



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**CULTURAS ORGANIZACIONAIS E LIDERANÇA  
NAS ESCOLAS: A DIRECÇÃO POR VALORES *EM ESTUDO DE CASO***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar

Samuel Helena Tumbula

Lisboa, Julho, 2010



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**CULTURAS ORGANIZACIONAIS E LIDERANÇA  
NAS ESCOLAS: A DIRECÇÃO POR VALORES *EM ESTUDO DE CASO***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar

Samuel Helena Tumbula

**Trabalho efectuado sob a orientação do**

Prof. Doutor Jorge Adelino Costa

Lisboa, Julho, 2010

*Aos meus pais*  
*Manuel Tumbula*  
*e*  
*Firmina Helena*

## **AGRADECIMENTOS**

*Os meus agradecimentos vão para todos quantos tornaram possível esta minha dissertação. No entanto, gostaria de me referir particularmente:*

*Ao professor Doutor Jorge Adelino Costa, orientador desta dissertação, pela sua competência científica, sugestões pertinentes e disponibilidade demonstradas ao longo de toda a investigação.*

*Ao padre Artur Manuel Rodrigues Teixeira, Superior Provincial, por me ter concedido a possibilidade de realizar este mestrado em ciências da educação, pelo seu apoio e amizade.*

*Ao padre João Luís Escalera Alves, Ecónomo Provincial, por toda a ajuda, disponibilidade, compreensão e amizade.*

*Aos membros da minha comunidade da Cúria Provincial, pela compreensão, flexibilidade e vida fraterna partilhada.*

*Que todos os membros da Província Portuguesa da Congregação dos Missionários Filhos do Imaculado Coração de Maria (Missionários Claretianos) e da Delegação Dependente de Angola e S. Tomé e Príncipe, da referida Congregação, encontrem aqui também os meus votos de gratidão.*

*Os meus agradecimentos, ainda, para os meus familiares e amigos por tudo que deles tenho recebido.*

## Resumo

Desde o final do século XX que o modelo de Direcção Por Valores tem sido utilizado no domínio empresarial no sentido de criar uma nova ordem organizacional em termos de liderança, sobretudo no que diz respeito à relação dos líderes com os seus colaboradores. Trata-se de uma aposta clara em lideranças mais planas e menos tayloristas ou burocráticas, mais dialogantes e menos impositivas e mais centradas em valores partilhados pelos membros da organização do que em regras uniformizadas e asfixiantes. Este modelo de liderança constitui um desafio para as escolas do século XXI interessadas na autonomia e na gestão pelo compromisso e pela responsabilidade.

A nossa investigação procurou analisar, através de um estudo de caso, de que forma uma determinada escola desenvolve a Direcção Por Valores. Para a realização do mesmo estudo recorremos aos métodos qualitativos. Fizemos uma análise dos vários documentos institucionais da escola, entrevistas aos respectivos gestores e organizámos alguns diários de campo que nos permitiram identificar um conjunto de valores na escola, entre os quais se destacam a ética, a cidadania, a universalidade e a solidariedade.

Os valores são considerados pelos líderes (informantes) como sendo um dispositivo importante da gestão e, por isso, estão presentes na tomada de decisões da escola. A comunicação dos valores não é da competência exclusiva do órgão directivo, mas de todos os membros da comunidade educativa. Ela faz-se nas aulas, nos encontros, nas reuniões; e, de maneira mais informal, nos intervalos, zona do bar, etc. Melhor do que o discurso, o exemplo acaba por ser mais determinante na transmissão de valores. Por outra, o processo de Direcção Por Valores dificilmente é praticado na escola. As razões são várias: uma primeira tem a ver com o excesso de legislação vigente no sistema de ensino português; a segunda relaciona-se com a subjectividade dos valores; uma terceira razão tem a ver com a falta de autonomia da escola. Apesar disso, a escuta, o diálogo, a colegialidade, o trabalho em equipa e a negociação parecem constituir modos de proceder e valores presentes na organização e gestão da escola.

## Abstract

Since the end of the 20<sup>th</sup> century the managing model by values has been implemented to create a new organizational order in leadership, especially regarding the relationship between leaders and their collaborators. There is a clear push on leaderships more grass-rooted than either bureaucratic or Tayloristic, more dialoguing rather than threatening authoritative, more focused on shared values by the members of the organisation than in uniform and implacable rules. This leadership model challenges the school of the 21<sup>st</sup> century interested in autonomy and management through commitment and responsibility.

Our research has sought to find out, throughout a case study, how a particular school can develop a managing by values. To achieve that, we followed qualitative methods. We analysed a set of institutional school documents; we interviewed managers, too; moreover, we organized some field journals that enabled us to identify the core of school values, such as ethics, citizenship, universality and solidarity.

According to the leaders, our key-source of data, values play a significant role within their management. Therefore, values as tool are always present at any decision-making process in the school. The transmission of values is not an exclusive task of the Directive Staff, but it involves the whole educational community environment. It takes places in classes, gatherings, meetings along with informal ways, too, during coffee-breaks, lunch time, as well as at the playground, meeting hall, recreational and cafeteria areas. More worthwhile than speech, exemplar behaviour turns out to be more decisive in passing on values. Though, the management by values almost doesn't take place in that public school I studied for several reasons. Because it is linked to the overload of the actual educational law-system in Portugal; in addition, it is tied with the subjectivity of values; finally, for the lack of school autonomy. Besides that, listening, dialogue, collegiality, teamwork and negotiation seem to be procedures and values partners of the organizational and management of a school.

## ÍNDICE GERAL

Índice de quadros

Índice de figuras

Abreviaturas e siglas

Introdução.....1

### **CAPÍTULO I: TEORIAS SOBRE AS CULTURAS E A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES**

1. A Racionalização do trabalho humano (homo oeconomicus) e as lógicas de liderança.....6	
1.1. Frederick Winslow Taylor.....6	
1.2. Henry Fayol.....8	
1.3. Max Weber e a Burocracia.....11	
2. Peter Drucker: a administração por objectivos.....13	
3. A racionalização do factor humano (homo social) e as lógicas de liderança.....15	
3.1. A escola das relações humanas.....16	
3.2. As teorias das necessidades e das motivações.....17	
3.3. A escola sócio técnica.....19	
4. A emergência de factores “culturais” no âmbito organizacional.....19	
4.1. Conceito de cultura organizacional.....25	
4.2. As vantagens e limites da cultura de empresa.....27	

### **CAPÍTULO II: A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

1. Concepções de escola.....31	
2. Cultura organizacional de escola.....37	
2.1. Emergência do conceito de culturas organizacionais em contexto escolar.....37	
2.2. Concepções de cultura organizacional escolar.....40	
3. Estudos sobre a liderança de escola.....43	
4. Políticas de liderança escolar em Portugal.....45	

5. A escola - comunidade e as lógicas de liderança.....	52
---	----

### **CAPÍTULO III: A DIRECÇÃO POR VALORES NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

1. Teorização do modelo de direcção por valores (DPV) .....	58
1.1. Dolan e García e a direcção por valores.....	59
1.2. Blanchard, O'Connor e Ballard e a direcção por valores.....	62
2. Os valores, um construto ambíguo.....	66
2.1. O que são valores?.....	68
2.2. Necessária distinção entre a axiologia, a moral, a ética, a norma e a deontologia.....	69
3. A direcção por valores (DPV) no âmbito escolar.....	71
4. Modelo actual de governo da escola em Portugal: funções e competências dos órgãos de gestão.....	78

### **CAPÍTULO IV: O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

1. Opções metodológicas.....	84
2. Campo de investigação.....	85
3. Estratégia de recolha de informações.....	85
4. Estratégia de análise das informações.....	92
5. Limitações da investigação.....	93

### **CAPÍTULO V: RESULTADOS - A DIRECÇÃO POR VALORES NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA COM TERCEIRO CICLO**

1. Definição dos valores da escola.....	94
2. A importância atribuída aos valores pela direcção de escola.....	99
3. A vivência e comunicação dos valores na escola.....	101
4. O papel do director de escola numa direcção por valores.....	108
5. Estratégias de gestão dos recursos humanos.....	110

6. O conflito de valores.....	113
<b>CAPÍTULO VI: DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....</b>	<b>114</b>
<b>NOTA FINAL.....</b>	<b>119</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO: GUIÃO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>141</b>

## ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro 1 – Questões de investigação.....	2-3
Quadro 2 – A burocracia segundo Max Weber.....	11
Quadro 3 – Elementos da cultura organizacional na perspectiva de José Neves (2001).....	27
Quadro 4 – Obras pioneiras no estudo da cultura nas organizações educativas.....	38
Quadro 5 – Três perspectivas para abordar a cultura escolar segundo Barroso (2005).....	41
Quadro 6 – Factores de sucessos de escolas urbanas desfavorecidas, na perspectiva de Edmonds (1979).....	44
Quadro 7 – Categorização do mundo-dos-sistemas e do mundo-da-vida, na perspectiva de Sergiovanni (2004b) .....	53
Quadro 8 – Características essenciais da GPI, GPO e GPV, transcrito de Dolan & García (2006).....	61
Quadro 9 – Processo de GPV, transcrito de Blanchard & O’Connor & Ballard (2007).....	63
Quadro 10 – Os valores na LBSE, nº 49/2005 de 30 de Agosto.....	72
Quadro 11 – A DPV em contexto educativo.....	78
Quadro 12 – Órgãos de governação da escola em Portugal, adaptado de Barzanò (2009).....	80
Quadro 13 – Categorias das entrevistas.....	89
Quadro 14 – Características dos informantes.....	91
Quadro 15 – Expressões do PEE sobre os valores.....	95
Quadro 16 – Os valores no PEE.....	96
Quadro 17 – Os valores no RI.....	97
Quadro 18 – Os valores no PAA.....	98
Quadro 19 – Processos de transmissão/ comunicação de valores.....	101
Quadro 20 - Lugares de transmissão de valores na escola.....	103
Quadro 21 – A direcção de porta aberta.....	109

## ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1 – Teoria das necessidades de Maslow.....	17
Figura 2 – Quadro 7 – S da Mckinsey, transcrito de Peters & Waterman (1987).....	23
Figura 3 – Plano do jogo da GPV, transcrito de Blanchard & O’Connor & Ballard (2007).....	64

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

CNE – Conselho Nacional de Educação

DPI – Direcção Por Instrução

DPO – Direcção Por Objectivos

DPV – Direcção Por Valores

EUA – Estados Unidos da América

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GPV – Gestão Por Valores

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LBV – Liderança Baseada nos Valores

ME – Ministério da Educação

PAA – Plano Anual de Actividades

PEE – Projecto Educativo de Escola

PID – Projecto/ Plano de Intervenção do Director

RI – Regulamento Interno (de escola)

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

## INTRODUÇÃO

O trabalho que agora apresentamos insere-se no domínio da administração educacional, concretamente, na área da sociologia das organizações educativas. Pela temática escolhida, *a Direcção por Valores (DPV) numa Escola*, destacamos algumas ciências auxiliares, designadamente, a axiologia, a moral, a ética, a antropologia, o direito e a história. A axiologia porque é a ciência dos valores, de todo o valor; e os valores acabam por ter implicações morais, éticas e antropológicas dentro das organizações. O direito aparece aqui porque a escola é uma instituição social e política regulamentada por leis, direitos e deveres. A história é o fio condutor que nos ajuda a ligar os acontecimentos do passado aos do presente para projectarmos o futuro.

Sendo a introdução um elemento fundamental na compreensão da estrutura e do conteúdo de uma investigação, apresentamos aqui a justificação e relevância do tema; a problemática; as principais questões de investigação; a perspectiva do estudo; a estrutura e planificação dos conteúdos.

### ***Justificação e relevância do tema***

A experiência de gestor escolar ao longo dos últimos anos e a necessidade de adquirir competências e instrumentos de gestão ou liderança de qualidade incentivaram-nos a fazer uma especialização no domínio da administração e organização escolar. De entre vários temas possíveis para a dissertação do mestrado, optámos pela *Direcção por Valores (DPV) numa Escola*. Por se tratar, justamente, de um instrumento válido para melhorar a gestão da escola numa sociedade que insiste no cinismo da liderança pela arte e lógica da burocracia. O nosso desejo é ver a escola liderada por valores de confiança, liberdade, autonomia, compromisso e responsabilidade. Acreditamos que sem confiança, sem liberdade e sem autonomia, não há compromisso, nem responsabilidade, nem responsabilização dos actores na escola.

Escolhemos fazer o nosso trabalho a partir da escola portuguesa por uma questão de vontade de aprofundar o conhecimento de uma realidade nova, diferente da nossa, mas que pode ser inspiradora para a nossa escola angolana e não só.

Uma das críticas feita ao actual sistema de governação da administração educacional, em Portugal, sem sombras de dúvidas, é o seu forte centralismo burocrático. Pensamos que,

em tempos de grande incerteza e ambiguidade, torna-se fundamental que se dê muito mais espaço de manobra, de liberdade, confiança e responsabilidades aos actores, mormente aos líderes escolares ao invés da liderança burocrática, “por telecomando”, ou “por telepatia<sup>1</sup>”, à distância e de maneira impessoal. Razão pela qual apresentamos como desafio uma liderança de escola alicerçada nos valores partilhados por todos os membros da escola.

### ***O problema e as questões específicas da investigação***

**Problema de partida:** *Como se dirige uma escola através de valores?*

A liderança nas organizações educativas tem sido um tema recorrente nas últimas décadas, com abordagens e perspectivas diversas. Na verdade, a tese de que as boas escolas e com maior sucesso são aquelas que apresentam uma liderança forte (Edmonds, 1979) continua a suscitar o interesse de investigadores e estudiosos da área das ciências da educação um pouco por toda parte. Os gestores escolares interessados em melhorar as suas práticas administrativas procuram, incessantemente, estratégias e técnicas de liderança mais eficientes.

Partindo destes pressupostos, dentro do âmbito das culturas organizacionais, elegemos o tema da direcção por valores. Pretendemos responder às seguintes questões:

### **Quadro 1: Questões de investigação**

<b><i>EIXOS DE ANÁLISE</i></b>	<b><i>QUESTÕES ESPECÍFICAS DE INVESTIGAÇÃO</i></b>
<b><i>I. Os valores propostos nos Documentos da Escola</i></b>	<i>1. Quais são os valores que sobressaem nos documentos orientadores da escola (PEE, PCE, RI, PAA, PID)?</i>
<b><i>II. A importância dos valores na Direcção da Escola</i></b>	<i>2. Qual é a importância atribuída aos valores pela Direcção da Escola?</i>
<b><i>III. A Vivência dos Valores</i></b>	<i>3. Como são postos em prática os valores pela Direcção da Escola? Em que momentos, através de que processos os valores são transmitidos?</i>
<b><i>IV. O Papel do</i></b>	<i>4. Que papel desempenha o Director de Escola no incentivo à</i>

<sup>1</sup> Usamos aqui duas metáforas:

Liderança por telecomando - «Comando à distância através de um sinal que desencadeia a execução de uma operação» na escola;

Liderança por telepatia – «Estado das pessoas de quem se afirma que, sem fazer uso da vista vêem e conhecem o que se passa muito longe» (*Novo Dicionário de Língua Portuguesa*).

<i>Director de Escola numa DPV</i>	<i>prática dos valores? Que visão da escola (do passado, presente e futuro) transmite aos membros?</i>
<i>VI. Mecanismos Administrativos de Gestão dos Recursos Humanos</i>	<i>5. Que mecanismos administrativos ou de regulação são adoptados pela Direcção de Escola na gestão dos recursos humanos na vertente da DPV?</i>
<i>VI. Os Conflitos de Valores</i>	<i>6. Quais são os valores em conflito dentro da escola? E que atenção merecem da parte da Direcção de Escola?</i>

### ***Perspectivas da investigação***

A perspectiva do estudo será analítica, interpretativa e crítica na esteira da Sociologia das Organizações Educativas. **Perspectiva analítica e interpretativa**, porque o estudo está orientado para a descoberta. O objectivo é descrever, interpretar, compreender a realidade. Implicar os actores sociais dentro de uma Organização. A capacidade destes de gerir a incerteza, a ambiguidade, as dependências, as interacções ou interdependências. **Perspectiva crítica**, porque possibilita ver ou aproximar-se da cultura organizacional oculta da escola, ver o que está fora da escola mas que influencia o que se passa dentro dela, as influências das políticas educativas, das ideologias, etc. Trata-se de “desocultar” fenómenos invisíveis mas que interferem na vida das pessoas e das instituições.

### ***Plano geral do trabalho***

O trabalho estrutura-se em seis capítulos. Os quatro primeiros são de revisão de literatura e os dois últimos apresentam os resultados do trabalho empírico, sua discussão e conclusão. No primeiro capítulo debruçamo-nos sobre as questões ligadas com a organização do trabalho nas empresas, com realce para as lógicas de liderança evidenciadas pelo histórico das várias teorias da gestão e administração.

O segundo capítulo arrasta a problemática da liderança das empresas para a escola. Afinal de contas, a finalidade deste estudo é a liderança de escola e não a empresa. Deste modo, o nosso estudo parte de uma análise das concepções de escola onde se destacam os paradigmas analíticos/ interpretativos e os paradigmas normativos/ pragmáticos (Lima, 2006), e as imagens organizacionais de escola (Costa, 2003). A escola é entendida aqui como cultura,

comunidade educativa. Trata-se da valorização do indivíduo enquanto actor do sistema e não um mero funcionário nas mãos e sob a dominação do sistema; é uma opção pela primazia do mundo-da-vida em relação ao mundo-dos-sistemas (Sergiovanni, 2004b).

O terceiro capítulo ilustra as principais teses da direcção por valores (DPV) no contexto das empresas, com destaque para as obras de García e Dolan (1997) e Blanchard, O'Connor e Ballard (2007), considerados iniciadores deste modelo de gestão. Das empresas passamos para a escola portuguesa, esta última caracterizada por um sistema de governação centralista e burocrática (Afonso, 1999; Diogo, 2004; Lima, 2005; Ferreira, 2005b; Formosinho, 2005b; Fernandes, 2005b; Torres; 2009). No seguimento, Trigo e Costa (2008) apresentam um tipo de liderança fundada no diálogo sobre os valores como uma alternativa às lógicas centralistas da gestão escolar.

O quarto capítulo resume-se na abordagem dos aspectos metodológicos, justificação e legitimidade dos instrumentos de recolha de informações usados, os informantes do estudo e o itinerário de todo o trabalho empírico.

O quinto capítulo traz os resultados de toda a investigação realizada e as principais inferências retiradas.

O último capítulo discute os resultados e apresenta as conclusões essenciais da investigação.

## CAPÍTULO I: TEORIAS SOBRE AS CULTURAS E A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES

«Il n’y a rien de plus pratique qu’une bonne théorie»

(Crozier & Friedberg, 1977 : 7).

«Estamos habituados a pensar em empregados em termos dos seus salários – o seu custo. Mas qual é o seu valor? Quanto é que uma tarefa vale na realidade?»

(Stewart, 1999: 121).

Muitas ciências como a psicologia social, a economia, as «ciências» do *management*, a ciência política e a sociologia têm vindo a manifestar grande interesse no estudo das organizações (Friedberg, 1993). Nas últimas décadas a questão da liderança, considerada elemento determinante nas organizações, tem sido abordada por alguns autores na perspectiva das culturas organizacionais (Schein, 1992; Sergiovanni & Corbally, 1986; Neves, 2001; Costa, 2003; Torres, 2005, 2008; Barzanó, 2009).

Este primeiro capítulo pretende elucidar as principais teses sobre as *culturas organizacionais* e a *liderança*, desde os clássicos da teoria científica do trabalho<sup>2</sup> (Taylor, Fayol), passando pelas teorias burocráticas (Max Weber) até chegar às teorias mais de índole humanista (Elton Mayo) e cultural (Ouchi). O objectivo fulcral é colocar em evidência a evolução das teorias organizacionais, mormente, a função ou o papel da (s) liderança (s) no contexto das organizações.

---

<sup>2</sup> Esta teoria «procura combinar a busca da maior produtividade graças a um método de trabalho mais eficaz com a decomposição das tarefas em elementos simples, facilmente controláveis. Apoia-se na separação das tarefas de natureza diferente e na parcelização do trabalho. Está na origem do trabalho em cadeia, largamente desenvolvido na economia industrial da primeira metade do século XX, após as experiências desenvolvidas por H. Ford, a partir de 1910» (Ceneco, 1993: 210).

## 1. A racionalização do trabalho humano (*homo oeconomicus*) e as lógicas de liderança

O pessoal da Ford Motor company gosta de contar a história de um operário cuja função era erguer pesadas caixas de transmissão. Certo dia, ele parou o seu chefe no corredor e disse, “Tenho uma ideia que poderá melhorar esta operação”. O supervisor ficou olhando para ele sem acreditar no que ouvia. “Esqueça disso”, rosnou por fim, “você não foi contratado para pensar” (Waterman & Robert, 1992: 7)

Taylor, Fayol e Weber são considerados os principais expoentes da burocracia enquanto iniciadores da teoria científica do trabalho. Todos eles juntos constituem a grande escola de administração científica, que alguns cognominaram de escola clássica, «fruto tardio do racionalismo» veiculado pelas filosofias de Descartes, Bacon e outros (Baccaro, 1986: 27).

Num período de grandes convulsões sociais e de revolução industrial, Taylor, Fayol e Weber procuraram dar resposta às questões ligadas à eficácia e eficiência<sup>3</sup> produtiva. Iniciada na Inglaterra no século XVIII, a revolução industrial começava a ser uma realidade nos E. U. A. e na Europa nos finais do século XIX e princípios do século XX. Assistia-se, nesse período, a um vertiginoso desenvolvimento social em termos de urbanização estruturada e a transformações no campo das ciências e tecnologias, tendo mudado, em grande parte, a configuração e o funcionamento das organizações<sup>4</sup> (Baccaro, 1986; Veltz, 2000; Ferreira, 2001; Torres, 2004).

---

<sup>3</sup> «Cada organização deve ser considerada sob o ponto de vista de *eficácia* e de *eficiência*, simultaneamente. *Eficácia* é uma medida normativa do alcance de resultados, enquanto *eficiência* é uma medida normativa da utilização dos recursos nesses processos. (...) A *eficiência* preocupa-se com os meios, com os métodos e procedimentos mais indicados que precisam ser devidamente planejados e organizados a fim de assegurar a otimização da utilização dos recursos disponíveis. A *eficiência* não se preocupa com os fins, mas simplesmente com os meios. O alcance dos objectivos visados não entra na esfera de competência da *eficiência*; é um assunto ligado à *eficácia*» (Chiavenato, 2002: 49).

<sup>4</sup> A propósito do contexto da emergência da teoria científica do trabalho e suas consequências sociais imediatas, introduzimos aqui três comentários interessantes:

Torres (2004: 41): «Se é certo que os princípios da administração científica e os princípios gerais da administração se tornaram numa espécie de ideologia dominante que impregnou de forma generalizante os moldes de organização do trabalho nos Estados Unidos e na Europa, não é menos verdade que a sua influência em muito se ficou a dever à indefinição que caracterizava a conjuntura política, social e económica do princípio do século XX. Muito bem documentada por vários autores, a transição do século foi marcada pelas consequências da Revolução Industrial que criou as condições ideais para que emergisse este movimento racionalizador do trabalho nas organizações – nomeadamente a necessidade de aumentar a eficácia e a eficiência no trabalho face ao acelerado e desordenado crescimento das empresas condicionadas cada vez mais pelas leis da concorrência e competição sem limites».

É fundamentalmente em torno dessas mudanças no funcionamento interno das organizações, motivadas pela revolução industrial emergente, que se inserem os contributos de Taylor, Fayol e Max Weber. Não obstante as diferenças entre eles em termos de perspectivas de análise, os três tinham como objectivo comum: «compreender, explicar e interpretar as organizações em bases racionais e científicas, de forma a permitir que o pragmatismo da acção individual e colectiva, polarizado na capacidade produtiva dos seres humanos, evoluísse no sentido da eficiência máxima» (Ferreira, 2001: 5).

### 1.1. Frederick Winslow Taylor

Nasceu em Filadélfia, nos Estados Unidos da América, em 1856, numa família protestante e de princípios rígidos. Faleceu em 1915. A sua principal obra intitula-se: *The Principles of Scientific Management*, publicada em 1911 (Baccaro, 1986; Ferreira, 2001). Ele

desenvolve “a organização científica do trabalho”, apoiando-se em investigações conduzidas nas empresas siderúrgicas. Taylor prega a organização científica das tarefas de todo o pessoal. A organização é, para ele, baseada na divisão vertical do trabalho e assenta na distribuição científica dos operários e das tarefas (Duluc, 2000: 25).

Como explica Boyer (1995: 194), a organização científica do trabalho pode definir-se como sendo:

Une théorie selon laquelle il existe, pour un travail, une bonne organisation et une seule (ONE BEST WAY), et dans laquelle intervient une conception stricte de la hiérarchie : les ouvriers exécutent, pendant que le bureau des méthodes organise

---

Baccaro (1986: 29): «Neste século [XX] desenvolveu-se a Escola de Administração Científica, provocada pelo avanço da Revolução Industrial, onde surgiu a mecanização, a automação, a produção e o consumo em massa, acompanhando o aumento de capital e o número de empregados das empresas. Com estes adventos, os padrões tradicionais de direcção e controle tornaram-se insuficientes, portanto surgiu a preocupação, aparecendo os primeiros estudiosos americanos que têm como seus fundadores – Taylor, nos Estados Unidos, e Fayol na França».

E Veltz (2000, 61) : «Le mouvement de rationalisation industrielle qui s’amorce à la fin du XXe siècle, à partir du foyer américain, qui se propage en Europe (notamment du fait de la guerre) et qui se déploie ensuite en se combinant à la production de masse durant tout le XXe siècle a changé notre monde de fond en comble, même s’il n’a touché directement qu’une partie limitée des travailleurs de la planète. En 1995, l’heure travaillée en France était en moyenne vingt-huit fois plus productive qu’au milieu du XIXe siècle. Bien entendu, les méthodes rationnelles de l’industrie ne sont pas la seule cause de ce formidable changement : la science, le progrès technique, l’éducation y ont leur part, dans un écheveau impossible à démêler. Mais les processus de rationalisation engagés à la fin du XIXe siècle furent bien une révolution».

et que les services de contrôle analysent. De plus, les individus sont rigoureusement sélectionnés pour que chacun soit à la place qui lui convient.

Na sua pretensão de alcançar maior eficácia/eficiência, Taylor prescinde do empirismo funcional dos operários, para apostar numa organização do trabalho que tem como pressuposto o método científico, única via, para si, capaz de garantir uma organização e produção sustentáveis.

Na perspectiva de Taylor, diz-nos Ferreira (2001), existem quatro princípios com estatuto universal a ter em conta na administração de qualquer organização:

***Princípio do planeamento*** – compete aos membros de direcção conceber e desenvolver os métodos científicos que melhor se adaptem ao trabalho dos operários. Estes últimos devem contentar-se a serem meros executores de tarefas preestabelecidas.

***Princípio da preparação*** – compete igualmente à equipa de direcção seleccionar, instruir e distribuir cientificamente os operários de acordo com as capacidades e competências de cada um.

***Princípio do controlo*** – Uma vez distribuídas as tarefas em função das aptidões de cada operário, será tarefa dos membros de direcção controlar todo o trabalho para que se cumpram com rigor o plano traçado previamente.

***Princípio da separação entre a concepção e a execução do trabalho*** – aos membros de direcção cabe a tarefa de concepção científica do trabalho e aos operários a execução primorosa das tarefas.

Nesta organização taylorista nota-se claramente a separação entre a linha de comando, ou se quisermos, os líderes e os operários que se encontram numa escala inferior com funções de simples executores de orientações emanadas da estrutura superior, o centro de comando. Os operários não participam das obrigações de concepção e planeamento, reservadas aos membros de direcção (Boyer, 1995; Ferreira, 2001).

## **1.2. Henry Fayol**

Jules Henry Fayol nasceu em Constantinopla (Turquia) em 1841 e morreu em Paris, em 1925. Viveu grande parte da sua vida em França. Engenheiro de minas francês, é um dos teóricos clássicos da administração. Das suas obras destacam-se: *Études sur le terrain houiller de Commentry*, 1887; *Administration Industrielle et Générale : prévoyance*,

*organisation – commandement, coordination – contrôle*, 1916 ; e *L’incapacité industrielle de l’État : les P.T.T.*, 1921 (Ferreira, 2001; Baccaro, 1986).

Fayol apresenta o essencial do seu pensamento sobre o funcionamento da empresa na sua obra *Administration Industrielle et Générale*, que acaba por ser um desenvolvimento das duas primeiras partes da sua conferência pronunciada «por ocasião do cinquentenário da Sociedade da Indústria Mineral, em Saint-Étienne, em 1908» (Fayol, 1972: 9).

A primeira parte intitula-se “Administração Industrial e Geral”, em que o autor apresenta os seis grupos de operações ou funções essenciais existentes em qualquer empresa, independentemente das suas características específicas e clarifica, logo a seguir, o conceito de “administração”.

Os grupos de operações são os seguintes:

1º Operações técnicas - produção, fabricação, transformação;

2º Operações comerciais - compras, vendas, permutas;

3º Operações financeiras - procura e gerência dos capitais;

4º Operações e segurança - protecção dos bens e das pessoas;

5º Operações de contabilidade - inventário, balanço, preço de custo, estatística;

6º Operações administrativas - previsão, organização, comando, coordenação e controle (Fayol, 1972: 11).

Segundo Fayol, nenhuma das cinco primeiras funções está habilitada a conceber e a organizar o plano de acção da empresa, assim como outras tarefas de comando. Estas atribuições fazem parte da categoria “administração”. Para este autor,

«*Administrar* é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar;

*Prever* é perscrutar o futuro e formular o programa de acção;

*Organizar* é construir o duplo organismo, material e social da empresa;

*Comandar* é manter a actividade do pessoal;

*Coordenar* é ligar, unir e harmonizar todos os actos e todos os esforços;

*Controlar* é velar por que tudo se passe conforme as regras estabelecidas e as ordens dadas» (Fayol, 1972: 14).

Ainda assim é preciso não confundir administração com governo.

*Governar* é conduzir a empresa para o seu objectivo, procurando tirar o melhor partido possível de todos os recursos de que ela dispõe; é assegurar a marcha das seis funções essenciais. A *administração* é apenas uma das seis funções cuja marcha o governo deve assegurar (Fayol, 1972: 15).

Na segunda parte, Fayol estabelece “os princípios gerais da administração”, a saber: a divisão do trabalho, a autoridade, a disciplina, a unidade de comando, a unidade de direcção, a subordinação dos interesses particulares ao interesse geral, a remuneração, a centralização, a hierarquia, a ordem, a equidade, a estabilidade do pessoal, a iniciativa e a união do pessoal.

De entre os princípios acima referenciados saltam à vista, tendo em conta o tema da liderança, o princípio da autoridade, da unidade de comando, da unidade de direcção, de centralização e da hierarquia. Com efeito, Fayol (1972: 33) define a autoridade como «o direito de comandar e o poder de se fazer obedecer». A unidade de comando significa que «*para a execução de um acto qualquer, um agente só deve receber ordens de um chefe*» (Fayol, 1972: 36). A unidade de direcção exprime-se do modo seguinte: «*Um só chefe e um só programa para um conjunto de operações visando o mesmo fim*» (Fayol, 1972: 38). Quanto à centralização, Fayol (1972: 47), considera que se trata de «um facto de ordem natural; consiste em que em todo o organismo, animal ou social, as sensações convergem para o cérebro ou para a direcção, e em que do cérebro ou da direcção partem as ordens que põem em movimento todas as partes do organismo».

A propósito da hierarquia, Fayol (1972: 48) diz que

a *hierarquia* é a série de chefes que vai da autoridade superior aos agentes inferiores. A *via hierárquica* é o caminho que seguem, passando por todos os graus da hierarquia, as comunicações que partem da autoridade superior ou as que lhe são dirigidas. Este caminho é imposto, simultaneamente, pela necessidade de uma *transmissão segura* e pela *unidade de comando*.

Assim podemos distinguir dois grupos de actores: de um lado, os agentes inferiores na linha da produção, profissionais e técnicos e, do outro, os agentes superiores com capacidades administrativas. À medida que se sobe na hierarquia aumentam as capacidades administrativas e diminuem as capacidades técnicas. A informação segue e obedece à cadeia hierárquica (Fayol, 1972; Boyer, 1995).

### 1.3. Max Weber e a Burocracia

Maximillian Carl Emil Weber (Erfurt, 1864 – Munique, 1920). Trata-se de um jurista, economista alemão, considerado um dos fundadores da sociologia. Das muitas obras que escreveu destacamos: *Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, em 1905, e *Wirtschaft und Gesellschaft*, em 1922.

Max Weber concebeu a burocracia em parte para corrigir práticas administrativas corruptas e injustas que vinham desde os primeiros dias da Revolução Industrial. A linha de montagem do Modelo T de Henry Ford foi a síntese perfeita entre a noção weberiana de administração e a concepção tayloriana de trabalho. Os gerentes de fábrica durante e após a Segunda Guerra, que começaram a usar termos como *staff* [assessoria], *line* [linha] e especialidade *chain of command* [cadeia de comando], reforçam ainda mais a ideia da organização como uma pirâmide, uma hierarquia e uma burocracia (Waterman & Robert, 1992: 8).

Weber distingue três tipos de poder: o poder tradicional (sociedade tradicional), o poder legal-racional ou burocracia (indústria) e o poder carismático (religioso). Aqui interessa-nos mais o segundo tipo de poder: legal-racional ou burocracia (Weber, 1971, 1990; Bernoux, 1985; Ceneco, 1993). O Quadro 1 expõe com clareza o conceito de burocracia de Weber.

#### Quadro 2: A burocracia segundo Max Weber

CARACTERIZAÇÃO DA BUROCRACIA SEGUNDO MAX WEBER
Uma distinção precisa entre a propriedade privada e propriedade da organização
O indivíduo não é proprietário da sua função e não pode transmiti-la
A burocracia funciona segunda as regras e recusa qualquer aceitação de pessoa como qualquer caso particular
Os postos são rigorosamente definidos
À definição dos postos corresponde a especialização das funções e das competências do indivíduo que as preenche
Uma organização burocrática organiza-se como uma hierarquia
Uma burocracia emprega funcionários, isto é, especialistas em tempo inteiro e que aí fazem carreira

Sublinhamos neste “quadro sobre as características da burocracia” a separação existente entre o indivíduo e a organização. O indivíduo não é proprietário ou co-proprietário

da empresa como acontece nas organizações pós-modernas, entendidas como cultura. O rigor na observância de normas pré-estabelecidas e na repartição de tarefas por especialidades e competências constitui outra nota de realce. Outro aspecto importante numa burocracia, também focalizada por Crozier (1963), é a organização administrativa rígida, estandardizada e impessoal e a estrutura hierarquizada.

Thénevet ilustra em linhas gerais o *conceito de burocracia*: «A burocracia é um conjunto de regras e procedimentos que a organização aplica para resolver todos os seus problemas. O corpo de regulamentos corresponde ao lote de problemas previstos» (1989: 51).

Este autor mostra-nos em contrapartida as vulnerabilidades deste modelo administrativo quando funciona como *the one best way*:

Se o contexto evoluir pouco, o conjunto dos mecanismos organizacionais funcionará bem. (...) Mas se o contexto for mutável, se a empresa se vir obrigada a enfrentar problemas desconhecidos ou imprevistos, então as regras não servirão para resolver as dificuldades e estaremos perante os limites do funcionamento burocrático. Será necessário encontrar outras formas de controle, que tenham legitimidade e que ajudem a resolver os novos problemas (Thénevet, 1989: 51).

Guerra (2003: 121) descreve a burocracia e o burocrata do modo seguinte:

A inflexibilidade, a intransigência são características das burocracias. As exceções à regra, por justificadas que sejam, constituem um anátema para uma burocracia<sup>5</sup>. Os burocratas tendem a mecanizar os procedimentos, reduzindo, assim, as alternativas. Quando um burocrata te atende por trás de uma janela parece que te está a fazer um favor. Responde mal-humorado e não oferece nem um sorriso. Não presta um serviço, cumpre um trâmite. Não atende uma pessoa, segue um algoritmo<sup>6</sup>.

É uma evidência, vivemos hoje em tempos de mudanças constantes. Mudam as circunstâncias, mudam as pessoas, mudam as organizações sociais e políticas, de tal modo que se tornou difícil prever o futuro. Para tempos de mutação exigem-se teorias de gestão mais flexíveis, que tenham em conta a evolução ou o evoluir das pessoas e das suas situações concretas dentro e fora das organizações. Por outro lado, sabemos que a burocracia tem sido fortemente criticada, por causa da sua inflexibilidade e da sua tendência a coisificar o operário

---

<sup>5</sup> A propósito não resistimos em contar a história do aluno do primeiro ano da Universidade de Yale, que «chegou à cantina e na entrada encontrou um cartaz que dizia: “É obrigatório a entrada com casaco e gravata”. Não o deixaram entrar. No dia seguinte apresentou-se vestindo um casaco e uma gravata... e nada mais» (Guerra, 2003: 122).

<sup>6</sup> O *Novo Dicionário da Língua Portuguesa Conforme Acordo Ortográfico* define “algoritmo” por «processo de cálculo em que um certo número de regras formais resolvem, na generalidade e sem exce[p]ções, problemas da mesma natureza».

(Crozier, 1963, 1970, 1989; Crozier & Friedberg, 1981; Chivaneto, 2002; Guerra, 2003b). Contudo, não se lhe pode retirar o mérito de ter promovido «o desenvolvimento e a eficácia das organizações modernas» (Thénevet, 1989: 50). Para Torres (2004: 84), Weber pode não ser considerado o fundador da teoria sobre a cultura organizacional, contudo, não há dúvidas que seja um precursor desta teoria, tendo em conta as suas contribuições que de alguma forma lançaram «as bases teóricas para as conceptualizações da cultura como *variável independente e externa*, a cultura como *variável dependente e interna* e, de uma forma muito evidente, a cultura como *metáfora*».

## 2. Peter drucker: a administração por objectivos

Peter Ferdinand Drucker (1909, em Viena, Áustria – 2005, Claremont, Califórnia, EUA). Filósofo e economista, considerado o pai da administração moderna.

Com Drucker, num tempo (1960 e 1970) em que aumentava a complexidade do próprio funcionamento das empresas<sup>7</sup> (complexidade dos produtos, rigor na gestão, coordenação de muitas unidades dispersas de um mesmo grupo...) e a onda de contestação do taylorismo (Veltz, 2000), a administração e a organização do trabalho passam a ser vistas na perspectiva de objectivos comuns a alcançar dentro da organização. Para Drucker, toda a empresa precisa de trabalhar em equipa e de canalizar as energias para propósitos que sejam consentâneos e comuns a todos. «Uma administração eficaz deve dirigir a visão e o empenho de todos os administradores para uma meta comum» (Drucker, 1981: 77). Ou seja,

---

<sup>7</sup> «Avec le gigantisme des groupes industriels et des ensembles administratifs d'État, la rationalisation des tâches de producteurs et des structures d'organisation des services ne suffit plus. La décision devient un problème difficile à résoudre étant donné la multiplicité des facteurs à prendre en compte : complexité des produits, exigence d'investissement à longue portée, concurrence croissante et nécessité de rigueur dans la gestion, coordination entre les unités dispersées d'un même groupe, etc. La tâche des dirigeants devient ainsi trop difficile pour être laissée entièrement aux qualités personnelles des individus. Maints auteurs, et plus particulièrement Peter Drucker, ont cherché analyser les éléments d'une tâche de management ; à l'analyse du travail des exécutants. On trouve ainsi l'énumération fréquente des cinq points suivants :

- Planifier (établir des plans à terme, des budgets) ;
- Organiser (définir une structure des emplois, des fonctions) ;
- Choisir les personnes (sélectionner, promouvoir, former, rémunérer) ;
- Diriger (motiver, donner des ordres, évaluer, animer un groupe) ;
- Contrôler (juger les résultats, prendre des mesures correctives)» (Sainsaulieu, 1997 : 68-69).

