



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

**A POSIÇÃO RELATIVA DO REPRESENTANTE DE
GRUPO DISCIPLINAR NA GEOMETRIA
ORGANIZACIONAL DA ESCOLA**

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

Leticia Regina Pinto Moreira

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

OUTUBRO 2019



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

**A POSIÇÃO RELATIVA DO REPRESENTANTE DE
GRUPO DISCIPLINAR NA GEOMETRIA
ORGANIZACIONAL DA ESCOLA**

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

Letícia Regina Pinto Moreira

Sob a Orientação do Prof.º Doutor **Carlos Alberto
Vilar Estêvão**

Agradecimentos

Ao professor Doutor Carlos Estêvão, pelo acompanhamento próximo que dedicou ao meu trabalho e pelas suas palavras de incentivo, que nunca me deixaram retroceder. Expresso-lhe a minha gratidão pelos seus ensinamentos, pela sua orientação, a sua disponibilidade e a celeridade com que respondeu a todas as minhas dúvidas, sempre de forma tão amável.

A escrita requer solidões e desertos que muitas vezes me afastaram da companhia da família. A todos eles, em especial ao meu marido, quero agradecer a compreensão e o apoio que me prestaram.

Aos meus amigos, que colocaram o seu talento à minha disposição, em particular à Patrícia, à Filipa e ao Valentin.

Pede-se a uma criança. Desenhe uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém.

Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umas numa direcção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase que não resistiu.

Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais.

Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: Uma flor!

As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor!

Contudo, a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas, são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!

in O Regresso ou O Homem sentado
Almada Negreiros

Resumo

Assiste-se a uma nova agitação no regime jurídico do sistema educativo português, com a aplicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho, onde o conceito de flexibilidade curricular ganha centralidade, aliado ao dogma repetido da autonomia das escolas que desta vez surge acompanhado pelos documentos de referência das aprendizagens essenciais e do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Neste cenário de mudança existe um certo consenso na ideia de que os actores educativos são peças mestras para decidir o fado das políticas educativas. Assim, para que as injunções normativas sejam capazes de ter um impacto real no terreno educativo, têm de conseguir que os professores se apropriem das reformas, lhes encontrem significado. Como tal, torna-se imperativo articular as novas orientações legais, com uma liderança pedagógica transformacional e distribuída, que reforce o papel dos órgãos de gestão intermédia, como o caso do representante de grupo disciplinar, e em que os líderes escolares promovam relações comunitárias, apoiem normas de colegialidade e a construção de uma visão partilhada. Neste seguimento procurou-se, analisar e compreender, a posição estratégica que o representante de grupo disciplinar ocupa num referencial escolar, marcado por uma matriz burocrática e por jogos de poder, típicos da “arena política”, que foram acentuados por uma política de prestação de contas.

Palavras-chave: organização, modelo racional burocrático, modelo político, poder, conflito, liderança, representante de grupo disciplinar

Abstract

Within the recent legislative innovations in Portuguese educational framework, the concept of curricular flexibility becomes essential, along with the repeated dogma of school autonomy. This time, it is accompanied by the reference documents regarding essential learning and the student profile in the end of the compulsory education.

In this changing scenario, there is a certain consensus that educational actors are of the crucial importance in deciding the successfulness of educational policies. Thus, for the normative injunctions to be able to have a real impact in the educational field, teachers must assume ownership of reforms, in order to find meaning in them. As such, it is necessary to articulate the new legal orientations with a transformational and distributed pedagogical leadership that reinforces the role of middle management, such as a teaching group delegate, and where school leaders promote community relations, support collegiality standards, and design a shared vision. Within this framework, we attempted to analyze and understand the strategic position which the teaching group delegate occupies in a school system, imprinted by a bureaucratic matrix and power games, typical for the “political arena”, which were accentuated by an accountability policy.

Keywords: organization, bureaucratic rational model, political model, power, conflict, leadership, teaching group delegate.

