



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

A ORDEM ERRÁTICA E A INSTITUIÇÃO DO MODELO DE GESTÃO PREVISTO NO DECRETO-LEI 115-A/98 – NARRATIVAS DE UMA VIVÊNCIA

Relatório Reflexivo e Teoricamente Fundamentado
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

Zélia Maria de Oliveira Pereira Castro

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves

Porto, fevereiro de 2014

*Dedico este trabalho a todos os Professores
que abrem as janelas da sua mente e rompem o cárcere intelectual,
que procuram rever continuamente a sua forma de ver e de estar,
que têm paciência para ensinar e não vivem em função dos erros dos seus
alunos
e que investem em Sabedoria, diante dos invernos da Vida!*

Agradecimentos

A Vós,

A minha Família e meu porto de abrigo.

Porque me ouvem e me falam.

Porque estão comigo exteriormente e interiormente.

Porque me inspiram e me tornam feliz.

*E aos **Outros***

Os meus Amigos, os meus Professores e os meus Mestres.

*Porque me ajudam a perceber como a nossa passagem pela vida pode ser simples, mas
grandiosa, humilde mas rica, árdua mas gratificante.*

Resumo

O Mundo é um livro. E quem fica sentado em casa, lê somente uma página.

Santo Agostinho

Este trabalho desenvolve-se em torno da análise sociopolítica e teórico-conceitual da realidade educativa e escolar, aquando da aplicação do decreto-lei n.º 115-A/98 que aparece nas estruturas do Ministério da Educação, como o normativo que vem regulamentar os órgãos de direção e gestão e, conseqüentemente, aprofundar a autonomia das escolas. Procura abordar, fundamentalmente, as interconexões entre as duas dimensões organizadas, estudadas no âmbito da teoria das organizações: a dimensão racional-burocrática, com as suas características de rigidez, estabilidade e uniformidade e a dimensão política, que apresenta marcas de ambigüidade, variabilidade e conflitualidade. Estas dimensões foram abordadas no primeiro capítulo deste relatório, através dos modelos da burocracia e do sistema político, fazendo-se também referência ao modelo da ambigüidade, constatando-se que configuram sistemas de dominação que mantêm entre si relações complexas, isto é, podem variar desde o reforço mútuo até à anulação recíproca. Teoricamente, procurou-se refletir e compreender como é que as lógicas burocráticas fundadas na hierarquia, na autoridade e no conformismo se relacionam com a racionalidade política baseada na instabilidade, no conflito e na negociação.

Partiu-se do pressuposto enunciado por Crozier (1964: 159) de que “sistema rígido não se ajustará facilmente à mudança mas tenderá a resistir-lhe”. Ao analisar a realidade do sistema educativo português, percebe-se que, durante largos anos, se pautou pela rigidez e pela excessiva centralização, daí a resistência demonstrada pelos atores, neste contexto de aplicação do referido diploma, nomeadamente, quando se implementam os novos órgãos (com destaque para a Assembleia de Escola) e são elaborados os documentos fundamentais da escola (nomeadamente, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Curricular de Escola).

A chegada deste normativo foi, porém, anunciada, por outros que o antecederam e que, no segundo capítulo, foram sumariamente descritos, num breve historial legislativo. De facto, é necessário remontar ao século passado para reconhecer que, a partir daí, novos desafios se colocavam ao mundo da educação, nomeadamente, propõem-se novas finalidades e cometem-se novas funções à escola. Esta necessita, por isso, de uma nova dinâmica organizacional, capaz de lidar com as novas exigências de uma escola de massas. Concretamente, no caso português e, depois do período conturbado que se segue ao 25 de abril de 1974, procura-se implementar um modelo de administração escolar que, de certa forma, devolve à escola a capacidade de escolher os responsáveis pela sua direção. Claro que, nesta fase, muito embora as escolas escolhessem os seus próprios gestores, estes continuavam na dependência direta do Ministério da Educação.

Contudo, é na década de 80 que a reforma da administração escolar portuguesa vai despoletar. A publicação de uma lei-quadro para o ensino, a entrada de Portugal na CEE e os resultados de estudos nacionais e internacionais que começaram a aparecer, valorizavam a

escola como um centro de decisão política, daí a necessidade urgente de uma reforma global para o sistema educativo. Deste modo, o percurso pela legislação, acima referido, inicia-se com a Lei de Bases do Sistema Educativo, recebe um impulso com os Decretos-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro e nº 172/91 de 10 de maio, até à chegada do modelo de administração previsto no Decreto-Lei nº115-A/98, em que se vão enfatizando os conceitos de autonomia, projeto educativo e comunidade educativa considerados estruturantes neste processo. A aplicação deste diploma permitiu refletir sobre as diferentes conceções de autoridade e poder, bem como sobre os conceitos de direção/gestão, autonomia, liderança e tomada de decisão.

A narrativa dos episódios e situações em que se desenrolou todo o processo de implementação deste novo modelo é apresentada no terceiro capítulo do presente relatório. Aí é dado especial enfoque à instalação dos novos órgãos de gestão da escola e perspectivas com que foram encarados pelos diversos atores, assim como as relações entre eles, à luz dos referenciais teóricos e dos conceitos que gravitam à sua volta. Relativamente aos órgãos, deu-se maior relevo à assembleia de escola e conselho executivo, (interrelacionando os poderes de um e de outro, enquadrando-os no contexto da administração central, regional e local), procurando encontrar alguns contributos para a construção da autonomia das escolas, não descurando as contradições resultantes da ambiguidade do próprio modelo. Na verdade, não obstante o relevo, legalmente, conferido à assembleia de escola, em termos de realidade de facto, o conselho executivo continua a ser o órgão prevalecte, assumindo-se, assim como o verdadeiro órgão de direção da escola.

Por outro lado, a partilha do poder com outros atores acabou por suscitar no corpo docente receios de perda do poder. Havia relutância, ou mesmo resistência por parte dos professores, em abrir a escola a outros agentes interessados e com responsabilidades no processo educativo, alguns deles exteriores à escola, o que se fez sentir, sobremaneira, em relação aos pais e encarregados de educação. Efetivamente, ao longo desta narrativa sobressai, da parte do corpo docente, uma atitude de reserva para com o diploma, talvez porque mantinha a expectativa de que o processo não avançasse e o *status quo* se mantivesse. Por outro lado, tal atitude era o reflexo da administração fortemente centralizada, burocrática, hierárquica e regulamentada que vigorou durante décadas. A elaboração dos documentos fundamentais da escola é outro exemplo que acusa esses traços, já que resultou em meros dossiês, que pouco mais conseguiram, do que uma boa caracterização da escola.

À medida que o processo de implementação se vai desenrolando, vai-se percebendo que a resistência dos atores, neste caso, os professores, se manifesta através do confronto e/ou do conflito, quando são postos em causa os seus interesses pessoais, objetivos e privilégios, obrigando a uma atitude de maior controlo e vigilância por parte da Comissão Executiva Instaladora e, mais tarde, do Conselho executivo. Este órgão incumbido de operacionalizar o novo modelo de gestão e administração, acaba por personalizar o diploma e torna-se alvo da desconfiança e da má vontade de um grupo de professores da escola Azul, por sinal o grupo dos efetivos e mais velhos da “casa”. A partir daqui, muitos episódios, alguns deles insólitos, aconteceram, numa tentativa de desviar aquele órgão dos seus reais propósitos. A influência deste grupo, detentor do poder informal, punha em causa o poder instituído ou seja a autoridade formal. Torna-se, por isso, visível a existência de “escolas” dentro da escola Azul.

Este cenário vai permanecendo, à medida que se instalam os novos órgãos e se elaboram os projetos da escola, acentuando-se com a chegada de outros normativos, como é o

caso de decreto-Lei nº6/2001 (objeto de resistência face ao funcionamento das novas áreas curriculares não disciplinares) ou com a constituição do agrupamento vertical de escolas (onde se constata a relutância face ao trabalho colaborativo com os professores de outros níveis de ensino).

Finalmente, encerra-se o terceiro capítulo com uma abordagem sumária sobre os vários tipos de lideranças. Reconhece-se a complexidade deste conceito, a dificuldade em distinguir os modelos, pelo que nenhum deve prevalecer sobre o outro. Pelo exposto, o equilíbrio poderá conseguir-se, através de uma liderança combinada, ou seja utilizar no momento adequado, a estratégia mais adequada.

Reconhece-se, igualmente, que a almejada autonomia se ficou pela autonomia relativa, pois continua a verificar-se uma excessiva dependência face à administração central. Mais uma vez, não aconteceu a convergência entre o discurso político e a ação, não se observando que as instâncias locais ganhassem poder, relativamente ao poder central.

Não obstante alguns dissabores, foi um período extremamente fecundo, pelas aprendizagens que possibilitou e também pelo trabalho colaborativo que foi possível desenvolver com alguns professores e encarregados de educação, entre outros atores, que, inversamente, adotaram uma atitude de apoio e de trabalho, acreditando que o novo diploma poderia trazer algumas mudanças pedagogicamente benéficas para a comunidade educativa.

Hoje, a leitura desta vivência, para a qual muito contribuiu a presente reflexão, permite uma outra visão da organização escolar, mais consciente e mais crítica, mais madura e mais profunda. Apesar das limitações do tempo, porque muitas são as atividades e as responsabilidades, não só no espaço da escola, mas sobretudo no grande espaço da vida, valeu a pena, há quinze anos atrás, não ter ficado *em casa* e ter aproveitado a oportunidade para *ler* mais algumas *páginas*.

Para tudo há uma ocasião certa;

Há um tempo certo para cada propósito debaixo do céu.

Tempo de nascer e tempo de morrer

Tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou (...)

Tempo de derrubar e tempo de construir (...)

Tempo de procurar e tempo de desistir (...)

Tempo de calar e tempo de falar

O que ganha o trabalhador com o seu esforço?

*(...) não há nada melhor para o homem do que desfrutar o seu trabalho,
porque esta é a sua recompensa.*

Eclesiaste 3, 1-3;6-7;9;12-14

Palavras-chave:

reflexão, identidade, organização, administração, colaboração, conflito, poder, autoridade, cultura, gestão, direção, autonomia, liderança

Abstract

The world is a great book, of which they that never stir from home read only a page.

Saint Augustine

This work is built around a sociopolitical and theoretical analysis of the educational reality after the enactment of law decree nº 115-A/98, a new body of regulations for school management which increases school autonomy. It endeavors to take a closer look at the connections formed between the two organized aspects studied by organizational theory: the rational-bureaucratic aspect, with all its rigidity, stability and uniformity; and the political aspect, which has ambiguity, variability and conflict as hallmarks. These aspects were looked at in this report's first chapter through the models of bureaucracy and political system, while also referencing the model of ambiguity, noting at the end how all these models together form systems of domination that maintain complex relationships between themselves, from mutual reinforcement to reciprocal annulment. Theoretically we sought to comprehend how bureaucratic logic based on hierarchy, authority and conformity relates to political rationality based on instability, conflict and negotiation.

We start with Crozier's assumption (1965: 159) that "a rigid system will not easily adjust to change, rather it will tend to resist it". By analyzing the Portuguese educational system's reality we can see that, for several years, it was marked by its rigidity and over-centralization, hence the resistance shown by its actors when new organs (especially the School Assembly) are implemented and the school's fundamental documents (specifically the Internal regulations, the School educational project and the school educational project) are written.

The arrival of these regulations, however, was preceded by previous regulatory efforts which are described in a brief legislative history in the second chapter. In fact, looking back to the twentieth century we realize that challenges arose back then in the world of education, namely the new purposes and functions of the school. Thus, the school required a new organizational dynamic capable of dealing with the demands of mass education. In the particular case of Portugal, after the turbulent period that followed the 25th of April 1974 revolution, the implementation of a new administrative model for schools was sought, one that returns to the school the ability to choose the people in charge. Obviously, even though at this time schools would pick their own administrators, these were still directly dependent on the ministry of education.

It was in the 1980's however, that the Portuguese school administration reform started. The enactment of a basic legal framework for education, Portugal's entry into the EEC and the release of various national and international studies placed importance on the school as a political decision center, hence the urgent need for global reform of the education system. This process began with the Basic Law of the Education System, which was altered by Law decree nº 43/89 of February 3rd until we arrived at the administrative model laid down in law decree nº 115-A/98, in which the concepts of autonomy, educational project and educational community are emphasized. The enacting of this decree allowed for reflection on the different

conceptions of authority and power, as well as the concepts of management, autonomy, leadership and decision making.

The narrative concerning all the episodes and situations around this implementation process is presented in the third chapter of this report. In it focus is given to the installation of new school management organs and the various actors' perceptions of the process, as well as to the relationships between them taking into account theoretical references and concepts. Concerning the management organs, a bigger role was given to the school assembly and executive council (connecting each others' powers, placing them in a local and regional central administration context), seeking contributions towards the building of school autonomy while keeping in mind the contradictions raised by the model's ambiguity. In fact, despite the legal importance placed on the school assembly, the executive council maintains its status as the most important management organ.

On the other hand, this power-sharing scheme brought about fears of loss of importance in the faculty. There was reluctance, even resistance, on the part of teachers to open the school to other interested parties with educational responsibilities, some of them external to the school, especially parents and guardians. Effectively, throughout this narrative there is a very reserved attitude towards this law decree on the part of the faculty, perhaps because they expected the process not to move forward and that the status quo would be maintained. On the other hand, such attitudes were a reflection of the heavily bureaucratic, centralized and hierarchical administration that had been in place for decades. The creation process for the school's fundamental documents betrays this fact, as it resulted in mere reports that did nothing but praise the schools.

As the implementation process moves forward, there is growing awareness that the actors' resistance, in this case the teachers, manifests itself through conflict when their personal interests, objectives and privileges are at stake. This creates a need for a controlling and vigilant attitude on the part of the Executive Installing Committee and later the Executive Council. This organ, imbued with the task of implementing the new management model, ends up personifying the law decree and becomes the target of mistrust and ill-will on the part of a group of teacher in the Blue school, a group comprised of senior tenured teachers. From this point forward, many episodes occurred, some of them unusual, in an attempt to divert that organ from its true purpose. This group's influence calls the instituted power into question, defies formal authority. The existence of "schools" within the Blue school becomes therefore visible.

This scenario maintains itself as the new structure rises and school projects are made, the situation being worsened by the enactment of other regulations, like Law decree n°6/2001 (which face resistance due to the workings of the new non-disciplinary curricular areas) or the constitution of the vertical school groups (where teachers' reluctance to collaborate with teachers of other educational levels is felt).

The third chapter closes with a summary of the various types of leadership. We recognize the complexity of this concept and the difficulty in distinguishing different models, so no one model should prevail over another. Looking at the issues exposed, a balance can be achieved through combined leadership, in other words, using the right strategy at the right time.

It is also recognized that the desired autonomy didn't go beyond a mere relative autonomy, as we are still able to verify that there is an excessive dependency on the central administration. Once again the convergence between political discourse and action did not occur, as we can see by the lack of power of local management relative to the central administration.

Some unpleasantness notwithstanding, it was an extremely productive period thanks to the learning opportunities created and the collaborative work made with some teachers and guardians who adopted a supportive and hard-working attitude. They believed the new decree might bring about positive changes to the educational community.

In the present day, the reading of these experiences, to which this present reflection contributed, allows for a different vision of school organization, one that is more conscious, deep and mature. In spite of the time constraints arising from various activities and responsibilities, not only in school but also in life, it was worth it. Fifteen years ago, not staying at home and taking the opportunity to read some more pages was worth it.

*For everything there is a season, and a time for every matter under heaven:
a time to be born, and a time to die;
a time to plant, and a time to pluck up what is planted; (...)
a time to break down, and a time to build up; (...)
a time to seek, and a time to lose; (...)
a time to keep silence, and a time to speak; (...)
What gain has the worker from his toil?
(...) So I saw that there is nothing better than that a man should rejoice in his work,
for that is his lot.*

Ecclesiaste 3, 1-3;6-7;9;12-14

Key-words:

reflection, identity, organization, administration, collaboration, conflict, power, authority, culture, management, autonomy, leadership

Índice

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	V
ÍNDICE.....	VIII
PRÓLOGO.....	1
1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1 O MODELO BUROCRÁTICO	3
1.2 O MODELO DA AMBIGUIDADE.....	6
1.3 O MODELO POLÍTICO.....	9
2 UM PERCURSO PELA LEGISLAÇÃO	13
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	13
2.2 UM PERCURSO PELA LEGISLAÇÃO: CONSTRUINDO UMA AUTONOMIA.....	15
2.2.1 <i>A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) – Lei nº 46/86 de 18 de outubro.....</i>	<i>15</i>
2.2.2 <i>O Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro</i>	<i>18</i>
2.2.3 <i>Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro.....</i>	<i>19</i>
2.2.4 <i>O Despacho Nº 142/ME/90, de 1 de Setembro</i>	<i>19</i>
2.2.5 <i>O Decreto-Lei nº172/91 de 10 de maio</i>	<i>20</i>
2.2.6 <i>O Despacho Normativo nº 98/A/92 de 20 de junho</i>	<i>21</i>
2.2.7 <i>O Despacho Nº 178/ME/93</i>	<i>22</i>
2.2.8 <i>O Decreto-Lei nº 133/93 de 26 de abril</i>	<i>22</i>

2.2.9	<i>O Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho</i>	23
2.2.10	<i>O Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio</i>	24
3	PADRÕES DE LIDERANÇA EM CONTEXTO DE MUDANÇA DE PARADIGMA	29
3.1	APLICAÇÃO DO DECRETO-LEI Nº 115-A/98 DE 4 DE MAIO NA ESCOLA AZUL: NARRATIVA DE UMA VIVÊNCIA.....	29
3.1.1	<i>A Escola Azul: um olhar para a realidade sócio local</i>	31
3.1.2	<i>A Elaboração dos documentos fundamentais da escola/instalação dos novos órgãos e perspectivas com que foram encarados</i>	32
3.1.3	<i>O 1.º Regulamento Interno: da informação/divulgação à elaboração do documento</i>	33
3.1.4	<i>A primeira Assembleia de Escola: a Assembleia Constituinte</i>	37
3.1.5	<i>A Assembleia de escola: um órgão tão inovador, quanto polémico.</i>	40
3.1.6	<i>O Conselho Executivo: da realidade provisória à realidade definitiva.</i>	50
3.1.7	<i>O Conselho Pedagógico e a reformulação das estruturas de orientação educativa.</i>	52
3.1.8	<i>Projeto Educativo de Escola e Projeto Curricular de Escola: Construindo uma autonomia</i> 58	
3.2	O DECRETO-LEI 6/2001E A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO	62
3.3	O PROJETO DE INSTITUIÇÃO DE UM AGRUPAMENTO VERTICAL.....	66
3.4	LIDERANÇAS.....	68
4	EPÍLOGO	77
5	BIBLIOGRAFIA	83
6	LEGISLAÇÃO CONSULTADA	90
7	WEBGRAFIA	91

Lista de siglas

- ♣ CRSE – Comissão da Reforma do Sistema Educativo
- ♣ L. B. S. E. – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ♣ UNESCO - Organização das Nações Unida para a Educação, Ciência e Cultura
- ♣ P.G.R – Proposta Global da Reforma
- ♣ CNE – Conselho Nacional da Educação
- ♣ CEI – Comissão Executiva Instaladora
- ♣ DRE – Direção Geral da Educação
- ♣ ME – Ministério da Educação
- ♣ CAE – Centro da Área Educativa
- ♣ RI – Regulamento Interno
- ♣ AE – Assembleia de Escola
- ♣ PEE – Projeto Educativo de Escola
- ♣ PAA – Plano Anual de Atividades
- ♣ CLE – Conselho Local da Educação
- ♣ EE – Encarregados de Educação
- ♣ CE – Conselho Executivo

- ♣ CP – Conselho Pedagógico
- ♣ CA – Conselho Administrativo
- ♣ PCE - Projeto Curricular de Escola
- ♣ AP – Associação de Pais
- ♣ CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação
- ♣ PCT – Projeto Curricular de Turma
- ♣ RCEB – Reorganização Curricular do Ensino Básico
- ♣ EB – Ensino Básico
- ♣ F – Formação Cívica
- ♣ AP – Área de Projeto
- ♣ EA – Estudo Acompanhado
- ♣ CT – Conselho de Turma
- ♣ EB2/3 – Escola Básica de segundo e terceiro Ciclos
- ♣ OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- ♣ DR – Diretor Regional

Prólogo

O trabalho é um recurso, um desafio e uma realização. Usando a terminologia de S. Tomás de Aquino, o trabalho traz em si a marca de um *bonum arduum*, isto é um “bem árduo”, o que significa que, apesar da fadiga é um “bem do homem”. E não é, apenas, um bem “útil”, do qual se pode usufruir, mas é também um bem “digno” que exprime e aumenta a dignidade humana.

É indispensável, antes de mais, ter diante dos olhos esta verdade, para encontrar motivação para o exercício da profissão docente. Há quem lhe chame “missão”. Não querendo, contudo, ser abusiva no uso dos termos, prefiro associar a esta profissão a laboriosidade como uma virtude. A virtude, sendo uma aptidão moral, é algo que faculta à pessoa tornar-se boa como pessoa e, uma vez associada à ordem social do trabalho, permite que o ser humano se torne ainda “mais humano” no trabalho. É isto que me move, enquanto pessoa e enquanto profissional, desde que me tornei professora.

Ingressei no ensino no ano letivo de 1986/87 e, desde aí, apesar das vicissitudes e das adversidades que se têm feito sentir nos últimos tempos, nunca desejei fazer outra coisa. Curiosamente, cada vez que um ano letivo se inicia, dou comigo a pensar nos mesmos problemas, nas mesmas dúvidas e nas mesmas preocupações, como se voltasse todos os anos ao início de carreira. Não é por ser habitual, porque posso afirmar que, se tenho alguma experiência, não é porque a estou a medir em função do tempo, porque nunca vivi do hábito. Creio que a razão está na dedicação à escola e aos alunos que, anualmente, recebo. Em cada escola por onde passei, sempre pensei que aquela era a “minha escola”, fosse por um ano, dois ou para sempre. E, dessa forma, não obstante os momentos de cansaço, ou de desilusão para com as adversidades do sistema, sempre mantive o encanto e o dinamismo, sobretudo pelos e para com os alunos. Porque, como responde Cury (2002) à questão: “*O que é educar? Educar é produzir um homem feliz e sábio*”. Ainda que, para conseguir um objetivo tão ambicioso como este, seja necessário muito dinamismo e muito encanto pela causa, por isso diz o mesmo autor que *os professores são como cozinheiros que elaboram diariamente ementas para uma plateia sem apetite*.

Foi neste espírito que, cerca de dez anos depois de ingressar no ensino, aceitei o desafio de integrar a Comissão Executiva de uma escola EB 2,3. Já era comum trabalhar numa relação de proximidade com o Conselho Diretivo, pelo que fui percebendo que a participação direta neste órgão é que permite conhecer, verdadeiramente, a realidade da instituição escolar. Acontece porém que os anos que se avizinhavam, não eram anos comuns, mas sim anos extremamente agitados pelo trabalho e pela controvérsia. O Decreto-Lei nº 115-A/98, apesar de ser antecipado por um conjunto de normativos que profetizavam mudanças, aparentemente, profundas nas escolas, chegara em maio e foi nessa altura que se tornou claro para a maioria dos professores, que talvez estívéssemos perante uma eventual mudança de paradigma.

O objeto deste trabalho será, essencialmente, a narrativa desta vivência de alguns anos no exercício do cargo de vice-presidente da Comissão Executiva Instaladora e, sobretudo, da implementação deste diploma, nomeadamente a instalação dos novos órgãos e a elaboração dos documentos fundamentais da escola. O desenrolar deste processo encontra-se recheado de

inúmeras situações e episódios marcantes, dada a instabilidade que se gerou na escola, principalmente num grupo de professores mais enraizados e acomodados ao sistema que vigorava há anos e que se tornaram num núcleo de resistência face à mudança, personalizada no órgão de gestão da escola. Foram anos intensos e ricos de experiência que muito me ajudaram a crescer quer pessoal, quer profissionalmente, pelo que estou grata por essa oportunidade e pelas aprendizagens que recebi e partilhei com os diversos atores, principalmente dos meus colegas mais próximos e que comigo integravam a Direção.

Nesta forma de estar, surgiu a oportunidade de mais um aperfeiçoamento, desta vez diferente, mas não menos desafiador que os anteriores: a realização do Mestrado em Ciências da Educação - especialização em Administração e Organização Escolar. Propus-me, então, testemunhar a minha vivência, através da elaboração deste relatório reflexivo, para o qual foram preciosos os autores e obras recomendadas que me ajudaram a interpretar, à luz das teorias e modelos apresentados, as situações que presenciei e acompanhei.

Finalmente, quero relevar, aqui, a importância da memória e do passado humano. Só ela nos pode abrir os horizontes do tempo, não apenas para meramente recordar mas, sobretudo, para nos colocar num processo de análise crítica dos factos, assim colaborando na construção do conhecimento. Sem memória, não há referências e sem referências não há rumos a apontar. O exercício de memória que este contexto possibilitou foi deveras interessante para uma professora de História, porque permitiu aprofundar o mecanismo do relacionamento humano, nas diferentes dimensões, contribuindo para a tomada de decisões de forma consciente e criteriosa.

Além disso, a importância das memórias autobiográficas de professores tem sido reconhecida, atualmente, como fundamental para ajudar na construção da sua identidade. O professor foi, durante décadas, obrigado a separar-se de si enquanto pessoa para ser apenas profissional, durante décadas, numa perspetiva puramente racional, o que levou à crise de identidade tão bem ilustrada por Nóvoa em “Vidas de professores” (1992). Assim, seguindo a proposta deste autor, por um lado, as histórias de vida são um autêntico desafio para os estudiosos destas questões e, por outro, constituem um estímulo para o professor, porque ao apropriar-se da sua própria experiência, também reflete sobre essa experiência, realizando pessoal e ativamente a sua própria formação.

1 Enquadramento Teórico

A análise que sustenta o presente relatório aborda fundamentalmente as conexões entre três modelos organizacionais estudados no âmbito da teoria das organizações: o modelo racional-burocrático, o modelo da ambiguidade e o modelo político, personalizados nas metáforas da “burocracia”, da “anarquia organizada” e da “arena política”, respetivamente. Estes modelos configuram sistemas de dominação que mantêm entre si relações complexas e que podem variar, desde o reforço até à anulação recíprocas. Sobressai, contudo, num contexto de mudanças formalmente previstas pelo diploma em causa, a tentativa de sobrevivência de uma conceção burocrática às mutações político-ideológicas que têm vindo a acontecer desde a revolução de abril de 1974, nomeadamente, a partir dos anos 80. Deste modo, pretende-se compreender como convivem estas dimensões, sobretudo, as lógicas burocráticas baseadas na autoridade e na hierarquia e as lógicas da racionalidade política, baseadas na negociação e na instabilidade.

1.1 O Modelo Burocrático

O modelo burocrático baseia-se na teoria de Max Weber e é marcado pela rigidez, estabilidade e uniformidade e enfatiza os elementos formais e estruturais das organizações, visando a adequação dos meios aos fins, daí, o seu caráter acentuadamente racional.

“A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional.” (Max Weber, 1996; cit. por Costa, 2006: 39).

Merton (1970: 271) refere-se a uma estrutura social e racionalmente construída, cujas atividades são claramente definidas e, cujas ações, procuram responder às respetivas finalidades. Aliás, é na mesma perspetiva que Morgan (1986: 27) apresenta a metáfora da “máquina”, para acentuar o seu lado mais rígido e racional. Explica, este autor, que as funções rigidamente definidas e distribuídas, bem como as cadeias de comando e as linhas de autoridade, conduzem a um funcionamento rotineiro da organização que é, ainda, suportada por normas igualmente rígidas no que respeita à obediência e à disciplina, tudo isto visível através de uma infinidade de regulamentos.

Por seu turno, Mintzberg (1982: 197-226), apoiando-se numa visão mecanicista, apresenta a organização burocrática como sendo uma estrutura centralizada, hierarquizada, cujo funcionamento é, do mesmo modo, rotineiro, uniforme e eficaz, utilizando para isso, processos de coordenação e controlo, de forma a evitar toda a espécie de conflitos. Contudo, se o controlo é usado com a intenção de impedir eventuais desvios do que é a norma, pode, no entender de Crozier (1963: 283) gerar um “círculo vicioso”, impedindo a capacidade da organização poder “corrigir-se em função dos seus próprios erros”. Estamos pois, perante o lado formal e oficial das organizações que nos aparece, por exemplo, sob a forma de organigramas e que tão bem representam o aparelho fortemente institucional e hierarquizado. Assim, como acima se referiu, o lado formal é privilegiado, enquanto o informal é ocultado,

ou como explica Friedberg (1995: 145) estamos perante a parte oficial e codificada de estrutura produzindo uma fachada.

Este modelo, com as características que lhe são inerentes, encontra-se em várias organizações, assim chamadas “burocráticas” entre as quais, as organizações escolares, sendo, todavia de salientar algumas dessas características: a legalidade, a hierarquia, a impessoalidade, a racionalidade e a especialização.

Sobre a legalidade, respeita à existência de normas que prevêem, exaustivamente, todo o funcionamento da organização, obrigando, enquanto legais, ao seu estrito cumprimento. A este propósito, Weber (1971) afirmou que

“o processo administrativo que caracteriza a organização burocrática é a busca racional dos interesses - especificados nas ordenações da associação - dentro dos limites estabelecidos pelos preceitos legais e segundo princípios gerais”,
(Weber, 1971: 16)

pelo que o princípio do controlo organizacional é que confere um carácter racional e burocrático à administração.

Quanto à hierarquia, é um dos fundamentos da burocracia, já que define uma estrutura de autoridade e controlo, uma organização de cargos, em que cada pessoa sabe exatamente qual a sua função, assim como esta é atribuída segundo a sua competência específica, ou seja, “um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores” (Weber, 1982: 230). Esta hierarquia de autoridade é definida pelo mesmo autor (1994: 174) como “ordenação de autoridades fixas com faculdades de regulação e inspeção”, sendo que a autoridade dos participantes resulta do cargo que estes ocupam. Tal sistema prevê qualquer tipo de desvio, cingindo os atores aos seus papéis, sejam eles superiores ou subordinados, pois todos respeitam as regras previamente estabelecidas.

Relativamente à impessoalidade significa que as tarefas não são distribuídas de acordo com as pessoas, mas sim tendo em conta os cargos e funções criteriosamente definidos. Não existem, por isso, relações pessoais entre elas, mas relações administrativas, assim se separando o cargo da pessoa, pelo que a autoridade advém do cargo e não da pessoa. Assim sendo, os sentimentos, as emoções as tendências ou opiniões não entram nos processos de decisões.

Outra característica eminente é a racionalidade, isto é a conformidade que tem de existir obrigatoriamente entre os meios e os fins, sendo de distinguir a racionalidade orgânica (que se refere à estrutura da organização em função das metas e/ou dos resultados) e a racionalidade processual (relacionada com a tomada de decisões), daí a necessidade do tal sistema de controlo que se traduz na conformidade entre orientações e ações e numa ordem estável e não contestada (Weber, 1994: 26). Esta “conformidade institucional”, segundo Scott (1995: 44), pode ser definida como o conjunto das “respostas” que se traduzem em discursos, decisões e ações congruentes com as regras, as normas, os valores e sistemas de crenças dominantes no ambiente institucional.

Finalmente, a especialização, como também já se aflorou, consiste em atribuir a cada elemento da organização uma função específica, segundo critérios previamente definidos, exigindo daqueles uma preparação igualmente especial. Esta é uma das características mais visíveis no modelo em questão. A organização será tanto mais eficaz quanto maior e melhor

for a eficácia administrativa dos seus elementos a quem são atribuídas determinadas competências. A propósito do modelo burocrático, Eisenstadt (1978) afirmou que

“as mais importantes destas características enfatizadas na literatura são a especialização de papeis e tarefas, a predominância de normas autónomas, racionais e impessoais e a orientação geral para a realização eficiente de objetivos específicos”. (Eisenstadt, 1978: 84)

Partindo do pressuposto de que as características identificadas do modelo burocrático não pertencem a qualquer organização concreta, mas constituem dimensões observáveis nas organizações burocráticas, tal modelo pode, por isso, ser observado numa instituição escolar. De facto, a partir do século XVIII, a educação torna-se uma função do estado, pelo que as ideologias burocráticas passam a liderar as funções administrativas, o que se reflete, acentuadamente, no sistema educativo. A este propósito, vários autores associam a burocracia à crescente complexidade das organizações no mundo contemporâneo, entre eles, Peter Blau que afirma que “A enorme extensão das nações modernas e das suas organizações internas é um fator de expansão da burocracia” (1973; cit. por Costa, 2006: 48). No mesmo sentido se encontra Crozier que acentua a ideia de que o sistema educativo espelha o sistema social:

“De facto, a vida escolar apresenta os mesmos grandes traços das carreiras nas grandes burocracias públicas e privadas para onde se destinam os “frutos” da escola” (Motta e Crozier, 1986; cit. Por Costa, 2006: 49).

Deste modo, as escolas apresentam-se como organizações formais, já que revelam muitas características das organizações burocráticas. Refira-se, a título exemplificativo, a burocratização da função docente, o recurso excessivo e até obsessivo à documentação escrita (há quem lhe chame “arquivomania”), a gestão dos alunos, a conduta humana estandardizada com base na execução de regras já regulamentadas, a impessoalidade das relações humanas e a pedagogia uniforme (a mesma organização e os mesmos conteúdos disciplinares).

Relativamente ao caso português, Formosinho, um dos principais especialistas nesta área, realizou vários estudos, alguns deles recentemente, e considera que o modelo burocrático continua a predominar:

“A conclusão principal a tirar desta análise é de que é difícil a renovação pedagógica a partir das escolas e dos professores num sistema onde predomina a lógica do centralismo burocrático” (1984; cit. Por Costa, 2006: 50).

Formosinho considera, ainda, o sistema educativo português como uma administração burocrática centralizada, o que não podemos dissociar da realidade política que dominou o país durante várias décadas:

“O Estado Novo era um Estado Administrativo, ou seja, um estado onde todas as decisões, mesmo as decisões políticas são feitas por uma Administração Pública centralizada (...) nesta situação a participação dos cidadãos na vida pública é impossível e mesmo participação de muitas áreas da elite é desencorajada – a passividade é efetivamente perseguida.” (Costa, 2006: 51 citando Formosinho, 1987)

Assim sendo, uma escola com as características, aqui sumariamente apresentadas, aponta para uma “educação passiva”, no sentido do “conformismo” e da “desmobilização”.