Todo administrador, desde o “chefe” até ao supervisor de produção ou o chefe de escritório, precisa de objectivos bem definidos. Estes objectivos devem esclarecer qual deve ser a actuação da unidade de cada administrador. Devem esclarecer qual a contribuição que o administrador e a sua unidade devem prestar a fim de ajudar as outras unidades a atingir os seus objectivos. Finalmente, devem esclarecer o que cada administrador pode esperar em termos das contribuições das outras unidades que o auxiliam a atingir os seus objectivos. Em outras palavras, a ênfase deve ser, desde o princípio, no trabalho de equipe e nos resultados da equipe (Drucker, 1981: 78).

Como é lógico, os objectivos dos administradores e suas respectivas unidades não podem ser contrários às metas pretendidas pela empresa no seu todo. Por isso, «esses objectivos devem sempre advir das metas da empresa. (...) Pois a definição de administrador afirma que em tudo que faz está assumindo responsabilidade pelo todo – que, ao entalhar uma pedra, ele está “construindo uma catedral”» (Drucker, 1981: 78).

Daí que seja necessário precisar que, «a actuação administrativa tem meta ascendente, não descendente. Isso significa que as metas de cada cargo administrativo devem ser definidas pela contribuição que seu ocupante presta ao sucesso da unidade maior à qual pertence» (Drucker, 1981: 80).

Como se pode ver, por mais que pareça óbvio, a administração por objectivos requer bom senso, sentido de responsabilidade, esforço pessoal e de equipa e instrumentos especiais, apropriados. Pois que, alinhar todos para a mesma meta, e em sentido ascendente, não é um processo automático, no sentido em que, segundo Drucker, «a empresa, pela sua própria natureza, carrega três poderosos factores de má direcção: o trabalho especializado da maioria dos administradores; a estrutura hierárquica da administração; e as diferenças de perspectiva e trabalho, com o resultante isolamento dos diversos níveis administrativos» (1981: 74).

Drucker (1981) está tão seguro na sua administração por “objectivos” que a ausência destes levaria a uma desorientação e confusão, à “desadministração” ou “administração por impulso”<sup>8</sup>, onde as pessoas sabotam os interesses colectivos da empresa para privilegiar a execução de tarefas de carácter pessoal.

Uma das vantagens deste modelo de gestão, assinaladas pelo próprio autor, é o facto de ele permitir o autocontrolo através da avaliação, «possibilitar que os administradores controlem o seu próprio desempenho» (Drucker, 1981: 81). Isto «significa a capacidade de se autodirigir e de dirigir o próprio trabalho» (Drucker, 1981: 51). O autocontrolo é visto aqui no

---

<sup>8</sup> Expressões usadas pelo autor.

sentido de *medir* e *avaliar* e não de “controlo” de cima para baixo que é muito mais ambíguo e pernicioso.

A recente capacidade de se produzir informações para avaliação tornará possível um autocontrole eficaz; e se for assim aproveitada, acarretará um tremendo avanço da eficácia e do desempenho da administração. Mas, se for abusada para impor de cima um maior controle sobre os administradores, esta nova tecnologia infligirá danos incalculáveis, ao desmoralizá-los e ao diminuir sensivelmente sua eficácia. Além disso será necessário cuidado para manter os controles dentro de uma perspectiva global adequada, pois doutra forma acontecerá que os administradores dirigirão suas unidades, não visando obter o melhor desempenho, mas visando apresentar da melhor forma possível as informações de controle e avaliação<sup>9</sup> (Drucker, 1981: 82-83).

O único princípio válido, eficiente, no dizer de Drucker (1981: 85), «é a administração por objectivos e autocontrole». Porém, uma das críticas a este modelo é aquela segundo a qual «la gestion par objectifs se heurte au problème général de la définition des compétences et du degré d'autonomie de l'utilisation des moyens» (Boyer, 1995 : 204).

### **3. Racionalização do factor humano (homo social) e as lógicas de liderança**

A racionalização do trabalho humano é ainda hoje, uma condição para o desenvolvimento industrial e social. Nesse sentido, todo mérito aos grandes mestres da escola clássica. Mas nem por isso faltarão críticas contra a ideologia taylorista. Se por um lado excederam na divisão do trabalho e numa visão simplista do indivíduo<sup>10</sup>, por outro lado, a racionalização do trabalho não deve ser sacralizada, nem ser considerada como uma meta em si e como *one best way*. Existem outras dimensões importantes dentro da organização que podem influir no processo de produção. Graças ao surgimento da psicologia e da

---

<sup>9</sup> Mesmo se nos situamos no mundo empresarial não deixa de ser uma nota pertinente para (re) pensarmos a avaliação interna e externa das nossas escolas.

<sup>10</sup> «La période 1930-1950 a été profondément dominée en fait par une réaction anti-taylorienne qui s'est manifestée aussi bien sur le plan littéraire que sur le plan politique et social et qui a affecté les syndicalistes des mouvements de masse américains et européens comme les propagandistes paternalistes ou néocapitalistes des «relations humaines». Tout l'effort scientifique des psychologues, des sociologues, des pédagogues et des expérimentateurs sociaux qui ont été les maîtres à penser de cette période, s'est développé contre la conception utilitaire du progrès et contre le schéma mécaniste du comportement humain sur lequel on avait jusqu'alors vécu en matière de travail et d'économie. Mais ce retournement très extraordinaire, par un curieux paradoxe, n'a pas entraîné une meilleure compréhension des problèmes de pouvoir. Nous aimerions suggérer que c'est la raison profonde du relatif échec du mouvement des «relations humaines» et l'essoufflement de la recherche et de la pensée en ce domaine» (Crozier, 1963 : 178).

psicossociologia muitos estudos foram orientados ao conhecimento do indivíduo e do grupo (Bernoux, 1985; Chivenato, 2002). Destacamos aqui os trabalhos de Elton Mayo e a escola das relações humanas; as teorias das necessidades e das motivações e a escola sócio-técnica. Com estes estudos dá-se um pulo qualitativo na abordagem das organizações. A liderança (o poder) constituirá de mais em mais o problema central de qualquer teoria organizacional (Crozier, 1963).

Quand on a accepté de penser que le comportement humain ne peut être déterminé simplement par des stimulants pécuniaires et que les «sentiments» ont une influence directe sur les «activités», on est pas loin de reconnaître en effet que la distribution du pouvoir et le système de relations de pouvoir au sein d'une organisation ont une influence décisive sur les possibilités et les modes d'adaptation de chacun de ses membres et sur l'efficacité de l'ensemble de l'organisation (Crozier, 1963: 179).

Trata-se de uma inversão de prioridades: da administração de coisas para a liderança de pessoas, com necessidades sociais e afectivas (Crozier, 1989).

### **3.1. A escola das relações humanas**

Na década de 1930, Elton Mayo, Lewin, Roethlisberger, Dickson foram protagonistas dos estudos de Hawthorne, na Western Electric, em Chicago nos E.U.A., onde ficou provado através de experiências de campo, que os factores psicológicos e afectivos afectam significativamente a produtividade (Bernoux, 1985; Toledo, 1989; Sainsaulieu, 1997; Chiavenato, 2002). Contrariamente ao que pensaram os tayloristas e burocratas, melhor do que o incentivo salarial, o rigor na repartição de tarefas (segundo as capacidades e competências de cada um) e na obediência a uma estrutura hierárquica rígida, são as relações humanas. Ferreira (2001a) resume as principais conclusões de Hawthorne no seguinte: as empresas são fundamentalmente um sistema social; as estruturas informais dos grupos são essenciais nas organizações; é preciso considerar que existe uma grande interdependência entre factores técnicos e factores humanos; a valorização do factor humano estimula, motiva a participação dos indivíduos nas tarefas.

Este momento marca o início de uma nova racionalização na concepção do homem, do trabalho e das organizações enquanto “construções sociais”.

### 3.2. As teorias das necessidades e das motivações

As teorias das necessidades e das motivações baseiam-se no princípio segundo o qual os motivos/motivações do agir e do comportamento humano têm origem e encontram a sua explicação no indivíduo ou mais propriamente no seu interior. Para ilustrar estas teorias apresentamos de modo lacónico o pensamento de três autores: Abraham Maslow (1908-1970), Douglas MacGregor (1906-1964) e Frederick Herzberg (1923-2000).

- Maslow, psicólogo americano, ficou conhecido pela sua teoria motivacional baseada na hierarquia das necessidades humanas (Figura 1).

Segundo Maslow, as necessidades humanas estão arrançadas em uma pirâmide de importância e de influência do comportamento humano. Na base da pirâmide estão as necessidades mais baixas e recorrentes – as chamadas necessidades primárias -, enquanto no topo estão as mais sofisticadas e intelectualizadas – as necessidades secundárias (Chiavenato, 2002: 83).

**Figura 1: Teoria das necessidades de Maslow, adaptado de Chiavenato (2002).**



*Necessidades fisiológicas:* são as «mais baixas de todas as necessidades humanas. São as necessidades inatas, como de alimentação (fome e sede), de sono e repouso (cansaço), de abrigo (contra o frio ou calor), ou de desejo sexual (de reprodução da espécie)» (Chiavenato, 2002: 83).

*Necessidades de segurança* - estão no segundo nível. Estabilidade e protecção do perigo.

*Necessidades sociais* - necessidade de estar com os outros, de associar-se, de participar, ser aceite pelo grupo, trocar amizade e afecto.

*Necessidade de estima* – respeito por si próprio, sucesso, estatuto e reconhecimento.

Envolvem a auto-apreciação, a autoconfiança, a necessidade de aprovação social, de reconhecimento social, de *status*, prestígio, reputação e consideração. A satisfação dessas necessidades conduz a sentimentos de autoconfiança, valor, força, prestígio, poder, capacidade e utilidade. Sua frustração pode produzir sentimentos de inferioridade, fraqueza, dependência e desamparo, os quais, por sua vez, podem levar ao desânimo ou actividades compensatórias (Chiavenato, 2002: 84-85).

*Necessidades de auto-realização* – desenvolvimento pessoal.

São as necessidades humanas mais elevadas e que se encontram no topo da hierarquia. São as necessidades que levam cada pessoa a tentar realizar seu próprio potencial e se desenvolver continuamente como criatura humana ao longo de toda a vida. Essa tendência expressa-se por meio do impulso da pessoa em tornar-se mais do que é e de vir a ser tudo o que pode ser (Chiavenato, 2002: 85).

À medida que o indivíduo consegue realizar as necessidades fisiológicas passa a aspirar às necessidades de segurança até chegar à auto-realização. Porém, nem todos conseguem chegar a dita auto-realização (Chiavenato, 2002: 86).

Uma crítica lançada à teoria de Maslow é o facto de não reconhecer «inteiramente as diferenças individuais, nem que cada pessoa tem um conjunto único de necessidades e valores» (Thomas, 2009: 154).

- Na senda das teorias das necessidades encontramos também “a Teoria X e a Teoria Y de McGregor (1960), no seu livro *The Human Side of Enterprise*, em que ele demonstra que a gestão depende das «suposições feitas sobre o comportamento humano. Ele dividiu as suposições em Teoria X e Teoria Y» (ibid.: 155). A Teoria X representa a visão tradicional de direcção e controlo e a Teoria Y representa a integração do indivíduo e as metas organizacionais (Thomas, 2009).

- Por fim, temos Herzberg (1959), *The Motivation to Work*. Nesta obra, este autor, após investigações, identifica uma série de oito factores “higiénicos” de descontentamento com o trabalho: a estratégia e administração da empresa, supervisão técnica, relações pessoais, salário, estatuto, estabilidade do emprego, vida pessoal e condições de trabalho; e seis factores de motivação no emprego, a saber: a realização, o reconhecimento, a

possibilidade de progressão, a progressão, a responsabilidade e o próprio trabalho (Thomas, 2009).

### **3.3. A escola sócio técnica**

Essa escola desenvolveu-se primeiramente na Grã-Bretanha com o trabalho de psicossociólogos encarregues de estudar elementos do moral do exército alemão, durante e depois da Segunda Guerra Mundial.

As teses da escola sócio-técnica cobrem por isso um conjunto muito vasto. Pode-se, parece, juntá-los nos pontos seguintes: primeiro o da definição da organização como uma interacção entre dois sistemas – social e técnico – formando esta interacção em si mesma um sistema. Depois, o da capacidade de autoregulação, para os pequenos grupos como para os conjuntos mais vastos. Enfim, o duma possibilidade de optimização das relações entre técnica e organização, sobretudo a partir do conhecimento da técnica (Bernoux, 1985: 106).

A partir deste conceito de organização concluímos que as organizações não se definem unicamente pela técnica e pela produção eficiente. Ela é também um conjunto de relações sociais e de interacções interdependentes. A auto-regulação de pequenos e grandes grupos torna-se numa exigência fundamental para a harmonia e a eficiência da própria organização.

## **4. A emergência de factores “culturais” no âmbito organizacional**

A valorização das culturas (subculturas e contraculturas), dos actores implicados, da linguagem simbólica e dos significados, da partilha de valores comuns, apesar das diferenças individuais, constitui o fundamento das organizações entendidas como culturas e que vem a ser, no fundo, um desenvolvimento do modelo político (Crozier & Friedberg, 1981, Crozier, 1989), pois que, tanto um como o outro, exigem no campo de acção uma atitude de negociação constante (Costa, 2003).

As culturas organizacionais<sup>11</sup> existem antes do conceito. Em histórias escritas de empresas poderemos facilmente encontrar, de maneira explícita ou implícita, culturas organizacionais. O facto interessante é saber, porque se lhe atribui tanta importância nas últimas décadas? Porque é que o estudo da cultura organizacional atrai a atenção dos

---

<sup>11</sup> Colocamos aqui uma observação de Rui Gomes, a propósito do conceito de “cultura organizacional”. Segundo este autor, «trata-se de um conceito que deve ser revisto a partir do conceito de ordem negociada, de multiplicidade de fontes de poder, de poder difuso. Assim, não teria razão de ser falar em cultura organizacional mas em culturas organizacionais» (1993: 195).

gestores? Em verdade diga-se que a cultura organizacional tornou-se num instrumento de gestão e isto de duas maneiras: ela serve para consolidar a imagem externa e a coesão interna da empresa. Não se pode de nenhuma maneira, hoje, duvidar que a consciência da existência de uma identidade cultural é necessária e determinante para o sucesso de uma empresa (Beltran & Ruffat, 1991).

Surgido na década dos anos setenta<sup>12</sup>, a conceptualização da cultura organizacional começa a suscitar interesse nos Estados Unidos, na área da gestão de empresas, num momento em que se procurava revitalizar o capital humano e a *performance* das empresas americanas para fazer face à concorrência japonesa (Sainsaulieu, 1995). Outras razões explicativas da emergência deste conceito dizem respeito ao fracasso dos modelos teóricos racionalistas e às metodologias utilizadas (essencialmente quantitativas, simplistas, experimentais, de reduzida variância, escassa validade preditiva e de causalidade muitas vezes indeterminada ou complexa que impossibilitavam a introdução de mudanças no funcionamento organizacional) para explicar o funcionamento organizacional (Neves, 2001). Como diz Torres (2004: 87-88):

Com efeito, parece-nos que a crescente imposição analítica das esferas *não racionais* que regulam a vida social das organizações – numa primeira etapa, como reacção à hegemonia de uma (mono) racionalidade normativa e de pendor universalista e, numa segunda etapa, à procura de uma conciliação com essa mesma racionalidade –, permitiu criar as condições teóricas e conceptuais propícias ao desenvolvimento e à consolidação de um campo de investigação onde os aspectos da cultura das organizações passaram a adquirir uma centralidade notória. E é justamente no contexto de uma certa tensão permanente entre o racional e o não racional, o explícito e o implícito, ou se preferirmos, a estrutura formal e informalidade dos grupos sociais, que pode ser compreendida a génese e desenvolvimento da cultura organizacional como objecto de estudo.

É importante realçar dois trabalhos pioneiros, de autores americanos, publicados em 1981<sup>13</sup>, nos Estados Unidos:

---

<sup>12</sup> Com efeito, Stanley M. Davis (1984) começa o prefácio dizendo: «The study of corporate culture is not new. In 1970 I published a book entitled *Comparative Management: Organizational and Cultural Perspectives*».

<sup>13</sup> Neste mesmo ano o Papa João Paulo II publicava a Carta Encíclica *Laborem Exercens* sobre o trabalho humano, considerado aspecto chave da vida social, e por conseguinte, da doutrina social da Igreja. Nesta Carta Encíclica é condenado o “economismo” e o “materialismo”. Diferencia-se o trabalho no sentido objectivo: o técnico, e o trabalho no sentido subjectivo: o homem sujeito do trabalho. Defende-se a primazia da dignidade do trabalhador (o operário) em relação aos meios. Eis o que diz o Papa nessa época: «Para este modo de pensar e de julgar há uma ocasião sistemática e, em certo sentido, até um estímulo, que resultam do acelerado processo de desenvolvimento da civilização unilateralmente materialista, na qual se dá importância primordial à dimensão objectiva do trabalho, enquanto a dimensão subjectiva – tudo aquilo que está em relação indirecta ou directa com o próprio sujeito do trabalho – se deixa em plano secundário. Em todos os casos deste género, em todas as situações sociais deste tipo, gera-se uma confusão, ou até mesmo uma inversão da ordem estabelecida desde o princípio pelas palavras do Livro do Génesis: *o homem passa a ser tratado como instrumento de produção*;

Pascal e Athos, *The Art of Japanese Management*.

William Ouchi, *Theory Z: How American Business Can Meet The Japanese Challenge*

A obra de Pascal e Athos (1981) destaca a superioridade das empresas japonesas em comparação com as americanas, colocando o foco do desnível entre elas nos factores culturais:

[...] pudemos observar que éramos muito semelhantes aos japoneses na forma de ver os elementos “nucleares” em S (estratégia, estrutura, sistemas). As nossas diferenças maiores residem na maneira de abordar os elementos mais subtis, a saber: o *savoir – faire* [skills]. Neste campo eles levam-nos vantagem devido à sua cultura que lhes permite aceitar a ambiguidade e a imperfeição e ver na interdependência o modo de relacionamento mais estimado (Pascal e Athos, 1984:171 citado por Costa (2003: 110 – 111).

A segunda obra de William Ouchi é fruto do interesse de vários gestores e ainda da anuência a um pedido formal de Stuart Miller, um editor da Addison – Wesley, que queria ver publicado um livro que tratasse dos fundamentos da administração japonesa e da produtividade americana<sup>14</sup>. Em síntese, apresentamos os principais argumentos ou teses utilizados por Ouchi para caracterizar a cultura de empresa Z (japonesa):

As empresas são seres sociais (Ouchi, 1982). Como escreve também Thuderoy (1997: 113), «a empresa não é nem preta, nem branca; ela é social. Não se pode ignorar e, hoje mais do que no passado, a sua capacidade de produzir actores autónomos».

Uma empresa Z pode equilibrar relacionamentos sociais com produtividade, porque de qualquer modo ambos se relacionam: uma sociedade e uma economia representam duas facetas de uma nação. Se o corpo social deixa de operar tranquilamente, o corpo económico é afectado. Uma organização económica não é puramente uma organização económica; é simultaneamente uma criação social (Ouchi, 1982: 207).

A cultura Z valoriza a pessoa e as relações humanas. Todos participam da tomada de decisões. A intimidade nas relações (dentro e fora da empresa), a subtilidade, a confiança, a amizade<sup>15</sup> e o trabalho em conjunto são valores imprescindíveis para as empresas Z. O pior

---

enquanto que ele – ele só por si, independentemente do trabalho que realiza – deveria ser tratado como seu sujeito eficiente, como seu verdadeiro artífice e criador» (1981: 26).

<sup>14</sup> Ler os “Agradecimentos” (Ouchi, 1982: IX) logo no início da obra.

<sup>15</sup> Cuendet *et. al.* (1986) na abordagem sobre as culturas de empresa, chamam a atenção para a valorização dos aspectos afectivos como sendo determinantes no sucesso da empresa. A motivação é um factor-chave para o

que pode acontecer nela é a falta de confiança. O emprego é concebido na lógica da durabilidade para toda vida<sup>16</sup>.

As equipas de trabalho e as lideranças intermédias gozam de autonomia. Estas últimas estão habilitadas para tomar decisões quotidianas sem controlo nem fiscalização. Os novos empregados são iniciados e verifica-se uma grande rotatividade nos cargos. O deslocamento para outras áreas de trabalho não só permite o contacto com outros cargos, dificuldades e sucessos de um determinado departamento, mas como constitui também um factor para desmitificar os próprios cargos e as várias áreas de trabalho. Numa empresa Z não há segredos nem rituais secretos nos cargos e departamentos. Existe, claramente, uma tendência para a igualdade entre os membros da empresa. O desempenho de qualidade e a satisfação no cargo andam de mãos dadas (Ouchi, 1982; Crozier, 1989).

Um ano mais tarde, em 1982, os trabalhos de Terrence Deal e Allen Kennedy com o título: *Corporate Cultures*; e ainda Thomas Peters e Robert Waterman: *In Search of Excellence* marcam definitivamente o surgimento de um novo paradigma ou metáfora de análise organizacional. Deal e Kennedy consideram que as empresas de sucesso fazem diferença pelo tipo de cultura que as identificam. Afirmam que as grandes empresas são aquelas que conseguiram divorciar-se dos modelos racionais e posicionaram-se na gestão dos factores culturais, nomeadamente os valores, mitos, heróis, símbolos, etc. (Costa, 2003).

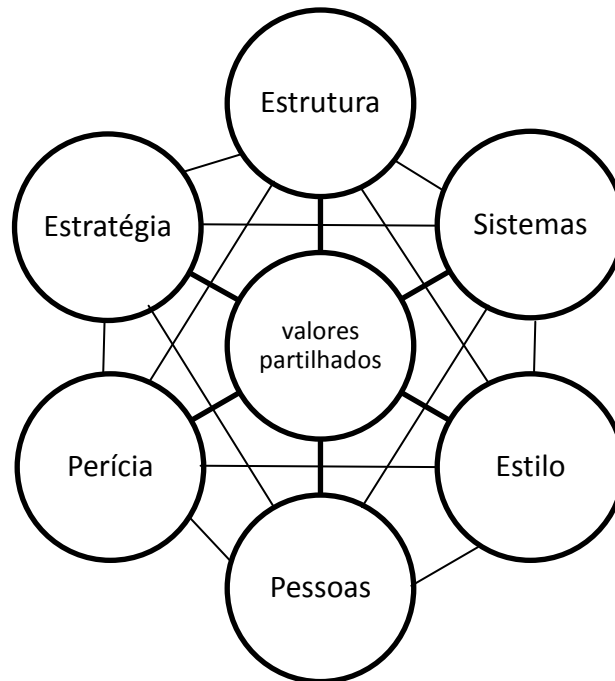
Peters e Waterman (1987) estudam 62 empresas do topo dos Estados Unidos. Deste estudo destacamos as oito características das empresas ditas “excelentes”: inclinação para a acção, proximidade com o cliente, autonomia e espírito de empresa, produtividade pelas pessoas, criação de valores, permanência no ramo que se domina, formas simples e equipas pequenas de administração, propriedades simultaneamente apertadas e flexíveis. Uma visão de empresa em contraste com a burocracia, onde a técnica e a hierarquia ocupam lugares de relevo. Para Peters e Waterman os valores partilhados pelos membros não só se encontram no centro da vida da empresa, como também determinam as estratégias, as estruturas, o estilo, as pessoas e os sistemas de administração da organização (Ver na Figura 2).

---

sucesso. «Les ¾ de mes problèmes sont d’origine humaine!» s’exclamait il y a peu de temps le responsable d’une fabrique française de machines-outils» (Cuendet *et. al.*, 1986: 13).

<sup>16</sup> «O emprego para toda a vida seria uma sobrevivência dum modelo feudal anterior, relativamente recente na história do Japão em que a era Meiji data de 1878. Qualquer sujeito dependia do Senhor para o qual trabalhava, protegendo-o este contra os inimigos, garantindo-lhe a segurança em todos os domínios» (Bernoux, 1985: 190-191). Entre 1910 e 1930 nota-se uma crescente procura de *mão de obra*, e que era de difícil estabilização. A estratégia torna-se em conseguir a estabilidade dos empregados através da garantia do emprego e progressão salarial (Bernoux, 1985: 191).

**Figura 2: Quadro 7-S da McKinsey, transcrito de Peters & Waterman (1987: 35).**



Quanto a liderança, estes autores, consideram-na uma área estratégica para o desenvolvimento das companhias de excelência, sobretudo nos primeiros anos da sua existência. A liderança transmite confiança aos seguidores, tem em conta as necessidades e objectivos dos seguidores, centra-se nos valores e no exemplo, ela é dinâmica. E mais ainda,

é a construção paciente de uma coligação, muitas vezes maçadora e tediosa. É semear de maneira adequada algumas cabalas internas que espera que resultem numa fermentação adequada nos vasos da organização. É fazer mudar meticulosamente a atenção da instituição pela linguagem mundana dos sistemas de informação. É alterar as agendas de tal modo que seja dada às novas prioridades a atenção de que necessitam. É ser-se visível quando as coisas correm mal e tornar-se invisível quando tudo vai bem (Peters & Waterman, 1987: 92).

Em França o tema sobre a cultura organizacional começou a suscitar interesse para as ciências sociais e gestores de empresa, a quando do colóquio organizado pela FNGE (Fondation National pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises) em Novembro de 1984, num grande hotel no centro de Paris (Sainsaulieu, 1997). Desde então o conceito de cultura organizacional tem sido amplamente utilizado, para caracterizar a especificidade de

uma organização, sua maneira de ser e agir, história, profissão e qualificação dos funcionários, sentido e interpretação das acções, princípios e normativos, seus símbolos e valores, etc. Destacamos os estudos de Crozier (1963, 1970, 1989), Crozier & Friedberg (1981) e Friedberg (1993).

Crozier (1989) sugere uma série de quatro elementos interligados como condição para uma mudança de lógica nas organizações pós-modernas:

#### ***A capacidade de inovar torna-se primeira em relação à capacidade de racionalizar***

No novo paradigma de evolução acelerada torna-se fundamental a capacidade de inovar mais do que a capacidade de racionalizar. As empresas atingirão o sucesso mercê da sua capacidade de inovar o produto, a técnica e a relação com o cliente. Para inovar é preciso investir nos recursos humanos.

#### ***Inversão na relação quantidade – qualidade***

A sociedade industrial funcionava na base de uma lógica da quantidade. A nova lógica da sociedade pós-industrial será fundada na qualidade. É a qualidade do serviço que tem prioridade. Se a qualidade é boa ela poderá gerar a quantidade. A inovação não se fará pela lógica da quantidade mas pelo contrário ela é uma procura constante da qualidade.

#### ***A importância central dos recursos humanos***

O recurso humano afigura-se de grande importância para a inovação e qualidade dos serviços. O recurso humano não no seu modo puramente individual ou como junção de individualidades, mas como colectivo, enquanto organização com uma cultura própria. Ainda segundo Crozier, não basta possuir a matéria-prima, a tecnologia e até mesmo o capital, se não tiver recursos humanos que os coloquem ou transformem em serviços.

#### ***O investimento imaterial (a aprendizagem)***

Não se trata, como é óbvio, de investir mais em estruturas e máquinas, mas de mais a mais, nas pessoas, nas relações, na cultura e nos valores. Nesta lógica, ao homem unidimensional do modelo industrial se substitui um homem que decide e se compromete, e é reconhecido como um ser capaz de aprender individualmente e colectivamente, e aprendendo, se desenvolve.

Segundo Crozier (1989) ainda, a empresa pós-moderna organiza-se em torno de três princípios: *princípio da simplicidade, princípio da autonomia, princípio do governo ou direcção pela Cultura.*

As mudanças constantes e aceleradas levantam problemas complexos nas organizações e ultrapassam os modelos da gestão clássica. Não se trata apenas de estruturas ou autonomia dos actores: é um problema de governo. Doravante, será necessário inverter o modelo de Taylor, “do governo dos homens à administração das coisas”: nos tempos que correm, devemos pensar no governo dos homens. Trata-se de inventar formas de governo mais flexíveis, não hierarquizados, menos hierarquizados, que escapam às lógicas burocráticas e estejam mais ao serviço das pessoas (Crozier, 1989).

É fundamental e urgente responder à complexidade com estruturas simples (princípio da simplicidade), compostas de homens organizados em unidades autónomas (princípio da autonomia). Tais organizações não podem ser governadas por hierarquias burocráticas, com regras e ordens sob pena de asfixiarem os actores. Mais ainda, os membros de uma organização de mais em mais suportam pouco as regras e as ordens da hierarquia. Não só os subordinados aceitam dificilmente a autoridade, mas até os próprios líderes experimentam sérias dificuldades para se imporem em organizações cada vez mais complexas. Tornou-se complicado governar através de regras e ordens. É necessário encontrar outras formas de governo, menos burocráticas (Crozier, 1989).

Num tal contexto, o papel do líder não é o de dar ordens e impôr regras universais, impessoais, mas o de comunicar, organizar as tarefas, incentivar as relações dentro e fora da organização (Crozier, 1989).

#### **4.1. Conceito de cultura organizacional**

Com todas essas teorias sobre a “cultura organizacional” e seus respectivos desenvolvimentos, estavam lançadas as bases de uma nova e importante área de saber. Nesse sentido, são vários os autores que se têm interessado por esta temática. Assinalemos alguns deles assim como as suas concepções de cultura organizacional<sup>17</sup>:

---

<sup>17</sup> Utilizaremos indistintamente as expressões “Cultura Organizacional” e “Cultura de Empresa” para expressar a mesma realidade.

Edgar Schein considera-a

A pattern of shared basic assumptions that the group learned as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems<sup>18</sup> (1991: 12).

Para Hofstede (1997) a cultura organizacional é a programação colectiva da mente que distingue os membros de uma organização de uma outra. Ele distingue a “cultura organizacional” das “culturas nacionais”:

Uma organização ou uma empresa, constitui um sistema social de natureza diferente de uma nação, quanto mais que não seja pelo facto de os membros da organização terem tido alguma influência na sua decisão de se juntarem a ela, estarem envolvidos nela apenas durante as horas de trabalho e poderem um dia abandoná-la (Hofstede, 1997: 34).

Para Sainsaulieu (1995) a cultura organizacional funciona como um sistema de mobilização colectiva tendo em vista os objectivos da empresa. Ele formula o seu conceito de cultura de empresa da seguinte maneira:

La dynamique culturelle des ensembles organisés est ainsi non seulement tributaire des processus d'apprentissage culturels qui s'élaborent dans le contexte des rapports de travail e produisent, à la longue, des identités collectives; elle est aussi le résultat de la rencontre entre les systèmes de représentations spécifiques à chaque groupe humain ainsi identifié (1995: 234).

Richard Lynch (2003), diz que todas as organizações têm uma *cultura* que é única, constituída por crenças, valores, conjunto de estratégias e métodos de aprendizagem organizacional, e como tal têm um grande impacto na *performance* da organização.

Every organization has a culture – its set of beliefs, values and learned ways of managing – and this is reflected in its structures, systems and approach to the development of corporate strategy. Its culture derives from its past, its present, its current people, technology and physical resources and from the aims, objectives and values of those who work in the organization. Because each organization has a different combination of the above, each will have a culture that is unique. Analysis

---

<sup>18</sup> Sendo este um conceito - chave e recorrente apresentamos uma possível tradução retirada de um artigo de Barriós (1999: 98): Cultura Organizacional «é um padrão de assunções básicas e crenças partilhadas, idealizadas, descobertas ou desenvolvidas pelos membros de uma organização, ao aprender a lidar com os problemas de integração interna e de adaptação externa, que se revelaram suficientemente eficazes para serem consideradas válidas e, portanto, para serem transmitidas aos novos membros como a via correcta para perceber, pensar e sentir os referidos problemas».

is important because culture influences every aspect of the organization and has an impact on its performance. Specifically, it is the filter and shaper through which the leaders, managers and workers develop and implement their strategies. For this reasons, it will be one of the factors that influences the development of corporate strategy (Lynch, 2003: 257).

Apesar de não haver unanimidade entre os investigadores desta nova área do saber organizacional, podemos tentar agrupar um conjunto de referências para definir o que é a cultura organizacional (Ver Quadro 3).

**Quadro 3: Elementos da cultura organizacional na perspectiva José Neves (2001)**

<b>CULTURA ORGANIZACIONAL</b>
1. Uma estrutura de referência comum e partilhada por uma quantidade de membros
2. Socialmente desenvolvida, aprendida e transmitida em termos comportamentais, cognitivos e emocionais
3. Composta de várias camadas, umas mais periféricas e visíveis e outras mais profundas e invisíveis
4. Em que o núcleo base é constituído pelos valores
5. Que fornece às pessoas regras e normas orientadoras em termos de perceber, pensar e sentir os problemas do funcionamento organizacional do ponto de vista da integração interna e da adaptação externa
6. Que contribui para a definição de identidade organizacional
7. Com características simbólicas, reveladas pelo significado expresso nas suas manifestações mais observáveis como artefactos e padrões de comportamento organizacional
8. Alterável, embora não de modo fácil
9. Produto da história da organização
10. Avaliável por metodologias qualitativas e quantitativas
11. Com influência directa e indirecta no desempenho organizacional
12. Uma estrutura composta por diversas camadas, cujo conteúdo varia em extensão e acessibilidade

**4.2. As Vantagens e Limites da Cultura de Empresa**

Maurice Thévenet (1989, 1993) chama atenção para as vantagens e limites da utilização do conceito «cultura de empresa»:

### ***As vantagens:***

- *Identidade versus modelo universal* – movendo-se dentro do paradigma “cultura” a empresa adquire uma identidade e uma personalidade. Com a identidade cada empresa é diferente da outra. Torna-se difícil imitar modelos de funcionamento.

A identidade deve ser definida, descrita. A óptica em que se situa é larga. A identidade não se situa unicamente no plano das anedotas, dos comportamentos superficiais ou dos valores declarados; é o fundamento lógico de sistemas de gestão que se enraízam na empresa porque provaram a sua eficácia; a cultura está em tudo aquilo que a empresa criou para funcionar e assegurar a sua perenidade (Thévenet, 1989: 20).

#### ***- Coerência versus norma***

Raciocinar em termos de cultura de empresa incita a modificar os critérios de apreciação. Habitualmente a procura de soluções e a avaliação de resultados fazem-se por referência a uma norma, a um padrão de qualidade ou de sucesso que importa atingir. A abordagem cultural põe especialmente a ênfase sobre a coerência das decisões tomadas e dos resultados conseguidos relativamente à cultura e à identidade da empresa (Thévenet, 1989: 20).

- *Cultura e imobilismo* – a cultura de empresa não é estática. É um processo que permite a aprendizagem ao longo dos tempos.

### ***Os limites:***

- *O efeito-espelho* (risco do umbilicalismo) – Trabalhar sobre a cultura é tentar compreender o modo como ela funciona e porque é que ela funciona duma determinada maneira e não de outra. Não se trata de julgar mas explicar (...) Portanto, o efeito – espelho pode conduzir ao narcisismo (Thévenet, 1993: 7) enviesando a objectividade do estudo da cultura organizacional.

- *A resistência à mudança* (risco do enclausuramento) – A cultura pode tornar-se num travão à mudança. Muitos temem que de tanto exaltar a cultura, impede-se a organização de olhar para o futuro e de fazer as mudanças necessárias ao seu desenvolvimento. É fácil acreditar que a cultura seja adquirida para sempre: «como imaginar a indústria francesa sem nós?», «Nós sempre fizemos assim e isto sempre funcionou», «Nós somos os melhores fabricantes de cadeiras e o continuaremos sendo...». Nestas situações a cultura aparece como um património a conservar e ela estabelece um quadro do futuro e da realidade, uma justificação daquilo que se passou (Thévenet, 1993: 7).

- *O método* – O outro limite da cultura indicado por Thévenet (1993) é de ordem metodológica. Cada um tem uma ideia da sua empresa, que resulta de uma percepção forte, da análise de alguns acontecimentos significativos para si – mesmo. Será isto a cultura? Como validar a pertinência do que se acredita ser a cultura duma organização? Como estar seguro que se trata de uma verdadeira referência da organização e não somente de um capricho sem importância alguma? Estes limites não colocam em causa o interesse pela cultura organizacional, mas previnem-nos dos riscos da sua utilização.

Normalmente, a análise da cultura concretiza-se pela utilização de inquéritos de opinião. Porém, o conceito de cultura de empresa permite colocar o acento em dois aspectos:

Primeiro, a cultura interessa-se por um fenómeno colectivo e não somente aos indivíduos; é necessário precaver-se de querer fazer da cultura organizacional aquilo que é a opinião dos membros da empresa. Uma pesquisa sobre o “clima da empresa”<sup>19</sup> interessa-se pelo que as pessoas pensam, enquanto a investigação sobre a cultura vai à procura do que as pessoas fazem e as referências que sustentam as suas acções.

Segundo, a cultura não é aquela de qualquer sociedade humana. É preciso ser prudente para distinguir aquilo que é característica intrínseca cultural pertinente da empresa do que não é. Analisar a cultura é procurar os pontos de coerência no funcionamento colectivo (representações, objectivos, valores, crenças, etc.) (Thévenet, 1993: 53).

### *Síntese*

Nous avons nous-mêmes dans un précédent ouvrage insisté sur le fait que, dans une organisation, l’homme ne pouvait être considéré seulement *comme une main*, ce qui supposait implicitement le schéma taylorien d’organisation, ni même non plus seulement *comme une main et un cœur*, comme le réclamaient les avocats du mouvement des relations humaines. Nous avons souligné que les uns et les autres oubliaient qu’il est aussi et avant tout une *tête, c’est-à-dire une liberté*, ou en termes plus concrets, un agent autonome qui est capable de calcul et de manipulation et qui s’adapte et invente en fonction des circonstances et des mouvements de partenaires (Crozier & Friedberg, 1977 : 38).

---

<sup>19</sup> É interessante ver o estudo aprofundado de José Neves (2001) sobre *o clima e cultura organizacional*. Aí o autor descreve detalhadamente as diferenças e semelhanças entre os conceitos de clima e de cultura organizacional.

Temos aprendido que as teorias de organização científica do trabalho surgiram no contexto da Revolução Industrial (fins do século XIX e princípios do século XX). Impunha-se uma reinvenção de toda a administração no sentido de torná-la mais eficiente e mais produtiva. Taylor, Fayol e Weber criaram uma nova organização baseada no *one best way*, que consiste na cadeia de comando hierárquica (os do topo com a missão estratégica de concepção e planificação e, os de baixo com tarefas de execução), na divisão estrita de tarefas e especialização dos operários, etc. Esta nova ordem na administração, que se afastava completamente do empirismo dos séculos anteriores, denominou-se de taylorismo ou ainda de burocracia, o único poder legal-racional de Weber. Aqui a liderança tende a ser impessoal, burocrática.

A partir de 1930 o taylorismo e a burocracia são criticados e, na sequência de novos estudos e experiências, Elton Mayo e companheiros concluem que existem outros factores, para lá da técnica, da especialização e da hierarquia rígida, que podem aumentar a eficiência e eficácia da produção. E estes factores são humanos. A liderança se preocupará mais com o indivíduo, suas necessidades, expectativas, sua realização como pessoa e como profissional.

Nos anos setenta ganham relevância os factores culturais. A organização é um lugar de cultura e de produção de cultura. Existe entre os membros uma série de interdependências e de partilha de valores e objectivos comuns que os identificam com a própria organização. A cultura de empresa aparece como uma força motriz e catalisadora de eficácia e eficiência produtiva. A liderança é vista aqui na perspectiva da partilha “poder com”, delegação e descentralização. Trata-se de valorizar os actores que são os construtores do contexto.

## **CAPÍTULO II: A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

«A qualidade do sistema educativo passa pela qualidade da gestão da escola. Seria desastroso que ela fosse o elo fraco da corrente» (Perrenoud, 2003: 112).

Depois de no primeiro capítulo termos analisado as várias teorias e tendências sobre a administração nas organizações, do ponto de vista empresarial, neste segundo capítulo, pretendemos estudar a liderança no contexto escolar. O grande objectivo aqui é olhar a escola enquanto “sistema político”, dirigida com lógicas do “centro”, e enquanto “comunidade educativa” (Sergiovanni, 2004b), para percebermos em cada uma dessas concepções as lógicas que presidem à liderança escolar. Trata-se de estudar, de um lado, a liderança na vertente burocrática centralizada e de controlo e, por outro lado, formas de liderança situacional (que joga com os interesses do local), profissionalizada, partilhada, assentes em valores.

