturas, mas também numa tentativa de tornar a escola num local mais bonito e aprazível. Através da reorganização e recuperação do mobiliário e decoração e pintura de paredes, intervim em vários espaços físicos da escola, nomeadamente na biblioteca, cantina, sala dos professores, gabinete dos coordenadores, gabinete de Psicologia e salas de EVT.

No presente ano letivo, fiz parte da equipa de quatro docentes do meu grupo disciplinar que se envolveu na criação da bandeira da escola.

Nos últimos 3 anos letivos (2012/2015), integrei a equipa do Secretariado de Exames e faço parte da Secção de Avaliação Docente, desde o ano letivo de 2012/2013.

Ainda antes de ser eleita para os cargos de gestão intermédia, que ainda hoje desempenho, participei na elaboração de documentos orientadores da escola tais como o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Escola.

Enquanto Delegada de Grupo, promovo e dinamizo vários concursos, quer de artes decorativas, quer de artes plásticas, em que se estimula o recurso a materiais reciclados; em todos eles participo sempre com um trabalho da minha autoria como forma de incentivar a participação de outros membros da comunidade educativa, para além dos nossos alunos. De salientar que as atividades promovidas e dinamizadas pelo grupo de Educação Visual envolvem, não só a comunidade escolar, mas também a

comunidade educativa, nomeadamente, Centros de Dia, escolas do 1º ciclo e Encarregados de Educação. Desde que sou delegada de grupo, organizo a exposição anual dos melhores trabalhos dos alunos na disciplina de Educação Visual: “EV3101”, que costuma ter lugar, no Centro das Artes Casa das Mudas e que este ano letivo aconteceu no átrio da Câmara Municipal da Calheta, a convite do vereador da cultura.

Como Coordenadora de Departamento, promovo e dinamizo uma atividade anual que envolve todos os docentes do departamento e que tenta incluir o maior número possível de discentes da escola. Como titular dos cargos de Delegada de Grupo e Coordenadora de Departamento, a minha participação na vida organizacional da escola e nas estruturas de gestão intermédia fez-se de forma bastante participativa. Sempre que me foi solicitado e achei pertinente, apresentei propostas para melhoria do desempenho das diferentes estruturas da escola, representando, assim, o Grupo e/ou o Departamento. No presente ano letivo, como Coordenadora de Departamento, organizei com a equipa de Autoavaliação da Escola e com o Presidente do Conselho Executivo, Workshops onde se discutiu o documento “Análise dos Resultados Escolares da Escola Básica e Secundária da Calheta”, no âmbito do projeto ESCXEL - rede de Escolas de Excelência da CICS. NOVA – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e onde se apresentaram estratégias de intervenção para a melhoria dos resultados escolares dos nossos alunos. Organizei, ainda, os Workshops do final do ano letivo, em que se discutiram temas que necessitam de retificação, como por exemplo: revisão dos índices de ponderação da avaliação, e avaliação intercalar; formas de operacionalizar o trabalho colaborativo; organização das oficinas de exame/apoios; como tornar as reuniões de coordenação pedagógica/grupo/ departamento mais produtivas; como diminuir a indisciplina na sala de aula; como motivar os alunos para o estudo e a aprendizagem e motivação e bem-estar na escola, e coordenei o grupo de trabalho que se inscreveu para o tema “Revisão dos índices de ponderação da avaliação e avaliação intercalar”.

Ao longo da minha carreira docente, sempre que foi possível conciliar o horário letivo, fiz formação em áreas diversas, mormente na área das novas tecnologias. A realização destas ações permitiu-me desempenhar melhor as minhas funções, quer como docente, quer como detentora dos cargos, pois consegui fazer face às necessidades de permanente atualização nestas áreas, tornando as minhas atividades letivas e não letivas mais interessantes, interativas e inovadoras, bem como me permitiu perceber melhor

toda a orgânica das estruturas de gestão intermédia da escola. Considero que parti sempre em busca de novos desafios e, de acordo com (Cooper, 1982, citado por Huberman, 2000: 42) que resume esta questão nos seguintes termos:

“o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência”.

Através desta busca de novos desafios, respondo, também, à necessidade de manter o entusiasmo e encanto pela minha profissão.

Parte I - Enquadramento teórico

Capítulo I

1. Escola como organização

Organização é uma palavra originada do Grego "*organon*" que significa instrumento, utensílio, órgão ou aquilo com que se trabalha. De um modo geral, organização é a forma como se dispõe um sistema para atingir os resultados pretendidos. As organizações fazem parte da nossa vida, desde que nascemos até ao dia em que morremos e estamos dependentes delas para todas as situações do dia-a-dia.

As organizações possuem regras formais e informais para que consigam crescer e evoluir. De acordo com Cunha (2007:38), pode definir-se organização como um conjunto "*de pessoas que trabalham de forma coordenada para atingir objetivos comuns*".

Em concordância com as teorias clássicas da administração, que tiveram como expoentes máximos Frederick W. Taylor e Henri Fayol, uma organização não é mais do que um grupo humano que realiza tarefas, em grupo ou individualmente, de forma coordenada e controlada, atuando num determinado contexto ou ambiente, com vista a atingir um objetivo pré-determinado através da afetação eficaz de diversos meios e recursos disponíveis, liderados ou não por alguém com as funções de planear, organizar, liderar e controlar.

A palavra "organização", contudo, pode representar, por um lado, uma entidade ou unidade social e, por outro, uma atividade ou ação de organizar (Lima, 2006). Mayntz (cit. por Lima, 1998) inclui o conceito sociológico de organização como:

"um determinado tipo de formações sociais que se encontram claramente diferenciadas do seu contexto social (um círculo de membros definido), possuem uma estrutura interna distinta e estão orientadas para a prossecução de metas específicas ou para o cumprimento de tarefas pré-definidas." (p. 51).

Focalizados no contexto da escola como organização, importa relembrar a necessidade que o ser humano sentiu na vivência em grupo como forma de potenciar as suas capacidades individuais e como forma de satisfazer as suas necessidades

humanas. É isso que nos recorda Teixeira (2013: 21), quando afirma: *“O homem é um ser essencialmente gregário, tem necessidade de contactos, de viver em grupo”* e, por isso, desde os primórdios da sua existência, procurou viver na companhia dos seus iguais, com os quais constituiu pequenos grupos sociais. O mesmo autor (*Ibidem*: 21) reforça esta ideia, considerando que *“a organização é o meio mais eficiente de satisfazer um grande número de necessidades humanas”*. Teixeira (*Ibidem*: 21) refere três razões essenciais para explicar a existência das organizações:

- Razões sociais – as pessoas têm necessidade de se relacionar umas com as outras.

- Razões materiais – o trabalho em grupo aumenta a eficiência na execução das tarefas e os objetivos são alcançados, com menor tempo despendido e com racionalização de custos.

- Efeito de sinergia – o resultado do trabalho realizado, em conjunto, é muito maior do que a soma do trabalho realizado, individualmente.

Para um entendimento contextualizado da escola como organização, sentimos necessidade de percorrer a evolução conceptual da “teoria das organizações” que nos coloca entre as perspetivas clássicas de organização.

De acordo com Lima (1998: 48), o conceito de organização conduz a:

“um universo de inúmeras definições, pontos de vista, quadros, conceptuais, etc. com efeito, se é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração, ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola, nomeando-a expressamente. Já se torna consideravelmente mais fácil deparar com caracterizações diversas, razões e argumento divergentes, classificações tipológicas distintas e, evidentemente objetivos muito diferenciados”.

A escola como organização especializada, ao longo do tempo, está cheia de significados, e, como afirma Lima (1998: 47) *“a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada”*.

São elementos de uma organização os objetivos específicos, a divisão de trabalho, de poder e responsabilidades, a presença de um ou mais centros de poder que controlam e dirigem, um sistema de incentivos, a existência de fronteiras relativamente identificáveis, uma ordem normativa e um sistema de comunicações.

Chiavenato (2004) estabelece a comparação entre cultura organizacional e um iceberg, cuja parte visível é apenas uma pequena parte, enquanto a parte submersa representa a maior parte do *iceberg*. Segundo o autor, o mesmo acontece no contexto de uma organização, a parte visível é pequena, e é sustentada pela parte invisível, que representa os fenómenos internos de uma organização. Assim, a parte visível representa os aspetos formais da organização, ao contrário, a parte invisível representa os aspetos informais.



Figura 1 - Esquema da cultura organizacional, segundo Chiavenato

Por conveniência para este trabalho, e à luz do tema escolhido, inclui-se, neste estudo, os modelos de organização que nos parecem os mais presentes e relevantes na escola: o modelo burocrático e o modelo político.

2. Modelos organizacionais de escola

2.1. Modelo burocrático

O modelo burocrático da escola como modelo organizacional tem tido um lugar de destaque na administração do sistema educativo. Este modelo, difundido por Max Weber (1864-1920), marcou, significativamente, a história do pensamento das organizações ao apresentar a burocracia, como a forma ideal de organização. A publicação do trabalho de Weber coincidiu com a difusão dos modelos mecanicistas da organização e, deste modo, a sua ideia de burocracia, como forma organizativa ideal, foi aproveitada pelos defensores dos modelos referidos, como forma de justificar e legitimar as suas ideias. Com o crescimento do número de organizações, ao longo do século XIX, tomaram-se óbvias algumas ineficiências. Para combater essas ineficiências, Weber (1982: 229-231), através do modelo burocrático, formulou princípios a que esta teoria deve obedecer, enfatizando a necessidade da existência de mecanismos racionais, impessoais e científicos, na organização:

- Sistema formal de regras e regulamentos que fornecem à organização a disciplina necessária e garantem estabilidade;
- Racionalidade: a organização é gerida de uma forma lógica e científica. As atividades são dirigidas de acordo com os objetivos que se pretendem atingir e os recursos são utilizados de forma eficiente;
- Divisão do trabalho de modo a definir, claramente, a autoridade e a responsabilidade de cada trabalhador e permitir um uso mais eficiente dos recursos, através da especialização;
- Cadeia clara de comando, de acordo com uma autoridade hierárquica bem estabelecida, que classifica os postos de trabalho, de acordo com o seu grau de autoridade e com o poder que lhes é atribuído;
- Seleção de pessoal, baseada na competência técnica aferida, através de testes e exames validados;
- Conduta formal e impessoal;
- Medição do desempenho dos indivíduos, segundo regras estritas e controlos bem definidos;

A burocracia veio assim apresentar a ideia de estrutura organizacional e com ela a visão das organizações como um sistema formal de relações. Nas organizações burocráticas, como é o caso da escola, a autoridade deriva das regras e é, portanto, racional e legal. Consequentemente, a autoridade de cada indivíduo é delimitada pelas funções, direitos e deveres inerentes ao cargo que ocupa. Ao mesmo tempo, o conhecimento técnico é visto como a chave para assegurar a máxima eficiência.

Assim, segundo Lima (1998: 73),

“o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo da escola, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo das ações organizacionais”.

Costa (1996) lista um conjunto de indicadores importantes e expressivos da imagem burocrática da escola, apontando para: a concentração das decisões, nos órgãos do Ministério da Educação, que conduzem a uma débil autonomia das escolas e ao desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; a regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma inflexível e compartimentada divisão do trabalho; a previsibilidade de funcionamento, através da planificação detalhada da organização; a formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino; a obsessão pelos documentos escritos; os procedimentos rotineiros com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; a uniformidade e impessoalidade nas relações humanas; a pedagogia uniforme (a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, metodologias idênticas para todas as situações e conceção burocrática da função docente).

O modelo burocrático instala-se, nesta perspetiva, como o modelo que caracteriza a escola ao nível administrativo e dos sistemas educativos, mas também ao nível pedagógico. Nesta perspetiva,

“as organizações educativas detêm um conjunto único de objectivos claros que orientam o seu funcionamento: que esses objectivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros atores; que os processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras, determina a priori a conduta exigida; que o

sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre a “política” e “administração”» (Estêvão, 2001: 180).

Nesta linha de entendimento, o modelo burocrático sugere uma organização educativa coesa e harmónica, enquanto fiel cumpridora de leis, preceitos e regulamentos emanados pela hierarquia. Os atores educativos procederiam em prol de objetivos unificados, implicando uma homogeneidade de comportamentos, desempenhos e atitudes.

O funcionamento das escolas é, recorrentemente, explicado, através do modelo burocrático, isto é, tudo é decidido e previsto, com recurso a leis e regulamentos, de modo a que seja retirada toda a imprevisibilidade possível, restringindo, desta forma, todo o carácter de ambiguidade e incerteza que os diferentes atores poderiam adotar. Quando aplicado às escolas, este modelo leva-nos a considerar que os seus atores organizacionais estão sujeitos às determinações do sistema legal estabelecido e que têm que confrontar-se com situações de grande dependência política e administrativa de autoridades externas à escola.

Uma das críticas apresentadas a este modelo e, apesar de todas as suas potencialidades, segundo Estêvão (2001: 183), é que:

“(...) este modelo pouco nos informa, pelo menos em algumas das suas leituras, sobre os processos dinâmicos das organizações educativas, sobre a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interação dos atores, sobre os seus jogos estratégicos, sobre outras dinâmicas de poder dos atores, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios. Então o modelo burocrático racional, enquanto visão unitária da estrutura organizacional que não dá conta do carácter complexo e pluridimensional das estruturas, é, por si só, analiticamente insuficiente, repetimos, para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas.”

Podemos, assim, concluir que, embora presente na organização escolar em aspetos da administração, gestão, orçamentação e serviços auxiliares, o modelo burocrático afasta-se da organização escolar, no que diz respeito, por exemplo, à elaboração de políticas, no trabalho pedagógico e decisório. Uma leitura burocrática da escola deve ser relativizada, visto que a realidade escolar não se restringe à

aplicação de regras e regulamentos, dada a configuração imprevisível de acontecimentos inesperados que não encaixam nos estritos limites formais de uma organização burocrática.

2.2. Modelo político

Apresentado, muitas vezes, como uma *“alternativa ou um complemento analítico ao modelo burocrático racional”* (Estevão, 2001: 190), o modelo político pode levar-nos a entender melhor o funcionamento das organizações educativas, pois dá relevo a outros conceitos e outras problemáticas. A política constitui uma importante parte da vida das organizações. As metas, os objetivos, a estrutura, a tecnologia, o desenho organizacional e o estilo de liderança fruem de uma dimensão política. Em qualquer organização, existe uma diversidade de interesses, uma vez que os atores não pensam todos de modo igual. Numa organização, as opiniões são divergentes e os interesses de cada um provocam, inevitavelmente, conflitos, como afirma Estêvão (2001; 184):

“Partindo do facto de haver em qualquer organização uma diversidade de interesses que os atores perseguem por vias frequentemente diferenciadas, este modelo considera que a atividade política é uma dimensão essencial das organizações”.

Assim, a abordagem política das organizações leva-nos para o campo das relações de poder que se estabelecem numa organização, através dos quais cada indivíduo ou grupo de indivíduos procura exercer algum domínio sobre os restantes. Costa (1996: 73) explicita a organização escolar, apontando como indicadores desse modelo:

- “- A escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;*
- Os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem os objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados;*
- A vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder;*

- *Os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se, quer no interior da própria escola, quer no seu exterior, e influenciam toda a atividade organizacional;*
- *As decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;*
- *Interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional. “*

Deste modo, nas organizações, existem vários interesses, que dão origem a conflitos, e o poder é, de certa forma, uma forma de resolver a situação, pois, quem tem mais poder, tem mais influência. É através da relação e divergência entre interesses, conflitos e poder, que Morgan (2006) consegue uma maneira de descrever a organização como um sistema político. Segundo o autor, existem várias maneiras para definir e analisar os interesses de um indivíduo na organização, e uma dessas formas pode ser concebida em termos de *“três domínios inter-relacionados relativos à tarefa organizacional, sua carreira e sua vida pessoal”* (Morgan, 2006: 184).

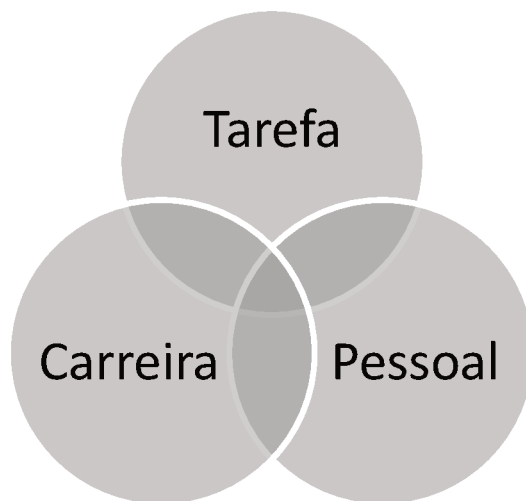


Figura 2 - Diagrama dos interesses organizacionais segundo Morgan

Segundo Morgan, o diagrama acima:

“ilustra a relação e a tensão que geralmente existem entre o trabalho de uma pessoa(tarefa), as aspirações de carreira e os valores pessoais e o estilo de vida (interesses pessoais). Os três domínios podem interagir (áreas em comum) e também permanecer separados.” (Ibidem: 184).

Os *Interesses da tarefa* estão ligados ao trabalho e às funções a desempenhar pelo trabalhador; os *Interesses de carreira*, que podem não estar relacionados com as funções que o trabalhador desempenha, mas com as aspirações e visões do que o futuro lhe reserva; e os *Interesses pessoais* que estão ligados à personalidade, a crenças, valores, preferências e atitudes que os trabalhadores possuem e que influenciam a maneira de agir, tanto quanto ao cargo que ocupam, como para a sua carreira.

Segundo Morgan (2006):

“Em algumas situações, as três esferas de interesse coincidem; em outras, duas esferas podem ser incompatíveis; enquanto em outras, os diferentes interesses podem não ter nenhuma relação com o outro.” (Ibidem: 185).

O modo como cada ator lida com os interesses quer pessoais, profissionais e políticos, origina diferentes comportamentos. Para serem mais, eficazmente, conseguidos, os atores formam coligações, para que em conjunto, atinjam os seus objetivos, pois, individualmente, atingir os seus interesses torna-se menos eficaz. *“Os interesses dos grupos passam, assim, a dominar a tomada de decisões nas organizações escolares. (Costa, 1996: 82). É esta diversidade de interesses nos vários grupos, que originam o conflito. Chiavenato (2009: 361) explica o conflito como:*

“existência de ideias, sentimentos, atitudes ou interesses antagónicos e colidentes que podem chocar-se. Sempre que se fala em acordo, aprovação, coordenação, resolução, unidade, consentimento, consistência, harmonia, deve-se lembrar que estas palavras pressupõem a existência ou a iminência de seus opostos (...). O conflito é condição geral no mundo animal.”