Também Licínio Lima (1992) realizou estudos sobre a escola nas décadas de 70 e 80, após o que defende a necessidade de incluir alguma autonomia ainda que “mitigada”, sem contudo romper com a escola burocrática. Trata-se, pois de uma solução de “compromisso”, como explica o autor:

“(…)a solução consubstanciada encaminha-se[...]para um compromisso entre a perspectiva burocrática (...) e uma perspectiva que pudesse contemplar a organização e os atores (...) outro tipo de estruturas e de regras, (...) uma esfera de autonomia relativa ao nível de organização (...)” (Lima, 1992 cit. por Costa, 2006: 51-52)

Atualmente, parece ser unânime que o modelo organizacional do sistema educativo português é de cariz burocrático, contudo, apesar de responder positivamente ao sistema educativo em geral, também se reconhece a sua fragilidade quando se trata de responder às especificidades das comunidades escolares mais pequenas.

Concluindo, segundo Max Weber, a teoria da burocracia é a forma mais eficiente e racional, pois a sua estrutura está orientada para responder eficazmente às suas finalidades, pelo que constitui um excelente instrumento técnico para alcançar os objetivos que se propõe alcançar. Desse modo, garante estabilidade, previsibilidade e eficiência, pelo que facilmente se percebe que a adoção deste modelo, apesar de suscitar contestação, por vezes até de forma sátira e humorística, se tenha generalizado e afirmado durante tanto tempo, relativamente a outros modelos organizacionais.

“Numa hierarquia todo o empregado tende a ser promovido, até ao seu nível de incompetência” (Peter, 1973, cit. por Costa, 2006: 46)

“Com o tempo, qualquer lugar tende ser ocupado por um empregado incompetente para assumir as responsabilidades inerentes a ele” (Peter, 1973, cit. Por Costa, 2006: 46)

1.2 O modelo da Ambiguidade

O modelo da ambiguidade com a sua metáfora da “anarquia organizada” é talvez a alternativa teórica mais radical ao modelo de organização burocrática proposto por Max Weber. Este modelo foi desenvolvido por Cohen, March e Olsen, os quais consideram (1971: 1) que as anarquias organizadas se distinguem pela variedade de objetivos inconsistentes e pouco claros, pelo tipo de procedimentos baseados no ensaio e no erro, pela tecnologia pouco clara e pela participação fluída dos seus membros. Daí resulta a ambiguidade deste modelo organizacional, que se faz sentir, sobretudo, na participação dos atores e nos momentos de decisão, fruto de objetivos pouco claros e pouco consistentes e que não resultam de qualquer ação partilhada. Deste modo, a ação organizacional obedece a uma racionalidade mínima, já que opera segundo objetivos ambíguos e processos muito diversificados que resultam,

igualmente, das diversas interpretações do real, pelo que, são muitas as chamadas “zonas de incerteza”. A ação organizacional surge como resultado de tentativas de definição da ordem social negociada no processo de interação. Assim, encontramos-nos perante um modelo organizacional que, segundo Morgan (1986; 1990), é um processo que possibilita aos atores uma compreensão distinta dos acontecimentos e em que os atores vão criando e recriando o mundo em que vivem, dando origem a várias perceções, ações e comportamentos.

A “anarquia organizada” comporta lógicas divergentes ou mesmo conflituais, pois como afirma Friedberg (1995: 73) “os atores não sabem muito bem o que querem, ou antes, querem muitas coisas nem sempre fáceis de conciliar”. Daí, prossegue, o mesmo autor, a pluralidade e ambiguidade das escolhas e, sobretudo, a aleatoriedade das decisões que “são muito mais o fruto do acaso que duma vontade de qualquer um dos participantes: a ordem aparente das organizações esconde uma grande desordem”.

Costa (2006) caracteriza a escola como “anarquia”, embora não atribua ao conceito uma conotação negativa, mas apresenta-o como uma metáfora que permite visualizar um conjunto de dimensões que poderemos encontrar nas organizações escolares. A escola, como realidade complexa e heterogénea é ambígua e o seu modo de funcionamento pode ser anárquico, na medida em que os seus objetivos e intenções não são claros nem bem definidos. Sendo assim, as decisões, ao invés de resultarem de uma sequência lógica, antes porém, irrompem desordenada e imprevisivelmente, na base do improvisado, devido ao acumular de problemas, mas também de soluções e de estratégias.

Aplicando o modelo da anarquia organizada às instituições educativas, March (1980: 43), afirma que se encontram, aqui, muitas das suas características. De facto, a ação dos atores desenrola-se, geralmente, em direções diferentes, sem coordenação alguma e, por conseguinte, as decisões refletem interesses diferentes assim como se confrontam recursos desiguais de poder. Mais uma vez se reconhece que, devido à natureza ambígua dos objetivos, interpretados de maneira diferente devido aos diferentes interesses e, sobretudo, devido à ambiguidade do contexto e da incerteza, desconhece-se, quase sempre, o rumo que vai tomar a organização. Nesta linha de pensamento, Baldrige (1971) afirma que “neste tipo de organização as decisões acontecem”, isto é, as soluções são, muitas vezes respostas espontâneas a problemas organizacionais.

Concluindo, a escola, à luz deste modelo, é uma organização complexa, heterogénea, problemática e ambígua. Não constitui uma unidade coerente e articulada, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos debilmente unidos ou então fragmentados. Estas organizações escolares são vulneráveis face ao ambiente externo que, por ser incerto e turbulento, aumenta, ainda mais a incerteza e a ambiguidade destas organizações.

Como acima se referiu, os autores Cohen, March e Olsen criaram este modelo e aplicaram-no às universidades e, de forma geral, às organizações educativas. A organização caracterizada como “anarquia organizada” é também apresentada como o “processo de decisão do caixote do lixo” porque, entre outros fundamentos, a maioria das decisões não implica a resolução dos problemas, o processo é aberto e inconstante, a relação entre problemas e soluções é desarticulada, resolvem-se alguns problemas (considerados mais importantes, mas nem sempre de maneira eficaz) mas outros subsistem e muitas decisões acabam por falhar. Assim sendo, o “processo de decisão do caixote do lixo”, não sendo o que

melhor resolve os problemas, poderá ser aplicável quando os modelos racionais não funcionarem ou as tomadas de decisão se revelarem assaz complicadas. Quer a metáfora da “anarquia organizada”, quer a metáfora do “processo de decisão como caixote do lixo” vieram chamar a atenção para aspetos até aí ignorados ou desvalorizados dando, por isso, um grande contributo para a mudança do paradigma dos estudos organizacionais. Outra metáfora ilustrativa deste modelo é a do “sistema debilmente articulado” em que as organizações são vistas exatamente dessa forma, ou ainda “debilmente acopladas”, isto é, organizações onde “os eventos articulados são reativos” (Weick, 1976: 3), ou onde as coisas não acontecem sempre de forma articulada ou conectada. Existe, por isso,

“articulação débil entre indivíduos, entre subunidades, entre organizações, entre níveis hierárquicos, entre organizações e ambientes, entre ideias, entre atividades e entre intenções e ações” (Orton e Weick, 1990: 208).

Segundo Weick, o “sistema debilmente articulado” pode ser caracterizado como uma estrutura organizacional pouco rígida e variável, marcada por uma grande flexibilidade e pela relativa autonomia das estruturas e participantes, para além das desconexões entre os vários elementos da organização, entre as orientações e a prática, entre as ações e os resultados e entre estes e os objetivos. Este modelo revela-se bastante adequado à compreensão das características das organizações escolares em contexto de desarticulação e flexibilidade, permitindo fundamentar as ambiguidades e mudanças na ação organizacional no seio das escolas. Tais ambiguidades encontram-se presentes, por exemplo, ao nível da gestão executiva, porque é frequentemente confrontada por situações constrangedoras e ambíguas, que nem sempre são determinadas *a priori* pelo poder instituído, mas resultam da ação dos poderes instituintes por parte dos atores. Palavras como indefinição, incerteza ou confusão fazem parte da área vocabular de quem integra os órgãos de gestão e administração das instituições escolares, pois são acometidos por inúmeras dúvidas quanto têm que dar cumprimento a novas situações. Um bom exemplo, foi a mudança dos tempos letivos de cinquenta minutos para blocos de noventa minutos, também desdobráveis em tempos de quarenta e cinco minutos e que se desconhecia como deveriam ter correspondência, quer em termos de sumários, quer em termos de faltas.

Estes processos levam, muitas vezes a interpretações distorcidas, a irregularidades (conscientes ou inconscientes) ou mesmo a “infidelidades normativas”, isto é, as escolas podem cometer ilegalidades quando, por exemplo, realizam reuniões, cujas convocatórias não cumprem o estipulado na lei, ou simplesmente nem sequer foram afixadas. Por conseguinte, tais procedimentos contrapõem-se ao normativismo burocrático e fazem parte da estrutura oculta da escola, sendo expressão da afirmação individual ou coletiva dos seus atores, nomeadamente dos seus objetivos, interesses e estratégias.

Pelo exposto, este modelo da ambiguidade contribui para explicar alguns aspetos das ações organizacionais que não são explicáveis à luz do modelo burocrático e político, como sejam a ação individual, as estratégias dos atores os conflitos de interesse e as interações grupais. Sem eles, a análise das organizações escolares torna-se incompleta. Além disso, nem sempre surgem assim tão espontaneamente como a metáfora da anarquia organizada parece querer transmitir, já que pode resultar de contingências ou de disputas de poder e, mesmo

gerando momentos de tensão, pode tratar-se de uma tensão criadora, que venha a introduzir fatores de previsibilidade e de ordem.

Desta forma, faz sentido, referir, a propósito destes dois modelos, a proposta de Lima (2003: 42) que nos apresenta o modelo “díptico” ou seja, no seu entender, “a escola não será, exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa nem outra, poderá ser simultaneamente as duas”. Considera, deste modo, a existência de dois planos de direção organizacional: o plano das orientações estabelecido pela estrutura formal, com normas e regras do modelo burocrático determinado pelo poder central e o plano da ação estabelecido pelas estruturas informais com os seus próprios modos de interpretação.

1.3 O Modelo Político

O reconhecimento de que existem outros fatores nas organizações, para além dos que são considerados no modelo burocrático vieram pôr em causa aspetos que, até aí, eram tidos como certezas, o que abriu caminho a outras perspetivas que apontam para estruturas organizacionais mais flexíveis. Deste modo, como explica Barroso (2000a: 169) as organizações piramidais dão lugar a organizações em rede e a separação entre organização formal e informal deixa de ser tão rígida, passando a valorizar-se aspetos como a afetividade, as relações pessoais e a vida privada, isto é, o autocontrolo vai ganhando terreno, em detrimento do controlo hierárquico. Por outro lado, esta visão resulta, obviamente, do reconhecimento das fragilidades e insuficiências do modelo burocrático, de que, acima, se referiu, nomeadamente, o seu carácter sectorial, na medida em que as organizações “são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências (...) centradas na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais”. (Lima, 1998: 69).

O reconhecimento é, hoje, unânime de que é imperioso recorrer a outros modelos organizacionais, sobretudo, quando se trata de organizações escolares, pois é inegável que a escola ultrapassa, em muito, a análise possibilitada pelo modelo burocrático e organizacional. Efetivamente, quando a organização se apresenta com “padrões de comportamento mais ou menos estáveis, baseados (...) numa estrutura de papéis e tarefas especializados” (Lima, 1998: 76), não é possível observar e interpretar “os processos dinâmicos das organizações”, “a eventualidade e a normalidade da ocorrência de conflitos”, “as lógicas diferenciadas de interação dos atores”, “os seus jogos estratégicos”, “outras dinâmicas de poder dos atores” e “a permeabilidade das organizações aos seus meios” (Estêvão, 1998: 183).

O modelo político considera, por conseguinte, outros aspetos, problemas e conceitos que dizem respeito à explicação das dinâmicas organizacionais, nomeadamente, os interesses, os conflitos, a negociação, o poder e a regulação que, conforme explica Nóvoa (1995: 25), tanto enriqueceram a análise escolar. Como afirma March (1998) “Poder, lutas internas, oportunismo são as palavras que aparecem sempre na descrição dos modelos políticos em detrimento da ordem, da cooperação e da resolução dos problemas”. (March, 1998: 26). Por seu lado, Mintzberg (1994: 301) explica que os sistemas políticos dentro de uma organização podem ser entendidos como um conjunto de jogos políticos praticados pelos diferentes atores, sobretudo por aqueles que detenham uma maior influência externa, sendo que, serão esses jogos políticos a dominar os conflitos internos. Portanto, como afirma Morgan (1986) “a

política e o jogo político podem ser um aspeto essencial da vida organizacional e não necessariamente algo disfuncional” (Morgan, 1986: 146). Ou seja, não podemos interpretar os momentos de tensão e/ou de conflito como situações de bloqueio ou retrocesso, antes porém, devemos encará-los como momentos enriquecedores e de crescimento da organização.

Este modelo privilegia o processo político inerente à atividade organizacional e interpreta as organizações como sendo “sistemas políticos em miniatura” (Baldrige *et al*, 1978:34 e March, 1991: 17), “organizações ou entidades políticas complexas” (Bacharach, 1988: 281), ou “arenas de luta e liberdade” (Estêvão, 1998: 186), onde existem grupos de interesse dinâmicos e conflitos similares aos da sociedade mais geral ou aos do Estado. As organizações são encaradas como realidades sociais complexas, onde os seus atores têm um papel ativo e interventivo, isto é, manifestam interesses e valores divergentes, seja a nível pessoal, profissional ou político. Ora esses atores vão tentar fazer prevalecer esses interesses e valores no seio da própria organização e, para isso, “estabelecem estratégias, mobilizam poderes, e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação” (Costa, 2006: 78). Tais estratégias foram definidas por Hoyle (in Ball, 1994: 34-35) como micropolíticas de uma organização. Ora a escola, como explicita Costa (2006), sendo uma organização composta por uma pluralidade de atores e de grupos com diferentes interesses e diferentes posições hierárquicas e que detêm, igualmente, diferentes poderes e influências, os quais se encontram em constante interação, torna-se um espaço de desenvolvimento de micropolíticas.

Neste sentido, as organizações são encaradas como espaços de confronto, em que, cada ator ou grupo faz valer os seus próprios interesses, utilizando as estratégias e as margens de liberdade de que dispõe e explorando as chamadas “zonas de incerteza” de que fala Crozier (1963: 220-221). Explica o autor que essa “zona de incerteza” será tanto maior, quanto maior for a relevância do fator humano nas organizações. Ainda a este propósito, Crozier e Friedberg (1977) consideram que

“Le pouvoir d’un individu ou d’un groupe (...) est bien ainsi fonction de l’ampleur de la zone d’incertitude que l’imprévisibilité de son propre comportement lui permet de contrôler face à ses partenaires”. (Crozier e Friedberg, 1977: 42)

Assim, segundo Estêvão (1998: 66), neste modelo, a atividade política constitui “uma dimensão essencial das organizações, a par do reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e de que os conflitos são normais e se constituem fatores significantes de promoção de mudanças”. No mesmo sentido, afirma Lima (1998: 66) que a heterogeneidade dos agentes educativos a que apela este modelo pode “marcar os (...) interesses e as suas ações e, até, (...) o seu potencial de intervenção e de mudança”.

Resulta desta interpretação que o funcionamento das organizações não pode obedecer a objetivos previamente definidos, mas tem de se reformular e reorganizar porque esses objetivos são, constantemente, sujeitos a situações de instabilidade, ambiguidade e contestação. (Bush, 1986: 70). Trata-se, como já se referiu, da diversidade de interesses que se faz sentir, sobretudo, em momentos de tomada de decisão, podendo desencadear situações de conflito, daí que pressuponha a participação/intervenção dos vários atores. Portanto, quando estão em causa situações de tomada de decisões, estas têm de resultar da articulação e

convergência de diversos tipos de poder tornando-se, segundo Estêvão (1998: 184), em “processos complexos de negociação”.

O modelo político não encara, portanto, os conflitos como problemas a evitar, mas sim como situações naturais e inevitáveis à interação organizacional e que até podem constituir “algo benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional” (Baldrige, 1983: 52 in Costa, 2006: 82). Na mesma linha, Stoner (1985) afirma que

“Quando o nível de conflito é muito baixo, o desempenho da organização pode estagnar. A organização muda muito devagar para atender às novas exigências que lhe estão sendo feitas e a sua sobrevivência é ameaçada”. (Stoner, 1985: 278).

E, para que os conflitos não se tornem prejudiciais ao funcionamento da organização, o mesmo autor defende que “a função do administrador não é suprimir ou resolver todos os conflitos, mas administrá-los de modo a minimizar seus aspectos prejudiciais e maximizar seus aspectos benéficos”.

As situações de conflito requerem, por isso, uma grande capacidade de negociação que, na maioria das vezes, é um processo complexo, já que implica a obtenção de apoios, de soluções de compromisso ou mesmo o recurso a pressões, ou ainda, como refere Glatter (1995: 151), para além de uma boa liderança, é fundamental que haja capacidade para aceitar os diferentes argumentos e flexibilidade até se encontrar a solução possível. De facto, essa diversidade de argumentos, resultante da diversidade dos interesses dos atores, exige que o líder tenha a competência necessária para poder fazer a devida articulação, assumindo-se, assim, como figura central no desenvolvimento das micropolíticas da escola. Ele tem de acompanhar, o mais de perto possível, todas as interações que se desenvolvem dentro da sua organização e, embora haja sempre algumas situações que escapem ao seu controlo, de forma alguma se deve associar ao líder um estilo incoerente, vacilante ou débil (Ball, 1994: 96). É fundamental, por isso, uma atenção constante sobre os interesses dos atores que vão emergindo e sobre os conflitos que daí resultem, porque, segundo Ball (1994: 97), se o gestor assumir um tipo de atuação político-antagonista, consegue manter o controlo da organização. Mas, se decidir ignorar a situação e impedir o confronto e a discussão, adotando uma postura político-autoritária, então terá, certamente, o seu trabalho dificultado, porque os contrapoderes vão entrar em ação, desenvolvendo-se através de processos informais.

Uma vez sumariamente exposto este modelo, constata-se que apresenta aspetos positivos para analisar as organizações escolares. De facto, considera a importância das relações interpessoais como a capacidade de aceitação, o diálogo e a comunicação e dos valores como o respeito que são fundamentais, sobretudo, quando se trata de organizações educacionais. Contudo, esta forma de participação dos atores, reveladora de consciência democrática, nem sempre funciona, pelo que não se pode sobrevalorizar as capacidades deste modelo.

Muitos são os autores que consideram a escola como um espaço privilegiado para a aplicação do modelo de análise política, ou que se tornam espaços de “arena política”, utilizando uma das suas metáforas mais expressivas. Peter Gronn (1986) considera que há quatro fatores que potenciam a escola com arena política: a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade. Isto

porque a escola é uma organização complexa e instável onde, como já se referiu, os atores têm diferentes interesses ou mesmo contraditórios, pelo que nem sempre cumprem o que é previamente estabelecido, procurando sempre a melhor resposta para os satisfazer. Para este autor, a análise organizacional deve possibilitar um olhar sobre o lado mais oculto da escola. Na mesma linha, Hoyle (1988) considera que a micropolítica se centraliza no universo mais oculto e nos jogos entre as estruturas formais e informais das organizações.

Finalmente, é de relevar os estudos realizados em Portugal, a partir da década de noventa, em que se aplicaram os modelos políticos e se analisou a escola como arena política. A título exemplificativo, salienta-se a aplicação dos Decretos-Lei nº 172/91 e nº 115-A/98, onde se percebe a interação entre vários atores, nomeadamente o Ministério da Educação, os professores e gestores entre outros. A abordagem micropolítica procura, assim, interpretar a relação política entre esses atores em diferentes espaços de decisão da escola.

Concluindo, como afirma Costa (2006), a imagem da escola como arena política, marca uma viragem importante nas conceções vigentes no âmbito da organização escolar, pois considera que

“a micropolítica abarca aquelas estratégias pelas quais os indivíduos e os grupos nos contextos organizacionais procuram utilizar os seus recursos de poder e influência para levar os seus interesses mais longe”. (Hoyle, 1988, cit. por Costa, 2006).

2 Um percurso pela legislação

2.1 Contextualização

Fazendo uma primeira e muito breve apreciação no que se refere à reforma da administração escolar portuguesa despoletada na década de oitenta, impõe-se caracterizar a realidade nacional, integrada no contexto europeu, enquanto objeto de intervenção nos seus espaços educativos.

Deste modo, é importante recuar até à segunda metade do século passado, onde se assiste ao progressivo aumento da escolaridade obrigatória e à afirmação da importância da educação escolar. Novos desafios se colocam ao mundo da educação, propondo-se novas finalidades e cometendo-se novas funções à escola. Com o acesso à escola de públicos estudantis cada vez mais diversificados, quer quanto à sua origem sociocultural, quer quanto às suas motivações, interesses, expectativas e educações informais, impõe-se à escola uma nova dinâmica organizacional, capaz de lidar com as novas exigências de uma escola de massas. A propósito, Formosinho (1992) refere o

“dilema organizacional da escola de massas”, considerando que se impõe “uma reconceptualização organizacional de modo a construir uma escola diferente com base nos seus novos elementos estruturantes - população discente heterogénea, professores diferenciados e contextos comunitários diversificados”. (Formosinho, 1992: 24)

Ora esta heterogeneidade, exigida e imposta pela escola de massas, é incompatível com uma organização uniforme e indiferenciada da escola.

Em clara contradição com os princípios defendidos consensualmente nas sociedades democráticas de uma educação para todos, a realidade apontava para preocupantes níveis de abandono, exclusão e insucesso. E eram, e continuam sendo, múltiplos e de diversas origens, os fatores de insucesso. Trata-se de um problema social que ultrapassa os muros da escola. Ora se a escola, a que são cometidas novas funções e finalidades, não deve ter a pretensão de a tudo acudir, não pode também demitir-se, ignorando problemas que coexistem no seu seio, sendo fundamental encontrar formas alternativas de organização de modo a cumprir os princípios que se propõe e que se consubstanciam numa escola sucedida para todos.

Por outro lado, o mundo pós segunda guerra mundial enfrenta desafios cada vez mais diversificados, assistindo-se a mudanças qualitativas aos diferentes níveis: tecnológico, ambiental, sociológico, económico e político. Tais mudanças, aceleradas a partir da crise de meados dos anos setenta, desequilibram a nossa realidade e impõem mudanças. Perante esta sociedade profundamente heterogénea e diferenciada, a centralidade do sistema educativo enquanto espinha dorsal do desenvolvimento social, foi apontada como uma prioridade já há mais de vinte anos, pelo professor de Harvard, Michael Porter, quando o governo português lhe encomendou um estudo/diagnóstico sobre as áreas estratégicas de atuação do modelo económico-social, do qual se conhece o respetivo relatório. A construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, universalista e solidária, espera dos cidadãos uma participação mais ativa e tolerante, pelo que, conseqüentemente, (ou preventivamente?) a escola tem de

repensar sobre os seus papéis e sobre as suas funções, questionando-se sobre se deve enveredar por uma via reformista ou, pelo contrário, de inovação. Obviamente que, assumindo a escola uma inegável função de transmissão cultural, deve, simultaneamente educar para a diversidade de matrizes culturais, instruindo, mas sobretudo educando. À escola não cabe apenas transmitir conhecimentos, garantindo que eles sejam devidamente reproduzidos, mas sobretudo, fornecer as ferramentas necessárias para que os indivíduos saibam agir num mundo em constante devir, construir os conhecimentos e atualizar-se. De uma vez por todas a escola tem de deixar de pensar que é sua missão legar um corpo de conhecimentos estáveis e com prazo de garantia ilimitada. A formação dos jovens quer-se integral (cognitiva, motora e socio-afetiva) e integrada, na perspectiva da formação de cidadãos ativos e intervenientes na construção da sociedade em contínua evolução.

Neste sentido, em 1988, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), reconhecendo à escola um “papel-chave na modelagem do futuro”, afirmava que “as atenções voltam-se de novo para a questão da educação. Uns para nela descobrirem o bode expiatório de todos os males, outros procurando nela a tábua de salvação para um discurso novo; muitos por reconhecerem nela o fundamento mais duradouro e mais permanente do futuro dos povos e a partir dela, à volta dela e em função dela traçarem os caminhos do desenvolvimento e construir um novo projeto de sociedade”. Constatar esta realidade é assumir a singularidade da escola, o que implica (re) descobri-la enquanto organização dotada de especificidade, dinâmica e identidade próprias. Formosinho (1986) fala na escola como uma “organização específica de educação formal” que se caracteriza por: sistematicidade (estruturação), sequencialidade, contato pessoal direto e prolongado, certificação dos saberes e interesse público dos serviços que presta. Neste sentido, a escola assume-se como um projeto social, veiculando o projeto básico da sociedade. Tal projeto de sociedade subjaz à Lei de Bases do Sistema Educativo (L. B. S. E. - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) e consubstancia a dimensão societária da escola. O que verdadeiramente confere identidade e singularidade à organização escola são as finalidades que se propõem.

O sistema social tem necessidades, expectativas, valores que se consubstanciam em objetivos a cumprir por um sistema educativo, tendo em vista a formação integral e integrada do cidadão (em termos culturais, científicos, profissionais, artísticos, cívicos, etc.). Dentro deste sistema educativo integra-se o sistema escolar que é integrativo, dinâmico, complexo e evolutivo, integrando diversos elementos e interrelacionando-se com os sistemas social, político e cultural. Aliás, num seminário promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura UNESCO (1980), afirma-se claramente a relação de causalidade entre mudança social e educação, sendo a mudança social essencialmente política, pelo que o desenvolvimento/configuração dos sistemas educativos é, portanto, função do projeto político/ideológico da sociedade. Daí que, nas suas conclusões, se saliente que “a planificação da educação permanece, em grande parte, determinada pelo calendário político da sociedade” (UNESCO, 1980: 163). Sobressai, desta forma, a natureza contingente da planificação em educação, que não pode, pois, ser perspectivada apenas enquanto atividade tecnocrática, pois que não acontece num “vazio axiológico” (UNESCO, 1980: 165). Conclui-se: “ Conferir ao planificador o papel de técnico neutro e apolítico é ignorar a natureza intensamente política da planificação do desenvolvimento e da reforma da educação” (UNESCO, 1980: 167). Deste modo, a Educação não pode ser vista como um processo neutro

e asséptico, antes porém deve ser encarado como um processo que se desenvolve em contextos de deliberação, implicando discussão de múltiplas alternativas, consideração de diferentes ideologias, de relações interpessoais e escolhas negociadas. A ambiguidade e a incerteza são o pano de fundo deste processo, pelo que qualquer mudança tem, sempre, de ter em consideração este carácter social e político da educação.

Finalmente, o sistema educativo é ainda um sistema de comunicação que implica trocas de informação entre os seus intervenientes mais específicos e entre estes e o sistema social. Relativamente aos intervenientes no sistema educativo, afirma Pocztar (1989: 59) “o sistema educativo diz respeito praticamente a toda a gente”. De facto, cada vez são maiores e mais diversificados esses intervenientes ou mais propriamente, os seus atores, desde os alunos, os professores, as famílias, o pessoal não docente e até os agentes socioeconómicos envolventes, o que nem sempre facilita a relação entre eles, tais são as diferentes perspetivas que assumem. A este propósito Pocztar (1989: 56-61) aponta para a existência dos “buracos negros” que poderão explicar muitos conflitos ou mesmo constituir um sério obstáculo à participação de todos e à mudança positiva do sistema.

Concluindo, a identidade da escola nasce da relação entre as estruturas física, administrativa e social da escola, cuja principal característica é a especificidade da sua complexa organização que compreende aspetos formais (estrutura, recursos, objetivos) e informais (valores, interações e normas) que definem a cultura da escola. As mudanças operadas na sociedade atual e que advêm essencialmente das transformações ocorridas na segunda metade do século XX exigem uma redefinição e/ou reformulação dos papéis da escola, em suma desafiam a escola a estreitar a sua ligação com a vida.

2.2 Um percurso pela legislação: construindo uma autonomia

2.2.1 A Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.) – Lei nº 46/86 de 18 de outubro

Os anos 80 conheceram um profundo movimento de reforma dos sistemas educativos nos diferentes países, correspondendo à manifesta necessidade que várias sociedades sentiam de adequar os seus sistemas educativos às rápidas evoluções quer a nível social quer de progresso científico e tecnológico. Barroso (2000b) afirma que

“a partir dos finais da década de 80 observa-se uma alteração da política educativa com o desenvolvimento de uma retórica e de algumas medidas legislativas para a descentralização territorial da administração, o reforço da autonomia das escolas e uma alteração das estruturas e processos de gestão, privilegiando a direção unipessoal, a participação dos pais e a qualificação dos gestores”. Barroso (2000b: 83)

Em Portugal, a jovem democracia procurava afirmar-se não só como regime político, mas também social, pelo queurgia repensar o sistema educativo e dotá-lo de um quadro legal de referência que orientasse uma reforma sistémica de todo o ensino, “em consonância com a Constituição saída de Abril” (B. Paiva Campos in Pires, 1987: 5). Os seus princípios constitucionais consagravam o direito de todos *à educação e à cultura* (art.º73) e remetiam para o estado a obrigação de concretizar a *democratização da educação*, garantindo a todos *o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*, superando assim *desigualdades económicas, sociais e culturais* (art.º75). Tais princípios vão, finalmente, ganhar corpo na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - a Lei de Bases do Sistema Educativo -, lei que constitui o edifício jurídico ao estabelecer o quadro geral do sistema educativo, designadamente, os seus princípios gerais e organizativos.

É a partir deste edifício que se inicia um processo de reforma educativa, que vai sendo reconstruído de acordo com as circunstâncias e a realidade política, mas que não se desvia do seu princípio máximo de assegurar as condições de acesso e de sucesso para todos na educação. A L. B. S. E., ao enumerar as finalidades da educação, vai de encontro à sociedade democrática que se pretende construir, uma sociedade que aposte na valorização do homem enquanto indivíduo/ator e que conte sempre com a sua intervenção, pelo que é fundamental a educação para a cidadania. Deste modo se define o cidadão ideal da sociedade democrática que deve ser educado para e pelos valores, de forma a desenvolver integralmente a sua personalidade e contribua para o progresso social e para reafirmar essa democratização. Daí, o estabelecimento do ensino básico, universal, obrigatório e gratuito de nove anos, organizado em três ciclos sequenciais (sequencialidade progressiva) em que cada ciclo completo, aprofunda e alarga o ciclo anterior. Sendo a escolaridade obrigatória de nove anos universal e gratuita, impunha-se garantir a todos os cidadãos, entre os 6 e os 15 anos de idade, o acesso à escola. De acordo com dados da UNESCO (in Proposta Global da Reforma [P.G.R., 1988: 230) Portugal, em 1987, apresentava taxas de escolarização do 1º ao 6º ano de escolaridade de 90 % e de apenas 40 % em relação aos anos de escolaridade do 7º ao 12º ano, pelo que era prioritária uma intervenção nesta área, nomeadamente, incrementar a educação pré-escolar, melhorar a qualidade do ensino básico e reforçar os mecanismos de ação social escolar.

A L. B. S. E., para cumprir os seus propósitos, alargava as finalidades da escola e ia muito para lá da sua função tradicional que se esgotava no ato de ensinar/instruir, no sentido exclusivo de transmitir conhecimentos. A escola tinha também de respeitar a diferença, estimular a confiança, promover a construção do conhecimento e não apenas a sua reprodução, porque se esperava que preparasse os alunos para um futuro onde as mudanças se sucedem a ritmos cada vez mais acelerados. Ou seja, concretizar o que a P.G.R. apontava, nos seus princípios orientadores: educação para a liberdade e a autonomia (e pela liberdade e pela autonomia), para a democracia (pluralismo), para o desenvolvimento (saber e saber fazer), para a solidariedade e para a mudança.

Por outro lado, as mudanças não residiam apenas nas finalidades mas, conseqüentemente, exigiam outras e novas formas de organização da própria escola, isto é, a escola não pode organizar-se de forma uniforme, pois que a sociedade, da qual não pode dissociar-se, é, em si, diversa e heterogénea. A diferença não pode ser sinónimo de

desigualdade, mas, pelo contrário, tem de ser respeitada e valorizada, pelo que se torna fundamental conhecer os alunos, as suas características e especificidades, ou o que resulta dos ambientes de onde provêm, concretamente das educações informais. A escola tem, portanto, de se organizar para conhecer bem a sua realidade, o seu contexto concreto de ação. É este primeiro passo que permitirá organizar a escola de acordo com as suas necessidades e motivações, condição para a formação de um cidadão sucedido e integrado.

Assim, no que respeita ao Ensino Básico, pretende-se *assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses*, (art.º 2º) criando *condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos* (art.º 2º e 3º) o que significa que este princípio também inclui os alunos ditos com necessidades educativas especiais ficando o estado obrigado a *assegurar às crianças com necessidades educativas específicas (...) condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades* (art.º 19º e 21º). Para finalizar este propósito de promover a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar, será, mais tarde, definido um novo modelo de avaliação dos alunos do ensino básico (Despacho normativo nº 98-A/92) e alarga-se a noção de apoios e complementos educativos (de acordo com o previsto no art.º 24º da L. B. S. E.).

Nesta nova linha de educação, novos problemas se levantam, nomeadamente, sobre a forma como a escola se deve organizar, já que não deve ignorar a diferença, mas antes valorizá-la. Contudo, é a centralidade da escola que sobressai quando se fala do sistema educativo. Daí, ser oportuno, neste breve historial, lançar a questão da administração das escolas básicas num quadro de autonomia, procurando delinear a emergência do conceito no processo da reforma educativa em curso. De facto, a Constituição de 1976, enfatizava o princípio da *democracia participativa*, (art.º 2º), sendo evidente a perspetiva de descentralização administrativa e a promoção da participação dos interessados na gestão da administração pública (art.º 77º). Mais claro se torna o texto quando, no que refere à educação, afirma o direito de participação democrática no ensino a professores, alunos e associações de pais na gestão das escolas e o direito de intervenção na definição da política de ensino. O que se pode comprovar na L.B.S.E., onde se refere a necessidade de *descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades*, assim como considera urgente promover a participação da comunidade e a inserção da escola na realidade sócio local. A administração do sistema educativo deve operar-se de acordo com os princípios gerais de democraticidade e participação de todos os implicados no processo educativo. Os laços entre a escola e a comunidade envolvente vão tecer-se verdadeiramente nos dois sentidos, concretizando a efetiva participação de todos os intervenientes no processo educativo. Com base nesta participação alargada a diferentes atores, nasce a nova conceção de escola, escola como comunidade educativa, como “um espaço social aberto e comunitariamente participado” (Sarmiento e Ferreira, 1994: 24). Em toda a Lei de Bases sobressai a administração e gestão orientadas por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, numa perspetiva de integração comunitária.