### **1. Concepções de escola**

“Que tipo de teoria para a organização escolar?” Defende-se que o aspecto teórico é importante porque uma teoria, uma vez aceite, ainda que implicitamente, passa a funcionar como a paisagem mental que cria as realidades que usamos para tomar decisões acerca do ensino (Sergiovanni, 2004a: 12)

Qualquer que seja o ângulo de abordagem da liderança escolar, ele terá sempre na base uma concepção de escola, de ensino, de administração e, uma visão sobre a complexidade de relações dos principais actores no terreno, que podem ser determinados, de algum modo, pela cultura, políticas, contextos sociais e pela história de cada País e de cada região (Afonso, 1994; Apple, 1997; Barzanó, 2009). Na mesma linha Bolívar (1997:2) afirma: «cualquier discurso sobre el liderazgo es dependiente de una comprensión de la peculiaridad de los centros escolares como organizaciones y de una teoría del cambio educativo».

Seguindo um estudo de Licínio Lima (2006)<sup>20</sup>, as nossas concepções, imagens ou metáforas de escola, dependem muito dos paradigmas de interpretação organizacional em perspectiva. Estes podem ser de índole analítico/ interpretativo – plano da acção (da responsabilidade dos actores escolares) ou normativo/ pragmáticos – plano de orientação para a acção (políticas supra-organizacionais, regras, projecto educativo da escola, regulamento interno, etc)<sup>21</sup>. As acções em contexto escolar reflectem as imagens de escola que os actores carregam. Imagens normalmente ligadas ao contexto e que nem sempre podem ser universalizadas.

Segundo o mesmo autor, durante muito tempo, em Portugal, na “era burocrática”, predominou o modelo organizacional normativista/ pragmático, em que a missão dos actores escolares, considerados como meros técnicos/ funcionários, resumia-se na interpretação, reprodução e aplicação de documentos emanados da estrutura central. Curiosamente, muito recentemente, influenciados por uma cultura gerencialista da *performance* organizacional (Relatório de Gore, 1996, *Reinventar a Administração Pública*), neo-institucional, assistiu-se ainda a concepções de escola ao nível das políticas de gestão administrativas claramente vinculadas às teorias mecanicistas, funcionalistas, burocráticas.

Um caso paradigmático destas contradições, continua Licínio Lima, é a Avaliação Educacional em contexto escolar. Revisitando documentos da IGE (2001 e 2002) sobre a Avaliação Integrada das Escolas, são expressivas as “concepções contraditórias de escola”, implícitas e explícitas. Com padrões teóricos e metodológicos de estilo académico, para libertar-se de processos tradicionais de inspecção e controlo, ignorando a presumível autonomia das escolas, a administração central acabou por produzir novos métodos e instrumentos de controlo das escolas. Ao invés da prestação de contas procedeu-se à

---

<sup>20</sup> Num outro trabalho, anterior a este, o mesmo autor apresenta “Os Modelos Organizacionais de Escola como Construções Teóricas: perspectivas analíticas e perspectivas normativas/pragmáticas” e, “Os Modelos Organizacionais de Escola como Configurações Socialmente Construídas/em Construção” (Lima, 1998).

<sup>21</sup> Sierra (1996: 166) sintonizando com o pensamento de Licínio Lima diz que «podemos classificar os modelos teóricos das organizações escolares em dois grupos: um primeiro grupo, que poderíamos designar por modelos derivados tendo, por um lado, os contributos das teorias racional, estrutural e sistémica e, por outro, os da teoria dos recursos humanos; e um segundo grupo inspirado nos modelos que derivam directamente das teorias simbólicas e políticas ou sociocríticas. Cada um destes conjuntos corresponde, por sua vez, ao paradigma “positivista” ou “etnográfico”». Com efeito, na história recente das organizações distinguem-se dois períodos com características opostas, o *antes* e o *depois* dos anos setenta. Antes, vigora o sistema empresarial *burocrático* (com Taylor, Fayol e Max Weber), em que a perspectiva organizacional é a racionalidade, a linearidade, o consenso, a conexão, a coordenação. No início nos anos setenta dá-se uma mudança de paradigma emergindo uma nova perspectiva organizacional em contraste com a anterior. As *organizações* são vistas como sistemas complexos, *ambíguos*, descoordenados, incoerentes e *debilmente articulados* (Weick, 1976; Costa, 2007).

extracção de contas. Assim, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista metodológico ficou-se por uma concepção de avaliação de escola vertical (de cima para baixo), mecanicista, gerencialista de cunho positivista<sup>22</sup>.

Lima indica ainda que, a partir de 1990, despontou em Portugal uma preocupação crescente em torno de estudos de hermenêutica organizacional. Houve uma ruptura com as concepções tradicionais das organizações escolares polarizadas nas normas e interpretações jurídicas. A atenção desloca-se para os actores e suas práticas quotidianas contextualizadas. Existem muitos trabalhos de mestrados e doutoramentos neste novo paradigma. Infelizmente, salienta-se o fraco poder de publicações dessas obras.

Um desafio para a investigação em Portugal, insiste Lima, prende-se com a dificuldade de encontrar trabalhos de crivo sistemático e inovador em torno da crítica e produção de teorias, imagens e concepções de escola. Mesmo assim é de sublinhar uma vasta gama de trabalhos de investigação de hermenêutica organizacional em várias vertentes, como: democracia e participação nas escolas (Lima, 1998), associativismo estudantil (Lima, Dir., 1998; Fernandes, 2003; Martins, 2003), culturas organizacionais e cultura dos docentes (Gomes, 1993; Torres, 1997, 2004), lógicas de acção e a “burocracia” (Barroso, 1995, 2005; Formosinho, 2005; Fernandes, 2005; Ferreira, 2005; Machado, 2005), projecto educativo de escola (Alves, 1993; Costa, 1991, 2003a, 2003b, 2007), etc.

Outra grande referência sobre as concepções de escola em Portugal é, sem dúvida, a obra de Jorge Adelino Costa, *Imagens Organizacionais de Escola*, publicada pelas edições Asa, em 1996, e já vai na sua 3ª edição (2003). Usando o estilo linguístico metafórico<sup>23</sup>, apresenta-nos a escola como uma Organização revestida de variados modelos administrativos. Assim, a escola pode funcionar como Empresa (Frederick W. Taylor), Burocracia (Max Weber), Democracia (J. Dewey), Arena Política (Victor Baldrige), Anarquia (Cohen, March, Olsen) e como Cultura (Edgar Schein, William Ouchi, Thomas Greefield). Seguimos o autor:

---

<sup>22</sup> No recente estudo de Barzanò (2009: 53) sobre *Cultura de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*, esta autora tece também algumas críticas ao processo de prestação de contas vigente considerada “mega-tendência internacional para a auto-gestão das escolas” (as aspas são da autora).

<sup>23</sup> «As metáforas são, portanto, ferramentas que podem ajudar a entender o carácter complexo das organizações, revelando nuns casos formas habituais de pensar e noutros casos perspectivas novas que ajudam a ver e a transformar. O seu uso está associado, portanto, a modos de ver, de pensar e de agir no mundo, na organização social e, em particular, nas organizações educativas e nos processos de administração da educação, permitindo diversificar as possibilidades de compreensão e transformação das condições de vida, de trabalho e de aprendizagem» (Ferreira, 2005b: 166).

*Escola-Empresa (taylorista)*: uniformidade curricular e de horários; metodologias dirigidas para o ensino colectivo; agrupamentos rígidos de alunos; posicionamento insular dos professores; escassez de recursos materiais; avaliação descontínua; disciplina formal; direcção unipessoal; insuficientes relações com a comunidade.

*Escola-Burocracia (Max Weber)*: hierarquia e centralização administrativa; regulamentação pormenorizada; previsibilidade e planificação; formalização da estrutura organizacional; obsessão pelos documentos escritos; actuação rotineira; uniformidade e impessoalidade (aplicar a lei a todos, sem distinções nem favoritismos); pedagogia da conformidade (mesmos programas, mesmos métodos, mesmos testes, ect.), da obediência, da indiferenciação e da não-acção; burocratização da função docente e dos alunos<sup>24</sup>.

*Escola-Democracia (J. Dewey)*: participação na tomada de decisões; decisão colegial e consensos partilhados; valorização dos comportamentos informais relativamente à estrutura formal; estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança); necessidade de técnicos para a correcção dos desvios (psicólogos, assistentes sociais, terapeutas); visão harmoniosa e consensual da organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada<sup>25</sup>.

*Escola-Arena Política (Victor Baldridge)*: intervenção de várias lógicas ideológicas e de acção; a pluralidade e a heterogeneidade de indivíduos e de grupos com interesses, objectivos próprios e posições hierárquicas distintas; conflitualidade de interesses e a consequente luta pelo poder. Em fim, as palavras-chave deste modelo de escola são: *interesses, coligações, poder* (oficial, do especialista, de controlo, coercivo, pessoal, etc), *conflito* (inevitável e natural), *negociação*<sup>26</sup>.

*Escola-Anarquia (Cohen, March, Olsen)*: tem como base de sustentação a teoria neo-industrial, da complexidade e do caos. A escola como sistema debilmente articulado, com objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida. A tomada de decisões surge de forma desordenada, imprevisível e improvisada.

---

<sup>24</sup> João Formosinho fazendo uma análise da evolução da administração da educação em Portugal coloca em evidência dois períodos, «1926-1974 (Estado Novo, regime autoritário, modelo centralizado), 1974-1986 (regime democrático, Constituição, preconizando modelo descentralizado de administração pública, continuação do modelo centralizado na administração do sistema escolar» (2005b: 91). «O valor burocrático por excelência é a *uniformidade* e o seu instrumento indispensável é a *pedagogia óptima*, baseada na crença de que há sempre *the one best way* para fazer as coisas» (Formosinho & Machado, 2007).

<sup>25</sup> Em Portugal este modelo tem sido trabalhado por autores como J. Formosinho (2005, 2005a, 2005b), S. Fernandes (2005a, 2005b), L. C. Lima (1998), J. Barroso (1995a, 1998, 1999a, 2000, 2005) e outros.

<sup>26</sup> Ler também Afonso (1994). *A Reforma da Administração Escolar: A Abordagem Política em Análise Organizacional*.

*Escola-Cultura* (Edgar Schein, William Ouchi, Thomas Greefield): sobressai aqui a ideia de que as organizações são diferentes, específicas. Cada uma delas tem a sua cultura, que se manifesta através de valores, crenças, linguagens, mitos, rituais, cerimónias, estilo de liderança, etc. As preocupações principais dos gestores deverão ser canalizadas para os aspectos simbólicos.

Mas o autor,

alerta para o facto de que não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola que se nos afigura essencial para as investigações dos especialistas, para a tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos actores escolares e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais (Costa, 2003: 7-8).

Guerra (2002), por sua vez, apresenta-nos a escola como uma complexa teia de relações. E aqui «a metáfora escolhida é a dos eixos que configuram a situação da pessoa humana no espaço» (Guerra, 2002: 56), em “dimensões superior e inferior”; “dimensões dianteira e traseira” e “dimensões esquerda e direita”. A primeira faz alusão à dimensão hierárquica da escola. A segunda refere-se ao visível e ao invisível, às coisas que estão à nossa frente e às que permanecem ocultas aos nossos olhos no âmbito da organização escolar. E a última tem a ver com as relações nomotéticas e ideográficas. A dimensão nomotética é formal, sistematizada, impessoal (dimensão organizacional - vida oficial da escola). A dimensão ideográfica «representa o imprevisível, o idiossincrático e as qualidades específicas da organização e dos *indivíduos*» (Guerra, 2002: 61), é a dimensão pessoal - a vida real da escola (Barroso, 2005).

Seguindo o pensamento de Habermas(1987), Thomas Sergiovanni (2004b), na sua abordagem sobre o *Mundo da Liderança*, desenvolve os conceitos de escola como *sistema* e de escola como *comunidade educativa*. Para ele, as escolas são organizações com dois mundos: o *mundo-dos-sistemas* e o *mundo-da-vida*. O primeiro é do domínio técnico, instrumental, dos meios e métodos; o segundo é do domínio dos valores (cultura, comunidade e individuo), das metas e objectivos. O ideal é que seja o mundo da vida a determinar/comandar o mundo dos sistemas; os valores, os objectivos comuns a determinar os meios e os métodos. Quando acontece o inverso, o mundo da vida sofre a colonização do mundo dos

sistemas, que se reflecte na centralização administrativa em vez da autonomia da liderança escolar e dos actores. Desenvolveremos mais adiante esta imagem de escola, uma vez que ela serve de suporte para a nossa perspectiva de liderança escolar.

J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado e F. I. Ferreira, numa obra conjunta sobre *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, publicada em 2005, os autores, «pretendem promover o debate em torno das questões actuais da organização e administração da educação com particular destaque para as recentes políticas de autonomia da escola».

Existem ainda outras perspectivas de abordagem da escola, por exemplo, a metáfora do “centro e a rede” muito recorrente nos últimos anos. (Ferreira, 2005b; Lima, 2007). Como escreve Ferreira (2005b: 188),

o “centro” é uma imagem organizacional vinculada essencialmente a “lógicas burocráticas”, assentes em concepções hierárquicas e orientadas para a uniformidade e o controlo; a “rede” é uma imagem mais identificada com “lógicas de mediação”, baseadas nos princípios da diversidade e da flexibilidade, da cooperação e da coordenação. Todavia, “o centro” e a “rede” não são definidos como a “boa” e a “má” imagens; representam antes uma tensão entre modos de ver o mundo e a acção organizacional, podendo enquanto tal ajudar a pensar e a agir nas organizações educativas.

O desafio do líder não está no conhecimento da legislação que se pode consultar a qualquer momento e na sua aplicação. O fundamental para o líder é a comunicação, as relações, a construção do conhecimento e a criação de coerência (Ferreira, 2005b; Fullan, 2003).

Essa diversidade e pluralidade de modelos organizacionais constituem uma riqueza e um ponto de partida positivo (Canário, 1996), para qualquer estudo sobre as instituições escolares. Na era da complexidade, incerteza, globalização, democracia e flexibilidade, é vital não olharmos a escola como um mundo unidimensional, uniforme, constante, invariável, coordenado, linear, sob pena de empobrecermos a realidade dos factos. Neste sentido, uma abordagem da escola multisectorial, interdisciplinar, pluridimensional, em rede, acaba por enriquecer mais as práticas educativas.

## 2. Cultura organizacional de escola

A escola pode ser estudada a partir de diversas perspectivas. As mais comuns nas ciências da educação são a *perspectiva normativa/ prescritiva* (como deve ser; características de uma boa escola; as boas políticas de autonomia; tipo de legislação, etc; trata-se de um paradigma positivista), a *perspectiva descritiva/ interpretativa ou sociológica* (paradigma interpretativo e compreensivo) e por fim a *perspectiva crítica* (Ferreira, 2005a; Barroso, 2005; Sanches, 1992; Boavida & Amado, 2008). Nós situamo-nos, essencialmente, como é óbvio, numa perspectiva mais sociológica, descritiva e interpretativa.

Os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objecto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas do seu funcionamento (Costa, 2003: 109).

### 2.1. Emergência do conceito de culturas organizacionais em contexto escolar

Importa referir desde logo que a escola constitui de facto uma organização que pode ser descrita, segundo Datta (1984: 83-84), com as seguintes características:

(i) population: the pupils, the teachers and the non-teaching staff, (ii) territory: the school campus with the complex of buildings, playgrounds and gardens, (iii) a structure of authority with the headmaster at the top and the cleaners and messengers at the lowest level, (iv) a network of patterned social relationships: teacher-pupil relationships, teacher-teacher relationships and pupil-pupil relationships, and (v) a sense of belonging together manifested in competition with others schools, symbolized by the school flag and crest, school anthem, school uniform and stories of the school's past.

Como diz Lima, «a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada» (1998: 47). Porém, Greenfield (2000: 257) chama a atenção para o facto de as escolas serem

diferentes doutras organizações em diversos aspectos. (...) As escolas são diferentes doutros tipos de organizações por serem empresas singularmente morais. Visto que as escolas estão entre as organizações mais normativas, e dado que a liderança, em contraste com uma administração de rotina, é um esforço

altamente moral, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz.

Numa interessante revisão de literatura, Torres (2004) apresenta uma série de obras que marcaram o início de investigações sobre as culturas organizacionais de escola, e que nós apresentamos sucintamente no Quadro 4.

**Quadro 4: Obras pioneiras no estudo da cultura nas organizações educativas.**

<b>Autor (es)</b>	<b>Publicação</b>	<b>Obra</b>
<b>Caroline Le Row</b>	New York, 1888	<i>“The Young Idea” or Common School Culture.</i>
<b>W. Waller</b>	EUA, 1930	<i>The Sociology of Teaching.</i>
<b>H. Taba</b>	Washington, 1955	<i>School Culture, Studies of Participation and Leadership.</i>
<b>A. W. Halpin &amp; D. B. Croft</b>	Chicago, 1963	<i>The Organization Climate of Schools.</i>
<b>P. Bourdieu &amp; J.-C. Passeron</b>	Paris, 1964	<i>Les Héritiers. Les Étudiants et la Culture.</i>
<b>I. Isou</b>	França, 1966	<i>Les Bases de la Culture Scolaire ou introduction à la kaléidologie.</i>
<b>S. B. Sarason</b>	College Park, 1966	<i>The School Culture and Processes of Change.</i>
<b>P. Berger &amp; T. Luckmann</b>	1966	<i>A Construção Social da Realidade.</i>
<b>Coleman et. al.</b>	EUA, 1966	<i>Equality of Educational Opportunity.</i>
<b>B. Bernstein</b>	London, 1971	<i>Ritual in Educaoition.</i>
<b>T. Greenfield</b>	Milton Keynes, 1973	<i>Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions About Change.</i>
<b>T. Greefield</b>	London, 1975	<i>Theory About Organizations: A New Perspective and its Implications for Schools.</i>
<b>W. B. Brookover et. al.</b>	EUA, 1978	<i>Elementary School Social Climate and School Achievement.</i>
<b>R. R. Edmonds</b>	Inglaterra, 1979	<i>Some Schools Work and More Can.</i>
<b>M. Maughan Rutter et. al.</b>	Inglaterra, 1979	<i>Fifteen Thousands Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children.</i>
<b>A. Westoby (Ed.)</b>	Philadelphia, 1985	<i>Culture and Power in Educational Organizations.</i>
<b>T. Greenfield</b>	London, 1985	<i>The Moral Socialization of School Administrators: Informal Role Learning Outcomes.</i>

Como se pode ver neste quadro, estudos inscritos no âmbito da sociologia apontavam já para a presença de factores culturais em ambiente escolar no final do século XIX e início do

século XX. Mas, efectivamente, só a partir dos anos setenta<sup>27</sup> e oitenta, ou seja, em finais do século XX, influenciados certamente pelos avanços na investigação da cultura de empresa, que os estudos em torno das culturas organizacionais de escola padronizam-se e conquistam o interesse de investigadores em áreas como a sociologia, as ciências da educação, etc. (Nóvoa, 1999, Costa, 2003, Jerald, 2006).

O modelo cultural apresentando uma perspectiva claramente interpretativa da realidade, constituirá assim, uma ruptura com os modelos burocráticos normativistas/pragmáticos de inspiração taylorista na análise organizacional (Lima, 1998, 2003; Torres, 2004). A escola passa a ser vista e estudada a partir dos anos setenta, mais numa perspectiva descritiva que prescritiva. Tende-se a valorizar muito mais a pessoa ou o indivíduo como actor estratégico (Costa, 2003), colocando «a tónica no significado que os diversos actores dão aos acontecimentos e no carácter incerto e imprevisível dos processos organizacionais» (Nóvoa, 1999: 2).

Para João Barroso (2005) vários factores estariam na origem dos estudos sobre as culturas organizacionais de escola no domínio das ciências da educação. Para além da mudança de paradigma na análise organizacional escolar, já assinalada, este autor fala da autonomia da escola que fez com que esta se tornasse na unidade básica, pedagógica, organizativa e de gestão e, como tal, o foco da análise sociológica do sistema educativo. Os estudos sobre a eficácia da escola mostrando que algumas escolas são melhores do que outras, contribuíram também para questionar os modelos de gestão e organização escolar, ou seja, as culturas organizativas subjacentes e suas influências no sucesso escolar dos alunos.

Na área das ciências da educação muitos autores têm procurado desenvolver temas relacionados com a dimensão cultural organizativa da escola. Em Portugal podemos destacar autores como Sanches (1992), Rui Gomes (1993), Manuel Sarmiento (1994), Leonor Torres (1997, 2004, 2005a, 2005b, 2007, 2008a, 2008b), Jorge Adelino Costa (2003), António Nóvoa (1999), João Barroso (2005), etc.

---

<sup>27</sup> Com um texto sobre as organizações como *invenções sociais*, publicado por Greenfield em 1973 e um outro em 1975, os modelos da subjectividade tornaram-se proeminentes na gestão escolar (Bush, 1986: 89 citado por Costa, 2003:128).

## 2.2. Concepções de cultura organizacional escolar

Tal como para a conceptualização de cultura de empresa, existem também diversas perspectivas de abordagem do conceito de cultura organizacional escolar. Indicam-se aqui alguns autores:

Pode-se definir a cultura como sendo «a soma de suposições (expectativas), abordagens, princípios reconhecidos, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam, ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no colectivo das pessoas de uma organização» (Harkabus, 1997:2 citado por Pol, M. *et. al.*, 2007: 4).

Ela manifesta-se através de: «a) princípios reconhecidos, b) percurso de gestão, c) processos de tomada de decisão, d) uso de recursos humanos, e) o modo como os temas são tratados no meio ambiente (a tão chamada “cultura externa”)» (Harkabus, 1997:2 citado por Pol, M. *et. al.*, 2007: 4).

Bárrios (1999: 99) define a cultura organizacional de escola como

O conjunto integrado de invariantes que lhe são próprias, as quais caracterizam as suas mobilidades de gestão, as formas de integração das diferenças e das várias subculturas, os processos de inserção no meio envolvente, tornando assim possível o funcionamento institucional ao mesmo tempo que conferem à escola uma personalidade própria e uma identidade particular. Nesta perspectiva, a cultura integra um sistema de relações dinâmicas entre variáveis da mesma natureza e de natureza diversa, sistema este que caracteriza e determina, constringe ou propicia, dificulta ou facilita, tornando possível, ou não, uma acção coerente e concertada dos indivíduos interdependentes que vivem na mesma comunidade escolar.

Para João Barroso o conceito de cultura de escola depende da postura teórica dos seus autores, mas «é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.» (Barroso, 2005: 56). Ele identifica três paradigmas de abordagem da cultura escolar (2005: 42) que nós apresentamos esquematicamente (Ver Quadro 5).

### Quadro 5: Três perspectivas para abordar a cultura escolar segundo Barroso (2005).

CULTURA ESCOLAR	
<b>Perspectiva funcionalista</b>	A cultura escolar é a cultura veiculada através da escola. «A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma cultura que é definida e produzida exteriormente...»
<b>Perspectiva estruturalista:</b>	«A “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.»
<b>Perspectiva interaccionista</b>	«A “cultura escolar” é a cultura organizacional de escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos actores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes <sup>28</sup> ».

Sintetizando, a *cultura organizacional escolar* pode ser considerada como sendo o conjunto de valores, objectivos, normas, crenças, ritos, cerimónias, símbolos, assimilados e partilhados pelos membros da mesma escola e que ao longo dos tempos se foram tornando princípios internos de orientação de atitudes, de comportamentos individuais e colectivos ao ponto de inspirarem a visão, as práticas, os modos de organização e a tomada de decisões dentro da instituição.

Dado que cada escola tem a sua cultura ou culturas e subculturas (Guerra, 2003a), conclui-se que cada uma é diferente da outra. Cada uma delas é irrepetível (Guerra, 2002). A sua especificidade constitui a essência da sua cultura, «que se traduz em diversas

<sup>28</sup> A propósito dessas três perspectivas de Barroso (2005) mencionadas no texto, ler também a abordagem de Santos Guerra sobre “cultura escolar” como resultado de influências múltiplas, nomeadamente, «pressões externas, exigências da sociedade civil, prescrições hierárquicas, relações interpessoais dominantes, etc.» (Guerra, 2003a: 37). O mesmo autor fala ainda, no mesmo sentido, «das propostas da *cultura pública*, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; das determinações da *cultura académica*, reflectiva nas concretizações que constituem o currículo; dos influxos da *cultura social*, constituída pelos valores hegemónicos do cenário social; das pressões quotidianas da *cultura escolar*, presente nos papéis, normas, rotinas e rituais próprios da escola enquanto instituição social específica; das características da *cultura privada*, adquirida por cada aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos no seu ambiente de referência» (ibid.: 37-38). Leonor Torres, por sua vez, prefere falar de cultura enquanto *variável independente e externa* - «as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal, assumindo na perspectiva de alguns autores, um decalque da cultura nacional» (Torres, 1997: 15)., e *cultura enquanto variável dependente e interna* - «a cultura é construída no interior da organização, não se rejeitando, porém, a existência de influências do exterior na modelização dos seus contornos. Sendo algo que a organização tem e que dentro dela se desenvolve, a cultura tende a adquirir traços idiossincráticos, conferidores de uma identidade organizacional própria. Neste sentido, as relações entre a cultura societal e a cultura organizacional parecem ser menos intensas e, conseqüentemente, de mais difícil percepção o grau de influência que a primeira poderá exercer sobre a segunda» (Torres, 1997: 27).

manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias<sup>29</sup>» (Costa, 2003:109), e nos seus próprios métodos, coerências e lógicas de acção.

Com efeito, cada escola em particular tem a sua lógica de funcionamento própria, cristalizada em rotinas e padrões de relacionamento estabilizados pelos jogos de poder entre os vários actores, e pelas necessidades específicas decorrentes da execução das tarefas organizacionais inerentes à concretização das actividades quotidianamente programadas (Afonso, 1999: 56).

Deste modo, «cada colectividade política constrói o seu próprio sistema educativo à sua imagem. Serve-se dele como instrumento de reprodução da sua identidade e da sua cultura e, portanto, também da sua diferença» (Perrenoud, 2004: 13).

Bolívar (2003) destaca a importância dos factores culturais organizacionais para melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos. As reformas têm falhado porque concentram-se nos factores estruturais, mais fáceis de mudar, mais vendáveis, mais populares e mais publicitários para os reformadores políticos que necessitam da legitimidade a curto prazo. Daí a sugestão deste autor: «hoje em dia, o que se propõe é fazer menos mudanças estruturais e, de uma forma mais calma e silenciosa optarmos, de um modo com certeza mais incerto mas mais seguro, pelos factores culturais» (p. 300).

O mesmo autor continua dizendo, «as estruturas podem decretar-se, regular-se e até ser controladas através de diferentes fórmulas; a cultura, porém, resiste às ordens, prescrições e regulamentações externas, dado que os seus substratos e origens se inserem no mundo dos valores e significados, compromissos e implicações» (2003: 301).

---

<sup>29</sup> Embora seja necessário fazer algumas *nuances*. A unicidade de cada escola não anula as semelhanças que se possam encontrar em todas elas. S. Guerra (2002: 54) diz, neste sentido, que todas as escolas são iguais e cada escola é única. *Iguais* porque «toda a escola é uma instituição heterónima, com recrutamento forçado, de articulação fraca, com tecnologia problemática, de fins ambíguos, com forte pressão social... Quer queiram, quer não, as escolas participam destas condições, destas características que as definem institucionalmente e as determinam socialmente». *Única* porque «cada uma aplica de uma forma peculiar as mesmas leis, suporta as pressões de forma diferente, entende e pratica a tecnologia de modos diversos, recebe os alunos com ânimos diferentes, coordena o trabalho com intensidade variável, desenvolve os fins ambíguos em determinados níveis de concretização particular... Também é verdade que cada escola tem um tamanho diferente, emprazamentos únicos, profissionais mais ou menos interessados na sua função, uma história remota e próxima que permite entender o que nela ocorre no momento presente». Por outro lado, «a cultura escolar é evidentemente tributária e, pelo menos parcialmente, um subproduto da cultura do ambiente externo, quer este seja considerado ao nível local, regional, nacional, ou mesmo internacional. Contudo, no essencial, a cultura é específica de cada escola e, por conseguinte, podem verificar-se culturas completamente distintas em escolas localizadas num mesmo contexto exterior» (Bárrios, 1999: 99).

Desde esta perspectiva diversificada destes autores podemos considerar que cada escola é uma organização única, irrepetível e com uma cultura específica. Esta cultura influencia a *performance* do trabalho dos agentes educativos e dos próprios alunos na escola. Mas a cultura não é normativa, ela é vida de valores em organizações e contextos concretos; ela não é estática, é dinâmica (Guerra, 2003a), resulta de várias interações dos actores e das próprias circunstâncias sociais e históricas de cada lugar.

A cultura vigente ou em perspectiva é fundamental para a organização e o funcionamento da instituição. Ela determina o tipo de liderança e a relação com os actores e com o próprio contexto em constante mutação. Aliás, «liderança e cultura são duas faces da mesma moeda. Líderes são aqueles que criam culturas e gerem as organizações» (Barzanò, 2009: 39).

### **3. Estudos sobre a liderança de escola**

Em estudos feitos sobre a escola, João Barroso (1996) distingue duas gerações que marcaram o início do debate em torno da escola enquanto organização e lugar de investigação.

*Uma primeira geração* «marcada pela tentativa de medir os efeitos reais dos programas de democratização e de integração racial levados a cabo nos Estados Unidos a partir dos finais dos anos 50» (Barroso, 1996: 178). Com destaque para as investigações de Coleman *et. al.* (1966) *Equality of Educational Opportunity*, e de Jencks *et. al.* (1972) *Inequality: a Reassessment of Family and Schooling in America*. Esses estudos concluíram que a escola não faz diferença (*schools make no difference*). O que influi mais na aprendizagem dos alunos é o ambiente familiar (Barroso, 1996; Lima, 2008).

*A segunda geração* surge nos anos 70 em oposição à primeira.

Os estudos dirigidos por Brookover (1979), Rutter (1979), Edmonds (1979), Purkey e Smith (1983), Martimore (1988), entre outros, decidem ‘entrar no interior’ da escola, entendida já não como “unidade de produção”, mas como *organização social*, e pela análise dos seus processos internos (“clima”, liderança, gestão do tempo, etc) mostrar que *as escolas podem fazer diferença* (Barroso, 1996: 178).

Na sequência e como síntese destes estudos, Ronald Edmonds (1979) publica na Revista *Educational Leadership*, nos EUA, um interessante artigo intitulado *Effective Schools*

for the Urban Poor (Lima, 2008), em que «identifica, para escolas elementares de meios urbanos desfavorecidos, os seguintes factores normalmente associados à obtenção de melhores resultados» (Barroso, 1996: 179):

**Quadro 6: Factores de sucessos de escolas urbanas desfavorecidas, na perspectiva de Edmonds (1979).**

FACTORES DE SUCESSOS DAS ESCOLAS
Uma liderança forte
Expectativas elevadas em relação às <i>performances</i> dos alunos
Um clima disciplinado, sem ser rígido
Uma prioridade no ensino de saberes fundamentais (leitura, escrita e matemática)
Avaliações e controlos frequentes dos progressos dos alunos

Neste quadro de Edmonds, a “liderança” parece ocupar um lugar central na escola. Não é por casualidade que nas últimas três décadas, um pouco por toda parte, se têm multiplicado os estudos em torno do fenómeno da liderança como factor de melhoria e eficácia das organizações educativas (Maureira, 2004, 2006; Leithwood & Day & Sammons & Harris & Hopkins, 2006). Na década de 90 o facto de alguns Países alteraram a sua legislação<sup>30</sup> para possibilitar o exercício da liderança local e a melhoria das escolas merece também especial realce.

Insistimos que o nosso objectivo é analisar essencialmente a liderança por valores, bem entendido, na senda do paradigma da escola enquanto cultura, como uma das alternativas

<sup>30</sup> Em muitos países europeus os estudos sobre a escola, mormente a liderança, mexeram substancialmente com o quadro das relações entre a administração (central ou local) e o estabelecimento de ensino, bem como o próprio sistema de gestão escolar. Podem servir de exemplo, as legislações educativas da **Dinamarca** (1 de Janeiro de 1990, *Novo regime para a administração da escola pública*, com aumento de poderes dado ao conselho de escola maioritariamente constituído por pais; **França** (*Loi d’Orientation sur l’Éducation* de 10 de Julho de 1989); **Portugal** (decreto – lei nº 43/89 de 3 Fevereiro, que estabelece *o regime jurídico da autonomia das escolas de ensino básico, 2º e 3º ciclos, e secundário*, nos domínios administrativo, pedagógico, financeiro e cultural; e ainda a **Inglaterra e País de Gales** – a aprovação do *Education Reform Act (ERA)* em 1988, veio afectar igualmente a administração das escolas (CNE, 2007; Barroso, 1999). «Ao mesmo tempo, mas com um carácter menos sistemático, surgiram em alguns estados dos Estados Unidos da América, medidas idênticas que, em graus diferentes, aumentavam os poderes e recursos das escolas (tornando-as mais autónomas das autoridades escolares distritais) e criavam “conselhos escolares” com poderes de decisão efectivos, ao nível de cada estabelecimento de ensino. Estas políticas são designadas pelo nome de “*school based management*” e têm tido um desenvolvimento muito variável de estado para estado. A partir de 1991, e na sequência deste movimento, começam a surgir modalidades mais extremas de autonomia das escolas públicas, designadas por “*charter schools*”. Trata-se de escolas públicas, do ensino primário ou secundário, sujeitas a uma legislação especial que as permite exemptar do cumprimento de algumas disposições obrigatórias às outras escolas públicas (no domínio curricular, gestão de pessoal, financiamento, critérios de administração de alunos, etc.) mediante a aprovação de uma “carta de direitos” (projecto educativo e plano de desenvolvimento próprios) e forte envolvimento da população local» (Barroso, 1999: 135-136).

à liderança por via burocrática. Não se trata de optar pela DPV anulando a burocracia, mas sim, de encontrar os pontos de equilíbrios necessários entre as duas vertentes, para que seja possível e tenha sentido a acção dos que governam e dos actores que (re) constroem as realidades sociais e o contexto.

#### 4. Políticas de liderança da escola em Portugal

Assiste-se, nestes tempos, em Portugal, a um grande debate em torno das questões de gestão e liderança<sup>31</sup> dos estabelecimentos de ensino. Com efeito, na história recente nacional, podemos distinguir dois períodos distintos. Antes e depois do 25 de Abril de 1974. A fase que antecedeu a Revolução do 25 de Abril corresponde ao regime ditatorial, caracterizado pela repressão, censura política e ideológica e pela perseguição política. As escolas, por sua vez, eram controladas sistematicamente pelo aparelho do Estado, que impunha um modelo administrativo baseado no centralismo burocrático. Por consequência, os gestores escolares (reitores, directores) eram indigitados segundo o critério de confiança e de submissão ao regime, uma vez que representavam na escola o prolongamento das políticas e ideologias do Estado. Os actores (professores, alunos, pais, encarregados de educação) não gozavam de autonomia suficiente para participar das decisões da escola, nem tão pouco se podia falar de autonomia da escola<sup>32</sup> (Barroso, 1999; Teodoro, 2001; Lima, 1992; Ventura & Castanheira & Costa, 2006; Mineiro, 2007).

---

<sup>31</sup> «A escola pública tem sido submetida nos últimos anos a uma multiplicidade de medidas e programas reformadores com implicações visíveis aos níveis da sua organização e administração (...). De entre os diversos patamares da administração e da organização escolar, o campo da gestão e da liderança destacou-se como um dos mais dilemáticos e controversos no actual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se disputam e entrecruzam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica» (Torres & Palhares, 2009: 124).

<sup>32</sup> Segundo um estudo recente da Eurydice (2007: 7), «à excepção da Bélgica e Países Baixos, a autonomia das escolas não é uma tradição na Europa. (...) Resultou de um processo gradual de aplicação que teve início nos anos 80 em alguns Países pioneiros e se expandiu depois de forma maciça durante os anos 90». Diferentes correntes atravessam a breve história da implementação da autonomia nas escolas: 1. Séculos XIX-XX: em foco estão «considerações de ordem religiosa e filosófica» (Eurydice, 2007: 9). São os casos da Bélgica e Países Baixos. 2. Nos anos 80, «as reformas em matéria de autonomia das escolas estavam relacionadas com a causa política da **participação democrática**, e realçavam a necessidade de as escolas se abrirem mais às respectivas comunidades locais» (Eurydice, 2007: 9). Temos os exemplos de Espanha, França e Portugal com o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. 3. Nos anos 90 manteve-se a preocupação em relação à participação dos actores locais, à qual se veio juntar o conceito de **gestão eficiente dos fundos públicos**, inspirando-se nas teorias da Nova Gestão Pública. «Na maior parte dos Países, a autonomia das escolas é agora amplamente encarada como uma ferramenta a utilizar para melhorar a **qualidade do ensino**» (Eurydice, 2007: 10). A questão crucial que permanece é definir as responsabilidades a transferir para que as escolas sejam realmente autónomas.

Depois do 25 de Abril começa-se uma nova etapa política, assente nos ideais da democracia e do Estado de Direito. Em termos de política educativa isto significou maior abertura e participação dos actores na gestão dos estabelecimentos de ensino.

Este momento marcou definitivamente o fim da ditadura, questionou o centralismo estatal, começando a haver uma preocupação crescente com o local e os seus actores, e uma maior intervenção dos municípios em matéria de educação (Fernandes, 2005).

Com base nisto e visando melhorar o sistema de ensino e aprendizagem, o Estado português promulgou vários diplomas legislativos nos últimos trinta anos que se podem subdividir em quatro fases: a primeira decorreu entre 1974 e 1975 denominada “revolução democrática”; a segunda fase entre 1976 e 1986, considerada “fase de normalização e reconquista do controlo da educação por parte do Estado”; a terceira fase entre 1986 e 1995, chamada fase da Reforma, com a LBSE; e finalmente, uma quarta fase que começa em 1996, das “decisões políticas pós-reformistas” (Lima, 2000; Ferreira, 2005b).

Mas é sobretudo na década de 80<sup>33</sup> que se configura e estrutura o novo regime de administração da educação nos moldes do processo de territorialização. Com efeito, neste período vários normativos legais orientam já para o sentido da autonomia, descentralização da escola e da educação, e a participação dos actores locais no processo de configuração e projecção do sistema educativo (Ferreira, 2005b). De entre estes normativos destacamos:

- Decreto-Lei 77/84, de 8 de Março: encargos municipais relativamente a investimentos na educação;

---

Para lá do histórico, importa referir, que a *autonomia* no contexto escolar «é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (interna e externa) dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local» (Barroso, 1999: 143). Neste sentido, «não há “autonomia da escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos” que a compõem. (...) Não existe uma “autonomia” da escola em abstracto fora da acção autónoma organizada dos seus membros» (Barroso, 1996: 186). Por isso, este autor fala de *autonomia decretada* (normas, decretos, leis do Estado) e de *autonomia construída* (pelos actores). Na prática a autonomia exige uma transferência de poderes do centro para o local (liderança partilhada), o aumento da participação dos actores nas decisões e uma regulação (controlo) transparente da parte do Estado (Barroso, 1999: 143). Entendida a autonomia neste prisma «todas escolas são autónomas. Em termos analíticos do que se trata é de caracterizar a substância e a amplitude dessa autonomia» (Afonso, 1999: 47).

<sup>33</sup> Salientamos o facto de os anos 60 e 70 constituírem um marco importante na história das organizações, uma vez que nessa altura dá-se a grande mudança de paradigma no estudo das organizações. Verifica-se uma ruptura com a visão burocrática das organizações (Taylor, Max Weber). Na fase pós-burocrática as organizações são apresentadas como instáveis, ambíguas, flexíveis, debilmente articuladas, e começa a haver interesse em estudar os aspectos afectivos do mundo empresarial (Costa, 2003 e 2007). Em suma, despontam os estudos qualitativos baseados nos modelos analíticos/interpretativos (Lima, 2006). É fundamental situar-se nessa perspectiva para entender a evolução das políticas educativas e mais propriamente a problemática da territorialização da educação.