Índice

Agradecimentos	III
Resumo.....	V
Abstract	VI
Índice.....	VII
Índice de Ilustrações.....	IX
Introdução.....	1
Sumário Executivo.....	3
PARTE I	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	8
1.1. As organizações.....	8
1.2. A escola como organização	11
1.3. Modelos de análise organizacional.....	16
1.3.1. O modelo burocrático racional	16
1.3.2 O modelo burocrático racional nas escolas	22
1.3.3. O modelo (micro) político	24
1.3.4. A escola como <i>arena política</i>	29
1.3.5. Jogadas: negociação e poder.....	32
2. GÉNESE DO CARGO DE DELEGADO DE GRUPO / REPRESENTANTE DE GRUPO DISCIPLINAR .	37
2.1. A evolução da gestão “democrática” na escola pública em Portugal: breve apontamento	37
2.2. A criação do cargo de delegado de grupo: enquadramento legislativo	46
3. LIDERANÇA	53
3.1. Liderança nas organizações	53

3.2. Teorias de Liderança.....	55
3.2.1. Teoria dos Traços	55
3.2.2. Teoria Comportamental.....	57
3.2.3. Teoria Contingencial	61
3.2.4 Liderança Carismática, Transformacional e Transacional	65
3.3. Liderança nas organizações escolares.....	74
PARTE II	81
ANÁLISE REFLEXIVA	81
1. Contextualização	83
2. Análise e interpretação	85
Conclusões	100
Referências bibliográficas	104
Referências legislativas	114

Índice de Ilustrações

Figura 1 . Peça de teatro experimental: “Planeta Terra: minha casa”	89
Figura 2: Actividade do “Dia Aberto”.....	90

Introdução

Com a elaboração do presente relatório reflexivo da actividade profissional, pretendo a montante alargar o meu espectro de conhecimentos sobre aspectos chave, que orbitam em torno do desempenho das minhas funções na escola, em particular, no exercício do cargo de representante de grupo disciplinar, e a jusante, servir-me da reflexão, da minha própria prática, para alavancar a (re) construção do meu *eu* profissional e aperfeiçoamento pessoal, desejando que este contribua para a melhoria do funcionamento da escola.

A minha experiência profissional, como docente do grupo disciplinar 230 e como representante do grupo disciplinar, revelou-se determinante para a escolha do tema, já que foi através dela que despertei para o interesse estratégico que as lideranças intermédias ocupam na geometria organizacional escolar e para a cimentação de uma escola de qualidade, mas que paradoxalmente, a contínua reconfiguração do campo legislativo insiste em reservar-lhe um papel anémico.

A metodologia utilizada envolve, num primeiro momento, a revisão da literatura, com o intuito de aprofundar o referencial teórico de suporte à reflexão. Deste modo, estruturalmente o trabalho apresentará uma breve abordagem às organizações e à escola como organização, bem como, segundo a minha percepção, a dois dos principais modelos organizacionais, que perfuram capilarmente a realidade compósita do sistema educativo português: o burocrático racional e o político. Portanto, por inferência, também será interpelado o tema do poder e do conflito nas organizações, que se estenderá ao contexto educativo.

Após uma descrição holística, da evolução do panorama legislativo do sistema educativo português centrar-me-ei de seguida, na emergência tardia e esbatida do papel de representante de grupo disciplinar no *corpus* jurídico-normativo e no seu campo de actuação no “ecossistema” escolar. Nesse capítulo, não serão esquecidas as contradições que torvelinham sobre o *slogan* da autonomia das escolas.

O terceiro capítulo será dedicado ao desenvolvimento do tópico da liderança nas organizações, incluindo nas escolares.

Num segundo momento apresentarei uma reflexão sobre a minha experiência, enquanto professora e representante do grupo disciplinar de matemática e ciências naturais, do

segundo ciclo, articulando as minhas considerações com os conhecimentos do enquadramento teórico.

Ao longo deste trabalho, levantam-se algumas questões que nortearão a trajetória do relatório:

- Será que as directrizes do recente Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho, se concretizarão em mudanças reais nas escolas, ou será apenas, mais um diploma condenado ao fiasco?
- Como é entendido o conflito na escola, mais concretamente, no cerne do meu grupo disciplinar? Será que é visto como uma fonte de aprendizagem que pode resultar em produtividade?
- Quais os principais fluxos de poder no interior do meu grupo disciplinar e nas relações entre grupos disciplinares?
- Com que problemas me deparei, enquanto representante de grupo disciplinar?

Acreditando que quem olha para dentro de si, acorda, decidi aceitar este desafio. Nos momentos mais espinhosos, procurarei conforto nas palavras de Júlio Verne: “Não há obstáculos impossíveis apenas vontades mais fortes ou mais fracas”.