Nos Documentos Preparatórios II, J. Formosinho, S. Fernandes e L. Lima (1988: 145) para apresentar os princípios gerais da Direção e Gestão das Escolas, partem da constatação da impossibilidade das estruturas de gestão existentes “responderem às exigências técnicas decorrentes da complexidade de uma escola unificada de frequência obrigatória para alunos

das mais variadas origens sociais, níveis socioeconômicos, educações familiares e das mais diversas capacidades e motivações”. Por conseguinte, a nova escola proposta pela L. B. S. E., terá de ser dirigida, gerida e organizar-se segundo novas formas, em que os critérios pedagógicos prevaleçam, num quadro de autonomia que permita à escola a consideração da sua especificidade contextual.

Continuando esta construção da democratização do sistema educativo, a PGR (1988), procura operacionalizar tal princípio, o que se pode constatar nos vários domínios, desde os conteúdos, a organização estrutural, a lógica da administração, aos serviços, atividades e oportunidades de sucesso. Deste modo, devem intervir na direção e na gestão das escolas todos os que têm implicações ao nível do processo educativo, afirmando-se na referida proposta que

“existem competências próprias a nível de escola que incidem não só na implementação do projeto educativo como, também, na sua definição que, nos termos da L. B. S. E., não é totalmente estabelecida a nível central ou regional, mas deixa uma margem de indeterminação que é definida a nível de escola. Nessa margem de indeterminação, a escola goza de autonomia pedagógica e autonomia de orientação”. (Proposta Global da Reforma, 1988: 540)

2.2.2 O Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro

Trata-se de um documento regulador que define o regime jurídico da autonomia das escolas, cujos princípios tendem a contrariar a lógica centralizadora que prevalecia até então, impondo-se agora uma nova lógica de desconcentração de poderes e de funções. Mais, pretende-se dotar a escola de competências que consubstanciam a autonomia. A título exemplificativo, refira-se: a autonomia pedagógica, (art.º8) designadamente, a gestão dos currículos, das atividades (art.º9º), dos espaços e tempos (art.º12º) e da avaliação (art.º10º); autonomia administrativa (art.º15º) no que concerne à organização dos processos de admissão de alunos (art.º16º), de exames e de equivalências (art.º17º e 18º), gestão e formação de pessoal não docente (art.º19º), gestão dos apoios socioeducativos (art.º20º), das instalações e equipamentos (art.º21º); autonomia na gestão financeira prevendo-se maior maleabilidade na gestão financeira e o alargamento das fontes de receita, por exemplo através da prestação de serviços (art.º 23º, 24º e 25º).

O conceito de autonomia assume particular relevância, a partir deste normativo, ao considerar a escola como uma entidade decisiva, cuja autonomia se concretiza no seu projeto educativo, um documento próprio, construído de forma participada, tendo em conta a sua especificidade e procurando ensaiar a resposta possível aos problemas identificados. Será o projeto educativo a dotar a escola de identidade própria, promovendo a *diversidade no quadro do respeito pelos normativos de carácter geral*. Assim, tal documento terá de considerar, obrigatoriamente, a participação dos diferentes atores na vida escolar, a adequação às características e recursos da escola e as necessidades e apoios da comunidade em que se insere. Ao partir de uma análise concreta da realidade que constitui a escola no presente, elaborando o diagnóstico possível, o projeto educativo estabelece e define metas a atingir, pelo que se torna, ele próprio, num instrumento de gestão.

Na sequência deste documento, será publicado o novo regulamento do conselho pedagógico, através do despacho nº 8 SERE/89, que prevê a integração de um representante da associação de pais ou, no caso de esta não existir, de um outro pai e/ou encarregado de educação eleito em assembleia. Deverá, igualmente, integrar o conselho consultivo. Constatase o reconhecimento do papel dos pais e a importância da sua participação no ensino-aprendizagem, nomeadamente, no art.º 11º, que explicita a necessidade de serem esclarecidos quanto às opções curriculares dos seus educandos, bem como prevê o encaminhamento dos alunos com problemas de natureza comportamental para os serviços de apoio especializados.

Do exposto resulta que os conceitos de autonomia, projeto educativo e comunidade educativa são estruturantes, por imposição legal, assumindo-se assim, no dizer de Lima (1994),

“como instrumentos essenciais de uma política de modernização e de racionalização, como metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções coletivas”. (Lima, 1994: 132)

2.2.3 Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro

Este documento, que revoga a lei anterior das Associações de Pais (Lei 7/77, de 1 de fevereiro), vem reforçar significativamente o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação nas escolas, já que pretende *garantir o funcionamento pleno e eficaz destas associações* e *“garantir-lhes adequada posição institucional*. Assim, tais associações gozam de autonomia na elaboração e aprovação dos respetivos estatutos e demais normas internas, conforme o expresso no art.º 4º. Estes estatutos, uma vez aprovados, seguem o percurso hierárquico formal e legal até lhes ser conferida personalidade jurídica. É de salientar que lhes é reconhecido o direito de participar na elaboração da legislação sobre a educação e o ensino, bem como de participar nos órgãos pedagógicos. (art.º 9º).

Podem também ser ouvidos nos órgãos consultivos, a nível regional e nacional, através das respetivas confederações, conforme o preceituado no art.º 11º, sendo que, tratando-se de trabalhadores do estado, as suas faltas serão justificadas, não obstante implicarem a perda da remuneração correspondente. (art.º 12º).

2.2.4 O Despacho Nº 142/ME/90, de 1 de Setembro

Um diploma que institui uma nova área curricular interdisciplinar, a *área-escola*, o que significa um novo espaço de afirmação da autonomia da escola, já que *a concretização da área-escola constituirá pois um estímulo permanente à iniciativa do estabelecimento de ensino, permitindo-lhe assumir progressivamente novas competências, nomeadamente nos domínios da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da orientação, acompanhamento e avaliação de alunos, como expressões concretas da autonomia pedagógica que a reforma educativa pretende alcançar*.

Este diploma contribui para concretizar o preceituado no Decreto-Lei nº 43/89 no que respeita à autonomia, quer em termos pedagógicos, quer em termos culturais, pois que *o desenvolvimento da área-escola implica necessariamente um trabalho conjunto, no qual participam não só todos os docentes que se proponham realizar o mesmo projeto, como também, outros agentes educativos, designadamente pais e encarregados de educação, autarcas e representantes dos interesses sociais, culturais e económicos da região, valorizando-se, assim, a autonomia cultural e o papel da escola enquanto polo de desenvolvimento da comunidade local.* Compete à direção e ao conselho pedagógico o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da concretização deste novo espaço de frequência obrigatória, nomeadamente, o seu enquadramento no plano anual de atividades e a definição dos seus objetivos gerais que devem privilegiar a articulação entre a escola e o meio socio local, bem como o envolvimento da comunidade (art.º 2º e 3º), encontrando-se aqui uma nova conceção de escola: uma escola aberta ao meio, integrada e atuante no meio. Para Lima (1994) a área-escola funciona como “válvula de escape de um sistema baseado num currículo altamente centralizado, convencional e académico”.

Neste mesmo despacho, encontra-se ainda outra área que vai no sentido da autonomia, designadamente a organização e coordenação das atividades de complemento curricular, na medida em que aponta para uma escola cada vez mais interventiva e atenta ao meio em que se insere, como se constata da sua leitura, mormente, ao referir que, cada vez mais *se reforça o papel da escola como um polo privilegiado de desenvolvimento local, como espaço aberto e de interação com a comunidade envolvente.* Nesse sentido, *Pretende-se estimular a iniciativa local, apresentando-se as atividades de complemento curricular como “uma das expressões mais ricas da autonomia cultural da escola, manifestada designadamente no reconhecimento e promoção dos valores e patrimónios culturais da região, no encontro de gerações e na integração social e comunitária de todos os indivíduos.* Daí que as propostas de atividades de complemento curricular podem surgir de quaisquer atores do processo de ensino-aprendizagem, sejam professores, alunos, pais e encarregados de educação, autarquias e outras entidades de carácter económico-social ou cultural.

2.2.5 O Decreto-Lei nº172/91 de 10 de maio

O Decreto-Lei n.º172/91 define a administração, gestão e direção das escolas, num quadro de participação, democraticidade e responsabilização, previsto na Constituição Portuguesa e num quadro de autonomia, consagrado no Decreto-Lei nº 43/89 de 10 de maio. A partir daqui, torna-se clara a distinção entre aquilo que é o órgão de direção, agora atribuído ao Conselho de Escola, e os órgãos de gestão que residem no Diretor Executivo e nos seus adjuntos, sendo ainda assessorado pelo Conselho Administrativo. Ressalta daqui, a posição hierárquica superior do Conselho de Escola relativamente ao Diretor Executivo. Funcionam

como órgãos de consulta e/ou coordenação, o Conselho Pedagógico e as Estruturas de orientação educativa.

A escola assume-se com uma nova de dimensão de liberdade e de responsabilidade, pretendendo *a prossecução de objetivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projetos educativos próprios*. O novo modelo de direção, administração e gestão das escolas consagra a integração da escola no e com o seu meio envolvente, passando os diferentes sectores da comunidade a integrar órgãos de direção como o Conselho de Escola, e *exige o apoio e a participação alargada da comunidade na vida da escola*.

Uma nova conceção de escola está aqui subjacente: a escola, comunidade educativa (Formosinho, 1989), uma vez que, por um lado, se institucionaliza o “apoio e participação alargada da comunidade na vida escolar” e, por outro, se pretende “a integração da escola no meio”. Assim com a extensão da participação “a todos os intervenientes implicados no processo educativo” e com a “transferência de poderes de decisão para o plano local”, a escola vê consagrada a sua centralidade em termos de vetor de mudança e de decisão. Esta escola participada proporciona, assim, margens de autonomia que terá de saber aproveitar, pelo que não basta que a lei tenha consignado essa possibilidade de participação, mas importa, sobretudo que se concretize numa real intervenção.

Este diploma constitui um marco no que respeita à participação dos pais na vida das escolas, pois expressa claramente a vontade, por parte do poder político em confirmar a sua importância. Contudo, parece ter-se desviado das propostas da Comissão que acompanhou a Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que apontavam para a descentralização e para a autonomia política das escolas, sendo apenas, no entender de Lima (1995) subvertidas noutras modalidades pelo poder político, como a “desconcentração” e a “delegação política. Refira-se, a título exemplificativo, o Conselho de Escolar que não tem competência para elaborar o projeto educativo, mas apenas para o aprovar, bem como a reduzida participação dos pais, atendendo às quotas fixadas pela lei e ao peso dos professores que, muitas vezes, representam outros atores ou dominam as reuniões pelo seu carácter eminentemente técnico.

2.2.6 O Despacho Normativo nº 98/A/92 de 20 de junho

O processo de construção de dotação de autonomia às escolas vai-se estendendo às diversas áreas, designadamente à avaliação dos alunos, sendo por este despacho introduzida uma das alterações mais profundas, ao prever a participação dos pais e/ou encarregados de educação e a sua corresponsabilização ao longo do seu percurso escolar (art.º 9º). O envolvimento destes atores no processo de avaliação dos seus educandos atinge, aqui, a sua maior expressão, já que nas situações de dupla retenção, não só, deverão ser informados de que os seus educandos incorrem nessa situação, como o seu parecer entra no processo de decisão final do conselho de turma. (art.º 36º e 37º).

Há, pelo exposto, uma participação cada vez mais alargada de todos os que têm implicações no processo educativo, nomeadamente no processo de avaliação discente, deixando esta responsabilidade de estar confinada exclusivamente aos professores. Assume

particular relevância a participação dos pais e encarregados de educação, prevendo-se também a possibilidade de serem ouvidos outros técnicos caso a especificidade das situações assim o justifique, como psicólogos, técnicos do ensino especial, assistentes sociais, entre outros. (art.º 46º).

2.2.7 O Despacho N° 178/ME/93

Trata-se de um despacho que decorre do anteriormente referido, pela necessidade de redefinir, ainda no que respeita à avaliação, o tipo de apoio (ou apoios educativos) prestado aos alunos, e que até aí era comum adotar em todas as escolas.

Constata-se que o conceito de apoio educativo deixa de ser sinónimo de *aulas de compensação*, num sentido bastante redutor, para assumir outras formas/modalidades, de acordo com as possibilidades e recursos das escolas. Rompendo com o modelo tradicional uniforme de trabalhar e avaliar os alunos, as escolas têm, agora, competência para responderem da maneira que entenderem mais adequada, aos seus problemas e especificidades. Ora estamos perante mais um momento em que se constata a mudança de paradigma, porquanto, até ao momento e, como afirma Coll (1988) se excluía os alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo considerado normal para todos, isto é, em atenção aos mesmos objetivos e segundo os mesmos métodos de ensino. Nesses casos, o resultado normal desses desfasamentos, traduzia-se na repetição de um ou mais anos até conseguirem alcançar os objetivos definidos, apostando-se um maior tempo destinado à aprendizagem. Considerava-se que Coll (1988) pelo que, por este despacho, as diferenças individuais são consideradas, ao ser prevista uma nova tipologia de apoios e atividades de compensação, com vista à superação de lacunas de aprendizagem e à adoção de métodos de estudo. Contudo, a resposta a esta diversidade de contextos, só poderá ser garantida através de uma de uma gestão autónoma e participada.

2.2.8 O Decreto-Lei nº 133/93 de 26 de abril

Novamente, sai revalorizado o papel da escola que se pretende mais interveniente, com autonomia a nível cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. A escola assumiu novas finalidades (pretende-se instruir, mas também educar o aluno como pessoa e como ser social), envolvendo novos atores (participação da comunidade). Neste diploma consagra-se também os princípios de descentralização e desburocratização. Tal como noutros normativos, constata-se que existe uma certa confusão entre descentralização e desconcentração, sendo usados estes dois conceitos como significando a mesma realidade. Contudo, o conceito de desconcentração parece revestir uma natureza mais técnica, funcional e instrumental, surgindo como uma necessidade decorrente do funcionamento dos sistemas centralizados.

Ao longo deste quadro legal que se tem vindo sumariamente a traçar, vão emergindo três conceitos chave: autonomia, centralidade e integração comunitária. Autonomia, enquanto

capacidade da escola se autodeterminar, afirmando a sua identidade e também a sua diversidade, sendo o projeto educativo o seu principal instrumento de gestão; centralidade, no que respeita à forma como a escola tem de se organizar, condição fundamental para obter os desejados níveis de sucesso; integração comunitária, na relação estreita e bilateral que se pretende estabelecer entre a escola e a comunidade. Estes conceitos estão intrinsecamente ligados e implicados entre si, sendo construídos com base nos princípios fundamentais de participação, democraticidade, responsabilidade e abertura à mudança.

2.2.9 O Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho

Trata-se de um despacho que *visa dotar gradualmente os estabelecimentos do ensino básico e secundário de maiores graus de autonomia, o que implica a criação de condições que lhes possibilitem assumir novas responsabilidades*. Considera a experiência acumulada ao longo destes anos no que toca à aplicação dos modelos de gestão das escolas, a qual é reveladora da capacidade de organização interna das escolas. Partindo de várias iniciativas desenvolvidas, nomeadamente, a progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional e local e a tendência para desenvolver a dinâmica escolar (quer através da agregação de escolas do mesmo nível ou de níveis diferentes, quer através de projetos), considera ser este, o momento oportuno, para a adoção de outro modelo jurídico de autonomia e gestão das escolas, cujo suporte legislativo se encontra em elaboração.

Deste modo se percebe que o ano de 1997/98 se torna no *ano de preparação para a aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas* e, por conseguinte este despacho é o documento anunciador da chegada do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio. Assim, para além de expressar a necessidade de continuar o trabalho de articulação entre o ensino pré-escolar e os ciclos do ensino básico, condição essencial para a melhoria da qualidade do ensino e da educação e apontar a autonomia como o meio da escola realizar melhor as suas finalidades educativas, adianta outras propostas em conformidade.

Nesse sentido, determina no art.º 1º que *os órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário em exercício de funções no ano letivo de 1997/98 devem, em articulação com as direções regionais de educação, participar no processo de preparação das condições humanas, técnicas e materiais, do novo regime de autonomia e gestão das escolas (...)*. Devem ainda *apresentar propostas de associação ou de agrupamentos de escolas, bem como o desenvolvimento dos respetivos projetos educativos e regulamentos internos*.

Para operacionalizar estas mudanças, o despacho prevê a possibilidade de ser criado um *conselho consultivo* para acompanhar a elaboração e/ou reformulação dos referidos projetos. A coordenação de todo este processo compete ao presidente do Conselho Pedagógico que assumirá, igualmente, as funções de presidente do conselho Consultivo. Mais, a composição deste novo conselho deve respeitar o princípio da paridade entre os docentes e não docentes, considerando a especificidade da realidade local.

Apesar do caráter experimental deste despacho, as inovações, teoricamente, apresentadas, segundo o estudo desenvolvido por Matias Alves na escola Alfa (1998),

parecem ter colidido com “interesses e circunstâncias diversas que, por sua vez, reproduzem, prolongam, recriam e/ou alteram o quadro legal”. Além disso, parece tratar-se mais de uma “mudança formal, orgânica, morfológica”, isto é, “tratou-se de uma mudança retórica sonhada como meio de construir outras práticas educativas”, contudo sempre “na condição de não mexer no poder, nas rotinas e nos interesses instalados”.

2.2.10 O Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio

O modelo de gestão preceituado neste novo decreto, foi precedido de um estudo elaborado por João Barroso, do qual resultou relatório estruturado em duas partes: na primeira parte aponta “Princípios e orientações gerais”, onde defende que o processo de autonomia deve ser gradual e contratualizada; na segunda parte, sob a perspectiva de um “diploma-quadro”, apresenta propostas e remete para a escola a definição de várias estruturas de gestão intermédia. Barroso analisou o processo que decorreu entre o período de estudo e a aprovação do decreto e concluiu “(...) que para além das diferenças de conteúdo, quer nos princípios, quer nas propostas (que são evidentes), o que está em causa, neste momento, é também uma distinção de estratégia “ (Barroso, 1997: 114).

Depois de ouvidos os diversos intervenientes, nomeadamente, o Conselho Nacional de Educação e emitidos os respetivos pareceres com base no estudo efetuado por João Barroso, foi finalmente publicado o Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio.

Da leitura do próprio Preâmbulo, ressaltam como estruturantes a autonomia e a descentralização das escolas na nova organização do sistema educativo, como, a seguir se transcreve: *A escola, enquanto centro de políticas educativas, tem (...) de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.* Do mesmo modo, se percebe que os pressupostos deste Decreto-Lei apontam para um modelo com abertura significativa para a definição de políticas locais e para a criação de condições às escolas para construírem a sua própria identidade considerando sempre a sua realidade socio local. Daí a definição de autonomia como *o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.* (art.º 3º, ponto 1). De facto, no seu artigo 4º - *Princípios orientadores da autonomia das escolas* – esta ideia de autonomia é reforçada nomeadamente com a participação e responsabilização de todos os intervenientes, o que, refira-se, já se encontra no próprio Preâmbulo: *A autonomia (...) é uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades existentes.*

A operacionalização de todo este processo implica a construção de documentos fundamentais da escola, a saber: Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano Anual de

Atividades (art.º 3º). Por outro lado, no que respeita aos princípios orientadores da administração das escolas, a tónica incide na *Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa* (art.º 4º).

Este novo regime de autonomia avança com propostas profundamente inovadoras, nomeadamente a criação dos chamados *contratos de autonomia*, que salvaguarda alguma margem de liberdade às escolas para se organizarem, não obstante terem de respeitar as regras elementares e comuns a todas as instituições educativas escolares. Torna-se cada vez mais clara a necessidade de responder às especificidades de cada escola, o que implica maior responsabilização e é operacionalizado no seu projetos educativo. Tal visão de escola afigura-se como revolucionária, pois rejeita um modelo uniforme, antes porém, incentiva à celebração dos referidos contratos de autonomia. Também a integração dos Jardim-de-infância, bem como as escolas do primeiro ciclo nos chamados Agrupamentos Verticais de Escolas veio causar profundas alterações na sua estrutura organizativa dos estabelecimentos de ensino agora integrados. Os Agrupamentos de Escolas são definidos no número 1 do artigo 5º como *uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum, com vista à realização de finalidades comuns*. De salientar, ainda, a importância que este decreto reconhece ao poder local, através da criação dos *Conselhos Municipais de Educação*, verdadeiras *estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais* que devem fazer a ponte entre a política educativa e as políticas sociais, de forma a garantir um apoio socioeducativo eficaz, assim como os horários dos alunos, a necessária articulação entre estes e os transportes escolares e ainda a organização das atividades de complemento curricular.

Perante tais novidades, parece evidente um momento de mudança de paradigma. A filosofia subjacente a este decreto aponta claramente para uma *organização da administração educativa centrada na escola e nos territórios educativos*, pelo que é necessário *favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades*. Ora isto só será possível através de uma relação de complementaridade entre a realidade das escolas, a sua problemática devidamente identificada e diagnosticada e os respetivos projetos construídos em resposta à especificidade das situações, bem como pelo envolvimento e responsabilização de todos os diversos intervenientes no processo educativo: professores, pais e/ou encarregados de educação, pessoal não docente e representantes do poder local.

Uma vez ultrapassada esta breve sùmula sobre as notas marcantes deste decreto, importa agora, analisar, mais de perto, os órgãos de administração e gestão e respetivas atribuições, concretamente, a Assembleia de Escola, o Conselho Executivo ou Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

2.2.10.1 A Assembleia de Escola

É o órgão a quem compete a definição das linhas orientadoras da atividade da escola, conforme o ponto 1 do art.º 8º, sendo também o *órgão de participação e representação da*

comunidade educativa (art.º 8º, ponto 2). Deste modo, prevê-se a participação de docentes, pais e/ou encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e autarquia. Podem ainda integrar este órgão, representantes de associações ou atividades de carácter económico, cultural, artístico, ou outras que tenham maior expressão na comunidade em que a escola se insere (art.º 8º).

Merece particular relevância, a sua composição, aliás, expressa no Regulamento Interno da escola, já que tendo, representantes de diversos setores (num total máximo de vinte elementos), contudo 50% poderão ser professores, enquanto a participação mínima de pais e pessoal não docente é de 10% e apenas se prevê a participação de alunos do Ensino Secundário. Do mesmo modo não especifica a participação dos representantes da comunidade. Apesar de ressaltar desta composição uma maior influência por parte do corpo docente das escolas, é notório o seu carácter inovador, porquanto se criaram fortes expectativas no sentido de se poder contribuir, a nível local, para uma mudança das escolas. De facto, este órgão, formal e legalmente, acompanhava a vida da escola, nomeadamente através da aprovação e avaliação da implementação do seu Projeto Educativo, ou seja, pela primeira vez, um corpo exterior ao anterior Conselho Executivo ou Conselho Pedagógico que integrava elementos que não eram professores aprovava documentos, emitia pareceres, apreciava relatórios de contas, aprovava os Contratos de Autonomia e, ainda de forma mais peculiar, acompanhava o processo de eleição para a Direção Executiva (ponto 1 do art.º 10º). Igualmente se previa que tal órgão pudesse requerer aos demais órgãos, *as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades* (ponto 2 do art.º 10º). De qualquer forma, o maior entusiasmo em participar nestas reuniões reside mais nos representantes dos pais e do pessoal não docente e menos nos professores (Barroso, 2001), daí a dificuldade, que se fez sentir em várias escolas, de mobilizar os docentes para apresentarem candidaturas à assembleia de escola ou mesmo ao conselho executivo. Por outro lado, a participação dos representantes da autarquia nem sempre era constante, talvez por razões de insegurança e timidez, ou sobretudo, por uma deficiente assunção das suas responsabilidades.

2.2.10.2 A Direção Executiva

É o órgão de administração e gestão da escola nas áreas administrativa, pedagógica, financeira e cultural e é assegurado por um diretor ou por um conselho executivo, conforme decisão da escola e constante do respetivo regulamento interno. É composto exclusivamente por docentes e as suas competências gerais, são a gestão, conforme acima se referiu, e a elaboração dos documentos fundamentais da escola, designadamente, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o Plano Anual Atividades, ouvido o Conselho Pedagógico (art.º 17º, ponto 1). O presidente ou diretor tem competências próprias tais como a representação da escola, a coordenação das atividades decorrentes daquelas competências, o exercício do poder hierárquico, designadamente, em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não

docente, o exercício do poder disciplinar em relação aos alunos e avaliação do pessoal docente e não docente (art.º 18º).

Os membros que compõem o conselho executivo são eleitos por uma assembleia eleitoral, que integra a totalidade do pessoal docente e não docente, bem como os representantes dos alunos e pais e encarregados de educação. Os professores que pretendam candidatar-se a este órgão têm de pertencer ao Quadro de Nomeação Definitiva, e estarem a exercer funções e terem pelo menos cinco anos de serviço e ainda possuírem qualificação específica para o exercício de funções de administração e gestão escolar. (art.º 19º, nº 3). O que sobressai, acerca deste órgão é, sem dúvida, o facto de ser eleito, também, por outros atores que não professores e, até aí, completamente alheios a este sistema/processo, ou seja passam a intervir ativamente, pelo direito à participação através dos seus representantes, na vida da escola (art.º 19º).

Comparativamente à Assembleia de Escola e, refira-se de novo, formal e legalmente, o Conselho Executivo sofre uma redução de poderes, contudo, continua a ser o órgão de maior expressão e portanto o que domina a escola. Se por um lado, é a ele que a maioria dos atores têm de prestar contas e obedecer hierarquicamente, também é o conselho executivo que responde perante a administração central. E, no entanto, a organização escolar defendida por este decreto-lei, remetia para assembleia de escola a responsabilidade de operacionalizar a intervenção a nível local, por integrar representantes dos diversos parceiros educativos. Não obstante, há limitações que impedem essa operacionalização. Por isso, a assembleia acaba por ficar sempre numa posição inferior, já que o conselho executivo tem a seu cargo toda a atividade da escola. Em suma, tão abrangentes e múltiplas são as suas competências que continua a ser este o órgão que domina a escola, cujo rosto sempre se identificou e continua a identificar com o seu presidente e não com a assembleia.

2.2.10.3 O Conselho Pedagógico

Trata-se de um órgão de coordenação e orientação educativa da escola, pelo que deve intervir nos domínios pedagógico e didático e fazer o acompanhamento/orientação dos seus alunos e também dos seus professores e funcionários, no que respeita á necessária formação (art.º 24º).

Quanto à sua composição, deve integrar para além dos representantes dos grupos de docência, outros representantes das estruturas de orientação e apoio educativo, dos projetos de desenvolvimento e ainda do pessoal não docente, pais e/ou encarregados de educação e alunos, não podendo exceder vinte elementos (art.º 25º). Compete a cada escola, definir a respetiva composição do seu Conselho Pedagógico, o que deve, depois, constar do seu regulamento interno. Sobressai, novamente, a participação neste órgão, de atores completamente estranhos em matéria pedagógica. Não obstante, se lhes reconhecer um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, nunca foram, porém, considerados nesse sentido.

Sendo o Conselho Executivo o órgão responsável pela gestão pedagógica e o Conselho Pedagógico, o órgão de coordenação e orientação, como assim o considerou a CNE (1997), não se encontram neste último, competências dignas de registo, ao nível da tomada de decisão.

2.2.10.4 O Conselho Administrativo

É órgão deliberativo em matéria administrativa e financeira da escola, presidido pelo presidente do conselho executivo ou pelo seu diretor e que integra, ainda, um vice-presidente ou adjunto e o chefe dos serviços de administração escolar (art.º 29º).

Trata-se de um órgão, cujo poder deliberativo é totalmente autónomo, relativamente aos demais. Compete-lhe elaborar o relatório de contas de gerência, autorizar despesas e pagamentos, zelar pelo património e aprovar o plano de orçamento da escola. O aspeto inovador a salientar é que a aprovação do plano de orçamento da escola tem de ter em conta as linhas orientadoras definidas pela Assembleia de Escola (art.º 30º), embora seja evidente que, atendendo à sua composição, prevaleçam as opções do Conselho Executivo.

É de considerar, ainda, que, neste quadro legislativo de construção de autonomia nas escolas, o Conselho Administrativo tem um papel fundamental na gestão financeira, funcionando de forma muito independente, comparativamente aos demais órgãos, até porque, contrariamente ao Conselho Pedagógico, pode deliberar em matéria administrativo-financeira.

Uma primeira alteração a este diploma vai surgir um ano depois com a publicação da Lei nº 24/99 de 22 de abril, a qual respeita à participação dos pais na Assembleia de Escola. Visa conferir transparência a este processo, determinando que a indicação dos pais e/ou encarregados de educação deverá ser feita em reunião de assembleia geral de pais, conforme o preceituado no art.º 12º.

Terminada esta análise sucinta das atribuições dos quatro órgãos principais de administração escolar, é agora oportuno refletir sobre o momento em que se iniciou o processo de instalação dos novos órgãos e o seu impacto na comunidade educativa, nomeadamente, os momentos de avanço e de recuo, as resistências, as situações de conflito e /ou consenso que, em resultado dos interesses e das expectativas dos seus atores, se fizeram sentir no clima das escolas. De facto,

“os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras” (Lima, 1992: 94).

Tal reflexão será apresentada na narrativa que se segue, a qual resulta de observação/testemunho a partir do órgãos de gestão - Comissão Executiva Instaladora - , a quem competiu a aplicação do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio.

3 Padrões de liderança em contexto de mudança de paradigma

3.1 Aplicação do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio na Escola Azul: Narrativa de uma vivência

Integrei, a convite do presidente, nomeado pela Direção Geral da Educação (DRE), a Comissão Executiva Instaladora (CEI) de uma Escola Básica de segundo e terceiro ciclos (EB2,3) no ano letivo de 1998-1999. Num contexto de dúvida e inquietação lançadas pela chegada de um decreto tão inovador quanto polémico – O Decreto-lei nº115-A/98 – não foi fácil a constituição daquele órgão, que, para além da sua função primordial que é gerir e acompanhar a vida quotidiana da sua comunidade, estava incumbido de operacionalizar a mudança para um novo paradigma. Crozier (1964: 195 in Lima, 1988: 159) afirmou que “sistema rígido não se ajustará facilmente à mudança mas tenderá a resistir-lhe”.

Exercia funções na docência há já doze anos e, embora fosse experimentar, agora, um novo desafio, num contexto, formalmente, diferente, sempre me envolvi e colaborei ativamente nas escolas por onde passei, pelo que não andei, obviamente, longe das responsabilidades que recaem na direção de uma escola.

Assim, na qualidade de vice-presidente, assisti/acompanhei a aplicação do novo modelo de autonomia e gestão, nomeadamente a elaboração dos regulamentos/projetos decorrentes do aludido decreto, bem como a criação dos novos órgãos de gestão. Os conceitos de autonomia e descentralização tornaram-se, no espírito deste decreto, nos dois aspetos fundamentais da organização das escolas, cujo objetivo fulcral era concretizar e construir no seu quotidiano a democratização, a igualdade de oportunidades e a melhoria da qualidade do serviço público da educação. A escola, conforme previa o decreto-lei tinha de “construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e das suas potencialidades, contando com uma nova atitude da Administração Central, Regional e Local que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança”.

Numa primeira abordagem, o normativo parecia querer reconhecer aos docentes e demais intervenientes no processo educativo, o seu papel ativo e interventivo e não meramente expectante, no que respeita à vida escolar, ou seja reposicionar todos os atores de acordo com a definição das novas fronteiras no mesmo palco e, sobretudo, estimular o reforço das relações entre todos. Formalmente, a autonomia era o poder reconhecido à escola pela administração Central que lhe permitia, conforme se pode ver no art.º 3º, *tomar decisões nos domínios e dimensões, nomeadamente estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados*. Deste modo, como refere Costa (2006)

“o lugar estratégico do projeto educativo da escola neste regime – que em conjunto com o regulamento interno e o plano anual de atividades constituem, de acordo com o diploma, instrumentos do processo de autonomia – está também presente na definição exarada neste diploma: “. (Costa, 2006: 97)

Considera, ainda, que se encontram no preâmbulo do mesmo diploma “afirmações sobre a “descentralização”, “a nova atitude sobre a administração central e local”, “a responsabilização das comunidades educativas”, a “administração centrada nas escolas e nos respetivos territórios”, a “constituição de agrupamentos de escolas resultantes das dinâmicas locais” (...) bem como a introdução de estratégias de desenvolvimento da autonomia de escola, “segundo um processo faseado em que lhe são conferidos níveis de competência e de responsabilização acrescidos”, com base em “contratos de autonomia” (capítulo VII).

Questionei-me, então, certamente como tantos outros professores: não era isto que queríamos? Não era por isto que as escolas esperavam há tanto tempo? Aparentemente, sim. Mas para lá desta primeira leitura otimista que, aliás, é característica de todos os que estão no ensino por vontade e por gosto, estava outra realidade à minha espera, menos serena, menos tranquila, propiciadora de inquietação e de conflito. Como explica Alves, (1999), citando Lima,

“As mudanças sociais e escolares, sendo influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das políticas centrais e dos modelos decretados, não seguem apenas as regras impostas por eles (...). Não basta alterar as regras formais para mudar as realidades escolares, e estas mudam, com frequência, mesmo quando as primeiras se mantêm inalteradas. Ou seja, não são apenas os modelos decretados que influenciam as práticas de gestão; estas práticas são influenciadas por múltiplos fatores, objetivos, interesses, circunstâncias, etc., (...). E assim, as diversas realidades escolares não mudam automaticamente por simples mudança de decretos, como também a manutenção destes não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades”. (Lima, cit. por Alves, 1999: 40-41).

É o que me proponho testemunhar no desenrolar desse processo, designadamente os condicionalismos, os constrangimentos, em suma o seu impacto na vida da comunidade educativa. A descrição fundamentada e enquadrada de tal processo implica responder a questões como as que a seguir se mencionam: Que repercussões no quotidiano da escola? No clima; na motivação; na gestão intermédia; nas práticas; nos resultados; na relação com a comunidade. Como responder às fragilidades?

Tais questões, como explica Alves (1999) servem apenas para tentar saber/compreender

“como é que os atores empreendem uma dinâmica de inovação e de rutura com práticas instituídas pela tradição institucional e organizacional, de que forma agem num sistema fortemente centralizado e organizado para a dependência...” (Alves, 1999: 8).