- Decreto-Lei 299/84, 5 de Setembro: encargos municipais em matéria de transportes escolares; Conselho Consultivo de Transportes Escolares;

- Decreto-Lei 399-A/84, de 28 de Dezembro: atribuições municipais em matéria de acção social escolar; Conselho Consultivo de Acção Social Escolar;

- Lei 46/86, de 14 de Outubro, LBSE: competências do município no âmbito da educação pré-escolar, profissional, especial e educação de adultos e actividades extra-escolares, etc.

A LBSE pode ser considerada a pedra angular que consagra a descentralização administrativa inscrita na constituição da república de 1976. No art. 43º, nº 2 e 3 lê-se:

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

O sistema educativo é concebido como uma estrutura descentralizada, em que há uma interligação e relação de interdependência entre a administração central, regional e local.

A nova lógica pretende doravante tomar em conta a diversidade do espaço educativo local, reformular o papel do estado na gestão da educação, redistribuir funções por vários patamares da administração e instaurar novas relações entre as comunidades locais e o sistema educativo através da sua participação na escola pública (Fernandes, 2005b: 118).

- O Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, ordena o regime de autonomia das escolas do 2º e 3º ciclo do ensino de base e secundário. Este Decreto será completado por um outro, o Decreto-Lei 172/91 designado “novo modelo de gestão das escolas”, com a inclusão do 1º ciclo do ensino básico e educação pré-escolar. Tanto um como outro Decreto inscrevem-se na linha da “prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e formulação de projectos educativos próprios”.

A década de 90 acaba por ser muito produtiva em termos de concretização das políticas territoriais. Basta pensarmos nos TEIP e nos Agrupamentos.

O Despacho 147-B/ME/96 – determina a formação dos TEIP.

Criados em 1996 pelo Ministério da Educação constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades (Barbier, 2003: 43).

- O Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, cria os primeiros Agrupamentos de Escola (Ferreira, 2005b: 277).

- O Decreto-Lei nº 115-A/98, “regime de autonomia e gestão das escolas”. Este diploma habilita a escola da possibilidade de autogestão constituindo-se em “centro das políticas educativas” e, de entre outras coisas, de poder celebrar um contrato de autonomia com o Ministério da Educação (Ferreira, 2005b: 278).

O Decreto 115-A/98 entende que a «autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados».

Evidentemente, explica J. Barroso (2005), no quadro da administração da escola pública, e mesmo no ensino privado, a autonomia é situacional e relativa. Ela desenvolve-se num prisma de interdependências:

a autonomia é sempre relativa e desenvolve-se num quadro de múltiplas dependências, de que se destacam: a tutela de diferentes serviços centrais e regionais do Ministério da Educação; as atribuições e competências das autarquias; os direitos dos cidadãos (em particular os alunos e as famílias); os saberes, competências e direitos profissionais dos professores (Barroso, 2005: 108).

Em todo caso, hoje, a territorialização da educação em Portugal é um facto, pelo menos em termos legais. De acordo com os normativos, afirma-se claramente a intencionalidade de descentralização e desconcentração administrativa e pedagógica para tornar o sistema educativo mais flexível, eficiente através dos processos de autonomia (gestão local) da escola.

Todos esses dispositivos legais mudaram a configuração da organização da escola em Portugal, entre os quais destacamos, sem dúvidas, a LBSE, o Decreto-Lei 43/89, o Decreto-Lei 172/91 e o Decreto-Lei 115-A/98 que consolidam a efervescência e o desejo das pessoas<sup>34</sup> em construir uma sociedade democratizada e de participação na gestão dos interesses públicos. Ultimamente vimos surgir o Decreto-Lei 75/ 2008, de 22 de Abril, sobre o novo regime de autonomia, gestão e administração da escola. Mais uma tentativa de transformar a escola numa comunidade educativa local, convocando a participação activa dos actores (no terceiro capítulo, ponto IV, nos debruçaremos sobre a reacção de alguns investigadores acerca deste Decreto-Lei).

Esses diplomas abriram e abrem novas perspectivas para uma escola mais autónoma e facilitam o exercício da liderança respeitando a particularidade de cada escola. Agora, uma coisa é a intenção, as normas, aquilo que deve ser, outra coisa é a realidade quotidiana, “aquilo que é”. Será que a realidade quotidiana das escolas exprime a vivência dos normativos de autonomia, descentralização e participação local?

Depois do 25 de Abril de 1974, passados mais de trinta anos, o sistema de ensino português parece ainda enviesado do centralismo estatal, pela lógica do controlo e longe da verdadeira autonomia constantemente evocada na legislação educativa dos últimos anos. A visão cêntrica – estadocêntrica – parece dominar o modo de agir e pensar sobre os fenómenos sociais contemporâneos (Ferreira, 2005a; Silva, 2004), com repercussões directas na direcção e gestão dos estabelecimentos de ensino. Como diz Diogo (2004: 267-268):

Em Portugal, apesar da investigação sobre as lideranças escolares ser ainda escassa e relativamente incipiente, parece haver evidência de que, no exercício das suas funções, muitos dos gestores escolares (i.e. direcção executiva e gestão intermédia), enfatizam os aspectos de cariz burocrático e administrativo e, conseqüentemente, parecem actuar mais como representantes locais da administração central.

Existe como que um conflito polarizado entre uma concepção burocrática, estatal e administrativa e uma concepção corporativa, profissional e pedagógica (Barroso, 1999).

Estamos, pois, perante um confronto de paradigmas da organização e administração educacional que constituem, simultaneamente, um terreno de conflito de interesses entre o poder central e a corporação docente, entre a

---

<sup>34</sup> O 25 de Abril de 1974 criou novas expectativas e esperanças na vida social, política e económica de todos os portugueses. Foi o fim da ditadura salazarista e o começo de uma nova era sob o signo da democracia. Finalmente, cada português podia usufruir do estatuto de cidadão e participar das decisões, e ajudar a traçar os destinos da nação.

racionalidade “a priori” da Administração e a racionalidade “a posteriori” dos actores na organização (Barroso, 1999: 132).

Para resolver esta crise, este autor, advoga «a introdução, entre um e outro dos dois termos, de uma dimensão comunitária e cidadã, através da participação dos alunos e das suas famílias, bem como da integração da escola no espaço local» (Barroso, 1999: 132).

João Formosinho, ciente da importância das políticas de descentralização e das dificuldades de passá-las para a prática, critica subtilmente a continuidade persistente das lógicas burocráticas nas escolas, dizendo: «o novo vinho – é muitas vezes vertido em odres velhos, isto é, nos quadros burocráticos construídos pela administração da educação ao longo de décadas, ao longo de século e meio» (2005b: 316).

Na mesma linha, mas no contexto empresarial, Waterman & Robert (1992:8) diz-nos:

O problema é o hábito. Nós passamos mais de um século desenvolvendo e aperfeiçoando um paradigma administrativo que agora resiste a mudanças. Por mais que falemos sobre os horrores da burocracia, por mais que façamos gozação de seus absurdos, por mais que reclamamos da lentidão dos meios oficiais, nós ainda tentamos resolver a maioria das coisas através dos mesmos exauridos meios da burocracia.

Sousa Fernandes, por seu lado, comenta o hiato existente entre as normas e as práticas, e afirma: «embora o discurso da descentralização seja utilizado frequentemente no nível político e administrativo, a sua aplicação fica muito aquém do discurso e traduz muitas vezes uma introdução subtil de mecanismos centralizadores» (2005b: 61).

Na mesma óptica do centralismo estatal, Afonso, constata que apesar de alguns esforços efectuados para a descentralização, a escola permanece à margem das grandes decisões políticas em matéria de educação.

Apesar de algumas iniciativas isoladas e alguma evolução positiva, nomeadamente no subsistema de formação dos professores, o facto é que, em termos estruturais, a administração educativa permanece fortemente centralizada, e continua a manter uma vocação fundamentalmente regulamentadora, na forma como se relaciona com a escola. Nesta lógica, a escola é entendida e tem funcionado como um serviço periférico do Estado, lugar de execução de políticas decididas centralmente, para mera prestação do serviço público da educação (Afonso, 1999: 55).

Lima realça a falta de democracia nas escolas que contraria as lógicas de descentralização e autonomia da escola:

A *fabricação* de cidadãos *produzidos* em larga escala, através de processos standardizados e sob controlo centralizado, não democrático e heterónimo, representa uma contradição fatal. (...) Como discursos e como prática, como método e como conteúdo, a democracia continua significativamente ausente da escola (Lima, 2005: 24).

Ferreira chama a atenção para o facto da presença também de formas de centralização e burocratização no local:

As práticas centralistas e burocráticas, enquanto fenómeno estrutural e cultural, não dizem respeito apenas ao Estado e à administração central e às relações destas instâncias com os actores educativos locais, pois no nível local também se observam fenómenos de centralização burocrática, seja nos municípios, nas escolas, nos agrupamentos de escolas ou noutras organizações educativas (2005b: 189).

Por conseguinte, tanto no centro como na periferia (no local) continuam a vigorar lógicas burocráticas, colocando em xeque a intencionalidade da autonomia e descentralização da educação. É dizer que estamos diante de um fenómeno com repercussões à escala global. E diríamos mais, a centralização burocrática no local acaba por ser natural. Ela é apenas uma consequência do sistema ou das políticas do centro.

Torres e Palhares (2009), muito recentemente, quiseram salientar o facto de se verificar nos últimos vinte anos, em Portugal, uma tendência para a recentralização da gestão das escolas. Os exemplos mais evidentes citados são: «a expansão dos currículos nacionais, a imposição de exames nacionais e a implementação de esquemas de avaliação interna e externa das escolas» (2009: 125). Deste modo, insistem os autores,

Das escolas espera-se não só o cumprimento das novas orientações centrais como também a sua responsabilização pela procura das soluções mais eficazes para o seu desempenho. Ao deslocar-se (subtilmente) o cerne das políticas educativas para preocupações mais centradas nos resultados, não custa admitir que os valores emergentes (como eficácia, a competitividade, a *performatividade*, entre outros) introduzam alguma conflitualidade e erosão nos valores democráticos e participativos consagrados na organização escolar (Torres & Palhares, 2009: 125-126).

Em suma, apesar dos esforços, não tem sido fácil viabilizar formas de gestão e liderança descentralizadas, democráticas, que respeitem e dialoguem constantemente com os contextos de cada escola. A centralidade e a omnipresença de orientações massivas, de decretos e leis, da parte do Estado, ofuscam o importante “espaço de manobra” (Crozier,

1989) de que os actores tanto precisam para o exercício do seu profissionalismo. A urgência dos resultados imediatos clamados pelas “políticas educativas do centro” desmobiliza e desarticula a organização interna das escolas.

Segundo Aristóteles, diz Gadamer (1976), toda regra estabelecida encontra-se necessariamente em tensão em relação ao concreto da acção, na medida em que ela é universal e incapaz por conseguinte de conter em si mesma a realidade prática na sua concretude. A lei é sempre deficiente, não que ela seja ela mesma deficiente, mas porque tendo em conta a ordem visada pela lei, a realidade humana mantém-se necessariamente imperfeita e não permite, por conseguinte, uma aplicação pura e simples. Só um saber circunstancial leva-a à sua perfeição. Neste sentido cada situação é única, assim como o sujeito ético é único naquela situação. Sendo assim, pensamos para as escolas uma revalorização do local, dos actores, das suas particularidades, uma revalorização do seu mundo-da-vida.

## **5. A escola - comunidade e as lógicas de liderança**

En las últimas décadas, tras la constatación del parcial y predecible fracaso de enfoques técnicos en la gestión del cambio educativo, hemos comprendido que la cuestión se juega (Rudduck, 1991) más a nivel del significado ("*meaning*") para los agentes educativos, que de implantarlo o gestionarlo ("*management*") (Bolívar, 1996: 1).

A escola é compreendida hoje, e cada vez mais, como comunidade educativa (Afonso, 1994; Barroso, 1999; Guerra, 2002; Cotovio, 2004; Sergiovanni, 2004a; Lopes & Barbosa, 2008), socialmente construída (Barroso, 1996; 2005; Afonso, 1999; Lima, 2005; Costa, 2003; Sergiovanni, 2004b;), em que os membros participam das actividades e decisões no desenrolar do processo educativo, cada um segundo o seu próprio estatuto e competências (Lima, 1998). Aqui aprofundamos o sentido e o significado do conceito de “comunidade educativa” a partir do trabalho de Sergiovanni (2004b). Com efeito, este autor, inspirando-se das teorias do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1987), defende a ideia de que a escola, assim como outras organizações sociais, encerram em simultâneo um mundo-dos-sistemas e um mundo-da-vida.

O mundo dos sistemas é do domínio técnico e instrumental. Mobiliza e dá prioridade aos meios e técnicas para a realização dos objectivos traçados. Assenta a sua estrutura organizativa na cadeia hierárquica e num sistema de centralismo burocrático. As relações são do tipo de contrato social, negócio e interesses individuais; há mais privacidade e independência do que comunidade e interdependência. A liderança segue a mesma lógica, ela é burocrática, pessoal, e concebe a escola como uma estrutura formal, colocando um forte acento nas normas, leis e estruturas hierárquicas.

O mundo da vida representa os valores, os factores culturais, a comunidade e o indivíduo como actor; valoriza as metas e os objectivos institucionais; pedagogicamente manifesta o carinho emocional pela criança, a esperança na criança e a responsabilidade pela criança. As relações se caracterizam pelo pacto social, pelos valores e atenção aos objectivos comuns. Deste modo, «as tarefas primordiais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura, das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada” (Costa, 2003: 109).

Entrevêm-se aqui as noções de liderança moral, partilhada, o líder como parteira, liderança e democracia, etc. Todos estes conceitos serão desenvolvidos no terceiro capítulo quando falarmos da DPV no contexto escolar. A seguir apresentamos um resumo sobre as principais características dos dois mundos:

**Quadro 7: Categorização do mundo-dos-sistemas e do mundo-da-vida na perspectiva de Sergiovanni (2004b).**

CATEGORIAS	MUNDO-DOS-SISTEMAS	MUNDO-DA-VIDA
Concepção de escola	Organização formal, estrutural	Comunidade educativa (cultura, profissionalismo, democracia).
Domínio de acção privilegiado	Técnico e instrumental: meios e métodos	Cultura (valores, crenças e normas), comunidade, indivíduo (necessidades e competências); metas e objectivos
Estrutura organizativa	Hierarquia, centralização burocrática <i>one best way</i>	Comunidade em conjunto, estrutura flexível, pluralidade de modelos de gestão
Tipo de relações	Contrato social, negócio, interesses individuais, desconfiança	Pacto social, compromisso, confiança, relações morais, valores, objectivos comuns, mais comunidade e interdependência
Liderança	Burocrática e pessoal	Moral, Partilhada, Pedagógica, Situacional, Profissional, Transcendente
Metáforas <sup>35</sup>	Metáforas do artesão, do centro	Metáforas do mosaico, da rede

<sup>35</sup> Estas várias metáforas podem ajudar a compreender as lógicas de funcionamento dos dois mundos (Sergiovanni, 2004b):

- *Metáfora do artesão* – individualismo e independência ao invés de comunidade e trabalho em equipa.

Para elucidar ainda mais esses dois mundos apoiamo-nos no “princípio da realidade” de Crozier (1989). Para este autor, a tentação do discurso constitui hoje um dos grandes desafios para os gestores. As pessoas não agem ou trabalham em função dos discursos ou porque uma ideia é boa e coerente. A realidade fala e age por si.

Cette tentation du discours, entraînant une perte du principe de réalité, est manifeste, quand on observe certaines méthodes utilisées dans la communication d'entreprise. L'abus des formules sur papier glacé entraîne à terme un rejet général et se révèle non seulement inutile, mais contre-productif. Ce qui manque, nous l'avons dit, c'est l'écoute. Il n'y a pas de communication de haut en bas efficace qui ne soit fondée sur une communication plus riche de base en haut. (...) Aucune organisation humaine ne peut vivre en dehors du principe de réalité. Perdre de vue ce principe, c'est perdre aussi le sens et à terme devenir fou. C'est ce que l'on reproche à juste titre à la bureaucratie et à l'hypertrophie administrative. Si l'entreprise, dont le mérite essentiel pour une société est d'incarner le principe de réalité, le perd à son tour, elle est menacée. C'est pourquoi le problème de la connaissance prend désormais une importance cruciale (Crozier, 1989: 84-85).

Para Sergiovanni (2004b: 11),

a personalidade da escola floresce quando o mundo-da-vida é a força geradora do mundo-dos-sistemas. Por seu turno, a personalidade da escola degrada-se quando o mundo-dos-sistemas é a força geradora para a determinação do mundo-da-vida. (...) [o] desgaste do mundo-da-vida coloca a própria personalidade institucional da escola em risco, põe em perigo as oportunidades de exercício de uma liderança local autêntica e aumenta a probabilidade de as escolas serem menos eficazes a longo prazo.

Para que a escola funcione adequadamente é fundamental que o mundo-da-vida esteja no centro e não na periferia. Quando o mundo-dos-sistemas ocupa o centro (com directrizes burocráticas, políticas e forças exteriores em jogo) o mundo-da-vida sofre a colonização. Por isso, torna-se decisivo a compreensão e aplicação de dois princípios-chave:

---

- *Metáfora do mosaico* – o mosaico como imagem de uma comunidade autónoma, em que os membros, sendo diferentes entre si, encontram-se interligados e interdependentes. Reconhecem-se como partes de um todo.

- *Metáfora do “centro”* (controlo obsessivo, burocracia) e *“rede”* (coordenação, liderança contextual) (Ferreira, 2005). «O estabelecimento de uma rede representa muito mais do que uma ideia metafísica, um fenómeno tecnológico, ou uma indústria de ponta. Trata-se do desenvolvimento mais importante desde que a DuPont, a General Motors e outros inventaram as grandes empresas – com os seus escritórios centrais e quadros respectivos, divisões múltiplas e departamentos funcionais – antes da Segunda Guerra Mundial. Onde outrora houve pirâmides, padrões, departamentos, tropas, agora existem *webs*, *clusters*, redes. Nas empresas em que a riqueza é constituída por capital intelectual, as redes, mais do que as hierarquias, representam o *design* organizacional adequado» (Stewart, 1999: 228).

- *O princípio da subsidiariedade* segundo o qual os membros de cada sociedade ou instituição «não devem sofrer uma intervenção, circunscrição ou regulação excessivas pelo estado ou por qualquer outra instituição. Este princípio coloca a fé e a responsabilidade nos direitos e iniciativas locais como guardiães do mundo-da-vida das escolas e das sociedades» (Sergiovanni, 2004b: 13). Ele «reforça o localismo através do estabelecimento de comunidades auto-geridas» (Sergiovanni, 2004b: 179).

- *O princípio da mutualidade*. Trata-se da «partilha de poder com, por e entre os membros de uma sociedade, de maneira a reconhecer a dignidade fundamental de cada um e a obrigação de alcançar e de manter para cada um aquilo que é necessário para sustentar essa mesma dignidade» (Nothwehr, 1998b, pág. 233 citado por Sergiovanni, 2004b: 99).

Estes dois princípios, dos quais depende a democraticidade, a cultura de escola, a sua idiossincrasia, constituem o esteio e a razão de ser do mundo-da-vida. Sendo os dois mundos importantes para o funcionamento da instituição é recomendável que haja um equilíbrio entre os dois. No que às escolas diz respeito,

para além da dimensão cultural e comunitária, existe a outra face, a de uma organização racional e burocrática com uma estrutura formal de funcionamento e uma hierarquia de autoridade, em que procedimentos formais regem as relações entre os membros, e em que existe uma distribuição funcional de tarefas. A direcção das escolas tem, pois, um *duplo conjunto de tarefas: administrativas e de liderança educativa*, cuja eficácia exige que mantenham um equilíbrio entre si (Bolívar, 2003: 261).

Diga-se, em abono da verdade, que

as funções ou tarefas mais frequentemente levadas a cabo pelas direcções de escolas... são a gestão (tarefas administrativas e burocráticas, organização e tomada de decisões), o controlo (chefia de pessoal e controlo de professores e alunos) e a informação (proporcionar informação aos membros da escola bem como manter relações com instâncias externas) (Bolívar, 2003: 261)

Tal equilíbrio desejável acontece quando o mundo-da-vida determina o mundo-dos-sistemas e não o inverso.

À medida que o mundo-dos-sistemas se desloca para o centro, o mundo-da-vida e o mundo-dos-sistemas separam-se. Esta separação é o primeiro passo em direcção à colonização. Quando o mundo-dos-sistemas domina, os objectivos, as intenções, os valores e os ideais são impostos aos pais, professores e alunos, em vez de serem por eles criados. Para além disso, os sistemas de gestão tornam-se, eles próprios, finalidades em si, valorizando as escolas e os alunos a partir da sua adesão aos requisitos do sistema (Sergiovanni, 2004b: 29)

A este propósito, recordamos que a “escola pública”, dos séculos XIX e XX, surgida também do contexto da revolução francesa e de reivindicação de laicidade e autonomia dos Estados modernos em relação ao domínio acentuado da Igreja católica na vida política e social das nações (Arénilla, *et al.*, 2001), «posicionou-se numa separação em relação ao meio envolvente, designadamente as famílias, a igreja, o município e outras organizações locais» (Fernandes, 2005: 194). O Estado aparece no centro, em detrimento dos actores, como administrador exclusivo da educação dos cidadãos. Trata-se do Estado educador, Estado família (Fernandes, 2005). Consequentemente, num tal sistema de governação, diz Sergiovanni (2004b), diminui o significado cultural dos contextos particulares, quebram-se os valores e tradições, diminui o sentido de pertença à comunidade e o indivíduo aliena-se.

### *Síntese*

Como já foi referenciado antes (Formosinho, 2005), passados vários anos, o sistema burocrático está ainda bem presente nas escolas portuguesas, naturalizado em atitudes e comportamentos individuais e organizacionais, a tal ponto que hoje muitos dos nossos profissionais de educação têm dificuldades de ser e fazer uma escola diferente das burocracias cristalizadas. É a grande provocação deste estudo: inventar novas formas de gestão e liderança da escola em que sejam os actores no centro a determinar (dentro do seu próprio contexto), os objectivos, os valores, os meios, os métodos, as técnicas mais adequadas para a aprendizagem dos alunos e o bom êxito da docência, sem descurar como é óbvio os padrões nacionais e as experiências de outros contextos.

Enfim, trata-se de transformar as escolas em verdadeiras comunidades autónomas que se definem «por centros de valores, sentimentos e crenças que fornecem as condições necessárias para a criação de uma sensação de “nós” a partir do “eu” de cada indivíduo» (Sergiovanni, 2004b: 79). Assim, «à medida que as escolas se tornam comunidades passam a ser menos conduzidas por elementos burocráticos» (Sergiovanni, 2004b: 44). É a partir dessa lógica que pretendemos fazer o enquadramento da liderança para a escola. Sugerimos uma liderança baseada nos valores numa escola autónoma, transformada em comunidade educativa.

### **CAPÍTULO III: A DIRECÇÃO POR VALORES (DPV) NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

«São necessários novos substitutos para a liderança burocrática e pessoal capazes de obrigar as pessoas a responder por razões intrínsecas» (Sergiovanni, 2004b:173).

«Uma pessoa que apenas queira saber qual botão premir quando uma certa luz acende não está a tolerar qualquer ambiguidade ou complexidade. O mais provável é que continue a premir o mesmo botão como resposta a essa mesma luz. Tais pessoas são de facto autómatos» (Dolan & García, 2006: 12).

Temos vindo a aprender até agora que existem várias concepções de gestão e liderança, quer nas empresas, quer nas escolas. Tudo se joga a partir do paradigma administrativo que colocamos no centro da organização. Se for o mundo-dos-sistemas a determinar o mundo-da-vida, obviamente, teremos políticas de liderança mais burocratas, ditadas do exterior, do estilo Estado-Educador. Se, pelo contrário, o mundo-da-vida ocupar o centro, isto significa para a organização, mais autonomia e mais auto-governo. O que permite organizar a vida da instituição através de referenciais culturais próprios, de valores, de objectivos coerentes e adequados à realidade de todos intervenientes.

O terceiro capítulo do nosso trabalho pretende estudar modelos de lideranças para a escola assente em valores, ou seja, lideranças que coloquem em evidência e em primeiro lugar “o mundo dos actores”. Para isso servir-nos-emos da teoria da Direcção por Valores (DPV). Concretamente, procuraremos responder às questões do género: O que é a DPV? Como se diferencia da Direcção por Instrução (DPI) e da Direcção por Objectivos (DPO)? Em que se baseia a DPV enquanto paradigma de administração escolar? Ou seja, como se dirige uma escola através dos valores? Que tipo de lideranças suscita a DPV? Que factores e valores são imprescindíveis para uma DPV em contexto escolar? Qual é o papel/função do Director de Escola no âmbito da DPV? Que mecanismos de gestão dos recursos humanos são mais apropriados ao modelo de DPV numa escola?

## 1. Teorização do modelo de Direcção por Valores (DPV)

A sociedade nasce com os valores. Os valores são tão antigos quanto as sociedades. Os valores estiveram sempre presentes na vida das empresas. Qualquer empresa tem os seus valores, a sua filosofia de vida, a sua própria organização. A grande dificuldade reside, em muitos casos, em saber como extraí-los, como afirmá-los. Actualmente os projectos de empresa e de escola tendem a ser os meios através dos quais se definem e apresentam os valores partilhados pelos membros (Thénevet, 1989). Os valores servem de guias para as acções do quotidiano. São as principais referências para o diálogo e a tomada de decisões na empresa.

A DPV surge em ruptura com os paradigmas de DPI – instituídos pela escola científica do trabalho – e de DPO de Drucker, que, como dissemos mais atrás, dominaram os finais do século XIX e princípios do século XX e que se podem resumir na *unidade de comando, modelo piramidal ou hierárquico, inflexibilidade, controlo*, etc. Face às realidades empresariais, cada vez mais complexas, ambíguas, e de incerteza, esses modelos administrativos (DPI e DPO) começaram a ser questionados.

Afinal a empresa não pode ser mais vista e interpretada como um lugar de racionalidade única (*one best way*). Nela várias racionalidades entram em jogo e em tensão: a racionalidade dos actores, em função das suas necessidades, objectivos, sentimentos; a racionalidade de grupos ou colectividades, sindicatos; a racionalidade dos serviços e departamentos, etc. (Thuderoz, 1997). Mas ao mesmo tempo descobrimos que a racionalidade e a liberdade dos actores não são ilimitadas, abstractas, elas circunscrevem-se em acções e contextos precisos. Neste sentido, a negociação torna-se numa condição indispensável para o desenvolvimento de toda a organização (Crozier & Friedberg, 1977).

Seguindo essencialmente as pegadas da escola das relações humanas, onde se destacam os trabalhos de Elton Mayo, Maslow e outros, autores como Dolan e García, na Espanha; e Bhanchard, O'Connor e Ballard, nos EUA, em 1997<sup>36</sup>, apresentaram, de forma sistematizada em duas obras, novas teorias sobre o *management*, que marcaram o final do século XX e início do século XXI:

---

<sup>36</sup> Três anos antes, em 1994, Stephen R. Covey lança a obra *Liderança Baseada em Princípios*, que suscita já alguma reflexão em torno da liderança e os valores no contexto das organizações empresariais. Mas a sistematização da teoria de GPV, DPV ou mesmo LBV é obra de García & Dolan e Blanchard.

- ✚ García & Dolan, (1997). *La Dirección por Valores (DpV): El Cambio más allá de la Dirección por Objetivos*. Madrid: McGraw-Hill.
- ✚ Blanchard, K. & O'Connor, M. & Ballard, J. (1997). *Managing by Values – How to Put Your Values into Action for Extraordinary Results*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers<sup>37</sup>.

Em síntese, expomos o que estes autores propõem para as empresas do século XXI, sabendo, *a priori*, que vivemos e nos movemos em tempos e espaços de agitação, incerteza e de certo desencanto. A terra gira e as sociedades transformam-se a passos largos.

### 1.1. Dolan e García e a direcção por valores

Para estes autores, as mudanças do século XXI impuseram «a necessidade de uma reformulação fundamental da estrutura organizacional e da filosofia operacional, no sentido de uma renovação da cultura empresarial» (Dolan & García, 2006: xxii).

Mais do que GPI ou GPO, a GPV absorve a complexidade que não é facilmente captada no dia-a-dia. A GPV responde às necessidades crescentes de qualidade e orientação para o cliente, de estruturas organizacionais ágeis, dos chefes funcionarem como facilitadores do sucesso dos seus colaboradores e de autonomia responsável e compromisso por parte dos *stakeholders* internos da organização.

Dolan e García (2006: 4) entendem que «a GPV pode ser definida como uma filosofia ou prática de gestão através da qual o foco é ao mesmo tempo mantido nos valores essenciais de uma empresa e alinhado com os seus objectivos estratégicos». Nela podem deduzir-se três abordagens baseadas no valor<sup>38</sup>:

- Económico-Pragmático
- Ético-Social;
- Emocional-Desenvolvimento

---

<sup>37</sup> Usamos no nosso trabalho a versão portuguesa desta obra.

<sup>38</sup> «Em espanhol e outras línguas Latinas, a palavra “valor” representa três significados diferentes mas complementares que de acordo com a GPV se podem categorizar nas seguintes dimensões: valores **ético-sociais** (crenças individuais acerca da conduta), **económico-pragmáticos** (orientação para a eficiência, padrões de desempenho e disciplina) e **emocionais-desenvolvimento** (motivam a realização pessoal)» (Dolan & García, 2006: 28).

Na perspectiva de uma GPV procura-se a coerência entre os objectivos traçados, os valores assumidos e as práticas quotidianas. Os valores constituem como que a essência da liderança, o seu fundamento último. A liderança é um diálogo sobre os valores humanos. Liderar sem valores é isolamento, arrogância e pura imposição. Para incentivar o líder precisa de marcos de referências partilhados pelos membros. Sigamos o que dizem Dolan e García (2006: 4):

A GPV considera que a essência da verdadeira liderança foi sempre marcada por valores humanos. O trabalho de um líder consiste em incentivar a organização a orientar-se de acordo com uma direcção estratégica e valores essenciais, através de uma cultura partilhada de criação de valor que implícita e explicitamente guia as actividades diárias dos colaboradores de todos os níveis e funções. Através da “humanização” da sua visão estratégica básica, uma empresa pode melhor sobreviver e crescer, maximizando os dividendos económicos através da participação por parte dos seus sócios.

O objectivo central da GPV é *simplificar, orientar e assegurar o compromisso*. *Simplificar* para reduzir a complexidade. *Orientar* a visão para o futuro. *Assegurar o compromisso* «significa traduzir os objectivos da gestão estratégica em políticas que visam as pessoas, concebidas para o desenvolvimento diário do compromisso dos colaboradores para com um desempenho profissional de qualidade» (Dolan & García, 2006: 6). É dizer que a liderança é muito mais complexa que a gestão através do comando e controlo. A liderança é um compromisso, uma relação com as pessoas com as quais se deve negociar constantemente. «Isto não quer dizer que os valores eliminam a necessidade de objectivos e mesmo de instruções. O que os valores fazem é dar mais significados aos objectivos e instruções, tornando-os mais sensíveis e mais aceitáveis» (Dolan & García, 2006: 12).

É importante não perder de vista que a GPV não invalida, nem anula a GPI e a GPO. Cada um destes modelos, a seu tempo ajudaram-nos, e ainda hoje ajudam-nos a perceber as várias vertentes da administração. O que queremos afirmar é a primazia da GPV em relação aos outros modelos, uma vez que nos permite afrontar a complexidade, a incerteza e a ambiguidade das organizações actuais. O Quadro 8 mostra-nos as grandes diferenças entre os três modelos de gestão e liderança da empresa.

**Quadro 8: Características essenciais da GPI, GPO e GPV, transcrito de Dolan & García (2006: 14).**

	<b>GPI</b>	<b>GPO</b>	<b>GPV</b>
<b>Situação preferida para aplicação</b>	Trabalho de rotina ou emergências	Moderadamente complexo; produção relativamente em série	Necessidade de criatividade para resolver problemas complexos
<b>Nível médio de profissionalismo dos membros da organização</b>	Gestão de operacionais	Gestão de colaboradores	Gestão de profissionais
<b>Tipo de liderança</b>	Tradicional	Focada na administração de recursos	Transformacional (Legítima transformações)
<b>Imagem do cliente</b>	Utilizador Comprador	Utilizador cliente	Cliente com liberdade de escolha
<b>Produto</b>	Monopolista Padronizado	Segmentado	Altamente diversificado, dinâmico
<b>Tipo de Estrutura organizacional</b>	Pirâmide hierarquizada	Pirâmides com poucos níveis	Redes, alianças funcionais, equipas de projecto
<b>Necessidade de tolerância à ambiguidade</b>	Baixa	Média	Alta
<b>Necessidade de autonomia, responsabilidade</b>	Baixa	Média	Alta
<b>Tipo de mercado</b>	Estável	Moderadamente variável	Imprevisível, dinâmico
<b>Organização social</b>	Capitalismo industrial	Capitalismo Pós-industrial	Pós-capitalismo
<b>Filosofia de controlo</b>	Controlo de cima para baixo, supervisão	Controlo e Estimulação do Desempenho profissional	Encorajamento da auto supervisão
<b>Objectivo organizacional</b>	Manter a produção	Optimizar resultados	Melhoria contínua dos processos
<b>Alcance da visão estratégica</b>	Curto prazo	Médio prazo	Longo prazo
<b>Valores culturais essenciais</b>	Produção quantitativa; lealdade, conformidade, disciplina	Mediação de resultados; racionalização, motivação, eficiência	Desenvolvimento da participação, aprendizagem contínua. Criatividade, confiança mútua, compromisso

## 1.2. Blanchard, O'Connor e Ballard e a direcção por valores

No final de uma conferência de John Naisibitt, em 1986, sobre o livro *Reinventar a Empresa – Transformar o Trabalho e a Empresa para a Nova Sociedade de Informação*, Ken Blanchard ficou entusiasmado com o “sonho” do conferencista querer ver um dia uma lista de “Empresas Afortunadas 500”. A partir desta ideia Blanchard, O'Connor e Ballard (2007) desenvolveram as principais teorias sobre a GPV.

- As empresas Afortunadas 500 caracterizam-se «pela qualidade do serviço prestado aos seus clientes, assim como pela qualidade de vida proporcionada aos seus colaboradores» (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 7). Este é o grande desafio do final do século XX e início do século XXI:

Segundo os nossos cálculos, as práticas que tinham produzido melhores resultados a partir dos anos 60 e até aos anos 80 não seriam tão eficazes nos anos 90, nem daí em diante. Hoje, mais do que nunca, uma empresa deve compreender aquilo que representa e conhecer os valores sobre os quais opera. A postura empresarial baseada em determinados valores deixou de ser uma mera opção filosófica interessante e passou a ser um requisito para a sobrevivência de qualquer entidade. (...) Assim que uma empresa conseguir definir a sua filosofia e os seus valores, possuirá uma maior capacidade de avaliação das suas próprias práticas de gestão, e poderá alinhá-las com a articulação da sua filosofia e dos seus valores (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 9).

- Existem três actos na vida: *Alcançar, Relacionar, Integrar*. Alcançar objectivos, querer alcançar algo, querer ser algo. Relacionar tem a ver com as nossas relações, ser/estar com. «Integrar significa definir, ou redefinir, o nosso objectivo e os nossos valores, e aplicá-los diariamente de uma maneira honesta, tanto para conosco, como para com as pessoas, valores e obrigações que mais prezamos» (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 25).

- Uma Empresa Afortunada 500 está assente em quatro pilares: os Clientes, os Empregados ou Colaboradores, os Proprietários ou Accionistas da empresa e os Grupos Significativos (podem incluir a comunidade, os credores, os fornecedores, os vendedores, os distribuidores e até mesmo alguma concorrência cordial).

Cada pilar representa um determinado grupo de pessoas para com quem a empresa tem uma grande responsabilidade. (...) Cada uma das pessoas associadas a uma Empresa Afortunada 500 deve, independentemente da sua posição, pensar, sentir e agir como um líder... Com isto pretendemos que todos os envolvidos demonstrem o mesmo orgulho, a mesma dedicação e o mesmo sentimento de posse que aqueles em posições de liderança, e que adoptem igualmente uma

postura de autoridade, de maneira a conduzir a empresa ao seu expoente máximo (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 28).

- O alicerce, a base de sustento de uma empresa Afortunada 500 é a sua capacidade de *gerir por valores*.

A essência da GPV, ou Gestão por Valores, é saber estabelecer prioridades. Para ter uma Empresa Afortunada 500 devem instituir um processo que garanta que os valores da empresa sejam efectivamente sólidos e duradouros. E isso consegue-se através da compatibilização das vossas decisões estratégicas e das actividades quotidianas com estes valores fundamentais (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 32-33).

- «Os chamados Líderes Afortunados percebem que a ambição de vencer não tem necessariamente de invalidar o empenho em fazer as coisas da maneira mais correcta» (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 36). Muitas vezes, a GPV leva a liderança a tomar decisões em nome da ética e dos bons costumes em detrimento de outros benefícios a curto prazo, mas, menos éticos (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007).

- «Não são as empresas que fazem com que a Gestão por Valores resulte. São as pessoas! (...) a valorização é um processo humano» (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 38). São as pessoas que trabalhando colegialmente, se esforçam por alcançar os objectivos comuns (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 43). Dito de outra maneira, são as pessoas que dão sentido à organização e tudo o que nela acontece.

- Em termos práticos: como se efectua/pratica/processa a GPV numa organização? O Quadro 9 e a Figura 3 indicam com clareza o modo como se pratica e se pode implementar a GPV numa organização, empresa ou escola. Há um primeiro momento de *definição da filosofia da organização, com os seus objectivos e valores de referência*. Todos esses elementos são negociados com todos intervenientes da organização. Uma vez definidos a filosofia e os valores, passa-se a outro momento que é de *comunicação*, oficialização da “carta de identidade” da organização. E, finalmente, um terceiro momento, talvez o mais difícil, em que a filosofia e os valores definidos incarnam as práticas quotidianas.