Do mesmo modo, Morgan (2006: 190) revela que *“o conflito surge quando os interesses colidem.”* E considera ainda que *“o conflito é normal e sempre estará presente nas organizações.” (Ibidem: 191).* Considerados como algo natural e inevitável, ao contrário de serem considerados um problema a evitar, os conflitos surgem, porque o reconhecimento de que a *“autoridade formal é apenas uma das fontes de poder”* (Estêvão, 2001: 184) e, ao mesmo tempo, porque as *“metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes, emergindo fundamentalmente de processos de negociação, pacto e lutas” (Ibidem: 184).*

O conflito pode ser construtivo ou destrutivo para os atores, e assim, urge a necessidade de administrar o conflito, de modo a tirar o máximo partido dos efeitos construtivos e minimizar os efeitos destrutivos. Chiavenato (2009: 364) apresenta-nos os resultados construtivos do conflito:

- “1. O conflito desperta os sentimentos e estimula energias: o conflito leva as pessoas a ficarem mais atentas, esforçadas e acesas. Essa estimulação de energias produz curiosidade e interesse em descobrir melhores meios de realizar tarefas e novas abordagens na solução de problemas.*
- 2. O conflito fortalece sentimentos de identidade: quando um grupo entra em conflito, ele se torna mais coeso, ligado e mais bem identificado com seus objetivos e interesses.*
- 3. O conflito desperta a tenção para problemas: geralmente o conflito é um meio de chamar a atenção para problemas existentes.*
- 4. O conflito testa a balanço do poder: o conflito pode levar à aplicação de recursos (...) para sua resolução, ajustando diferenças de poder entre as partes envolvidas.”*

Na perspectiva do mesmo autor (*Ibidem*: 364)

“O conflito é mais conhecido pelas suas consequências negativas, destrutivas e indesejáveis:

- 1. O conflito desencadeia sentimentos de frustração, hostilidade e ansiedade: como as partes envolvidas veem os seus esforços bloqueados pelas outras, diante de uma pressão para ganhar a atmosfera criada gera um clima (...) que pode prejudicar o julgamento e a habilidade no desempenho das tarefas, como afetar o bem-estar das pessoas envolvidas.*
- 2. O conflito aumenta a coesão grupal: com o aumento de coesão, aumenta a pressão social para que as pessoas se conformem aos objetivos do grupo ou da parte envolvida. Isso diminui a liberdade individual, fazendo com que o grupo perca eficácia quanto ao seu desempenho.*
- 3. O conflito desvia energias para ele mesmo: (...) ganhar um conflito torna-se um objetivo mais importante do que trabalhar com eficácia.*
- 4. O conflito leva uma parte a bloquear o atividade da outra parte: (...) conduz a uma queda do desempenho do pessoal.*
- 5. O conflito se auto-alimenta e prejudica o relacionamento entre as partes conflitantes: (...) fortalecem-se as percepções e os sentimentos de que os objetivos e interesses da outra parte são incompatíveis com os seus objetivos e interesses (...)”.*

Deste modo, podemos concluir que o conflito pode ser funcional ou disfuncional. Os conflitos funcionais são bons e apoiam os objetivos do grupo, melhorando o desempenho de uma forma construtiva para a organização, os disfuncionais são os que atrapalham o bom desenvolvimento do grupo, de forma destrutiva, tanto para o grupo, quanto para os objetivos da organização. Contudo, a resolução/negociação dos conflitos depende muito do poder dos representantes. Costa (1996) elucida-nos sobre o seguinte:

“No quadro da presente concepção organizacional, o poder assume um lugar central: os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respetivos representantes. De um modo geral, poder-se-á dizer que nas situações conflituais surgem como vencedores aqueles que detêm maiores fatias de poder e nos processos de negociação conseguem melhores resultados os que representam um maior peso organizacional.” (Costa, 1996: 83).

O mesmo autor refere dois tipos de poder, o poder de *autoridade* e o poder de *influência*. De acordo com (Bacharach, 1988 e Hoyle, 1986, citados por Costa) resume estes dois conceitos nos seguintes termos:

“a autoridade corresponde ao poder formal, cuja fonte se situa na estrutura hierárquica da organização; a influência consiste no poder informal que, não estando dependente de processos de legitimação legal, pode ser suportado por diversificadas fontes tais como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo de recursos.” (Costa, 1996: 83).

Estas duas formas de poder são responsáveis pelos processos de negociação nem sempre racionais e nem sempre de acordo com os objetivos formalmente definidos para a organização.

Para Morgan (2006: 194), o poder *“é um meio através do qual os conflitos de interesse acabam resolvendo-se”* e o mesmo autor apresenta catorze fontes de poder que oferecem aos atores de uma organização capacidade de ampliar os seus interesses, resolvendo ou tornando contínua a resolução de conflitos:

1. *Autoridade formal;*
2. *Controle de recursos escassos;*
3. *Uso de estrutura organizacional, regras e regulamentações;*
4. *Controle de processos decisórios;*

5. *Controle de conhecimento e de informação;*
6. *Controle de fronteiras;*
7. *Capacidade de lidar com a incerteza;*
8. *Controle de tecnologia;*
9. *Alianças interpessoais, redes e controle de organizações informais;*
10. *Controle de contra-organizações;*
11. *Simbolismo e o gerenciamento de significados;*
12. *Género e gerenciamento de relações entre géneros;*
13. *Fatores estruturais que definem o palco da ação;*
14. *O poder que alguém já tem.*

Para o autor, *a autoridade formal* é a primeira da lista já que está tipicamente associada à posição que alguém mantém numa organização burocrática. É um tipo de poder que está legitimado, *“respeitado e reconhecido por aqueles com quem alguém interage”* (Ibidem: 195).

A segunda fonte de poder está no *controle dos recursos escassos*. Morgan ratifica que toda a organização depende de um *“fluxo adequado de recursos, tais como dinheiro, materiais, tecnologia, pessoal”* entre outros. O exercício do controlo desses recursos é uma fonte de poder e *“a escassez e dependência são as chaves para o poder ligado a recursos”*. (Ibidem: 196).

O terceiro item na lista das fontes de poder de Morgan é o *uso da estrutura organizacional, regras e regulamentos*. Morgan oferece uma visão política sobre esse assunto e afirma que essas normas e procedimentos padronizados são o resultado e o reflexo da luta pelo controlo político. Dentro das organizações, as pessoas, frequentemente, preservam as estruturas vigentes para proteger a sua posição e o poder que já possuem. *“As regras e regulamentações geralmente são criadas, evocadas e usadas de maneira proactiva e retrospectiva como parte de um jogo de poder”*. (Ibidem: 17). Assim a capacidade de usar as regras em seu próprio benefício é uma importante fonte de poder que pode definir a negociação dos diferentes interesses/conflitos de uma organização.

O *controle do processo decisório* surge como quarta fonte de poder dentro das organizações. Através do controlo das decisões de premissas, processos, e problemas e objetivos, é possível influenciar as decisões de uma organização.

Morgan também chama a atenção para a importância do *controle do conhecimento e das informações* como uma das fontes de poder nas organizações. *“Controlando conhecimentos e informações, uma pessoa pode sistematicamente influenciar a definição das situações organizacionais e pode criar padrões de dependência.”* (Ibidem: 199). Para Morgan *“a posse da informação pertinente no momento certo, o acesso exclusivo a dados importantes ou a simples habilidade de reunir e sintetizar factos de maneira eficiente aumentam o poder de membros organizacionais.”* (Ibidem: 199).

O autor esclarece uma sexta fonte de poder: *o controle das fronteiras*. A noção de fronteira, segundo Morgan, significa *“a interface entre os diferentes elementos de uma organização”*. Através do controlo das fronteiras muitos grupos e departamento conseguem obter um considerável grau de autonomia.

A habilidade em *lidar com a incerteza*, a sétima fonte de poder referida pelo autor, permite que um indivíduo, ou um grupo obtenham poder na organização. Quer sejam incertezas de tipo ambiental, quer de tipo operacional, o grau de poder, que é creditado às pessoas capazes de as enfrentar, revela a maneira como uma organização funciona, mostrando as relações de poder entre diferentes grupos numa organização. *“a existência de incerteza e a capacidade de lidar com a incerteza são, geralmente, as razões que explicam por que e quando esses outros tipos de poder tornam-se tão cruciais para os assuntos organizacionais.”* (Ibidem: 201).

As *tentativas de mudar a tecnologia*, refere Morgan, *“criam grandes conflitos (...) entre diferentes grupos de uma organização, pois a introdução de uma nova tecnologia (...) altera o equilíbrio de poder.”*

Morgan destaca uma outra fonte de poder: a *organização informal* e suas alianças interpessoais e redes de relacionamento. As trocas de apoio e favores, com objetivos pessoais, estão muito presentes no dia-a-dia das organizações. A colaboração e a ajuda mútua oferecem uma nova fonte de poder entre os envolvidos. *“O sucesso na formação de redes e coalizões envolve uma conscientização da necessidade de incorporar e pacificar inimigos potenciais assim como conquistar novos amigos.”* (Ibidem: 202). Para além de se obter poder por meio das alianças, também é possível fazê-lo, através das redes sociais que Morgan descreve como *“organização informal”*, em que os atores interagem de modo a atenderem às suas necessidades sociais.

Sempre que um grupo de pessoas se organiza para criar um bloco de poder rival, surgem as *contra organizações*, cujo objetivo principal é contrabalançar o poder e, assim, influenciar membros da organização. Outra importante fonte de poder, nas organizações, reside na habilidade que um indivíduo possui de “*definir a realidade para os demais*”.

Quanto ao *simbolismo e o gerenciamento de significados*, o que Morgan quer dizer é que o simbolismo e a administração de sentidos podem configurar modelos de cultura corporativa que ajudarão os líderes a chegar aos fins e objetivos desejados.

Segundo Morgan, a administração das *relações entre os sexos* seria outra fonte de poder: “*as organizações (...) segmentam as estruturas de oportunidades e os mercados de trabalho de maneiras que permitam que os homens consigam posições de prestígio e poder mais facilmente do que as mulheres.*” (Ibidem: 205).

A penúltima fonte de poder elencada por Morgan, os *fatores estruturais que definem o palco da ação*, levam-nos a perceber que, dentro de uma organização, poucos são os que admitem ter algum poder real. “*Todo o mundo geralmente se sente (...) cercado por forças dentro da organização ou por exigências feitas pelo ambiente.*” (Ibidem: 206). Esta visão pode obter resposta num pensamento de que “*o acesso ao poder é tão aberto, amplo e variado que (...) as relações de poder tornam-se mais ou menos equilibradas*”, ou, por outro lado, que “*as organizações e a sociedade sejam sempre compostas de uma variedade de atores políticos cujo poder deriva de uma grande variedade de bases*”. (Ibidem: 206).

Morgan finaliza a fonte de poderes com “*o poder que já se tem*”. O poder é uma via para se obter mais poder. Como explana Morgan, “*a presença do poder atrai e sustenta pessoas que querem alimentar-se do poder e serve para aumentar o poder do detentor de poder.*” (Ibidem: 207). Pode, ainda, falar-se do aspeto estimulante do poder. Quando os indivíduos vivenciam o sucesso, ficam motivados para conseguirem cada vez mais sucesso.

“*o conhecimento de que uma sensação de sucesso pode levar a mais poder aumenta a importância do desenvolvimento de atitudes proactivas e de autoconfiança que levam as pessoas a ver e a agir de uma maneira que produza os resultados que desejam.*” (Ibidem: 207).

Também os sociólogos Crozier e Friedberg (1977) definem poder como uma relação de força da qual um pode obter mais vantagem que o outro, mas na qual, por outro lado, esse depende do outro que se submete. Para os autores supracitados, o poder manifesta-se pelo menos em três componentes: a força, a autoridade e a influência. A força pode ser denominada pelo uso ou ameaça de coerção física. O poder manifesto pela autoridade é legítimo, pois é aceite pela sociedade, mas pode ter três tipos de dominação: a autoridade burocrática ou racional, a tradicional e a carismática. A autoridade burocrática ou racional baseia-se no cargo ou posição formalmente instituída, é a autoridade investida no cargo que o indivíduo ocupa. Este último só tem autoridade enquanto ocupar o cargo. A autoridade tradicional baseia-se na crença, norma e tradição de que as pessoas obedecem, em virtude da tradição. A autoridade carismática tem como base as qualidades excepcionais do indivíduo, ao qual se obedece em função do seu carisma. O poder manifesto pela influência pode ser exercido por indivíduos que conseguem modificar o comportamento dos outros, sem possuírem autoridade ou força legítima. Como elementos que constituem a força do poder de influência, podemos considerar a posse de meios materiais e a posse de conhecimentos.

French Jr. e Raven (1959) identificam cinco bases sociais do poder: o poder de recompensa, que é definido como aquele cuja base é a capacidade de recompensar; o poder coercitivo que tem como base a capacidade de punir; o poder legítimo, baseado numa autoridade legítima; o poder do especialista, que é detido por quem tem conhecimento, competência ou habilidade especial sobre um determinado assunto e o poder de referência, que está associado ao poder de carisma, ou seja quem o possui é admirado e pode tornar-se um modelo de referência para outros.

Nestes complexos processos de negociação, quem tem mais poder e/ou influência acaba por ver os seus interesses satisfeitos.

O conceito de poder está estreitamente ligado ao conceito de liderança e esta pode ser considerada como uma forma especial de poder. Se pensarmos em liderança como a capacidade humana que permite influenciar os outros em suas motivações e competências, podemos aferir que os tipos de liderança presentes numa organização educativa, estão também intimamente ligados com os diferentes níveis de participação dos seus atores de que falaremos, posteriormente.

Interesse, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional que muitas vezes é relacionada com uma “*arena política*”. Estêvão esclarece o conceito de “*Arena política*” como:

“coligações de interesses” que têm diferentes metas, valores, crenças e percepções da realidade, onde se intercetam, na luta pelo poder, racionalidades plurais que destroem, por seu turno, o mito da racionalidade do modelo one best way.” (Estêvão, 2001:184).

Sobre este mesmo conceito “*Arena política*”, também Costa (1996) afirma:

“As escolas, devido a algumas especificidades da sua composição, estruturação e comportamento organizacional, têm vindo a ser concebidas, por vários autores, como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação dos modelos políticos e, por isso, como organizações relativamente às quais a metáfora arena política encontra sucesso.” (Costa, 1996:79).



Figura 3 - Esquema do conceito de arena política

Este modelo contribui assim, para dar uma “*imagem mais diferenciada e até fragmentada da construção da ordem organizacional interna*” (Estêvão, 2001:190); contudo, o mesmo autor elenca como fragilidade deste modelo o “*não atender aos interesses gerados na organização e acentuar em demasia o sentido estratégico dos atores*” (Ibidem: 190). Os conceitos como cooperação e colaboração entre os atores das organizações são, muitas vezes, colocados de parte, pois cada membro da organização procura encontrar argumentos que favoreçam a sua posição e fortaleçam as suas intenções, na organização.

Capítulo II

1. A participação nas organizações educativas

A palavra participação deriva do latim *participare*, cujo significado é ter a sua parte (em). Participar significa assim, fazer parte integrante, tomar parte ou intervir ativamente em ações ou decisões.

Nas organizações educativas, a palavra participação passou a ser um conceito mais significativo, após o 25 de abril de 1974. Este conceito foi elevado a nível normativo, através da Constituição da República e da Lei de Bases dos Sistema Educativo, assumindo, deste modo, um carácter legislativo. Na Lei de Bases dos Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), a participação surge associada à democraticidade, como podemos ler no artigo 43, alínea 1) que nos diz que:

“1- A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.

2 - O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.” (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro)

Ainda em relação à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, a mesma lei, no artigo 45, refere que:

“2 - Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.

4 - A direção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutra caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.” (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro)

Vinte anos volvidos, e a atual Lei de Bases do Sistema Educativo, consagra os mesmos princípios.

A este tipo de participação vários autores designaram de “participação decretada”, pois resulta de uma participação consagrada nos normativos “ *a participação consagrada e a participação decretada relevam do plano das orientações externas (...).*” (Lima, 1998:182).

O presente estudo centrar-se-á, na participação, ao nível do plano das orientações internas, ou seja, da “participação praticada”. Segundo Lima:

“À medida que se transita do plano das orientações externas e da participação decretada, formal, para o plano das orientações internas, pode-se afirmar que as regras apresentarão níveis sucessivamente menores de estruturação e de formalização, ao ponto de, no tocante às regras informais reguladoras da participação, se poder falar com maior rigor em regularidade.” (Lima, 1998: 183).

2. Níveis e graus de participação

A participação é um conceito sujeito a interpretações variadas, no contexto da teoria das organizações.

Alves Pinto (1995:159), citando Friedberg (1988: 86), refere que “*cada um de nós quer queira quer não, quer esteja disso consciente quer não, participa a todo o momento da vida dos conjuntos sociais de que faz parte*”. Segundo a autora, não se pode não participar, pois mesmo a decisão de não participar é uma modalidade de participação. Para Alves Pinto (1995: 165-167), a participação é vista como um contrato de diversas formas, seja tácito ou formal, voluntário ou involuntário, em que o ator está sujeito às diversas regras. Assim, a participação poderá admitir diversas formas:

- *Participação Convergente* – Os atores respeitam as regras e as normas organizacionais, têm uma atitude de participação construtiva não sendo problemáticos e conseguindo inscrever no âmbito da organização os seus próprios projetos. Neste

tipo de participação, as pessoas fazem críticas construtivas e, por vezes, mostram a sua insatisfação, mas, nos locais próprios, e usando mecanismos formais ou informais ao seu dispor. Quando existem divergências, elas são geridas de forma democrática, aprofundando-se a cooperação e as regras de interdependência.

- *Participação divergente* – Neste tipo de participação, os atores não respeitam as regras de interdependência da organização e não se preocupam com os objetivos da organização à qual são alheios.

- *Participação apática* - Os atores não colocam em causa as regras da estrutura da organização, mas não cooperam com os outros parceiros na interação organizacional e contribuem para a degradação do sistema. Apenas fazem o que lhes é formalmente exigido, o que vai fazer com que a organização funcione, inadequadamente. A apatia nas pessoas surge, devido ao facto de estas não anteciparem gratificação do envolvimento na cooperação.

- *Abandono* – traduz-se na rutura com a organização, devido ao facto de se terem deteriorado e degradado as relações com os outros atores da organização. A insatisfação leva, facilmente, ao abandono da escola e da profissão.

Estes tipos de participação aplicam-se entre todos os atores da organização, que, no caso da escola, são todos os elementos que estabelecem relações entre si: professores-professores, professores-alunos, professores-pessoal administrativo e auxiliar, professores-encarregados de educação, pessoal administrativo e auxiliar e alunos, etc.

Por outro lado, Lima (1998) expõe que o:

"conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exatamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações. Esse fenómeno de não participação pode assumir diferentes formas e significados.... Participação e não participação são extremos de um continuum que nem por se encontrarem em posições opostas deixam de poder coexistir num dado contexto ". (Lima, 1998:134)

Ainda segundo o mesmo autor, a participação na escola deve ser entendida como:

"referência a um projecto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados" (Ibidem, 182).

"Consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia, a participação na educação e, designadamente, na escola, assume contornos normativos. (...) a passividade e a não participação representam uma ruptura preocupante, assumindo (...) contornos considerados negativos. (...) a participação deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada." (Ibidem, 182).

Lima (1998) salienta que, através de um processo de conjugação de quatro critérios, democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, é possível qualificar as diferentes formas e tipos de participação, na Escola (*Ibidem*, 183-198).