Parti para este desafio, sem preconceitos e imbuída, naturalmente, pela minha formação académica (licenciatura em História), que me permite entender melhor a problemática das mentalidades isto é, das realidades estruturais. De facto, quando se introduzem reformas profundas que rompem com realidades do passado, aparecem sempre resistências, perturbações e alguma conflitualidade. A História, melhor que ninguém, explica, contextualiza e orienta, ajuda a compreender o que muda e o que permanece, a regressão e o

progresso, por isso, quando se conhece, também evita atitudes de desistência face às adversidades.

3.1.1 A Escola Azul: um olhar para a realidade sócio local

A Escola EB2,3 Azul (agora Agrupamento) localiza-se numa vila, terra rica de história, gravada no seu património religioso de que o povo tanto se orgulha, pois nasceu à sombra de uma pequenina igreja, ainda antes da fundação da nacionalidade. A escola serve uma região que abarca, ainda duas freguesias do mesmo concelho.

Apesar de ser a minha primeira experiência no exercício deste cargo, contudo, a escola e, sobretudo o ambiente socioeconómico circundante eram sobejamente conhecidos. Natural da terra que também me viu crescer, apaixonada pela sua história e conhecedora da sua gente, num certo sentido, sentia-me como peixe dentro de água. Estranhava, até, quando me questionavam sobre os inconvenientes que a proximidade excessiva com os alunos, pais e funcionários, poderiam trazer ao meu desempenho como professora e, agora, membro da CEI. Pelo contrário, o conhecimento da realidade sócio local era condição fundamental para ajudar à implementação do novo modelo de gestão e autonomia das escolas. Uma realidade sócio local ainda com vestígios da ruralidade que caracterizou o meio envolvente até aos inícios da década de setenta do século passado e que apresentava sinais de transição para outra tendência onde o sector industrial e dos serviços começava a ganhar maior expressão. Neste contexto, predominavam as famílias de classe social média e média baixa, sendo que a maioria dos pais e encarregados de educação, apenas com poucas exceções (que não incluíam as mães), não beneficiou de uma escolaridade de nível médio ou superior, tendo ficado pela frequência do ensino primário (agora primeiro ciclo).

Neste quadro, tinha consciência de que, sendo a população maioritariamente condicionada por uma situação sócio económica débil, obviamente que tal se repercutia no desenvolvimento de competências, das aspirações e da concretização dos projetos de vida de cada indivíduo, refletindo-se, conseqüentemente, nas percentagens de insucesso ou de abandono como viria mais tarde a constatar. Aliás, começava a ser preocupante o abandono do ensino obrigatório e o facto de várias famílias ainda prescindirem da frequência dos Jardins de Infância, como também era notória a desvalorização da escola e a transferência para a escola de competências indeclináveis da família.

Finalmente, não sendo este o meu primeiro ano de trabalho neste estabelecimento de ensino, duas situações se tornaram evidentes relativamente ao corpo docente e não docente: relativamente ao primeiro, numa escola pequena, o corpo de professores do quadro de escola já aí exercia funções há vários anos, pelo que o ambiente era demasiado familiar e propício à aquisição de hábitos e de costumes. Quanto ao segundo, não obstante a falta de formação, eram pessoas de trabalho, humildes, embora o relacionamento entre eles fosse complicado e os hábitos bem visíveis. A completar estes breves traços, uma secretária exatamente com o mesmo perfil dos professores da casa, tendo em conta a especificidades das suas funções, mas que tinha como chefe, uma senhora com problemas judiciais pendentes e que veio a constituir uma grave preocupação para a escola.

3.1.2 A Elaboração dos documentos fundamentais da escola/instalação dos novos órgãos e perspetivas com que foram encarados

Uma vez constituída a CEI, iniciamos o trabalho de aplicação do recente normativo a que nos propusemos, num espírito de equipa em que a entreajuda, a partilha, o companheirismo, mas também a transparência e lisura, marcaram profundamente a nossa passagem por aquela escola e, sobretudo, as nossas vidas. Sabíamos que a tarefa não era fácil e que os obstáculos seriam muitos, a avaliar pela forma como reagiram vários professores, aquando da abordagem feita para a constituição da equipa que deveria assegurar a transição para o novo modelo de gestão das escolas. Porém, imaginávamos que, em situações de impasse, alguém superiormente entendido ajudaria a desbloquear o processo.

A primeira desilusão surgiu de onde menos se esperava: das instâncias superiores, nomeadamente da Direção Regional da Educação (DRE) que representava o Ministério da Educação (ME) e com quem se fazia a ligação no terreno. O que senti foi comum aos dois elementos que, comigo, integravam a CEI - sensação de vazio e abandono, porque, sempre que a dúvida nos assaltava e foram muitos esses momentos, apelávamos para esta instituição, via telefone. Mas, do outro lado, ficavam-se pelo silêncio, sendo notória a falta de cooperação. Atenuou esta falta de acompanhamento e apoio, a atitude de atenção e de zelo por parte do Coordenador do Centro da Área Educativa (CAE).

Perante tal desafio, tornou-se fulcral a tomada de decisões. E esta dimensão da capacidade de gerir era essencial para o exercício da dita autonomia, conforme o preceituado no referido decreto. Em todo e qualquer momento, não podíamos ficar reféns das respostas que chegavam ou não, sempre mais tarde que cedo, da administração. Visando dar cumprimento ao comando legal, tínhamos de ser capazes de tomar decisões e assumir a nossa própria autonomia. Já nessa altura, apesar da relativa novidade do termo “autonomia” em matéria de educação, entendia eu, que o processo de tomada de decisões deveria ser partilhado, e na medida do possível, realizado no âmbito dos diferentes coletivos da escola (equipa da gestão, conselho pedagógico, conselho administrativo e grupos disciplinares). Mas, sempre centrado na escola e nunca num qualquer gabinete da Administração Central, seja ele no Porto ou em Lisboa. Hoje, continuo a pensar do mesmo modo. Afigura-se-me que, a maioria dos professores pensará, igualmente, que o exercício de autonomia deve existir em todos os níveis da nossa organização, associada a uma cultura de responsabilização e avaliação. Mas também creio que, quando se tem o papel de fazer cumprir e aplicar algum normativo de carácter inovador, paradoxalmente, inverte-se o sentido desta orientação e prefere-se que a tónica esteja na Administração Central e não no coletivo dos professores e colegas de trabalho. De facto, há sempre a tentação de alguns cederem ao comodismo e resistirem, adiando, o mais possível, a mudança. No referido livro de Alves (1999), concretamente na análise das lógicas desencadeadas pelo Despacho Normativo nº 27/ME/97 na escola “Alfa”, o autor reconhece “que a escola é uma organização social entretecida pelos atores, marcada pela polifonia e pela copresença de diversas perspetivas”, e ainda, que, citando Lima

“os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo

com regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras”. (Lima, cit. por Alves, 1999: 9-10).

3.1.3 O 1.º Regulamento Interno: da informação/divulgação à elaboração do documento

Este documento (RI) definia o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres de todos os membros da comunidade educativa. Tal documento era da competência da CEI, embora esta pudesse designar uma equipa de trabalho que procederia à sua redação, e seria submetido à aprovação da primeira Assembleia de Escola (AE) dita Assembleia Constituinte, o que teria de acontecer até 31 de dezembro de 1998.

Era imperioso olhar a escola com outros olhos, e repensar em torno da questão: a escola que temos e a escola que queremos. Até aí, de facto, nunca tínhamos falado em voz alta sobre tal assunto, muito menos trocar ideias. Não que, inconscientemente, não tivéssemos presente a preocupação de querer o melhor para os nossos alunos, um melhor no sentido de lhes garantir uma formação de qualidade, mas a palavra de ordem que passou pouco depois a palavra-chave era, agora, a palavra sucesso. E o sucesso, ou o inverso, expresso nas classificações atribuídas, estava, e continua a estar, muito para lá do que as pautas mostram. Por isso, era necessário começar mesmo pelo início: olhar a escola por dentro e por fora, conhecer melhor os alunos e as suas realidades, definir prioridades e rasgar caminhos. Até porque outro documento viria depois, o Projeto Educativo de Escola (PEE), no qual seriam explicitados os princípios, valores, as metas e as estratégias, segundo os quais, a escola cumpriria a sua função educativa.

E foi isso que a CEI teve de fazer. Não, sem antes apostar numa forte divulgação da informação junto de todos os professores em reuniões gerais, seguidas de reuniões em pequeno grupo. Era prioritário, antes de tudo que, os professores no uso pleno das suas competências, percebessem a importância vital destes dois documentos, dominassem a necessária articulação entre eles, cuja operacionalização aconteceria, anualmente, aquando da elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA). Em suma para evitar, como se constata na escola Alfa, que tudo se resumisse a

“um somatório desordenado de atividades propostas em sedes dos conselhos de grupo/disciplina, não obedecendo a qualquer lógica integradora, não se constituindo como resposta possível aos problemas essenciais do ensino e da aprendizagem”. (Alves, 1999: 39).

Era, pois, fundamental que estes atores se soubessem movimentar com relativo à vontade no meio destes *scriptos*.

Coube-me, por uma questão de feitio, talvez um pouco mais sereno perante novas situações, a tarefa de trabalhar e orientar esta área de informação/divulgação, para a qual me

tive de preparar com todo o afinco. Eram mais as dúvidas que as certezas e, como já referi, sempre que recorriamos para as instâncias superiores, a dúvida persistia. O CAE constituía a única exceção, porque nunca deixou de nos ouvir e sempre nos respondeu, mesmo sentindo as mesmas dificuldades. Apesar disso, se não tinha o ideal, recorria ao possível do momento, nomeadamente à troca de ideias com colegas de órgãos pares noutras escolas e partilhava connosco o resultado dessas conversas. Nesta altura, assumiram algum relevo os recém-criados Conselhos Locais da Educação (CLE), onde se podia sempre trocar impressões, experiências, ou então, simplesmente, desabafos.

Preparava sempre, cuidadosamente a “lição”, porque era grande a responsabilidade de envolver os colegas na nova realidade para a qual o recente normativo apontava e para que, conjuntamente, passássemos à fase seguinte, a de implementação. Contudo, estranhamente, nas reuniões gerais, não surgiam dúvidas nem grandes questões, não porque a explicação e a escaupelização do normativo fosse por demais elucidativa, mas porque, apercebi-me depois com o tempo, era fruto do desconhecimento, já que muitos colegas não tinham sequer lido o decreto-lei. Por um lado, porque estavam na expectativa de que o processo não avançasse e que o *status quo* se mantivesse, e por outro, os laivos de uma administração fortemente centralizada e burocrática, hierárquica e regulamentada que tudo previa e facilitava, através do documento escrito, dificultavam uma tomada de atitude diferente por parte do corpo docente. De facto, Costa (2007) fala em

“aproximadamente meio século de vigência de perspetivas dominadas pela visão unitária e consensual das organizações e da insistência nas lógicas da racionalidade linear e unidimensional dos projetos de decisão (...)”, ou seja, predominou o modelo/teoria da Burocracia defendido por Max Weber. Do mesmo modo, (Crozier, 1993:253) citado por Matias Alves, refere que “todo o sistema burocrático pode ser considerado uma estrutura de proteção” que, “desresponsabiliza os agentes perante a resolução dos problemas concretos, sendo este o preço a pagar pela falta de autonomia e liberdade”. (Costa, 2007: 97-118)

Neste contexto, só quando a abordagem incidia sobre o trabalho docente, nomeadamente em questões de horários, componente letiva e não letiva, é que os professores (ou boa parte deles) acusavam algum interesse e, sobretudo, preocupação perante as mudanças que se avizinhavam. Somente, um número reduzido de colegas, preocupados também, mas manifestamente empenhados em fazer parte do processo, colaborava de forma positiva na tomada de decisões. Depois, quando se passava às reuniões em pequeno grupo (grupos disciplinares), aí sim, era já perceptível a recetividade negativa ao decreto-lei porque, alegadamente, era atentatório das suas prerrogativas. Curiosamente, a forma como manifestavam a sua discordância apontava para quem estava a fazer cumprir (CEI) e não para a lei propriamente dita. Ou seja, o rosto não era a lei, mas sim a CEI. Daí que, o recente diploma apontava para um outro modelo de organização, designadamente, uma perspetiva pós-burocrática “que recusa a ideia das organizações como unidades homogêneas e estáveis”, antes porém as apresenta como

“organizações flexíveis, instáveis, dependentes dos estados turbulentos do mundo exterior, marcados por níveis elevados de incerteza, de desarticulação

interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e a cujos atores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída”. (Costa, 2007: 2).

Também Alves, no enquadramento teórico que sustenta a análise das lógicas de ação na escola Alfa, contrapõe à visão burocrática, a “perspetiva política” que “valoriza a subjetividade dos atores, assume a realidade organizacional como um jogo de poder e de influência, considera os processos de decisão como dinâmicas de negociação e regateio, rompendo-se com

“a ideia de organização como uma estrutura racional e estável” (...) e que “não obstante as escolas possuírem estruturas formais, com normas e regulamentos próprios, são as condutas dos seus membros, com as suas ideias, expectativas, valores, interesses e habilidades, aquelas que vão constituir o foco de atenção para uma melhor compreensão da vida da organização” (González, 1994: 54, cit. por Costa:2006: 81).

Estávamos, pois, perante uma mudança de paradigma, porquanto o novo modelo aponta para uma escola construída pela comunidade, e não resultante, unicamente, de uma ideia imposta pela hierarquia.

Bem diferente, foi a atitude dos funcionários/auxiliares de ação educativa no mesmo contexto. Refiro-me às reuniões gerais que foram organizadas com o corpo de funcionários da escola, no mesmo sentido de os informar, esclarecer e, fundamentalmente demonstrar que, segundo o diploma, eles se tornaram naquilo que sempre deveriam ter sido: membros ativos e intervenientes na comunidade educativa em que se encontram e na qual irão participar, fazendo-se representar nos novos órgãos e também na eleição dos corpos diretivos. Foi uma época deveras marcante e enriquecedora. A atitude de interesse e vontade com que compareciam às ditas reuniões contrastava visivelmente com a dos professores que raramente se entusiasмам quando são convocados para “mais uma” reunião. E, recorrendo à história, percebia-se o porquê. Depois de tantos anos ignorados para tudo o que não fosse o seu trabalho diário (quase sempre a mesma tarefa), excluídos da tomada de decisões, nomeadamente dos processos de eleição para os conselhos diretivos/executivos, sentiram-se, pela primeira vez, parte integrante deste todo que é escola. Aceitaram a mudança e consideraram-na positiva e, nesta fase, era frequente ouvi-los dizer que “assim é que deveria ser” ou “afinal, os professores vão e os funcionários ficam”, pelo que se percebia a satisfação com que encaravam estas sessões de trabalho, bem como a humildade de quem queria de facto “aprender mais alguma coisa”.

Mais uma vez se constata o peso da teoria da burocracia de Max Weber (1964), durante décadas, nomeadamente, o princípio da hierarquia da autoridade. Depois, o carácter racional e a divisão do trabalho, bem como a profissionalização dos participantes impedia que os auxiliares da ação educativa exercessem outra função para além aquela em que eram “especialistas”.

Houve lugar também para reuniões gerais com os pais e/ou encarregados de educação, que aconteciam sempre à noite, por forma a conseguir reunir o maior número possível. O que

não foi fácil. Era complicado (e hoje continua a sê-lo) trazê-los à escola para outros assuntos que não os que lhe dissessem exclusivamente respeito, isto é a situação escolar dos seus educandos. Nestas circunstâncias, havia um trabalho árduo a fazer, desde a sensibilização para o seu papel de educadores (primeira escola), à colaboração preciosa com que podem apoiar os demais agentes educativos no processo de ensino/aprendizagem (presença na escola), até à sua participação na tomada de decisões (participação nos órgãos e nas eleições para os mesmos).

Por ser da terra e aí residir, estive sempre presente nessas reuniões. Cedo porém, retirei duas ilações: em primeiro lugar, deparava-me sempre com os mesmos encarregados de educação; depois, mesmo sem perceberem, exatamente, os meandros deste processo que lhes atribuía um papel diferente e uma maior responsabilidade, era visível o seu agrado para com o facto de poder participar nas eleições para os novos órgãos, de tal modo, que nos fez pensar como era delicado, pelo menos numa primeira fase, envolver muitos encarregados de educação neste processo. Lembro-me que passei várias horas com os meus colegas da CEI, bem como com vários professores a debater o problema sobre a quantidade e a qualidade de tal participação, até porque era por demais a sua dificuldade em perceber o carácter de representatividade que tais cargos exigiam. Apercebi-me, entretanto, que o envolvimento dos Encarregados de Educação (EE) na futura assembleia de escola pautava-se mais por critérios fiscalizadores do que propriamente pelos reais interesses de aprendizagem dos seus educandos. De facto, a sua intervenção não era norteadada por intenções/preocupações relevantes para o bom funcionamento da escola e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, antes porém se quedava pela crítica à atuação dos professores ou mesmo dos auxiliares, parecendo evidente a necessidade de assumir o protagonismo nas reuniões. Era comum, por exemplo, referirem-se, em tom acusatório, à auxiliar responsável pela portaria, pelo facto de ter impedido a saída de alunos, em horas que não as do seu horário normal, ou então, aproveitarem para pôr em causa algum professor, pela sua assiduidade ou mesmo pelos resultados insuficientes atribuídos aos respetivos educandos.

Pelo exposto se compreende que, resultaram dessas reuniões, situações de conflito entre professores e os representantes dos pais e encarregados de educação, à semelhança da escola Alfa, numa lógica actancial, isto é “um modelo pelo qual se pode dar conta de uma estrutura narrativa, pelas relações instituídas entre actantes ou protagonistas representados por seres animados ou inanimados” (Dubois et al.,1973, cit. por Alves, 1998). De facto, diz o mesmo autor, socorrendo-se de Greimas que os actantes se organizam em “díades” que podem funcionar como adjuvantes ou oponentes e, neste caso, funcionavam como um obstáculo “opondo-se á realização do objeto que o sujeito persegue (oponente) (Cf. Greimas, 1996: 178).

Por outro lado, não era menos notória a atitude de reserva/desconfiança e de desconforto dos professores face aos atores externos, nomeadamente os pais e encarregados de educação, de certa forma encarados como “intrusos” que estavam a invadir um território até aí pertença exclusiva dos professores. De facto, alo longo de tantos anos, a escola esteve distante dos pais para tudo o que não fosse do exclusivo interesse dos seus educandos. Ouvilos, envolvê-los em processos de tomada de decisões era, até aí, impensável. Deste modo, qualquer apreciação por parte desses atores externos, era entendida como uma afronta aos professores, sendo rejeitada em bloco, entrando-se, por isso, em situações de conflito. Aqui se

constata, a tal lógica de ação, definida pelo “conflito entre uma imagem de escola comunidade que partilha poderes e responsabilidades e a imagem de escola profissional que reserva poderes e responsabilidades para os professores”, (Alves, 1997: 27), sendo evidente a luta para garantir a sua “escola fortaleza”.

Todo este trabalho de informação/divulgação precedeu a elaboração do primeiro Regulamento Interno da escola, para a qual foi criada uma equipa redatora que, uma vez ouvidos os vários órgãos e representantes da comunidade docente e não docente, criou o que na altura se dizia em jeito de brincadeira, mas também de explicação “a primeira constituição da escola”. Neste documento ficaram expressos órgãos, funções, direitos e deveres a cumprir por todos os membros da comunidade educativa. Contudo, resultou num documento de tal maneira exaustivo, que incorreu no erro de, sistematicamente, transcrever, em vez de remeter para os normativos em vigor, o que fez dele uma autêntica compilação de artigos, num número excessivo de páginas que desmotivava qualquer início de leitura. Ora não era esse o espírito do regulamento interno, mas a verdade é que, parece ter sido essa a tendência do momento. Uma leitura à luz dos referenciais teóricos, remete-nos, de novo, para o modelo da administração burocrática, cujo “aparato administrativo que corresponde à dominação legal é a burocracia”. Era visível o tal “apego” aos regulamentos e normas, a necessidade de nos organizarmos segundo documentos escritos em que tudo estivesse previsto e conduzisse a “uma interpretação sistemática e unívoca”. Nesta linha racional e formal a que estávamos habituados, assim procedemos quando fomos chamados a elaborar os documentos fundamentais da escola, confundindo extensão e exaustão (dos documentos escritos) com competência. Na aparência, o regulamento interno era uma novidade, todavia, na realidade persistia a cultura burocrática tradicional.

3.1.4 A primeira Assembleia de Escola: a Assembleia Constituinte

O primeiro RI da escola teria de ser aprovado pela primeira AE, daí as diligências feitas para recrutar todos os representantes e constituir pelo menos uma lista. Contrariamente ao que podia parecer, não foi tão difícil assim fomentar a constituição de uma lista. A verdade é que havia uma razão para isso, já que este novo órgão tinha apenas um única competência, designadamente aprovar o primeiro RI, esgotando-se tal poder, de imediato. Mesmo assim, era deveras estranho, constatar a existência de um organismo com competências alargadas e que viria a alterar uma organização de décadas. Competia-lhe aprovar o PEE (submetido pelo Conselho Executivo (CE), e o RI (elaborado e submetido pelo CE), o que era aceitável, atendendo à novidade destes dois documentos. Já definir linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, ou apreciar relatórios das contas de gerência, parecia colidir com as funções tradicionais do órgão executivo, mais propriamente, do Conselho Administrativo da escola (CA). O mesmo se dizia da competência da assembleia de escola para apreciar os relatórios da execução do plano anual de atividades (PAA), até aí matéria debatida em sede de conselho pedagógico. Mais preocupante ainda, ter o poder de deliberar, embora com factos devidamente fundamentados, a cessação do próprio Conselho Executivo, por gestão desadequada é certo, mas não deixava de ser estranho.

Estranho, tendo em conta o contexto organizacional da época, em que os órgãos responsáveis pela escola funcionavam como compartimentos estanques, cada um no uso das competências específicas que lhes eram atribuídas, havendo alguma conferência pelo facto do anterior Conselho Diretivo ter assento, quer no Conselho Pedagógico [(CP) (através do seu presidente)], quer no CA (através do presidente e do vice-presidente). Ou seja, tudo o que era matéria financeira dizia respeito ao CA, enquanto a área pedagógica era do domínio exclusivo do CP. E, se hoje, volvidos cerca de quinze anos, se pode fazer uma leitura diferente, reconhecendo, afinal, que nem se verificaram alterações substanciais, a verdade é que ao tempo, era difícil uma outra visão do diploma, sem reservas, face às mudanças aparentemente significativas e revolucionárias aí propostas.

Por isso, quando se trata de avaliar a consistência da autonomia encontrámos vários investigadores (entre eles vários portugueses) que, como explica Costa (2007), têm

“desenvolvido análises da realidade educativa e organizacional onde as problemáticas da (des) conexão e da (in) congruência entre estruturas, processos ou situações são patentes, de que são exemplos: João Barroso (1986), com a leitura da autonomia decretada e a autonomia construída; José Alberto Correia (1989), com as noções de inovação instituída e a inovação instituinte; Manuel Sarmiento (2000), com os dilemas de ação e, nós próprios, nas abordagens aos projetos educativos das escolas, manifestando a separação entre discursos e práticas (Costa, 1997) ou descrevendo o “percurso debilmente articulado” (Costa, 2007: 5).

Depois, o verdadeiro problema não estava no órgão propriamente dito, mas sim no facto de este ser composto por elementos até aí perfeitamente alheios às decisões da escola, nomeadamente os auxiliares da ação educativa e, de modo especial, os pais e EE. A escola era, até aí, pertença dos professores (ou pelo menos de alguns deles), pelo que não toleravam esta invasão do seu território. Este novo figurino era, pois, uma fonte de incompreensões e de conflitos.

Nóvoa (2002), no prefácio a Perrenoud, aborda esta questão – A quem pertence a escola (pública)? – com que, aliás, o autor abre e fecha a respetiva edição considerando que

“ Em Portugal, na época contemporânea, foi quase sempre pertença do Estado. Com exceção de ténues movimentos associativos ligados à educação popular na viragem do século e das reações católicas à política educativa da República, o assunto nem sequer foi objeto de grande controvérsia.” (Nóvoa, 2002: 1)

Invoca, pois, razões históricas responsáveis por esse isolamento da escola face à realidade socio local. Analisando as primeiras décadas de democracia, Nóvoa considera que continua a fazer-se sentir o divórcio entre a escola e a sociedade, pelo que a questão mantém-se em aberto. Urge, por isso, repensar que a escola tem de ser sentida pelas comunidades como algo que também lhes pertence, propondo aquilo a que chama “contrato de escola”, no sentido da “cultura de negociação”, apresentada por Perrenoud. Este “contrato de escola”, sustentado por uma “carta de princípios”, poderá alterar este estado de fechamento da escola como defende, a seguir:

“com uma forte presença dos professores, das famílias e das comunidades locais, poderemos talvez romper com constrangimentos corporativos e burocráticos, dando corpo a modalidades de co-responsabilização pelo funcionamento das escolas.” (Nóvoa, 2002: 3)

Nóvoa, na esteira de Hargreaves, chama a atenção para a conseqüente vulnerabilidade das escolas e dos professores, que neste modelo associativo, ficarão certamente mais expostos aos olhares do público, contudo, no seu entender, também será por aqui que passará a obtenção do tão desejado prestígio social quer das escolas, quer dos professores. Importa, ainda, relevar o seu comentário relativamente a outra questão de Perrenoud – quem tem o poder de organizar/dirigir as escolas? – reconhecendo que,

“ Em Portugal, todos conhecemos as "resistências" para pôr em prática propostas que, no plano formal, têm suscitado importantes consensos. Uma das dificuldades principais tem sido a incapacidade de transformar a "máquina" do Ministério da Educação, confiando-lhe essencialmente missões de acompanhamento (o que implicaria mais investigação) e de regulação (o que implicaria mais avaliação). Nada será feito se não confiarmos no julgamento dos pais para escolherem a melhor educação para os seus filhos, na capacidade das comunidades locais para organizarem a escola e na competência dos professores para assumirem as suas responsabilidades como "profissionais autónomos". (Nóvoa, 2002)¹

Ora numa escola de periferia, pequena e familiar com era a escola Azul, atendendo ao reduzido corpo de professores ou de funcionários, vivia-se, de certa maneira, do hábito. Um grupo de professores efetivos do segundo ciclo permanecia na escola, desde a sua abertura, e mantinha sempre o mesmo horário (quase sempre o turno da manhã e um dia sem componente letiva, quase sempre à sexta-feira), as mesmas turmas (quase sempre provenientes das mesmas escolas de primeiro ciclo, no caso do quinto ano), os mesmos cargos e até a mesma direção de turma. Os professores mais novos, recém-chegados à escola ou com apenas algumas horas preenchiam o que restava desde desenho. Uma equipa de professores elaborava, quase desde sempre, os horários dos alunos e professores, cujos critérios observavam os seus interesses pessoais (a compatibilidade com o exercício de funções em estabelecimentos do ensino privado, por exemplo) e, raramente contemplavam as necessidades dos alunos (a proximidade ou afastamento das suas residências, o uso de transportes públicos, entre outros). Daí, uma das preocupações que perturbou este pequeno grupo, se relacionar com o tempo dedicado à escola, pois até aí, segundo o modelo da administração racional e burocrática, tudo acontecia de forma rotineira, não sendo preciso permanecer na escola muito mais do que o estipulado no respetivo horário e que se resumia, quase exclusivamente, à componente letiva. Como se pressentia que esta forma de estar na escola, provavelmente, teria os dias contados, facilmente se constata que foi motivo de

¹ António Nóvoa, 2002, Prefácio do livro de Philippe Perrenoud, *Aprender a negociar a mudança em educação* in <http://terrear.blogspot.pt/2013/08/aprender-negociar-mudanca-em-educacao.html>, consultado em 19/02/2014

resistência e de conflitos. A influência que este grupo de professores tinha na organização escolar, perigava com a aplicação do previsto no diploma, que, mais uma vez, apontava para a mudança de paradigma.

Outras valências começavam a ser reconhecidas na organização escolar, para além das que eram contempladas no modelo burocrático e racional e que vêm pôr em causa as estruturas normais e tradicionais. De facto, até aí, a escola girava em torno de dois pilares: os professores e os alunos. Ocasionalmente e/ou sazonalmente (nos períodos avaliativos), a figura dos pais e EE aparecia neste cenário, remetendo-se, logo de seguida, para o seu lugar e papel específicos, ou seja em conformidade com a perspetiva burocrática que fazia uma análise sectorial das organizações. Estas eram, segundo Lima (1998)

“vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, [...] centradas na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais” acentuando “o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais [...] e [...] pressupondo a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes” (Lima, 1998: 69).

A escola tendia para outro modelo que exigia muito mais do que o modelo burocrático lhe permitia analisar, pois impedia o registo dos “processos dinâmicos das negociações”, a eventualidade e a normalidade da “ocorrência de conflitos”, “as lógicas diferenciadas da interação dos atores” e a “permeabilidade das organizações aos seus meios” (Estêvão 1998b: 183). Tal descrição apontava, agora, para um modelo político, pois implicava uma outra visão da escola, um olhar diferente que considerasse a “existência de uma diversidade de interesses que os atores perseguem por vias diferenciadas” (Estêvão, 1998: 184). O modelo político, como refere Nóvoa (1995: 25), apresentava outros conceitos e problemáticas não consideradas no anterior modelo burocrático, relativas à explicação das dinâmicas organizacionais que tanto contribuem para uma análise da realidade escolar mais completa e mais enriquecida, a saber: interesses, conflito, negociação, poder e regulação.

3.1.5 A Assembleia de escola: um órgão tão inovador, quanto polémico.

Apesar do trabalho que foi desenvolvido nesta primeira fase, intenso e acrescido, porque a escola tinha de funcionar normalmente, nos mesmos moldes e com as mesmas situações diárias de sempre, o primeiro balanço que fizemos em contexto de comissão instaladora e no que respeita a este documento e a este órgão, foi complicado mas positivo. Efetivamente, os primeiros passos tinham sido dados e havia já alguns resultados visíveis, nomeadamente, o discurso decorrente da nova realidade legislativa começava a fazer parte do nosso quotidiano. Lentamente, ia ganhando expressão, uma outra conceção que apontava a escola não como uma ilha, mas como uma comunidade.

Contudo, o pior estava para vir quando se passasse à fase seguinte, a da criação de órgãos definitivos e à alteração das estruturas pedagógicas. De facto, durante muitos anos, prevaleceu a racionalidade burocrática, tão bem ilustrada por Alves (1999), isto é, formal,

hierárquica, centralizada nas decisões, em que os atores obedeciam a regulamentos superiormente impostos e agiam de forma compartimentada e impessoal. De ora em diante, impunha-se responder a um novo desafio que deixava algum incómodo no corpo docente, habituado que estava à tal “estrutura de proteção”, inerente ao sistema burocrático. Este modelo, embora limitativo e redutor, dispensava-os da tomada de decisões, libertando-os das eventuais responsabilidades. Oferecia-lhes proteção e segurança, embora não respondesse à diversidade dos problemas. As suas funções circunscreviam-se quase sempre ao espaço da sala de aula, onde, com os seus alunos, devidamente organizados por grupos/turmas, cumpria ou deveria cumprir o que uma organização fortemente centralizada lhe exigia. Na esteira do mesmo autor, tal centralização é

“(…) visível nos currículos, nos programas e no regime de avaliação; (...) no modo de organização dos saberes disciplinares, do tempo e dos espaços (...), é a impessoalidade das relações interpessoais (...), é a uniformidade de currículos e programas; é o isolamento da ação docente e discente; é a dependência (e a segurança) face às normas por outros produzidas”. (Alves, 1999: 10).

Daí, a enorme dificuldade em operacionalizar o novo regime, porque os desentendimentos transformaram-se em conflitos e tudo servia para embargar o trabalho, percebendo-se claramente a intenção de não cumprir e protelar o assunto, mantendo-se o sistema tradicional em vigor. Inclusivamente, ouvi frequentemente dos colegas o argumento de que “só esta escola está interessada em avançar”. Afinal, a autonomia não vinha trazer sossego, mas inquietação e discórdia, porque era interpretada por alguns docentes como sinal de perda de poder e de maior exposição perante os novos atores, com quem receavam partilhar o que até aí era exclusivamente da sua esfera de ação. Atendendo ao carácter excepcional da situação, várias vezes, os membros da CEI foram chamados a reuniões numa intenção claramente informativa e formativa, tendente a desbloquear os conflitos. Mesmo nessa intenção, chocava quase sempre com a visível má vontade dos docentes que descarregavam nos elementos da direção a sua aversão face ao Ministério da Educação.

Esta realidade inscreve-se no modelo político direcionado “para as tensões desintegradoras que brotam dos diversos conjuntos de interesses sobre os quais a organização se estrutura” (Morgan, 1996: 201), evidenciando a “diversidade de interesses e ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito e (...) a racionalidade política” (Lima, 1998: 66). Ora é precisamente a diversidade de interesses que se faz sentir, especialmente nos momentos de decisão, podendo desencadear situações de conflito quer por discordância, quer mesmo por entendimento e /ou perspetivas diferentes, logo, como refere Estêvão (1998: 184), estes processos de negociação têm que resultar da articulação e convergência de diversos tipos de poder, tornando-se, desta forma, em “complexos processos de negociação”.

Assim, o conflito passou a fazer parte do quotidiano da escola, alterando o ambiente até aí, aparentemente calmo, formal e rotineiro, agora fecundo no confronto, entre os que procuram resistir e manter um sistema favorável às suas ambições pessoais e os outros atores que agora entraram em cena (auxiliares, pais e encarregados de educação, autarquia, entre outros). A este propósito, Costa (2006: 73), refere-se à escola como organização composta por vários e diferentes atores, bem como grupos com diferentes interesses, detentores de poderes e

influências igualmente diversas e com posições hierárquicas diferenciadas, os quais estão em constante interação, tornando-se, deste modo, um local de micropolíticas, pois a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na luta pelo poder. De fato, percebia-se, nas reuniões preparatórias, a correlação de forças existente entre as partes, sendo notório que, se uma das partes, neste caso os docentes, tinha melhor preparação, decorrente da sua maior informação, então argumentava melhor e a sua posição acabava por se impor. Como também era evidente, que usasse a sua informação para conseguir os seus propósitos, o que exigia da CEI muito maior atenção, muito mais cuidado na interpretação dos argumentos e na triagem a realizar para chegar a decisões justas.