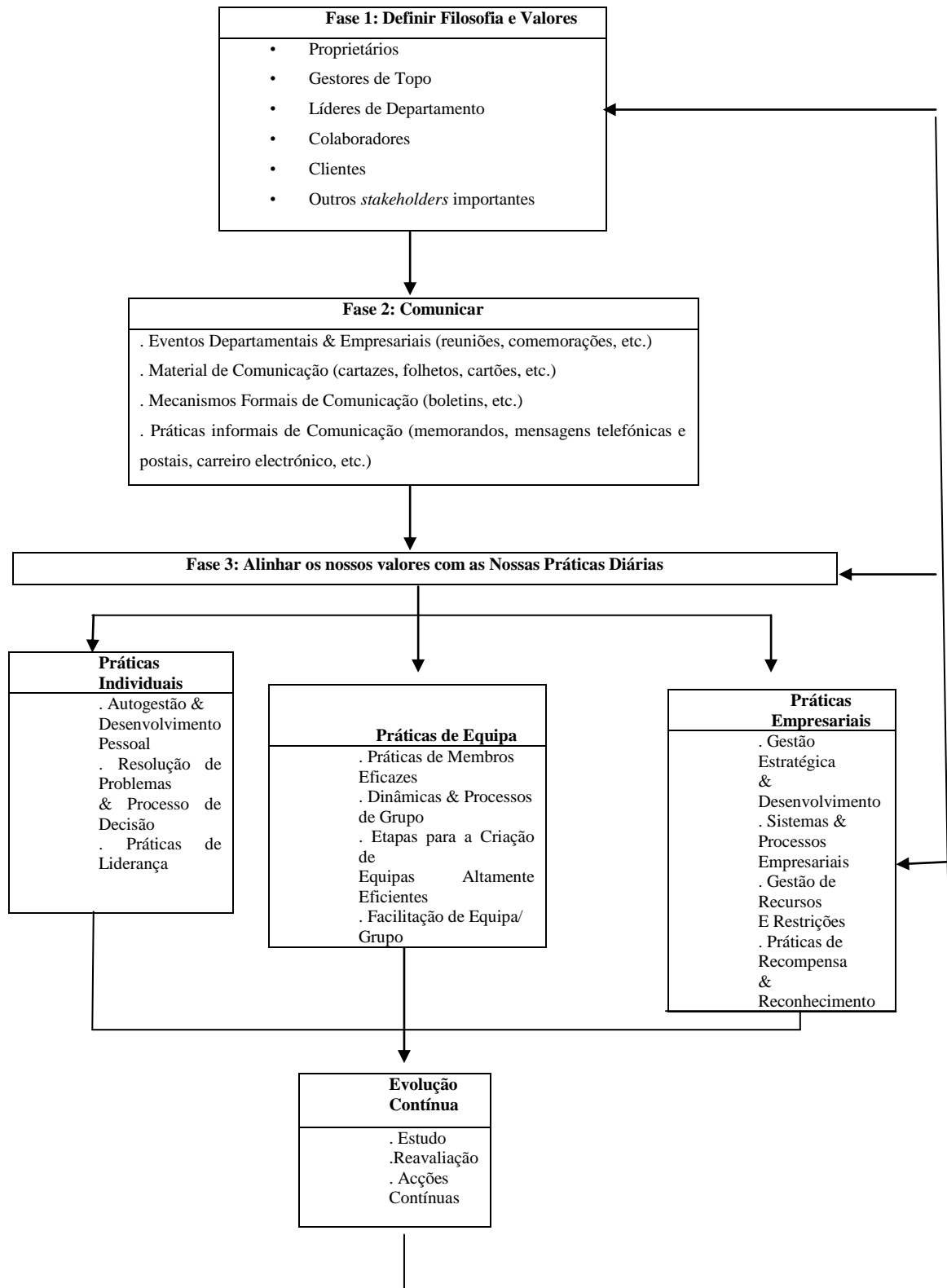
#### **Quadro 9: Processo de GPV, transcrito de Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 44.**

##### **O PROCESSO GPV**

Fase 1: *Definir* a nossa filosofia/objectivo e valores

Fase 2: *Comunicar* a nossa filosofia e valores

Fase 3: Fazer *Convergir* as nossas práticas diárias com a nossa filosofia e valores



**Figura 3: Plano de Jogo da GPV, transcrito de Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 132.**

Na senda dos trabalhos de Dolan e García, Blanchard, o'Connor e Ballard, têm surgido mais estudos sobre a gestão, direcção e liderança por valores. São os casos de Dulac (2000), *Liderança e Confiança: Desenvolver o Capital Humano para Organizações Competitivas*; das investigações de mais de vinte e cinco anos de Kouzes & Posner (2009), *O Desafio da Liderança*; Hopper & Potter (2008), *Liderança Inteligente: Criar a Paixão pela Mudança*; e tantos outros que abordam a liderança na perspectiva da complexidade, imprevisibilidade organizacional e a necessidade de valorização das pessoas, do seu trabalho, das suas necessidades, dos aspectos simbólicos, do diálogo enquanto pressuposto de interacção e relação dentro do sistema organizacional, exigindo deste modo, lideranças mais flexíveis e geradoras de um clima de maior confiança e credibilidade.

Não resistimos em colocar aqui um excerto da apresentação da obra de Kouzes & Posner (2009: 13) retratando essa ligação da liderança com os valores:

*O Desafio da Liderança* fala sobre a forma como os líderes mobilizam outros de forma a que queiram executar feitos extraordinários em organizações. Fala das estratégias que os líderes usam para transformar valores em acções, visões em realidades, obstáculos em inovações, separatismo em solidariedade e riscos em recompensas. Fala sobre a liderança que cria o ambiente propício para que qualquer um transforme uma oportunidade difícil num sucesso estrondoso.

Os mesmos autores indicam ainda *Cinco Práticas de uma liderança exemplar* que, como podemos ver, têm na base valores como o “exemplo”, o “diálogo”, o “risco”, a “colaboração”, a “confiança” e a “gratidão”:

#### *Mostrar o caminho*

Palavras-chave: *clarificar os valores, dar exemplo.*

Os líderes preocupam-se antes de mais em clarificar os princípios e valores que vão orientar a organização. As pessoas, os membros necessitam de saber por que mares navegam. Nesse sentido o exemplo do líder é fundamental. «As pessoas seguem primeiro a pessoa e só depois o plano» (Kouzes & Posner, 2009: 38).

#### *Inspirar uma visão conjunta*

Palavras-chave: *conceber o futuro, atrair os outros.*

Os líderes têm de *atrair os outros para a visão comum*. Para atrair as pessoas para uma visão, os líderes têm de conhecer os constituintes e falar a linguagem deles.

As pessoas têm de acreditar que os líderes compreendem as suas necessidades e que têm noção dos seus interesses. A liderança é um diálogo, não um monólogo. Para atrair apoio, os líderes têm de conhecer intimamente os sonhos, esperanças, aspirações, visões e valores de todos (Kouzes & Posner, 2009: 39).

#### *Desafiar o processo*

Palavras-chave: *procurar oportunidades, experimentar e correr riscos.*

A liderança é uma aventura, exige a aceitação da incerteza e do risco. Os líderes desafiam os processos, as acções do quotidiano. «A vida é o laboratório do líder e os líderes exemplares usam-na para fazerem tantas experiências quanto possível. Tentativa, erro, lição. Tentativa, erro, lição. Tentativa, erro, lição. Este é o mote do líder. Os líderes são alunos. Eles aprendem com os erros e com os sucessos e tornam possível que os outros o façam também» (Kouzes & Posner, 2009: 42).

#### *Permitir que os outros ajam*

Palavras-chave: *fomentar a colaboração, dar força aos outros.*

O sucesso não é obra do acaso nem de uma única pessoa. A separação e o isolamento são inimigos do sucesso. É fundamental confiar e colaborar com as pessoas. «Para se conseguirem feitos extraordinários em organizações, os líderes têm de *permitir que os outros ajam*» (Kouzes & Posner, 2009: 42). Não há colaboração sem confiança e não há confiança sem colaboração.

#### *Encorajar a vontade*

Palavras-chave: *reconhecer contributos, celebrar os valores e as vitórias.*

Se as frustrações do trabalho desalentam, criam um ambiente áspero, amargo na organização, é preciso encontrar outros momentos para celebrar sucessos individuais ou colectivos. «Faz parte do trabalho do líder mostrar gratidão pelos contributos das pessoas e criar uma cultura de *celebração de valores e de vitórias*» (Kouzes & Posner, 2009: 45).

## **2. Os valores, um construto ambíguo**

Não é uma missão fácil definir os valores. O que é considerado um “valor” para uma pessoa ou um grupo, pode não sê-lo para uma outra pessoa ou grupo (Meira & De Lacerda, 1940). E mais ainda, o que é *valor* para uns pode ser *não-valor* para outros. Os valores são

determinados pela nossa cultura, visão do mundo, da vida e da realidade, pela nossa história biográfica e social, e pelo contexto de cada colectividade e individualidade. Por isso mesmo, o valor é um construto ambíguo, sujeito de controvérsias, choques, interpretações diversas e contraditórias, mas, também, fonte de grande mobilidade e mobilização social e de resolução de conflitos. Basta para isso imaginarmos no poder do “diálogo” que tanto pode aproximar as pessoas como separá-las.

Todavia, costuma-se distinguir os valores absolutos (universais, permanentemente válidos) – a crise da nossa época advém da sua negação - dos valores relativos (particulares). Estes são temporais, situacionais e próprios da pessoa que valoriza (Kisnerman, 1983).

A literatura sobre a “teoria dos valores” indica que o tema não é tão antigo como parece. Foi a partir dos séculos XIX-XX que se começou a desenvolver e a trabalhar a questão dos valores (Grzegorzcyk, 1982; Reale, 1991; Das Neves, 2008). Na antiguidade clássica, «il n’était pas encore, à travers cette littérature, fait mention des «valeurs» en soi ; on n’y concevait pas de «valeurs» indépendamment des êtres qui valent. La pensée classique est tournée vers l’être» (Grzegorzcyk, 1982 : 6). A idade média (476-1453)<sup>39</sup> é dominada pela moral cristã, onde se destacaram os trabalhos de figuras incontornáveis como S. Agostinho (354-430), S. Alberto Magno (1193 ou 1206-1280) e S. Tomás de Aquino (1225-1274). Muito deste património cultural, moral e religioso cristão começou a ruir, a ser posto em causa, sobretudo com a reforma protestante (1517-1520) de Martinho Lutero que defendia a tese de que só a fé, a escritura e a graça eram condições *sine qua no* para a salvação dos homens (*Sola Fides, Sola Scriptura, Sola Gratia*). Os mandamentos da lei de Deus são imposições arbitrárias.

Com a Reforma Protestante e a revolução cultural, termina a grande unidade cultural da Europa e surge uma dificuldade que teve de ser superada: a partir do momento em que a unidade da Igreja foi posta em causa, tornou-se indispensável encontrar uma moral que regesse o comportamento moral do cidadão no espaço público, independentemente da religião que professasse. (...) Foi a Reforma que tornou necessário o aparecimento da moral civil (De Brito, 2007: 27-28).

Na mesma época, em 1531, sai a publicação póstuma de Nicolau Maquiavel: *O Príncipe*. Esta obra inventa uma nova ordem moral. «Para o italiano, os fins da vida social e política são simples: obter e manter o poder, a ordem política e a prosperidade, estas duas

---

<sup>39</sup> Costuma-se designar *idade média* o período que vai desde 476 (início do império romano do Ocidente) até 1453 (queda de Constantinopla) ou 1492 (descoberta da América). Essas datas variam de acordo a perspectiva dos historiadores.

últimas por causa do primeiro. As regras morais são apenas meios para este fim» (Neves, 2008: 80).

Depois, outros pensadores como R. Descartes<sup>40</sup> (1596-1650), K. Marx (1818-1883), F. Nietzsche<sup>41</sup> (1844-1900), S. Freud (1856-1939), Max Weber (1864-1920), J. P. Sartre (1905-1980), incluindo a revolução francesa (1789) e a revolução industrial (séc. XIX-XX), cada um colocando o acento num determinado aspecto, não fizeram senão continuar o espírito de ruptura com a moral e a metafísica cristã. Os novos valores são o *indivíduo*, a *liberdade* e a *ciência* (Neves, 2008; Obin, s.d.). A problemática dos valores surge neste ambiente turbulento, nos séculos XIX e XX, como já referimos. Nesta altura «encontramos efectivamente a «axiologia» confrontada com a «crise» epistemológica aberta pelo cientismo positivista e pelo neopositivismo (...). É neste contexto que o «valor» faz a sua aparição como providencial terreno alternativo para o do «Ser»» (Barata-Moura, 1982: 20). A esta nova corrente dos valores costumam associar-se nomes como os de Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert, Lotze, «Alexius von Meinong, Christian von Ehrenfels, Max Scheler, Nicolai Hartmann, Fritz-Joachim von Rintelen, entre outros, e, fora da Alemanha ou da sua área cultural, aspectos ou períodos de reflexão de um Ortega y Gasset, Ralph Barton Perry, Louis Lavelle, René Le Senne, Raymond Polin ou Raymond Ruyer» (Barata-Moura, 1982: 16).

## 2.1. O que são valores?

Sociológica e filosoficamente, os valores podem ser considerados «os princípios por meio dos quais nos conduzimos; são eles que dão sendo à vida» (Kisnerman, 1983: 16). São tendências latas para preferir determinados estados de coisas em vez de outras (Hofstede, 1997: 300). Eles «estabelecem um padrão para actividades, opiniões e acções. Os administradores incutem esse padrão aos empregados através do exemplo e o transmitem às gerações de trabalhadores que se sucedem» (Ouchi, 1982: 203). Enfim, «reconhecer um certo aspecto das coisas como um valor consiste em tê-lo em conta na tomada de decisões ou, por outras palavras, em estar inclinado a usá-lo como um elemento a ter em consideração na escolha e na orientação que damos a nós próprios e aos outros» (Blackburn, 1997: 450).

---

<sup>40</sup> René Descartes com o seu livro *Discurso do Método* (1637) inaugura o racionalismo moderno.

<sup>41</sup> «Meus irmãos, para que serve o leão espírito? Não bastará o animal paciente, resignado e respeitador? Criar valores novos é coisa para que o próprio leão não está apto; mas libertar-se a fim de ficar apto a criar valores novos, eis o que pode fazer a força do leão. Para conquistar a sua própria liberdade e o direito sagrado de dizer não, mesmo ao dever, para isso, meus irmãos, é preciso ser leão. Conquistar o direito a valores novos, é a tarefa mais temível para um espírito paciente e laborioso. E decerto vê nisso um acto de rapina e de rapacidade. O que ele amava outrora como bem mais sagrado, é o «Tu deves». Precisa agora de descobrir a ilusão e o arbitrário mesmo no fundo do que há de mais sagrado no mundo, a fim de conquistar depois de um rude combate o direito de se libertar deste laço; para exercer semelhante violência, é preciso ser leão» (Nietzsche, [s.a.] 30-31).

Grzegorzcyk (1982) apresenta várias asserções sobre os valores:

- *Os valores na realidade (naturalismo)*: os valores como coisas, objectos de um interesse; os valores como propriedades naturais das coisas.

- *Os valores como propriedades não-naturais das coisas (intuicionismo)*: valores da consciência, valores na intuição fenomenológica, valores como essências ideais.

- *Os valores não-cognitivos (emotivos)*: tem a ver com os valores enquanto emoções individuais.

Partindo destes pressupostos, o mesmo autor, distingue, nos seus “princípios de uma teoria e de uma filosofia (prática) dos valores”, os valores individuais e os valores colectivos (regras sociais e a natureza dos grupos sociais).

No contexto empresarial, Dolan e García (2006), distinguem três posições ou níveis que desempenham papéis diferentes em relação aos valores: o nível dos criadores de valores do sistema (os donos, representantes ou responsáveis da empresa), o nível dos gestores de valores (executivos seniores e profissionais intermédios) e o nível dos membros do sistema de valores (os membros executantes). Numa empresa orientada para o desenvolvimento, na lógica da GPV, os membros do sistema sentem-se também co-autores dos valores e princípios definidos. Agem como donos e líderes da empresa.

Não basta sentirmo-nos iguais perante os princípios e valores da empresa, temos de nos compreender como autores dos mesmos princípios e valores que nos vinculam (Gutmann, 1994).

## **2.2. Necessária distinção entre a moral, a ética, a norma, a deontologia e a axiologia**

Não é missão fácil distinguir a *axiologia* (os valores) da *moral*, da *ética*, da *norma* e da *deontologia*. Fala-se de valores morais, valores éticos, moral dos valores, ética dos valores, o valor das normas, etc. Por isso, faz todo sentido procurar esclarecer cada um destes termos:

A *moral* – (do latim *mos, moris*: costumes, usos, hábitos). Segundo o *Dicionário de Língua Portuguesa* a moral é o «conjunto de costumes e opiniões de um indivíduo ou de um grupo social respeitantes ao comportamento; conjunto de normas de conduta consideradas mais ou menos absoluta e universalmente válidas»; ou ainda a «teoria, geralmente

considerada normativa, do dever e do bem; tratado sobre o bem e o mal». Ela é eminentemente normativa.

A *ética* – (do grego *éthos*: morada do ser). Segundo o mesmo *Dicionário de Língua Portuguesa* a ética é a ciência da moral; a ciência relativa aos costumes; «é uma reflexão crítica, filosófica sobre a moral na procura daquilo que a caracteriza e a justiça» (De Brito, 2007: 18). A ética é a aplicação prática dos princípios morais, a passagem da moral universal aos casos concretos e/ ou particulares. A ética é reflexiva e crítica. «A ética aponta para uma reflexão pessoal sobre o bem e o mal, os valores e formulação de juízos morais. A moral está mais próxima da interiorização comum de regras» (Moura, 2007: 120).

A *norma* – é uma regra de comportamento definido, cujo incumprimento sujeita a pessoa a uma censura ou punição (Blackburn, 1997: 303). A norma, geralmente, tem força de lei, ao passo que os valores servem apenas para orientar. Porém, há valores que se transformam em normas ao longo dos tempos, em função da experiência e com a finalidade de resolver problemas concretos. Kisnerman (1983: 26) afirma que «as normas sociais se nos apresentam como: 1) institucionalizadas, podendo ser codificadas (leis, regulamentos, estatutos, ordens, constituições) e não-codificadas (costumes); e não institucionalizadas (usos)».

A *deontologia* – (do grego *déon*: dever e *logos*: discurso, tratado) refere-se aos deveres de uma profissão. O conceito de deontologia foi lançado por Jeremias Bentham. «Começou por ter o sentido de moral geral e acabou por se restringir ao conjunto de regras e princípios que interessam à actuação própria de certo sector» (Moura, 2007: 121). A deontologia denominada também ética profissional «se propone como fundamental iluminar al professional sobre la obligación que tiene de asumir responsablemente su propia práctica» (Bermejo, 2007: 80). Explícita ou implicitamente todas as profissões regem-se por um código deontológico (Barros, 2006) donde se destacam três princípios básicos: o princípio de bem-fazer ou de beneficência; o princípio de respeito pela pessoa humana, sua dignidade e autonomia; e o princípio da justiça (Alonso, 2009).

A *axiologia* – (do grego *axia* ou *axios*: valor ou qualidade) pode ser definida como ciência, filosofia ou teoria dos valores. Ela ocupa-se do valor de toda coisa. Trata dos valores morais, éticos, normativos, deontológicos e não só, sem se reduzir a nenhuma dessas ciências.

O valor é o que vale (Reale, 1991). Os valores *strito senso* pertencem ao domínio da axiologia. O modelo de GPV de que falamos aqui é uma referência aos valores de toda coisa.

Para fechar este item recordamos, com Guerra (2005: 122), que «os valores perseguem-se, nunca se alcançam plenamente». É o mesmo que dizer, «o valor não pode apenas ser definido como um fim, porque é também um princípio. (...) O princípio está sempre presente e o fim sempre ausente» (Serrão, 1970: 138).

E por fim, aprendemos ainda que «não se pode legislar a mudança das convicções e valores» (Bolívar, 2003: 302). Os valores criam-se, surgem e funcionam em função dos contextos, mas não se legizam. A tendência dos nossos tempos é de legislar os valores.

### **3. A Direcção por Valores (DPV) no âmbito escolar**

«A GPV considera que a essência da verdadeira liderança foi sempre marcada por valores humanos» (Dolan & Garcia, 2006: 4).

A escola é um lugar onde se cultivam e transmitem os valores. Estes são indissociáveis da maneira como a escola se organiza e educa. Não há educação escolar sem finalidades, objectivos e um conjunto de valores pré-determinados. A escola é um lugar ético e de valores e nunca um lugar neutro<sup>42</sup> (Ndongmo, 2004; Greenfield, 2000). Razão pela qual, abunda a literatura sobre a “escola e os valores” (Valente, 1992; Houssay, 1992; Duart, 1999; Menin, 2002; Postman, 2002; Mineiro, 2007; Rito, 2009), “os valores e a educação ou educar para os valores” (Patrício, 1993; Rocha, 1996; Marques, 1998; Reimão, 2000; Cotovio, 2004) “valores e ética da profissão docente” (Graves, 1980; Lalonguière, 1983; Cunha, 1995, 1995a; Veiga, 1996; Barros, 2006; Reimão, 2007; Santos, 2008), “cultura organizacional e valores” (Lopes, 2003), etc.

A própria LBSE portuguesa aponta o cultivo e o apreço dos valores como um dos objectivos do sistema educativo e do ensino, como se pode ver no Quadro 10:

---

<sup>42</sup> Esta afirmação é polémica em Portugal, na medida em que o n.º 2 do artigo 43.º da Constituição Portuguesa entende que: «O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas». Ler Costa (1997) e Cotovio (2004).

## Quadro 10: Os valores na LBSE, nº 49/2005 de 30 de Agosto.

Os valores na LBSE, nº 49/2005 de 30 de Agosto

### **Art. 3º**

**O sistema educativo organiza-se de forma a:**

**a) Contribuir para a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.**

### **Art. 7º**

**São objectivos do ensino**

**a) (...) A realização individual em harmonia com os valores**

**g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas.**

### **Art. 9º**

**O ensino secundário tem por objectivos**

**d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade.**

O Decreto-Lei 75/ 2008 no seu artigo 5º, intitulado *princípios gerais de ética*, estabelece que os titulares dos cargos de gestão e liderança

estão exclusivamente ao serviço do interesse público, devendo observar no exercício das suas funções os valores fundamentais e princípios da actividade administrativa consagrados na Constituição e na lei, designadamente os da legalidade, justiça, imparcialidade, competência, responsabilidade, proporcionalidade, transparência e boa fé.

Como podemos ver, os valores estão presentes no sistema de ensino, são mencionados na legislação como uma dimensão fundamental a ter conta na organização e no exercício de funções, inclusivamente a gestão e liderança da escola. O que acontece na maior parte das vezes é não darmos por estes valores, não lhes atribuímos um lugar de destaque na estrutura organizativa e na vida quotidiana da escola, ou ainda, os vemos numa perspectiva meramente moralizante, sem relevância alguma para as nossas práticas escola

Por isso, pensamos nós, desnudado de conotações moralizantes, o processo de GPV pode ser um excelente instrumento de liderança escolar no sentido em que pode permitir aos líderes e liderados negociar, dialogar constantemente sobre os valores partilhados que guiam a escola. Deste modo, e apesar das

reservas que alguns autores assumem em relação a importar para a escola modelos organizativos e de liderança do mundo empresarial<sup>43</sup>, parece-nos que este modelo de liderança, mesmo para os mais cépticos em ligar ambas as realidades, é uma proposta válida, na medida em que, sendo uma teoria pensada para as empresas, desenvolve conceitos e apresenta preocupações que, na nossa perspectiva, deveriam estar presentes na teoria e na prática da gestão e liderança das organizações educativas, de forma a que estas possam encontrar novos caminhos para a tão desejada como necessária melhoria dos seus níveis de eficácia (Trigo & Costa, 2008: 563).

O modelo de GPV como estratégia de liderança escolar é recente. Em Portugal a única referência explícita sobre este novo paradigma é o artigo de Trigo e Costa (2008), *Liderança nas Organizações Educativas: A Direcção por Valores*. Trata-se de um trabalho de âmbito teórico, e tem como objectivo despertar-nos para um modelo de liderança alternativo baseado em valores, que se pode adaptar bem às finalidades e objectivos da escola. Habitados a lidar com esquemas convencionais de controlo, as pessoas lidam mal com fenómenos próprios do nosso tempo, como a complexidade, a incerteza e o caos. Segundo Trigo e Costa (2008: 577):

Em situações de alta complexidade e de máxima vitalidade criativa, situadas “na fronteira do caos”, os valores individualmente assumidos ou partilhados, quando em contextos sociais, são estratégicos para lidar com a incerteza e mudança, uma vez que proporcionam, à pessoa e às organizações, profissionalismo, abertura crítica e ética. Estes valores, no seu conjunto, geram liberdade e confiança, dotando as pessoas e as organizações de capacidade para, evitando o medo e a ansiedade, lidarem com a incerteza e a mudança.

Na óptica dos autores, a liderança escolar pode ser pensada e vivida na escola como um diálogo sobre os valores partilhados, para ultrapassar «a gestão do medo, da apatia, da fuga» (Trigo & Costa, 2008: 578), da imposição e da impessoalidade. Trata-se de chamar à escola lideranças mais colegiais, colaborativas, éticas, pedagógicas, e sempre mediadas por valores. «A “pedra de toque” desta abordagem está pois nos “valores” e nas “pessoas”, concretizando-se através do “diálogo” sobre valores partilhados» (Trigo & Costa, 2008: 571).

Em França, encontramos um artigo de uma conferência dada por Obin (s.d.), intitulada *La Place de valeurs Politiques et Morales dans la Direction des Établissements Scolaires:*

---

<sup>43</sup> Ler Sergiovanni (2004a), Lima (2006) e Torres (2009).

*Approche Conceptuel et Problématique.* O autor faz a sua reflexão em torno do artigo L111-1 do *Code de l'Éducation* de França, introduzido recentemente (23 de Abril de 2005) pelo Parlamento: «Outre la transmission de connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République».

Por um lado, Obin (s.d.) constata que pela primeira vez aparece no *Code de l'Éducation* a palavra *valores*, por outro lado, pergunta-se, quais são esses valores da República? Será a divisa nacional: liberdade, igualdade, fraternidade ou até a laicidade? Neste caso, qual é o lugar dos valores morais como a honestidade, a generosidade, coragem, etc. na educação dos franceses? Um director de estabelecimento de ensino, hoje, poderá não se colocar estas questões? Poderá ele ignorar que é constantemente avaliado por aqueles que o cercam, que julgam o seu valor, o valor das suas acções e decisões (alunos, pais, encarregados de educação, professores)?

No outro artigo, Obin (1999) fala da trilogia: *técnica, ética e estética*, para compreender e analisar os comportamentos dos funcionários nos estabelecimentos de ensino, sobretudo os que asseguram a Direcção. Obin (1999 :1) defende a tese de que «les situations les plus délicates à traiter par les chefs d'établissements ne sont ni administratives, ni financières, ni plus généralement techniques, elles sont les plus souvent éthiques». O agir ético, a partir dos valores, exige mais empenho da parte dos directores de escolas que a simples aplicação técnica de normas ou Decretos-Lei. Neste momento, a tendência para muitos gestores escolares tem sido o refúgio no cumprimento estrito de normativos em detrimento dos valores.

Avec la technique, l'efficacité est maîtresse du jeu et le choix est relativement facile : ce sont les critères d'utilité, de rendement, de rapidité qui s'imposent d'eux-mêmes ; le résultat l'emporte sur la manière de faire. Avec l'éthique, le choix est toujours difficile, rarement consensuel, souvent controversé. L'éthique, on le sait bien, c'est l'enfer ! C'est pourquoi certains préfèrent s'enfermer dans le paradis de la technique, s'abriter derrière les statistiques, se retrancher derrière leur petit écran, invoquer la Science (de l'éducation, du management) pour asseoir la légitimité de leurs choix (Obin, 1999 : 4).

Obin (1999) afirma também que toda a escolha ou decisão, seja ela do domínio pedagógico ou do domínio administrativo, será sempre objecto de reflexão e de juízo de valor. Isto significa que não é possível liderar uma escola fora da perspectiva dos valores. Qualquer liderança procura respostas tecnicamente eficazes mas também eticamente boas.

Le choix d'une méthode pédagogique, l'utilisation d'un manuel, la division d'une classe en sous-groupes sont d'abord des décisions éthiques. Nulle conception ne peut s'imposer d'elle-même, ni par son élégance esthétique, ni techniquement comme découlant du résultat de la recherche » ; toute matière doit être l'objet d'une réflexion, d'une délibération et d'un jugement de valeur, intime ou public, individuel ou collectif selon les circonstances (Obin, 1999 : 6).

Sem se referirem propriamente ao modelo de GPV tal como foi formulado por Dolan, García, Blanchard, O'Connor e Ballard estão os trabalhos de Greenfield (2000), Fullan (2003), Sergiovanni (2004a, b), Sanches (2000), Estêvão (2002), Costa (2003), Neto (2004), Azevedo (2009). Todos estes autores colocam os valores no centro da escola e da liderança. Apresentamos o pensamento de alguns deles.

Greenfield sublinha o carácter moral da escola e da liderança. «É importante que os administradores lembrem aos professores os seus valores e crenças essenciais» (2000: 260). Existem cinco componentes fundamentais e interdependentes para a liderança escolar: o aspecto moral, social e interpessoal, instrutivo, administrativo e político (Greenfield, 2000: 263).

Embora esta perspectiva não seja exaustiva, os recursos para influenciar as relações com outros incluem: a informação; a perícia técnica; a capacidade para ser simpático e empático; o nível de empenhamento em certos objectivos, valores e crenças; a experiência e reputação pessoal de ser eficiente no cumprimento de tarefas e resolver problemas; e o ser autêntico e digno de confiança como colega, amigo ou superior (Greenfield, 1991a, 1991b; Thelen, 1954). Os líderes escolares que não possuam uma ou mais destas fontes de influência pessoal não serão muito eficazes nos seus esforços para liderar professores. Os professores simplesmente não consentirão. Dadas as exigências do contexto às escolas, se não houver uma liderança eficaz por líderes formais e/ou informais, os administradores também não serão tão eficazes como seriam doutro modo (Greenfield, 2000: 272).

Coincidentemente, Fullan (2003) escolhe também cinco elementos para a liderança eficaz, e dentre eles estão dimensões como a moral ou a ética e as relações sociais e interpessoais já mencionadas por Greenfield. Ei-los: *o objectivo moral* (provocar uma diferença positiva na vida dos alunos, professores e sociedade em geral através de valores), *a compreensão da mudança* (estratégias diferentes para circunstâncias diferentes), *as relações interpessoais* (incentivar e criar bons relacionamentos entre todos, baseados na atenção e respeito), *a construção e partilha de conhecimento* (perceber que os funcionários sabem o que

a organização desconhece. Ou seja, o conhecimento está nas pessoas) e a criação de coerência (saber viver no limiar do caos).

Sergiovanni (2004b, b) cuja teoria do mundo-dos-sistemas e do mundo-da-vida são usados como o substrato deste trabalho, apresenta-nos como consequência do desenvolvimento do seu estudo da escola como comunidade, a liderança moral, a liderança partilhada, a liderança pedagógica, a liderança baseada em ideias, o líder como parteira.

A liderança moral «sublinha a junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa» (Sergiovanni, 2004b: 173). Mantém como focos da liderança: o mundo-da-vida, a escola entendida como comunidade, a cultura, o profissionalismo e a democracia.

A liderança partilhada dá-se «respeitando os professores como profissionais, realçando a resolução de problemas através da colaboração e envolvendo os funcionários nos aspectos críticos da escola, incluindo os valores em desenvolvimento, objectivos e a sua missão» (Sergiovanni, 2004b: 106). Em suma, «o líder escolar deve tentar proteger o mundo-da-vida de uma eventual colonização pelo mundo-dos-sistemas» (Sergiovanni, 2004b: 172-173).

A liderança pedagógica acontece quando os Directores de escola «exercem as suas responsabilidades de gestão comprometendo-se a construir, servir, cuidar e proteger a escola e os seus fins. A liderança como pedagogia apela tanto ao líder como aos seguidores, para níveis mais elevados de compromisso, de bondade, de esforço e de responsabilidade» (Sergiovanni, 2004a: 14).

A liderança baseada em ideias consiste no «desenvolvimento de um compromisso amplo para com os valores partilhados e concepções que se tornam numa fonte mobilizadora de autoridade para a orientação de tarefas» (Sergiovanni, 2004a: 120).

O líder parteira – «dá poder e permite a sua partilha gerando informação válida e útil, fazendo com que as pessoas façam escolhas livres e informadas com base nessa informação e gerando os compromissos internos necessários para fazer essas escolhas» (Sergiovanni, 2004b: 181).

Na perspectiva de Sergiovanni (2004a), muitos líderes escolares não estão habituados a pensar a escola em termos de visões e valores. Mas, não se podem esquecer que pais, alunos

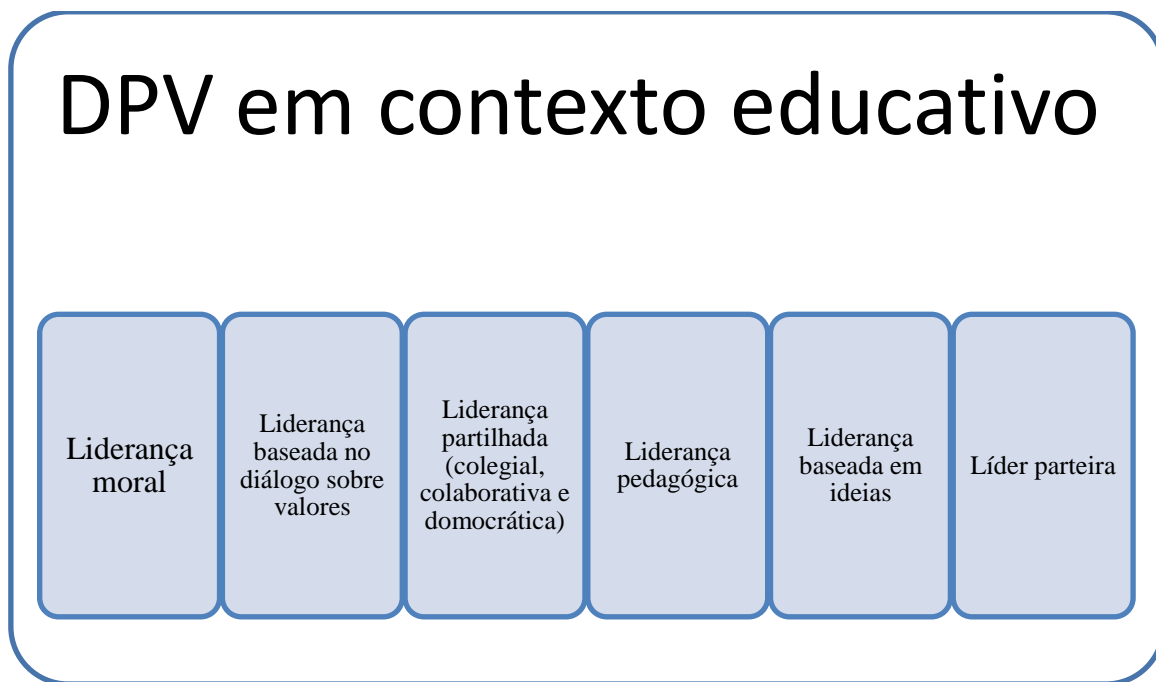
e professores têm os seus valores e por conseguinte, uma visão e concepção da escola e do ensino. Seria interessante que o Director de escola explorasse essas visões e esses valores em benefício da escola. A discussão e partilha de valores são fundamentais para o exercício da liderança. A partilha dos valores é útil, mas por si só não basta. «Esta partilha deve ocorrer dentro duma rede de papéis e responsabilidades mais amplas, ligando toda a gente ainda a outra perspectiva moral – a perspectiva de obrigações e deveres que advêm da aceitação de certos papéis» (Sergiovanni, 2004a: 122).

Azevedo (2009), por seu lado, tem-se mostrado preocupado com o quadro actual da governação da educação em Portugal. No seu entender as escolas vivem na periferia das mudanças, estão excessivamente dependentes do centro. Passados mais de trinta anos, os directores não são autónomos nem responsáveis em muitos assuntos da escola. «Vivem obcecados pelo conhecimento e respeito pelos vários milhares de normas que, essas sim, têm de cumprir» (2009: 9), e não interessa a ninguém a maneira como as escolas se desenvolvem ou evoluem no seu meio social. «O clima que impera em todo o sistema e nas escolas e em toda a cadeia da administração é o da irresponsabilidade» (Azevedo, 2009: 11).

Para dar volta a este panorama sombrio, Azevedo (2009) propõe a regulação sócio comunitária da educação, uma alternativa fundamentada na liberdade, na confiança, na responsabilidade e no compromisso. Uma regulação que responsabiliza o Estado e a sociedade. No dizer deste mesmo autor: «É imperioso redefinirmos o “pacto social” (e não o pacto educativo) em torno da educação, mas agora sob o signo da liberdade, da confiança, do compromisso e da esperança» (2009: 2). «O compromisso pode não ser homogéneo e pacífico, mas é melhor que a imposição» (Barros & Barros, 1999: 129).

Em suma, a governação das escolas, em tempos de alta complexidade e incerteza, não pode mais limitar-se à simples regulamentação ou direcção autoritária burocrática, de cima para baixo. A liderança de que se exige na escola actual tem de assumir valores como o diálogo, a ética, a democracia, a liberdade, o compromisso, a confiança, o trabalho colaborativo em equipa, a partilha de ideias e de informação válidas (Ver Quadro 11). Esta não é, certamente, a única via, mas é um dos caminhos que pode fazer diferença na gestão e administração das escolas.

**Quadro 11: A DPV em contexto educativo.**



Esta análise de Azevedo leva-nos, e de que maneira, a olhar para a estrutura organizacional da escola portuguesa, nomeadamente o ensino secundário, assim como as funções e/ou competências do director de escola.

#### **4. Modelo actual de governo da escola em Portugal: funções e competências dos órgãos de gestão**

«A história da governação das escolas é a da digestão de um sapo vivo»  
(Afonso, 2002).

A actual configuração de governação da escola em Portugal está regulamentada pelo Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril, segundo o qual as escolas são governadas por um conselho geral, um director, um conselho pedagógico e um conselho administrativo (Ver Quadro 12). Cada um dos órgãos mencionados com funções e competências próprias:

*O Conselho Geral:* é um órgão colegial, essencialmente com a missão de definir as linhas orientadoras da actividade da escola, apreciar e aprovar os documentos mais importantes da escola, nomeadamente, o PEE, o RI, o PAA, os Relatórios Periódicos e o relatório final, assim como acompanhar a sua execução e concretização. O CG elege e pode também destituir o director de escola.

*O Director:* é o órgão de administração e gestão da escola nos domínios pedagógicos, cultural, administrativo e financeiro. Cabe ao director designar o seu subdirector e seus adjuntos, assim como os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Compete ainda ao director, representar a escola, exercer o poder hierárquico em relação aos funcionários, intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho dos professores, proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente, cuidar ou gerir as instalações, os espaços, equipamentos e outros recursos da escola, estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação, proceder à selecção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis, etc.

*O Conselho Pedagógico:* cujo presidente é o director de escola, é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didáctico, orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e continua de todos os funcionários. Compete-lhe elaborar as propostas do PEE, do RI, do PAA, do plano de formação e actualização dos funcionários, da diversificação curricular; adoptar os manuais escolares; definir critérios gerais para a elaboração dos horários; definir requisitos para a contratação de novos funcionários, etc.

*O Conselho Administrativo:* tem como presidente o director de escola. Nele fazem ainda parte o subdirector ou um dos adjuntos do director e o chefe dos serviços de administração. É competência deste conselho, aprovar o projecto do orçamento anual, elaborar o relatório de contas de gerência, autorizar e fiscalizar a realização de despesas e o respectivo pagamento e zelar pela actualização do cadastro patrimonial.

**Quadro 12: Órgãos de governação da escola em Portugal, adaptado de Barzanò (2009: 141-142).**

<i>Órgãos de governação</i>	<i>Composição e membros</i>	<i>Função e poder</i>	<i>Duração do mandato</i>	<i>Prestação de contas formal</i>
<b>Conselho Geral</b>	Presidente Membros: impar até 21; Prof; P, PND, C/AL (Prof + PND=50%	Direcção estratégica, monitorização e avaliação das actividades da escola.	4 anos. Com excepção dos P e Alu=2 anos	Ministério da Educação, comunidade escolar
<b>Director</b>	Presidente: Director Membros: 1-4, conforme dimensão da escola ou agrupamento	Direcção e gestão	4 anos	Conselho Geral, Ministério da Educação, Direcção Regional
<b>Conselho Pedagógico</b>	Presidente: Director ou professor Membros: não mais de 15; Prof, P, Alu	Coordenação e planificação pedagógica das aprendizagens e da formação de profs.	4 anos	Assembleia, comunidade escolar
<b>Conselho Administrativo</b>	Presidente: Director Membros: Prof, PND	Administração financeira da escola.	4 anos	Conselho Geral, Ministério da Educação, Direcção Regional

D – Director                      PND – Pessoal Não Docente

P – Pais                              Alu – Alunos (apenas nas escolas secundárias)

Prof – Professores              C/AL – Comunidade/ Autarquia Local

O actual quadro de competências dos órgãos de governo da escola tem sido questão de amplos debates em Portugal. Mendonça (2009) considera esse novo regime um autêntico retrocesso na gestão democrática da escola. No dizer de Lima (2009), passou-se de uma liderança de cunho colegial para uma liderança mais de tipo unipessoal, individual. O director aparece com poderes reforçados dentro da escola (nomeia os seus adjuntos, os coordenadores dos departamentos e outros, contrata e avalia o desempenho dos docentes, etc.), mas enfraquecido na relação com o ME. O conselho executivo permitia dialogar com o ME de forma colegial, agora o director está sozinho. E ao invés de ser o representante da escola, da

comunidade educativa, arrisca-se a ser uma continuidade do sistema centralizado do ME dentro da escola.