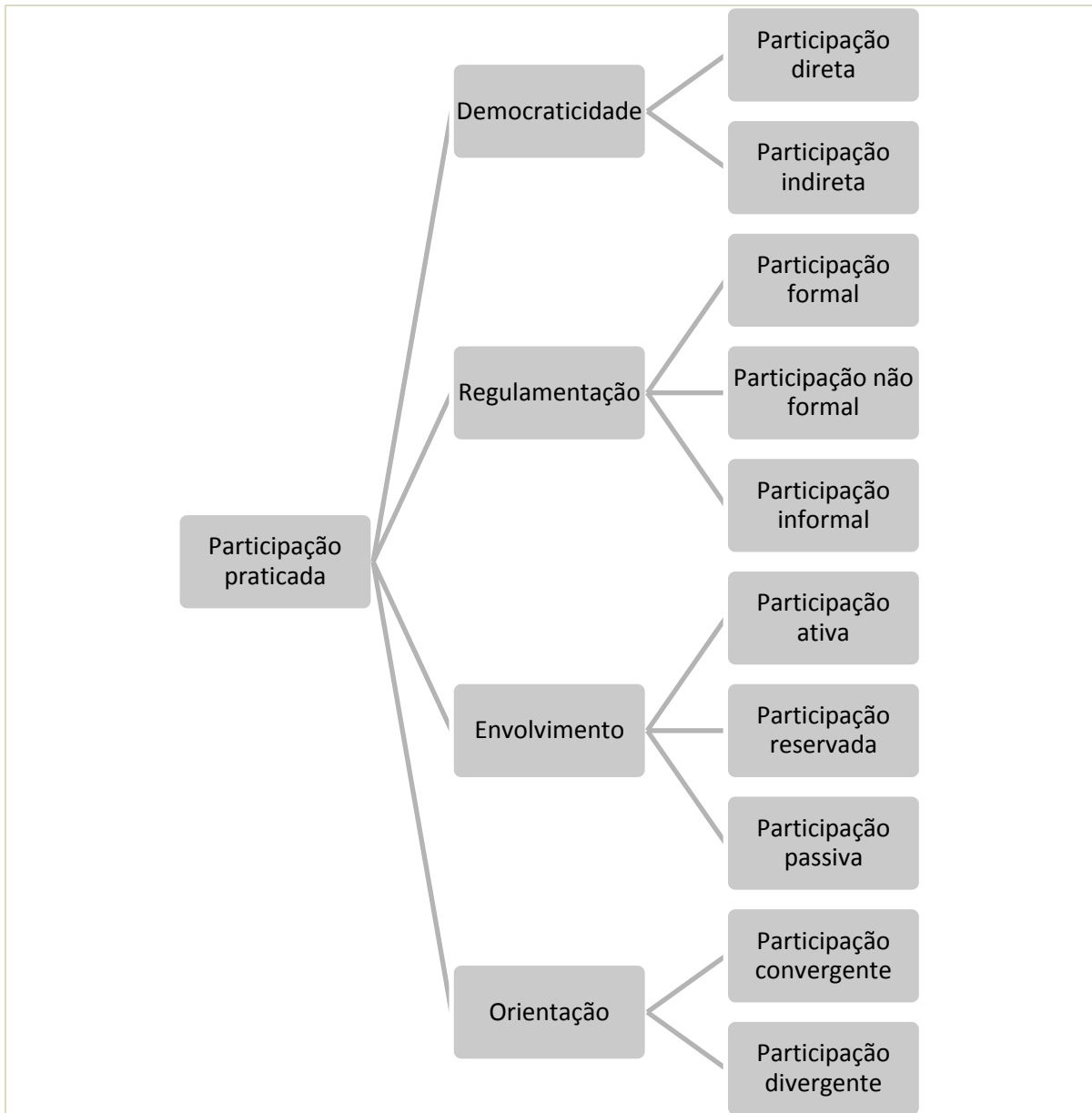


Figura 4 - Esquema do conceito de participação, segundo Lima

De acordo com Lima:

“Enquanto instrumento privilegiado de realização da democracia, a participação representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses com expressão na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões.” (Lima, 1998: 183)

A *democraticidade* da participação pode representar dois tipos de intervenção consoante o acesso e a capacidade de influenciar a decisão, e de decidir: direta,

presente em níveis intermédios e operacionais e de carácter essencialmente representativo ou indireta, levada a cabo por intermédio de representantes designados para o efeito.

O autor refere que, nas organizações formais, a participação carece de *regulamentação*.

“A existência de regras de participação constitui, de resto, não só um requisito organizacional, justificável em termos operativos, mas também uma base de legitimação importante, um recurso e uma salvaguarda de que os actores, particularmente os subordinados, podem lançar mão para reivindicar, ou simplesmente para assumir, determinadas formas de intervenção.” (Ibidem, 185).

Lima distingue três tipos de participação regulamentada: participação formal, quando é uma participação decretada e segue regras formais que impõem orientações e limitações; participação não formal, aquela que possui regras menos estruturadas e uma interpretação organizacional das regras formais; participação informal, que se realiza, através de regras informais, ou seja, não está estruturada formalmente, sendo produzidas na própria organização e partilhadas em pequenos grupos.

Relativamente ao *envolvimento*, o autor supracitado define-o como:

“atitudes e o empenhamento variável dos atores face às suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções” (Ibidem, 186).

Quanto ao *envolvimento* da participação, ele pode ser de três tipos: participação ativa, participação reservada e participação passiva. A participação ativa é caracterizada pelas atitudes e comportamentos com elevado *envolvimento* individual ou coletivo, na organização. A participação reservada caracteriza-se por ser uma participação menos voluntária, mais expectante, podendo, também, ser calculista. A participação passiva, é caracterizada por atitudes e comportamentos de desinteresse e alheamento, de falta de informação, de alienação de responsabilidades e de desempenho.

A participação *orientada* tem como objetivos os fixados pela organização. Este tipo de participação pode ser: participação convergente, participação orientada para o

consenso, assumindo um grau elevado de empenhamento e de dedicação, *“é (...) uma participação orientada para o consenso, no que toca aos objetivos, (...) ou pelo contrário, ceder lugar à ritualização e ao formalismo, operando como obstáculo à inovação e mudança.”* (Lima, 1998:189); participação divergente, participação onde está presente a rutura, ainda que provisória e pode ser interpretada como uma *“forma de contestação ou boicote”* ou como uma *“forma de intervenção indispensável (...) com vista à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança”*. (Ibidem, 189).

No modo como tratam a participação na escola, Alves Pinto e Lima apresentam perspetivas distintas. Ambos falam em participação convergente e divergente, mas, para Alves Pinto, a participação convergente traduz uma atitude de acomodação crítica, já para Lima a participação convergente aparece, basicamente, no sentido de acomodação conformista.

Ferreira (2007) também nos elucida quanto ao conceito e domínios de participação. Para este autor, a participação a nível organizacional será realizada pela:

“democratização do governo das organizações, acarretando possibilidade de os atores, (...) serem dotados de autonomia político-organizacional ou, no mínimo organizacional (domínio da gestão), para poderem perseguir interesses próprios, ou para prosseguirem a implementação de concepções e de práticas que julguem mais consentâneas com a natureza dos objetivos da organização.” (Ferreira, 2007: 27).

Para o autor acima referido, a participação a nível organizacional, também pode ser usada na execução para influenciar ou mesmo modificar os objetivos e a orientação das decisões. Ferreira apresenta-nos, assim, dois modos de concretizar a participação – *“participação na decisão democrática”* e *“participação estratégica na execução”* (Ibidem: 27). Estes dois modos traduzem-se em diferentes consequências organizacionais.

“O primeiro conduz à democratização do processo de tomada de decisão, ao nível da direção e da gestão ou a um dos níveis, e à conseqüente fragmentação do poder nas organizações, estruturando-as em grupos de concepções profissionais ou de interesses. O segundo conduz a uma estruturação dos processos da organização e da execução com base em conseqüências profissionais conferindo poderes específicos aos seus detentores.” (Ibidem: 27).

Ferreira refere três domínios ou níveis organizacionais, no que diz respeito à participação nas organizações: *direção, gestão e execução*:

Direção – corresponde “à formulação de políticas, de orientações estratégicas e de objetivos e à preparação, aplicação, tratamento e avaliação dos meios e resultados de supervisão e de controlo.”

Gestão – que corresponde “à elaboração de projetos/programas e seus meios e processos de realização e supervisão.”

Execução – diz respeito “à realização destes programas com maior ou menor flexibilidade contextual.” (*Ibidem*: 29-30).

O autor supracitado revela que a participação na *execução* pode oferecer um poder mais real do que a participação na *direção*, pois é na execução que as orientações da direção podem ser invertidas e que, por sua vez, as ideias podem ser ou não realizadas, dando origem à construção de outros resultados. Neste processo de participação na execução, os atores têm a oportunidade de praticar as suas motivações políticas, profissionais, de interesses pessoais e de grupo entre outras. Conforme Ferreira (2007), estas motivações podem ser traduzidas em execuções “em conformidade com os objetivos e com as orientações oficiais (formais) de ação ou, ao contrário, em desconformidade, instituindo os atores (...) novas regras, explícitas e consagradas ou implícitas e informais. (*Ibidem*: 30). Uma execução em conformidade tem origem numa participação voluntária, concordante e convergente com os objetivos e orientações oficiais. Por sua vez, uma execução em desconformidade, ou seja, divergente, poderá emergir de diferentes origens: uma *participação passiva* dos atores que preferem não se expor; uma *participação ativa de resistência e de boicote*; uma *participação profissional divergente* que resulta de diferentes concepções profissionais, éticas, cívicas ou políticas; e uma *participação política divergente* em que os atores executam objetivos estratégicos próprios, de acordo com os seus interesses pessoais. Estes tipos de participação *divergente* ou em desconformidade são não-formais, pois não respeitam as regras estabelecidas a nível oficial.

Também Carol Pateman (1992) identificou três níveis de participação, no que diz respeito à capacidade dos atores em envolver-se na tomada de decisões:

Pseudoparticipação – a este nível de participação, os participantes não têm capacidade de influência sobre os processos de tomada de decisão. A sua participação

é reduzida a um conjunto de técnicas usadas para convencer os participantes a *“aceitarem decisões já tomadas pela administração”* (Pateman, 1992:95);

Participação parcial – “o poder da decisão final é da administração” (Ibidem: 97), contudo os restantes participantes podem influenciar a decisão.

Participação total – é o nível mais elevado de participação *“os grupos de trabalhadores são em boa parte auto disciplinados e ocorre uma considerável transformação da estrutura de autoridade, ao menos no nível do processo de trabalho quotidiano”* (Ibidem: 83). Os participantes são colocados numa situação igualitária e como tal a todos é reconhecida a mesma capacidade para influenciar a tomada de decisões.

Para Pateman a *participação* refere-se à participação igual na tomada de decisões (Ibidem: 61), sendo o modelo participativo *“aquele onde se exige o input máximo (a participação) e onde o output inclui não apenas as políticas (decisões), mas também o desenvolvimento das capacidades sociais e políticas de cada indivíduo, de forma que exista um “feedback” do output para o input”* (Ibidem: 62).

Segundo Pateman (1992):

“A participação promove e desenvolve as próprias qualidades que lhe são necessárias; quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo.” (Ibidem: 61).

3. Cultura de participação

A cultura de participação de uma organização pode ser compreendida à luz da sua cultura organizacional. O conceito de cultura organizacional é amplo e complexo, pois abrange numerosas perceções, atitudes e sentimentos dos indivíduos de uma organização, mas pode ser entendido como a forma como os elementos das organizações percebem a mesma e deixam influenciar a sua motivação e satisfação pelo trabalho, positiva ou negativamente. De acordo com Chiavenato:

“A cultura organizacional é importante na definição dos valores que orientam a organização e seus membros. Os líderes assumem um papel importante ao criar

e sustentar a cultura organizacional, através das suas ações, de seus comentários e das visões que adotam.” (Chiavenato, 2010: 65)

Por sua vez, Morgan sustenta que:

“Valores comuns, crenças comuns, significados comuns, e interpretações compartilhadas são maneiras diferentes de descrever uma cultura. Ao falar sobre cultura, estamos realmente falando sobre um processo de construção de realidade que permite que as pessoas vejam e entendam eventos, ações, objetos, declarações ou situações específicas de maneiras diferentes. Estes padrões de entendimento nos ajudam a enfrentar as situações que vivemos e também dão as bases para tornarmos nosso próprio comportamento consciente e significativo.” (Morgan, 2006: 159).

Ambos os autores estão de acordo que é tarefa fundamental dos líderes criar sistemas adequados que possam mobilizar os esforços dos atores, na busca dos objetivos desejados e, assim, criar a cultura organizacional que pretendem para a organização.

Importa, assim, definir as diferentes lideranças presentes nas organizações educativas.

Chiavenato (1983) esclarece-nos que as teorias sobre a liderança podem ser classificadas em três grupos, cada um deles com características próprias: teorias de traços de personalidade, teorias sobre estilos de liderança e as teorias situacionais de liderança.

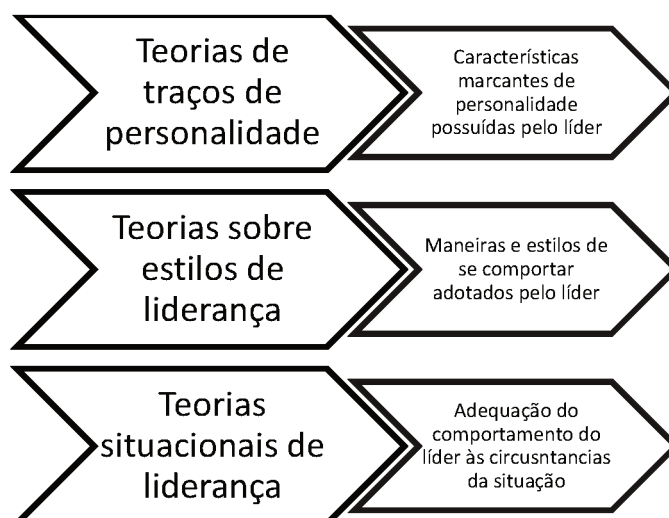


Figura 5 - As teorias de liderança, segundo Chiavenato

As teorias de traços de personalidade, segundo Chiavenato:

“são as mais antigas a respeito da liderança. Um traço é uma qualidade ou característica distintiva da personalidade. Segundo essas teorias, o líder é aquele que possui alguns traços específicos de personalidade que o distinguem das demais pessoas. O líder apresenta características marcantes de personalidade por meio das quais pode influenciar o comportamento das demais pessoas. Essas teorias foram influenciadas pela teoria do "grande homem", defendida por Carlyle para explicar que o progresso do mundo foi produto das realizações pessoais de alguns homens que dominam a história da humanidade.” (Ibidem, 1983: 123).

Aos líderes são apontados alguns traços característicos de personalidade que os definem: traços físicos, como a energia, a aparência e estatura e o peso; traços intelectuais, como a adaptabilidade, a agressividade, o entusiasmo e a autoconfiança; traços sociais, como a cooperação, as habilidades interpessoais e a habilidade administrativa; e os traços relacionados com a tarefa, como o impulso de realização, a persistência e a iniciativa. Em suma, segundo estas teorias, Chiavenato relembra-nos que *“um líder deve inspirar confiança, ser inteligente, perceptivo e decisivo para ter condições de liderar com sucesso.” (Ibidem, 1983: 123).* Estas teorias, contudo, são vítimas de crítica pelas seguintes razões, uma vez mais apontadas pelo auto referido:

“1. Não ponderam a importância relativa de cada uma das várias características e traços de personalidade que realçam os aspectos da liderança: nem todos os traços são igualmente importantes na definição de um líder, pois alguns deveriam ter maior realce do que outros.

2. As teorias dos traços ignoram a influência e a reação dos subordinados. (...)

3. Essas teorias não fazem distinção entre os traços válidos quanto ao alcance de diferentes tipos de objetivos a serem alcançados. Em certas missões, alguns traços de personalidade são mais importantes do que outros (...).

4. As teorias dos traços ignoram a situação em que a liderança se efetiva. Nas organizações existem diferentes situações que exigem características diferentes dos líderes. Uma situação de emergência exige um tipo de comportamento do líder, enquanto uma situação de estabilidade e calma exige outras características diferentes.

5. Dentro dessa abordagem simplista, uma pessoa dotada de traços de liderança é sempre líder durante todo o tempo e em toda e qualquer situação, o que não ocorre na realidade. (...).(Ibidem, 1983: 124).

Nas teorias sobre os estilos de liderança, o líder é estudado, segundo aquilo que faz, portanto, segundo o seu estilo de comportamento para liderar. Começamos por expor os três estilos de liderança identificados por Kurt Lewin, que, ao longo do tempo, assumiram grande importância nas organizações.

- Liderança autocrática – o líder centraliza o poder e mantém o controlo de tudo; fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo; é ele que define o que deve ser feito e como deve ser feito; a atenção do líder está centrada para a realização das tarefas, e não para as relações humanas; a sua liderança é sustentada pelo seu cargo, posição hierárquica ou estatuto que ocupa no grupo. A liderança autoritária é a que conduz a uma maior produtividade no trabalho do grupo, mas os seus membros apresentam um baixo nível de satisfação pessoal gerado pelo mau ambiente existente.
- Liderança democrática – o líder é comunicativo, encoraja a participação, funciona como um facilitador, coordenando as atividades e sugerindo ideias. Convida à participação dos outros, tendo em conta as suas qualidades e competências para a tomada de decisão; partilha as suas decisões e atividades com os outros membros do grupo. O líder democrático possui uma visão do ser humano, e de si, como agente de mudança e acredita que todos têm condições de agir, com autonomia e responsabilidade. A sua atenção está voltada, principalmente, para as relações interpessoais e vê o seu poder baseado na credibilidade que o grupo lhe atribui. Da liderança democrática, resulta uma produtividade equivalente à da liderança autoritária, mas com uma qualidade de trabalho superior e, simultaneamente, as pessoas demonstram um elevado nível de satisfação.
- Liderança liberal ou *laissez-faire* – o líder fornece pouca orientação aos restantes membros do grupo e deixa o processo de decisão nas mãos deste; a equipa trabalha com pouca orientação e, geralmente, pouca motivação. Da liderança liberal, resulta uma menor produtividade relativamente aos outros dois tipos de liderança e a satisfação pessoal é, também ela, baixa, porque

ocorrem, frequentemente, discussões, no seio do grupo, durante a realização das tarefas.

Chiavenato, também, nos expõe as características destes estilos de liderança:

Autocrática	Democrática	Liberal (<i>laissez-faire</i>)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo, que é estimulado e assistido pelo líder. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há liberdade total para as decisões do grupo ou individuais, e a participação do líder é mínima.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O líder determina as providências para a execução das tarefas, cada uma na sua vez, na medida em que se tornam necessárias e de modo previsível para o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O grupo esboça as providências para atingir o alvo e pede conselhos ao líder, que sugere alternativas para o grupo escolher. As tarefas ganham novas perspectivas com os debates. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A participação do líder é limitada e este apenas apresenta materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que as solicitassem.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O líder determina a tarefa que cada um deve executar e o seu companheiro de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem a liberdade de escolher os seus companheiros de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A divisão das tarefas e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ O líder é dominador e é “pessoal” nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O líder procura ser um membro normal do grupo. O líder é “objetivo” e limita-se aos “factos” nas críticas e nos elogios. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O líder não avalia o grupo nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as atividades quando questionado.

Tabela 1 - Os três estilos de liderança, segundo Chiavenato

Sobre as teorias situacionais de liderança, Chiavenato elucida que enquanto:

“as teorias sobre traços de personalidade são simplistas e limitadas e as teorias sobre estilos de liderança consideram apenas certas variáveis da situação. As teorias situacionais explicam a liderança dentro do contexto mais amplo e partem do princípio de que não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação. (Ibidem, 1983: 126).