Esta divergência de interesses e atores exigia do órgão que liderava a escola a capacidade para conseguir articular esses interesses e mobilizar a escola para interesses organizacionais mais ou menos convergentes, o que nem sempre se conseguia. Neste sentido, a CEI procurava assumir e desempenhar com responsabilidade as suas funções, acompanhando o mais de perto possível as interações estabelecidas dentro da sua organização e as micropolíticas inerentes, o que implicava ter de se movimentar, muitas vezes, entre dois fogos, seja entre a escola e as instâncias superiores do ME, perante quem devia obediência e tinha de responder, seja entre os atores da própria escola. E, se por um lado era positivo o debate e o confronto, por outro, o conflito por vezes assumia maiores proporções e a CEI tinha de combinar vários estilos de liderança, para não ignorar o assunto, não ser permeável a ponto de funcionarem lideranças paralelas, nem mostrar fragilidade, sem ter que optar por respostas mais autoritárias. Considero ter sido este, o ponto crucial de toda esta experiência, nomeadamente nestes momentos de maior tensão em que se buscava o tão desejável mas difícil equilíbrio. Como afirma Ball, (1994: 96) o gestor tem de manter o seu estilo de forma a não ser considerado incoerente, vacilante ou débil, como também não deve deixar de prestar atenção aos interesses dos atores, à manutenção do controlo da organização e aos conflitos que envolvem o desenvolvimento das diferentes micropolíticas (Ball, 1994: 35). Mas, como se percebe, tudo isto causava desgaste e trabalho acrescido, até porque todo este processo não se fazia à margem do normal funcionamento da escola. Entender a escola como local de execução de micropolíticas, leva a que seja considerada como centro de decisão política, o que aumenta, sobremaneira, a sua complexidade.

Continuando, as inovações que, formalmente, eram instituídas pelo diploma no que respeita à AE, nomeadamente, a abertura e a exposição a outros atores, até aí à margem do sistema, não foram bem entendidas nem aceites por alguns professores. Prova-o, a dificuldade em encontrar candidatos docentes e não docentes para integrar aquilo que consideravam como um “corpo estranho”. Prova-o, sobretudo, a dificuldade de diálogo entre os atores internos e externos. Aqueles, porque se sentiam “afrontados e invadidos no seu território” (tal qual se constatou na escola Alfa) e estes porque não compreendiam o que significava a representatividade e apostavam no protagonismo. Facilmente se constata, do exposto, o jogo da “arena política”, observando-se os seus agentes na disputa dos seus interesses pessoais, às vezes meramente egoístas, das suas visões políticas, dos seus protagonismos e também das suas insuficiências. Tal jogo não ocorria de forma linear, antes se apresentava, muitas vezes de forma sincrética e observando o momento e a circunstância, tal qual a “díade adjuvante-oponente”. De facto, a escola apresentava-se como “arena”, enquanto lugar discussão e de confronto e “política” porque implica da parte de quem lidera uma busca de consenso, uma

base de entendimento no sentido de encontrar soluções e sanar os conflitos. Assim, “O desenvolvimento da imagem da escola como *arena política* (...)” (Costa, 2006: 73) demonstra a existência de uma importante mudança a nível organizacional da escola.

A análise micropolítica surge como o melhor estudo para entender a arena política, e a escola, é o espaço privilegiado para a aplicação desta imagem organizacional por ser o local onde decorrem processos de confrontação e negociação tendo por base os interesses e as estratégias de poder, adotadas pelos diversos grupos, tal como se tem vindo a narrar. Salienta Costa (2006: 73) que o “desenvolvimento da imagem da escola como *arena política* (...)” demonstra a existência de uma importante mudança a nível organizacional da escola, sendo esta um sistema político em miniatura, onde existe pluralidade e heterogeneidade de indivíduos, objetivos e interesses próprios, conflito e luta pelo poder e ainda negociação. Ao longo de todo este processo de negociação, sobressaíram sempre dois fatores: os interesses, que as pessoas procuram utilizar e defender, através das organizações, sendo mais fácil fazê-lo no coletivo; o conflito, não só existente na própria escola como também pode ser oriundo do meio circundante.

Prosseguindo esta narrativa, uma vez aprovado o primeiro RI da escola, cessou funções a primeira assembleia, dando-se então início ao processo de eleição para a assembleia definitiva. Uma nova onda de sensibilização se desencadeou, apelando à participação do corpo docente e do corpo não docente. Novas reuniões se realizaram, no sentido de esclarecer quanto à composição deste órgão, à forma de recrutamento, ao método de representação proporcional da média mais alta de *Hondt* e à cooptação dos elementos que deveriam representar a comunidade nos aspetos económico, cultural e recreativo, se a escola assim o entendesse.

Nesta fase, senti que os efeitos e o impacto do normativo se traduziram num azedume e má vontade contra a CEI. Apesar dessa relutância, da confusão e dos desentendimentos, acabaram por surgir duas listas. Numa primeira análise, isto seria um sinal evidente de cultura democrática numa escola e de observância a um dos princípios orientadores da administração das escolas preconizado no recente normativo (a participação de todos os intervenientes no processo educativo), não fosse a intenção que estava por detrás desta espécie de manobra. É que, ao aparecimento de uma lista, conotada como “lista da CEI”, o grupo de professores, manifestamente contra a mudança, respondeu com uma outra lista.

Nessa altura, tive a primeira sensação de desânimo e fui acometida por um sentimento de profunda tristeza. Interroguei-me se valia a pena continuar, quando alguns colegas persistiam na recetividade negativa a tudo quanto era novo e sobretudo, encaravam a mudança de forma leviana, ignorando que o centro da escola são os alunos. De facto, esse grupo, em nenhum momento de paragem e discussão (e foram muitos esses momentos) manifestou vontade de refletir sobre “aquela escola” e sobre “aqueles alunos”, quedando-se numa crítica vista como um fim em si mesma e, por isso, estéril. Nem mesmo a oportunidade de poder colaborar na elaboração do primeiro PEE, os despertou para a nova realidade, já que, pelo menos aí, poderíamos adaptar as finalidades e metas do sistema educativo à realidade socioeconómica local. Ao contrário, considerava este trabalho uma perda de tempo.

Felizmente que essa sensação, embora forte, foi superada, e continuei, juntamente com os meus dois colegas de equipa a fazer o que, dois anos mais tarde formalizámos e apelidámos de “Construindo uma autonomia” quando elaborámos o primeiro Projeto Curricular de Escola

(PCE). Mas também todos tomámos consciência de que o que até tinha sido complexo e moroso, agora seria uma autêntica “saga” porque os interesses instalados tinham vindo à tona sob a forma de conflitos que iriam, certamente, deixar feridas em aberto.

Mesmo assim, prosseguimos. Mais atentos e vigilantes sobre esse grupo, (que afinal reunia uma minoria de professores), o qual passou também a fazer uma vigilância apertada ao executivo. Parecia que tudo era motivo de insatisfação e de crítica e o objetivo tornou-se claro: desviar as atenções para outros aspetos e embargar o sistema, bloqueando o normal funcionamento do órgão executivo. Uma das estratégias usadas era o envio de cartas e/ou exposições sem rosto para as instâncias superiores, não obstante, todos conhecerem sobejamente o (s) seu (s) autores. Seguiam-se, quase sempre, pedidos de esclarecimento por essa entidades, ou mesmo inspeções. A tudo respondemos sempre com correção, transparência e verdade. Quem vinha à escola tinha de cumprir a sua função, embora nos fizesse espécie, que órgãos superiores atuassem com base em denúncias anónimas. Contudo, também reconhecemos, que cedo se apercebiam dos verdadeiros meandros e concluía os seus trabalhos constatando a realidade das coisas e, paradoxalmente, a imagem da escola saía reabilitada.

Devo referir que, numa dessas intervenções tive um papel mais ativo e mais próximo do inspetor responsável pela auditoria técnico-pedagógica à escola, que consistiu numa investigação exaustiva a tudo o que era administrativo e pedagógico. Ainda no meu primeiro ano de exercício de funções no cargo, posso afirmar que foi das experiências mais enriquecedoras, da qual recebi grandes ensinamentos para a gestão administrativa e pedagógica da escola e que foram de grande utilidade na gestão de uma *coisa pública*. Interpretei aquela oportunidade como se de uma formação se tratasse, o que dei a conhecer ao senhor inspetor, que também prontamente, assumiu o papel de formador e cuja colaboração foi exímia. Foi, por isso, uma mais-valia para mim e para a escola.

Tudo se fazia e a tudo se dava uma resposta mas é inegável a sobrecarga de trabalho, porque a escola não podia parar e, muitas vezes, sentíamos que estávamos a canalizar as energias para assuntos estéreis, quando tínhamos tanto para pensar e decidir. Afinal éramos chamados a repensar a nossa escola e a definir as suas prioridades e isso implicava tempo para a conhecer. Por isso não recuámos. Uma vez entendida a tal intenção de bloqueio continuamos a exercer as nossas funções, observando e fazendo observar os objetivos prosseguidos pela lei.

Lamentavelmente, o grupo da oposição servia-se inclusivamente dos alunos para atingir outros fins, nomeadamente quem representava o poder. E no meio deste nevoeiro, a escola ia (sobre) vivendo, apesar de constantemente bombardeada. Recordo-me que, por essa altura, houve necessidade de resolver uma situação de carácter disciplinar, que obrigou à instauração de um processo a um grupo de alunos que se tinham envolvido numa brincadeira de mau gosto. Uma brincadeira, em tempo de recreio, que consistia num jogo violento entre os rapazes e que poderia ter consequências, nomeadamente, danos físicos nos alunos envolvidos, sobretudo num aluno, considerado o elo mais fraco. Não tendo sido este o desfecho, felizmente, e terminando a brincadeira apenas com pequenos danos no dito aluno, mesmo assim, decidiu o presidente da Conselho Executivo (CE) desencadear procedimento disciplinar aos alunos visados.

O processo decorreu, normalmente, tendo chegado ao presidente a proposta de medida disciplinar a aplicar aos alunos, por parte do professor instrutor. De acordo com o preceituado na legislação, a decisão cabia ao presidente do órgão executivo, ouvida e analisada a proposta do conselho de turma disciplinar. E, porque o presidente do órgão executivo, não acatou tal parecer, (que propunha a pena de “suspensão” para alunos que não tinham antecedentes de carácter disciplinar) tomando uma decisão divergente (pena de “repreensão registada”) imediatamente, esse grupo de professores desencadeou uma onda de protesto, tendo inclusivamente apelado às instâncias superiores, por intermédio da pessoa que exercia a função de diretor adjunto da DRE e que era parente de um docente da escola. Por incrível que pareça, este tipo de exposição, absolutamente descabida e absurda, teve resposta, ao contrário de tantas outras questões da maior seriedade e importância para a escola e para os nossos alunos. Inexplicavelmente, uma situação que não passou de um entre tantos episódios que acontecem no quotidiano de uma escola e que, no nosso entender, teve o desfecho adequado, acabou por ter aproveitamento imediato por parte do grupo de boicote, já conhecido na escola.

De facto, a tal façção não perdeu mais uma oportunidade para desviar a CEI dos seus propósitos, mormente a continuidade do processo de instalação dos novos órgãos de gestão. Foi deveras marcante constatar que os alunos e os seus encarregados de educação não mereciam respeito por parte de alguns professores que, perante uma situação disciplinar, em vez de se assumirem como verdadeiros educadores, apenas tiraram daí partido para fazer vingar as suas ideias e prevalecer os seus interesses. Refira-se que, os alunos, independentemente da pena disciplinar que iriam cumprir, reconheceram o erro na presença de todos os pais e ficaram amigos, pelo que, como professores e, sobretudo, educadores, só podíamos ficar satisfeitos.

Mais chocante, ainda, foi a forma de atuar da DRE, à revelia da CEI, já que nunca se preocupou em ir à raiz do problema, ouvindo os responsáveis pela escola, mas pactuou com esse grupo, alimentando falsos problemas, tratados ao telemóvel como se de amigos se tratasse, em vez de respeitar a relação institucional a que estavam obrigados. Aliás este tipo de atuação já vinha acontecer há algum tempo, o que era constrangedor e incorreto, do ponto de vista do funcionamento de qualquer instituição. E voltámos à troca de correspondência, respondendo aos pedidos de esclarecimento habituais. Mais adiante, voltarei a este episódio, sobretudo à sua conclusão, que nos deixou completamente estupefactos.

Foi mais uma ocasião, em que a escola se tornou num espaço de “arena política”, já que o referido grupo, por sinal minoritário usava a sua influência, o “poder de contestação” como refere Costa (2006), tentando fazer prevalecer a sua vontade, recorrendo aos diversos poderes que tem à sua disposição. Importa, pois, reconhecer, luz dos modelos teóricos, que nesta imagem organizacional da *Arena Política*, o poder assume um lugar primordial, pois “(...) os interesses individuais e grupais desenvolvem-se e afirmam-se em função do poder dos respetivos representantes” (Costa, 2006: 83). Reconhece-se, igualmente, a coexistência de dois tipos de poder, designadamente o poder de autoridade que corresponde ao poder formal, pertencente à estrutura hierárquica da organização e o poder de influência, que consiste no poder informal que pode ser visto “como o carisma, o conhecimento, a experiência pessoal ou o controlo dos recursos” (Costa, 2006: 83). Do ponto de vista de Blase (1991),

“A micropolítica refere-se à utilização do poder formal e informal pelos indivíduos e grupos para alcançarem os seus objetivos nas organizações. Em grande medida, as ações políticas resultam das diferenças percebidas entre indivíduos e grupos, articuladas com a motivação para exercer o poder, para influenciar e/ou proteger.” (Costa, 2006: 86, citando Blase, 1991).

Faz, também, sentido referir, a este propósito, o nome de Natércio Afonso (1993), um dos autores referenciados por Costa acerca das reformas educativas no contexto português e que centrou o estudo nas disfunções das escolas secundárias públicas, onde “ (...) a escola foi entendida como um sistema político, onde diferentes clientelas com interesses e estratégias díspares interagem e influenciam os decisores de modo a obterem decisões e ações favoráveis.” (Costa, 2006: 87).

Este episódio, respeitante ao procedimento disciplinar, serviu para mais um momento de paragem e reflexão para os elementos da equipa executiva e outros elementos da comunidade educativa, nomeadamente, professores, funcionários e a própria Associação de Pais (AP), com quem desenvolvemos uma relação de trabalho francamente positiva. Daqui surgiu uma sugestão: confrontarmos aquela instância superior que compactuava com a façção de boicote e, conseqüentemente, embargava o trabalho que a mesma tinha todo o interesse em ver avançar, requerendo uma audiência ao senhor Diretor Regional (DR). No entanto, a escola era, no concelho, uma das que não se poupava a esforços para implementar o novo modelo de gestão com boa-fé e com convicção de que seria benéfico para os nossos alunos. Prova-o o facto (viemos a saber *a posteriori*) de termos sido a primeira escola a elaborar o PCE na região. E foi precisamente isso que fizemos. Estivemos presentes numa reunião com o DR, acompanhados pelos presidentes do CP, da AE e da AP, sendo evidente a relação de excelência entre todos. Manifestámos a nossa tristeza pela postura de alguns professores, porque tínhamos todas as condições para aplicar as novas orientações de forma serena e sempre no interesse dos nossos alunos. Mais, mostrámos a nossa estupefação, porquanto parecia haver um governo paralelo, fruto de relações de parentesco e/ou amizade, com algum dos seus mais diretos colaboradores.

Duas ilações se retiraram, desse encontro e que obtiveram a concordância dos colegas de equipa: da parte do Diretor regional, a compreensão e a preocupação para com uma situação que desconhecia em absoluto e que, se prontificou em clarificar, apesar de não ter acedido ao nosso pedido de chamar àquela reunião, a pessoa visada; da nossa parte, ficou claro o espírito de grupo, daí em diante, ainda mais coeso, e a certeza de que estávamos no bom caminho. Regressámos à escola, ao nosso trabalho, visivelmente bem-dispostos, porque só a liberdade nos transmite sensações como esta.

Contudo, não se verificaram grandes mudanças. Os ânimos pareciam mais serenos, mas quando a ocasião era oportuna, não era desaproveitada para reacender os conflitos. Exemplo disso foi a apresentação das listas para os representantes do corpo docente que eram muitas vezes envolvidos nestes meandros, numa tentativa desonesta de os manipular.

Nesses momentos interrogava-me sobre como era possível um pequeno grupo alterar o bom ambiente de trabalho e causar tanto desgaste, porque efetivamente era de desgaste que se tratava e o clima de conflito sentia-se, inclusivamente, na sala de professores, onde era evidente a existência de grupos, *de escolas dentro da escola*. Enquanto isso, a maioria

mostrava-se colaborante e confiante e desempenhava as suas funções com vontade e responsabilidade, o que muito nos tranquilizava.

Assim, depois de muita resistência chegou-se à constituição da AE. Foram recrutados elementos de ambas as listas e falou-se do trabalho a desenvolver com alguma naturalidade, mas também com alguma hipocrisia (o que se percebia, tendo em conta todos estes meandros). Era necessário, agora, preencher este órgão com representantes da comunidade que não os diretamente implicados no seu espaço interior. Outra etapa a vencer.

Curiosamente, do lado exterior, isto é das entidades a cooptar, era tudo bastante cinzento. Não vinham críticas é certo, mas também não vinha nada. A escola parecia passar despercebida, ninguém se preocupava, aparentemente, com ela, a não ser por ocasião de encontros formais ou de realização de atividades de carácter lúdico. Das várias entidades contactadas, ninguém se mostrou disponível para vir colaborar a não ser o pároco por representar a maioria dos grupos de carácter recreativo que havia na freguesia. Mas esta disponibilidade e a oportunidade de trabalhar com quem conhecia efetivamente o meio e a realidade da terra, também não foi bem interpretada nem aceite pelo dito grupo e os complexos relativamente à Igreja e à figura do Pároco não tardaram a fazer-se notar. Por mais que se explicasse que poderia ser uma mais-valia para a escola, até pela importância que o património histórico-religioso representava a nível nacional e que devia ser incluído nas aprendizagens dos alunos, e depois, pelo facto de quase todos os grupos de carácter recreativo e cultural da freguesia pertencerem à paróquia, nem todos atingiam esta dimensão e quedavam-se numa visão redutora e isolada. Foram precisos vários anos para que a escola reconhecesse o privilégio que tinha, mesmo ao seu lado e avançasse, de facto, com um projeto que evocasse as memórias desse património, e que agora estão em curso.

Por outro lado, nos primeiros anos de vida deste órgão, também não contou com a presença de mais nenhum elemento representativo das associações de carácter económico, recreativo ou cultural, sendo que a nível económico havia muito por onde começar uma relação de trabalho ou parceria com a escola. Nem mesmo a autarquia assumia o lugar que, por inerência de funções tinha na AE. Foi sempre parca a sua colaboração e as presenças resumiram-se a momentos coincidentes com os atos eleitorais, o que era lamentável. Mais, tive ocasião de constatar, conjuntamente com os meus colegas de equipa, que a autarquia, nomeadamente a Junta de Freguesia em quem eram delegadas as funções, não percebia exatamente o seu papel, limitando-se nas escassas vezes em que colaborou, a “prestar um favor”, e não a assumir um dever de colaboração institucional a que estava obrigado por lei.

Além de uma presença pouco constante, acusava insegurança por ficar demasiado exposto e parecia recear ser interpelado pelos diversos setores ali presentes e que tinham, certamente, assuntos ou medidas a reclamar. Refere, a este propósito, Fernandes (1999) que as autarquias têm

“uma dificuldade logística de se fazer representar adequadamente em todas as escolas nos municípios onde existe um elevado número, o que implica que, em muitos casos tenham de buscar substitutos alternativos a nível de freguesias ou então assegurar representações meramente simbólicas”. (Fernandes, 1999: 24)

Por outro lado, pressupunha-se que a função primordial do representante do poder local, fosse proceder à articulação entre a política da escola e a política do concelho, todavia o

diploma prevê, no art.º 2º, que essa competência deve ser realizada ao nível dos conselhos locais de educação que são *estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação com outras políticas sociais*”. Ou seja, resulta daqui alguma ambiguidade na atribuição dos papéis e que pode levar à duplicidade e sobreposição de órgãos e funções.

Concluindo a análise relativa à participação de atores externos neste órgão, a aplicação do decreto ficou muito aquém das intenções políticas expressas, assim como dos objetivos e expectativas, porquanto não se conseguiu envolver, à luz dos princípios democráticos, todos os atores envolvidos no processo educativo, sendo evidente o protagonismo dos professores que continuavam a impor-se e a liderar, nomeadamente quando se tratava de tomar decisões. A atitude dos autarcas, como acima se referiu, oscilou entre a reserva e o distanciamento, enquanto os pais e encarregados de educação tiram partido da legislação, apostando na criação de associações de pais. Pelo exposto,

“de um modo geral pode dizer-se que a iniciativa política contida nas mudanças veiculadas pelo novo “Regime de Autonomia Administração e Gestão das Escolas” não parece ter produzido o efeito mobilizador significativo entre os atores com intervenção no contexto escolar, numa lógica de transformação da escola, e no sentido de melhorar a qualidade do serviço público de educação, notando-se, nomeadamente, um certo distanciamento e desconfiança entre os docentes, (...) e uma prudente reserva entre os autarcas, embora pareça ter dinamizado a participação parental, pelo menos no que respeita à ação da respetivas estruturas associativas. (Afonso e Viseu, 2001: 73).

No mesmo sentido, Dominguez Rodríguez (2006), embora se refira á realidade espanhola, pode também usar-se a sua afirmação para o caso português, quando chama a atenção para o facto de “apesar de poucas vezes os cidadãos terem possibilidade de exercer a sua participação democrática em algo tão próximo como é o caso da educação, quer seja como aluno, pai ou profissional”, (Rodríguez, 2006: 305), a sua participação fica sempre aquém das expectativas, quase se resumindo a momentos de eleição. Ideologicamente, poderia ser um importante elo de ligação com a comunidade por integrar representantes de vários setores, mas na prática não era isso que se verificava, pois o carácter de representatividade não era compreendido nem assumido por esses representantes, o que era reflexo de uma sociedade que não estava preparada para se pronunciar sobre assuntos com a educação.

Lenta e gradualmente, com avanços e recuos, a AE ia assumindo o seu lugar no território institucional que é a escola. Com muitas dificuldades e constrangimentos, sempre com reservas acerca dos atores externos, nestes primeiros anos de vida cumpriu rigorosamente o que estava previsto nos novos normativos. No entanto, havia alguma confusão entre este novo órgão e os órgãos tradicionais, nomeadamente o CP, o CA e o CE. Percebia-se, claramente essa confusão, tanto mais que a CEI acompanhava muito de perto este recente corpo, procurando sempre orientar e esclarecer em matéria de funções e competências. Curiosamente, o problema não estava apenas na assembleia. Depois de perder algum tempo a ler atas de conselho pedagógico de anos anteriores, percebi que também o conselho pedagógico, ao longo de anos, frequentemente, deliberava sobre matérias que não eram da sua competência, assim como não se pronunciava sobre outras, exclusivamente da sua esfera. A título meramente exemplificativo, refiro os horários dos professores, que eram elaborados em

observância aos critérios apresentados e aprovados em sede de CP, mas que depois de concluídos eram entregues e aprovados também, na sua primeira reunião, quando eram da competência do conselho executivo. Do mesmo modo se discutiam questões de natureza financeira, relacionados com a conservação do edifício, que eram da competência do executivo e conselho administrativo. Neste marasmo, em termos de competências, também tivemos alguma responsabilidade, enquanto não conseguimos esclarecer quanto ao funcionamento e competências desses órgãos, daí ter realizado um trabalho de leitura e consulta das respetivas atas nos últimos anos, para perceber o porquê desta mistura/confusão de competências. Concluí que, em diversos assuntos, a escola vivia do hábito. E esse procedimento, cujo testemunho ia passando de mandato em mandato, tornava-se rotineiro e fazia-se dele uma norma.

Perante esta nova realidade, adotamos uma estratégia, na altura informal, mas, de facto, já praticávamos uma cultura de avaliação na escola. Com frequência, realizávamos encontros informais para trocar ideias sobre o andamento das novas situações e a forma como eram encarados os novos órgãos. Nessa época, apesar de tudo, havia tempo para esse exercício tão essencial ao trabalho docente e que não acontece ao abrigo de normativos, mas por vontade dos professores, senão de todos, pelo menos de alguns. Depois, era ponto de honra, para todos os que se envolveram mais ativamente neste processo, ouvir opiniões, partilhar resultados e discutir, às vezes emotivamente, certas questões. Tivemos a sorte de ter também outro grupo de professores que sempre mostrou vontade e interesse em colaborar, integrando as equipas que redigiram e elaboraram o RI e o PEE. Claro que os professores oponentes não compareciam e perdiam oportunidades de trabalho, aprendizagem e partilha extremamente enriquecedoras, para além de ser importante que equipas diferentes elaborassem tais documentos, de forma a possibilitar a necessária conferência.

Neste exercício, numa avaliação mais específica da AE, resultou claramente a seguinte ideia: era certo que, segundo o estipulado pela legislação, este órgão era, institucionalmente o órgão de maior peso e de maior importância, contudo, na realidade ninguém lhe reconhecia esse valor e a força continuava a recair sobre a CEI e, um ano depois, sobre o CE. Ou seja, na prática não tinha havido mudança *de facto*. Na realidade, como se referiu no percurso pela legislação, que antecedeu esta narrativa, continuou e continua a ser no CE, que está a tónica. É ele o rosto da organização escolar, perante quem a maioria dos atores deve obediência hierárquica e que, por sua vez, responde perante a administração central. Aliás, este órgão ainda assumia maior protagonismo na escola, porquanto se mantinha a centralização de poderes no ME, logo tinha de cumprir e fazer cumprir as normas e orientações emanadas do mesmo. Por outro lado, se é a assembleia que está no topo da hierarquia, não devia ser o CE a elaborar o PEE, e deveria ser àquele órgão que este deveria prestar contas. Contudo, este enquadramento legal, na prática, tornou possível que a AE ficasse na dependência do CE, sendo quase inexistente a sua ação, em termos de gestão da escola.

Segundo Barroso (1999a: 30) um dos princípios organizativos da administração deveria ser “poderes locais fortes, escolas fortes, cidadãos participativos e Estado atento e interveniente”. Acontece, porém que os poderes transmitidos são precários, permitindo no entender de Estêvão (1999: 149) apenas “encenações dramatizadas de autonomia”, pelo que, substancialmente, nada de novo acontece na estratégia política que permanece nas mesmas mãos.

Assim, a organização escolar definida no decreto-lei previa uma intervenção a nível local e, a assembleia, era o órgão por excelência, que devia realizar a sua operacionalização se não tivesse ficado desprovido de poder no que respeita às decisões a tomar pela escola. Como, efetivamente, não se consumou a proposta descentralização de poderes, este órgão limitava-se a aprovar documentos emanados do conselho executivo ou a emitir pareceres (sobre o PAA e sua execução, por exemplo), tornando-se uma figura meramente decorativa. Para além disto, é de salientar o reduzido número de reuniões da AE por ano, de maneira que a sua função e o seu trabalho faz-se sentir no princípio e fim mas não durante o processo. Efetivamente, é a AE que define as linhas orientadoras para a escola e faz os balanços das atividades ou de resultados, mas não faz nenhum acompanhamento do trabalho que é desenvolvido, porque quem o faz continua a ser o conselho executivo. Assim sendo, apenas os professores aí presentes terão conhecimentos suficientes para se pronunciar, pelo que, mais uma vez, são as suas posições ou interesses que prevalecem.

Reconhece-se nestas incongruências, a débil articulação entre os “discursos” e as “práticas” (Costa, 1997), entre o “instituído” e o “instituinte” (Correia, 1989), entre o “decretado” e o “construído” (Barroso, 1996), entre os “planos das orientações para a ação” e o “plano da ação” (Lima, 2001). Aliás, Barroso, um investigador da especialidade em jeito de balanço da aplicação do diploma sobre o qual versa esta narrativa, afirma que:

“ O balanço que se pode tirar do conjunto de estudos efetuados, mostra que, do ponto de vista formal, o processo de aplicação do decreto-lei nº115-A/98 conseguiu realizar grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava prevista. (...) Contudo, para quem imaginava que o decreto-lei nº115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes. (...). No essencial, a evolução do processo depende do que for feito, de substancial, para dar uma expressão clara e efetiva ao aumento das competências e recursos das escolas. (Barroso, 2001: 21, citado por Costa, 2004).

Refere, ainda que

“Não há “autonomia e escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos” que a compõem. Ela é portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma “autonomia da escola em abstrato, fora da ação autónoma organizada dos seus membros”. (Barroso, 1997: 20)

3.1.6 O Conselho Executivo: da realidade provisória à realidade definitiva.

Um ano volvido e expirava o mandato da CEI, pelo que se aproximava o período de eleição para o novo órgão de Gestão da escola, agora designado CE. Chegou o momento de tomar decisões sobre o rumo a seguir e isso implicava uma reflexão individual e em equipa. Individual, porque o desempenho de cargos deste género tem implicações ao nível da vida pessoal e familiar de cada um e em equipa porque éramos uma equipa na verdadeira aceção da palavra, onde para além do trabalho, nos unia uma profunda amizade, da qual, ainda hoje

guardamos excelentes recordações. Além disso, a verdade é que o ambiente, por vezes hostil, reforçou a nossa maneira de atuar, enquanto direção, tornando-nos mais coesos e corajosos. Talvez por isso, enquanto um grupo procurava demover-nos das nossas responsabilidades, outro era incentivador do nosso trabalho e desafiava-nos a prosseguir a tarefa. Assim, depois de muito ponderar, decidimos apresentar uma lista à candidatura para o CE, mantendo os mesmos elementos da comissão executiva instaladora anterior e com as mesmas funções.

Foi, novamente, um período muito rico, de muita tensão criadora. A nossa lista era considerada, para muitos, como uma lista livre, cujo programa de continuidade visava os interesses comuns, em especial os da comunidade educativa, com destaque para os alunos, e não aprovava pequenos privilégios, pequenas regalias e interesses particulares. Para outros era, obviamente, uma ameaça. Tal como aconteceu nas eleições para a AE, ao aparecimento da nossa lista a oposição surgiu com outra proposta. Acontece, porém que este processo eleitoral se desenrolou noutros contornos até aí inexistentes, nomeadamente foi acompanhado e sob a orientação da AE, daí a desconfiança e as reservas relativamente a este órgão e, principalmente sobre alguns dos seus elementos que não integravam o corpo docente da escola.

Na verdade, este órgão, teoricamente saía, pelo novo diploma, mais limitado na sua ação, relativamente à assembleia, porém como se referenciou em epígrafe, na prática era o órgão de maior envergadura, que fazia o acompanhamento de toda a vida escolar, que exercia o poder disciplinar e que respondia perante a administração central. Competia, ainda ao seu presidente, a representação da escola, pelo que a sua figura identifica-se com a própria escola, muito mais do que com o presidente da assembleia. Por conseguinte, a AE acabou por ficar numa posição inferior a este órgão, incumbido de definir o regime de funcionamento da escola, elaborar o seu orçamento e o seu PAA, elaborar periodicamente os respetivos relatórios sobre a sua execução, para além da distribuição do serviço docente e não docente, elaboração de horários, contratação de professores e funcionários e a gestão de todos os espaços e recursos escolares. Finalmente, só o CE, concretamente o seu presidente, poderia desenvolver e estabelecer protocolos ou parcerias.

Deste modo, resultam do Decreto-Lei nº115-A/98, algumas contradições relativamente à posição hierárquica dos órgãos de gestão da escola e respetivas competências, ou seja entre a AE e o CE, porque aquela se identifica mais como um órgão de direção mas não tem o correspondente poder diretivo, enquanto este, sendo órgão de gestão, é o que, na prática se apresenta como o verdadeiro órgão de direção, não obstante a sua excessiva dependência face à administração central.

Não é, pelo exposto, de estranhar que o processo eleitoral para o CE da escola, mesmo com contornos diferentes do habitual, foi encarado com a mesma seriedade e expectativa que os anteriores. Neste cenário, resultou, clara e inequivocamente deste ato eleitoral, que era vontade da comunidade educativa que a nossa equipa integrasse, agora, o CE e desse continuidade ao projeto de trabalho em curso, nomeadamente a consolidação das medidas, documentos e órgãos necessários à “prometida “descentralização e à construção da autonomia. Assim sendo, retomamos, no início do ano letivo 1999/2000, o trabalho com o mesmo afinco, agora mais à vontade pela experiência do percurso anterior. Muito havia a fazer, mas pequenos grandes passos já se haviam dado neste sentido.

3.1.7 O Conselho Pedagógico e a reformulação das estruturas de orientação educativa.

O ambiente escolar voltou a adensar-se, porém, quando se alteraram as estruturas pedagógicas (grupos Disciplinares) e se constituíram os Departamentos a integrar o CP. Era assunto que se ventilava há algum tempo, mas como não tinha chegado nenhum normativo que tornasse tal alteração obrigatória, o comum era não pensar muito no assunto, ignorá-lo ou então fazer de conta que não existia. Mas agora, o decreto-lei nº 115-A/98 obrigava à sua reformulação. Foi extremamente difícil fazer cumprir o preceituado na legislação, porquanto os delegados de disciplina acusaram de imediato os vícios de anos de prática de coordenação (ou hábito no uso do título) e de assento no CP. A perda de horas da componente letiva, o apagamento da sua figura, substituída por um coordenador implicava a perda de expressão das disciplinas, agora diluídas em grandes grupos, sendo difícil a articulação e o trabalho em sede de CP. À semelhança do processo de remodelação da escola Alfa, também houve nas reuniões preparatórias, alguns momentos de tensão e de discussão acerca da futura configuração dos departamentos e da futura representação no CP. Não foi, certamente, um processo pacífico, mas curiosamente, observaram-se algumas alterações no cenário habitual, isto é, o grupo de boicote, desta vez não atuou em bloco, em defesa da resistência à mudança, mas sim em função dos seus interesses em integrar um determinado departamento. Os seja, estamos perante a referida “díade adjuvante – oponente” conforme explicou Greimas (1966: 178), citado por Matias Alves (1997), em que os atores não estão sempre do mesmo lado, mas atuam em função dos seus interesses e vantagens.

Na verdade, numa escola pequena, demasiado familiar, a figura do delegado sempre foi relevante na vida da escola, nomeadamente pelo assento obrigatório no CP. No entanto, salvo as devidas exceções, nem sempre se faziam ouvir nesse conselho, como verdadeiros representantes dos grupos disciplinares. Mostravam-se mais preocupados com os seus horários, o número de níveis atribuídos, a proveniência das turmas, entre outros assuntos, do que com os resultados dos alunos ou a projeção das suas disciplinas. Era mais um exemplo em que o CP nem sempre exercia as suas verdadeiras funções, mas ia multiplicando reuniões ao longo dos anos, quase sempre repetindo os mesmos procedimentos e rituais. Ao contrário, sempre que os seus horários eram postos em causa, ou não obedeciam religiosamente às suas preferências, ocupavam grande parte do tempo com estas questões.