Afonso (2009) entende que o actual regime (75/2008) coloca grandes dificuldades aos directores que têm de conviver com duas forças muitas vezes opostas, os professores na escola e o ME. «Ambiguidade, negociação tácita e resistência passiva são algumas das estratégias utilizadas pelos gestores escolares ...para lidarem com estas tensões» (Afonso, 2009: 18). No essencial, por um lado, os directores procuram evitar as questões controversas e de conflito com os professores e, por outro lado, tentam manter um relacionamento saudável com o ME. Em muitas situações, como é lógico, cair-se-á num sistema de hipocrisia organizada na esteira de Costa (2007). E depois, acontece aqui também a oposição entre as lógicas de acção do mundo-dos-sistemas e do mundo-da-vida. Quem determina quem? Quem deve liderar a escola? Qual dos dois mundos? Perrenoud (2004) e Nóvoa (2004: 10) não têm dúvidas de que «a escola pertence aos que trabalham para lhe dar pertinência e coerência» no quotidiano. Achamos ser esse o pano de fundo de toda a problemática em torno da gestão e liderança das escolas.

Barzanò (2009), por sua vez, diz que o Decreto-Lei 75/ 2008 veio acentuar ainda mais a lógica de prestação de contas e o equilíbrio entre ser docente da escola e ser representante do Estado.

Em todo esse debate, Barroso (2009), defende a manutenção da cláusula contida no Decreto-Lei 115-A/98 que deixa a possibilidade às escolas de optarem pelo modelo de direcção colegial ou pelo modelo de direcção unipessoal. Lima considera que entre os dois modelos nenhum é melhor que o outro. «As lideranças colegiais também o diz a investigação, têm constituído um elemento muito importante na gestão das escolas portuguesas. Nada permite concluir que uma liderança individual seja melhor ou pior do que uma liderança colegial» (Lima, 2009: 35). Daí que talvez fizesse mais sentido respeitar a autonomia da escola e deixar que ela própria, de maneira responsável, escolhesse o modelo que mais lhe conviesse, tendo em conta a sua história, a sua cultura de escola, os seus docentes e não docentes, os alunos, a dimensão da escola, os seus valores, etc.

Quanto ao Conselho Geral, Lima (2009), pensa que este órgão «não trará mais poder e mais autonomia às escolas». A administração centralista portuguesa não lho permitirá simplesmente. As direcções de escolas no essencial vivem na periferia da escola, são

direcções atópicas. Na prática, é o ME central e desconcentrado que gere as escolas portuguesas.

Nós pensamos que nestes tempos de complexidade indiscutível, é mais útil apostar em estruturas simples e eficientes. Repropomos os três princípios básicos para as organizações pós-convencionais de Crozier (1989): *o princípio da simplicidade* em detrimento da cadeia hierárquica, *o princípio da autonomia* em detrimento do centralismo burocrático do ME e *o princípio do governo pela cultura* que respeita e assume os valores e os contextos dos actores. Enquanto não houver mudanças nesse sentido, de nada servirá a multiplicação legislativa.

### *Síntese*

Apresentámos neste capítulo um modelo de liderança baseado em valores partilhados, diferente dos modelos de DPI e de DPO. Descobrimos que os três modelos não se opõem entre si. Eles constituem momentos de um mesmo processo. A DPI pela DPI é burocracia. A DPO pela DPO pode ser uma demagogia. Tanto um como outro precisam dos valores partilhados que lhes garantem mais sentido e mais pertinência nas práticas quotidianas escolares. O diálogo sobre os valores dentro de uma escola ou mesmo dentro de uma empresa acaba por ser o factor substancial para o desenvolvimento da liderança e de toda a instituição.

A escola é em si mesma um lugar de transformação, de partilha e aprendizagem de valores. Difícil seria engendrar uma escola sem valores. A DPV pode suscitar na escola formas de liderança que não a burocracia. Nesta linha, a literatura aponta para a liderança moral, a liderança baseada no diálogo, a liderança partilhada (colegial e colaborativa), a liderança pedagógica e a liderança baseada em ideias, o líder como parteira, como modos de fazer diferença na direcção de escolas (Trigo & Costa, 2008; Obin, s.d. e 1999; Greenfield, 2000; Fullan, 2003; Sergiovanni, 2004a e b; Azevedo, 2009).

Em Portugal a escola está a adaptar-se ao novo regime de administração e gestão escolar (75/2008), em que o director, eleito pelo Conselho Geral, se vê reforçado nos seus poderes internamente, e segundo alguns autores, enfraquecido na relação com o exterior (Lima, 2009). O cargo de director deixou de ser colegial (conselho executivo) e aparece agora na roupagem da unipessoalidade.

## CAPÍTULO IV: DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

«Cada investigador tende frequentemente a desenvolver o seu próprio método em função do seu objecto de investigação, dos seus objectivos, dos seus pressupostos teóricos ou de outros factores contingentes» (Maroy, 2005: 117).

A revisão de literatura permitiu-nos entrar em contacto com as teorias sobre as culturas e as lógicas de lideranças dentro de organizações como a empresa e a escola. Aprendemos que, para além do modelo burocrático pertinaz na administração pública actual, existem outras formas de liderança mais planas, centradas em valores, nas pessoas e no diálogo como são os casos das lideranças colegiais, partilhadas, pedagógicas no contexto escolar (Trigo & Costa, 2008). Trata-se de pensarmos a liderança a partir do modelo de DPV inicialmente aplicado às empresas por Dolan e García (1997), na Espanha, e Blanchard, O'Connor e Ballard, nos EUA, em 1997, e mais tarde às escolas, pelo menos em Portugal, por Trigo e Costa (2008).

No seguimento destes autores, decidimos fazer uma investigação empírica numa escola secundária com terceiro ciclo com o objectivo de estudar a importância dos valores na direcção de escola, conhecer modelos alternativos de liderança escolar que se distanciem dos paradigmas de natureza instrumental e burocrática. Ou seja, pretendemos colocar em evidência estilos de liderança escolar centrado no diálogo sobre os valores.

O foco da investigação é claramente a liderança. Temos interesse em saber, a partir dos documentos orientadores da escola e dos próprios líderes, quais são os valores que orientam as práticas. Qual é a sua percepção acerca dos valores presentes na escola. Também poderíamos ter optado por captar as percepções dos alunos, dos professores ou dos encarregados de educação acerca da liderança e da vivência dos valores na/da escola. Opções que colocamos de lado tendo em conta a exiguidade do tempo que tivemos para preparar esta dissertação. Pretendemos obter as percepções dos gestores escolares e não a dos alunos, professores ou encarregados de educação.

## 1. Opções metodológicas

Em função da problemática e dos objectivos da investigação, já evocados, optámos pelos *métodos qualitativos*<sup>44</sup> com base no *estudo de caso*, onde a primazia vai para a experiência subjectiva como fonte do conhecimento. Trata-se de um estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro (do actor) e respeitando os seus marcos de referência. Interessamos conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente (Almeida & Freire, 2007: 110). Normalmente, o foco do estudo pode ser uma organização ou um aspecto específico dessa organização (Bogdan & Biklen, 1994). É uma investigação pela via da indução, do particular ao universal, ao invés das tradicionais técnicas de dedução, do geral, universal ao particular. Gera-se o conhecimento a partir das práticas locais (Flick, 2005; Maroy, 2005). Estuda-se «o que é particular, específico e único» (Afonso, 2005: 70).

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características fundamentais dos estudos qualitativos:

1. A fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação é descritiva;
3. Os investigadores interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados;
4. Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital.

As estratégias mais frequentes usadas nesse tipo de estudos são a observação participante e a entrevista (Bogdan & Biklen, 1994). Estes instrumentos exigem do investigador algumas competências para evitar ou reduzir ao máximo o chamado “efeito do observador”<sup>45</sup>, tais como: saber fazer boas perguntas; ser bom ouvinte e não se deixar levar por ideologias e preconceitos; ser adaptável e flexível; ter uma boa capacidade de captar os

---

<sup>44</sup> Têm sido usadas outras expressões, por diferentes autores, para designar os estudos qualitativos, tais como investigação de campo, investigação naturalista, investigação etnográfica, interaccionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo (Bogdan & Biklen, 1994).

<sup>45</sup> São as modificações no comportamento das pessoas que se pretende estudar, provocadas pela presença do investigador. Diga-se que «nunca é possível ao investigador eliminar todos os efeitos que produz nos sujeitos» (Bogdan & Biklen, 1994: 69).

aspectos que estão a ser estudados; ser sensível; ter capacidade de sobreviver a grandes pressões; ser discreto; ser paciente; aceitar incondicionalmente o outro, não formulando juízos de valor; ser capaz de estabelecer relações empáticas (Bogdan & Biklen, 1994). O investigador tem que estar atento a todos os pormenores que possam enviesar os dados do estudo.

## **2. Campo de investigação**

O nosso campo de estudo seleccionado foi uma escola secundária do ensino público com terceiro ciclo, situada na urbe de Lisboa, em Portugal. Na escolha da escola tivemos em conta dois critérios: em *primeiro lugar*, a antiguidade, tradição e experiência da escola enquanto instituição de ensino e, em *segundo lugar*, os vários anos de experiência do director, ou melhor da directora.

A escola em questão é centenária. Constitui-se num grande pólo de atracção para aqueles que procuram o saber e a continuação dos estudos no ensino superior. A directora actual foi empossada em 2009 para um segundo mandato consecutivo, e está na gestão e administração de escola há mais de 10 anos, dos quais 6 na escola actual.

## **3. Estratégia de recolha de informações**

Foram usadas para a recolha de informações a *análise documental ou arquivística*, a *observação* e a *entrevista semi-directiva*. Ruquoy (2005) considera fundamental o uso dessas três técnicas nas investigações sobre as práticas e representações.

### ***A pesquisa documental***

Distinguem-se, segundo a natureza do documento, três fontes distintas de documentos (Afonso, 2005):

- *Os documentos oficiais* – incluem-se aqui os arquivos de departamentos da administração pública, documentos dos arquivos escolares, documentos orientadores da

escola, publicações oficiais do Estado (Diário da República...), registos estatísticos da escola, do ME, etc.

- *Os documentos públicos* – imprensa, todo o tipo de informação, publicidade, propaganda política e/ou sindical, os livros diversos e outros.

- *A documentação privada* – de acesso restrito, um tipo especial de arquivos. Incluem-se aqui também os documentos pessoais.

De Ketele e Roegeris (1993), para além da natureza dos documentos, assinalam outros elementos importantes a ter em conta na análise documental:

- *A quantidade de documentos*

«A quantidade de documentos para analisar determinará o tipo de análise: uma análise exaustiva dos documentos ou, pelo contrário, uma análise por mostragem ou por selecção» (De Ketele e Roegeris, 1993: 38).

- *O objecto e finalidades da investigação*

Quanto ao objecto e finalidades, distinguem-se dois tipos de análise documental:

- *A pesquisa documental* – essencialmente exploratória, é fundamental na revisão de literatura e na análise e interpretação dos dados recolhidos.

- *A consulta de arquivos* - «cujo objecto é qualquer documento seleccionado segundo uma estratégia muito precisa e tratado como um **dado** da investigação, ao mesmo título que o discurso recolhido pela entrevista ou que os comportamentos recolhidos pela observação e cuja finalidade é verificar uma hipótese» (De Ketele e Roegeris, 1993: 38).

A nossa análise documental baseou-se essencialmente em documentos oficiais seleccionados tendo em conta os objectivos da investigação. Assim, foram escolhidos os seguintes documentos: *o projecto educativo de escola (PEE)*, *o regulamento interno (RI)*, *o plano anual de actividades (PAA)*, *o projecto/plano de intervenção do director da escola (PID)* e, por fim, *o decreto-lei nº 75/2008* que regulamenta o regime actual de autonomia, gestão e administração das escolas em Portugal. A finalidade desta etapa consistiu em perceber e extrair os valores, a filosofia de vida que orientam a vida quotidiana da escola. Dito de outra maneira, procuramos responder à pergunta: que valores se podem extrair dos documentos orientadores da escola?

## *A observação*

Não sendo a observação a principal estratégia deste estudo, foi, apesar disso, utilizada na recolha de informações como um suporte ao conteúdo da análise documental e das entrevistas. Esta técnica é bastante «útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários» (Afonso, 2005: 91). Normalmente, costuma-se distinguir a observação estruturada da observação não estruturada. Em todo caso, pensamos nós, que toda a observação é estruturada, na medida em que ela se organiza em torno de uma ou mais questões de investigação. Quando estruturadas, os dispositivos da observação utilizados são as fichas ou grelhas previamente concebidas e categorizadas, em função dos objectivos da investigação. Na observação não estruturada costuma usar-se as notas de campo ou ainda o diário de campo como estratégias de recolha de dados (Afonso, 2005).

Neste estudo privilegiamos a observação não estruturada com base em *diários de campo*. «Consiste num relato quotidiano da actividade do investigador, geralmente com um carácter reflexivo e prospectivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da investigação» (Afonso, 2005: 93). No total redigimos seis diários de campo, sendo três produzidos nos primeiros dias de contacto com a escola e os outros três diários foram redigidos durante os três dias das entrevistas. Cada uma das nossas visitas durava entre 2 a 3 horas. Os diários eram escritos durante e logo após a visita. Cada diário tem o seu código (D1; D2; D3; D4; D5; D6) que é usado nas citações.

## *As entrevistas*

A entrevista acabou por ser a principal estratégia desta investigação. Pois, mais do que ler e analisar a documentação, mais do que observar os actores e o seu contexto, o interessante foi poder dialogar com os actores, entrevistá-los, sentir as suas emoções, as suas dúvidas e expectativas. Para a pesquisa que nos propusemos, saber *como se efectua a direcção por valores numa escola*, era fundamental auscultar a percepção<sup>46</sup> dos próprios gestores ou líderes escolares.

---

<sup>46</sup> “Percepções” é uma palavra escolhida propositadamente, porque «é útil recordar que aquilo que é dito nos presta informações, em primeiro lugar, sobre o pensamento da pessoa que fala e, secundariamente, sobre a realidade que é objecto do discurso. Tratar este ponto é falar do estatuto dos dados recolhidos» (Ruquoy, 2005).

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações<sup>47</sup> (De Ketele & Roegiers, 1993: 22).

A entrevista permite ao investigador recolher «informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele» (Quivy & Campenhoudt, 2008: 192).

Ruquoy (2005) enumera quatro possibilidades para as entrevistas: *a entrevista directiva* – baseado num questionário padronizado; *a semi-directiva* – centrado numa temática mas deixando liberdade ao entrevistado de estruturar o seu pensamento; *a entrevista não directiva* – baseado num tema geral a explorar pelo entrevistado; e *o relato de vida* – que combina a história de vida com a temática.

### ***Processo de construção do guião de entrevistas***

Elaboramos um guião de entrevista semi-directivo porque considerámos ser o melhor caminho para obter informações com alguma profundidade e interesse. O guião foi construído baseando-nos nas questões específicas da investigação e seus eixos de análise. Criámos um primeiro guião com quatro categorias e doze questões de entrevista. Eis as categorias: o lugar dos valores na escola; a vivência dos valores; o papel do líder numa DPV; mecanismos administrativos adoptados no dia-a-dia.

Este dispositivo foi observado e analisado pelo orientador da dissertação e, em comum acordo, acrescentámos mais duas categorias. Deste modo, passámos a ter seis categorias: A; B; C; D; E; F; e doze subcategorias: A-IV; A-AV; B-ED; B-VD; C-TV; C-SC; D-AD; D-CD; D-GI; E-MA; F-CC; F-RV (Ver Quadro 13) correspondentes às doze perguntas do guião de entrevista (Ver as perguntas do guião em Anexos).

---

<sup>47</sup> No texto original esta definição aparece em negrito.

**Quadro 13: Categorias das entrevistas.**

<i>Categoria</i>	<i>Código</i>	<i>Sub Código</i>	<i>Conteúdos/Objectivos</i>	<i>Nº da Pergunta</i>
<b>I. Os Valores nos Documentos da Escola</b>	A	A-IV	<b>I. 1. Identificação dos Valores nos Documentos</b> Os valores escolhidos para os objectivos e missão da escola. Os documentos em foco são <i>o projecto educativo, o regulamento interno, o plano anual de actividades, o projecto curricular de escola e o plano de intervenção do director.</i>	1
	A	A-AV	<b>I. 2. Análise dos Valores</b> Tratar-se-á aqui de suscitar uma reflexão em torno dos valores da escola. Sua actualidade e pertinência.	2
<b>II. Os Valores na Direcção da Escola</b>	B	B-ED	<b>II. 1. A Importância dos Valores na Estratégia da Direcção da Escola</b> Procurar-se-á situar os valores da escola dentro dos esquemas ou paradigmas de acção da Direcção de Escola para se perceber a importância atribuída aos mesmos (valores).	3
	B	B-VD	<b>II. 2. Os Valores e a Tomada de Decisões</b> Tentar-se-á encontrar aqui exemplos de decisões tomadas tendo como base de sustentação os valores da escola.	4
<b>III. Vivência dos Valores</b>	C	C-TV	<b>III. 1. Momentos e Processos de Transmissão dos Valores</b> Aqui, concretamente, registar-se-ão os momentos e processos que a Direcção de Escola cria para transmitir os valores.	5
	C	C-SC	<b>III. 2. A sintonia da comunidade com os valores propostos</b> O feedback que a Direcção de Escola recebe da comunidade educativa face aos valores da escola.	6
<b>IV. O Papel do Director na DPV</b>	D	D-AD	<b>IV. 1. Acções do Director de Escola</b> Descrever-se-ão aqui acções concretas do Director na senda da DPV, com exemplos práticos.	7
	D	D-CD	<b>IV. 2. Características do Director</b> Tratar-se-á de retratar a figura do Director centrando a atenção naquelas características que fazem diferença ou são determinantes na DPV. Examinar-se-á a maneira como o Director envolve a comunidade educativa nos seus projectos.	8
	D	D-GI	<b>IV. 3. Gestão de Conflitos, Incerteza e Ambiguidade</b> Analisar-se-ão nesta subcategoria a capacidade do Director lidar com as situações de incerteza dentro da escola.	9
<b>V. Mecanismos Administrativos de Gestão dos Recursos Humanos</b>	E	E-MA	<b>V. 1. Mecanismos Administrativos</b> Descrever-se-ão neste item os instrumentos e estratégias de governo das pessoas implicadas, os actores.	10
<b>VI. Conflito de Valores</b>	F	F-CC	<b>VI. 1. Choque Cultural</b> Analisar-se-á nesta subcategoria, os outros valores dos actores e, por conseguinte, os inevitáveis choques culturais na escola.	11
	F	F-RV	<b>VI. 2. Relativização dos Valores</b> Tratar-se-á de descrever e interpretar a maneira como a Direcção de Escola lida com a diversidade dos valores dos actores.	12

As nossas primeiras visitas à escola permitiram-nos realizar o pré-teste do Guião. De maneira discreta (Maroy, 2005), nas conversas com algumas pessoas da direcção de escola,

fomos colocando algumas perguntas do guião. Conseguimos perceber que as perguntas eram suficientemente claras e correspondiam aos objectivos da investigação. Com o acordo do orientador lançámo-nos a fazer as entrevistas.

### *Os informantes*

Refere-se ao conjunto de indivíduos seleccionados tendo em conta os objectivos da investigação. Desde já fica esclarecido quem fica incluído e quem fica excluído (Sousa, 2009: 64). Como dissemos no início deste capítulo, a investigação está dirigida para a liderança. Nesse sentido, os nossos *informantes* foram, basicamente, os membros de direcção da escola (o director de escola, o subdirector e os três adjuntos do director). Maroy (2005) chama a atenção para o enviesamento dos dados pela corrente dominante e aconselha a entrevistar também alguém que não esteja directamente ligado ao tema da entrevista ou ao grupo dos informantes seleccionados. Achámos, neste caso, que seria interessante ouvir o presidente do Conselho Geral da escola. Infelizmente não foi possível. Ainda assim, conseguimos ouvir uma professora com o cargo de coordenadora da auto-avaliação de escola.

### *A realização das entrevistas*

As entrevistas foram individuais, com a excepção de uma em que se achou por bem juntar duas pessoas que fazem praticamente o mesmo trabalho na escola. Contudo, na prática, só uma destas pessoas teve participação activa na entrevista, a outra pessoa limitou-se a concordar com o que era dito. Por este motivo não incluímos a mesma pessoa no quadro de caracterização dos informantes. Cada entrevista teve uma duração de aproximadamente uma hora e meia e foi registada através de um gravador e posteriormente transcrita. Cada informante recebeu um código como se vê no Quadro acima: E1, E2, E3, E4, E5, usado nas citações

**Quadro 14: Caracterização dos informantes**

<i>Entrevistado</i>	<i>Idade</i>	<i>Género</i>	<i>Anos serviço na Escola</i>	<i>Anos na Direcção</i>	<i>Cargo actual</i>	<i>Condições de aceitação ou recusa da entrevista</i>	<i>Disposição</i>	<i>Local da Entrevista</i>	<i>Meios usados na entrevista</i>	<i>Data da entrevista</i>
E 1	+ de 60	F	Não sei	6	Sub Directora <sup>48</sup>	<i>No primeiro contacto para a entrevista:</i> «Só falo da disciplina e dos alunos que é a minha área». «Aceito a entrevista mas sem gravação». <i>No dia da entrevista:</i> «Sei lá... pode gravar...como quiser...» «Os nossos colegas disseram-nos que deveríamos ter acesso às perguntas da entrevista com alguns dias de antecedência...»	Muito à vontade, demonstração de interesse em colaborar na investigação.	Escola	Guião de entrevistas e Gravador de som	18.03.2010
E 2	+ de 60	F	21	11	Directora	Aceitação da entrevista sem nenhuma condição.	Entusiasmo e satisfação em colaborar na investigação.	Escola	Guião de entrevistas e Gravador de som	18.03.2010
E 3	+ de 55	F	+ 20	+ 15	Adjunta da Directora	Muita hesitação para aceitar a entrevista: «Toda a hora entrevista, questionários...desta vez não quero saber de entrevista». Mas depois aceitou, sem impôr quaisquer condições.	Boa disposição no dia da entrevista.	Escola	Guião de entrevistas e Gravador de som	24.03.2010
E 4	+ de 50	M	+ 25	+ 20	Adjunto da Directora	Aceitação da entrevista com um pré-aviso: «A minha área é muito técnica». Sem colocar depois nenhuma outra condição.	Foi pontual na entrevista marcada e parecia preparado e bem disposto.	Escola	Guião de entrevistas e Gravador de som	25.03.2010
E 5	+ de 40	F	+ 20		Professora e coordenadora da auto-avaliação na escola	Aceitou a entrevista sem colocar condições prévias.	Pareceu-nos um pouco exausta no final de uma manhã de trabalho com os seus alunos. Mesmo assim, mostrou-se muito interessada na investigação e teve uma participação muito activa.	Escola	Guião de entrevistas e Gravador de som	26.03.2010

<sup>48</sup> A ordem dos informantes neste quadro segue a ordem da realização das entrevistas. Assim, o primeiro a ser entrevistado foi o E1, e o último foi o E5.

#### 4. Estratégia de análise das informações

A estratégia usada para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo. Esta implica «a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (como, por exemplo, o cálculo das frequências relativas ou das co-ocorrências dos termos utilizados). De facto, apenas a utilização de métodos construídos e estáveis permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações» (Quivy & Campenhoudt 2008: 226). Aqui, nesta fase, «os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significantes («falantes») e válidos. (...) O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos ou questões de investigação -, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas» (Bardin, 2008: 127).

Nas suas diferentes modalidades, a análise de conteúdo tem um campo de aplicação muito vasto. Pode incidir sobre comunicações de formas muito diversas, nomeadamente, textos literários, programas televisivos ou radiofónicos, filmes, relatórios de entrevistas, etc. (Quivy & Campenhoudt 2008).

A propósito das entrevistas, Maroy (2005) destaca três técnicas de análise de conteúdo:

- *A descrição simples (straight description)* – o investigador usa um esquema pré-estabelecido que lhe permite classificar os dados recolhidos.

- *A descrição analítica (analytic description)* – o esquema não parte de uma grelha pré-existente. Deriva dos dados. As categorias são descobertas indutivamente.

- *A teoria local (grounded theory)* – a investigação é um processo que pode gerar novos conhecimentos, a partir do contexto do estudo, e desembocar numa teoria fundada ou local.

Segundo Maroy (2005) cada um destes métodos tem os seus riscos, mas todos eles são pertinentes. Quanto a nós, optámos pela descrição simples sem nos fecharmos no esquema das categorias pré-estabelecidas, mantendo-nos sempre abertos aos novos dados do campo de investigação e às possíveis modificações. Tivemos em conta na análise dos dados aos três momentos-chave da análise qualitativa:

1. A redução de dados e sua categorização;

2. Apresentação e organização dos dados (codificação e comparação sistemática);
3. A interpretação e validação dos resultados.

### **5. Limitações da investigação**

Uma primeira limitação foi o tempo de trabalho de campo. Achámos que um estudo desta natureza exige uma permanência prolongada no campo de investigação para testar a validade factual de algumas informações. Para contornar ou reduzir o grau desta dificuldade recorreremos à triangulação dos dados: a multiplicação das fontes e métodos de recolha de dados (Maroy, 2005).

O segundo limite teve a ver com o facto de não termos entrevistado o Presidente do Conselho Geral da Escola. A sua opinião poderia ser um elemento importante no equilíbrio e na qualidade dos dados. Para colmatar essa insuficiência entrevistámos uma professora com cargo na liderança intermédia.

O terceiro limite prendeu-se com o número e as características dos informantes (líderes da escola) do estudo. Um estudo mais alargado que incluísse a opinião dos alunos, dos professores, dos não docentes, dos pais e encarregados de educação dar-nos-ia uma ideia mais precisa sobre a liderança por valores praticada na escola.

## **CAPÍTULO V: RESULTADOS - A DIRECÇÃO POR VALORES NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA COM TERCEIRO CICLO**

Este capítulo apresenta-nos os resultados do estudo empírico propriamente dito, realizado numa escola pública do ensino secundário com terceiro ciclo. O grande objectivo aqui é «informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos forneceram em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho» (Azevedo, 2008: 22). Como temos vindo a recordar, esta investigação procura saber *como se efectua a direcção por valores em contexto escolar*. Todo o processo de investigação baseou-se nos métodos qualitativos com base no estudo de caso (Afonso, 2005) e com recurso às técnicas de análise documental, observação e entrevistas, pelas razões que já foram referenciadas no capítulo precedente. Os resultados são apresentados seguindo a ordem das questões empíricas do trabalho, de acordo com a sugestão de Azevedo (2008).

### **1. A definição dos valores da escola**

O objectivo central deste tópico é encontrar os valores inscritos nos principais documentos da escola. Objectivamente, vamos descrever os valores presentes no PEE, RI, PAA e PID.

A preferência pelo PEE tem a ver com o facto de este ser a principal «plataforma de análise sobre a qual se constrói o conhecimento e a acção educativa de toda a escola» (Guerra, 2002: 99). É o principal instrumento de gestão e administração da escola. Nele encontram-se as finalidades, os objectivos, os valores perseguidos pela escola. A escolha do RI justifica-se pelo seu carácter de obrigatoriedade (direitos e deveres dos actores). No fundo, quais são as obrigatoriedades da escola e dos membros? Os valores estão lá presentes? O PAA desenvolve e coloca em prática uma série de valores expressos no PEE? Todos estes dispositivos apresentam ainda um factor relevante pelo facto de serem mediados pela negociação e aprovação da parte dos membros da escola, através do Conselho Geral. Por último, o PID aparece aqui, por ser o programa, ou pelo menos, a expectativa do mandato do director. Nesta óptica, faz todo sentido perceber os valores em jogo que nele se desenvolvem.

## *O Projecto Educativo de Escola*

Neste documento encontramos várias referências aos valores. Destacamos aqui algumas expressões fortes:

### **Quadro 15: Expressões do PEE sobre os valores**

*A escola continua a perseguir o que sempre tem feito bem nos últimos 100 anos: construir-se como um pólo exemplar de alunos/cidadãos que levam daqui o conhecimento mas, também, o exemplo e os valores que os ajudem a realizar-se como pessoas.*

*A escola e este projecto subscrevem e tomam como suas quatro grandes áreas de afirmação de valores que constituem outras tantas vertentes orientadoras da acção e um avanço civilizacional importante, indispensáveis à formação da personalidade do aluno: a ética, a cidadania, a universalidade e a solidariedade entre os homens.*

*Este projecto educativo pugna, igualmente, pela exigência individual em termos de comportamento, pela complementaridade e interdisciplinaridade entre os saberes e aposta na promoção do homem pelos valores.*

*A escola promove activamente, junto dos seus alunos uma cultura de valores, procurando a eliminação de vícios, apoiando o esforço, o trabalho e o mérito.*

*Valorizar a escola, os professores e a sua gestão.*

*A escola pretende que o aluno aqui formado saia com um conjunto de valores e de saberes essenciais, devidamente consolidados, que o oriente para o futuro.*

*Os valores fundamentais são os que se inscrevem nos princípios deste projecto.*

*Valorizar as diferenças...*

*Pretende-se que o aluno seja: “autónimo, consciente dos seus valores e interesses...”*

*Aprecie o mundo da cultura e dos valores*

Como vemos no Quadro 15, a palavra valores (8 vezes) e valorizar (2 vezes) aparecem com frequência no PEE. Isto significa que, do ponto de vista teórico, os valores estão definidos e presentes na literatura/documentação da escola. *A ética, a cidadania, a*

*universalidade e a solidariedade entre os homens* constituem o sustentáculo da organização e acção escolares (Ver Quadro 16).

Vejamos, a propósito, o que nos disse uma das nossas entrevistadas:

O nosso PEE que actualmente está em vigor, penso que está essencialmente assente numa estrutura de valores. Aliás são directrizes muito qualitativas mais do que directrizes quantitativas. Aquilo que se supõe do PEE, como eu estava a dizer...pretende-se que tenha também metas quantificadas. O nosso PEE não tem ainda isso. E é um projecto com objectivos muito claros, todos eles assentes em valores. Temos dois objectivos que são muito gerais, devem ser muito gerais, que são muito importantes, a nível nacional igualmente importantes. Mas também há outros muito específicos da nossa escola. Um deles é a formação integral da pessoa, do indivíduo, e outro, a procura de... a troca de...a interacção entre as disciplinas e não disciplinas, a transdisciplinaridade e a transversalidade. Agora, há um terceiro particular que tem muito a ver com a nossa escola que é o prosseguimento dos estudos. E é um dos aspectos, quer dizer, se esta escola não tivesse prosseguimento dos estudos, muito provavelmente não teríamos a mesma procura. É evidente isto (E5)<sup>49</sup>.

#### **Quadro 16: Os valores no PEE.**

##### **Valores Expressos no Projecto Educativo de Escola**

**A ética,**

**A cidadania (cidadãos livres, responsáveis, autónomos, trabalhadores e solidários, apreço da identidade nacional no contexto da União Europeia),**

**Desenvolvimento de hábitos e atitudes de relação e colaboração,**

**Espírito democrático e pluralista,**

**Espírito crítico,**

**A universalidade,**

**A solidariedade,**

**Justiça e verdade,**

**Formação integral da pessoa,**

**A complementaridade e interdisciplinaridade,**

**Uma cultura de exigência em termos de comportamento,**

**Formação de jovens que procuram a continuidade dos estudos no ensino superior,**

**O diálogo com as famílias e seus representantes apelando à sua participação responsável,**

**Colaboração com outros órgãos afins (autarquia, empresas...),**

**Valorizar a escola, os professores e a sua gestão,**

<sup>49</sup> Nas transcrições das entrevistas, as reticências utilizadas ao longo do texto correspondem às pausas ou hesitações do discurso.

## ***Regulamento Interno***

A escola (objecto do nosso estudo) é denominada “comunidade educativa” no RI. Ela é pública e laica. Tendo como referência o artigo 43º da Constituição da República, isto significa que: «1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar; 2. O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; 3. O ensino público não será confessional».

Em relação ainda aos artigos 37º e 43º da Constituição da República, como escola pública deve entender-se um espaço multicultural onde é permitida a livre expressão de pensamento, sendo que, no processo educativo os docentes e demais agentes da educação devem ter sempre presente o nº 1 do artigo 41º da Constituição da República, o qual acentua que «a liberdade de consciência, de religião e de culto é inviolável», lê-se no mesmo RI da escola.

Sublinham-se também os princípios pelos quais se orienta a comunidade educativa, a saber: a sã relação interpessoal, a inter-ajuda permanente, o desenvolvimento integral da personalidade, a “construção de uma sociedade livre, justa e solidária” (artigo 1º da Constituição da República). O Quadro 17 indica os valores que se destacam no RI.

### **Quadro 17: Os valores no RI**

#### **Valores Expressos no Regulamento Interno**

**A liberdade dos actores (livre expressão do pensamento, liberdade de consciência, de religião e de culto),  
Uma educação e cultura não ideológica nem confessional,  
Respeito pelas convicções, ideários e opções de cada um,  
Observância dos deveres e direitos de cada um,  
A multiculturalidade,  
A sã relação interpessoal,  
A inter-ajuda permanente,  
O desenvolvimento integral da personalidade  
A justiça,  
A solidariedade.**

### *O plano anual de actividades*

O Plano Anual de Actividades começa a ser elaborado nos Departamentos e só depois juntam-se para fazer o único plano global da escola (E1). Ele constrói-se em torno de quatro áreas: I. Visitas de Estudo e Visionamento de filmes, II. Projectos de Clubes, III. Exposições e Debates, e IV. Formação Contínua (D2).

A análise dos valores baseou-se nas finalidades de cada uma das quatro áreas do PAA, tal como se vê no Quadro seguinte:

#### **Quadro 18: Os valores no PAA.**

Áreas de trabalho	Valores em jogo
<b>1. Visitas de estudo; visionamento de filmes e conferências</b>	Olhar (atitude) crítico; enriquecimento cultural; investimento pessoal, formação cultural e artística; contacto com universos socioculturais diferentes; colaboração
<b>2. Projectos e clubes</b>	Interdisciplinaridade; promover a ética desportiva e responsabilidade pessoal; educação ambiental; participação; colaboração.
<b>3. Exposições e debates</b>	Dinamização da cultura de escola; Espírito de escola
<b>4. Formação contínua</b>	Qualificar e diversificar a formação

### *O projecto de intervenção do director*

Por seu turno, o PID apresenta a escola como “comunidade educativa” englobando, alunos, pessoal docente e não docente, pais, encarregados de educação, autarquia, sociedade civil e todos aqueles que se interessam pela escola. A colaboração é fundamental para a coesão e funcionamento da escola. O PID sublinha ainda outros aspectos importantes da escola, como a continuidade dos estudos no ensino superior, a cultura de rigor, a civilidade e a profissionalidade.

## **2. A importância atribuída aos valores pela direcção de escola**

Em face do quadro de valores indicados nos documentos podemos inferir que a liderança preocupa-se e gere o quotidiano da vida escolar, com maior ou menor dificuldade, tendo em conta os valores proclamados. Todos os entrevistados nesta investigação não hesitaram em afirmar que os valores são um dispositivo estratégico de relevo na gestão da escola, inclusive na tomada de decisões, na gestão de conflitos e até em processos como a avaliação de desempenho. Para alguns dos gestores escolares não faz sentido uma não referência aos valores na gestão da escola:

Aliás, uma das características desta direcção é precisamente os valores, a honestidade, a justiça, a coerência. Por isso não fazia sentido que nós tentássemos dirigir sem valores. Porque se as pessoas que compõem a direcção se regem por valores logo... (E3).

Mas também não seria saudável se não existissem. É lógico... dizer-lhe que não haverá alguma exaltação, estaria a mentir, não é? Porque isso é espontâneo e é natural. Mas, depois tudo se resolve da melhor forma mantendo os valores, sem nunca prejudicar os interesses dos intervenientes que, à partida, às vezes não actuaram da melhor forma (E4).

A escuta e o diálogo permanentes ajudam a desburocratizar o tratamento dos assuntos da escola. A liderança está sempre disponível para ouvir as opiniões, receber sugestões dos alunos, professores, pais, encarregados da educação e outros membros da comunidade.

De uma maneira geral, eu sempre oiço os outros e normalmente nunca ajo com ideias preconcebidas e ideias feitas. Nas situações eu procuro sempre ter opiniões diferentes das minhas e depois tento equacionar as minhas ideias com a contribuição das outras pessoas e partir daí... depois tentar tomar a decisão. Mas acabo sempre por ter em conta a opinião das pessoas, ou por via institucional dependendo da natureza dos assuntos. É normalmente em termos de decisão que tenha de tomar passo sempre sobretudo pelo Conselho Pedagógico, e isso se não é uma decisão que implique uma auscultação institucional... depende da natureza da decisão e da situação (E2).

Apesar desta abertura à escuta, ao diálogo e aos valores, os líderes escolares sentem e sabem que não é fácil a liderança por valores. Os valores são subjectivos e muitas vezes podem faltar à justiça e à equidade. Deste modo, consideram haver toda uma necessidade de objectivar critérios, ter um mínimo de referências que sirvam de fio condutor.

Por isso é que agora, com essa coisa da avaliação que marca a vida das pessoas, há já uma tentativa, tanto quanto possível, de objectivar os procedimentos, o processo... de maneira que... fazendo dicionários de competências, precisamente para que haja referenciais de competências..., para que os conceitos em termos de observância não possam ser uma coisa para uns e ser outra coisa para outros... Há Dicionários de atitudes... e aí nós procuramos, estão descritos... E a esse nível, o que é que se entende por suficiente, bom, muito bom...isso está tudo descrito. Este é um trabalho que eu achei que devia desenvolver para que a nível de escola, e até de departamentos, dos diferentes avaliadores, nomeadamente do director, para ter conceitos comuns, entendimentos comuns (E2).

Outra questão muito embaraçosa para os líderes é a conjugação entre a lei e os valores na tomada de decisões. Para os gestores escolares, a lei é lei e esta tem que ser aplicada. Não se pode alegar o desconhecimento da lei. A lei tem que ser cumprida. E aqui os valores em alguns casos são sacrificados.

A lei tem que ser sempre aplicada. Isso aí é natural, não é? Mas a lei tem que se cumprir, não é? Isso não quer dizer que as pessoas estejam de acordo, mas não vale a pena estar de acordo. Temos que cumprir. E porque também se não for cumprida são os responsáveis que acabam por ser penalizados, não é? Por isso tem que ser cumprida, não é? (E3).

E aqui, como é óbvio, voltamos aos dois mundos de Sergiovanni (2004b). As escolas ou são lideradas pelo mundo-da-vida que se sobrepõe ao mundo-dos-sistemas conquistando a sua autonomia e colocando no centro da vida escolar os valores e a sua cultura, ou ela é liderada pelo mundo-dos-sistemas que termina colonizando o mundo-da-vida. Na revisão de literatura muitos autores apontavam para uma escola cada vez mais colonizada pela legislação (Barroso, 2009, Lima, 2009). Esta escola pode ser caracterizada como

Uma instituição heterónima, fortemente carregada de prescrições externas. E é uma instituição heterónima a partir de diversos pontos: hierárquico (a equipa directiva é considerada, por vezes, mais como o braço alargado da Administração do que o legítimo representante da comunidade educativa perante a Administração), teleológico (os objectivos estão definidos pela lei), organizativo (parte do seu funcionamento depende das prescrições externas) e metodológico (princípios de intervenção estão determinados pelas disposições oficiais). Os profissionais que lá trabalham são considerados como técnicos que têm que cumprir minuciosas indicações que afectam os conteúdos, a metodologia, a avaliação e a estrutura e funcionamento internos (Guerra, 2002: 187).

Em suma, os valores são importantes na gestão da escola, mas não constituem os critérios essenciais ou principais referências da estrutura organizativa da escola que, diga-se, está muito assente na legislação. Os valores têm mais uma importância teórica, na prática o que se quer é o cumprimento da legislação. Esta última tem tido mais força nas práticas diárias. Os valores são ambíguos e subjectivos. Ainda assim, os líderes escolares entrevistados mostraram grande optimismo na opção por uma liderança baseada em valores, apesar do amontoado de legislação que muitas vezes não dá lugar a outras opções.

Mas, quer dizer... lei é lei. Mas há muita incerteza em termos de regulamentação, procedimentos. Em relação à lei, eu peço muito a opinião e aplico esses procedimentos depois de ouvir o Conselho Pedagógico. Muitos deles até são levados ao Conselho Pedagógico (E2).

### **3. A vivência e a comunicação dos valores na escola**

Nesta categoria procurámos conhecer os momentos e processos de transmissão de valores, assim como, a sintonia da comunidade educativa com os valores da escola.

#### ***Momentos e Processos de transmissão de valores***

Foram assinalados alguns processos através dos quais os valores são passados aos gestores, professores, alunos e comunidade educativa em geral (Ver Quadro 19).