Sumário Executivo



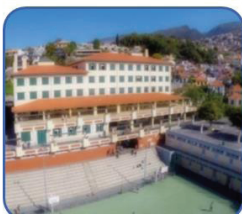
1999-2003

- Curso: Licenciatura em professores do ensino básico variante Matemática e Ciências da Natureza.
- Escola Superior de Educação de Bragança.



2003-2004

- Escola E. B. 2, 3 de Ancede - Baião
- Leccionação da disciplina de Matemática e Ciências da Natureza, no 2.º ciclo.



2004-2007

- Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Bartolomeu Perestrelo - Funchal
- Leccionação da disciplina de Matemática e Ciências da Natureza, no 2.º ciclo.
- Coordenação do projecto da equipa multidisciplinar: “Crescer com saber”.
- Turma de Percursos Curriculares Alternativos
- Directora de Turma



2007-2014

- Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco - Funchal
- Leccionação da disciplina de Matemática e Ciências da Natureza, no 2.º ciclo.
- Turma de Percursos Curriculares Alternativos.
- Projecto Atlante- Enfrentar o desafio das drogas na escola.
- Professora Tutora.
- Secretariado de Exames.
- Directora de Turma.



2014-2018

- Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos do Caniçal - Machico
- Leccionação da disciplina de Matemática, no 2.º ciclo.
- Projecto de Melhoria dos Resultados de Matemática.
- Assessoria Técnica.
- Equipa de elaboração de horários.



2018-2019

- Agrupamento de Escolas de Sobreira- Paredes
- Leccionação da disciplina de Matemática e Ciências da Natureza, no 2.º ciclo
- Representante do Grupo Disciplinar 230.

Após a minha experiência académica de 4 anos em terras transmontanas, com o estágio integrado realizado na Escola Básica Mãe d' Água (1.º ciclo) e na Escola E.B. 2,3 Augusto Moreno (2.º ciclo) iniciei a minha carreira profissional, como contratada em 2003-2004, na Escola Básica 2, 3 de Ancede, em Baião, o concelho mais interior do distrito do Porto. Inserida numa matriz rural e com um saldo migratório bastante acentuado, esta comunidade destacou-se pela sua afabilidade. Nesse ano, não me foi atribuído nenhum cargo de gestão intermédia, tendo-me cingido ao desempenho das funções de docente de matemática e ciências da natureza de 5.º e 6.º ano. Apesar disso, esta escola contribuiu de forma substancial para a minha identidade profissional. Carrego doces recordações do convívio e da partilha na sala de professores, assim como, da autenticidade dos alunos, cujos livros ficavam muitas vezes esquecidos nas mochilas...pois, a tarefa de ajudar os pais no pastoreio e na agricultura era mais urgente.

Em 2004, as minhas hipóteses de colocação através da lista nacional de contratação não eram auspiciosas. Sabia que tinha de arriscar, caso contrário, o desemprego avizinhava-se. Assim, depositando fé no axioma, que a sorte protege os audazes, decidi sair da minha zona de conforto e concorrer para a Região Autónoma da Madeira...fiquei colocada e aceitei. Uma decisão tomada apenas por um ano, mas que se prolongaria até aos 14 anos.

Na fase inicial entre 2004-2007, fiquei colocada na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos Bartolomeu Perestrelo, situada no centro da cidade do Funchal, que se encontra inserida num tecido urbano consolidado. Uma escola com instalações novas e com uma varanda sobranceira a todo o anfiteatro da cidade do Funchal, onde leccionei as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais do 5.º e 6.º ano e desempenhei o cargo de directora de turma em 2004-2005 e em 2006-2007. Tive a minha primeira experiência a leccionar turmas de percursos curriculares alternativos, que consistem numa medida de promoção do sucesso educativo, tendo como propósito a inclusão social e o cumprimento da escolaridade obrigatória.