Mais uma vez, se reconhece a organização escolar como um sistema político, onde, segundo Morgan (2006), coexistem três conceitos fundamentais: os *interesses*, o *poder* e o *conflito*. Ora os *interesses* dos grupos, no entender deste autor, são tipificados de acordo com o trabalho, a carreira e a vida exterior à organização. Assim sendo, os interesses que respeitam ao trabalho, relacionam-se com o desempenho das suas tarefas, mormente, com as condições em que se realizam. Relativamente à carreira, têm a ver sobretudo com as expectativas quanto ao futuro, nomeadamente a progressão e a valorização económica. Finalmente, quanto ao último domínio, abarcam a individualidade de cada um. Outros autores abordaram estas questões, apresentando tipologias de interesses, nomeadamente, Hoyle (1982) que, sobre os interesses dos professores, distingue os *pessoais* (relacionados com aspetos económicos), os *profissionais* (profissionalismo, empenho) e os *políticos* (reflexo das suas ideologias). Por último Ball, (1987), propõe outra tipologia a saber: interesse *adquirido* (lado material do

trabalho), *ideológico* (concepções e valores) e *autointeresse* (identidade da pessoa). De qualquer modo, sendo sempre um conceito complexo, uma coisa se torna clara, isto é, numa perspectiva política, em qualquer organização incluindo a escola, se percebe a existência de conflitos de interesse dentro dos grupos, traduzindo-se estes, em competição, coligação ou luta de poder.

Também o conceito de conflito foi apresentado através de várias categorias. Para Peter Gronn (1986), são três os tipos propostos: *manifesto*, (porque se manifesta de forma explícita, através do confronto, procurando o domínio de uma parte sobre a outra); *encoberto* (o mais comum nas organizações porque é feito de uma forma velada, nos bastidores, através da manipulação ou da ameaça); *latente* (está sempre presente em determinados grupos que esperam o momento azado para o fazer evoluir). Efetivamente, o conflito encoberto fez-se sentir em muitos momentos desta narrativa, através de uma atitude, aparentemente positiva e criadora, contudo, quem estava por dentro das situações apercebia-se claramente do verdadeiro objetivo que era embargar o trabalho ou desviar as intenções para outros aspetos. De qualquer modo, os conflitos de tipo manifesto e latente também se fizeram notar neste processo de aplicação do diploma em causa.

Finalmente, o conceito de poder, igualmente complexo, é sempre um recurso que os atores procuram utilizar para resolver os conflitos, ou por outra, para fazer prevalecer os seus interesses. Por isso, Friedberg (1995: 115), um dos autores consagrados deste modelo, afirma que *poder*, *dominação* e *influência* são sinónimos, pelo que “não há ação social sem poder (...) todo o poder supõe e constitui estruturação do campo, ou seja, uma regulação dos comportamentos dos atores implicados.” Esta concepção de poder acentua, por isso a sua natureza relacional, o que significa que os atores o vão utilizando conforme o contexto e as circunstâncias. Nesta perspectiva há uma forte articulação entre poder e troca, ou seja não se trata de uma visão maquiavélica do poder, mas de uma relação de cooperação, atentas as circunstâncias e realidades concretas. Por conseguinte, “o poder pode e deve ser definido como a capacidade de um ator estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor, explorando os constrangimentos e oportunidades da situação (...)” (Friedberg (1995: 120).

Concluindo, os defensores deste modelo político consideram que as lógicas de ação devem ser entendidas como os interesses organizacionais disputados pelos diferentes grupos, normalmente, entre os grupos que têm autoridade e os grupos que têm influência e podem optar por várias estratégias, desde as alianças, o conflito ou a negociação.

Retomando a narrativa, a reformulação do CP tornou-se espaço de “arena política”, pois cada grupo procurava fazer prevalecer os seus interesses, usando da sua influência. Na altura, não foi nada fácil lidar com esta realidade, porque pesava sobre nós a responsabilidade de fazer cumprir o preceituado no diploma. Foi até, bastante constrangedor, porquanto era por demais evidente o interesse próprio que alguns professores acusavam no exercício do cargo de delegado, porque efetivamente não só, não representavam os docentes como era seu dever, como tão pouco desenvolviam trabalho no sentido de melhorar os níveis de desempenho dos alunos. Que fazer perante tal postura, quando agora importava reformular tudo isto, diluir disciplinas em departamentos e *conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, assegurando uma articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar*, como preconizava o normativo. Além de que, era mais uma situação em que

os professores teriam que partilhar, em sede de CP, com o pessoal não docente e com os representantes dos pais e encarregados de educação, funções até aí exclusivas da sua esfera.

Desde que integrámos a equipa da CEI, em 1998/99 e, depois, o CE, em 1999/2000 procurava-se contrariar este estado de coisas que mais não eram do que privilégios adquiridos há muitos anos. Daí, que a aplicação deste normativo apontava para alterações no quadro de uma organização escolar de anos e que era praticada até essa data, determinando que a escola tinha de adaptar as grandes linhas orientadoras preconizadas na L.B.S.E. em vigor, à sua própria realidade, respeitando as suas especificidades e que passariam a constar do seu projeto educativo. Contudo, tal não seria possível de um dia para outro, pois, implicava uma dinâmica de construção de uma nova realidade com as dificuldades inerentes, nomeadamente o desapego dos autointeresses, a abertura à inovação e uma aposta no coletivo, contrariando a cultura individualista que, até, aí prevalecia. Lima (2001: 41), citado por J.A. Costa (2007) refere-se à existência de dois planos de análise do funcionamento das organizações educativas, nomeadamente, o “plano das orientações para a ação organizacional” que respeitam aos planos jurídico, legal, normativo e formal e o “plano da ação organizacional” onde se inserem as atitudes/reações dos atores que nem sempre correspondem às intenções formais e, muitas vezes, até, se traduzem na chamada “infidelidade normativa”. Tais planos poderão estar simultaneamente presentes nas organizações como explica o mesmo autor citado.

“A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente burocráticas nem anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa nem outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno, chamarei modo de funcionamento díptico da escola como organização” (Lima, 2001: 47).

Deste modo de funcionamento díptico da escola como organização, resultaram as organizações fractalizadas de Carlos Estêvão (1998) ao considerar as organizações educativas flexíveis e não monolíticas, compostas por atores com interesses diversificados, pelo que o seu funcionamento será sempre irregular, incerto e fragmentado.

Partindo do pressuposto de Croizier (1979) de que, “não se muda a sociedade por decreto”, é necessário uma mudança de mentalidade que, numa perspetiva histórica, se integra nas estruturas de longa duração, o que significa que é necessário tempo para a construção dessa nova realidade. O caráter prescritivo da lei, isto é “o deve ser”, não pode ser entendido nem interpretado, se não implicar as escolas e não envolver os professores na mudança.

Parece ser, por isso, oportuno, refletir agora sobre a questão da cultura profissional dos professores. Este conceito não pode ser separado de uma análise da interação social e da comunicação que acontece no quotidiano de pessoas que têm vivências comuns e que não são explícitas nem formais. Trata-se de um processo social que se reproduz, sem que os seus atores tenham consciência dos fatores que levam a eventuais transformações ou a perceção clara das oposições e contradições que existem entre os respetivos grupos.

Analisar as interações sociais, através do conceito de cultura, significa, observar o quotidiano dos professores, designadamente, o contexto de trabalho escolar-local decorrente das interações entre pares numa escola para compreender em que espaços e tempos é que a cultura profissional dos professores se afirma no contexto institucional da escola. E há, de

facto, espaços na escola onde são evidentes os papéis, os lugares na hierarquia e as influências, sendo a sala de professores, evidentemente, o espaço privilegiado, onde se desenvolvem as relações interpessoais que caracterizam o dia-a-dia dos professores. É aí que ocorre, diariamente, a troca de saberes, partilha de experiências, confrontos, mas também onde se estabelecem consensos. Podemos mesmo encontrar nesse espaço, outros mais específicos, conforme os assuntos (sobre a política ou a escola, sobre os colegas ou os alunos) o sexo, ou a idade (o grupo dos novos professores e o dos mais velhos que), conforme o seu estatuto se movimentam por esses mesmos espaços.

Tudo isto se traduz em rotinas quase diárias que a maioria assume e respeita e são essas rotinas que conduzem a consensos e legitimam as atuações de cada um perante o grupo. Daí, que, raramente, um professor novo, questione ou condene qualquer modo de agir ou prática letiva de um par que integra o grupo dos mais velhos. Em escolas com um longo historial no tempo, como os antigos liceus ou escolas técnicas, localizadas nos meios citadinos este tipo de atitudes mais do que normal, tinha um caráter rigoroso, chegando a ponto de os próprios sofás serem pertença de determinados professores. Parece, pois, resultar daqui, que há uma cultura profissional que caracteriza os professores. Contudo, esta visão não é assim tão linear nem redutora. Como afirma Santos Guerra (2000), a escola “não está situada no vazio”, pois os seus profissionais integram uma cultura (ou culturas), isto é um conjunto de crenças, expectativas, normas e comportamentos, de cujas interações resulta uma “impressão digital”. Esta constitui a marca da escola que a identifica e distingue de qualquer outra, pois os seus rituais, crenças e rotinas vão repercutir-se na maneira como os professores vão desempenhar a sua atividade, bem como nas relações que desenvolvem entre si, por conseguinte, este processo de aculturação condiciona as estruturas e a organização do próprio espaço ou das próprias relações.

Cultura é um termo que deriva do latim *colere* e significa, num sentido mais lato, cultivar, todavia as suas aceções variam conforme as áreas em questão. Assim, numa perspetiva sociológica, inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os hábitos adquiridos pelo homem, enquanto membro de uma sociedade. Este conjunto de ideias, comportamentos e símbolos é transmitido de geração em geração. Assim, a cultura é o resultado da forma com os grupos foram resolvendo os problemas ao longo da História. Neste sentido é uma herança, mas não se resume apenas ao que o homem recebe, implica também criação de novos elementos que a vão renovando.

No que respeita à cultura profissional dos professores, reflete a maneira como estes desenvolvem o seu trabalho na escola, nomeadamente as práticas que utilizam, as crenças subjacentes ao modo com encaram o seu trabalho, as rotinas diárias e as relações entre si e com os alunos. Hargreaves (1998) e Thurler (2004) consideram existir vários tipos de culturas profissionais de professores, sendo comuns as que a seguir, sucintamente, se enunciam:

Individualismo - que se caracteriza pelo isolamento e proteção da interferência externa, ou seja, no entender de Lima (2002, 2003), é a forma mais tradicional que se pratica nas nossas escolas; o trabalho desenvolvido pelos professores centra-se, quase exclusivamente na sala de aula, porque, refere o mesmo autor (2003) que “as suas qualificações enquanto professores permitem o seu direito à autonomia e à proteção contra interferências que consideram externas”; isto significa que nas escolas em que tal tipo for predominante, não acontece partilha de experiências nem de recursos e, cada um, procura formas de se qualificar

melhor fora do seu contexto escolar de trabalho; o individualismo não facilita, antes pelo contrário rejeita o trabalho colaborativo, podendo constituir um obstáculo em situações de mudança. (Hargreaves, 1998). Contudo, não se encontram, apenas, aspetos negativos neste modelo, pois parafraseando de novo Hargreaves “as culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando, simultaneamente o poder criativo da individualidade”. (Hargreaves, 1998: 205-206)

Fragmentação ou Balcanização – os professores estão organizados estrategicamente, de acordo com os seus interesses e identidades, como se pode constatar nos departamentos e grupos disciplinares. Apesar de estarem juntos, nas reuniões, por exemplo, não deixam de trabalhar isoladamente. Ligam-se apenas a alguns dos seus membros e não sentem que pertencem ao coletivo, ou então fazem lembrar os trabalhos “em grupo” e não “de grupo” dos alunos, porque efetivamente estão no mesmo espaço da sala de aula e à volta da mesma mesa, mas cada um trabalha individualmente. Segundo o mesmo autor, apresentam reduzida permeabilidade, a sua socialização é estabelecida pela natureza das suas disciplinas e estratégias utilizadas e revelam caráter político porque são repositórios de interesses pessoais.

Colegialidade forçada – os grupos reúnem por imposição de quem lidera, por isso trata-se de uma colegialidade falsa, já que o trabalho é obrigatório, forçado. Nesse caso, em vez de possibilitar a aproximação entre os professores e fomentar o trabalho de equipa, torna-se “uma prisão onde a gestão de todos os pormenores constrange”, (Hargreaves, 2003: 221). É um tipo de cultura característico de escolas dirigidas por lideranças fortes, em que o lado administrativo é forte, criando resistências a processos de mudança.

Colaboração – trata-se da verdadeira interação entre os professores que voluntaria e informalmente fazem as suas escolhas, partilhando materiais, planificando e preparando aulas, definindo critérios e analisando conjuntamente os resultados da avaliação. Este, parece ser o modelo que transmite maior confiança, porque segundo Sanches (2000), permite que os professores se movam por “interesses, motivações, ideias pedagógicas partilhadas” o que é fundamental para experimentar a mudança, concretamente no que respeita à autonomia.

Cultura da grande família - este tipo, é, segundo alguns autores, aquele em que mais se enquadra a realidade portuguesa. Situa-se entre a cultura do individualismo e a cultura de colaboração e, em termos práticos, significa coexistência pacífica, isto é, a forma que os atores encontraram para conviver pacificamente, sem “levantar ondas”. Assim, não há grandes questões, nem discussões, evitando-se, sobretudo as que se relacionem com assuntos mais polémicos e possam desencadear conflitos. Fala-se de tudo, genericamente, sobre assuntos pessoais ou profissionais, mas não se aprofunda questão nenhuma, pelo que tal tipo de cultura assenta na superficialidade. Assim sendo, as relações que norteiam os grupos são apenas informais e, relativamente à liderança, não representam qualquer entrave. Thurler (2001), fala mesmo da “grande família”, como um tipo de “solidariedade como cooperação aparente”.

Feita esta breve referência, importa acrescentar que estes tipos não se excluem mutuamente, nomeadamente, em contextos de mudança de paradigma, podem coexistir como, aliás se constatou ao longo desta narrativa. Assim, facilmente se percebe que as culturas profissionais podem afirmar-se como resistências à mudança nas escolas, sobretudo, quando as encaram como uma ameaça à sua forma de estar, porque porventura poderão pôr em causa os seus hábitos, direitos adquiridos ou privilégios.

Neste sentido, o lema ou o objetivo que utilizamos na gestão da escola, aquando da construção/instalação dos novos órgãos, foi, de certo modo, contrariar a tentativa de deslocação do eixo central – alunos – para a periferia pedagógica em benefício dos interesses pessoais de alguns docentes. E a viragem começou a fazer-se precisamente no início deste mandato quando, mediante propostas apresentadas e aprovadas previamente em sede de CP, se elaboraram os horários (trabalho realizado por uma nova equipa), com base em critérios que respeitavam em primeiro lugar os interesses dos alunos. Integrei a equipa que trabalhou nessa área, cujo trabalho, árduo e intenso, ainda feito de forma artesanal, procurava resolver todos os problemas dos alunos, desde as suas necessidades educativas, a distância casa-escola, o transporte ou a sua ausência, a rentabilização das suas capacidades de acordo com a faixa etária, os turnos, em suma garantir-lhes todas as condições essenciais ao bom desempenho escolar. Não que ignorássemos os nossos colegas de trabalho, pelo contrário, sabíamos que a melhor maneira de iniciar um ano de trabalho é sentir as pessoas satisfeitas, mas isso não podia ser visto como um ideal, mas sim como o possível. Aquela escola não era uma exceção, bem o sabíamos. Em muitas mais, era prática corrente os professores mais antigos, ditos de nomeação definitiva, trabalharem exclusivamente no turno da manhã e, não raramente, terem a sexta-feira livre da componente letiva, como acima se referiu. Tratava-se, pois, de privilégios adquiridos para estes, enquanto os professores mais novos, ainda sem vínculo, recebiam horários que parecia terem sido elaborados por outra equipa. Não foi essa a nossa filosofia de trabalho. Éramos todos professores e todos eram essenciais. Uns porque tinham experiência (se não viviam do hábito) e os outros porque eram autênticas lufadas de ar fresco na escola, ambos tinham de ser considerados nas suas condições de trabalho. O contrário era arbitrário e injusto. Esta mensagem foi sempre transmitida com transparência quer formal quer informalmente, e, aparentemente, nunca suscitou discussão, mas quando isso tudo se expressou em horários diferentes, relativamente aos anos anteriores, imediatamente se notou o desagrado em alguns docentes. Então acusavam o órgão executivo de ser especialmente atencioso com os professores novos, ignorando os da “casa”.

Não era para nós uma situação nova, mas nem por isso era menos delicada, porque a reação ao novo contexto político (ME) traduzia-se, quase sempre, numa desconfiança relativamente ao Conselho Executivo que parecia estar com demasiada pressa em implementar as alterações. De novo, havia que tomar decisões, e não era hora de recuar, antes porém, o CE fez notar a sua presença, através de uma liderança que teve de ser forte, mas acessível. Não alinhou na continuidade dos protagonismos e procurou que os interesses da escola prevalecessem sobre os das “escolas” que aí estavam instalados, ainda que sujeita a provas delicadas e que acarretaram inimizades gratuitas. Também aconteciam situações de impasse, motivadas pelo confronto entre os que se opunham e os que procuravam aproveitar do normativo, o que tinha de pedagogicamente benéfico. Nessa altura, com muito esforço, procurava-se racionalizar o conflito e acabava por se decidir, neutralizando-se, pelo uso da autoridade, as fações de boicote.

A escola não podia ficar refém dos interesses de um grupo, E, assim como havia sinais de desconfiança, também havia sinais de abertura. Por isso, foi possível fazer funcionar o CP e iniciar um outro ciclo de trabalho.

3.1.8 Projeto Educativo de Escola e Projeto Curricular de Escola: Construindo uma autonomia

Após uma primeira fase de estudo, reflexão e consulta de todos os suportes de legislação disponíveis, constituiu-se uma equipa de trabalho para elaborar o documento pedagógico que, com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, bem como apresenta os objetivos pretendidos pela escola. Tal documento (PEE) devia ser um ponto de referência orientador no sentido da unidade e da coerência da ação educativa. Formalizava as intenções e também as ações da política educativa e era um instrumento fundamental para a concretização da autonomia da escola, pois era concebido através do cruzamento de perspetivas e posições diversas que envolviam os professores, os auxiliares da ação educativa e os encarregados de educação.

Não admira pois que as escolas, e a nossa não foi exceção, dessem toda a atenção a este assunto e não se poupassem a esforços para responder a mais este desafio, o que exigia mais diálogo, mais encontros, mais reuniões, e, conseqüentemente, mais controvérsias. Apesar das dúvidas subsistirem, nomeadamente em torno do conceito de autonomia, uma coisa era entendida por boa parte dos professores, é que era fundamental proporcionar momentos de diálogo dentro da escola e também entre esta e comunidade. E foram acontecendo. Muito lentamente, com momentos de avanço e de recuo, percebia-se a mudança na filosofia de trabalho que, em vez do trabalho individual e solitário do professor, pressupunha, cada vez mais, um trabalho de articulação e de equipa. Mas também não era preciso surgir um decreto para que se reconhecesse as vantagens deste trabalho colaborativo, como também não seria por ele ter surgido, que iria ser verdadeiramente aceite e assumido por todos.

Depois de muito ouvir, de realizar e analisar inquéritos, elaborou-se um documento exaustivo, repetitivo e de difícil leitura, como quase todas as escolas fizeram e reconheceram, tempos depois, como aliás aconteceu, aquando da elaboração do RI. Este documento era, sem dúvida aquele a que mais se associava ao conceito de autonomia, de resto, nem era uma novidade trazida pelo Decreto-Lei nº115-A/98, porquanto, o preâmbulo do Decreto-Lei nº43/89, já o definia como “quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitativa”. Contudo, segundo Costa (2006), já nessa altura, ficou muito aquém das expectativas, pois, citando Bolívar (2004), a administração do sistema educativo português é, por tradição, o da “colonização jurídica”, ou seja sempre muito dependente de normas externas, como sejam os despachos, os regulamentos e as ordens de serviço, resultando depois em “meros artefactos para a vida organizacional e, enquanto documentos, num conjunto de intenções genéricas sem definição de prioridades, sem estratégias de operacionalização, quedando-se, na maioria das vezes na caracterização descritiva da escola” (Costa, 2004). E se este decreto-lei constitui o quadro teórico de conceptualização e de legitimação legal do PEE, também com o Decreto-Lei nº 172/91, que o vai concretizar nas escolas, fazendo dele um instrumento fundamental no novo regime de gestão escolar, nem por isso se notam grandes alterações, no que respeita à autonomia. Apesar de envolver os diferentes órgãos de direção e gestão escolares, designadamente o CP, a quem compete a sua elaboração, o CE que encaminha a proposta para o Conselho de Escola e este que o deverá aprovar, a isto se resumem as principais mudanças. Segundo o parecer do

Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), foram apenas mudanças de “tipo fisiológico”, pois

“conceitos como projeto educativo de escola, autonomia, participação, diversificação e flexibilidade de formações, dependem tanto da organização da escola com da estrutura descentralizada ou apenas desconcentrada da administração para delimitar o âmbito e profundidade da sua aplicação efetiva. (...) a alteração morfológica da direção e gestão das escolas tem de ser acompanhada de medidas paralelas de alteração no sistema educativo de forma a que o discurso político, o modelo jurídico e a prática administrativa tenham uma idêntica aplicação em todo o sistema e não apenas numa parcela. Em síntese, não se modifica a escola sem se modificar o sistema (CAA, 1997: 29-30, citado por Costa, 2004).

Portanto esta constatação era comum à generalidade das escolas como também assim concluíram os autores Afonso, Estêvão e Castro (1999), incumbidos de realizar um estudo específico sobre tais projetos:

“[...] aquilo que pôde ser verificado foi a existência frequente de desarticulações inter e intradocumentos. [...] Uma interrogação que pode ser colocada diz respeito ao grau em que os textos analisados são percebidos como constituindo num todo coerente; de facto, foram identificados diferentes indicadores que sugerem a não interiorização desta relação, bem como a não assunção da função angular e globalizante do projecto educativo. [...] A consistência interna dos documentos, sobretudo do projecto educativo, também é frágil; esta debilidade agrava a desarticulação externa antes referida, dificultando a sua recepção, a apropriação dos seus sentidos pelos destinatários e a mobilização destes sentidos, nomeadamente, para a construção de uma identidade específica da escola”. (Afonso, Estêvão & Castro, 1999: 57, citados por Jorge Costa Adelino in Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 2, 2004: 95).²

É altura de analisar esta questão à luz do Decreto-Lei nº115-A/98. É inegável o lugar de destaque atribuído por este diploma ao PEE que, em conjunto com o RI e com o PAA constituem os documentos fundamentais da escola e, por conseguinte, os principais instrumentos de autonomia, contudo o balanço efetuado por Barroso (2001: 21) não aponta para conclusões diferentes.

O PEE, após um ano de trabalho intenso, entrou em vigor no ano letivo 2000/2001. Foi marcante para o CE constatar que a comunidade educativa apresentava sinais visíveis de mudança, ao entender e ser entendida como a que melhor explicava o conceito de escola. De tal modo que, neste mesmo ano, demos início à elaboração do PCE, sob a forma de um Círculo de Estudos, do qual fiz parte juntamente com a colega que comigo desempenhava as funções de vice-presidente, acreditado pelo respetivo Centro de Formação e intitulado “Construindo uma autonomia”.

² Jorge Costa Adelino, *Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado*, in Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. 85-114, Universidade do Minho

Recordo, nesta fase um outro episódio curioso e que nos marcou igualmente. Como foi já referido, aquando de uma das situações em que o conflito se tornou mais evidente, apelámos à DRE, na pessoa do senhor Diretor Regional, com quem todos os representantes da comunidade educativa tiveram um longa conversa. Viemos todos convictos de que a verdade ia ser reposta e que o ambiente iria acalmar e seria propiciador do bom trabalho que todos desejávamos. Mas tal não aconteceu. O tempo foi passando e, qual não foi a nossa estupefação, continuavam a pedir-nos esclarecimentos, com base em queixas e exposições absurdas que lá chegavam, muitas vezes no anonimato. Mais e mais grave ainda, na sequência do procedimento disciplinar, já narrado, cuja decisão não agradou ao referido grupo de professores que se servia de tudo para atingir o CE, a DRE alterou a proposta, substituindo-a por uma pena mais grave, designadamente pena de suspensão por cinco dias. Tudo isto sempre assinado pela mesma pessoa que tinha relações de parentesco/amizade com alguns desses docentes e nunca pelo senhor DR. Considerámos esta situação deveras escandalosa. Obrigou-nos a comunicar outra decisão para os pais e encarregados de educação, a quem tivemos o cuidado de esclarecer que, o que se estava a passar nos transcendia e ultrapassava, pelo que não obstante a nossa discordância, éramos obrigados a cumprir.

Mais uma vez, vivemos momentos de alguma tristeza, sobretudo porque aqueles pais, humildes de habilitações e parcos de recursos, foram capazes de entender que perante uma brincadeira de mau gosto, por rapazes adolescentes, (da qual nenhum saiu com ferimentos graves, e quando confrontados com a situação, reconheceram o erro, pediram desculpas e eram de novo amigos), a pena de repreensão registada era suficiente. Mas os entendidos em matéria de educação, os pedagogos, os que lidam diariamente com alunos não perceberam e, apenas para contrariar, sem o mínimo respeito por eles e pelos seus encarregados de educação, foram capazes de assistir à aplicação de uma pena de suspensão de cinco dias. E, desta leviandade, também padeceram os representantes das instâncias superiores, que sem ver e ouvir o rosto da escola e os mais diretamente envolvidos no processo, agiram em conivência, ambos ao arrepio da justiça e por motivação reveladora de baixo carácter, utilizando os alunos para os seus intentos mesquinhos. Este episódio teve um desfecho deveras insólito, pois ao ter conhecimento do comunicado que o presidente do CE enviou para os pais dos alunos visados, a comunicar a alteração da pena aplicada, a DRE, sentindo-se exposta, reagiu com um processo disciplinar sobre o presidente do CE! Insólito porque, nesse comunicado estava expressa, rigorosamente, a verdade, ou seja, explicava que aquela instância, decidiu alterar a decisão do presidente do conselho executivo, com base nos fundamentos apresentados por um grupo de professores. E a escola ficou em pé de guerra! O ambiente era deveras preocupante porque, se até aí, tudo foi feito subtilmente, agora que os contornos eram sobejamente conhecidos, os comentários e confrontos tornaram-se visíveis, nos corredores, no bar ou na sala de professores.

Obviamente que não nos restava outra solução e demos seguimento ao processo, centrando-nos no essencial dos nossos objetivos. Acompanhamos, o mais de perto possível, os pais e alunos, perfeitamente alheios a este enredo em que eram usados para outros fins. Sobretudo, tentávamos evitar o estigma que daí pudesse resultar e, com alguns alunos ficou uma amizade que perdura até hoje. Curiosamente, um deles, talvez o mais visado e que mais sofreu com tudo isto, é hoje um agente da autoridade.

Apesar de tudo, não nos furtávamos ao trabalho, nem esmorecíamos, apesar dessas adversidades. E, no nosso entender a justiça acabou por ser feita. Tornou-se claro, perante os diversos atores, a intenção de perturbar o nosso trabalho, talvez até de criar uma imagem de incompetência do CE junto da DRE. Afina, esta instância veio a reconhecer, *in loco* que, nesta escola se trabalhava com muita seriedade, o que veio a acontecer aquando da realização do PCE.

Uma vez que a escola Azul foi a primeira desta área regional a elaborar este documento, o Centro de Formação a que estava adstrita, na pessoa do seu Diretor, considerou que era de todo o interesse divulgar/tornar público o resultado do trabalho elaborado pelo nosso Círculo de Estudos. Até porque seria extremamente oportuno para desmistificar certas ideias preconcebidas, próprias do contexto de mudança que se vivia. Nesse sentido, pediu/sugeriu que fossem convidadas alguma entidades, nomeadamente a DRE, a quem muito interessaria conhecer alguma experiência para levar como referência. Aceitamos, prontamente, a proposta e, ironia do destino, a DRE fez-se representar justamente pela pessoa responsável pelo mal-estar instaurado na escola. Apresentamos o projeto, debatemos o contexto de mudança, os momentos de avanço e de recuo. A pessoa em causa, acabou por constatar, por si própria, todo o trabalho que tinha sido realizado. Do seu discurso, inferiu-se que reconhecia o mérito da escola e apesar de não o ter referido expressamente, percebeu que havia sido objeto de instrumentalização.

De qualquer forma, excluídos estes contornos e centrando-me no PCE, enquanto documento fundamental, devo dizer que a novidade da experiência esteve mais no processo do que no resultado, pois que, tendo sido elaborado segundo a modalidade de um círculo de estudos, possibilitou uma maior reflexão e discussão em torno do assunto, nomeadamente sobre a gestão flexível do currículo, do que se tivesse sido “encomendado” a uma equipa de trabalho. De resto, padeceu dos mesmos males que o anterior projeto educativo, ou seja, constituiu mais um documento, igualmente limitado pela excessiva dependência face à administração central. Não obstante, o cuidado em articular este documento com o projeto educativo, ramificando-se, depois, nos projetos curriculares de turma, continua a verificar-se a sobreposição de documentos e, em termos de conteúdo, a redundância de conceitos. Por outro lado, persiste alguma confusão entre os documentos, como explica Costa (2004)

“(…) transfere-se a discussão e as opções educativas da escola, agora exclusivamente apelidadas de curriculares, para um outro documento, o projeto curricular de escola (conceito que, curiosamente, o Decreto-Lei 115-A/98 desconhece completamente) como se este tipo de questões não tenha que constituir o núcleo central daquele projeto que se reclama de educativo”.
(Costa, 2004: 100)

Aliás, nesta altura era comum, pelo menos entre as direções das escolas (mais do que isso, não acontecia), haver diálogo e troca de impressões acerca destes projetos, concluindo-se que o cenário variava consoante as escolas, sendo poucas as que entenderam respeitar a sequência PEE, PCE e Projeto Curricular de Turma (PCT) e outras havia com projetos curriculares de turma, sem projeto curricular de escola. Refere, por isso, o mesmo autor que não é de estranhar que estes documentos sejam desvirtuados do seu “sentido original”, ou seja

os projetos educativos, documentos vazios de opções e de estratégias educativas e os projetos curriculares, meros desenhos curriculares de pendor tecnicista:

“A maior vantagem que unanimemente lhe reconhecem (...) foi a possibilidade de reflexão e principalmente de informação que o desenrolar deste processo permitiu ao grupo de trabalho nele diretamente envolvido, como se pode confirmar nestas declarações: “o projeto só terá alterado alguma coisa na vida da escola em relação àquelas pessoas que fizeram parte do grupo que o elaborou, pela reflexão e pelo empenhamento que lhe dedicaram, nomeadamente aos professores mais jovens” (Costa,1997: 178-179).

3.2 O Decreto-Lei 6/2001e a Reorganização Curricular do Ensino Básico

Esta mudança de paradigma, parecia, à altura, ter entrado no bom caminho, isto é, atravessava-se alguma trégua, não fosse a chegada de um outro normativo, o Decreto-Lei nº6/2001, sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico (RCEB), que fez despoletar, novamente, a reação dos mais renitentes à mudança e reacender os conflitos. A reorganização curricular previa a articulação entre os três ciclos do Ensino Básico (EB) quer a nível do plano curricular, quer a nível dos processos de acompanhamento, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. No seguimento da aplicação do novo modelo de autonomia e gestão das escolas, o objetivo era, agora, adequar o currículo nacional ao contexto de cada escola, daí a construção do já referido PCE onde se procuraram encontrar processos de gestão do currículo, dentro de uma flexibilização que respondesse às especificidades e problemas com que os professores se debatessem diariamente.

Esta filosofia, aparentemente, parecia perfeita, mas implicava a adoção de novas práticas ao considerar como princípios fundamentais a coerência e a sequencialidade entre os três ciclos e a articulação com o ensino secundário, assim como a avaliação deveria, a partir de então, assumir um caráter regulador das aprendizagens. Os professores vêm-se confrontados com uma nova área vocabular da qual fazem parte palavras como competências, transversalidade, flexibilidade ou novas áreas no desenho curricular como Formação Cívica (FC), Área de Projeto (AP) ou Estudo Acompanhado (EA). Esta reorganização previa uma racionalização da carga horária dos alunos, cabendo à escola a sua definição no âmbito do seu Projeto Curricular, bem como a decisão da sua oferta educativa.

Assim, este novo decreto, formalmente, representava uma machadada no modelo tradicional de ensino-aprendizagem, baseado na soma das aprendizagens realizadas individualmente (disciplinas) e demasiado centradas no espaço da sala de aula. Outra cultura de escola se impunha, nomeadamente ao professor que, para além dos conteúdos da sua área disciplinar, deveria contribuir para a sua formação integral e educá-lo para a cidadania. Bem vistas as coisas, tudo isto não era propriamente uma novidade, pois certamente acontecia, naturalmente, no ato de educar. Todavia, agora era consagrado em termos formais.

Lembrando, de novo Crozier (1979), “não se muda a sociedade por decreto”, novas dificuldades se avizinhavam perante os novos desafios, porque se uns procuravam adaptar-se,

outros (que eram quase sempre os mesmos) mostravam-se muito relutantes, demonstrando a habitual resistência à mudança. Daí que definir/ reformular a carga horária foi um trabalho progressivo, mas de difícil consenso, como aconteceu com disciplinas do mesmo departamento (História e Geografia do terceiro ciclo, por exemplo), não tanto pelo desenho curricular, mas sobretudo pela salvaguarda dos seus próprios horários.

A construção da autonomia ia acontecendo e, a nível curricular, deveria ser cada vez mais específica, na medida em que se procurava alcançar os grupos/turma, pelo que os Conselhos de Turma (CT), sob a coordenação dos respetivos diretores de turma, deviam elaborar ao longo do ano letivo, os projetos curriculares de turma (PCT). Tudo isto implicava a realização de mais reuniões, sobretudo, de CT, agora com rosto de Equipa Educativa que elencava, mediante atividades de diagnóstico, a problemática da turma e à qual teria que responder com a estratégias mais adequadas. Muitas vezes, as reuniões de CT arrastavam-se, ultrapassando os limites temporais previstos e o diálogo nem sempre funcionava, o que se tornava extremamente cansativo.