Nas teorias situacionais, existe a possibilidade de alterar uma situação, adequando-a a um modelo de liderança ou, então, a possibilidade de alterar o modelo de liderança para o adequar à situação. Esta possibilidade torna tais teorias mais atrativas para o líder, que se pode *“ajustar a um grupo de pessoas sob condições variadas”*. (Ibidem, 1983: 126). À luz destas teorias, o líder pode ser autocrático, consultivo ou participativo, num *continuum* de acordo com as diversas condições. Desta abordagem, podem ser deduzidos os seguintes pressupostos: quando as tarefas são rotineiras e repetitivas, a liderança é limitada e sujeita a controlos pelo líder, que adota um padrão de liderança autocrático; um líder pode assumir diferentes padrões de liderança para cada um dos atores; e um líder tem a possibilidade, ainda, de assumir diferentes padrões de liderança perante a situação.

Consideramos que estes diferentes estilos de liderança podem valorizar, em diferentes dimensões, os distintos modos de atuação dos vários atores na escola, pois são capazes de promover uma maior ou menor autonomia individual, ou de grupo, assim como uma maior ou menor capacidade de reflexão nas tomadas de decisão. Deste modo, dependendo dos estilos de liderança assumidos pelos líderes, os atores de uma organização, como a escola, podem ser mais ou menos participativos, quando reconhecem e se identificam com os valores e missão da mesma. Admitimos que uma vez reconhecidos, estimulados, motivados e valorizados nos diferentes papéis que desempenham, os atores participam de modo mais efetivo. Concluímos com o entendimento de Teixeira sobre cultura escolar:

“poderíamos definir cultura escolar como um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de atuar que configuram, constroem e reconstroem a escola.” (Teixeira, 1995: 78-79).

Parte II – Análise reflexiva

1. Descrição da escola

A Escola Básica e Secundária da Calheta, criada pela Portaria n.º 20/94 de 21 de Fevereiro está localizada no maior concelho territorial da ilha da Madeira, o concelho da Calheta.

A população deste concelho é caracterizada, socioeconómica e culturalmente, pela heterogeneidade, contudo, a maioria dos alunos da escola provém de famílias com um grau de escolaridade médio/baixo, sendo que cerca de 50% dos mesmos são apoiados pela Ação Social Escolar.

“Este ano letivo a escola conta com um total de 780 alunos (+78 em formações modulares - 858) distribuídos por 44 turmas e 4 ofertas de formação modular: 29 do ensino regular/cursos científico-humanísticos, 3 com percurso curricular alternativo, 6 com cursos profissionais, 2 com cursos de educação e formação (CEF), e 4 com cursos de educação e formação de adultos (EFA), sendo que um é de dupla certificação.

Em termos globais, 32% dos alunos frequenta percursos específicos que vão ao encontro dos objetivos do projeto educativo, bem como da procura dos alunos e da população. De referir que a formação para adultos, representa, no seu todo, 16 % do total de alunos da escola, o que reforça de certa forma a missão e o papel social da escola.

A formação profissional ao nível do secundário ronda os 33% dos cursos o que significa, também, diversidade de oferta formativa, uma vez que são seis cursos diferentes.” (Plano Anual de Escola 2016-2017: 9-13).

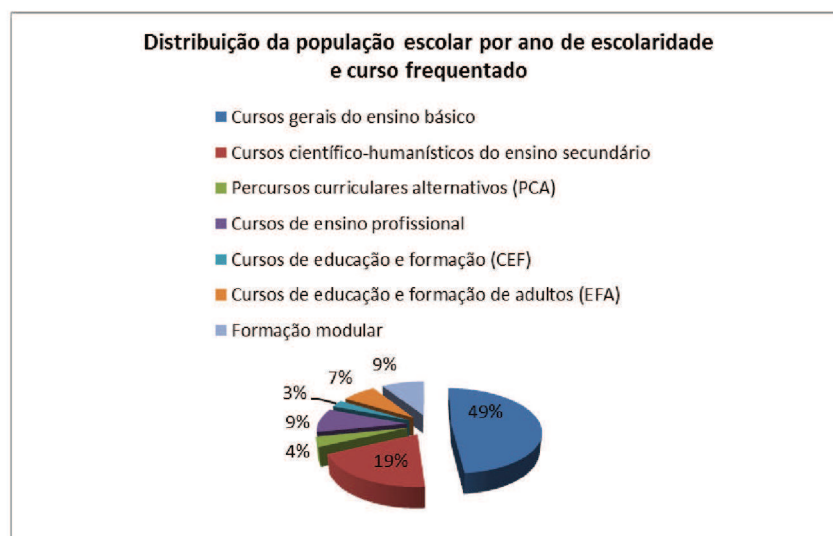


Figura 6 - gráfico com a distribuição da população escolar por ano de escolaridade e curso frequentado segundo PAE 2016-2017

Distribuição da população escolar por ano de escolaridade e curso frequentado		N.º alunos
Ensino diurno	Cursos gerais do ensino básico	417
	5.º Ano	89
	6.º Ano	80
	7.º Ano	92
	8.º Ano	78
	9.º Ano	78
	Cursos científico-humanísticos do ensino secundário	167
	10.º Ano	55
	11.º Ano	55
	12.º Ano	57
	Percursos curriculares alternativos (PCA)	33
	Ensino noturno	6.º Ano
7.º Ano		17
8.º Ano		7
Cursos de ensino profissional		77
10.º Ano		26
11.º Ano		22
12.º Ano		29
Cursos de educação e formação (CEF)		23
Ensino noturno	Cursos de educação e formação de adultos (EFA)	63
	Formação modular	78
Número total de alunos		858

Tabela 2 - Distribuição da população escolar por ano de escolaridade e curso frequentado, segundo PAE 2016-2017

O corpo docente desta escola tem-se mantido estável, pois a sua maioria é contratada por tempo indeterminado, o que permite um trabalho de continuidade e de afinidade com a missão, visão e objetivos do Projeto Educativo de Escola.

“O grupo de pessoal docente que assegura o normal funcionamento do estabelecimento de ensino, em todas as suas vertentes, é de 117 elementos (...). De referir que o corpo docente deste estabelecimento de ensino tem-se mantido estável, embora este ano letivo tenha havido uma maior mobilidade de docentes, pois 17%, dos docentes são novos neste estabelecimento de ensino. Contudo, na sua grande maioria, são docentes de carreira, apenas 6% são contratados, sensivelmente o mesmo número que nos anos anteriores.” (Plano Anual de Escola 2016-2017: 11).

“ (...) na sua maioria, 73,21% corresponde ao género feminino e, independentemente do género, o corpo docente encontra-se maioritariamente numa faixa etária compreendida entre os 35 e os 49 anos (79,46%). Tendo em consideração que atualmente a idade de reforma se situa nos 66 anos e 2

meses, poderemos concluir que existe uma clara tendência para a estabilização do pessoal docente ao serviço da escola.”

No que diz respeito à **formação inicial**, conclui-se que uma parte expressiva do pessoal docente, mais especificamente 88,39%, obteve uma licenciatura em ensino. Verifica-se, ainda, que cerca de 8,93% ostentam um grau académico superior ao necessário para exercer a profissão docente. Outras das conclusões permitidas consiste no facto de existir alguma estagnação ao nível da formação inicial, aliada a fatores como o congelamento da carreira docente, ou a falta de motivação, nomeadamente financeira, que poderão explicar a falta de interesse para a prossecução de estudos e obtenção de um grau académico superior.” (Relatório de Avaliação Interna 2015-2016: 23).

Departamento	Grupo	Vínculo	Nº de docentes
Ciências Humanas e Sociais	290,02 Ed. Moral e Religiosa Católica	CTI - QE	1
	400 História	CTI - QE	1
		CTI - QZ	3
	410 Filosofia	CTI - QE	1
		CTI - QZ	3
	420 Geografia	CTI - QE	4
CTI - QZ		1	
430 Economia	CTI - QZ	2	
Ciências Exatas e da Natureza e Tecnologias	230 Matemática e Ciências da Natureza	CTI - QE	4
		CTI - QZ	4
		CTI - QZU	1
	500 Matemática	CTI - QE	6
		CTI - QZ	2
		CTI - QZU	4
	510 Física e química	CTI - QE	3
		CTI - QZ	3
		CTI - QZU	1
	520 Biologia e Geologia	CTI - QE	4
		CTI - QZ	1
		CTI - QZU	2
	530 Educação Tecnológica	CTI - QE	3
	550 Informática	CTI - QE	3
CTI - QZ		1	
CTI - QZU		3	
CTRC		1	
Expressões	240 Ed. Visual e Tecnológica	CTI - QE	2
		CTI - QZ	3
	250 Educação Musical	CTI - QE	1
		CTRC	1
	600 Artes Visuais	CTI - QE	2
		CTI - QZ	1
	260 E. Física	CTI - QE	2
		CTI - QZ	3
	620 E. Física	CTI - QE	2
		CTI - QZ	3
		CTRC	1
700 Educação Especial	CTI - QZ	1	
	CTI - QZU	1	
	CTRC	1	
Línguas	200 Português e História/Estudos Sociais	CTI - QE	1
		CTI - QZ	2

		CTRC	2
220 Português e Inglês		CTI - QE	4
		CTI - QZ	1
		CTI - QE	6
300 Português		CTI - QZ	3
		CTRC	1
		CTI - QE	1
320 Francês		CTI - QZ	2
		CTI - QE	2
330 Inglês		CTI - QZ	6

Tabela 3- Situação profissional dos docentes dos vários departamentos, segundo PAE 2016-2017

O pessoal não docente totaliza 47 elementos e assegura o normal funcionamento do estabelecimento no âmbito do apoio administrativo e financeiro, bem como no apoio a toda a ação educativa.

Enquanto instituição que presta um serviço público de educação, a Escola Básica e Secundária da Calheta, assume a missão de promover o nível social e cultural da comunidade.

“ (...) o papel de cada um é fundamental e necessário à construção de uma escola com identidade própria e promotora de um ensino e educação de qualidade, em que a formação académica, pessoal e social dos alunos é o elemento fundamental, mas que promove também o desenvolvimento pessoal e profissional de todo o pessoal docente e não docente, comprometendo, ainda, pais e encarregados de educação, entidades locais e regionais, bem como toda a comunidade envolvente.” (Projeto Educativo de Escola 2014-2018: 4)

“Enquanto espaço de formação e entidade integrada na comunidade, a escola mantém com instituições e organizações do concelho e da Região Autónoma relações de parceria no âmbito da formação da comunidade escolar, divulgação e envolvimento nas atividades desenvolvidas pela escola, nomeadamente, câmara municipal, juntas de freguesia, centro de saúde, bombeiros, casa do povo, santa casa da misericórdia, comissão de proteção de jovens e crianças da Calheta, polícia local, empresas, centros de formação de docentes, outras entidades formadoras e imprensa regional, entre outras. De salientar que algumas destas parcerias se revelaram cruciais na garantia de estágios para alunos de cursos de educação e formação e profissionais. (Projeto Educativo de Escola 2014-2018: 7)

A Escola Básica e Secundária da Calheta apresenta, assim, como missão:

“ (...) promover o nível social e cultural da comunidade, proporcionando oportunidades de desenvolvimento e valorização pessoal de todos os indivíduos, potenciando o seu contributo para a vida económica, social e cultural, e a respetiva integração ativa na sociedade.

Deste modo, cabe à escola, primordialmente, assegurar aos alunos em idade escolar, a aquisição de conhecimentos e competências fundamentais à conclusão da escolaridade obrigatória e ao prosseguimento de estudos, apostar em formações profissionalizantes de qualidade, que permitam uma formação técnica adequada ao exercício de uma profissão, bem como disponibilizar formação ajustada às necessidades de toda a comunidade adulta do concelho.” (Projeto Educativo de Escola 2014-2018: 4).

A Escola Básica e Secundária da Calheta, assumindo a sua identidade própria, quer afirmar-se como escola de referência no espaço regional. Para isso:

- a) promove uma cultura de inclusão;*
- b) forma jovens conscientes dos seus direitos e deveres;*
- c) estabelece princípios, valores e conhecimentos necessários ao completo desenvolvimento do aluno, a nível pessoal e profissional;*
- d) diversifica a oferta educativa, para chegar aos diferentes públicos;*
- e) fomenta a criatividade, a autonomia, a inovação e o gosto pelo conhecimento e a disciplina;*
- f) dinamiza um conjunto significativo de atividades de complemento/enriquecimento do currículo de reconhecido interesse para a formação integral dos alunos e de toda a comunidade;*
- g) preserva e melhora o espaço, as instalações e a qualidade do serviço educativo.* (Projeto Educativo de Escola 2014-2018: 4-5).

A Escola Básica e Secundária da Calheta entende que, para que as decisões e ações que a escola pretenda desenvolver sejam compreendidas e aceites pela comunidade escolar e educativa, necessitam de assentar em princípios e valores orientadores em que a mesma se reveja. O Projeto Educativo de Escola 2014-2018 elenca-nos esses princípios e valores:

Qualidade

Promover a melhoria das aprendizagens, assente no rigor e na exigência, tanto na inovação/adequação pedagógica, como na avaliação.

Equidade

Garantir a igualdade de oportunidades a todos, reconhecendo as suas necessidades e diferenças individuais.

Participação

Valorizar a intervenção crítica e assertiva da comunidade escolar nas decisões da escola.

Partilha

Fomentar a disponibilização de conhecimentos e experiências que possam contribuir para a melhoria do processo educativo.

Cooperação

Reforçar o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo (alunos, pessoal docente, não docente, pais e encarregados de educação e demais entidades) na medida das respetivas capacidades, responsabilidades e disponibilidade, na persecução dos objetivos e metas definidos no PEE.

Responsabilidade

Envolver a comunidade educativa no processo educativo e na vida da escola, onde cada um reconhece e assume os seus direitos e deveres.

Exigência

Assegurar a implementação de normas e procedimentos pautados pelo rigor, isenção e transparência.

Cidadania

Desenvolver o espírito crítico e a prática democrática numa perspetiva de integração, responsabilidade, desenvolvimento pessoal e social. (Projeto Educativo de Escola 2014-2018: 5-6).

A Escola Básica e Secundária da Calheta está organizada, segundo uma estrutura que coloca o Conselho da Comunidade Educativa como órgão responsável pela definição da política educativa da escola, como previsto no ponto 4, do artigo 48º da atual Lei de Bases dos Sistema Educativo. A sua atuação norteia-se pelo respeito dos princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa, daquela Lei de

Bases e no Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira. O Conselho da Comunidade Educativa é, também, o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada, na sua composição, a participação de representantes dos docentes, das modalidades especiais da educação escolar, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. De entre as suas competências, destacam-se:

- a) *Eleger o respetivo presidente de entre os membros docentes;*
- b) *Aprovar o Projeto Educativo da Escola e acompanhar e avaliar a sua execução;*
- c) *Aprovar o Regulamento Interno da Escola;*
- d) *Dar parecer sobre o Plano Anual de Escola, verificando a sua conformidade com o Projeto Educativo;*
- e) *Apreciar os relatórios periódicos de execução do Plano Anual de Escola e o relatório final da execução do plano anual de escola;*
- f) *Dar parecer sobre as linhas orientadoras da elaboração do orçamento;*
- g) *Dar parecer sobre as contas de gerência;*
- h) *Apreciar os resultados do processo de avaliação interna e externa da escola, propondo e promovendo as medidas tendentes à melhoria da qualidade do serviço público de educação;*
- i) *Promover e incentivar o relacionamento no seio da comunidade escolar;*
- j) *Propor aos órgãos competentes e colaborar ativamente em atividades necessárias à formação para a participação e para a responsabilização dos diversos sectores da comunidade educativa, designadamente na definição e prestação de apoio socioeducativo;*
- k) *Propor e colaborar ativamente em atividades de formação cívica e cultural dos seus representantes;*
- l) *Requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para a realização eficaz do acompanhamento e a avaliação relativa a todo o funcionamento da instituição educativa;*
- m) *Dirigir recomendações com vista ao desenvolvimento do Projeto Educativo e ao cumprimento do Plano Anual de Escola;*
- n) *Nomear e dar posse aos membros do Conselho Executivo;*
- o) *Elaborar ou rever o respetivo regimento interno nos trinta dias subsequentes à sua constituição;*
- p) *Apoiar a integração dos alunos na comunidade escolar, colaborando com outros órgãos da escola e associações ou representantes de pais e estudantes;*

- q) *Apresentar sugestões e recomendações aos outros órgãos da escola, visando o cumprimento do Projeto Educativo de Escola;*
- r) *Sugerir ao Conselho Executivo a constituição de assessorias técnico-pedagógicas ou de comissões de trabalho que julgue pertinentes, para o ano letivo seguinte. (Regimento Interno do CCE 2014-2018: 6)*

“A estrutura organizacional da Escola Básica e Secundária da Calheta enquadra-se no modelo definido no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M de 31 de Janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 21 de Junho, enquadrado pelo regulamento interno da escola e no definido como competências dos órgãos de administração e gestão nessa matéria, numa perspetiva de eficiência e eficácia destinada a dar cumprimento a todas as funções, objetivos e metas assumidas pela escola no âmbito do cumprimento do seu projeto educativo e de política educativa tanto regional como nacional, bem como na gestão equilibrada do crédito global de horas atribuído à escola pelo despacho 288/2016 de 13 de julho, do Senhor Secretário Regional de Educação.” (Plano Anual de Escola 2016-2017: 5).