De 2007 até 2014 exerci funções na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, localizada na área geográfica de São Martinho, no Funchal. É uma escola com uma grande dimensão, em que a maioria da população estudantil é proveniente de meios

socialmente desfavorecidos, como o Bairro Social da Nazaré e o Bairro Social de Santo Amaro, que apresentam graves problemas socioeconómicos, com famílias desestruturadas devido à dependência química, à violência doméstica e ao desemprego. Nesta tessitura, o meu trajecto docente foi marcado pela leccionação às turmas de percursos curriculares alternativos, que concentravam alunos com profundos desequilíbrios emocionais, graves problemas comportamentais e uma total ausência de aspirações sociais e culturais. Desempenhei o cargo de gestão intermédia correspondente à direcção de turma, no ano lectivo de 2010-2011 e integrei a equipa do secretariado de exames.

Fazendo uma retrospectiva considero que, foi nesta escola que encontrei os alunos com comportamento mais difícil. Todavia, essas provações fortaleceram-me e proporcionaram-me anticorpos para travar outras batalhas. Mas gostaria sobretudo de enfatizar, o dinamismo desta escola. A comunidade docente construiu uma rede de apoio, com sólidos fios de cooperação, de corresponsabilidade, de trabalho de equipa e de abertura ao meio ambiente.

Entre 2014 e 2018 exerci funções como professora de Matemática e integrei a equipa de horários na Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos do Caniçal, situada numa vila piscatória com um legado histórico associado à caça da baleia. Apesar da sua pequenez de tamanho, esta escola tem sonhos gigantes, que partilha com todos os seus membros. Foi na persecução dessas ambiciosas metas que surgiu o Projecto de Melhoria dos Resultados de Matemática, no qual participei. Todos os elementos do grupo de Matemática do 2.º e 3.º ciclo criaram entre si, uma sinergia no planeamento e na preparação das aulas, na comunicação dialógica e na reflexividade crítica, com a pretensão de combater o insucesso, na disciplina de Matemática.

No final do ano lectivo 2017-2018 decorreram as eleições quadrienais para os vários órgãos do estabelecimento escolar, onde fui eleita delegada de Matemática e coordenadora do departamento de Ciências Exatas, Naturais e das Tecnologias de Informação e Comunicação. Seria a primeira vez que desempenharia estes cargos de gestão intermédia e logo em simultâneo. Contudo, o destino é caprichoso e reservava-me uma partida. Inesperadamente, obtive colocação no concurso nacional, com vínculo por tempo indeterminado, perto da região de onde sou natural, possibilitando-me assim,

estar novamente próxima dos meus familiares. Decidi aceitar a mudança. Porém, este processo revelou-se mais doloroso do que esperava.

Assim, o ano *2018-2019* representa o meu regresso ao território de Portugal continental. Fiquei colocada no Agrupamento de Escolas de Sobreira, situado a sul do concelho de Paredes e desempenhei as funções de professora de Matemática e Ciências Naturais no 5.º e 6.º ano, bem como, de representante do grupo disciplinar 230. Curiosamente, esbarro novamente com este cargo, mas desta feita iria realmente exercê-lo.

À guisa de conclusão considero, que o facto de ter trabalhado sobre alçada do Ministério da Educação e da Secretaria Regional de Educação da Madeira proporcionou-me uma visão mais ampla e integrada das políticas educativas do país.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Parte I – Enquadramento teórico

1. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1.1. As organizações

Na sociedade moderna, as organizações contemplam uma dimensão ubíqua na vida dos indivíduos: “...a maneira como as pessoas vivem, compram, trabalham, se alimentam, se vestem, seus sistemas de valores, expectativas e convicções são profundamente influenciados pelas organizações” (Chiavenato, 2004, p.22).

O termo *organização* encontra-se acoplado a uma multiplicidade de definições, citando Morgan (2006, p.19): “As organizações são muita coisa ao mesmo tempo! Elas são complexas e têm muitas facetas. Elas são paradoxais”. Na esteira de Perrenoud (1994, p.142), por exemplo, a organização moderna “é a forma social mais marcada pela racionalidade, como ideal e como norma na nossa cultura”. Do mesmo modo, Etzioni (1974, p.7) preconiza que a procura sedenta da sociedade moderna pelo racionalismo, pela eficiência e pela competência, transforma as organizações num “poderoso instrumento social”, que imbrica o pessoal e os recursos, “ao reunir líderes, especialistas, operários, máquinas e matérias-primas” e que “ao mesmo tempo, avalia continuamente sua realização e procura ajustar-se, a fim de atingir seus objectivos”.