Mais um problema surgiu, entretanto, porque a diferenciação dos tempos letivos, entre 45/90 minutos para o segundo ciclo e cinquenta minutos para o terceiro ciclo, tinha de acontecer sem causar qualquer perturbação no normal funcionamento de ambos os regimes. Para isso, depois de muito ponderar, até porque não recebiam grandes esclarecimentos das instâncias superiores, decidiu-se suspender o toque formal da campanha que avisava as entradas saídas e ainda os períodos considerados de tolerância. Várias vezes se levantaram, de imediato, profetizando o caos que daí poderia resultar, porque os alunos estavam habituados e não iriam cumprir, podendo até condicionar o trabalho dos professores na sala de aula.

Mesmo assim, arriscámos! Com algum receio, obviamente, mas também com alguma confiança. Colocámos previamente um relógio em cada sala de aula, nas paredes traseiras, e aguardámos pelos resultados da mudança. Nos primeiros dias, cada um de nós três ficava numa janela, em pontos diferentes da escola e com vista para o espaço exterior. Foi deveras interessante! Após o recreio, os alunos, na hora certa, encaminhavam-se para as suas salas de aula, vindos dos jardim ou do campo de jogos, cumprindo naturalmente os seus horários de trabalho. E quando, semanas mais tarde, fizemos o balanço desta alteração, facilmente se constatou que afinal deu bons resultados, percebendo-se o agrado de todos porque afinal já ninguém se lembrava da campanha. Era tudo uma questão de educação.

Outra novidade, não menos polémica, prendia-se com as áreas curriculares não disciplinares que, atendendo ao seu caráter transversal, eram da responsabilidade do CT, nomeadamente no que respeita à sua planificação e avaliação. Por mais que se explicasse, sempre que havia reuniões, persistia-se no hábito de tratar essas áreas, nos mesmos moldes que as disciplinas, isto é declinando o trabalho e avaliação na pessoa do professor responsável pela sua coordenação e não no CT, o que contrariava os princípios constantes do referido decreto.

Para tentar sensibilizar os docentes para estas questões, vários professores participaram numa formação sobre o EA que foi dinamizada pelo centro de formação. Lentamente, também se ia interiorizando a necessidade de partilhar, de trabalhar em equipa de comparar e reformular as práticas, em suma, de participar em encontros de formação. E foi com bastante motivação que esses professores (que integravam as duas vice-presidentes do CE) implementaram na nossa escola algumas estratégias e atividades colhidas nesses

encontros, nomeadamente a elaboração de dossiês com recursos diversificados e que puderam ser utilizados por todos os professores e para todos os alunos. Procurava-se, deste modo, responder ao problema “como aprender a estudar” e foi essa a primeira meta estabelecida para os alunos do quinto ano, mas também se respondia ao problema dos professores que nos interrogavam sobre o que devia fazer nesses espaços, esperando sempre que outros docentes assumissem essa responsabilidade.

É verdade que, todo este trabalho de reflexão e definição de estratégias e metas, realizado previamente por alguns professores e sempre orientado/coordenado pelo CE, tinha também outra intenção; evitar o vazio causado pela falta de referências nestes campos, ou seja, habituados que fomos a lidar com a adversidade, procurávamos, de forma positiva neutralizar, *ab initio*, questiúnculas estéreis e cadavéricas.

Não obstante, importa reconhecer, em jeito de balanço, que as mudanças iam acontecendo, mais *por direito*, que *por de facto*, e não aconteceram espontaneamente, mas porque o diploma assim o impunha. Alguns exemplos podem ser usados como o caso dos projetos curriculares que, não refletiam o interesse e participação de todos os elementos dos conselhos de turma, antes porém, eram obra quase exclusiva dos respetivos diretores de turma. Também as novas áreas curriculares não disciplinares nem sempre foram assumidas como tal, sendo encaradas como “novos espaços, “novas disciplinas”, mas mantendo-se a práticas e métodos tradicionais, ou seja, não alteravam a cultura individualista e característica do trabalho desenvolvido em sala de aula. Tais comportamentos eram, também, observados nas reuniões de conselho de turma, quer para a elaboração do respetivo projeto, quer nos momentos formais de avaliação. Por mais que se apelasse à transversalidade dessas áreas, nomeadamente à Área de Projeto, os professores, com raras exceções, declinavam todo o trabalho e responsabilidade no professor titular. Deste modo, se constata à semelhança da escola Alfa, que “tratou-se de uma mudança formal, orgânica, morfológica, induzida por um quadro legal ambíguo que provavelmente não interferiu nos modos de organizar, praticar e avaliar o ensino e a educação ministrados aos alunos”. Alves (1999: 41).

Creio ser também oportuno, refletir sobre a metáfora da hipocrisia na análise organizacional a partir do pensamento de Nils Brunsson. Este conceito não deve ser, aqui, encarado de forma conotativa, nomeadamente como reprovação moral, mas sim como uma forma natural e eficaz de atingir a chamada legitimidade organizacional, num mundo onde as organizações estão cada vez mais expostas a um considerável número de normas e exigências inconsistentes e divergentes. Refere o autor (2006) que,

“Em termos comuns, a visão geral da hipocrisia é algo questionável, mormente duvidosa e a evitar absolutamente. Este livro discute precisamente a perspetiva oposta. Ou seja, a hipocrisia é vista como uma solução e não como um problema, possui algumas vantagens morais e muitas vezes é quase impossível evitá-la”. (Brunsson, 2006:15)

Esta teoria vai ainda mais longe, ao sugerir que a legitimidade é assegurada pelo conflito e não pela unidade, nomeadamente através da capacidade de lidar com os problemas e não através da apresentação de soluções. Isto porque, na opinião deste autor, as decisões entram frequentemente em contradição com as respetivas ações, sendo a hipocrisia uma condição

essencial à organização. Ela contribui para “desatar o nó”, isto é desbloquear os conflitos entre os grupos. Tal como afirma Lima (2005)

“ (...) a hipocrisia pode ser uma resposta justificada face a conflitos entre valores, ideias e pessoas, procurando uma articulação, ainda que débil, entre elementos contrários, admitindo mesmo descoincidências entre as palavras e as ações, entre o que se diz e o que se faz, e delas retirando benefícios em termos de legitimidade”. (Lima, 2005, in Terrear)³

Do mesmo modo, Brunsson (2006), refere-se igualmente à hipocrisia como “(...) uma diferença significativa entre palavras e ações, a eventualidade de as organizações poderem falar num sentido, decidir noutra e atuar num terceiro”.

A hipocrisia organizacional é, assim, resultado das pressões e contradições que acontecem no interior das organizações, mas torna-se o meio, pelo qual, se consegue dar resposta aos conflitos. Brunsson rejeita a visão tradicional das organizações, cujo funcionamento assentava na estabilidade da coordenação e na ação coletiva e, ao contrário, chama a atenção para as inconsistências que se traduzem em situações de descoordenação e de incoerência entre o discurso, a decisão e a ação. Considera que “as organizações podem falar num sentido, decidir noutra e atuar num terceiro nível” (2006: 18). Portanto, é à falta de coerência e de conexão entre estas dimensões que Brunsson chama “hipocrisia organizada”.

Esta proposta permite, assim, uma interpretação crítica dos documentos da escola acima apresentados e insere-se nas perspetivas pós-burocráticas, pois recusa a teoria tradicional do consenso, da conexão e da decisão racional. Como afirma Lima (2006: 7),

“Nils Brunsson adota uma perspetiva (neo) institucional que integra as contribuições dos modelos de análise da ambiguidade e também de alguns elementos associados aos modelos políticos, de que resulta uma contribuição complexa e inovadora”. (Lima, 2006).

Ora, a problemática dos projetos é um espaço privilegiado para a hipocrisia organizada, já que, de acordo com este autor, a organização escolar manifesta uma dupla face: a de “organização para a ação” e a de “organização política”. Neste sentido, encontrámo-nos perante uma área em que é observável a tal falta de conexão entre a intenção, a decisão e a ação, nomeadamente, entre a conceção do projeto como documento escrito, formal e legalmente, (organização para a ação), e as atividades desenvolvidas pelos atores intervenientes e que nem sempre coincidem a intenção e decisão anteriores (organização política).

Resulta, desta breve análise, que o funcionamento da organização escolar é cada vez mais complexo e ambíguo, pois, por um lado a escola, enquanto instituição tem que se apresentar como um estrutura devidamente organizada, em que todos os atores conhecem os seus direitos e deveres (regidos por regras e diretivas), mas por outro, apresenta-se como uma estrutura variável, e em constante mutação, porque estão em causa interesses e conflitos interpessoais. Neste cenário, só através de uma reflexão participada, que envolva esses atores

³ Licínio Lima, excerto do prefácio à edição portuguesa da obra *Organização da Hipocrisia* de Nils Brunsson, in Terrear (<http://terrear.blogspot.pt/2007/01/tem-palavra-licinio-lima.html>), consultado em 20/02/2014

na discussão e no confronto, se pode chegar a um modelo escolar que promova o respeito, a justiça e a equidade.

3.3 O projeto de instituição de um Agrupamento vertical

O decreto-lei nº 115-A/98 já previa a constituição de agrupamentos para integração dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e o decreto-lei nº6/2001 considerava como um dos princípios fundamentais, a articulação entre os três ciclos do Ensino básico, devendo assumir o primeiro ciclo, particular relevância.

Nesse sentido, a escola EB2/3 Azul, procurou alterar a sua postura de instituição autossuficiente e independente, em termos de realização de aprendizagens e delineação de estratégias, para passar a um trabalho de articulação, nomeadamente com as escolas do primeiro ciclo. Dai, que o CE, mediante proposta aprovada em sede de CP, começou por convidar os professores do 4º ano para reuniões/encontros de trabalho com os Diretores de turma e, numa segunda fase, com os professores de Língua Portuguesa e Matemática. Este procedimento passou a acontecer no final do ano letivo, onde os professores do primeiro ciclo faziam uma avaliação dos grupos que iriam frequentar o 5º ano e salientavam os seus pontos fortes e fracos para os professores do 2º ciclo poderem responder em termos de planificação e estratégias aos seus problemas e/ou dificuldades. Era uma espécie de passagem de testemunho que acontecia quase informalmente, mas que facilitava muito o trabalho aos novos professores, sobretudo no arranque do ano letivo. Tornou-se também usual, ao longo do nosso mandato, receber os alunos das escolas do primeiro ciclo, que viriam depois a frequentar a nossa escola, para um primeiro encontro e, com o tempo, a relação foi-se tornando mais estreita, com a sua integração e participação em atividades constantes do Plano Anual de Atividades.

Contudo, quando este assunto começou a ser abordado, ainda que de forma muito leve, em reuniões do CP, já se percebeu alguma relutância nesta estratégia, porquanto alguns docentes consideravam que a adoção deste tipo de trabalho não seria necessário nem útil, dada a discrepância entre os níveis de ensino. Eram mundos diferentes, cujos profissionais tinham diferentes habilitações e formas de trabalhar igualmente diferentes, pelo que o convívio pedagógico não parecia benéfico a nenhuma das partes, muito menos aos professores de uma escola EB2/3. Mas, esta visão redutora não era exclusiva dos professores da escola, pois também era partilhada por alguns docentes das escolas do primeiro ciclo, como se percebeu numa reunião do CP, em que estiveram presentes, a convite do CE, as respetivas diretoras. Eram de facto mundos diferentes, como mais tarde se veio a constatar, sem todavia ser impossível e até desejável o diálogo. Por outro lado, a realização de atividades, conjuntamente, ou a convite da escola EB2/3, esbarrava com um primeiro obstáculo: a discrepância entre os horários não facilitava o trabalho conjunto, nem deixava grandes possibilidades para a realização dessas atividades, causando algum incómodo nos professores da EB2/3 que, uma ou outra vez, se viram obrigados a permanecer na escola fora do seu

horário habitual, ou tiveram de comparecer na escola numa manhã de sábado para festejarmos, em conjunto, o dia de S. Martinho.

Estes encontros e estas atividades de caráter mais lúdicas foram apenas um ponto de partida para o que, mais tarde, viria a um projeto de maior envergadura.

Entretanto, como tive oportunidade de referir no início, o apoio, a abertura e a disponibilidade do CAE, na pessoa do seu coordenador contrastava com a postura da DRE, pelo que sempre mantivemos com aquela instituição uma relação de excelência. Assim sendo, numa das muitas conversas e alguns desabafos que tivemos, surgiu o convite/proposta: considerando o coordenador que a escola Azul “era uma escola de vanguarda”, merecendo, do seu ponto de vista a designação de “escola piloto”, porque não pensar num agrupamento vertical de escolas e avançar com o projeto? Acrescentou que faria todo o sentido, até porque tinha conhecimento da boa relação que existia entre a EB2,3 e as escolas do primeiro ciclo. Sabia que, sendo eu natural do meio, era conhecedora daquelas realidades, até porque, durante alguns anos cheguei a ser presidente da AP, pelo que havia condições muito favoráveis ao nascimento de um novo agrupamento, cujo processo, teria certamente sucesso.

Uma proposta desafiante, sem dúvida. Estávamos no ano final do nosso mandato, em 2001/2002 e visivelmente cansados, porque não foram anos iguais aos anteriores, antes porém foram ainda mais intensos de trabalho e de responsabilidade, muitas vezes perturbados por questiúnculas estéreis de quem, ao invés de colaborar, procurava boicotar o trabalho. Nenhum de nós pensava em integrar qualquer outro projeto, muito menos uma aventura como esta. Era nossa intenção terminar o mandato, concluindo igualmente o programa com que nos tínhamos comprometido, aquando da nossa última candidatura. O Presidente do CE aposentou-se nesse mesmo ano e a vice-presidente desejava aproximar-se da sua área de residência. Restava eu. Mas nós éramos três e, de facto, fomos uma equipa no trabalho e na amizade, pelo que só conseguíamos pensar e agir com este espírito.

Não sendo eu do quadro da escola, (integrava o quadro de outra escola próxima), era da terra e sentia-me em casa. E o coordenador bem o sabia. Por isso, depois de algumas conversas, fui aliciada a constituir uma equipa de trabalho que devia orientar e coordenar, cujo objetivo foi criar um Agrupamento Vertical de Escolas. Acabei por aceitar a coordenação deste projeto e da respetiva formalização em documento próprio. Esta decisão foi acolhida com o maior agrado por parte do CAE do Porto, porque foi voluntária e, nestas circunstâncias, estimava-se que viesse a dar bons frutos para a comunidade educativa da terra. Aliás, foi com a mesma satisfação que a grande maioria das educadoras e professoras do primeiro ciclo, abraçou a ideia, tendo sido muito fácil conseguir recrutar dois elementos representantes dos Jardins de Infância e das escolas do primeiro ciclo, respetivamente, para integrar a referida equipa, tal foi a disponibilidade manifestada. Afinal éramos todos professores!

Começou, então, a preparar-se um novo ciclo. Novas reuniões de trabalho, novas perspetivas de sucesso para os nossos alunos, mas também dificuldades e constrangimentos na articulação com as novas realidades ou na relutância de alguns docentes face aos novos membros. Nada de novo para quem, ao longo de quatro anos, experimentou as consequências decorrentes da aplicação de normativos inovadores e polémicos. Talvez por isso, encarasse as adversidades ainda com mais calma e serenidade, pois sabia que era uma questão de tempo e de mentalidade. Das experiências anteriores, sempre se retiraram pontos fortes e fracos, sempre se encontraram sinais visíveis de mudança, nomeadamente a atenção centrada nos

nossos alunos e nos seus resultados, como também sempre se constatou que há outros aspetos que nunca mudam, porque cada sala de aula é uma microescola.

Tivemos um acompanhamento regular por parte do Coordenador do CAE, a que já nos tínhamos habituado e foi um período extremamente fecundo. Parecia estranho, mas como eu desconhecia, quase em absoluto, as outras realidades com quem iríamos formar uma nova célula educativa! O que também era recíproco. O quotidiano de um Jardim de Infância nada tinha a ver com o de uma EB2/3, ou mesmo com o do primeiro ciclo. As áreas vocabulares eram completamente diferentes, mas ambas realizavam um trabalho igualmente válido e exigente, contrariamente ao que muitos professores pensavam. Depois, apercebi-me, nessas circunstâncias, de como as docentes destes níveis de ensino estavam desamparadas nos seus estabelecimentos, tendo que responder diariamente a todo o tipo de problemas e situações, sem o apoio de quaisquer serviços de natureza administrativa. Carências de variados níveis, desde a precariedade de algumas instalações, os recursos materiais e humanos insuficientes ou a falta de apoio da autarquia. É certo que esse isolamento também favorecia comportamentos menos pedagógicos ou vícios de anos de prática. Por outro lado, para os professores do segundo e terceiros ciclos, sempre foi fácil encontrar nos níveis de ensino anteriores a explicação/justificação para as dificuldades dos nossos alunos ou para os resultados menos favoráveis. E contudo, havia muita coisa em comum: as mesmas preocupações com o sucesso dos alunos, a mesma sensação de impotência perante o distanciamento das famílias ou a sua desestruturação, a mesma busca de estratégias para responder às suas especificidades, em suma, a mesma luta diária para gerir uma escola. Cada uma das professoras da equipa redatora do projeto tinha uma tarefa árdua a realizar: fazer sentir e perceber aos elementos das suas comunidades escolares que tínhamos muito a ganhar, trabalhando em conjunto, talvez uns mais que outros, mas também importava apostar na igualdade substancial e não formal, porque o que se pretendia seria benéfico para todos.

Só ao longo destes meses de trabalho em equipa, foi possível aprender a pensar em conjunto e, em conjunto, encontrar respostas possíveis, no uso da autonomia que era atribuída às escolas para, no final desse ano letivo, estar concluído o processo da criação do Agrupamento. Embora tenha colaborado ativamente na sua conceção, não fiquei, contudo, para assistir ao seu nascimento.

3.4 Lideranças

A minha experiência ao participar num órgão de gestão foi deveras marcante e enriquecedora, quer na minha vida pessoal, quer profissional. Face à mudança de paradigma, há sempre alguns velhos do Restelo que de uma forma gratuita e preconceituosa se opõem à mudança. Em tal contexto, impõe-se uma resposta firme e clarificadora, apontando metas e traçando caminhos, de forma a conseguir realizar os objetivos delineados. Neste sentido, já o filósofo Séneca (a.C. e 65 d.C.) afirmava que “Quando se navega sem destino, nenhum vento é favorável”. Neste processo, naturalmente não linear, pensava eu que houve da nossa parte uma liderança forte, que venceu os obstáculos que foram surgindo ao longo do caminho.

Forte, no sentido de determinada, sem se confundir com autoritarismo, pois baseou-se sempre numa argumentação convincente, racional e sólida e, por isso, os contrapoderes foram, lentamente, caindo pelo caminho. Depois, nas instituições que lidam com pessoas, a liderança está sempre associada ao conceito de confiança. A comunidade tem de confiar na escola e isso só acontece com uma liderança forte.

A posteriori, como consequência natural desta nova aprendizagem que o mestrado me proporcionou e, sobretudo, pela reflexão sobre a minha experiência, constato que a liderança não é um conceito assim tão linear. Com efeito, são vários os estilos de liderança, como são várias as dimensões e os atributos que a tornam eficaz. Importa, por isso, refletir novamente sobre tal conceito, à luz de alguns modelos teóricos, partindo sempre do pressuposto de que, como refere Barbosa (2004: 207), um bom gestor educativo terá de ser sempre um bom líder, o que implica conhecer bem os fenómenos da liderança, nomeadamente, operacionalizar o mais eficazmente possível o projeto educativo e proporcionar um clima organizacional favorável ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Refere, ainda, que deve agir com flexibilidade e rigor, utilizando como prática sistemática uma cultura de autoavaliação. Finalmente, deve supervisionar e monitorizar as atividades dentro e fora da sala de aula Barbosa (2004: 207), Por outro lado, é necessário entender por liderança, o processo de influenciar outros, de modo a conseguir que eles façam o que líder quer que seja feito, ou ainda, a capacidade para influenciar um grupo e atuar no sentido da prossecução dos objetivos do grupo. A importância da liderança na gestão das organizações é tal que, muitas vezes, se confunde liderança com gestão. Contudo, nem todos os líderes são gestores. Só porque uma organização atribui, formalmente, determinados direitos a um gestor, nada garante que ele seja, efetivamente, um líder. Além disso, constata-se, em qualquer organização, que existe liderança informal, isto é, a capacidade de algumas pessoas para influenciar o comportamento de outras, e mesmo estando alheia à estrutura formal, em certos casos, acaba por ser mais importante do que a influência formal. A diferença entre gestão e liderança é bem evidenciada numa imagem expressiva de John Kotter:

“Em tempos de paz, um exército sobrevive sem problemas, se houver uma boa gestão ao longo da linha hierárquica em simultâneo com uma boa liderança no topo. Mas, em tempo de guerra, torna-se necessária a existência de uma liderança competente em todos os níveis da hierarquia”. (Teixeira, 2005: 163)

É que, na verdade, ninguém põe a questão de como se gerem pessoas no campo da batalha, agora do que essas pessoas precisam é de serem chefiadas, os seja, lideradas. Constatar esta realidade, implica perceber a complexidade deste processo, pois a liderança tem a ver, não apenas com as estruturas organizacionais, mas também com a mudança. Por conseguinte, pode-se dizer que a gestão tem uma abrangência maior do que a liderança, pois engloba outro tipo de aspetos além dos comportamentos das pessoas. Em suma, um bom gestor será necessariamente um bom líder, mas um bom líder não será obrigatoriamente um bom gestor, já que pode não ser um gestor efetivo, como aliás, atrás se explicou, no caso do líder informal.

O papel da liderança na gestão das organizações, desde há muito tempo que tem suscitado o interesse de muitos estudiosos e, numa primeira fase das investigações, associava-se muito as características de um líder à sua personalidade, contudo, hoje, percebe-se que,

sendo esta um elemento importante, não é apenas o único. Basicamente, identificam-se quatro estilos diferentes de lideranças: autocrático, participativo, democrático e *laissez-faire*.

Um líder autocrático é aquele que comunica aos seus subordinados o que é que eles têm de fazer e espera ser obedecido sem qualquer problema. Parte do princípio de que as pessoas não têm ambições, evita o trabalho e, por isso, têm de ser coagidas. Observa-se este tipo de liderança, em situações simples e repetitivas, cuja relação entre o líder e os subordinados se processam em períodos curtos. Um líder participativo é o que envolve os subordinados na preparação da tomada de decisões, mas retém a autoridade final, ou seja, tem sempre a última palavra. O líder democrático é aquele que tenta fazer o que a maioria dos subordinados deseja. Finalmente, no estilo de liderança *laissez faire*, o líder não está envolvido no trabalho de grupo, antes porém, deixa que os subordinados tomem as decisões. Trata-se de um tipo de liderança dificilmente aceitável, a não ser em casos especiais.

Desde então, têm surgido diversas propostas teóricas, com algumas características comuns, notando-se que há concordância no facto da liderança se poder definir como um processo natural de influência entre a pessoa do líder e os seus seguidores. Neste sentido, o conceito reveste-se de grande complexidade, pois, afirma Sanches (1998),

“A liderança exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: a natureza dos processos de decisão, a gestão dos conflitos organizacionais, o nível de qualidade das suas realizações. As formas de prever e lidar com o impacto resultante da turbulência dos ambientes institucionais e sistémicos em que se movem e ainda o grau de abertura à comunidade envolvente”. (Sanches, 1998: 49).

Em Portugal, os conceitos de líder e de liderança são ainda recentes e, até, erradamente associados a situações relacionadas com lutas pela obtenção de lugares no poder ou manipulação política. A cultura escolar portuguesa, no que respeita à administração escolar, é marcada mais por conceitos formais e hierárquicos, como por exemplo, o diretor e o reitor, ou seja órgãos unipessoais de nomeação estatal. Por conseguinte, o exercício de cargos ao nível da administração e gestão das escolas, aparece mais associado ao conceito de chefia, embora já se notem sinais da presença de novos conceitos e novas práticas inspiradas no conceito mais abrangente de liderança escolar, como se encontra no Preâmbulo do Decreto-Lei nº75/2008: *boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa*. Contudo, este processo não se realiza apenas pela saída de um decreto, pois é muito mais do que uma questão administrativa, envolvendo também questões relacionadas com a mentalidade.

Assim, a liderança é sempre um elemento crítico, qualquer que seja a organização, e é frequentemente confundida com direção, quando, na verdade, dizem respeito a realidades diferentes, já que a liderança se refere mais à autoridade informal, isto é àquela realidade oculta das organizações, enquanto a direção se reporta mais à autoridade institucional, mais visível e relacionada com os aspetos técnicos de que se reveste. Sobre esta questão, os autores Bennis e Nanus (1985: 92), consideram que a diferença reside no facto dos líderes enfatizarem mais os aspetos e/ou recursos emocionais da organização, porque consideram fundamental quer a mudança, quer a inovação. Já os diretores dão prioridade aos aspetos

técnicos e recursos financeiros, por conseguinte, situam-se mais ao nível da administração e gestão. Do mesmo modo, Alvarez (2001: 53) faz alusão a esta distinção entre as situações técnicas, características dos especialistas, e as outras, isto é, as que preveem mudanças e consequentes adaptações, resultando desta diferença que ao diretor se exige eficácia, e ao líder integridade e fidelidade aos valores que compartilha porque “se move num espaço de autoridade informal”. Assim,

“O diretor confronta-se com a complexidade da gestão (...) Estabelece objetivos e dispõe de recursos necessários para os alcançar, organiza e delega, controla a realização, supervisiona as decisões e resolve problemas. O líder confronta-se com a mudança, na qual se implica com emoção e visão do futuro. Cria estratégias, fomenta o compromisso dos membros da equipa e estimula-os face aos obstáculos”. (Alvarez, 2001: 54).

Pelo exposto, se constata, por um lado a dificuldade em distinguir estes conceitos, dada a sua complexidade, por outro lado, é de rejeitar a oposição entre os dois, porque esta questão também não pode ser interpretada com tanta simplicidade. É interessante a imagem apresentada por Fishman (2004: 182) ao dizer que “Liderar é como ver através do telescópio, gerir é como ver através do microscópio. Ambos os instrumentos são úteis, mas são usados para fins completamente diferentes”.

Várias posições têm sido trazidas à discussão, umas mais extremadas e outras mais aproximadas ou complementares, contudo parece consensual admitir que um diretor escolar se encontra numa posição privilegiada para exercer a liderança, sendo fundamental que o faça, sob pena de comprometer o sucesso da sua organização. Esta visão tornou-se clarividente nas últimas décadas, ao exigir-se da escola uma resposta a múltiplas situações que vêm do exterior, sejam da família, da comunidade local ou da sociedade em geral, tal é a situação de “transbordamento” em que a escola se encontra, como tão bem ilustra António Nóvoa. Longe vai o tempo, em que o diretor exercia a sua função de modo firme e sem qualquer tipo de contestação ou resistência. Já não é mais possível fazê-lo de forma rotineira ou meramente burocrática. Se, outrora, bastavam algumas capacidades individuais, como a autoridade e a eficácia para gerir o dia-a-dia de uma escola, hoje é necessário muito mais para responder aos novos desafios. Por isso, o caminho vai no sentido de uma liderança partilhada, isto é compartilhada com os membros que integram a organização escolar, o que implica, da sua parte, um espírito de cooperação e uma dinâmica comum para alcançar, tanto quanto possível, os objetivos definidos. Esta liderança partilhada afasta-se, pois, do modelo unipessoal que mobilizava o grupo para se afirmar como modelo coletivo, mostrando-se capaz de aproveitar positivamente as energias e as emoções subjacentes aos grupos, pelo que o papel dos profissionais, neste caso dos professores, longe de ser enfraquecido, sai claramente reforçado. A liderança torna-se, deste modo, um processo dinâmico, ao envolver os membros da comunidade educativa na partilha e responsabilização pelas decisões. Contudo, Alvarez, ao apontar algumas áreas como requisitos fundamentais para um líder de qualidade, não deixa de salientar quão difícil é esta forma de liderança compartilhada.

A abordagem da liderança tem, hoje, que considerar uma outra questão, um outro conceito que é a autonomia. Ora a concretização da autonomia nas escolas portuguesas, não difere muito do que tem acontecido noutros países, segundo os estudos realizados e constantes

do relatório da OCDE (1989). Tal relatório considera duas tendências: por um lado, um caminho no sentido da descentralização, ao atribuir maior autonomia às escolas, mas, por outro, um caminho na direção oposta, isto é na do centralismo, nomeadamente, em matéria de currículos ou de avaliação. Efetivamente, como assinala Almeida (2005: 85) “As relações entre as escolas portuguesas e a administração educativa parecem, assim, continuar centradas na pressão normativa e no controlo burocrático”, o que não nos impede de constatar, segundo Lima (1998: 81) que (...não se tenham já dado passos importantes nessa direção), nomeadamente, através da oportunidade de dar voz a outros atores, que não os professores. Contudo, como já foi referido em epígrafe, no entender de Domingues Rodriguez (2006: 305), esta possibilidade de participação não é devidamente aproveitada, ou se o é, é escassa e ocasional, resumindo-se a momentos de eleição dos órgãos de gestão da escola.

Assim sendo, considerando aqui, a pertinência da participação, importa dizer que a autonomia exige competências quer a nível da gestão, quer a nível da liderança, pois como afirma Barroso (1999: 141), “não pode haver autonomia sem liderança”. O mesmo autor (1996) explica que

“ Esta liderança empreendedora (que não é incompatível com a participação, antes é uma das suas condições), tem um papel fundamental na aprendizagem organizacional da autonomia, quer enquanto mobilização social dos diferentes atores, quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses necessários à construção de um projeto comum”. Barroso (1996: 63).

Perante as transformações que se têm feito sentir, no que respeita a estas questões relacionadas com a autonomia e a liderança, alguns autores falam em mudança de paradigma, enquanto outros preferem falar, apenas, de algumas alterações, por isso Barroso, considera “que se impõe encontrar novas formas de liderança escolar que respondam ao desafio do reforço da autonomia das escolas e da evolução das formas de gestão pós-burocráticas. (2005: 435).

Da minha experiência aquando da aplicação do Decreto-Lei nº115-A/98, entendida, agora, através de algumas lentes teóricas, resulta, precisamente essa constatação: autonomia e liderança são dois pilares essenciais para o desenvolvimento de uma organização escolar e, sobretudo, para responder às suas especificidades, através dos respetivos projetos educativos. Mas, tão certo é ser este o caminho, como as dificuldades que se colocam na sua operacionalização, como aliás dei disso testemunho, ao longo desta narrativa. Dirigir uma escola, não é, apenas, mais uma função acrescida do professor, mas sim uma função diferente que pode beneficiar com a experiência docente, mas requer, para além de formação especializada, outros requisitos como a persistência, a vontade de melhorar, a capacidade para se adaptar aos novos desafios. Tal como os estudiosos deste assunto concluem, não há modelos únicos, como também não há receitas únicas, pelo que há que encontrar na diversidade de líderes e de modelos de liderança, os aspetos mais positivos de cada um para o bom funcionamento da organização escolar. Alguns deles apontam, no entanto, algumas características que poderão melhorar a qualidade dos líderes escolares. A este propósito, sobressai H. Mintzberg (1991 in Alvarez, 1995: 50) que considera quatro capacidades essenciais à sobrevivência de quem tem de liderar os grupos humanos: capacidade de tomar decisões; capacidade de relação e de interação; capacidade para assumir e viver em

situações de conflito; capacidade de entrega quase total às tarefas que lhe são exigidas. Por seu turno, Barroso (1995: 38-39) entende que o líder deve possuir qualidades de animador, promotor da informação e do desenvolvimento e, ainda, moderador de conflitos e de tensões.

Sendo certo que o líder pode assumir vários tipos de liderança, conforme o contexto, os liderados ou até a sua personalidade, Hampton (1983: 390) apresenta dois tipos, que considera serem mais frequentes: um estilo mais vocacionado para as pessoas (democrático, permissivo, participativo, atencioso e orientado para os seus seguidores), visando a satisfação dos membros e a coesão do grupo); outro estilo, vocacionado para as tarefas (autocrático, restritivo, diretivo, socialmente distante e orientado para os seus seguidores) e que não considera nem a satisfação, nem a coesão do grupo, e que se ressentia, obviamente, dessa atitude. É claro que, tratando-se de uma escola, é imperioso adotar um estilo que envolva as pessoas e promova a sua participação. Como também é necessário obedecer e cumprir regras e definir objetivos, o que por vezes obriga ao uso de um estilo mais orientado e diretivo.

Assim, importa perceber que nenhum estilo deve prevalecer sobre o outro, devendo procurar-se o equilíbrio, isto é, a capacidade para utilizar no momento certo o estilo mais adequado, o que faz com que sejam, ambos, limitados. Outra proposta, recente, apresentada por Ball (1994: 97), identifica três estilos, designadamente o estilo interpessoal, administrativo e político: o primeiro acentua a relação direta entre o líder e os liderados, implicando a confiança entre os dois lados e desenvolvendo-se de maneira informal; o segundo acentua o lado dos procedimentos formais, os seja, é característico do modelo de administração burocrática; o político implica duas vertentes, a antagonista e a autoritária, sendo que a primeira privilegia o confronto de ideias, enquanto a segunda impede esse confronto. Neste sentido, conforme o estilo adotado pelo líder, assim o poder se reveste de várias formas: sendo uma liderança autoritária, exerce o poder sobre os outros, mas sendo uma liderança mais democrática, então já exerce o poder com os outros, assumindo-se também como membro do grupo. Também encontramos esta forma de liderança democrática nos “quatro tipos ideais de liderança situados numa visão micropolítica da escola” apresentados por Matias Alves (1999), a partir de Blase e Anderson (1995: 18), quando, seguindo a matriz (quadrante B e C), conjugando os sentidos de transformação e de abertura, se apresenta um tipo de liderança que “promove os direitos de autoria e o poder de todos os membros da organização”. É um estilo que, entre outros,

“[...]”

- iii) promove a comunicação (especialmente ouvindo e questionando);
- iv) reflete sobre a prática;
- v) colabora no planeamento do projeto educativo e das atividades educativas;
- vi) gere conflitos entre adultos;
- vii) promove a resolução de problemas entre colegas e alunos;
- viii) promove, através da ação e do discurso, a relação entre liderança e aprendizagem; (...);
- xxiii) pratica a descentralização do poder e partilha as decisões; (...).” (Matias Alves, 1999: 27-28).