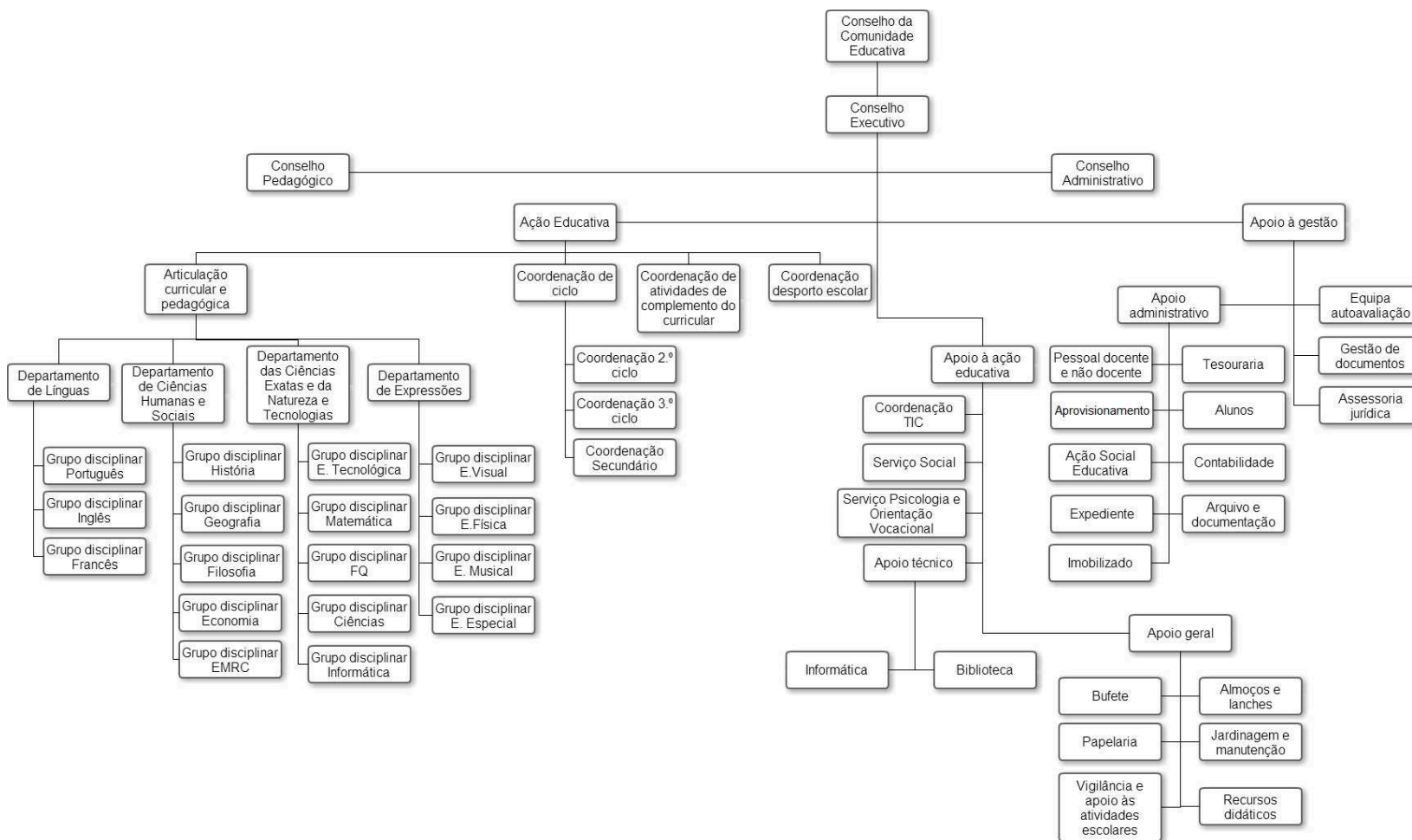


Figura 7 – Estrutura organizacional da Escola Básica e Secundária da Calheta

As atividades curriculares da Escola Básica e Secundária da Calheta desenvolvem-se enquadradas no currículo nacional de cada disciplina e respeitam a planificação anual elaborada, em sede de conselho de disciplina e/ou departamento, considerando a carga horária definida para cada disciplina ou área disciplinar, bem como o calendário escolar e a estrutura curricular da escola. Para além destas, a escola promove ainda outras, com vista ao sucesso dos alunos.

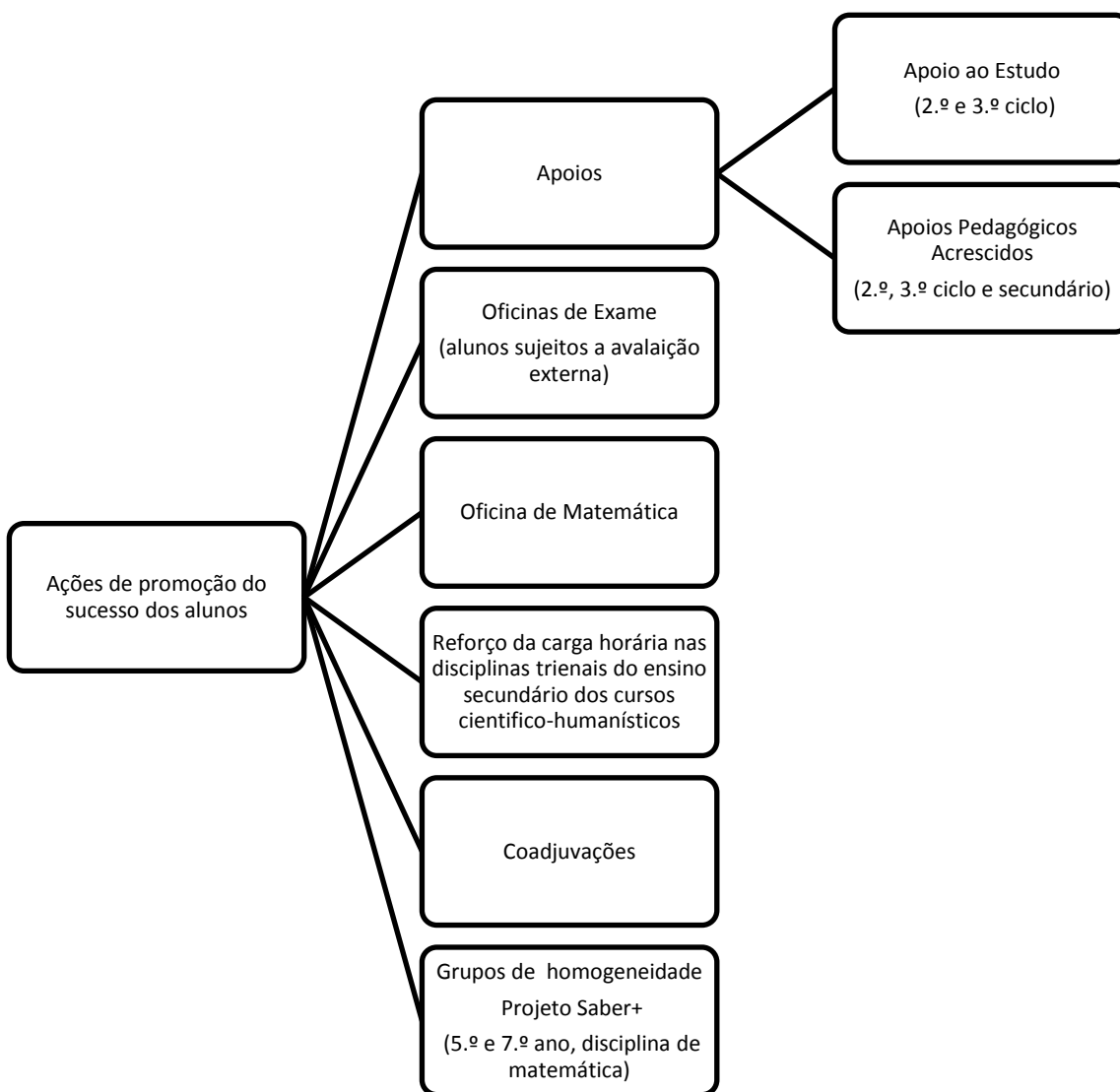


Figura 8 - Esquema das ações de promoção do sucesso dos alunos, segundo PAE 2016-2017

Na área de Formação Pessoal e Social ainda são incluídos quatro projetos de complemento do currículo com sessões regulares nas áreas da Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos; ESA - Educação para a Sexualidade e Afetos; Atlante - Prevenção contra a Toxicodependência; e Carta da Convivialidade. De salientar que os projetos referidos são da Secretaria Regional de Educação.

No ano letivo de 2016-2017, na Escola Básica e Secundária da Calheta, há 25 projetos de complemento do currículo, que contam com 34 professores dinamizadores, distribuídos por áreas da educação muito variadas, como: artística, cultural, tecnológica, científica, social, económica, ambiental e da saúde. Atentemos nessa distribuição:

<p>Com alunos inscritos (17)</p>	<p>Núcleo de Teatro Musical - procura desenvolver, nos alunos, técnicas da prática teatral: concentração ativa, presença, jogo, disciplina e ação concreta.</p> <p>Talentos à Solta - o projeto consubstancia-se na realização de mais uma edição do Festival da Canção “TALENTOS À SOLTA” (curso escolar e interescolar).</p> <p>Web Rádio - insere-se no projeto Webradio da plataforma Educamedia, da Direção Regional de Educação/Programa EDUCAMEDIA, através da divulgação de espaços de emissão dirigidos à escola na sua globalidade.</p> <p>Clube ZEN - visa a prática de atividades de ioga e meditação com os alunos.</p> <p>Eco-escolas - os objetivos deste projeto centram-se no respeito pelo ambiente e pelo desenvolvimento sustentável.</p> <p>Parlamento Jovem - visa promover a educação para a cidadania e o interesse dos jovens pelo debate de temas da atualidade.</p> <p>EBS Calheta TV - este projeto surge como um meio de comunicação e divulgação da imagem da escola.</p> <p>EBSC Robôs - pretende potenciar a utilização da robótica educacional, no âmbito da sala de aula, em diferentes níveis curriculares.</p> <p>A Minha Estufa Laboratorial - tem como principal objetivo o desenvolvimento de atividades de valorização e respeito pelo meio natural e social.</p> <p>EBS Ciência - pretende promover o conhecimento científico no seio da comunidade educativa e preparar os alunos para participar nas olimpíadas da Astronomia e da Física.</p> <p>Plano Regional de Prevenção Rodoviária - os objetivos deste projeto passam pela interiorização de conhecimentos sobre sinalização e regras de trânsito.</p> <p>Artes Plásticas - propõe a realização de projetos de artes plásticas, explorando materiais e técnicas variadas.</p> <p>Bocas/RBES - incute nos alunos hábitos saudáveis, na área da alimentação.</p>
----------------------------------	---

	<p>EGO - tem como objetivo implementar hábitos de vida saudáveis, de forma a ajudar a combater o excesso de peso e a obesidade.</p> <p>CTM (Ciências, Tecnologia e Matemática) - visa fomentar a criação de atividades curriculares e extracurriculares que permitam aos alunos aplicar os conhecimentos adquiridos em projetos aliciantes.</p> <p>Clube Simão Gonçalves da Câmara - tem como objetivos criar um espírito europeu de cidadania ativa e contribuir para a criação do sentido de responsabilidade no que respeita à paz, aos direitos do homem e à defesa e conservação do ambiente e do património cultural.</p> <p>Grupo Instrumental - promove a criação de uma ou mais bandas musicais na escola.</p>
<p>Apoio/trabalho direto com as turmas (4)</p>	<p>Educação Financeira - tem como objetivos discutir literacia financeira/finanças pessoais, ensinar a gerir um orçamento, identificar objetivos de educação e carreira, baseados nos interesses, valores e qualidades de cada aluno.</p> <p>Baú de Leitura - pretende-se, com este projeto, promover, junto dos alunos, o gosto pela leitura e pela escrita, bem como o desenvolvimento de hábitos de leitura.</p> <p>Ler Com Amor - este projeto tem como principais objetivos motivar os alunos para a leitura e aperfeiçoar as competências de interpretação e compreensão de textos literários na aula de Português, valorizando a leitura performativa, em voz alta, expressiva e/ou dramatizada.</p> <p>RS4E - tem como principal objetivo o incentivo ao empreendedorismo. Os alunos de várias turmas têm sessões de informação sobre empreendedorismo e, posteriormente, terão de realizar o seu próprio projeto inovador.</p>
<p>A funcionar na área de FPS (4)</p>	<p>ESA - o projeto tem como finalidades, não só atenuar os comportamentos de risco, tais como a gravidez não desejada e precoce, bem como as doenças sexualmente transmissíveis e os abusos sexuais, mas também promover a qualidade das relações interpessoais, a qualidade da vivência da intimidade e a contextualização destas na sua raiz cultural e socio-histórica.</p> <p>Atlante - é um programa promovido pela Unidade Operacional de Intervenção em Comportamentos Aditivos e Dependências, Instituto de Administração de Saúde e Assuntos Sociais. Tem como objetivo enfrentar o desafio das drogas, dotando os alunos de informação relevante e promovendo as atitudes, valores e competências necessárias para decidir, de forma racional e autónoma, perante a oferta de drogas.</p> <p>Educação Para a Segurança e Prevenção de Riscos - pretende-se, com este projeto, a dinamização do Plano de Prevenção e Emergência das escolas (sensibilização acerca do PPE, realização de simulacros, entre outras atividades), bem como o desenvolvimento de conteúdos temáticos na área da segurança, que serão desenvolvidos por um Delegado de Segurança.</p>

	<p>Carta da Convivialidade - visa proporcionar um ambiente escolar seguro, inclusivo, respeitador e propício às aprendizagens. Este projeto de intervenção tem como principais desígnios: promover em cada escola o debate e a reflexão sobre as prioridades e possibilidades de intervenção; analisar a incidência e a natureza dos vários comportamentos antissociais que ocorrem em contexto escolar; documentar as boas práticas que têm sido levadas a cabo pelas escolas com o propósito de combater estes fenómenos e estabelecer uma rede de partilha de informação e estratégias de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos.</p>
--	--

Tabela 4 – Projetos de complemento do currículo

“Para além destes projetos, os grupos disciplinares desenvolvem várias atividades de complemento do currículo, contribuindo assim para o grande dinamismo que a escola regista.” (Relatório de execução do PAE do 1.º período: 22).

Se for realizada uma análise aos dados dos relatórios de execução do PAE, tanto do ano letivo 2015-2016, como do ano letivo 2016-2017, verifica-se que o número das atividades realizadas ultrapassa o de atividades previstas, que constavam do Plano Anual de Escola, *“o que demonstra o grande dinamismo e entusiasmo existente na nossa escola relativamente a este tipo de atividades.”* (Relatório de execução do PAE do 1.º período: 22).

A par destes projetos de complemento, a escola oferece a possibilidade da prática de modalidades como: ténis de mesa, futsal, basquetebol, badminton, natação, ginástica, bilhar e um conjunto de atividades/campeonatos organizados, ao longo do ano letivo, no âmbito do Desporto Escolar, no sentido de *“proporcionar aos alunos atividade física fora do âmbito disciplinar de forma a contribuir para a sua formação desportiva, mas, acima de tudo, a sua formação social e criação de hábitos de vida saudável.”* (Plano Anual de Escola 2016-2017: 20-21).

Ainda a pensar nos alunos, a escola implementa dois projetos de acompanhamento dos mesmos, um na área da indisciplina e integração (Gabinete de Integração e Apoio - GIA) e um outro promovido pela Direção Regional de Educação que, para além do acompanhamento dos alunos, assenta nas parcerias entre os diferentes intervenientes sociais, designadamente, o GPS - Gerar Percursos de Sucesso.

Neste âmbito, mantém-se o funcionamento de uma sala para a promoção de atividades ocupacionais de índole pedagógica, “Sala do francelho”.

“(...) no sentido de ocupação total dos alunos nos momentos em que não têm aulas ou então para suprir as faltas eventuais de algum docente. O serviço desta sala será assegurado por um conjunto de docentes das mais diferentes áreas e terá um horário o mais alargado possível, de forma a assegurar a resposta mais adequada às necessidades dos alunos, que a poderão frequentar de forma livre ou orientada.” (Plano Anual de Escola 2016-2017: 21).

Tendo em vista melhorar a organização, projetar a imagem da escola e promover a formação dos docentes, são desenvolvidos projetos como: a autoavaliação da escola, a criação e manutenção da página da escola, a manutenção de uma plataforma documental, a equipa de acompanhamento do plano anual de escola e projeto educativo, o plano de formação para pessoal docente e não docente e o plano TIC.

Com o seguinte objetivo:

“(...) reforçar processos de autoavaliação na construção de uma escola reflexiva e aprendente, tendo como objetivo central proporcionar um ensino e educação de qualidade, onde o trabalho colaborativo deve ser valorizado. (Relatório de execução do PAE do 1.º período: 33).

O Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico, promovem *workshops* com a participação dos vários elementos da comunidade educativa, que visem a reflexão e partilha de boas práticas numa perspetiva de melhoria do ensino e aprendizagem. Ainda assim, e de acordo com o Plano Anual de Escola 2014-2018, a *“falta de partilha de experiências (trabalho cooperativo / colaborativo)”* e a *“falta de divulgação dos bons resultados e boas práticas”*, são exemplos dos pontos fracos e constrangimentos apontados pela comunidade educativa no documento.

Pontos Fortes/ Oportunidades

- Estabilidade do corpo docente, diversidade de formação e desempenho de excelência.
- Possibilidade de continuidade pedagógica.
- Diversidade / qualidade de projetos / atividades de complemento do currículo que abrangem várias áreas do conhecimento.
- Organização institucional.

- Relações interpessoais, motivação e empenho de todos os elementos da comunidade escolar em torno de metas e objetivos definidos.
- Oferta de apoios pedagógicos.
- Formação para adultos.
- Existência de serviços especializados de Educação Especial e Psicologia e Orientação.
- Cultura de rigor / exigência na avaliação.
- Parcerias com diferentes instituições.

Pontos Fracos / Constrangimentos

- Escassez de meios informáticos.
- Estratégia preventiva de redução das ocorrências disciplinares pouco eficaz.
- Falta de espaços específicos para trabalho e atendimento.
- Existência de barreiras arquitetónicas que limitam a mobilidade de alunos com deficiência.
- Qualidade dos serviços dos bares e cantina.
- Oferta formativa pouco variada.
- Ausência de uma Associação de Pais.
- Fraco envolvimento da Associação de Estudantes na vida escolar.
- Indisciplina dentro e fora da sala de aula.
- Falta de partilha de experiências (trabalho cooperativo / colaborativo).
- Baixa classificação interna das disciplinas do ensino secundário.
- Diferença entre os resultados da avaliação interna e externa.
- Inexistência de um quadro de honra para turmas com bons desempenhos.
- Défice na vigilância e segurança nos pátios da escola e nas suas imediações.
- Comunicação interna pouco eficaz.
- Falta de divulgação dos bons resultados e boas práticas.
- Reduzido estudo prospetivo que fundamente as ofertas formativas da escola.
- Pouca formação específica para toda a comunidade escolar.

Tabela 5 – Quadro referência: pontos fortes/oportunidades e pontos fracos/constrangimentos segundo dados recolhidos pela monitorização de dados. (Projeto Educativo de Escola 2014-2018: 7-8)

Considera-se deste modo que a Escola Básica e Secundária da Calheta, para além das atividades de complemento do currículo que pressupõem a participação dos professores, também promove e incentiva a participação em outras esferas, como na tomada de decisões com vista à melhoria.

“Relativamente ao referente «participação dos docentes na tomada de decisão» esta efetua-se a diversos níveis, nomeadamente em reuniões de conselho de turma, de grupo, de departamento, de conselho pedagógico (através dos representantes das diferentes estruturas), de conselho da comunidade educativa e em workshops que visam a autoavaliação, responsabilização e melhoria.”
(Relatório de Avaliação Interna 2015-16: 64).

2. Análise e interpretação da minha experiência profissional

Comecei a traçar o percurso que me levou a desempenhar os cargos que hoje ocupo, desde o meu primeiro dia na Escola Básica e Secundária da Calheta. Não posso afirmar que o fiz conscientemente porque, na verdade, nunca imaginei que um dia pudesse vir a ocupar um cargo de gestão, fosse ele qual fosse. Tudo se foi desenvolvendo de modo muito natural, e digo natural, pois, em mim, é normal a vontade de opinar, de mudar algo que considero não estar a funcionar e de fazer sempre melhor, isto é, de participar. Penso que, com o passar do tempo, os meus colegas viram em mim alguém de confiança, com espírito de iniciativa e com muita vontade de trabalhar.

Quando me deparei com as teorias de Huberman (2000), revi-me imediatamente nelas: *“O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos.”* (Ibidem: 38).

Ainda hoje recordo o meu primeiro ano de lecionação e o entusiasmo de ter, finalmente, os “meus” alunos e, ao mesmo tempo, a preocupação em saber se estava a fazer tudo bem. Estes primeiros anos na carreira docente são descritos por Huberman, como *“estádio de sobrevivência e de descoberta”* (Ibidem: 39), do seguinte modo:

“O aspeto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o choque real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

(...) o aspeto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega de um determinado corpo profissional.” (Ibidem: 39).