Desta linha de pensamento brota a definição de organização de Etzioni (1974, p.9):

As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos. Incluem-se as corporações, os exércitos, as escolas, os hospitais, as igrejas e as prisões; excluem-se as tribos, as classes, os grupos étnicos, os grupos de amigos e as famílias.

Sendo as organizações caracterizadas por:

1. “divisões de trabalho, poder e responsabilidades de comunicação”: urdidos de forma cirúrgica e intencional para potenciar a concretização dos objectivos específicos traçados pela organização;
2. existência de um ou mais centros nevrálgicos de poder: responsável pelo comando de toda a estrutura e pela monitorização continuada da actividade da organização na

persecução e realização dos seus objectivos. Tendo como desiderato a eficiência, reajustam a estrutura da organização consoante a necessidade;

3. “substituição do pessoal”: possibilidade de demitir pessoas cujo desempenho não se encaixe nas exigências da organização e designar outras para essa tarefa. Fluxo de pessoal através de transferências e promoções (*ibidem*, p.10).

A organização como invenção humana encontra eco em Greenfield [1985; p.5248-5249, citado em Barroso, 2005, p.18], que reclama uma perspectiva moral e subjectivista na administração, atribuindo às organizações uma ligação umbilical com as pessoas e os seus fins:

Primeiro, as organizações são pessoas – nada mais, nada menos. As organizações estão nas pessoas; não estão fora delas. [...] Segundo, as organizações são invenções sociais. São como o teatro, tudo artifício [...] Aquilo que reconhecemos como organização é uma construção da realidade, uma invenção social, e uma ilusão. A organização não é um sistema ou uma estrutura. É uma construção social, realidade ou ilusão, que é feita pelas pessoas e mantida por elas [...]

Tendo como *leitmotiv* a acção humana, também Chiavenato, (2004, p. 23) refere que: “as organizações constituem uma das mais admiráveis instituições sociais que a criatividade e engenhosidade humana já construíram”. Considerando que: “Devido a suas limitações individuais, os seres humanos são obrigados a cooperar uns com os outros, formando organizações para alcançar certos objetivos que a ação individual isolada não conseguiria alcançar” (*ibidem*, p. 22).

Esse enfoque na cooperação encontra-se espelhado nas condições *sine qua non* que aponta para a existência da organização. Assim sendo, só existe uma organização quando:

1. “Há pessoas capazes de se comunicarem e que
2. Estão dispostas a contribuir com ação conjunta,
3. A fim de alcançarem um objetivo comum” (*ibidem*, p. 22).

Essa lógica humanista na essência da organização também se encontra presente em Perrenoud (1994, p.148) quando advoga que “uma organização é um meio complexo, um meio humano e múltiplo que não funciona como uma máquina, pois as «peças» são

seres humanos, que têm a sua própria apreciação das coisas, a sua própria estratégia, o seu próprio sistema de valor”, e em Crozier (1989, p.33) quando refere que:

A reflexão sobre a organização não pode ser uma reflexão lógica *a priori* sobre a melhor forma racional, científica, de organizar o trabalho, de distribuir os recursos e mesmo de hierarquizar os poderes e de os controlar. É uma reflexão sobre a capacidade dos grupos humanos de cooperar em sistemas muito mais complexos e sobre os melhores meios de desenvolver e utilizar essa capacidade.

Segundo Chiavenato (2004), o sucesso das organizações é sinónimo de crescimento, o que implica naturalmente um aumento de pessoas e de recursos. No entanto, uma monitorização proficiente desse volume de pessoas conduz a um recrudescimento de patamares hierárquicos, assim sendo:

À medida que o número de níveis hierárquicos aumenta, ocorre um gradativo distanciamento entre as pessoas – e seus objetivos pessoais- e a cúpula da organização – e seus objetivos organizacionais. Quase sempre esse distanciamento conduz a um conflito entre os objetivos individuais dos participantes e os objetivos organizacionais da cúpula (*ibidem*, p.23).

Desvela-se assim o espectro do conflito no seio das organizações. Desde logo, Crozier (1989, p.50-51) descarta a crença que o “consenso é condição prévia para assegurar o desenvolvimento e a renovação de uma organização”, pois na sua perspectiva “o consenso não é prévio à acção mas, pelo contrário, é o resultado de uma acção. Elaborase na acção. Um círculo de qualidade bem sucedido permite elaborar um consenso limitado, mas real e significativo, à volta da acção bem sucedida” (*ibidem*, p.50-51).