Em suma, como já se reconheceu, é fundamental encontrar a estratégia certa, para o momento certo. É imprescindível que o líder tenha poder, enquanto autoridade, mas este não

pode menosprezar os poderes dos outros atores nem centrar demasiadamente na sua pessoa as grandes decisões. Um modelo de liderança que prime pela transparência e consensualização parece ser o ideal, porque os atores se sentem envolvidos na partilha de responsabilidades e na tomada de decisões, quer se trate de momentos de sucesso ou de insucesso. Contudo, não é tarefa fácil, nomeadamente em situações de mudança, como aquela a que se reporta a presente narrativa. Nem sempre foi possível uma atitude conciliadora, por exemplo, entre os três órgãos da organização escolar (CE, CP e AE) como também foi particularmente difícil conciliar os critérios pedagógicos com os critérios administrativos. Muito mais desafiante, ainda, foi motivar os atores para a sua participação nos vários órgãos, ou então, encontrar atores disponíveis que não olhassem, apenas, aos seus interesses e expectativas pessoais. Por conseguinte, não era benéfico que convergissem para estes órgãos as pessoas com maiores poderes, mas como, por vezes, se constatou, a divergência entre órgãos, personalizada pelas pessoas que os encabeçavam, acarretou situações de conflito deveras embaraçosas. Para ultrapassar todos estes obstáculos, procurando manter a união entre os atores, o papel do líder é extremamente importante. Dai, Nóvoa (1995) afirmar que

“A coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização dos projetos de trabalho”. (Nóvoa, 1995: 26).

É notório e pacífico que as escolas eficazes pressupõem lideranças autênticas, com personalidade, sensíveis aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais e cidadãos locais, já que são esses quem melhor conhece as condições necessárias para o seu público-alvo, atendendo às suas especificidades. Por conseguinte, os modelos de tipo “tamanho único” são de dispensar, o que não torna a situação mais simples, pelo contrário, criar uma escola eficaz implica para além de uma liderança autêntica e genuína, uma gestão logística, traduzida num bom planeamento, práticas de gestão saudáveis, aplicação eficaz, sensibilidade política, bem como competências de comprometimento na prática. A liderança autêntica e a gestão logística são duas dimensões que, quando cuidadosamente equilibradas, se apoiam uma na outra. Saber qual das dimensões é a mais relevante, parece ser uma questão importante para a construção da personalidade de uma escola e, por conseguinte, para a previsão da sua eficácia.

É oportuno considerar aqui a conceção do filósofo alemão Habermas (1987) que afirmou que a sociedade pode ser compreendida segundo dois vetores: como mundo-do-sistema e como mundo-da-vida, sendo que as duas dimensões se devem apresentar de forma equilibrada. E este dualismo está presente em todas as organizações, desde as famílias até às grandes empresas, pelo que também aqui se devem incluir as organizações escolares. Enquanto o mundo-do-sistema induz uma lógica que condiciona a ação pelos imperativos do poder e da lógica economicista, o mundo-da-vida é aquele que oferece o contexto, onde se dá a ação comunicativa, isto é, prende-se com os mundos socioculturais da vida que se reproduzem na interação. A escola, enquanto instituição, está enraizada no mundo da vida social e, por isso, como arena de inter-relações do sistema como mundo-da-vida, isto é como um espaço em que as ações se coordenam através de interações comunicativas que se estabelecem entre os seus membros. O mundo-da-vida refere-se, então às necessidades

interativas provenientes do seio da comunidade escolar e que, frequentemente acusam o domínio dos interesses particulares sobre os coletivos. Já a escola como sistema evidencia o seu carácter institucional e autorregulado, em que as funções dos membros da escola são de facto reguladas, mediante normas oficiais, a partir da hierarquia institucional.

Do mundo-da-vida, fazem parte os líderes e os seus objetivos, os seguidores e as suas necessidades, os desejos das pessoas, as tradições, os rituais e as normas únicas que definem a cultura de uma escola. Por sua vez, o mundo-do-sistema é integrado pelas conceções e protocolos de gestão, as ações estratégicas e táticas, as políticas e os procedimentos, as garantias de eficácia e avaliação. Em suma, refere-se às estratégias instrumentais, de meios eficientes concebidos para a concretização de determinados fins. Se o mundo-de-vida for a força geradora do mundo dos sistemas, pode-se verificar uma personalidade de escola próspera, mas se acontecer o contrário, constata-se uma personalidade organizacional de escola mais degradada, que resultará em inúmeras disfunções, incluindo um elevado descomprometimento e um fraco desempenho escolar por parte dos alunos.

Habermas (1987) refere-se ainda à “colonização” do mundo-da-vida pelo mundo-do-sistema, apontando, a título exemplificativo, os objetivos, os valores e as crenças dos administradores, professores, pais e crianças que são, erradamente, decididos por avaliações parametrizadas e definidas pelo Ministério da Educação. Em consequência, verifica-se uma certa perda de personalidade da escola, uma liderança menos autêntica e, em última análise uma escolaridade menos eficaz.

A desvalorização do mundo-da-vida coloca a personalidade institucional da escola em risco, pondo em risco as oportunidades para o exercício de uma liderança local genuína e pode contribuir para a diminuição da eficácia da instituição escolar a longo prazo. Ambos os mundos têm valor, são importantes para a escola como também são importantes para outro tipo de organizações, tais como a família. Deste modo, as escolas só funcionarão adequadamente se o mundo-da-vida ocupar a posição central e não a posição periférica, traduzida na velha máxima “a forma deve seguir a função, caso contrário a função seguirá a forma”. Quando as escolas tomam decisões sobre os meios, as estruturas e as políticas no intuito de servir os seus objetivos e valores, o mundo-da-vida está no centro, ou seja, a forma segue a função. Mas, quando os objetivos escolares são definidos através de decisões sobre meios, objetivos e políticas da escola, o mundo-da-vida e o mundo-do-sistema deixam de estar devidamente alinhados. O mundo-do-sistema passa a dominar o mundo-da-vida, ou seja, a função segue a forma. Quando as escolas tomam decisões sobre os meios, as estruturas e as políticas no intuito de servir os seus objetivos e valores, o mundo-da-vida está no centro, ou seja, a forma segue a função. Mas quando os objetivos escolares são definidos através de decisões sobre meios, objetivos e políticas da escola, o mundo-da-vida e o mundo-do-sistema deixam de estar devidamente alinhados. O mundo-do-sistema passa a dominar o mundo-da-vida, ou seja, a função segue a forma.

Considera-se que as escolas têm tanto um mundo-do-sistema, como um mundo-da-vida, e que ambos devem ser equilibrados, de forma a permitir o sucesso do seu funcionamento. No entanto, Habermas (1987) refere que as escolas em todo o mundo estão de certa forma afetadas pelo problema da “colonização do mundo-da-vida” pelo mundo-do-sistema (Habermas (1987) A colonização ocorre quando o mundo-do-sistema começa a dominar o mundo-da-vida. Este desgaste do mundo-da-vida coloca a própria personalidade

institucional da escola em risco, põe em perigo as oportunidades para o exercício de uma liderança local autêntica e aumenta a probabilidade de as escolas serem menos eficazes a longo prazo."

Esta colonização pelo mundo-do-sistema faz-se gradualmente e, até, de forma despercebida, verificando-se uma imposição de objetivos, intenções, valores e ideais aos pais, professores e alunos, por isso, é este mundo que acaba por dominar a instituição escolar. O que conta, na realidade, é o que é determinado pelas diretrizes burocráticas, pela política e outras forças exteriores à referida instituição.

Concluindo, o mundo-da-vida e o mundo-do-sistema são necessários para que as escolas se desenvolvam, já que o primeiro é a essência da esperança, enquanto o segundo apresenta-se como o meio para atingir essa esperança. A política educativa deve respeitar as diferenças, embora mantendo a unidade, considerando as escolas como comunidades inseridas noutras comunidades.

4 Epílogo

Em jeito de conclusão, diria que a construção deste texto sumário procurou trazer, à luz dos referenciais teóricos, as memórias de um período extremamente rico na vida profissional de quem se dedicou, sempre com grande afetividade, à escola e, sobretudo, por ter abraçado uma experiência diferente, mas que me colocou no núcleo central, a partir de onde o universo escolar se desenvolve.

Na introdução da narrativa desta vivência, elenquei algumas questões, relativamente às quais procurei responder através do desenrolar de todo o processo de aplicação e implementação do Decreto-Lei nº115-A/98, nomeadamente, “Que repercussões no quotidiano da escola? No clima; na motivação; na gestão intermédia; nas práticas; nos resultados; na relação com a comunidade. Como responder às fragilidades?”

Depois de muito refletir, socorrendo-me exaustivamente da memória para recriar todas as situações e episódios marcantes, bem como das diversas lentes teóricas que me ajudaram a interpretar os cenários que se construíram ao longo desses anos, julgo poder sistematizar este trabalho em torno de três dilemas fundamentais: autonomia/dependência; burocracia/arena política; comunidade/balcanização.

Em primeiro lugar, recorro, de forma ainda mais veemente, a Crozier (1964: 195 in Lima, 1988: 159) que afirmou que “sistema rígido não se ajustará facilmente à mudança mas tenderá a resistir-lhe”. De facto, o novo discurso que apontava para mudanças no quotidiano da escola foi entrando no vocabulário dos seus atores (nuns mais do que noutros), mas não se traduziu na mudança, como à partida, se estimava, porquanto a imposição da normalização oriunda da administração central continuou a ser decisiva e nem sequer encontrou grande oposição nos atores escolares. Habitados, acomodados até, a um sistema que tudo previa e tudo determinava, não mostraram capacidade de iniciativa no sentido de modernizar as escolas, nomeadamente não se deixavam, sequer, motivar para participar nos seus órgãos de gestão. Acomodados, por acharem que não vale a pena falar de autonomia, quando se continua a ter que depender das instâncias do poder central a quem se tem de pedir autorização para quase tudo. Acomodados, ainda, porque as questões financeiras são determinantes para a concretização dessa autonomia. Acomodados, finalmente, por também perceberem que autonomia implica maior responsabilidade e que lhes retirará, certamente, o *status quo* e o corporativismo que lhes é característico.

O referido diploma previa reforçar progressivamente a autonomia da escola, o que deveria resultar de uma contratualização entre as escolas e as estruturas regionais do ME, mas o que se verificou foi que o órgão de participação comunitária, ou seja a AE tinha menor expressão que o órgão de gestão, ou seja o CE. Assim, formalmente, era a AE quem devia controlar a ação do CE que a ela tinha de prestar contas, o que quer dizer, perante a comunidade, mas na prática não era isso que acontecia. O caráter ambíguo da assembleia bem como a sua constituição (onde predomina a influência dos professores) e respetivas competências (circunscritas apenas a determinados assuntos), assim o impediram.

Pelo exposto, não se realizou a desejada convergência entre o discurso político (que colocava a tónica nas palavras descentralização, reforço da autonomia e direção centrada nas escolas) e a ação que nunca viu as instâncias locais ganharem autonomia face ao poder

central. E, apesar de algumas alterações posteriores e pontuais, ainda hoje, continua a ser esta a visão que se tem das escolas públicas. Ninguém atribui à assembleia, agora Conselho Geral, a importância que o diploma lhe confere, como também continua a ser o órgão executivo o rosto da escola, a quem todos reconhecem poder e legitimidade para o exercer. Aliás, este assunto é absolutamente pacífico entre os atores escolares, o que também deve ser entendido, considerando a cultura dominante deste órgão e que lhe foi transmitida pelo anterior conselho diretivo. A novidade da AE ficou-se pelo aspeto formal e legal, porque sendo o órgão que representa a comunidade, não tem competências significativas ao nível das tomadas de decisão.

Para além da ambiguidade dos novos órgãos, de que sobressai a AE, os documentos fundamentais da escola (RI, PEE e PCE), também se traduziram em autênticos dossiês, demasiado formais e burocráticos, mas que não levaram à construção do processo de autonomia. Efetivamente, também neles se faziam sentir os efeitos da “colonização jurídica” de Bolívar (2004), pelo que resultaram em “meros artefactos” como tão bem explica Costa (2004) e que não foram muito além de uma boa descrição da escola. No que toca à definição de prioridades ou de estratégias de operacionalização, estes projetos, apesar de bem intencionados, não conseguiram, no concreto, grande sucesso. É certo que, pelo menos, os atores que nele se envolveram mais afincadamente (e reconheço aqui que houve um grupo de diversos atores que abraçou a causa com espírito de trabalho e de equipa, ao lado do órgão de gestão), também é verdade que grande parte não se deixou contagiar e permaneceu à margem deste processo. Hoje não tenho dúvidas de que este cenário não sofreu grandes alterações e, certamente, a grande maioria dos atores, incluindo os professores, nunca fez uma leitura integral destes documentos, limitando-a fazê-lo parcialmente, de acordo com as necessidades decorrentes das suas funções, como é o caso dos diretores de turma e das questões de assiduidade ou disciplinares.

Também a nível da gestão executiva se encontram algumas ambiguidades, porque é frequentemente confrontada por situações constrangedoras e ambíguas resultantes da ação dos poderes instituintes por parte dos atores. Confrontados com inúmeras dúvidas, os órgãos de gestão e administração, sentem-se muitas vezes perdidos na indefinição e na incerteza, mesmo assim, têm que fazer cumprir as normas emanadas do poder instituído. As organizações escolares são, ainda vulneráveis ao ambiente externo que, por ser incerto e turbulento, acentua, ainda mais, a ambiguidade de tais organizações.

Em segundo lugar, a escola continua muito próxima do modelo burocrático da ação organizacional, já que depende excessivamente de normas definidas pela administração central e, por conseguinte, sem grandes margens de manobra. Todavia, ela não deixa de ser um centro de desenvolvimento de micropolíticas, onde acontecem confrontos e conflitos decorrentes das interações entre os diversos atores, o que obriga a uma atenção constante, no sentido de gerir esses conflitos e encetar processos negociais para obter consensos.

De facto, ao longo desta vivência e, sobretudo, pela reflexão que a sua narrativa possibilitou, foi possível constatar que a escola não deixa de ser um “sistema político em miniatura” e, como se percebeu, tornou-se espaço de “arena política”. Foi possível observar e identificar a pluralidade e heterogeneidade dos indivíduos, os seus próprios interesses e objetivos, bem como vivenciar situações de conflito e luta pelo poder e, finalmente, os processos de negociação. O desenrolar do processo de implementação do Decreto-Lei nº115-

A/98, nomeadamente a instalação dos novos órgãos e a elaboração dos documentos fundamentais da escola Azul, fez vir à tona os interesses instalados dos atores (individuais ou grupais), que acusavam vícios de práticas de há muitos anos, e que se traduziram em várias situações de conflito. Os vários episódios narrados, os meandros e as manobras de bastidores (as estratégias, as influências e as coligações) demonstram, de forma visível, a tentativa para desviar as atenções para outros assuntos que não os que eram prioritários no momento, concretamente, o fazer cumprir o preceituado no recente normativo. Funcionavam como contrapoderes, procurando dominar a tomada de decisões, conforme explica Costa (2006), sempre no intuito de conseguir alcançar os seus objetivos e impedir que algumas propostas inovadoras tivessem sucesso. Era evidente a diversidade ideológica dos atores, relativamente a essas propostas do novo diploma, relativamente ao qual, reagiam com diferentes atitudes, crenças e conceções acerca da realidade escolar. Houve mesmo alguns momentos de maior tensão em que a escola Azul se tornou num desses “campos de luta” de que fala Costa (2006, citando Ball, 1989), obrigando, deste modo, a uma atenção constante, no sentido de encontrar soluções ou consensos.

Esta foi, como se referiu, a maior exigência sentida pelo órgão executivo que teve de se socorrer de vários tipos de liderança e, através da combinação desses estilos, responder o mais adequadamente possível às diferentes situações de controvérsia. Aliás, em várias ocasiões, como se depreende da narração destes episódios, se assistiu a lutas entre o “poder da autoridade”, isto é, o poder formal representado pelo órgão de gestão e o “poder de influência” que consiste no poder informal representado por alguns atores ou grupos de atores.

Foi, igualmente, sentido, sobretudo no corpo docente, que também havia professores cuja atitude foi colaborante, mostrando disponibilidade e apoio, numa atitude conformista, relativamente ao diploma, enquanto outros (em muito menor número, é certo, mas com influência suficiente para funcionar como contrapoder), adotavam uma postura inversa, de recetividade negativa a qualquer proposta.

Em suma, viveram-se tumultos, o que fez perceber que a escola não pode ser vista como um todo, una, em que todos trabalham para os mesmos objetivos, antes porém é uma organização complexa e heterogénea, em que o interesse, o conflito, o poder e a negociação prevalecem sobre qualquer outro ideal. Dentro da escola Azul também se encontraram outras “escolas”, pelo que se tornava difícil encarar a escola como comunidade educativa, isto é, como um agrupamento de pessoas e instituições, desde os alunos, pais e encarregados de educação, assistentes operacionais, representantes da autarquia e de outras associações culturais ou cívicas, que estão juntos, sentem-se membros da mesma associação e trabalham com o mesmo intuito de construir o seu próprio projeto educativo.

Por último, foi possível observar no quotidiano dos professores (sobretudo), o contexto em que a sua cultura profissional se afirma na realidade da escola como instituição, nomeadamente, os espaços, os lugares na hierarquia e as influências em que ocorre, verdadeiramente, a troca de saberes e a partilha de experiências, o confronto e o consenso. A escola, como afirma Santos Guerra (2000: 18), “não está situada no vazio” e é precisamente destas interações que resulta a tal “impressão digital” que constitui a marca da escola e a torna diferente das outras.

A narrativa desta vivência na escola Azul permitiu constatar que os seus profissionais eram detentores de um conjunto de crenças, expectativas, valores e comportamentos que se traduziam nas práticas diárias, nas rotinas e nas relações entre si ou com os outros atores, sobressaindo este fenómeno, quando se confrontaram com a mudança de paradigma. Tal fenómeno, por um lado resulta da herança recebida (através da passagem do testemunho) e, por outro, vai sendo renovado com a introdução de novos elementos. Assim, as atitudes e comportamentos dos atores narrados ao longo destes anos reproduziam as atitudes tomadas desde sempre, porque sempre foi assim que resolveram as situações. Não é, por isso de estranhar que, perante novas realidades que exigiam outro tipo de soluções, a reação fosse de rejeição e não de colaboração. É de salientar, a este propósito, a atitude de reserva com que foram encarados os novos atores que passam a entrar nos órgãos representativos da comunidade, porque rompia com hábitos de décadas e a ideia de partilhar o poder com funcionários e, sobretudo, pais e encarregados de educação não agradava a boa parte dos docentes. O individualismo, que tão bem caracteriza o trabalho do professor em contexto de sala de aula (e é, segundo Lima [2002, 2003] a forma mais tradicional praticada nas nossas escolas) procurava permanecer sobre a partilha e rejeitava o trabalho colaborativo. Depois, a própria organização dos professores formal e informalmente, também não facilitava esta nova maneira de encarar os diversos atores como equipa e a escola como comunidade. Formalmente, porque estão organizados por grupos disciplinares e departamentos, e no que toca a questões eminentemente pedagógicas é assim que reúnem, ainda que trabalhem individualmente. Informalmente e, no caso da escola Azul, bem observável, porque havia os efetivos, (os mais velhos, os da casa) e os outros. Havia os que elaboravam os horários, desde sempre, ou os que ficavam com as turmas A e B, desde sempre. Portanto, esta fragmentação ou balcanização, (segundo Hargreaves (1998) e Thurler (2004), é pouco permeável e não aponta para o coletivo, antes porém, procura estratégias que sirvam fins pessoais. Este grupo, se reunia para refletir e apresentar propostas com vista à aplicação do diploma, era por imposição de quem liderava a escola, mas como se tratava de um trabalho obrigatório e forçado, (a tal “colegialidade forçada”), também não propiciava o trabalho de equipa. Este tipo de cultura profissional afirmava-se como resistência à mudança, sempre que esta pusesse em causa ou ameaçasse a sua forma de estar, nomeadamente os seus privilégios em termos de horários, turmas e cargos. Daí, ter sido extramente difícil e propiciador de conflitos, o trabalho de instituir os departamentos curriculares, atendendo à resistência dos delegados de grupo.

Por outro lado, a ideia de prestar contas à comunidade, não era bem-vinda para muitos, porque entendiam que isso significava uma maior exposição perante agentes externos como os EE ou a própria autarquia, que, por sua vez, acusava a mesma reserva e raramente se fez representar na AE. Não entendiam, como explica Formosinho (1989) que a prestação de contas

“na comunidade educativa é, ela própria uma prestação de contas profissional porque é, sobretudo, do tipo democrático, no sentido de que procurará justificar os meios usados em função dos resultados atingidos e não se satisfará com a mera verificação da legalidade desses meios, independentemente dos fins prosseguidos”. Formosinho, (1989: 7)

Não obstante, constatou-se desde o primeiro momento, um outro grupo que voluntariamente, procurava responder aos desafios, fazendo escolhas e partilhando ideias e materiais, pensando sempre em melhores resultados para a escola e, sobretudo, para os alunos. Os professores que se identificavam com estas características, (na maioria, gente mais nova) deixavam-se motivar e transmitiam confiança ao órgão de gestão permitindo assim o equilíbrio e dando sinais de que era possível avançar.

Concluindo, estes grupos coexistiam na escola Azul, tal como coexistem os vários tipos de culturas profissionais nas escolas propostos por Hargreaves e Thurler.

Volvidos quinze anos, reconheço que o processo de autonomia das escolas continua em construção e que é comum as escolas se queixarem de que, no essencial, há uma grande falta de autonomia, porque a cadeia hierárquica do Ministério da Educação tudo controla e em tudo interfere. Muita tinta correu, ao longo destes anos, e novos normativos chegaram às escolas.

Hoje, a realidade aponta para uma reorganização das escolas em mega agrupamentos, pelo que boa parte dos estabelecimentos de ensino estão em fase de implementação deste novo modelo. Creio, ser oportuno, fazer aqui, uma breve reflexão, partindo igualmente da minha experiência, enquanto coordenadora pedagógica. É que as questões continuam em aberto, nomeadamente sobre a autonomia, a descentralização e o envolvimento da comunidade. As dúvidas decorrentes do vazio legislativo subsistem: da experiência aquando do Decreto-Lei nº 115-A/98, perguntava-se, por exemplo, quantos pais e/ou encarregados de educação devem constar no RI, passando a representar estes atores no ato eleitoral para o CE? Deverá ser um por turma? Não será demasiado excessivo passar-lhes esta responsabilidade depois de tantos anos à margem? Não deverá ser antes um por ciclo? Ou será demasiado redutor? Ou então, aquando da reorganização curricular do Ensino básico, em 2001, sobre a conversão em tempos de quarenta e cinco/noventa minutos, a questão era como fazer funcionar a escola a dois ritmos? Agora, tudo isso pertence ao passado, mas o princípio é o mesmo. Quantos conselhos pedagógicos devem funcionar? Devem funcionar separadamente? Ou devem juntar-se os que já existem, no mesmo espaço e no mesmo dia? E, seja qual for a opção, resultam daqui constrangimentos porque os RI também são distintos e até, com normas contraditórias. Daí, as situações de impasse e bloqueio, porque as resistências a esta mudança também são visíveis, pelo menos ao nível do CP e dos Departamentos, já que este processo, tendo sido despoletado, igualmente, pelas instâncias superiores, parece ter-se desenvolvido, ainda mais, à margem dos professores e outros atores em geral. Não me recordo de qualquer reunião, ainda que de carácter geral para refletir, pelo menos, sobre este assunto. Tudo se passou entre aquelas instâncias e os órgãos de gestão das escolas.

De facto, percebe-se, também que as discussões entre os representantes das escolas são influenciadas pela defesa dos pontos de vista ou das práticas que lhes estão respetivamente associadas. Mais uma vez se assiste à tentativa de fazer coexistir contextos educativos diferentes e práticas desenvolvidas ao longo de anos, com uma certa cumplicidade, mesmo que implícita, em qualquer das escolas e que gera o sentimento de alguma insegurança face ao futuro. Em certos momentos, sente-se que essa insegurança se torna inimiga da defesa de ideias e de princípios.

No início deste processo, há dois anos atrás, nas reuniões a nível de disciplina, foi evidente a formação de grupos, por escola, em que era notória a defesa em nome do grupo

escolar, bem como das práticas implementadas nas respectivas escolas. Depois, a todas as dificuldades associadas à mudança, o elevado número de docentes e a diversidade de situações em nada contribuíram para ultrapassar ou minorar os problemas. O facto de haver, inicialmente, dois coordenadores dificultava, por vezes a uniformização de procedimentos e, quando o entendimento não era possível, cada um fazia como era usual na sua escola, não se cumprindo, na íntegra, as orientações do CP. Aliás, o elevado número de elementos tornava as reuniões maçadoras, estéreis e vazias de conteúdo. Era, ainda, visível, a atitude de reserva e de desconfiança dos professores das escolas que integraram o mega agrupamento, face aos da escola-sede, porquanto não se sentiam integrados e acusavam, frequentemente, esta escola de não os considerar, de proceder como se fossem todos da “casa” ou de ignorar a realidade tão diferente das suas escolas. Sentiam-se marginalizados, sentimentos que continuam a vir à tona, quando julgam oportuno. Por outro lado, da parte da escola-sede também havia alguma desconfiança, sobretudo no que se refere às práticas, querendo sempre que as suas prevalecessem sobre as dos outros, por serem as “melhores”.

Portanto, é difícil ter uma visão de agrupamento, quando cada escola pensa em função das vantagens que determinadas decisões podem trazer para a “sua escola”, quando os objetivos e os interesses dos atores são tão diferentes, pelo que não obstante os esforços de integração dos novos elementos e de adaptação de todos à nova realidade, continuam a funcionar as “escolas” dentro da escola, neste caso, do mega agrupamento.

Voltando à experiência que serviu de base para este relatório reflexivo, reconheço, que o espírito das inovações anunciadas nos normativos referidos no segundo capítulo, consubstanciados no diploma de maio de 1998 traduziu-se, pelo menos, numa nova sensibilidade: para com a escola, que deve ser espaço de excelência para aprender, mas onde aprender deve ser o primeiro passo para uma cidadania plena e o envolvimento desta com a comunidade é a chave para que tal aconteça; para com os alunos, porque se acentuou a ideia de que é o eixo central de todo este processo. A batalha de quem se sente, acima de tudo professor, independentemente dos cargos que ocupa, é sempre a mesma e diária: dotar os nossos alunos de competências que lhes permitam assegurar uma integração social com sucesso. A passagem de cada aluno pela escola não pode ser indiferente. A vivência escolar tem de fazer a diferença na vida de cada mulher e de cada homem.

“Os psiquiatras tratam do homem doente e os juízes julgam os réus. E os professores? Educam o homem para que não tenha transtornos psíquicos e nem se sente no banco dos réus”.

A. J. Cury

5 Bibliografia

- Afonso, N. (1993). *A Análise Política das Organizações Escolares*. Aprender.
- Afonso, N., & Viseu, S. (2001). *A reconfiguração da estrutura de gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário. Estudo extensivo*. Lisboa: FPCE/UL.
- Almeida, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: D.G.I.D.C./Ministério da Educação.
- Álvarez, M. (1995). *Autonomia da escola e profissionalização da direcção escolar. Inovação*.
- Alvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Alves, J. M. (1997). *Autonomia e gestão das escolas: ambiguidades dependências e paradoxos*. Rumos.
- Alves, J. M. (1999). *A Escola e as lógicas de acção*. Porto: Asa.
- Bacharach, S. B. (1988). *Notes on a Political Theory of Educational Organizations*. Philadelphia: Open University Press.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley & Sons.
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G., & Riley, G. L. (1978). *Policy Making and Effective Leadership*. San Francisco & London: Jossey-Bass Publishers.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barbosa, L. M. (2004). *A escola Sensível e Transformacionista*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Barroso, J. (1995b). *Os liceus. Organização pedagógica e administração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.

- Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999a). *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso português*. In J. Barroso, (Org.) *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1999b). *Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais*. Inovação.
- Barroso, J. (2000a). *Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia*. Aveiro : UA.
- Barroso, J. (2000b). *El análisis de las instituciones educativas en Portugal: principales tendencias y líneas de investigación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Barroso, J. (2001). *Relatório da disciplina Teoria das organizações e da administração educacional*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomia de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper & Row.
- Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership*. Cassel: Teacher Development.
- Bolívar, A. (2004). Identidad organizativa y narrativa. In *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8.º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Sevilla 10-12 de noviembre de 2004. *Identidad organizativa y narrativa*. In *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia - os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Asa.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Administration*. London: Harper & Row.

- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). *A garbage can model of organizational choice* (Vol. 17).
- Coll, C. (1988). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas* (2003 2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2003). *Projectos educativos de escola: um contributo para a sua (des)construção*. Campinas: Revista Educação & Sociedade .
- Costa, J. A. (2004). Construção de projectos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação, 17*.
- Costa, J. A. (2006). *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições Asa.
- Costa, J. A. (2007). *Projetos em educação: contributos da análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crozier, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: éditions du Seuil.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Paris: Bernard Grasset.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977).). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de L'Action Collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- CRSE. (1988). *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: G. E. P. do M. E.
- CRSE. (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eisenstadt, G. (1971). *Burocracia, Burocratização e Desburocratização. E. Campos. Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Estêvão, C. (1998). Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. *Revista Portuguesa de Educação, 11*, 23-35.
- Estêvão, C. (1999). Escola, justiça e autonomia. *12*.

- Estêvão, C. V. (2001). *Justiça e Educação: A justiça plural e a igualdade complexa na escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fernandes, A. S. (1999). Descentralização educativa e intervenção municipal. *Noesis*, 21-25.
- Fishman, D. (2004). *El espejo del líder*. Santiago de Chile: El Mercurio – guilar.
- Formosinho, J. (1986). *Grau de Centralização das Decisões nas Escolas Preparatórias e Secundárias*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Estudos da Criança.
- Formosinho, J. (1989). De Serviço de Estado a Comunidade Educativa- Uma Nova Concepção para a Escola Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Glatter, R. (1995). *A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas* (2ª ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. Lifeworld and sistem: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Hampton, D. (1983). *Administração contemporânea*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (1992). *Cultures of teaching: A focus for change*. New York: Teacher Colledge press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hoyle, E. (1982). *Micropolitics of educational organizations. Educational Management and Administration*.

- Kotter, J. (2011). *O nosso icebergue está a derreter*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1988a). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (1988b). *Modelos de Organização das Escolas Básica e Secundária. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional*". *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (1992a). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L. (1992b). Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Lima, L. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação. In *Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neo-taylorianas na Organização e Administração da Educação* (pp. 119-139).
- Lima, L. (1995). Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política. *Revista Portuguesa de Educação*, 8.
- Lima, L. (1998). *Universidade Portuguesa: Notas sobre a Crise Institucional*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Lima, L. (2001). *A escola como organização Educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2003). *Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. In AAVV, *Cruzamento de Saberes e Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. (2005). A reorganização do centro para a recentralização. *A Página da Educação*.
- Lima, L. (2006). A Organização da Hipocrisia – os grupos em acção: dialogar, decidir e agir. In N. Brunsson, *A Organização da Hipocrisia*.

- March, J. G. (1980). *Analytical skills and the University training of educational administrators*. London: Harper & Row.
- March, J. G. (1988). *L'entreprise comme coalition politique*. Paris: Les Éditiones d'Organisation.
- March, J. G. (1991). *Décisions et organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Merton, R. K. (1970). *Sociologia: Teoria e Estrutura*. São Paulo: Mestre Jou.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et Dynamique des Organisations*. Paris: Les éditions D'Organisation.
- Mintzberg, H. (1994). *The rise and fall of strategic planning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. London: Sage Publications.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização* (2ª ed.). São Paulo: Atlas S.A.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as suas Histórias de Vida*. In Nóvoa, A. (Org). *Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Para uma análise das instituições escolares* (2ª ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (2002). *Prefácio a Perrenoud. Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*.
- OCDE. (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Asa: Porto.
- Orton, J. D., & Weick, K. (1990). *Loosely Coupled Systems: a Reconceptualization* (Vol. 15). *Academy of Management Review*.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. *Revista Brasileira de Educação*, 5-19.

- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições Asa.
- Pocztar, J. (1989). *Analyse Systémique de L'Éducation*. Paris.
- Rodríguez, D. E. (2006). *La escuela hoy. La participación en el sistema educativo. La violència escolar*. Barcelona: Ariel.
- Sanches, M. (1998). *Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial*.
- Sanches,, M. F. (2000). *Da natureza e possibilidades da liderança colegial nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA Editores II, S.A. .
- Sarmento, M. J., & Ferreira, F. I. (1994). *Comunidades Educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional*. Lisboa.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Stoner, J. F., & Freeman, R. (1995). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Thurler, M. G. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Unesco. (1980). *Planification de l'éducation et changement social*. Paris.
- Unesco. (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Weber, M. (1971). *Os fundamentos da organização burocrática: uma Construção do tipo ideal*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Weber, M. (1982). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Weber, M. (1994). *Economia y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Weick, K. (1976). *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems* (Vol. 21). *Administrative Science Quarterly*.

6 Legislação consultada

- ♣ L. B. S. E. - Lei nº 46/86 de 14 de Outubro
- ♣ Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro
- ♣ Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro
- ♣ Despacho Nº 142/ME/90, de 1 de Setembro
- ♣ Decreto-Lei nº172/91 de 10 de maio
- ♣ Despacho Normativo nº 98/A/92 de 20 de junho
- ♣ Despacho Nº 178/ME/93 de 30 de julho
- ♣ Decreto-Lei nº 133/93 de 26 de abril
- ♣ Despacho Normativo nº 27/97 de 2 de junho
- ♣ Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio
- ♣ Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro
- ♣ Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

7 Webgrafia

- http://www.ridh.fmleao.pt/riDH_matias_alves.html
- <http://terrear.blogspot.pt/2009/12/ensinar-quem-nao-quer.html>
- <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/31763/20892>
- <http://pt.shvoong.com/books/1771434-teoria-da-justi%C3%A7a/#ixzz2piW70GP3>
- <http://terrear.blogspot.pt/2007/06/o-mundo-da-vida-e-o-mundo-dos-sistemas.html>
- <http://www.fcsh.unl.pt>
- <http://www.educar.no.sapo.pt>
- <http://www.fcsh.unl.pt>
- <http://www.apagina.pt>
- <http://www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?id=2622>
- <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/>
- <http://correiodaeducacao.blogs.sapo.pt/>