Os meus primeiros anos foram assim mesmo: um tatear e uma aprendizagem constantes. Ao longo dos 12 anos em que lecionei com par pedagógico, (antes da

revisão da estrutura curricular apresentada pelo Ministério da Educação e Ciência, em dezembro de 2011, que propôs a eliminação da disciplina de Educação Visual e Tecnológica e a criação das disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica), tive a oportunidade de partilhar a sala de aula com outros docentes. Considero que o facto de ter estado sempre acompanhada de outro professor, na sala de aula, fez com que o “*estádio de sobrevivência*” se pospusesse ao de “*descoberta*”. O conforto e a confiança de ter alguém ao meu lado, mesmo que na mesma situação profissional, fez com que as dificuldades se tornassem menores e partilhadas. E estes foram anos de grandes projetos nas nossas aulas.

Foi nestes primeiros anos, que pensei que poderia oferecer mais aos meus alunos para além das aulas. Assim, criei um clube: o “Ateliê de Ideias”. Este projeto foi frequentado por alunos de vários níveis de ensino, por docentes da nossa escola e por encarregados de educação e só terminou volvidos 7 anos, devido a constrangimentos financeiros da escola. Apesar de não ser da minha área de formação, aceitei o convite para fazer parte de um outro projeto, a saber: “A minha estufa laboratorial”. Posso dizer que adorei a experiência e que foi com relutância que abandonei o projeto, quando fui eleita delegada de grupo e coordenadora de departamento. Considero que na vigência deste período passei pela “*fase de estabilização*”, que Huberman (2000) relata como:

“(...) a pertença a um corpo profissional e a independência. (...) estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. (...) a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente. (...) no seu conjunto, a fase de estabilização acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos, se não mesmo em termos de pleno agrado, por aqueles que a vivem.” (Ibidem: 40-41).

Refletindo, ainda, nas minhas ações deste mesmo período, revejo-me na “*fase de diversificação*”:

“Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas (...) esta motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal (a procura de mais autoridade, responsabilidade, prestígio), através do acesso a postos administrativos.” (Ibidem: 41-42).

A esta fase segue-se a descrita por Huberman, como a fase “*pôr-se em questão*”, que ocorre entre os 35 e os 50 anos. Huberman explica-a como sendo a fase em que se realiza o balanço da vida profissional e em que se encara a perspectiva de continuar no mesmo percurso ou tentar um outro. A esta fase segue-se a fase da “*serenidade e distanciamento afetivo*”. Após a fase de questionamento, é possível chegar à fase da serenidade: o nível de ambição desce e, por consequência, o nível de investimento também; contudo, o nível de confiança e serenidade aumentam. E uma atitude mais tolerante e espontânea surge em situação de sala de aula, pois o professor sente que já não tem nada a provar a si, nem a outros. Ao mesmo tempo, devido à crescente diferença de idades entre professor e alunos, surge um maior distanciamento afetivo, que, por seu turno, torna o diálogo mais difícil. Com o avançar da idade, surge a tendência para uma:

“(...) maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme à inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de ótica geral face ao futuro(...)”(Huberman, 200: 45).

E assim se passa da “fase de serenidade” para uma “fase de conservantismo” a que se segue a “fase do desinvestimento”. Esta última corresponde a um “*processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida.*” (Ibidem: 46). Caracteriza-se pela libertação do investimento no trabalho para, deste modo, consagrar mais tempo a interesses exteriores à vida da escola.

Como afirma Huberman, “*isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas.*” (Ibidem: 37). Mesmo assim, apresentamos o modelo que, segundo Huberman (2000), representa o ciclo de vida de um professor.

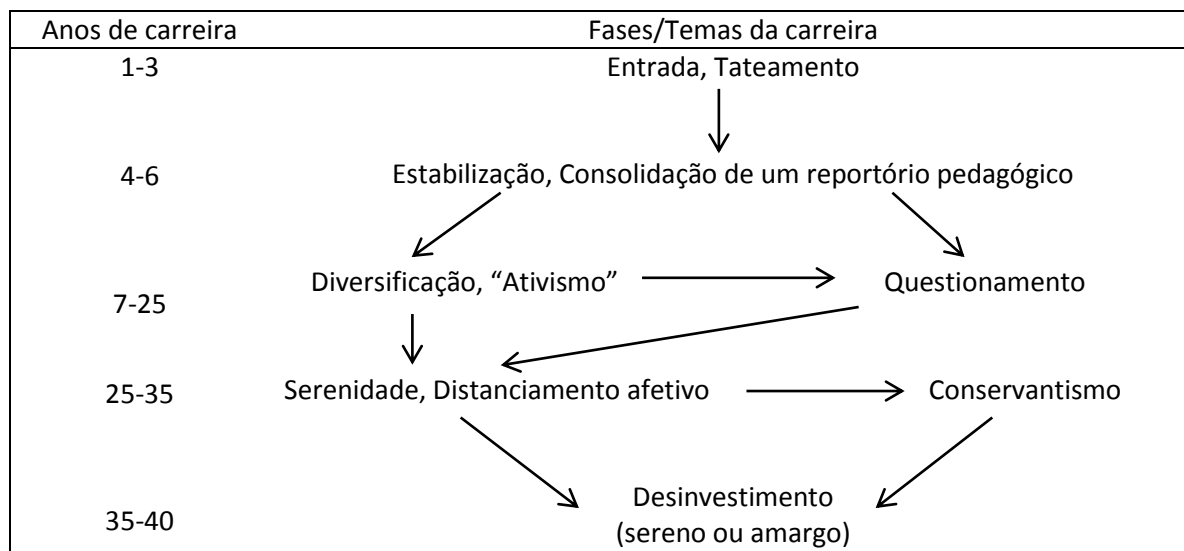


Tabela 6 – Percurso das fases da carreira do professor, segundo Huberman.

Considerando que a fase, descrita por Huberman, como a fase “*pôr-se em questão*” ocorre entre os 35 e os 50 anos, podemos afirmar que, de acordo com os dados recolhidos no Relatório de Avaliação Interna 2015-2016, 79,46% dos docentes da Escola Básica e Secundária da Calheta se encontram na fase aludida. Os professores deste estabelecimento de ensino podem estar numa fase em que os sintomas podem acusar, para uns, uma “*ligeira sensação de rotina*” ou mesmo uma “*crise existencial afetiva face à prossecução da carreira*” e, para outros, o “*desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina a partir da fase de estabilização sem que as pessoas passem por uma atividade inovadora significativa.*” (Huberman, 2000: 42).

Os sintomas explanados nesta fase, bem como outros fatores que o autor supracitado refere, designadamente, as características da instituição, o contexto político ou económico e os acontecimentos da vida familiar podem estar na origem do tipo de participação demonstrada pelos docentes da Escola Básica e Secundária da Calheta.

É do conhecimento geral que o estatuto social do docente e da escola foi desvalorizado e sujeito a grandes alterações. Segundo um artigo do jornal “Público”, de acordo com um inquérito realizado a 2910 professores, em 2016, um terço deles sentem-se exaustos, desiludidos ou baralhados. Consideramos que para estes sentimentos contribuem o congelamento da carreira docente; a crescente indisciplina nas escolas; a falta de reconhecimento profissional; o excesso de burocracia que deixa pouco tempo para a preparação das aulas; as constantes mudanças nas metas

curriculares e programas; a ideia de que os pais não se interessam nem acompanham os seus educandos; a desmotivação dos alunos, entre outros. Estas “queixas” são constantes quando conversamos com os nossos colegas, e acreditamos que podem estar na origem da desmotivação e desinteresse dos professores, o que, por sua vez, leva a uma participação cada vez menos ativa e convergente.

Quando analisamos o número de atividades de complemento do currículo, verificamos que os professores da Escola Básica e Secundária da Calheta se envolvem, de forma ativa, nestas atividades. Todos os anos se verifica um aumento das atividades referidas, mas este pode estar ligado, quer aos objetivos do Plano Anual de Escola e Projeto Educativo de Escola, quer à necessidade de cumprir estes mesmos objetivos, para que constem no Relatório de Autoavaliação (Avaliação do Desempenho Docente) e, assim, ao contrário de um envolvimento ativo, podemos ter presente um envolvimento reservado. Será que os docentes desenvolvem todas estas atividades porque acreditam que podem desenvolver competências nos alunos e proporcionar momentos de aprendizagens significativas nos mesmos ou será que o fazem porque depois têm que as referir nos seus relatórios de autoavaliação? Será esta uma participação ativa ou uma participação reservada, ou seja, uma participação caracterizada por ser menos voluntária, mais expectante e mesmo calculista?

Apresentam-se, de seguida, os objetivos e metas do Projeto Educativo de Escola e Plano Anual de Escola (que estão diretamente relacionados com as atividades de complemento do currículo) e os parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente que, nos termos do n.º 2 do artigo 6.º do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro, foram fixados pelo conselho pedagógico.

Projeto Educativo de Escola				
Objetivos gerais	Estratégias de ação	Metas	Indicadores	Responsáveis
D.1. Reforçar o papel da escola como centro de aprendizagem e de recursos culturais, intelectuais, científicos e tecnológicos.	Desenvolvimento de um conjunto de atividades que reforcem o papel formativo e cultural da escola. Envolvimento da escola nas atividades culturais e artísticas do concelho. Realização de exposições, espetáculos e outras atividades destinadas à comunidade em geral. Estabelecimento de protocolos, contratos e parcerias com empresas e instituições.	D.1.1. Envolvimento/aproximação da escola à comunidade.	Números de atividades desenvolvidas e protocolos estabelecidos.	Conselho da Comunidade Educativa, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Coordenação de Formação Permanente, Professores.
	Oferta de formação a toda a comunidade, em função da procura e das necessidades identificadas.		Número de participantes.	Conselho Executivo, Coordenador das atividades de complemento curricular, Professores, Alunos, Pais e Encarregados de Educação.
	Desenvolvimento de atividades / projetos de complemento curricular que reforcem a formação global dos alunos e a identidade da escola e a sua integração na comunidade.	D.1.2. Participação da maioria dos alunos nos projetos/ atividades existentes na escola.	Percentagem de alunos envolvidos nos projetos / atividades.	
D.2. Reforçar as relações entre as famílias e a escola, realçando o seu papel.	Flexibilização dos horários de atendimento aos pais e encarregados de educação, por parte do DT, sempre que necessário e consoante a sua disponibilidade.	D.2.1. O número de contactos com os encarregados de educação deverá ser anualmente: - Ensino básico \geq a 3 - Ensino secundário \geq a 2	Número de contactos/sessões entre o DT e os encarregados de educação.	Diretores de Turma.

Tabela 7 – Objetivos do PEE - Eixo estratégico D- Identidade do Imagem

Plano Anual de atividades		
Meta	Indicador	Meio de verificação
D.1.1. Promoção da participação da escola em atividades culturais, desportivas e ambientais promovidas pela comunidade, que deverá corresponder, pelo menos, ao valor percentual de 25%.	Percentagem de participações da escola em diferentes atividades e concursos face ao total das atividades da escola.	Registo das atividades efetuado pelo coordenador das atividades de complemento curricular.
D.1.1. Promoção do envolvimento da comunidade nas atividades dinamizadas pela escola, que deverá corresponder a pelo menos ao valor percentual de 25% do total das atividades realizadas.	Percentagem de atividades promovidas pela escola destinadas à comunidade ou que impliquem o seu envolvimento face ao total de atividades da escola.	Registo das atividades efetuado pelo coordenador das atividades de complemento curricular.

Tabela 8 - Plano Anual de Escola - Objetivo D.1. – Reforçar o papel da escola como centro de aprendizagem e de recursos culturais, intelectuais, científicos e tecnológicos

Parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente		
Dimensões	Parâmetros	Indicadores
A - Científica e pedagógica	A.1- Preparação e organização das atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção	A.1.1- Demonstra conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina ou área curricular.
		A.1.2- Planifica o ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabiliza os meios e recursos disponíveis.
		A.1.3- Estrutura a sua planificação tendo em conta a articulação vertical da disciplina e a articulação horizontal com outras áreas disciplinares.
		A.1.4- Concebe e planifica estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos.
		A.1.5- Integra de forma coerente os vários tipos de avaliação na sua planificação.
	A.2. Concretização das atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção	A.2.1. Adequa a planificação e a sua ação educativa às particularidades e necessidades dos alunos bem como ao contexto.
		A.2.2. Aplica estratégias que assentam no trabalho colaborativo e autónomo dos alunos.
		A.2.3. Desenvolve ações que visam a proficiência da língua portuguesa de acordo com as especificidades da sua disciplina ou área curricular.
		A.2.4. Acompanha e analisa o desenvolvimento das aprendizagens e informa os alunos sobre a sua evolução.
	A.3. Relação pedagógica com os alunos	A.3.1. Promove um ambiente de aprendizagem adequado à ação educativa onde predomina o respeito mútuo e a interação.
		A.3.2. Deteta e resolve situações de conflito e indisciplina.
	B - Participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino.	B.1. Contributo para a concretização dos objetivos e metas fixados no projeto educativo e plano anual de escola
B.1.2. Promove e/ou envolve-se em ações que visam o envolvimento/aproximação da escola à comunidade.		
B.1.3. Participa na conceção e/ou aplicação de dispositivos de autoavaliação da escola.		
B.2. Participação na vida organizacional da escola, nas estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas.		B.2.1. Promove e/ou participa em projetos de trabalho cooperativo e promoção de boas práticas.
		B.2.2. Contribui para a eficácia das estruturas de gestão intermédia, órgãos de administração e gestão e demais estruturas educativas.
B.3. Cumprimento do serviço letivo e não letivo distribuído.		B.3.1. Cumpre o serviço letivo e não letivo distribuído.
B.4. Funções específicas – Avaliador interno		B.4.1. Planifica e organiza o trabalho de avaliação docente.
		B.4.2. Aprecia a efetiva diferenciação do desempenho docente.
		B.4.3. Desenvolve interação com o avaliado.
C - Formação contínua e desenvolvimento profissional		C.1. Participação em ações de formação e em processos de atualização do conhecimento profissional

Tabela 9 - Parâmetros de avaliação das dimensões do desempenho docente, de acordo com Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro

Verificamos que os objetivos do PAE vão ao encontro dos objetivos do PEE e que, por seu turno, os professores têm que fazer prova da participação nas atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino, no relatório de autoavaliação do seu desempenho. Gosto de acreditar que, como eu, a maior parte dos meus colegas participa e envolve-se, de modo ativo, nestas atividades de enriquecimento curricular, porque acredita que é o melhor para os alunos e para a instituição. Contudo, não consigo esquecer que, há 7 anos, quando fui eleita coordenadora de departamento, no início do ano letivo, em reunião com todos os docentes do departamento, questionei-os acerca da atividade de complemento do currículo que o departamento poderia desenvolver.

Devo esclarecer que, nessa altura, do Projeto Educativo de Escola e do Plano Anual de Escola, ainda não constavam objetivos diretamente relacionados com as atividades de complemento do currículo, e o novo modelo da avaliação do desempenho docente, apenas foi iniciado no ano letivo de 2012-2013, ou seja, dois anos depois.

Saliente-se que a “atividade do departamento” foi sendo realizada ao longo dos anos de forma regular. No ano letivo de 2010-2011, de entre os 23 docentes do departamento surgiram diferentes opiniões quanto à realização da mesma. Alguns docentes não estavam de acordo com a sua realização e apresentaram motivos que se prendiam com questões profissionais, como o congelamento das progressões na carreira docente, o não querer trabalhar mais do que as horas previstas nos seus horários e a postura da escola em privilegiar a componente letiva em detrimento da componente não letiva. Os docentes que estavam de acordo com a atividade justificaram-no com a significativa participação dos alunos em anos anteriores, bem como com o balanço muito positivo que esta atividade tinha vindo a demonstrar. Assim, depois de se ir a votos, constatou-se que a atividade do departamento não se iria realizar, pois contou com apenas 5 votos a favor. Olhando para trás, posso dizer que se abateu sobre mim uma enorme frustração. Era o meu primeiro contacto com o departamento enquanto coordenadora. Será que dirigi mal a reunião? Será que não fui suficientemente motivadora? Serei uma má líder? Será que vou conseguir desempenhar o cargo? Todas estas questões me incomodaram durante muito tempo. Cheguei, inclusivamente, a questionar alguns colegas presentes na reunião, que me

garantiram que não era nada contra mim, que tinha mostrado muito entusiasmo, e vontade, mas a verdade é que também eles sentiam que não eram mais valorizados se trabalhassem mais. A verdade é que senti tudo isto como uma afronta pessoal, quase como um boicote à minha ação enquanto coordenadora e fiquei magoada com alguns colegas. Passei o resto do ano a reunir apenas com os delegados. Ainda assim, continuei a questionar a minha postura e liderança. No ano seguinte, não baixei os braços e voltei a apresentar nova proposta de atividade. Penso que passei de uma liderança democrática e liberal para uma liderança democrática e autocrática. Percebi que alguns colegas trabalham melhor se fixar os objetivos e atividades como se estes não fossem uma escolha sua, mas sim algo que tem que ser realizado. Tudo o resto é realizado de modo mais democrático e, por isso, encorajo a participação, através da sugestão de ideias, considerando sempre as qualidades e competências de cada um.

Ser delegada de Grupo Disciplinar, coordenadora de Departamento, presidente do Conselho Pedagógico, ser membro da Secção de Avaliação, ter assento no Conselho da Comunidade Educativa e ainda “dar aulas” exige diferentes níveis e graus de participação. Estes diferentes níveis e graus de participação decorrem da forma como a escola está organizada. Se analisarmos os modelos teóricos organizacionais como o burocrático e o político, verificamos que estes pressupõem tipos e graus diferentes de participação pelos professores.

Difundido por Max Weber, o modelo burocrático formulou princípios a que esta teoria deve obedecer enfatizando a necessidade da existência de mecanismos racionais, impessoais e científicos na organização. Quando aplicado à escola, este modelo elucidado por Costa (1996) lista um conjunto de indicadores:

- Concentração das decisões nos órgãos do Ministério da Educação, que conduzem a uma débil autonomia das escolas e ao desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;
- Regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma inflexível e compartimentada divisão do trabalho;
- Previsibilidade de funcionamento através da planificação detalhada da organização;
- Formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino;

- Obsessão pelos documentos escritos; os procedimentos rotineiros com base no cumprimento de normas escritas e estáveis;
- Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- Pedagogia uniforme (a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, metodologias idênticas para todas as situações e conceção burocrática da função docente).

À luz destes indicadores e, usando os critérios de participação definidos por Lima (1998), podemos admitir que a participação dos professores se faz através da “regulamentação”: é uma participação organizada, praticada segundo os normativos legais e que se pode considerar legalmente autorizada, pois está sujeita a um conjunto de regras explícitas no estatuto e regulamento da organização. Este tipo de participação pode ser concretizado segundo um conjunto de regras formais com força legal. Na Escola Básica e Secundária da Calheta, como noutras organizações escolares, existe uma estrutura organizacional devidamente enquadrada em leis e, para cada órgão de gestão, estão definidas as suas competências, no sentido de dar cumprimento a todas as funções, objetivos e metas assumidas pela escola no âmbito da observância do seu projeto educativo, mas também da política educativa regional e nacional. Este modelo burocrático organizacional pressupõe uma participação associada a aspetos da administração, da gestão e do orçamento, e afasta-se das decisões da política de escola como a definição das suas metas e objetivos pedagógicos. Consideramos que é praticada, sobretudo, pelos órgãos de gestão superiores e não por todos os professores.