No mesmo alinhamento, Etzioni (1974, p. 93) encara como algo espontâneo e normal, os conflitos e “...tensões entre as necessidades da organização e as do participante – entre eficiência, competência e satisfação”. Ideia reforçada por Perrenoud (1994, p.142) quando refere que:

É por isso normal que toda a organização sofra uma tensão entre o ideal de racionalidade – objectivos claros, eficácia, regulação, mudança planificada – e a realidade das práticas e dos funcionamentos dos actores. Estes não são desprovidos de racionalidade nem de coerência, mas são prisioneiros de múltiplas lógicas, de uma cultura, de um *habitus*, de heranças e de múltiplos constrangimentos.

Neste mundo turbilhonante, as organizações necessitam de acompanhar o galope acelerado das mudanças ou ficam sujeitas a enfrentar um cavalo de Tróia, porque de acordo com Chiavenato (2004, p.23), “as organizações de hoje são diferentes das de ontem e, provavelmente, amanhã e no futuro distante apresentarão diferenças ainda maiores”. Todavia, segundo Sérieyx (1993, p.84) ainda hoje “pensamos que a empresa bem organizada deve girar em círculo, como uma mecânica perfeita em que os homens seriam bielas, engrenagens, correias de transmissão: herança longínqua de Newton e de Laplace e da sua visão circular, determinista, mecanicista do Universo”. Organizações essas que foram “concebidas para possibilitar a permanência num mundo em que a estabilidade seria a regra e a mudança a exceção” (*ibidem*, p.10), porém, “em poucos anos, esse mundo desfez-se em estilhaços: a mudança tornou-se a regra e a estabilidade exceção” (*ibidem*, p.10).

Continuando na senda de Sérieyx (1993), as organizações de ontem que permanecem “monótonas, homogêneas e amorfas” (*ibidem*, p.10) face às mutações que pululam como átomos reativos, estão sentenciadas ao fracasso perante o mundo de amanhã. E aponta-as como a nossa “prisão mental” que condiciona uma visão inovadora e livre de conservadorismos (*ibidem*, p.11). O mesmo autor considera que uma empresa complexa para granjear maior sucesso, necessita de atribuir a carta de alforria aos seus agentes e transformá-los em actores, ou seja, dar-lhes a possibilidade de se ajustarem, de auto-organizarem e de trabalhar em rede: “tudo o que bloqueia essa «recursividade positiva», ossifica, torna rígido, compartimenta, ou aprisiona e impede a organização de respirar ou fornecer uma melhor resposta às solicitações externas e, em particular, de poder adaptar-se aos imprevistos”(*ibidem*, p.254).

Relativamente à urdidura da escola como organização, esta tem recentemente conquistado um lugar de relevo na investigação educacional, sendo considerada uma das “macrotendências” das ciências da educação (Costa, 2003).

1.2. A escola como organização

A escola enquanto organização especializada desvinculada da Igreja e controlada pelo poder do Estado “carrega uma longa história, rica de significados” (Lima, 1998, p.47). De acordo com o mesmo autor:

Juntamente com a laicização do ensino, o controlo do acesso à escola, inicialmente como forma de assegurar e de controlar a preparação das elites (depois alargando sucessivamente as bases do seu recrutamento), mais tarde como forma de preparação para a vida e de criação de uma mão-de-obra qualificada, ou ainda como base para a democracia e como instrumento de emancipação do povo e, mais recentemente, como instrumento de democratização e de tentativa de consagração da igualdade de oportunidades, constituiu um dos grandes objectivos da escola pública estatal (*ibidem*, p.44).

Travaram-se verdadeiras bastilhas para cimentar o valor da escola e torná-la numa realidade omnipresente nas sociedades modernas: “a sua afirmação foi muito lenta e, mais do que isso, foi marcada por comportamentos de desconfiança, de rejeição e de grande conflitualidade (*ibidem*, p.40). Devido a esse processo de construção ziguezagueante, a escola constitui, assim, “um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (*ibidem*, p.47).