#### **Quadro 19: Processos de transmissão/ comunicação de valores na escola.**

Processos de transmissão de valores na escola
<i>O exemplo,</i>
<i>O discurso,</i>
<i>As aulas, sobretudo de formação cívica,</i>
<i>As reuniões de trabalho,</i>
<i>A plataforma da escola (Web),</i>
<i>Os escritos na sala de aulas</i>

As palavras de uma entrevistada são elucidativas:

Eu posso lhe falar da minha experiência pessoal como docente, eles [os valores] estão presentes em cada aula, até no intervalo e pronto. Agora, se realmente todos os...é uma das preocupações da escola...agora se realmente eles são

passados...isso...nós já não...nós estamos nas aulas...não é? Mas à partida, a directora ao ter reunião pedagógica ela passa isso para os coordenadores, os coordenadores terão de passar isso para o grupo, para os colegas de grupo e depois cada um tem que desenvolver essa acção nas suas aulas. Agora, se se desenvolve, se se concretiza e... aí eu já não sei. Nas minhas eu posso lhe dizer que sim. E posso lhe dizer que sou muito chata (E3).

Os valores são transmitidos

Através do discurso e do exemplo. O exemplo para mim é fundamental. Nunca se pode pedir aquilo que não se dá. Isso é aquilo que eu ensino aos alunos: Não se pode pedir aquilo que não se dá. E como tal o professor tem que dar exemplo a todos os níveis (E3).

A maioria dos entrevistados aponta o exemplo dos líderes como sendo a fonte e o canal mais eficaz de comunicação dos valores na escola. Os valores são as pessoas. Transmite-se aquilo que se é. Não podemos inventar nada. Ou os valores são assumidos e vividos no dia-a-dia ou não se transmitem valores nenhuns. Os valores têm muito a ver com as nossas atitudes, com a maneira como nós interpretamos o mundo e agimos. Neste sentido, o exemplo é fundamental.

O que é o exemplo? Kouzes & Posner (2009: 100) afirmam:

«Dar exemplo envolve sempre a acção. Trata-se de cumprir aquilo que se diz. Fazer aquilo que se apregoa. Honrar os compromissos. Cumprir promessas. Trata-se de não se fugir às responsabilidades. E como se está a liderar um grupo de pessoas, não apenas a própria pessoa, trata-se também de ver o que as pessoas que o seguem fazem».

Segundo os mesmos autores (2009), duas questões são fundamentais quando se pretende dar exemplo: personificar os valores comuns e ensinar os outros a modelar os valores.

A propósito da transmissão dos valores pelo exemplo, diz-nos outro gestor escolar:

Eu acho que isso é no dia-a-dia. Acho que há coisas que não se programam. Têm que ser práticas e têm que andar connosco. Portanto, e nomeadamente os valores, eu acho que, numa maneira geral, os valores acompanham-nos e estão presentes em tudo o que nós fizemos. E eu acho, exactamente, que é o que dá consistência e coerência, que permite a passagem dos valores. Há uma diferença entre ensinar e educar. Ensinar é explicar. O educar exige mais do que ensinar, exige passagem. Essa passagem de valores se faz através de uma atitude concertada e coerente. Eu acho que o melhor..., a passagem dá-se em nós e depende da maneira como a pessoa age em todas as situações e todos os momentos e a coerência que a pessoa põe nessa... (E2).

Para além do exemplo, está também o discurso. Muitas coisas são ditas e feitas nas aulas. Os debates sobre os mais variados assuntos relacionados com a ética, a moral, os valores, as atitudes, são autênticos momentos de partilha de valores. Em muitos casos, a sala de aulas torna-se na primeira ocasião que alguns alunos têm para discutir temas culturais e onde começam a aprender a relativizar algumas das suas convicções.

Quer dizer... esses valores é implícito, eles já trazerem de casa. De facto, muitas vezes não trazem... mas isto, eles fazem sob a orientação dos professores de educação cívica. Os senhores professores de formação e educação cívica mediante as situações que se vão levantando vão tratando esses temas...sobre honestidade, verdade. Agora há um tema muito em voga, é o bullying, fazem trabalhos... é aquela violência que sempre existiu... mas hoje está muito em moda... quer seja a nível psicológico como a nível da agressão física (E1).

Os lugares de transmissão dos valores, como se pode imaginar, variam consoante os intervenientes e os momentos. Com os gestores escolares, professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação é mais natural que essa transmissão cultural dos valores seja feita nas salas de reuniões e gabinetes, e em outros lugares informais para assuntos ou actividades também mais de carácter informal, por exemplo, os almoços e convívios. Para os alunos, a sala de aulas acaba por ser o lugar mais comum e mais privilegiado, mas haverá outros, como afirma um dos entrevistados:

#### **Quadro 20: Lugares de transmissão de valores na escola**

Lugares de transmissão de valores na escola
Sala de reuniões, Gabinetes, Sala de aulas, Pátio escolar, Outros lugares informais

Por exemplo, a zona que é o bar, agora, nós afixamos ali muita coisa...há ali placards. Eles já sabem quando vão ali. Precisamos é de assentar, ter as instalações terminadas, saber os lugares ideais. Porque agora vamos ter aqui muitas mudanças. Agora, há muito trabalho do director de turma, as aulas de formação cívica são muito ocupadas com isso, através do correio electrónico, da plataforma, também para podermos nos comunicar. Mas depois em termos de divulgação de certos comportamentos, se verificar..., se calhar não foi às

salas...mas há lá frases como: “Não destrua o que também é teu”. Há determinados escritos que passam...e que estão no PEE. E que depois, regra geral, o que está no PEE deve ser minimamente regulamentado, entre aspas aqui, é mais no sentido do diálogo... Os funcionários também têm um papel extremamente importante aqui na escola, asseguram muito...também passam muitos valores... “Então, mas o que é isso?” Chamam muito a atenção...Agem muito por atitudes ...e os alunos respeitam muito (E5).

A transmissão dos valores em contexto escolar não é só um assunto da liderança. É uma acção que envolve todos os membros da comunidade escolar, sobretudo os líderes intermédios, com particular destaque para os directores de turma e ainda os professores de formação cívica que diariamente são desafiados nas aulas a debruçar-se sobre temáticas actuais que colocam em jogo os valores e exigem uma reflexão ética e respostas pertinentes.

### *A sintonia da comunidade com os valores*

Qual é a resposta da comunidade educativa aos valores propostos pela escola? Os valores propostos encontram eco na comunidade ou são vistos com indiferença e desconfiança?

Resposta: «De uma maneira geral, são receptivos os alunos, os professores, os não docentes, os pais e encarregados de educação. Agora, evidentemente, numa casa com cerca de 1200 alunos nem tudo é evidente» (E2).

Obviamente, nessa matéria sobre os valores a unanimidade é escassa. E uma das razões já avançadas é o seu carácter subjectivo e ambíguo. Na escola alguns sintonizam mais e outros menos, quer se trate de alunos, professores, pais, encarregados de educação e não docentes. Não há um *one best way*. Apesar de o PEE ser um documento aprovado pela escola através do seu Conselho Geral, há sempre alguma margem de liberdade para a manobra e interpretação da parte dos actores escolares.

No caso particular dos alunos, constata-se maiores dificuldades de sintonia com os valores nas classes iniciais (7º, 8º, 9º ano), em que os alunos são mais agressivos, violentos, e pouco interessados nos valores e outros normativos da escola. Por conseguinte, estas atitudes colocam a indisciplina no centro das preocupações da liderança. Os mais velhos do 10º e sobretudo a partir do 11º ao 12º ano mostram-se mais ajustados aos valores da escola e estão mais habilitados a vivê-los dentro e fora da escola. Escutemos dois relatos:

### 1º Relato:

A nível de alunos depende. Eu penso que...nos mais pequenos...isso é mais difícil. Eu estou a lhe dizer isto pela minha experiência que eu tive o ano passado com o 9º ano. Em relação ao 12º...isso é mais fácil, aí os miúdos já têm outra idade, já têm outra maturidade, já têm outras experiências e, por conseguinte, é muito mais fácil. Eles entendem perfeitamente e aderem. E, nalguns casos, nomeadamente este ano eu tenho uma turma demasiadamente sensível a estas questões. E são os próprios, nomeadamente, a criticarem, a acharem que a sociedade está numa crise de valores (E3).

### 2º Relato:

Em termos de alunos, os nossos alunos...temos ligeiramente mais problemas de disciplina, o que nos obrigou também a um PEE mais na base de valores. Se alguma vez eles se concretizam na escola, nós podemos supor que há uma actuação uniforme, mas não há essa uniformidade. A escola vive muitas vezes da heterogeneidade, é assim que se consegue a harmonia, curiosamente. Heterogeneidade também existe aqui, quer em termos de alunos, portanto, os alunos estão aqui para aprender conteúdos científicos; há outro tipo de alunos que envereda e gosta mais de actividades mais práticas, por exemplo a nossa área do projecto quer no 11º quer no 12º tem algum impacto. Mas depois também temos alunos que nos últimos dois anos nos levantam alguns problemas em termos de disciplina, não corresponde já a nenhum dos dois perfis. São regra geral no ano básico, no 7º ano. Eles quando chegam... Quando aqui chegam têm que captar um outro modelo e às vezes há situações de não aceitabilidade que deve imaginar, em que a própria cultura desta escola vai sendo integrada no pensamento dos alunos com alguma calma, e não raro mais no 7º temos problemas de indisciplina. Isto é curioso, são os mais pequenos. Isto até finais do ano, a partir do 8º, 9º eles começam a acalmar-se. O mesmo aluno do 7º não tem nada a ver com a saída no 12º. E eu já vivi a experiência. Já tenho alunos que estavam no 7º e agora estão no 12º. São relativamente distintos. Há portanto uma integração...não que escola em si...claro que a escola tem os trâmites legais de travar a indisciplina (E5).

A nível dos professores, departamentos, coordenações, outros níveis de liderança e entre o pessoal não docente procura-se sempre uma aproximação aos princípios e valores contidos no PEE. Este documento, sendo interno, serve de orientação das práticas que se desenvolvem na escola. O PEE e os valores aí consignados reflectem a história e a tradição da escola. Para além de ser um registo em papel sabe-se do seu valor na construção da cidadania e de uma sociedade cada vez mais desenvolvida.

Sim, eu só enunciei alguns princípios, não são todos porque são mais... quer a liderança...quer as lideranças intermédias, estruturas intermédias de liderança, os coordenadores, os coordenadores de departamentos, os directores de turma, os coordenadores doutras áreas, de facto, temos de respeitar o nosso PEE e...actuar

de acordo com aqueles princípios. Mas é assim, eu vou dizer, mais do que estar num registo de papel, a nossa prática aqui, naquilo que me parece, a nível de liderança intermédia está muito de acordo com aquilo que está previsto no PEE. O PEE não apareceu do nada. Apareceu por ser uma escola... vários aspectos até da estrutura social...isto já tem a ver com gerações. Portanto, nós temos de tudo um pouco. E, efectivamente, quer dizer, a estrutura intermédia a nível de coordenação respeita e, aliás, é um documento interno (E5).

Quanto aos pais e encarregados de educação, os gestores escolares limitam-se a constatar que muitos deles implicam-se e interessam-se pelos valores da escola. Outros, nem por isso:

Os pais, eu não sei, porque eu não lido com os encarregados de educação. Isso...trate de fazer esta pergunta aos directores de turmas. Agora, para aquilo que se observa aqui na direcção, na realidade muitos pais deixam a desejar, o que quer dizer que, do meu ponto de vista, acho que eles estão muito aquém do papel que deveriam cumprir. E até há ainda alunos que são muito espectaculares, muito bons face aos pais que têm. Mas isto é daquilo que eu observo porque eu não tenho contacto com os pais (E3).

Para concluir este ponto sobre *a vivência e a comunicação dos valores*, observamos que a comunicação tem sido um dos problemas da liderança na escola. A informação não passa como seria de esperar que passasse, mas sabe-se em que nível da liderança ela se encontra estagnada:

Chegamos à conclusão que a informação se perdia um bocadinho, mas era a nível do intermédio, em determinados grupos concretamente... (risos). Há departamentos em que a informação... Aqui entre nós temos noção disso (que a informação não passava) ... e esperamos pelas melhorias... (E1).

Para os gestores da escola a informação não passa porque não sai ou não é dada às pessoas. Há ruídos na transmissão, o que provoca uma deformação da mensagem; outras vezes, trata-se de um problema de divulgação. Há aqueles mais habituados aos discursos verbais e reclamam a quantidade de papéis que têm de ler e outros que gostam mais dos escritos. Isto causa um ambiente de incerteza constante.

A divulgação da comunicação. Mas também eu vou dizer-lhe o seguinte... culpar a directora é muito fácil, culpar os líderes intermédios é muito fácil. A ideia de desresponsabilização é uma cultura que começa a se tornar ordinária nesta escola,

quase de todos. Desresponsabilizar-se de determinadas situações é o mais fácil. É o caminho mais fácil. “Eu não ouvi, não sabia que isso existia...nunca tinha ouvido falar da auto-avaliação...”. A pessoa pode dizer assim: “então é a lei 30 de 2002. Cá está o diploma da auto-avaliação. Ninguém pode alegar o desconhecimento da lei”. De facto, o que é que a nossa escola faz? De facto, a nossa escola faz o seguinte: faz, diz, reúne grupos a grupos... Agora, a comunicação evidentemente que se faz cada vez mais através dos meios tecnológicos. Se as pessoas, algumas ainda não lêem a internet...se o coordenador que está no conselho pedagógico...como sabe os coordenadores, neste momento, estão no pedagógico e não têm nada a ver com o Conselho Geral...Se a pessoa que está a representar aquele grupo no Conselho Pedagógico, se não veicular a mensagem que teria passado, aprovado...e se não veicular convenientemente a mensagem, digamos, compatibilizando com o discurso que a presidente do conselho pedagógico faz, a mesma frase pode se tornar absolutamente caótica e ruidosa. Isto é...questões puramente linguísticas. Há o contexto, há uma situação...Se não disser qual é a intenção daquele facto ou daquela afirmação, se não for explicado...isto não há dúvidas. Mais do que tudo...há dois aspectos que eu considero fundamentais nessa questão da comunicação. A primeira delas é o facto de haver ruído na transmissão de tudo que se quer informar, porque...essa é uma das razões que tivemos que passar a fazer reuniões do Conselho Pedagógico, para se perceber o que é que é tratado, mas também para explicar o que é tratado... “ha, mas isso não tem a ver comigo...ha, mas explica lá o que é isso...”, “não sou eu, mas foi o outro...” Quer dizer, há um comportamento muito individualizado, não é? Isso é um problema. Depois a comunicação pode dar aqui *n* confusões. Segundo, há uma comunicação mais no âmbito da divulgação. Como disse, o correio electrónico foi criado para todos. E é na verdade muito bom (E5).

A escola fez um grande esforço ao criar uma plataforma na Web onde estão os dispositivos mais importantes da organização da escola e onde se colocam ainda informações para a comunidade educativa e a sociedade em geral. Apesar disso, não faltarão reclamações de falta de informação. Para muitos, a informação não passa, para outros, ela é rara e exige-se sempre mais e mais.

Na minha perspectiva há comunicação... numa maneira geral. Agora, evidentemente, que há sempre coisas a melhorar. Com a informatização e com o recurso das novas tecnologias...Uma das coisas em que a gente tem investido bastante é com os... para facilitar, exactamente, e para melhorar os canais de informação. Mas a crítica normal é que há muito pouca informação! Está muito pobre! É só críticas...há um...e esse é também outro dos aspectos, se calhar é bom...também espicaça um pouco...há sempre uma insatisfação, nada está bem, nada...é tudo menos, há sempre uma exigência, uma pressão para mais, mais, mais, mais...isso é o normal de todos os lados, dos alunos, dos colegas (de direcção), dos funcionários, dos pais, sempre mais, mais, mais, mais...Se calhar também é bom...para a pessoa também se sentir mais... (risos) (E2).

#### **4. O papel do director numa direcção por valores**

A directora da escola pauta-se pelo humanismo. Ela está atenta aos problemas da escola. É conciliadora, aberta ao diálogo e às várias iniciativas que lhe são propostas, exigente no trabalho, rigorosa, sem ser extremista e procura ensinar com o próprio exemplo mais do que pelo discurso.

Eu acho que ela (directora) é uma pessoa esforçada e que tenta e tem tentado várias estratégias de fazer chegar os valores à comunidade educativa. Através do próprio exemplo da directora, através...nomeadamente, dos protocolos que ela estabelece com o exterior como forma de enriquecer a própria comunidade educativa. Através da própria abertura que ela tem face aos alunos e professores... Penso que mais não se pode pedir. Até porque ela, para além de nós, teve grandes experiências como orientadora de estágio. E como orientadora de estágio ela pôde testar todas essas estratégias. Ela já esteve do outro lado, o que quer dizer que é muito mais fácil (E 3).

Ela confia nos seus colaboradores que já lhe deram provas de honestidade, tem uma estima por cada um e não abdica de nenhum deles. As funções ou tarefas são atribuídas em função das aptidões e competências de cada um. E isto, como sabemos, valoriza as pessoas e aumenta a sua auto-estima. O facto de cada um ter as suas responsabilidades não anula a comunicação, a colegialidade, a co-responsabilidade e a inter-ajuda.

Esta é a equipa que eu escolhi conscientemente, do meu agrado e se calhar não do agrado das outras pessoas. Mas são as pessoas com quem eu trabalho e não abro mão, porque conheço bem as pessoas com quem eu trabalho. Isso já vem de trás... E sei em que é que as pessoas são melhores e procuramos dentro de um espírito de equipa uma inter-ajuda. Todos nós... o que for preciso fazemos, mas cada um tem a sua responsabilidade que corresponde às suas aptidões. Portanto, eu sei aquilo que eles são capazes de acordo com as especificidades, características e competências deles (E2).

Um facto curioso foi constatar que a Direcção de escola funciona numa sala espaçosa onde cabem várias secretárias de trabalho. Mais ou menos ao centro encontra-se a secretária da Directora de Escola e no seu lado direito, mais ao extremo da sala, está sentada a Vice Directora. Depois estão mais cinco pessoas a trabalhar na mesma sala, nomeadamente, os três adjuntos da directora, a secretária da direcção e mais uma assessora jurídica encarregada dos processos disciplinares. Pela disposição das pessoas na sala ficamos com ideia de que a maior parte dos assuntos correntes da escola são tratados de maneira aberta e sem muitos segredos.

Isto demonstra o grau de confiança que a Directora deposita naquelas pessoas com quem trabalha directamente. É evidente que esta maneira de proceder ou organizar-se tem os seus inconvenientes:

As principais desvantagens é realmente a quebra, porque o serviço que se está a fazer e que é preciso silêncio, ele é quebrado, muitas vezes, pelo que sai e pelo que entra. O que entra fica mais tempo que o que quer, fica também com “um olho no burro e outro no cigano” para ver se capta...prontos...e aí eu considero desvantagem (E3).

Mas, pareceu-nos que, para os membros da equipa de direcção, as conveniências são maiores do que as inconveniências (D1):

A vantagem é a abertura, o facto de a direcção não ter nada para esconder, espaço livre, não ter de bater muito à porta como em muitas escolas... senão eu acho que ia haver corrupio... Sim, exige uma capacidade de adaptação e concentração...não há muitos segredos...mas depois nem é preciso, temos o cuidado de informar... (E3).

Encontramos outras expressões que abordam neste sentido (Ver Quadro 21).

### Quadro 21: A direcção de porta aberta

#### A DIRECÇÃO DE PORTA ABERTA

- Somos uma **direcção de porta aberta...** (risos) (E1).
- Nós **não somos uma casta que esteja lá fechada...** (E1)
- **Quando o edifício novo ficar pronto ficamos exactamente na mesma...** (E3)
- Trabalhamos na **mesma sala** e normalmente de **porta aberta...** (E3)
- **O nosso gabinete tem sempre a porta aberta** (E2)
- **Prefiro a sala comum.** Uma sala para reuniões sim, mas para o trabalho diário continuará assim (E2).

Este cenário é possível porque a liderança acredita nos valores e nas pessoas. “O gabinete de porta aberta” é a ilustração de um ambiente de serviço descontraído, de diálogo, de partilha e de trabalho em equipa ou colegialidade permanentes.

A DPV aposta em seis valores essenciais: 1. Cortesia e respeito; 2. Confiança, comunicação, apoio mútuo e legitimação da aprendizagem através da análise de erros; 3. Trabalho de equipa; 4. Hierarquias mais planas e aumento de autonomia; 5. Participação na mudança; e 6. Interesse genuíno na qualidade de via (Dolan & García, 2006). A observação

que fizemos permitiu-nos concluir que existe na direcção de escola um ambiente de respeito e cortesia, um trabalho em equipa, um ambiente de confiança e inter-ajuda que torna a organização ainda mais plana graças ao estilo de liderança que está próxima dos colaboradores e procura evitar uma estrutura de trabalho assente em hierarquias burocráticas.

## 5 – Estratégias de gestão dos recursos humanos

O estudo empírico mostrou-nos que existe um acentuado peso da legislação na gestão dos recursos humanos. As funções e competências dos órgãos de gestão e outros cargos intermédios, dos professores e alunos estão definidas na legislação (Regime jurídico da autonomia, gestão e administração das escolas; Estatuto da carreira docente; Estatuto do aluno). Para os actores, um dos grandes desafios da liderança é conciliar a legislação com os valores da escola:

Como digo, há situações de impasse. Eu não defendo o... Portugal é um País assente na legislação, primeiro ponto. Ao contrário da política inglesa, parte-se de uma prática para chegar à lei. Nós temos primeiro a lei para... Muitas vezes essa lei não acompanha, não tem acompanhado os grandes momentos de...aquilo que se passa verdadeiramente, a cultura. Mudar o pensamento, mudar a estrutura do pensamento, é um processo muito mais longo do que trocar uma lei. Agora, claro que existem *n* situações que ficam por ser reguladas, ou melhor regulamentadas, e quando digo reguladas é porque têm já a ver com as atitudes, têm a ver com problemas internos. E elas têm de ser quase matéria credível de acordo com aquilo que é a lei nacional e ainda reguladas pelas práticas a nível das atitudes. Não é fácil. Eu diria que esta escola não é perfeita em termos de liderança. Mas direi que é um bom exemplo de escola porque consegue conciliar a liderança com aquilo que está instituído legalmente e com as atitudes (E5).

Isto quer dizer que a aplicação da legislação não pode ser artificial e automática, sem ter em conta as pessoas, a sua realidade, o seu modo de trabalhar e sem abertura para o diálogo e a concertação. O recurso à escuta e ao diálogo franco e permanente constituem uma estratégia de gestão de capital importância. Disse-nos um dos gestores escolares que, mesmo quando se aplica a legislação, a directora sabe usar uma linguagem muito modelizada, como por exemplo, o “recomendo...”, sabe ouvir as sugestões e opiniões das pessoas. Não recorre à cultura da imposição:

No caso da Directora, as competências estão extremamente definidas. Mas a forma como actua no dia-a-dia é uma forma muito modelizada, ou seja, com

registo, até linguagem, um registo atitudinal, de acordo com o próprio PEE. Não é uma cultura de imposição, não é... é mais uma cultura de recomendação. Portanto, aí a nossa Directora age bem. Aplica a lei... todos nós não podemos alegar o desconhecimento da lei, devemos ter o conhecimento da lei. Mas ela tenta, de algum modo, modelar com o “recomendo...” São muitas as expressões, quer enquanto directora, quer enquanto presidente do conselho pedagógico. ... Por acaso tenho tido o cuidado de observar esses aspectos, a linguagem assenta muito na base de: “recomendo...”, “peço que...”, “sugiro”, são termos muito usados pela nossa Directora. Para já, aceita sugestões. E tudo quanto é sugestão, basta contactar outros coordenadores, nós podemos concretamente propor alterações, dar sugestões à Direcção, e elas são válidas no Conselho Pedagógico, à Directora, etc. (E5).

A DPV, como se vê, não exclui a legislação de modo nenhum, antes pelo contrário, potencia-a e dá-lhe sentido. Porque a lei procura na sua essência contribuir para mais organização, respeito, igualdade, justiça e mais responsabilidades na gestão da *res publica*. Trata-se, pois, de um dispositivo de gestão indispensável. Mas, quando a legislação não está ao serviço dos interesses dos actores e das suas práticas, mas sim ao serviço de políticas centrais vagas e sem rumo certo, ou quando a mesma legislação é aplicada sem diálogo ou negociação prévia, ela pode transformar-se num mecanismo ou instrumento de desorientação e alienação. Muito da legislação é pura retórica e em pouco ou nada modificam as realidades escolares (Barroso, 1996, 2009; Lima, 2009). Diz, por exemplo, a Directora acerca da autonomia da escola:

A autonomia da escola existe no papel, na prática a escola não tem autonomia. O que acontece é uma transferência de responsabilidades para as escolas, que tornam ainda mais difícil a gestão de todo processo educativo. Por exemplo, somos autónomos mas se não estiver contente com o desempenho de um professor... eu não posso despedi-lo; se quiser contratar um novo professor não posso. Mas temos autonomia (D2).

A gestão por decreto ou através da legislação pura e simples, como tem sido demonstrado, não resulta em melhoria das práticas, nem é a melhor maneira de inovar e organizar a escola. Os actores dentro da organização encontram sempre formas para viverem numa infidelidade normativa (Lima, 2001) ou então numa hipocrisia organizada (Costa, 2007).

As estratégias montadas pela liderança da escola em estudo nesta investigação assentam, segundo os entrevistados e o que podemos colher dos documentos orientadores, em

valores como a *colegialidade*, a *escuta*, o *diálogo* e a *negociação*<sup>50</sup> com os protagonistas da acção educativa. Nem sempre é fácil e evidente. Mas, a liderança trabalha para que todos participem, apresentem as suas propostas, as suas opiniões e os seus projectos. A filosofia de gestão é a “porta aberta” para todos e a discussão dos assuntos:

Eu sei que há colegas, inclusivamente, que até às vezes gostam mais...gostam menos, criticam mais...criticam menos. Agora, conscientemente, e sobretudo, inclusivamente, desde que seja em termos de projectos de inovações, dessas coisas assim..., a minha atitude é dar o mais possível de facilidade. Facilitar a tudo quanto eu possa interferir... Sim, como digo, sou sempre de porta aberta, não sou capaz de estar com a porta fechada... só fechamos quando temos frio (risos) ...porque senão nem isso (risos). Não sou muito de andar metida na sala dos professores mas estou sempre à disposição. Nunca gostei muito. Mesmo quando não tinha nada a ver com a Direcção, nunca gostei. A minha passagem (pela sala de professores) era passagem dos intervalos (E2).

De acordo com os entrevistados, a liderança de “porta aberta” facilita a acção inovadora dos actores, permite que estes ajam, dando-lhes o seu apoio sempre que necessário para que no fim ganhem todos, líderes e liderados e ganhe também o próprio desenvolvimento da organização.

---

<sup>50</sup> - **A colegialidade.** Segundo o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, refere-se à «corporação cujos membros têm a mesma dignidade». «O chamado paradigma da colegialidade coloca ênfase na transcendência dos discursos, das actividades e das práticas que se elaboram e desenvolvem a partir de uma perspectiva de grupo, e não meramente isolada» (Guerra, 2002: 115).

- **O diálogo** supõe abertura, confrontação, democraticidade. Ninguém possui a plenitude da verdade. Cada um é uma parte da verdade. É a partir do diálogo e da confrontação de ideias que será possível construir uma experiência capaz de melhorar os indivíduos e as instituições (Guerra, 2002; Perrenoud, 2004). Mas o diálogo só não basta, é preciso aprender a *negociar* as mudanças em educação.

- **A negociação.** Os contornos da escola são objecto de negociações incessantes. Pois, na esfera escolar, os interessados são particularmente numerosos e com um nível de instrução cada vez mais elevado, capazes de colocar em xeque qualquer política educativa que não compreendem ou com a qual não estão de acordo, não se identificam (Perrenoud, 2004). Daí que a negociação constante é imprescindível. Porém, ela não consiste em chegar a acordos sobre como cada um pode alcançar os seus fins particulares, mas saber como se podem conciliar os fins particulares em proveito do bem comum (Guerra, 2002). Trata-se de construir acordos sem cair na incoerência (Perrenoud, 2004). Como se vê, a negociação exigirá muitas vezes atitudes de muita abertura, sacrifício e humildade.

- **A escuta.** Os indivíduos, actores, se quisermos, sabem mais do que a própria organização. Esta última deve colocar-se à escuta dos primeiros (Crozier, 1989). A aprendizagem organizacional, tão necessária para o desenvolvimento da organização, passa pela escuta dos actores.

## 6. O conflito de valores

A DPV não pode ignorar a subsistência em contexto escolar de diferentes perspectivas, olhares ou interpretações sobre a instituição, a maneira como se organizam os actores, o trabalho que aí se realiza, os objectivos, os valores, etc. Cada um tem o seu ponto de vista em função do seu quadro ou hierarquia de valores que chocam ou não com os valores das outras pessoas e com os valores da organização. Esses valores, normalmente, são culturais, nacionais, regionais, familiares, pessoais, religiosos, políticos ou partidários. Enfim, a própria realidade escolar não pode não ser um cruzamento de culturas e valores diversos.

Nós procurámos saber, nesta investigação, quais são os valores em conflito, e o respectivo posicionamento da liderança face a esse tipo de conflitos. A ideia com que ficámos é a de que não faltarão certamente conflitos de valores, mas são pouco visíveis, de pouca envergadura e pouco frequentes. Nota-se um grande convívio intercultural, uma grande colaboração no essencial e o respeito pelas convicções e valores dos outros.

Para além de eventuais casos de indisciplina muito sinalizados e considerados mesmo pela liderança como uma área prioritária, não foram reveladas situações de conflitos reais de valores. Um dos casos que conseguimos captar foi em relação ao uso do telemóvel na sala de aulas e a opinião divergente entre encarregados de educação:

Portanto, tomemos como exemplo a apreensão de telemóveis dentro da sala de aulas. Há encarregados de educação que chegam aqui e dizem “sim senhor, estou de acordo e, se ele voltar a reincidir vocês ficam com o telemóvel até ao fim do ano lectivo”. E há outros que chegam aqui e dizem, “ah...não...não, o telemóvel não pode ser apreendido porque eu preciso contactar com a minha filha. Portanto, ela tem que estar contactável” (E4).

Estes casos, normalmente, são resolvidos pelo director de turma, e «quando há situações mais complicadas numa turma, o director da turma costuma pedir que estejamos presentes na reunião com os pais. Vou eu ou a minha colega... portanto vai alguém em representação da Direcção...» (E1).

## CAPÍTULO VI: DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

«Por fim, nenhum sistema social pode crescer e desenvolver-se se não adoptar uma lógica da autonomia, do compromisso e da responsabilidade»  
(Alves, 2008: 289).

Este capítulo de Discussão e Conclusões constitui mais uma reflexão sobre os resultados da investigação. Incluímos aqui a discussão sobre os resultados, a sua validade interna e externa e legitimidade de possíveis generalizações; o interesse e a novidade dos resultados; sugestões para aplicação prática dos mesmos; pistas para continuar com novas investigações; e conclusões gerais de acordo com o proposto por Azevedo (2008).

*A escola é um lugar de valores.* Todos os documentos orientadores, a própria legislação, os gestores escolares manifestam a presença de valores que orientam as práticas quotidianas. O estudo recente de Rito (2009) sobre “os valores na escola pública e privada” dá também indicações neste mesmo sentido. Os valores na escola são uma evidência. Eles estão identificados. Na nossa investigação descobrimos valores como a ética, a cidadania, a universalidade, a solidariedade, os estudos (*academismo*), o espírito democrático e pluralista, a justiça, a verdade, a liberdade, o respeito pela diferença, a interdisciplinaridade, a valorização dos professores, diálogo, colaboração, etc. Porém, pareceu-nos haver uma tendência de reassumir mais os valores inscritos na legislação e outros documentos do ME (por ex., *O perfil do diplomado do ensino secundário*, 1988) do que a utilização de estratégias de negociação com os actores da escola para a definição dos valores da escola.

Seria interessante implicar os alunos, os professores, os departamentos, as coordenações, os pais e encarregados de educação e o pessoal não docente na definição dos valores da escola. As pessoas assumem e vivem os valores quando se sentem co-autores dos mesmos.

*A pertinência da gestão da escola através de valores.* Nenhum dos informantes negou a utilidade dos valores na gestão estratégica da escola, mas reconheceram tratar-se de uma estratégia de difícil manejo. As razões são as seguintes:

- A excessiva legislação afecta sobre a escola. Existe pouco espaço de manobra para os gestores escolares. Como diz Barzanò (2009: 62), «daí o contexto de lutas e dilemas em que os directores acabam por ficar submersos». O optimismo desta autora leva-a a concluir que, mesmo «nessa situação, a única coisa a fazer é procurarem o seu próprio caminho, definindo claramente quais são os seus valores pessoais e os valores comuns à escola, e propondo uma interpretação coerente dos resultados à luz do que faz sentido para as prioridades específicas da escola onde trabalham» (2009: 62). É evidente, uma atitude nesta linha de Barzanò, exige uma personalidade forte e coragem profissional. Mas é uma luta gratificante. Porque trata-se de valorizar aquilo que melhor serve a escola e os interesses dos protagonistas da acção educativa.

- A subjectividade dos valores. A necessidade de referenciais de critérios escritos para a tomada de decisão.

A partir dessas premissas, podemos inferir que os valores são fundamentais na administração escolar. Os valores andam connosco. Os gestores escolares procuram ser bons ouvintes e conversadores. Porém, sabem que nem sempre podem recorrer aos valores, por causa da legislação e da própria subjectividade dos valores.

*Como são transmitidos os valores?* Não basta estampar os valores nos documentos, assumi-los e atribuir-lhes grande importância. Os valores são as pessoas que podem mudar as práticas e as organizações. A vivência e a comunicação de valores no âmbito escolar acabam por ser tarefas de base. O excesso de legislação tem levado a escola a cristalizar práticas de gestão burocrática e a esquecer-se da autonomia e liberdade que os actores necessitam para se movimentarem num ambiente de muita incerteza. É necessário dar-mos conta que a gestão é também uma questão de valores, em que a pessoa humana surge como o recurso raro.

A investigação aponta para o envolvimento de toda a comunidade educativa na comunicação dos valores. Todos os actores estão implicados, os gestores, professores, não docentes, pais, encarregados de educação, os alunos entre si, etc. Rito (2009), da mesma

forma conclui o seu estudo afirmando: «a transmissão de valores aos alunos passa também por uma acção conjunta de todos agentes educativos». Portanto, não é a direcção em exclusivo que transmite os valores, é toda a comunidade. Mesmo assim, o nosso estudo revelou que grandes responsabilidades recaem em actores concretos, em particular os directores de turma e professores de formação cívica.

Os espaços de transmissão de valores variam em função dos protagonistas. Em geral, são os espaços da escola, os gabinetes, salas de reuniões, a sala de aulas, o pátio escolar, o bar, etc. Os momentos de comunicação de valores são as aulas (sobretudo as aulas de formação cívica), as reuniões de grupos, departamentos, coordenações, etc. São usadas também frases na sala de aulas e no placard da zona do bar com o mesmo objectivo. A escola poderia fazer mais. Contudo, existem obstáculos a ultrapassar. Um dos obstáculos é a comunicação. Hooper e Potter (2008) consideram que a maior parte dos estudos sobre a liderança nas organizações apontam para o problema da comunicação. A informação nunca é suficiente, por maior esforço que se faça. Outra dificuldade é a falta de liberdade, autonomia na escola pública e os obstáculos familiares (Rito, 2009). Em todo caso, podemos inferir que existem na escola processos e estratégias de comunicação de valores.

No que diz respeito à sintonia da comunidade com os valores, podemos dizer que ela é relativa. A maioria dos actores simpatiza e vive os valores, sobretudo os adultos. Nos alunos mais pequenos essa sintonia é reduzida. Isto explica-se pelo facto dos mais novos estarem na fase de aprendizagem da cultura de escola.

***O director de escola e a direcção por valores.*** O director acaba por ser a imagem da escola. A maneira como ele exerce a liderança é fundamental para o êxito de uma DPV. As entrevistas e os diários de campo deixaram entrever duas dimensões: uma dimensão de maior abertura, diálogo, escuta; mas também outra dimensão de mais autoridade, essencialmente naqueles casos de desobediência manifesta ou tácita. Portanto, o director acaba por ser uma pessoa equilibrada que vive e reage aos acontecimentos em função das circunstâncias ou dos casos. Na medida do possível procura ser um exemplo para os seus colaboradores, transmitindo-lhos confiança e assegurando-lhes uma organização e coordenação do trabalho em equipa. Não cria barreiras aos seus colaboradores, pelo contrário, estão todos na mesma

sala, sem grandes segredos. Não podemos esquecer a estratégia da **direcção de porta aberta**, usada pela direcção.

Concluimos que o director tem os seus próprios valores, respeita os valores da escola, tem apreço pelos seus colaboradores e, nesse sentido, contribui e incentiva a comunidade escolar a praticar os valores da escola.

*A legislação e os valores na gestão da escola.* Os valores são considerados pelos informantes como sendo importantes na gestão escolar, mas a legislação impõem-se e comanda a vida da escola. Ou seja, os valores são o parente pobre ou o elo mais fraco na gestão da escola em relação à legislação. Há uma colonização do mundo-dos-sistemas sobre o mundo-da-vida (Sergiovanni, 2004b).

Todavia, apesar do excesso de legislação e das competências estarem extremamente definidas, os informantes, consideram não haver uma cultura propriamente de imposição na escola. São adoptadas estratégias de recomendação, de diálogo, de escuta e de abertura às sugestões, de trabalho em equipa (colegialidade), de negociação constante, etc. Isto não quer dizer que não se aplica a legislação. Normalmente, a legislação tem que ser aplicada. A lei é lei. A lei é sempre legal, concordemos ou não. É uma convicção dos nossos informantes. O que faz diferença é a forma e a maneira como se aplica a lei. Aqui entram em jogo os valores das pessoas e os valores da escola. A liderança da escola usa uma linguagem muito modelizada, na linha das atitudes e dos valores. Procura-se o que é melhor para as pessoas e o que é melhor nunca é uma acção unilateral. É sempre abertura ao diálogo e à negociação.

*A liderança e a gestão dos conflitos de valores.* De um modo geral, os conflitos de valores existem em todas organizações humanas. Temos consciência de se tratar de um tema delicado e de difícil abordagem. Foi difícil perceber nas entrevistas esse conflito de valores. Os informantes falaram do assunto muito genericamente, usando expressões como: “isso há sempre, mas aqui nem tanto...” ; “são os tais vícios...”; “agora fala-se muito do bullying...”, etc.

Contudo, quando surgem grandes conflitos cabe em primeiro lugar ao director de turma resolver. Se for o caso e houver necessidade, como nos disse a directora desta escola, pode-se pedir a presença sempre disponível de um membro de direcção.

Terminamos concordando com a literatura que afirma, cada organização, mormente a escola, tem uma cultura específica que as distingue das outras. Esta consiste no conjunto de valores, crenças, objectivos, símbolos e, no modo como a organização trata os seus colaboradores, estabelece as suas prioridades, monta as suas estratégias de acção para fazer face aos desafios do quotidiano (Schein, 1991; Guerra, 2002; Costa, 2003; Barroso, 2005).

Confirma-se também a tese de que a gestão da escola em Portugal se mantém centralista e burocrática, contrariando assim o discurso político que afirma a autonomia da escola e uma gestão democrática e participativa (Formosinho, 2005a; Fernandes, 2005a; Ventura & Castanheira & Costa, 2006; Azevedo, 2009).

Concluimos neste estudo que a gestão, pela lei e pela instrução, têm mais força do que qualquer outro dispositivo administrativo. É o mundo-dos-sistemas que determina o mundo-da-vida e não o contrário.

Por conseguinte, o “indivíduo”, os “valores”, a estratégia de “comunidade educativa” e a “profissionalidade” acabam por ficar diminuídos (Sergiovanni, 2004b). Não há pacto social entre o Estado e a escola (Azevedo, 2009), mas existe um contracto formal, racional-legal (Max Weber) e impessoal. Neste sentido, temos que admitir que, por mais que exista vontade e esforço da parte dos actores e gestores, a estratégia de Direcção por Valores é quase inexistente na escola. Ela é uma opção mais teórica do que prática. O excesso de legislação e o sistema centralista do ME não dão grande espaço de manobra aos actores. Por isso, ter vontade e estar consciente acerca da importância da Direcção por Valores no contexto escolar, por si só, é um passo valioso, mas não basta. São necessárias mudanças significativas de mentalidade (Crozier, 1989) e mudanças de lógicas políticas e de acção.