O modelo burocrático, pelos seus princípios, e por não possibilitar uma visão de imprevisibilidade muito comum numa organização com atores com interesses tão distintos, limita mais a participação assente nos critérios definidos por Lima (1998) como a “democraticidade”, “envolvimento” e “orientação”.

Estes critérios de participação são mais facilmente praticados à luz do modelo político. Através deste modelo organizacional, conseguimos perspetivar os quatro critérios de participação definidos por Lima (1998). Continuando, ainda, no critério de “regulamentação”, mas agora de tipo “participação não formal”, mais de acordo com o modelo político, podemos atentar que esta está presente, aquando da elaboração e

apresentação de documentos estruturantes que consagram a orientação educativa da escola. Definem, também, toda a programação das atividades a desenvolver, no âmbito curricular, pedagógico e complemento do currículo, bem como da formação do pessoal docente e não docente, e ainda na elaboração de documentos que definem os deveres a que todos estão obrigados, como por exemplo, o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Escola e o Regulamento Interno. Todos estes documentos são elaborados e aprovados pelos órgãos de gestão da escola e, apesar de estarem em consonância com a realidade da nossa escola, são orientados pela legislação em vigor. Para a consecução destes documentos, é solicitada a participação dos professores da Escola Básica e Secundária da Calheta para que apresentem sugestões, quer individualmente, quer através dos seus representantes (delegados dos grupos disciplinares ou coordenadores de departamento), quer mesmo através de grupos de trabalho (sempre que a escola organiza *Workshops* para discutir assuntos de interesse). Quando surgem estas oportunidades de participação, surgem também diferentes estratégias para as colocar em prática.

Fazendo parte de alguns órgãos de gestão, muitas vezes sou questionada para apresentar a minha opinião acerca de como devemos solicitar a participação dos restantes colegas. Da pouca experiência que considero possuir, sei que, se optarmos por deixar a decisão de participação a cada um, apenas cerca de 30% dos professores da Escola Básica e Secundária da Calheta participam, de forma voluntária, apresentando sugestões para a elaboração destes documentos. Se, por outro lado, realizarmos sessões com convocatória, sejam elas reuniões de grupo, de departamento, de conselho de turma, *workshops*, entre outros, na sua maioria os professores, mostram a sua insatisfação, quer pelo acréscimo de trabalho, quer por considerarem que as suas sugestões e ideias acabam por não ser aceites, logo, para quê opinar?

No início do presente ano letivo, o Despacho Normativo n.º3/2016 de 9 de novembro, que regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, obrigou a escola a redefinir regras e procedimentos, nomeadamente, quanto ao perfil de aprendizagens específicas de cada disciplina, por ano de escolaridade, e aos critérios de avaliação relativos às componentes do currículo de carácter transversal. Para tal, foi ouvido o Conselho

Pedagógico, que decidiu que seria melhor agendar uma reunião geral, presidida pelo Presidente do Conselho Executivo, que apresentaria o Despacho Normativo n.º3/2016 e, posteriormente, indicaria a estratégia de discussão e apresentação de sugestões lembrada pelo Conselho Pedagógico em articulação com o Conselho Executivo. Assim, seriam realizadas reuniões de grupo ou de departamento (ao critério de cada coordenador), com vista à discussão e apresentação das propostas sobre os assuntos referidos. Depois destas reuniões, os delegados de grupo foram chamados a designar docentes do seu grupo para representar cada ano escolar, numa reunião onde estariam representadas todas as disciplinas desse mesmo ano escolar e, deste modo, apresentar as propostas do seu grupo. Estas reuniões foram da decisão do Conselho Executivo, que realizou convocatória para os diferentes grupos de trabalho. Estes deveriam designar, de entre eles, um orientador e um preletor. Aquando da designação dos professores do meu grupo para as reuniões de trabalho, estive tentada a autodesignar-me para uma delas, uma vez que o meu grupo disciplinar não é composto por muitos docentes e a minha vontade de participar era significativa. Pensei melhor e, considerando que os colegas poderiam ver mim a presidente do Conselho Pedagógico, e não a representante do grupo, julguei ser melhor não o fazer. No dia seguinte, assim que cheguei à escola, fui “bombardeada” com reclamações de vários professores de diferentes grupos disciplinares: *“as reuniões não foram produtivas”, “não sabíamos o que fazer”, “todos tinham uma opinião diferente”, “ não conseguimos fazer nada”, “foi uma perda de tempo”*. Tentei ouvir, com calma, e questionei os colegas sobre o que consideravam ter sido o maior problema. O grande problema apontado teve a ver com a falta de orientação. Estavam à espera que os membros da Direção Executiva fossem orientar os grupos de trabalho. Foi referido que ninguém se manifestou com vontade de ser o orientador, ninguém foi preparado para ser preletor, mas também percebi que alguns não sabiam muito bem o que tinham a fazer, pois não se tinham preparado, convenientemente, e, apesar de terem tido conhecimento da legislação, na reunião geral, não voltaram a pensar no assunto. Foi frustrante e, embora não tenha sido uma decisão exclusiva do Conselho Pedagógico, senti-me bastante responsável pelo insucesso. Deste simples exemplo, podemos concluir que os professores da Escola Básica e Secundária da Calheta só participam de modo “não formal” quando convocados, e, muitas vezes, não são conhecedores da

legislação, o que os leva a propor sugestões que vão contra esta e que, por essa razão, quando as mesmas são apresentadas aos órgãos de gestão, não podem ser consideradas. Quando isto acontece, os professores veem a sua participação desvalorizada e tendem a manifestar o seu desagrado não voltando a participar.

No seio da participação sob o critério de “regulamentação”, ainda podemos falar da participação informal. Numa organização pautada pelo modelo político, surge sempre um tipo de participação em que as regras são informais, à margem dos estatutos e regulamentos. Este tipo de participação pode ser considerado na sala de aula, por exemplo, quando cada docente, de acordo com os seus objetivos e as suas expectativas e, tendo em conta as características de cada aluno e turma, estabelece regras não escritas para os mesmos. Há já alguns anos, depois de alguns professores terem mostrado o seu desagrado face ao vestuário de alguns alunos, no Conselho Pedagógico, foi debatido este assunto. Depois de concordarmos que nem todos acordávamos com o que era considerado adequado, foi proposta a seguinte redação para o artigo 4º dos deveres dos alunos que ainda hoje consta do Regulamento Interno da escola:

“v) Apresentar-se com vestuário que se revele adequado, em função da idade, à dignidade do espaço e à especificidade das atividades escolares, nos termos da alínea c), do n.º2 do presente artigo;” (Regulamento Interno da Escola Básica e Secundária da Calheta 2016: 13)

Este dever, pelo seu carácter indefinido, intencionalmente, segundo proposta do Conselho Pedagógico e aprovado no Conselho da Comunidade Educativa, muitas vezes, leva a que cada professor, na presença de um aluno, o qual julga não estar vestido adequadamente, exiba um comportamento diferente de um outro professor, que, por seu turno, não julga o mesmo. Sem dúvida que esta dualidade de juízos decorre das diferenças de educação e personalidade de cada professor e que as mesmas os levam a tomar diferentes medidas, aplicando, assim, diferentes regras das que estão estabelecidas.

De carácter formal, mas com uma periodicidade adaptada às necessidades de cada grupo ou departamento, ou seja, não formal, as reuniões de grupo e as reuniões de departamento nem sempre decorriam segundo o estipulado no Regulamento

Interno, isto é, com uma periodicidade mensal como consta do primeiro ponto dos artigos 51.º e 55.º do referido documento.

“1. O departamento curricular reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respetivo coordenador, pelo presidente do Conselho Executivo, ou por solicitação de dois terços dos seus membros em efetividade de funções.” (Regulamento Interno da Escola Básica e Secundária da Calheta 2013: 34).

“1. O Conselho de Disciplina reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respetivo Delegado, pelo Presidente do Conselho Executivo da escola, ou por solicitação de dois terços dos seus membros em efetividade de funções.” (Regulamento Interno da Escola Básica e Secundária da Calheta 2013: 36).

Por vezes, e face à falta de assuntos para discussão, os departamentos reuniam apenas quatro a cinco vezes, durante o ano letivo, passando, em muitas ocasiões, as informações aos membros do órgão, via correio eletrónico. Conhecedores de que estavam em situação de incumprimento, os delegados e, sobretudo, os coordenadores de departamento, propuseram a alteração, em sede de Conselho Pedagógico, que deu parecer favorável e, posteriormente, foi aprovada, em Conselho de Comunidade Educativa. Deste modo, atualmente tem a seguinte leitura, no Regulamento Interno em vigor:

“ 1. É da responsabilidade do Departamento Curricular determinar no regimento interno do respetivo órgão a periodicidade das reuniões ordinárias.” (Regulamento Interno da Escola Básica e Secundária da Calheta 2016: 34).

“ 1. É da responsabilidade do Conselho Disciplinar determinar no regimento interno do respetivo órgão a periodicidade das reuniões ordinárias.” (Regulamento Interno da Escola Básica e Secundária da Calheta 2016: 36).

Este é um exemplo de algo que estava devidamente regulamentado, mas que não acontecia segundo as regras, e em que, por sugestão dos responsáveis envolvidos, as mesmas foram alteradas para conveniência dos representantes dos órgãos.

Outro exemplo de participação não formal prende-se com os dias em que decorre a Festa do Desporto Escolar. As orientações dos Despachos que aprovam o calendário escolar para o ano letivo para as escolas da RAM, são muitas vezes

ignoradas, nomeadamente no que diz respeito ao funcionamento da escola nos dias dedicados àquela celebração:

“10.1. Nos dias consagrados à Festa do Desporto Escolar os estabelecimentos de ensino devem organizar-se da seguinte forma:

10.1.1. Nas turmas em que não se verifique a participação de alunos nas iniciativas que vierem a ser programadas, prosseguem as atividades letivas previstas;

10.1.2. Nas turmas em que haja participação de alunos, a atividade letiva visa o reforço ou consolidação de aprendizagens, não devendo, nesta situação, ocorrer procedimentos que visem a avaliação sumativa interna dos alunos.”

(Despacho n.º 282/2016 que aprova o calendário escolar para o ano letivo de 2016/17 para as escolas da RAM).

São alguns os docentes que insistem em marcar momentos de avaliação para estes dias (3 dias consecutivos), apesar das orientações em contrário, numa tentativa de dissuadir a participação dos seus alunos neste evento, de modo a não perderem mais uma aula. Nestes últimos anos, o Conselho Pedagógico tem-se visto obrigado a relembrar os docentes mais “distraídos” do regulamentado no referido Despacho, que deveria ser do conhecimento de todos, desde o início do ano letivo, e que já deveria estar contemplado nas planificações das aulas.

Recentemente, através do Ofício Circular n.º 5.0.0-095/2017, a Direção Regional de Educação, ostentado como eixo central da sua ação, o reforço da autonomia de cada escola como condição para o sucesso educativo de todos, solicitou às escolas a reflexão e apresentação de propostas para diversas temáticas. Esta convocatória foi realizada segundo o pressuposto de que a *“participação ampla e crítica dos atores escolares, mobilizada em cada escola, proporciona soluções tendencialmente mais ajustadas”* (Direção Regional de Educação: Ofício Circular n.º 5.0.0-095/2017). Deste modo, a Escola Básica e Secundária da Calheta foi chamada a refletir sobre os seguintes assuntos:

1. Gestão do currículo (flexibilização curricular);
2. Educação Inclusiva;

3. Horário dos alunos;
4. Constituição de turmas;
5. Estatuto do Aluno e de Ética Escolar da Região Autónoma da Madeira;
6. Oferta formativa dos alunos;
7. Medidas de promoção do sucesso educativo dos alunos;
8. Avaliação dos alunos do ensino básico;
9. Proposta de formação.

Com data de abril, o referido ofício chegou à escola apenas em maio, e contava-se que esta reflexão fosse realizada antes do final desse mês. Aquando do envio desta informação, pelo presidente do Conselho Executivo, senti-me exasperada. É prática comum a Direção Regional de Educação enviar informação ou solicitar reflexões que considero fora do tempo. Com cerca de apenas duas semanas para refletir sobre estes assuntos, a Direção Executiva, ouvindo o Conselho Pedagógico, decidiu que a mesma seria realizada, individualmente ou em grupos de trabalho (de grupo ou de departamento), e que, posteriormente, seria enviada para o Presidente do Conselho Executivo que, por conseguinte, faria chegar as reflexões ao Conselho Pedagógico para análise e compilação. Aqui, uma vez mais se verificou a parca participação ativa à luz do critério de determinado por Lima (1998). Verificou-se que os grupos que decidiram reunir, por orientação dos coordenadores de departamento, apresentaram algumas ideias sobre alguns dos temas (4 grupos). Apenas surgiram duas reflexões, a nível individual. Poderíamos justificar este número de participações com: o escasso tempo para organizar momentos de reflexão; o esgotamento que, por esta altura do ano letivo, já se faz sentir por parte dos professores; a habitual presunção dos professores que consideram nunca ser ouvidos, face às solicitações dos órgãos de gestão.

Quando analisadas as propostas, percebemos que as mesmas, na sua grande maioria, se centravam em questões que se podiam resolver internamente, ou seja, a nível de escola, ao contrário do que foi solicitado pela Direção Regional de Educação. Os docentes e grupos que apresentaram as propostas refletiram sobre as suas realidades na Escola Básica e Secundária da Calheta e não sobre a realidade a nível regional. Uma vez mais, este exemplo de trabalho de reflexão, que se pretendia colaborativo ou mesmo individual não originou os resultados pretendidos, não só em

relação ao número de participações, mas também em relação à qualidade das mesmas. Podemos considerar que os órgãos de gestão superior, o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico não promoveram a melhoria da qualidade da participação, ao não propiciar as condições necessárias para a reflexão, como por exemplo, uma explicação mais detalhada daquilo que se pretendia que fosse realizado. Uma vez mais, verificou-se que os professores apresentam as suas propostas alicerçadas em ideias do senso comum, e que, muitas vezes, são desconhecedores dos estudos realizados a nível de educação. Estas deduções são possíveis através da leitura das propostas apresentadas. Inserido no critério de participação definido por Lima (1998) por envolvimento, a este tipo de participação podemos chamar de participação passiva, que se caracteriza por comportamentos de:

“desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios atores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação.” (Lima, 1998: 188).

Atentemos, ainda, nos critérios da participação definidos por Lima (1998), o critério da democraticidade que se assume em dois tipos: participação direta, através da intervenção direta nas decisões, realizada tradicionalmente pelo exercício de voto; e participação indireta, que é realizada por intermédio de representantes designados. Assim, consideramos que os professores da Escola Básica e Secundária da Calheta, quando são chamados a intervir no processo de tomada de decisões através de voto, o fazem na sua grande maioria, quer diretamente, quer através dos seus representantes.

Nesta reflexão falta, também, referir o critério de participação da orientação. Segundo Lima (1998), este critério prevê dois tipos de participação: convergente e divergente e diz respeito à participação dos atores quando orientada para os objetivos fixados pela organização. Segundo este critério, os atores podem pautar a sua ação, no sentido de cumprir com os objetivos oficiais da organização, ou, pelo contrário, e através da contestação, procurar substituir os objetivos formais por outros. Podemos aqui considerar, no tipo de participação convergente, o cumprimento dos objetivos dos documentos orientadores da escola, a saber: o Projeto Educativo de Escola e do Plano Anual de Escola. Para a aprovação dos objetivos destes documentos, todos os professores da Escola Básica e Secundária da Calheta, presentes no seu momento de

criação, foram chamados a dar a sua opinião, quer individualmente, quer através dos seus representantes designados. Observamos que, mesmo que nem sempre de acordo com todos os objetivos, e, considerando que alguns docentes, aquando da aprovação dos documentos, ainda não faziam parte da Escola Básica e Secundária da Calheta, na sua grande maioria, apresentam uma participação convergente face aos objetivos propostos nos referidos documentos. Todas as atividades, curriculares e de complemento curricular, são planificadas de acordo com os objetivos propostos, no sentido de atingir as metas dos mesmos. Esta participação convergente leva à opinião geral da comunidade escolar que elenca os seguintes indicadores como pontos fortes/oportunidades da nossa escola:

“Estabilidade do corpo docente, diversidade de formação e desempenho de excelência.

Possibilidade de continuidade pedagógica.

Diversidade / qualidade de projetos / atividades de complemento do currículo que abrangem várias áreas do conhecimento.

Organização institucional.

Relações interpessoais, motivação e empenho de todos os elementos da comunidade escolar em torno de metas e objetivos definidos.

Oferta de apoios pedagógicos.

Formação para adultos.

Existência de serviços especializados de Educação Especial e Psicologia e Orientação.

Cultura de rigor / exigência na avaliação.

Parcerias com diferentes instituições.” (Projeto Educativo de Escola 2014-2018: 7- 8).

Ainda assim, a mesma comunidade educativa, também lista os pontos fracos/constrangimentos da organização:

“Escassez de meios informáticos.

Estratégia preventiva de redução das ocorrências disciplinares pouco eficaz.

Falta de espaços específicos para trabalho e atendimento.

Existências de barreiras arquitetónicas que limitam a mobilidade de alunos com deficiência.

Qualidade dos serviços dos bares e cantina.

Oferta formativa pouco variada.

Ausência de uma Associação de Pais.

Fraco envolvimento da Associação de Estudantes na vida escolar.

Indisciplina dentro e fora da sala de aula.
Falta de partilha de experiências (trabalho cooperativo / colaborativo).
Baixa classificação interna das disciplinas do ensino secundário.
Diferença entre os resultados da avaliação interna e externa.
Inexistência de um quadro de honra para turmas com bons desempenhos.
Défice na vigilância e segurança nos pátios da escola e nas suas imediações.
Comunicação interna pouco eficaz.
Falta de divulgação dos bons resultados e boas práticas.
Reduzido estudo prospetivo que fundamente as ofertas formativas da escola.
Pouca formação específica para toda a comunidade escolar.” (Ibidem: 7- 8).

O entendimento de que nem tudo funciona, devidamente, na Escola Básica e Secundária da Calheta, leva, por vezes, a uma participação divergente. “*Com vista à renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança*” (Lima, 1998: 189), surgem, algumas vezes, formas de intervenção que se opõem aos objetivos formais. No final do ano letivo anterior, um grupo de docentes, insatisfeito com o modo de ponderação relativo à avaliação dos alunos, apresentou uma proposta de alteração do modelo definido. A proposta, anteriormente em vigor, previa que a ponderação da avaliação dos alunos se realizasse da seguinte forma:

- A nota do 1º período é a aplicação direta dos critérios de avaliação;
- A nota do 2º período é a aplicação direta dos critérios de avaliação (fazendo a média de todos os instrumentos recolhidos, desde o início do ano letivo até ao 2º período);
- A nota do 3º período é, também, a aplicação direta dos critérios de avaliação (fazendo a média dos instrumentos recolhidos, desde o início do ano letivo até ao 3º período).