Na concepção de escola como organização sobressai a sua índole complexa e específica. Como afirma Estêvão (2018, p.11): “Estudar a escola não é tarefa fácil. Na verdade, a sua estrutura e funcionamento, os seus processos, as suas dinâmicas, as práticas que ocorrem no seu interior, obedecem a várias lógicas e racionalidades que nem sempre são fáceis de analisar”.

Para Santos Guerra (2002), essa peculiaridade assenta nos movimentos pendulares que a escola executa, entre duas realidades:

- a) *Todas as escolas são iguais.* Quer isto dizer que todas participam de determinados pontos comuns que lhes conferem uma fisionomia particular. As escolas são diferentes das empresas, associações desportivas ou culturais, igrejas ou seitas religiosas... Ou seja, toda a escola é uma instituição heterónoma, com recrutamento forçado, de articulação fraca, com tecnologia problemática, de fins ambíguos, com forte pressão social [...]
- b) *Cada escola é única.* Da mesma forma, há que sublinhar que cada escola é absolutamente irrepetível. 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 [...] (*ibidem*, p. 54).

Anteriormente, já tinha sido feita referência à imensidade de definições que redemoinha em torno do conceito de organização, muitas delas extensíveis à escola e até fazendo-lhe uma menção expressa. Assim, se a montante temos a consensual afirmação de que a escola é uma organização, a jusante reina a discórdia nas razões e argumentos esgrimidos, nos objectivos elencados e nas características e propriedades organizacionais atribuídas à escola (Lima,1998).

Na perspectiva de Tardif & Lessard (2009, p.24-25), o plano da organização interna da escola estende as suas raízes ao “mundo usineiro e militar do Estado”, corroborado pelo facto de a escola tratar “uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes”. Baliza os professores e alunos “a regras impessoais, gerais, abstractas fixadas por leis e regulamentos” sendo o próprio trabalho escolar “padronizado, dividido, planificado e controlado”.

À semelhança de todas as outras organizações, Estêvão (2018, p.14) considera que as organizações educativas “não existem no vácuo ou à margem de outros contextos e de outros meios que as interpenetram. Na verdade, as diferentes lógicas dos diferentes meios ou ambientes atravessam-nas, induzindo ajustamentos, por vezes inconsistentes, no seu interior”. Por conseguinte, considera-as organizações:

[...] *institucionalizadas*, política, social e culturalmente condicionadas, constituindo-se como actores que estão sujeitos aos mecanismos institucionais reguladores, normativos e cognitivos que de alguma forma os modelam e que induzem maior conformidade, obediência e isomorfismo, isto é, uma maior “repetição” em contraste com a construção da sua “diferença” (*ibidem*, p.14).

Um documento arquitectado pela Unesco, intitulado “As funções da Administração da Educação” advoga que (1988, p.13): “A administração dos sistemas educativos pode ser estudada sob muitos aspectos a partir de abordagens semelhantes às que se aplicam a qualquer organização e, mais particularmente, a qualquer grande organização pública.”

Porém, o sobredito documento também admite a celeuma que essa afirmação por vezes gera:

[...] não é raro ouvir dizer que “não se pode fazer ensino como se fazem carros, electrodomésticos ou bebidas gaseificadas”. Dizem que a finalidade da actividade educativa consiste em formar homens e, sendo o homem a matéria prima, não é possível conceber a administração desta actividade aplicando critérios semelhantes aos de qualquer outra actividade de gestão, nem sequer aqueles que podem ser válidos para outras actividades do Estado (*ibidem*, p.13-14).

Embora o documento da Unesco reconheça que cada organização suporta problemas e características autóctones, ele enfatiza que todas as organizações possuem um tronco comum, “independentemente do sector em que actuam e da actividade que desenvolvem. Tal descoberta abriu o caminho a reflexões comuns provenientes dos mais diversos horizontes sobre problemas e soluções possíveis, e contribuiu para encorajar o estudo sistemático dos problemas da administração das grandes organizações” (*ibidem*, p.15).

No seguimento dessa pressuposição Sir Walter Begehot [1974, citado em Unesco, 1988, p.15] afirma que:

Os cumes de diferentes espécies de negócios são como os cimos das montanhas: mais parecidos na parte de cima do que em baixo; os princípios essenciais são, praticamente, os mesmos. É apenas nas camadas inferiores que se percebem os inúmeros pormenores variados e contrastantes entre si. É preciso viajar para nos darmos conta de que os cumes são os mesmos. Os próprios habitantes das montanhas acreditam que “a sua” montanha é totalmente diferente das outras.