É necessário recordar que a nossa investigação foi mais uma leitura institucional, baseada em documentos e opiniões dos líderes da escola. Falta fazer uma leitura das práticas efectivas e confirmar o que está escrito nos documentos da escola e tudo o que foi dito nas entrevistas. É uma perspectiva que fica em aberto.

## **NOTA FINAL**

### **Como iniciar o processo de direcção por valores na sua escola?**

Pedimos aos gestores [escolares] para deixarem de se comportar como juízes, críticos e avaliadores e para passarem a ser professores, apoiantes e facilitadores. Redefinimos o papel dos gestores e dos supervisores, pedindo-lhes que mudassem a sua atitude de «quero, posso e mando» e que se dedicassem a desenvolver pessoas e equipas (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 119).

A investigação termina deixando ao leitor, gestor escolar, a sugestão de aceitar o desafio de começar na sua escola a implementação de uma liderança baseada nos valores. São apenas sete passos simples que podem modificar as rotinas e transformar a sua escola num mundo-de-vida para os alunos, funcionários, pais e encarregados de educação.

#### **1º PASSO: conhecer o processo de direcção por valores**

Procure alguém especializado e que tenha um conhecimento profundo sobre a gestão por valores em contexto educativo. Esta pessoa pode ser um amigo crítico, um agente externo, cuja missão, neste primeiro momento, é ajudar os interessados a conhecerem a lógica e a pertinência de uma DPV na escola. Esta etapa é decisiva na medida em que as pessoas só aderem aos projectos que julgam entender e ser importante para a instituição e para a sua vida profissional.: «a verdadeira transformação não acontece sem que ela ocorra primeiro no íntimo das pessoas, na sua maneira de encarar e reagir às mais variadas situações» (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007: 128).

#### **2º PASSO: tomar a decisão**

Com a ajuda dos colaboradores (membros de direcção, CG, professores, encarregados de educação, alunos) tomar a decisão de implementação do projecto ou processo de DPV. Interessa à escola em função da sua realidade, do contexto actual, dos actores do momento,

um DPV? A escola já está preparada para começar ou temos que começar a prepará-la? Temos autonomia para tal? O que é que a escola perde com a DPV? O que é que a escola ganha com isto? Quais são os principais beneficiários? Quais são os recursos necessários para uma tal empreitada? Que objectivos se pretendem alcançar com a DPV? Os esclarecimentos recebidos no primeiro passo podem ajudar a responder a essas questões.

### **3º PASSO: iniciar o processo de implementação da direcção por valores na escola**

Uma vez tomada a opção pela DPV dá-se o início ao processo de implementação que obedece às três etapas enunciadas por Blanchard, O’Conor e Ballard (2007), sendo cada uma delas de importância particular para o sucesso do projecto. As três etapas da DPV no contexto escolar são as seguintes:

- Definir os valores/ a filosofia de vida da escola
- Comunicar os valores à comunidade educativa e exterior
- Alinhar, fazer convergir os valores da escola com as práticas diárias.

Este passo exige ajuda externa, que pode vir de uma equipa, de um amigo crítico ou oculto, de um investigador, etc. É importante que o Director de escola não tenha um grande protagonismo e domínio sobre aqueles que lideram o projecto. O director participa com e como todos os outros membros da comunidade educativa. Outro elemento-chave é decidir quem participa do projecto (todos; selecção de um grupo; trabalhar por equipas, departamentos, coordenações, áreas de projecto?), definir os objectivos do projecto de implementação da DPV, metodologias de trabalho, tempo de duração.

Ao iniciar um projecto como este aconselha-se visitar ou avaliar o estado em que se encontra a gestão e liderança da escola: forças, fraquezas, ameaças e oportunidades. Isto ajuda sempre a tornar um processo mais coerente com a realidade. Não se pode fugir ao princípio da realidade. A realidade fala por si (Crozier).

#### **4º PASSO: definir os valores/ filosofia de vida da escola**

Uma das conclusões desta investigação é a de que os valores proclamados nos documentos orientadores da escola procedem, maioritariamente, da legislação. O que se pede nessa etapa é que sejam os actores ou os grupos seleccionados a discernir os valores que melhor se adequem à realidade da escola, tendo em conta o seu passado, o seu presente e aquilo que se quer projectar para o seu futuro. Os valores não se impõem às pessoas. Discutem-se, negociam-se. É difícil a unanimidade, a adesão de todos. Haverá sempre os adeptos, os contestatários e os hesitantes (Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007). É preciso contar com a colaboração de todos eles. Cada um desses grupos tem os seus motivos, as suas razões para a adesão, contestação ou hesitação. Escutá-los, discutir, negociar com eles, enriquece o processo e o conteúdo da DPV. «Definir a liderança eficiente como sendo a apreciação da resistência é outra daquelas descobertas notáveis: estar em desacordo é considerado como uma potencial fonte de novas ideias e descobertas. A ausência de conflito pode ser um sinal de declínio» (Fullan, 2003: 79). O sucesso exige diversidade de pessoas, ideias e experiências (Fullan, 2003).

Várias estratégias podem ser montadas para a definição dos valores, de acordo com a realidade particular de cada escola e da criatividade das pessoas em situação. Uma estratégia que parece ser sensata e de fácil aquiescência é deixar que cada departamento defina quatro ou cinco valores. Depois juntam-se os departamentos e definem os quatro ou cinco valores da escola. Esses valores são submetidos à direcção que após análise canaliza-os para a aprovação do CG. Sem nos esquecermos que todo o processo é acompanhado da equipa ou da pessoa externa à escola. Este exemplo ou sugestão não é completo, mas pode dar uma pista para que haja uma participação efectiva das pessoas que trabalham na escola. Os valores definidos tornam-se nos guias/ líderes da escola (Ver Blanchard & O'Connor & Ballard, 2007).

#### **5º PASSO: comunicar os valores**

A passagem dos valores constitui-se noutra etapa fundamental. Trata-se de encontrar estratégias que facilitem a divulgação dos valores definidos para uma maior e eficaz consciencialização. Esses valores podem estar no PEE, no RI, no PAA. Podem produzir-se cartazes, cartões de bolso, organizar-se encontros de partilha, em fim, mobilizar todos meios

possíveis que possam facilitar a comunicação dos valores à comunidade educativa e ao exterior. Quem quer que venha à escola facilmente se dará conta dos valores que a norteiam.

#### **6º PASSO: fazer convergir as práticas com os valores professados**

Os valores servem de orientação. Não são preceitos, decretos, com carácter de obrigatoriedade e de punição do género ‘uma vez os valores foram definidos e assumidos pelos membros, quem desacatar será sancionado’. A DPV é um processo feito de altos e baixos, que exige paciência, vontade e muita responsabilidade da parte dos actores. É um desafio quotidiano de servir a escola com profissionalidade, acima de tudo. Só pensando e agindo deste modo se consegue fazer convergir as práticas com os valores da escola. São valores que animam, presidem e dão sentido às acções escolares, como a tomada de decisões, a docência, o relacionamento entre os membros, a resolução de conflitos, etc.

#### **7º PASSO: avaliação contínua**

A DPV é um processo contínuo. As pessoas mudam e os valores são dinâmicos. A escola é um sistema debilmente articulado (Weick, 1976), alvo de muita interferência externa, de legislações frequentes, de mudanças políticas à feição dos partidos no governo, o que não lhe permite viver à sombra dos mesmos valores interminavelmente. A não ser que se trate de um ou outro valor considerado absoluto, que não depende nem do espaço, nem do tempo, nem da mudança de sistemas políticos. Mas o normal é rever, reavaliar os valores guia da escola e, recomeçar, se for o caso, todo o processo de DPV, sobretudo no fim de cada mandato de uma direcção.

## BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política educativa. *Inovação*, 3(12), 45-64.

Afonso, N. (2002). Gestão Escola, Autonomia e Participação. – Colóquio 25 Anos de Gestão Escolar. *Administração Educacional*, 2, 77-81.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.

Afonso, N. (2009). Prefácio: A Direcção das Escolas Públicas em Portugal: Dinâmicas do Contexto e Lógicas de Acção dos Gestores Escolares. Em G. Barzanò. *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Almeida, L. S.& Freire, T. (2007). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (4ª edição). Brag: Psiquilíbrios.

Alonso, A. H. (2009). La dimensión Pública de la Ética de las Profesiones. Em Cassiano Reimão, *Material de Apoio à Unidade Curricular de Ética na Gestão de Organizações Educativas*. Lisboa: Edição de Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia.

Alves, J. J. F. M. (1993). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas*. Porto: ASA.

Alves, J. J. F. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário Como Dispositivos de Regulação das Aspirações: A Ficção Meritocrática, a Organização da Hipocrisia, e as Acções Insensatas: Políticas Educativas e Administração Educacional*. Tese de doutoramento inédita, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.

Apple, M. W. (1997). Política Educativa y Programa Conservador en Estados Unidos. *Revista de Educación*, 313, 179-198.

- Azevedo, M. (2008). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares* (6ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Azevedo, J. (2009). Repensar a Política para a Educação: Contributos para um outro modelo de governação da educação, em Portugal. Liberdade, Confiança, Compromisso, Esperança. *Documento em Progresso Contínuo, divulgado pelo autor em versão electrónica*. Recuperado em 2009, 10 de Novembro, <http://www.joaquimazevedo.com>
- Arénilla, et al. (2001). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Baccaro, A. (1986). *Introdução Geral à Administração: Administração Ontem e hoje*. Petrópolis: Vozes.
- Barata-Moura, J. (1982). *Para uma Crítica da «Filosofia dos Valores»*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (Trabalho original em francês publicado em 1977).
- Bárrios, A. G. (1999). Contributos para uma Análise Reflexiva sobre o Funcionamento da Escola. *Inovação*, 3(12), 85-103.
- Barros, J. & Barros, A. M. (1999). *Psicologia da Educação Escolar II: Professor – Ensino* (2.ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Barros, J. (2006). Deontologia e Axiologia da Profissão Docente. *Revista de Psicologia e Educação*, X(1), 53-76.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836 – 1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian. (2 volumes).
- Barroso, J. (1995a). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1996). O Estudo da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. Em João Barroso. *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1998). Descentralização e Autonomia: Devolver o Sentido Cívico e Comunitário à Escola Pública. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 4, 32-58.

- Barroso, J. (1999). Organização e Gestão das Escolas Secundárias. Das tendências do passado às perspectivas do futuro. Em Joaquim Azevedo (Coord.). *O Ensino Secundário em Portugal (Estudos)*. Lisboa: C. N. E.
- Barroso, J. (org.) (1999a). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das Escolas: Da Modernização da Gestão ao Aprofundamento da Democracia. Em J. Adelino Costa & A. Neto Mendes & Alexandre Ventura (orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2009). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. (Entrevista conduzida por R. J. Costa). *A Página da Educação*, 186, 28-31.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Beltran, A. & Ruffat, M. (Dir.) (1991). *Culture d'Entreprise et Histoire*. Paris: Éditions d'Organization.
- Bermejo, F. J. (2007). Ética y Servicio Social. Em J. H. S. de Brito (Coord.). *Ética das Profissões. Actas do Colóquio Luso-Espanhol de Ética das Profissões*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia -Universidade Católica Portuguesa.
- Bernoux, P. (1985). *A Sociologia das Organizações*. Paris: Seuil.
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. (Desidério Murcho, et. al., Trad.). Lisboa Gradiva (Trabalho original em inglês publicado em 1994).
- Blanchard, K. & O'Connor, M. & Ballard, J. (2007). *GPV – Gestão Por Valores: Assuma um Compromisso com a sua Empresa e com os seus Clientes*. (Editora Pergaminho, Trad.). Cascais: Pergaminho (Trabalho original em inglês publicado em 1997, 2003).
- Boavida, J. & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas* (2ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Bogdan, R.C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. J. Alvarez; S. B. Dos Santos e T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora (Trabalho original em inglês publicado em 1991).
- Bolívar, A. (1996). Cultura Escolar y Cambio Curricular. *Bordón*, 48(2), 169-177.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, Mejora y Centros Educativos. En A. Medina (Coord.). *El Liderazgo en Educación*. Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. (J. C. Eufrásio, Trad.). Porto: ASA. (Trabalho original em espanhol publicado em 1999).
- Boyer, A. & Verdine, J.-P. (1995). *L'Essentiel de la Gestion: Termes, Contextes et Bibliographie*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Canário, R. (1996). Os Estudos Sobre a Escola: Problemas e Perspectivas. Em João Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- CNE (Ed.). (2007). *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos*. Lisboa: CNE.
- Ceneco (1993). *Dicionário de Management: compreender a dinâmica empresa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Chiavaneto, I. (2002). *Recursos Humanos. Edição Compacta (7.ª ed.)*. São Paulo: Atlas.
- Costa, J. A. (1997). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola (3.ª ed.)*. Porto: Asa.
- Costa, J. A. (2003a). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas (2.ª ed.)*. Aveiro: Universo.
- Costa, J. A. (2003b). Os Projectos Educativos das Escolas: Um Contributo para a sua (des) Construção. *Educação & Sociedade*, 85(24), 1319-1340. Recuperado em 2009, 8 de Maio, <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>
- Costa, J. A. (2007). *Projectos em Educação: Contributos de Análise Organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Cotovio, J. (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Covey, S. R. (2002). *Liderança Baseada em Princípios* (7.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Elsevier (Trabalho original em inglês publicado em 1994).
- Crozier, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris : Seuil.
- Crozier, M. (1970). *La Société Bloquée*. Paris : Seuil.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le Système : Les Contraintes de L'action Collective*. Paris : Seuil.
- Crozier, M. (1989). *L'Entreprise à l'Écoute. Apprendre le management pos-industriel*. Paris : InterEditions.
- Cuendet, G. & Emery, Y. & Nankobogo, F. (1986). *Motiver Aujourd'hui: Facteur-Clé de Succès en Période de Mutation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Cunha, P. (1995). Para uma Deontologia da Profissão Docente – I – Paradigmas e Problemas. *Brotéria*, 140, 39-53.
- Cunha, P. (1995a). Para uma Deontologia da Profissão Docente – II – Análise e Proposta de um Código. *Brotéria*, 140, 135-153.
- Datta, A. (1984). *Education and Society: A Sociology of African Education*. New York: St. Martin's Press.
- Davis, S. M. (1984). *Managing Corporate Culture*. San Francisco: Harper & Row.
- De Brito, J. H. S. (Coord.). (2007). *Ética das Profissões. Actas do Colóquio Luso-Espanhol de Ética das Profissões*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia -Universidade Católica Portuguesa.
- De Brito, J. H. S. (2007). Ética e Moral. Em J. H. S. de Brito (Coord.). *Ética das Profissões. Actas do Colóquio Luso-Espanhol de Ética das Profissões*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia -Universidade Católica Portuguesa.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. (C.

A. De Brito, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em francês publicado em 1993).

Descartes, R. (1637). *Discurso sobre o Método*. (Torrieri Guimarães, Trad.). S. Paulo: Hemus – Livraria Editora Ltda (Trabalho original em francês publicado em 1637).

*Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Diogo, J. (2005). Liderança das Escolas: Sinfonia ou Jazz? Em Jorge Adelino Costa & António Neto-Mendes & Alexandre Ventura. *Políticas e Gestão Local da Educação. Actas do III Simpósio Sobre a Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade.

Dolan, S. L. & García, S. (2006). *Gestão Por Valores: Um Guia Organizacional para Viver, Estar Vivo e Ter Qualidade de Vida no Mundo Global do Século XXI*. (O Escriba – Gabinete de Tradução da Timesten, Trad.). Porto: Bio Rumo. (Adoptado da versão inglesa “Managing by Values”, publicada em 2006).

Drucker, P. F. (1981). *Factor Humano e Desempenho: O Melhor de Peter F. Drucker Sobre Administração*. São Paulo: Pioneira.

Duart, J. M. (1999). *La Organización Ética de la Escuela y la Transmisión de Valores*. Barcelona: Paidós.

Duluc, A. (2000). *Liderança e Confiança: Desenvolver o Capital Humano Para Organizações Competitivas*. (M. L. Figueiredo, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em inglês publicado em 2000).

Estêvão, C. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional: Dilemas e Desafios*. Porto: Asa.

Eurydice (2007). *Autonomia das Escolas na Europa: Políticas e Práticas* (2.<sup>a</sup> ed.). Portugal: GEPE: ME. Disponível em <http://eurydice.min-edu.pt>

Fayol, H. (1972). *Administração Industrial e Geral*. (J. A. M. Dores, Trad.). Lisboa: Livros Horizonte (Trabalho original em francês publicado em 1916).

Fernandes, A. S. (2005a). Descentralização, Desconcentração e Autonomia dos Sistemas Educativos: Uma Panorâmica Europeia. Em J. Formosinho & A. S. Fernandes & J. Machado

& F. Ilídio Ferreira. *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.

Fernandes, A. S. (2005b). Contextos de Intervenção Educativa Local e a Experiência dos Municípios Portugueses. Em J. Formosinho & A. S. Fernandes & J. Machado & F. Ilídio Ferreira. *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.

Fernandes, J. (2003). *O Associativismo de Pais. No Limiar da Virtualidade?* Lisboa: Ministério da Educação.

Ferreira, J. M. C. (2001). Abordagens Clássicas. Em J. M. C. Ferreira & J. Neves & A. Caetano (Ed.), *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGrawHill.

Ferreira, J. M. C. (2001a). A Escola das Relações Humanas. Em J. M. C. Ferreira & J. Neves & A. Caetano (Ed.), *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGrawHill.

Ferreira, F. I. (2005a). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, F. I. (2005b). Metáforas Organizacionais: O Centro e a Rede. Em J. Formosinho & A. S. Fernandes & J. Machado & F. I. Ferreira. *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa, pp. 165-191.

Ferreira, N. S. C. (2005). Humanizar a formação do Gestor no Mundo Globalizado. Em Jorge Adelino Costa & António Neto-Mendes & Alexandre Ventura. *Políticas e Gestão Local da Educação. Actas do III Simpósio Sobre a Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade.

Flick, W. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (A. M. Pereira, Trad.). Lisboa: Monitor (Trabalho original em alemão publicado em 2002).

Formosinho, J. & Machado, J. (2005). A Administração da Escola de Interesse Público em Portugal – Políticas Recentes. Em João Formosinho & A. Sousa Fernandes & Joaquim Machado & F. Ilídio Ferreira. *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.

Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., e Ferreira, F. I. (2005). *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.

Formosinho, J. (2005a). Centralização e Descentralização na Administração da Escola Pública. Em J. Formosinho & A. S. Fernandes & J. Machado & F. I. Ferreira. *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.

Formosinho, J. (2005b). A Evolução do Modelo de Administração da Escola de Interesse Público em Portugal (1926-86). Em J. Formosinho & A. S. Fernandes & J. Machado & F. I. Ferreira. *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.

Formosinho, J. & Machado, J. (2007). Modernidade, Burocracia e Pedagogia. Em J. M. Sousa & C. N. Fino (Org.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: Asa, pp. 97-119.

Friedberg, E. (1993). *O Poder e a Regra: Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fullan, M. (2003). *Liderar uma Cultura de Mudança*. Porto: Asa.

Gadamer, H.-G.(1976). *Vérité et Méthode. Les Grandes Lignes d'une Herméneutique Philosophique*. Paris: Seuil.

García, S.; Dolan, S. *La Dirección por Valores (DpV): El Cambio más allá de la Dirección por Objetivos*. Madrid: McGraw-Hill., 1997.

Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidade dos Professores*. Lisboa: Educa.

Graves, C. W. (1980). *Values for Teaching*. Texas : Denton.

Greenfield, W. D. (2000). Para uma Teoria da Administração Escolar: A Centralidade da Liderança. Em Manuel J. Sarmento. *A Autonomia da Escola : Políticas e Práticas*. Porto: Asa. (Trabalho original em inglês publicado em 1995).

Grzegorzcyk, C. (1982). *La Théorie Générale des Valeurs et le Droit : Essai sur les Prémisses Axiologiques de la Pensée Juridique*. Paris : Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence.

Guerra, M. Á. S. (2002). *Entre Bastidores: O Lado Oculto da Organização Escolar*. Porto: Asa.

Guerra, M. Á. S. (2003). *No Coração da Escola – Estórias sobre a Educação*. (J. C. Eufrázio & J. Pinto, Trad.). Porto: Asa. (Publicação expressamente organizada pelo autor para a edição portuguesa).

Guerra, M. Á. S. (2003a). *Uma Seta no Alvo: A Avaliação como Aprendizagem*. (A. M. Vilar, Trad.). Porto: Asa. (Trabalho original em espanhol publicado em 2003).

Guerra, M. Á. S. (Coord.) (2005). *Aprender a Conviver na Escola*. Porto: Asa.

Gutmann, A. (1994). Prefácio. Em Charles Taylor. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hofstede, G. (1997). *Culturas e Organizações – compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Sílabo.

Hooper, A. & Potter, J. (2008). *Liderança Inteligente: Criar a Paixão Pela Mudança* (6.<sup>a</sup> ed.). (Carla Pedro, Trad.). Lisboa: Actual Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 2000).

Houssaye, J. (1992). *Les Valeurs à l'École. L'Éducation aux Temps de la Sécularisation*. Paris : PUF.

João Paulo II (1981). *Carta Encíclica Laborem Exercens*. Braga: Editorial A. O.

Jerald, C. D. (2006). School Culture: The Hidden Curriculum. *The Center for Comprehensive School Reform and Improvement*. Recuperado em 2009, 12 de Fevereiro, [www.centerforcsri.org](http://www.centerforcsri.org).

Kisnerman, N. (1983). *Ética para o Serviço Social*. (5.<sup>a</sup> ed.). (Ana Maria Pia de Lima Ribeiro, Trad.). Petrópolis: Vozes (Trabalho original em espanhol publicado em 1970?).

Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2009). *O Desafio da Liderança*. (Hélder Granja, Trad.). Portugal: Caleidoscópio (Trabalho original em inglês publicado em 2007).

Lanlonguière, H. (1983). *Educar en los Valores para el Año 2000*. Bruxelas: OIEC.

Leithwood, K. & Day, C. & Sammons, P & Harris, A. & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning. *NCSL (RR 800)*.

- Lima, J. À. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. À. (2002a). *Pais e Professores: Um Desafio à Cooperação*. Porto: Asa.
- Lima, J. À. (2007). «Redes na Educação: Questões Políticas e Conceptuais». In *Revista Portuguesa de Educação*. CIED – Universidade do Minho. 20 (2) pp. 151-181.
- Lima, J. À. (2008). *Em Busca da Boa Escola - Instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998)* (2.<sup>a</sup> ed.). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. Em A. Catani e R. P. Oliveira (Org.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lima, L. C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. S. Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2003). *A Escola como Organização educativa. Uma Abordagem sociológica* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2005). Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas. António Teodoro e Carlos A. Torres (Orgs.). *Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2006). *Compreender a Escola – Perspectiva de Análise Organizacional*. Porto: Asa.
- Lima, L. C. (2009). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. (Entrevista conduzida por R. J. Costa). *A Página da Educação*, 186, 32-35.
- Lopes, A. & Barrosa, L. (2008). *A Comunidade Educativa e a Gestão Escolar: Um Contributo da Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Mangualde: Pedagogo.
- Lopes, E. O. da S. (2003). *Cultura Organizacional e Valores do Desporto numa Congregação Educativa Internacional. Estudos Comparativos entre dois Colégios de Portugal e de*

*Espanha*. Tese de Mestrado inédita, Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Lynch, R. (2003). *Corporate Strategy* (3rd ed.). Harlow [etc.]: Prentice Hall.

Machado, J. (2005). Cidade Educadora e Coordenação Local da Educação. Em João Formosinho & A. Sousa Fernandes & Joaquim Machado & F. Ilídio Ferreira. *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.

Maroy, C. (2005). A Análise Qualitativa de Entrevistas. Em L. Albarello, *et. al. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). (L. Baptista, Trad.). Lisboa: Gradiva (Trabalho original em francês publicado em 1995).

Marques, R. (1998). *Educar para os Valores*. Porto: Porto Editora.

Martins, M. F. (2003). *Associação de Pais e Encarregados de Educação na Escola Pública. Contributos para uma Análise Sociológica – Organizacional*. Lisboa: ME

Maureira, O. (2004). El Liderazgo Factor de Eficacia Escolar, Hacia un Modelo Causal. *REICE-Revista Electrónica Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Consultado em 12.01. 2010 online: [htt://.ice.deusto.es/rinace./vol2n1/Maureira.pdf](http://ice.deusto.es/rinace./vol2n1/Maureira.pdf)

Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *REICE-Revista Electrónica Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4).

Mendonça, M. (2009). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. (Entrevista conduzida por R. J. Costa). *A Página da Educação*, 186, 36-39.

Menin, M. S. de S. (2002). Valores na Escola. *Educação e Pesquisa*, 28 (001), 91-100.

Mercier, S. (2003). *A Ética nas Empresas*. (António Joaquim Esteves e Conceição Soares, Trad.). Porto: Edições Afrontamento (Trabalho original em francês publicado em 1999).

Meira, C. B. & De Lacerda, F. B. (1940). *Noções de Filosofia dos Valores*. [s.l.: s.n.].

Mineiro, A. C. (2007). *Valores e Ensino no Estado Novo – Análise dos Livros Únicos*. Lisboa: Edições Sílabos.

Moura, J. S. (2007). *Ética das Profissões Jurídicas*. Em J. H. S. de Brito (Coord.). *Ética das Profissões. Actas do Colóquio Luso-Espanhol de Ética das Profissões*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia -Universidade Católica Portuguesa.

Ndongmo, M. (2004). *Éducation Scolaire et Lien Social en Afrique Noire. Perspectives Éthiques et Théologiques de la mise en Place d'une Philosophie de l'Éducation*. Mbalmayo – Cameroun (s. ed.).

Neto, M. (2004). A Escola Pública: “Gestão Democrática”, Colegialidade e Individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 115-131.

Neves, J. (2001). Clima e Cultura Organizacional. J. M. C. Ferreira & José Neves & António Caetano (Ed.), *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGrawHill.

Neves, J. C. de (2008). *Introdução à Ética Empresarial*. Cascais: Princípia.

Nietzsche (s.a). *Assim Falava Zaratustra* (A. Margarido, Trad.). Guimarães Editoras.

*Novo Dicionário de Língua Portuguesa Conforme Acordo Ortográfico*. (2007). Lisboa: Texto Editores.

Nóvoa, A. (1999). *Para uma análise das instituições escolares*. Recuperado em 2008, 10 de Janeiro,

<http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/ant%C3%B3nio%20n%C3%B3voa.pdf>

Nóvoa, A. (2004). Prefácio. Em P. Perrenoud. *Aprender a Negociar a Mudança em Educação – Novas estratégias de inovação* (2.<sup>a</sup> ed.). (A. Batista & R. C. Neves, Trad.). Porto: Asa. (Trabalho original em francês, s.d.).

Obin, J. P. (s.d.). La Place de Valeurs Politiques et Morales dans la Direction des Établissements Scolaires : Approche Conceptuel et Problématique. *Conférence à l'ESEN*. Recuperado em 2010, 3 de Março, [http://www.esen.education.fr/fileadmin/user\\_upload/Modules/Formations/ressources/09NDE N0381/09nden0381\\_obin\\_jp\\_texte.pdf](http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Formations/ressources/09NDE N0381/09nden0381_obin_jp_texte.pdf)

Obin, J. P. (1999). Technique, Éthique et Esthétique dans la Direction des Établissements Scolaires. *Administration et Education*, 4, 1-6. Recuperado em 2010, 1 de Junho, <http://www.jpobin.com/pdf9/1999techniqueethiqueesthetique.pdf>

- Ouchi, W. G. (1982). *Teoria Z: Como as Empresas podem enfrentar o desafio Japonês*. S. Paulo: Fundo Educativo Brasileiro.
- Patrício, M. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2003). Dez Princípios para Tornar o Sistema Educativo mais Eficaz. Em Azevedo, J. (Org.). *Avaliação dos Resultados Escolares: Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Asa.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação – Novas estratégias de inovação* (2.<sup>a</sup> ed.). (A. Batista & R. C. Neves, Trad.). Porto: Asa. (Trabalho original em francês, s.d.).
- Peters, T. J. & Waterman, R. H. (1987). *In Search of Excellence (Na Senda da Excelência)* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote (Trabalho original em inglês publicado em 1982).
- Pol, M. *et. al.* (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*.
- Postman, N. (2002). *O Fim da Educação – Redefinindo o Valor da Escola*. Lisboa: Relógio D'Água (Trabalho original em inglês publicado em 1995).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.<sup>a</sup> ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho, TRad.). Lisboa: Gradiva (Trabalho original em francês publicado em 1995).
- Reale, M. (1991). Invariantes Axiológicos. *Estudos Avançados*, 5(13), 131-144. Recuperado em 2009, 15 de Agosto, <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a08.pdf>
- Reimão, C. (2000). Ética, Valores e Acção Educativa. *Arquipélago*, 7, 163-175.
- Reimão, C. (2007). Ética da Profissão Docente. Em J. H. S. de Brito, (Ed.), *Ética das Profissões. Actas do Colóquio Luso-Espanhol de Ética das Profissões*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia -Universidade Católica Portuguesa.
- Rito, I. S. M. (2009). *Uma Escola com Valores*. Tese de mestrado inédita. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Rocha, F. (1996). *Educar em Valores*. Aveiro: Estante Editora.

Ruquoy, D. (2005). Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador. Em L. Albarello, *et. al. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). (L. Baptista, Trad.). Lisboa: Gradiva (Trabalho original em francês publicado em 1995).

Sainsaulieu, R. (1995, 1997). *Sociologie de l'Entreprise. Organisation, Culture et Développement* (1ª ed., e 2ª éd. Revue et Mise à Jour). Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Sanches, M. de F. C. F. C. (1992). *Cultura Organizacional : um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: Ministérios da Educação, GEP.

Sanches, M. de F. C. (2000). Da Natureza e Possibilidade da Liderança Colegial das Escolas. *Actas do Simpósio Sobre a Organização e Gestão Escolar*, 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, J. M. F. dos (2008). Valores e Deontologia Docente. Um Estudo Empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (47), 1-14. Recuperado em 2010, 11 de Junho, <http://www.rioei.org/deloslectores/2349Santosv2.pdf>

Sarmiento, M. (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.

Schein, E. H. (1991). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey – Bass Publishers. (Trabalho original em inglês publicado em 1985).

Sergiovanni, T. J. & Corbally, J. E. (Eds.) (1986). *Leadership and Organizational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice*. Urbana and Chicago, University of Illinois Press.

Sergiovanni, T. J. (2004a). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. (A. Boaventura, Trad.). Porto: Asa. (Trabalho original em inglês publicado em 1996).

Sergiovanni, T. J. (2004b). *O Mundo da Liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. (PHALA – Gabinete de tradução, Trad.). Porto: Asa. (Trabalho original em inglês publicado em 2000).

Serrão, J. (1970). *Iniciação ao Filosofar*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

- Sierra, F. S. (1996). Uma Alternativa Multidisciplinar à Interpretação Organizacional da Instituição Escolar: A Análise Sociocrítica do Fenómeno Escolar. Em João Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Silva, S. C. G. (2004). 30 Anos de Governação (pouco) Democrática das Escolas. Em Jorge Adelino Costa & António Neto-Mendes & Alexandre Ventura. *Políticas e Gestão Local da Educação. Actas do III Simpósio Sobre a Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte (2ª ed.).
- Stewart, T. A. (1999). *Capital Intelectual: A Nova Riqueza das Organizações*. Lisboa: Sílabo (Trabalho original em inglês publicado em 1997).
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamentos.
- Thénevet, M. (1989). *Cultura de Empresa: Auditoria e Mudança*. Lisboa : Monitor. (Trabalho original em francês publicado em 1986).
- Thévenet, M. (1993). *La Culture d'Entreprise*. Paris: Presses Universitaires.
- Thomas, N.(Coord.) (2009). *O Melhor de John Adair Sobre Liderança e Gestão*. (M. do R. Heitor, Trad.). Portugal: Publicações Europa-América. (Trabalho original em inglês publicado em 2008).
- Thuderoz, C. (1997). *Sociologie des Entreprises*. Paris: La Découverte.
- Toledo, F. (1989). *Administração de Pessoal: Desenvolvimento de Recursos Humanos* (7.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. L. (2004). *Culturas Organizacionais em Contexto Educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação e Psicologia.
- Torres, L. L. (2005). Configurações Culturais e o Processo de Construção da Gestão Democrática numa Escola Secundária. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 89-124.

- Torres, L. L. (2005a). Configurações Culturais e o Processo de Construção da Gestão Democrática numa Escola Secundária. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 89-124.
- Torres, L. L. (2005b). Cultura Organizacional no Contexto Escolar: Regresso à Escola como Desafio na Reconstrução de um Modelo Teórico. *Ensaio: aval. Pol. Educ.*, 49(13), 435-451.
- Torres, L. L. (2007). Cultura Organizacional Escolar: Apogeu Investigativo no Quadro de Emergência das Políticas Neoliberais. *Educação & Sociedade*, 98(28), 151-179. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Torres, L. L. (2008). Modos de Regulação Cultural nas Organizações Escolares: Um Estudo Sobre os Perfis de Liderança Numa Escola Secundária. *Revista da Educação*, 1 (XVI), 77-96.
- Torres, L. L. (2008a). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa da Educação*, 1(21), 59-81.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Trigo, J. R. & Costa, J. A. (2008). Liderança nas Organizações Educativas: A Direcção por Valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 16(61), 561-582.
- Valente, M. O. (1992). *A Escola e a Educação Para os Valores*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, M. A. (1996). Identidade e Deontologia em Educação. *Revista Portuguesa de Filosofia*, T. LII, 1(4), 953-965.
- Veltz, P. (2000). *Le Nouveau Monde Industriel*. Paris: Gallimard.
- Ventura, A. & Castanheira, P. & Costa, J. A. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 128-136.
- Waterman, Jr. & Robert, H. (1992). *Adhocracia: O Poder para Mudar*. (C. A. Malferrari, Trad.). São Paulo: Pioneira.
- Weber, M. (1971). *Économie et Société*. Paris : Plon.

Weber, M. (1990). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença (Trabalho original em alemão publicado em 1905).

Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

### **Legislação Portuguesa**

Decreto-Lei n° 77/84, 8 de Março

Decreto-Lei n° 299/84, 5 de Setembro

Decreto-Lei n° 399-A/84, de 28 de Dezembro

Decreto-Lei n° 43/89, 3 de Fevereiro

Lei n° 46/86, de 14 de Outubro

Decreto-Lei n° 172/91

Despacho n° 147-B/ME/96

Despacho Normativo n° 27/97, de 2 de Junho

Decreto-Lei n° 115-A/98, de 4 de Maio

Constituição da República Portuguesa (Texto de 1976 e revisões até 2005)

Lei n° 49/2005, de 30 de Agosto

Decreto-Lei n° 75/2008, de 22 de Abril

### **Legislação Francesa**

Code de L'Éducation (Version 20100528)

## **Documentos da Escola em Estudo Consultados**

Projecto Educativo de Escola, 2007/ 2010

Regulamento Interno, 2009/ 2013

Plano Anual de Actividades, 2009/ 2010

Projecto/Plano de Intervenção do Director

## ANEXO

### GUIÃO DE ENTREVISTA

#### Culturas Organizacionais e Liderança nas Escolas:

#### A Direcção Por Valores *Em Estudo de Caso*

**Tipo:** Semi-directiva

**Destinatários:** \_\_\_\_\_

**Nome do entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:**

**Tempo de serviço na escola:** \_\_\_\_\_

**Cargo actual (a quanto tempo):** \_\_\_\_\_

**Outros cargos já**

**desempenhados:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Outros dados**

**importantes:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

EIXOS DE ANÁLISE	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TÓPICOS
<b>I. Os Valores nos Documentos da Escola</b>	<b>I. 1. Identificação dos Valores nos Documentos</b> Identificar os valores escolhidos para os objectivos e missão da escola. Os documentos em foco são <i>o projecto educativo, o regulamento interno, o plano anual de actividades, o projecto curricular de escola e o plano de intervenção do director.</i>	I. 1. 1. Quais são os valores destacados nos Documentos Orientadores da Escola?
	<b>I. 2. Análise dos Valores</b> Susitar uma reflexão em torno dos valores da escola. Sua actualidade e pertinência.	I. 2. 2. Os Valores apresentados nos Documentos são claros, expressivos, pertinentes? Ou deveriam ser reformulados? Porquê?
<b>II. Os Valores na Direcção da Escola</b>	<b>II. 1. A Importância dos Valores na Estratégia da Direcção da Escola</b> Situar os valores da escola dentro dos esquemas ou paradigmas de acção da Direcção de Escola para se perceber a importância atribuída aos mesmos (valores).	II. 1. 3. Qual é a importância atribuída aos valores pela Direcção de Escola?
	<b>II. 2. Os Valores e a Tomada de Decisões</b> Encontrar aqui exemplos de decisões tomadas tendo como base de sustentação os valores da escola.	II. 2. 4. Os valores apregoados pela escola são tidos em conta na tomada de decisões da Direcção de Escola? Existem alguns exemplos expressivos dessa realidade?
<b>III. Vivência dos Valores</b>	<b>III. 1. Momentos e Processos de Transmissão dos Valores</b> Registar os momentos e processos que a Direcção de Escola cria para transmitir os valores.	III. 1. 5. Quais são os momentos ou processos através dos quais os valores são transmitidos e vividos dentro da escola?
	<b>III. 2. A sintonia da comunidade com os valores propostos</b> Descrever o feedback que a Direcção de Escola recebe da comunidade educativa face aos valores da escola.	III. 2. 6. Os valores propostos pela Escola sintonizam com as aspirações dos professores, dos alunos e dos pais? Os valores propostos encontram eco na comunidade educativa?
<b>IV. O Papel do Director na DPV</b>	<b>IV. 1. Acções do Director de Escola</b> Descrever as acções concretas do Director na senda da DPV, com exemplos práticos.	IV. 1. 7. O que tem feito o director de escola para a vivência efectiva dos valores dentro e fora da escola?
	<b>IV. 2. Características do Director</b> Retratar a figura do Director centrando a atenção naquelas características que fazem diferença ou	IV. 2. 8. Que características do director têm sido determinantes ao longo dos anos para uma DPV dentro da escola? De que modo tem conseguido contagiar

	<p>são determinantes na DPV. Examinar-se-á a maneira como o Director envolve a comunidade educativa nos seus projectos.</p>	a escola com os seus projectos?
	<p><b>IV. 3. Gestão de Conflitos, Incerteza e Ambiguidade</b>          Analisar nesta subcategoria a capacidade do Director lidar com as situações de incerteza dentro da escola.</p>	IV. 3. 9. Como tem reagido o Director aos conflitos, conturbações, incertezas e ambiguidades que surgem na escola?
<b>V. Estratégias de Gestão dos Recursos Humanos</b>	<p><b>V. 1. Estratégias Administrativas</b>          Descrever os instrumentos e estratégias de governo das pessoas implicadas, os actores.</p>	V. 1. 10. A Direcção de Escola facilita a acção dos membros (professores, líderes intermédios, alunos), ouve as suas opiniões, dá-lhes espaço de manobra para inovarem nas suas áreas de trabalho? De que forma? Que mecanismos de gestão são criados para o efeito?
<b>VI. Conflito de Valores</b>	<p><b>VI. 1. Choque Cultural</b>          Analisar os outros valores dos actores e, por conseguinte, os inevitáveis choques de valor dentro do círculo escolar.</p>	VI. 1. 11. Quais são os outros valores presentes no ambiente escolar e que chocam com aqueles propostos pela escola (pelos documentos e pela própria direcção)?
	<p><b>VI. 2. Relativização dos Valores</b>          Descrever e interpretar a maneira como a Direcção de Escola lida com a diversidade dos valores dos actores.</p>	VI. 2. 12. Como são encaradas as questões relacionadas com a relatividade dos valores no contexto próprio da escola?