Os docentes insatisfeitos com este modelo justificavam a sua posição com o “excessivo peso” da nota do primeiro período ao longo dos períodos seguintes, principalmente, no terceiro período. Os mesmos estavam de acordo que, um aluno que apresentava uma nota menos boa no primeiro período, mas que apresentava uma evolução nos períodos seguintes, dificilmente conseguiria chegar à nota máxima (um 5 ou um 20), e que um aluno que obtinha uma nota melhor no primeiro período, mas

que depois não “trabalhava” nos períodos seguintes, era beneficiado. Os docentes eram, assim, da opinião que a presente ponderação “*prejudicava os bons alunos e ajudava os menos bons*”. Depois de o Conselho Pedagógico ter conhecimento que havia um grupo de docentes que pretendia discutir este assunto, resolveu colocá-lo como tema num dos *Workshops* de final de ano letivo. O referido grupo de trabalho reuniu e apresentou a seguinte proposta, que foi levada a Conselho Pedagógico, no dia 6 de julho de 2016:

- Avaliação em cada período (100% para cada);
- Avaliação final do ano – a média dos 3 períodos ajustada, tendo em conta a evolução do aluno, principalmente a progressão;
- 1ºP = 100%;
- 2ºP = 100%;
- 3ºP = 100%;
- $CF = (1^\circ P + 2^\circ P + 3^\circ P) / 3$;
- A média deve ser realizada com o valor de 1 a 100 e não com o valor de 1 a 5.

Após análise do Conselho Pedagógico, este aprovou a proposta (não por unanimidade), mas com a seguinte alteração:

- A média deve ser realizada com o valor de 1 a 5 e de 0 a 20.

A decisão do Conselho Pedagógico foi dada a conhecer a todos os docentes através do resumo da reunião (documento elaborado na reunião e enviado por correio eletrónico a todos os docentes, nos dias seguintes à sua ocorrência). Ninguém se manifestou, nem contra a alteração realizada pelo Conselho Pedagógico, nem a favor. No início do ano letivo seguinte, aquando das primeiras reuniões dos órgãos de gestão intermédia, em setembro, foi lembrada a alteração. Na reunião com o meu departamento, verifiquei, com desagrado, que um docente com assento no Conselho Pedagógico manifestou uma opinião diferente da manifestada anteriormente no referido órgão, mas, de uma maneira geral, não verifiquei desacordo. Uma vez mais, fiquei desalentada por perceber que quase ninguém tinha lido o documento do resumo do Conselho Pedagógico, exibindo, desta feita, um envolvimento com um tipo de participação passiva. Num outro departamento, contudo, foi o verdadeiro caos. Percebeu-se que a decisão não tinha sido do conhecimento de todos devido à falta de

leitura do documento, e, por se encontrarem presentes nesse departamento alguns dos membros que apresentaram a proposta, estes não viram com agrado a sua alteração e teimavam em não concordar com a mesma. Apesar de a coordenadora recordar a todos que a decisão de alteração tinha sido emanada do Conselho Pedagógico, que todos já deviam ter conhecimento dela desde o final do ano letivo anterior, e que agora só tinham que cumprir com a decisão, estes, na sua grande maioria, não aceitaram. Contra todas as normas, resolveram, inclusivamente, votar contra a alteração realizada pelo Conselho Pedagógico. Para piorar, ainda mais, a situação, já de si absurda, alguns dos membros do referido departamento, também membros do Conselho Pedagógico, não foram capazes de manter a decisão tomada nesse órgão. Este acontecimento ilustra o tipo de orientação divergente, em que a participação se realiza em desacordo com as orientações formalmente estabelecidas. Quando tomei conhecimento da situação, senti-me completamente desrespeitada e vi-me obrigada a convocar uma reunião extraordinária, mas não sem antes auscultar o presidente do Conselho Executivo, que também estava zangado com o modo como os docentes daquele departamento se posicionaram. Em conjunto, apesar de não concordar com a sua opinião, decidimos que seria melhor voltar a refletir sobre este assunto, em Conselho Pedagógico, e apresentar duas propostas a votação, a saber: a proposta número um, a decisão tomada pelo Conselho Pedagógico a 6 de julho; e a proposta número dois, a proposta inicial (sugerida aquando do *Workshop*). Depois da votação, que, uma vez mais, não foi unânime, foi aprovada a proposta número dois. Na mesma reunião, mostrei o meu desagrado com a postura de alguns dos membros presentes, por não terem sido capazes de defender uma decisão tomada pelo órgão. E, uma vez mais, coloquei-me em questão, refletindo. Fiz bem em permitir que a decisão já tomada fosse novamente alvo de votação, face ao desagrado de um grupo de pessoas que ficaram melindradas pelo facto de a sua proposta ter sido alterada? Será que esta decisão vai ser vista como uma falta de “força” do órgão supracitado?

Podemos afirmar que os docentes da Escola Básica e Secundária da Calheta, na sua maioria (79,46%), e de acordo com as teorias das fases de vida dos professores de Huberman, se encontram na fase “*pôr-se em questão*” que ocorre entre os 35 e os 50 anos. Os professores deste estabelecimento de ensino logram estar numa fase em que os sintomas podem acusar uma progressiva sensação de rotina, que pode levar uns a

repensar a sua atividade, e outros a manter as suas formas de estar sem que passem por uma mudança. Aliados a esta elucidação estão a falta de reconhecimento dos professores por parte da sociedade em geral; o congelamento da carreira docente; o crescente nível de indisciplina; a falta de autonomia na gestão do currículo; a multiplicidade de tarefas que os professores têm que executar; também poderão sugerir a não tão frequente participação do corpo docente da Escola Básica e Secundária da Calheta em atividades para além das curriculares e de complemento do currículo.

De acordo com os resultados obtidos pela escola (2ª escola na Madeira nos exames do ensino secundário, segundo o *ranking* das escolas 2016 do Jornal Público), bem como com o número de atividades de complemento do currículo, quer as desenvolvidas pelos 25 projetos de complemento do currículo, quer as desenvolvidas pelos grupos disciplinares e/ou departamentos, que totalizam cerca de 100 atividades por período letivo, consideramos que os professores da Escola Básica e Secundária da Calheta se envolvem e participam de modo a alcançar os objetivos e metas da organização. Face a esta postura, será correto concluir que os professores da Escola Básica e Secundária da Calheta possuem uma visão muito unidimensional da sua profissão? Já ouvi comentários de colegas, que afirmam que ser professor é “dar aulas”, e cada vez menos têm tempo para as preparar. Segundo os mesmos, a reflexão e a apresentação de propostas deve ser preocupação de quem detém os cargos de direção, ou de gestão e tem, no seu horário, destinadas horas para tal.

Assim, no que diz respeito a outras atividades, como por exemplo a tomada de decisões, a reflexão e a discussão acerca de temas de interesse para a organização, verifica-se que, se solicitados, os professores desta organização educativa participam, mas nem sempre de modo eficiente ou eficaz, pois, muitas vezes, mostram-se pouco preparados para a reflexão e/ou discussão e pouco conhecedores das leis, normativos e regras pelos quais a organização se rege.

Ainda assim, existe um pequeno grupo de professores que está sempre disponível para refletir, discutir e apresentar propostas com vista à melhoria do sucesso educativo dos alunos e, por conseguinte, à melhoria da escola, enquanto organização. É muito comum na Escola Básica e Secundária da Calheta observar esse grupo de docentes, muito para além das horas destinadas à instituição, e por vezes em

período de férias ou interrupções letivas. Este grupo de professores, na sua generalidade, é constituído, sobretudo, pelos representantes dos cargos de gestão intermédia, o que nos leva a pensar que os professores que os elegeram o fizeram considerando a sua responsabilidade, capacidade de organização, de trabalho e de liderança e nível de participação. Uma vez eleitos, estes professores veem reconhecidas as suas capacidades e competências e desempenham as suas funções com muita dedicação e profissionalismo. Capazes de grande dinamismo e atividade, estes professores conseguem ser uma fonte de influência mais determinante do que aqueles que optam por uma participação de tipo mais reservada ou passiva e, porventura, por essa razão, também são os mais solicitados para a reflexão.

Conclusão

Conclusão

Compreender a escola como organização permite-nos relembrar a necessidade que o ser humano vivencia, em grupo, a forma de potenciar as suas capacidades individuais e, assim, satisfazer as suas necessidades humanas. A imagem de *iceberg* usada para estabelecer uma comparação com a cultura organizacional é bem verdadeira em contexto escolar.

Poderíamos julgar que, nas organizações burocráticas, como é o caso da escola, em que nos é apresentada uma estrutura organizacional e a autoridade deriva das regras e onde, para cada indivíduo, são delimitadas funções, direitos e deveres inerentes aos cargos que este ocupa, a escola seria uma organização educativa coesa e harmónica, enquanto fiel cumpridora de leis, preceitos e regulamentos emanados pela hierarquia, onde os atores educativos procederiam em prol de objetivos unificados, implicando uma homogeneidade de comportamentos, desempenhos e atitudes. Este modelo, contudo, não é suficiente para perceber o carácter complexo e pluridimensional das estruturas organizacionais: a normalidade da existência de conflitos, das dinâmicas de poder, as crenças, valores e expectativas de cada ator, e jogos estratégicos.

Exibido como alternativa ao modelo burocrático, apresenta-se o modelo político que nos leva a melhor entender o funcionamento das organizações educativas, por dar relevo a outros conceitos e problemáticas como são a diversidade de interesses e opiniões dos atores. É, precisamente, através da relação e divergência entre interesses, conflitos e poder, que Morgan (2006) descreve a organização como um sistema político. A abordagem política das organizações leva-nos para o campo das relações de poder que se estabelecem numa organização, através das quais cada ator, ou grupo de atores, procura exercer algum domínio sobre os restantes. A forma como cada ator lida com os interesses pessoais, profissionais e políticos origina diferentes comportamentos. É esta diversidade de interesses entre os vários atores, onde radica o conflito, que é considerado, por vários autores, como algo natural e inevitável, nas organizações, porque é reconhecido que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder. Outra fonte de poder, segundo Morgan (2006), é “*o poder que já se tem*”. O

poder é uma via para se obter mais poder e, quando os indivíduos vivenciam o sucesso, ficam motivados para conseguir cada vez mais sucesso, que, por sua vez, pode levar ao desenvolvimento de atitudes mais participativas.

O conceito de poder está profundamente ligado ao conceito de liderança e esta pode ser considerada como uma forma especial de poder. Se pensarmos em liderança como a capacidade humana que permite influenciar os outros nas suas motivações e competências, podemos aferir que os tipos de liderança presentes numa organização educativa estão intimamente ligados aos diferentes níveis de participação dos seus atores.

Lima (1998) salienta que, através de um processo de conjugação de quatro critérios, “democraticidade”, “regulamentação”, “envolvimento” e “orientação”, é possível qualificar as diferentes formas e tipos de participação, na Escola.

A cultura de participação de uma organização pode ser compreendida à luz da sua cultura organizacional. O modelo burocrático organizacional pressupõe uma participação associada a aspetos da administração, da gestão e do orçamento, e afasta-se das decisões da política de escola como a definição das suas metas e objetivos pedagógicos. Consideramos que é praticada, sobretudo, pelos órgãos de gestão superiores e não por todos os professores. Pelos seus princípios, o modelo burocrático não possibilita uma visão de imprevisibilidade muito comum, numa organização com atores com interesses tão distintos, e limita mais a participação assente nos critérios definidos por Lima (1998), como a “democraticidade”, o “envolvimento” e a “orientação”. Estes critérios de participação são mais facilmente praticados à luz do modelo político. Através deste modelo organizacional, conseguimos perspetivar os quatro critérios de participação definidos por Lima (1998) acima referidos.

Enquanto titular de órgãos de gestão intermédia, são-me exigidos diferentes níveis e graus de participação que, segundo a minha perspetiva, realizo com empenho e dedicação. Pertencer a estes órgãos leva a uma maior perceção da participação dos meus colegas o que, por vezes, me leva a atentar que a participação de alguns deles não é suficiente. Numa tentativa de melhor entender e justificar as suas motivações, tipos e graus de participação, realizamos uma reflexão sobre alguns acontecimentos

que pressupunham a participação dos professores da Escola Básica e Secundária da Calheta, segundo os vários critérios definidos por Lima (1998).

Entender a fase, segundo Huberman (2000), em que se encontra a grande maioria dos professores da Escola Básica e Secundária da Calheta, auxiliou no entendimento que os meus colegas podem encontrar-se numa fase em que os sintomas podem acusar, para uns, uma *“ligeira sensação de rotina”* ou mesmo uma *“crise existencial afetiva face à prossecução da carreira”* e, para outros, o *“desenvolvimento progressivo de uma sensação de rotina a partir da fase de estabilização sem que as pessoas passem por uma atividade inovadora significativa.”* (Huberman, 2000: 42). Aliando a estes sintomas outros fatores, como por exemplo, as características da instituição e os acontecimentos da vida familiar, podemos compreender melhor os tipos de participação demonstrada pelos docentes da Escola Básica e Secundária da Calheta. Não devemos esquecer, ainda, o contexto político e económico atual: a desvalorização da carreira docente, a sobrecarga do horário de trabalho, as alterações curriculares e metodológicas constantes, o excesso de tarefas burocráticas, a indisciplina, o desgaste físico e psicológico. Todos estes fatores podem estar na origem da desmotivação e desinteresse dos professores, o que, por sua vez, pode levar a uma participação cada vez menos ativa e convergente.

Através desta reflexão concluímos que:

- No que diz respeito às atividades letivas, de acordo com os resultados obtidos pela escola (2ª escola na Madeira nos exames do ensino secundário, segundo o *ranking* das escolas 2016 do Jornal Público), consideramos que os professores da Escola Básica e Secundária da Calheta se envolvem e participam de modo a alcançar os objetivos e metas da organização.
- Quanto à participação nas atividades de complemento curricular, de acordo com o número de atividades de complemento do currículo, quer as desenvolvidas pelos 25 projetos de complemento do currículo, quer as desenvolvidas pelos grupos disciplinares e/ou departamentos, que totalizam cerca de 100 atividades por período letivo, verificamos que a participação dos professores da Escola Básica e Secundária da Calheta se realiza de modo a alcançar os objetivos e metas da organização.

- Em relação à participação em apresentação de propostas ou reflexões sobre temas ou assuntos, apenas cerca de 30% dos professores da Escola Básica e Secundária da Calheta participam, de forma voluntária, apresentando sugestões. Se, por outro lado, realizarmos sessões com convocatória, sejam elas reuniões de grupo, de departamento, de conselho de turma, *workshops*, entre outros, na sua maioria, os professores, mostram a sua insatisfação, quer pelo acréscimo de trabalho, quer por considerarem que as suas sugestões e ideias acabam por não ser aceites. Através das propostas apresentadas, verifica-se que os professores as apresentam apoiadas em ideias do senso comum, e que, muitas vezes, são desconhecedores dos estudos realizados a nível de educação. As mesmas são, ainda, apresentadas considerando, apenas, as suas realidades pessoais, ou de pequeno grupo, e não atentam na realidade da escola como organização composta por muitos e diferentes atores.
- A grande parte dos professores da Escola Básica e Secundária da Calheta possui uma visão muito unidimensional da sua profissão, pois, com frequência, afirmam que, ser professor, é “dar aulas” e, cada vez menos, têm tempo para as preparar. Segundo os mesmos, a reflexão e a apresentação de propostas deve ser preocupação de quem detém os cargos de direção, ou de gestão e tem, no seu horário, destinadas horas para tal.
- Existe um pequeno grupo de professores que está sempre disponível para refletir, discutir e apresentar propostas com vista à melhoria do sucesso educativo dos alunos e, por conseguinte, à melhoria da escola, enquanto organização. É muito comum, na Escola Básica e Secundária da Calheta, observar esse grupo de docentes, muito para além das horas destinadas à instituição, e, por vezes, em período de férias ou interrupções letivas. Este grupo de professores, na sua generalidade, é constituído, sobretudo, pelos representantes dos cargos de gestão intermédia, o que nos leva a pensar que os professores que os elegeram o fizeram considerando a sua responsabilidade, capacidade de organização, de trabalho e de liderança e nível de participação. Uma vez eleitos, estes professores veem reconhecidas as suas capacidades e competências e desempenham as suas funções com muita dedicação e profissionalismo. Capazes de grande dinamismo e atividade, estes professores

conseguem ser uma fonte de influência mais determinante do que aqueles que optam por uma participação de tipo mais reservada ou passiva e, porventura, por essa razão, também são os mais solicitados para a reflexão.

Para além de permitir melhor entender e justificar as motivações, e tipos e graus de participação dos professores da Escola Básica e Secundária da Calheta, a realização deste relatório permitiu, também, uma reflexão sobre o meu percurso profissional, sobre a minha participação e liderança na organização que considero como minha segunda casa, mas, ainda, a não ajuizar de modo tão crítico a participação dos meus colegas. Detentora agora de outros conhecimentos, enquanto professora da Escola Básica e Secundária da Calheta, mas também como titular de órgãos de gestão intermédia, pretendo: melhorar as situações de participação dos professores, facultando documentos de consulta para preparação da apresentação de propostas, promover sessões de esclarecimento de dúvidas, ações de formação que visem o bem-estar dos professores e, ainda, praticar mais o reconhecimento das ações dos meus colegas, pois de acordo com Fullan (2001):

“o reconhecimento dos propósitos dos professores e a sua compreensão e valorização enquanto pessoas deveriam ser, portanto, elementos vitais subjacentes a qualquer estratégia de formação contínua e de desenvolvimento de escola. Este é um dos factores-chave que permitirão desbloquear a motivação e ajudar os educadores a refletirem sobre o que significa ser professor.” (Ibidem: 62).

Bibliografia

Bibliografia

- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento Organizacional - A Dinâmica do Sucesso das Organizações* (2.ª ed.). São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cardoso, C. C., & Cunha, M. P. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH, Lda.
- EBSCalheta. (2014). *Projeto Educativo de Escola 2014-2018*. Calheta.
- EBSCalheta. (2016). *Plano Anual de Escola 2016-2017*. Calheta.
- EBSCalheta. (2016). *Regulamento Interno 2016*. Calheta.
- EBSCalheta. (2016). *Relatório de Avaliação Interna - Ano letivo 2015-2016*. Calheta.
- Estêvão, C. A. (2001). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa Como Organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, H. d. (2007). *Teoria Política, Educação e Participação dos Professores - A Administração da Educação Primária entre 1926 e 1995*. Bragança: EDUCA.
- French, & Raven, B. (1954). *The bases of social power*. Michigan: Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Friedberg, E., & Crosier, M. (1977). *L'acteur et le Système*. Paris: Editions du Seuil.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar?* Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar - Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: universidade do Minho.

Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.

.Nóvoa, A., & Huberman, M. (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Pateman, C. (1992). *Participação e Teoria Democrática*. São Paulo: Paz e Terra S.A.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora: McGraw-Hill.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Amadora: McGraw-Hill.

Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações*. Escolar Editora.

Weber, M. (1982). *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

Web sites:

Sanches, A. (8 de Setembro de 2016). *Público*. Obtido em 18 de Janeiro de 2017, de www.publico.pt:
<https://www.publico.pt/2016/09/08/sociedade/noticia/exaustos-desiludidos-baralhados-e-assim-com-um-terco-dos-professores-1743362>

Legislação:

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.