Encontramos em Musgrave (1994) a prerrogativa da análise da escola como organização, mas também uma alusão às características estruturais peculiares que a distinguem dos demais tipos de organização formal, tais como:

[...] a hierarquia no corpo docente da escola é muito mais esbatida e caracterizada por uma distância social menor que numa fábrica ou num quartel; é raro o pessoal não profissional com *status* idêntico ao dos professores, tendo toda a gente mais ou menos as mesmas habilitações e formação. Esta singularidade da organização escolar tem implicações para o poder relativo dos diferentes níveis dentro da escola. Em segundo

lugar, nas escolas, os meios administrativos têm tendência a tornar-se fins em si próprios. Na indústria capitalista o objectivo é o lucro; os meios de obtê-lo poderão variar, mas, dum modo geral, permanecem meios. Na escola, estabelecem-se os exames e certos regulamentos como meio de encorajar os objectivos de aprendizagem académica ou moral, mas é muito frequente que passar num exame ou obedecer a uma regra, por muitos considerado afinal sem significado, se torne um fim em si e não o referido meio de alcançar uma finalidade educativa (*ibidem*, p.156-157).

As afirmações de Castro (1995) entrelaçam-se com as de Musgrave, na medida em que ambas admitem a aplicabilidade dos princípios gerais das organizações na escola, sem, contudo, ignorar a existência da sua singularidade:

No entanto, e pese embora a Escola englobar elementos comuns a todas as Organizações – pessoas, objectivos, estruturas, ambiente e tecnologia -, de ser concebida como uma “unidade socialmente construída e reconstruída para alcançar certos objectivos específicos” (A. Etzioni) e de integrar também (à sua imagem e semelhança) indivíduos e grupos em interacção e interdependência, desenvolver processos de divisão de trabalho, poder e responsabilidades, diferenciando funções e promovendo a especialização, desenvolver processos de coordenação e controlo intencionais, revelar continuidade ao longo dos tempos e apresentar a possibilidade de substituição dos elementos humanos que nela trabalham, parece-nos apresentar determinados traços e definir finalidades e funções que nos permitirão considerá-la como uma Organização especializada, diferente de outros tipos de Organizações (*ibidem*, p.106).

A especificidade organizacional da escola também é reiterada por Lima (1998, p.61) que aponta:

[...] o caso dos objectivos, quase sempre considerados mais difíceis de definir, e em todo o caso menos consensuais, que os objectivos das organizações industriais; a existência de uma matéria prima humana que conferirá à escola um carácter especial; o facto de os gestores escolares terem, em geral, o mesmo *background* profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e de medir os resultados obtidos da mesma forma que se avaliam os das organizações industriais, e por isso também a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades e a ambiguidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários?...).

Na prossecução deste fio conceptual, mencionamos as dificuldades que Etzioni (1974) admite quanto à mensuração da eficiência, da competência, da produtividade e dos custos nas organizações cujo rendimento não é material, como é o caso das escolas:

[...] Mas quando se procura comparar a competência de dois hospitais (medida, às vezes, pelo custo por cama) ou de duas escolas (raramente medida por estudiosos sérios de organização), o conceito torna-se consideravelmente mais vago; um hospital, uma escola ou uma igreja são mais competentes que outros somente se produzem o *mesmo* produto por menor custo, e é muito difícil verificar essa “igualdade” (*ibidem*, p.19).

Já Costa (2000, p.27) diferencia a escola de outras organizações pela “singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa”. Noutro momento, o autor menciona que a escola tem como pedra angular “modelos de análise organizacional e de orientação normativa importados de outros contextos, designadamente do empresarial” (*ibidem*, p.26), acrescentando que essa relação de efeito unívoco aos poucos está a ser quebrada, e a dar lugar à criação de vasos comunicantes, pois “a análise organizacional em geral recebe cada vez mais influências de muitas das investigações produzidas no campo das organizações educativas” (*ibidem*, p.26).

Após a abordagem dos conceitos de organização e de escola como organização, consideramos que a análise do papel do gestor pedagógico intermédio que pretendemos explorar, requer também um aprofundamento de alguns modelos teóricos de análise ou imagens organizacionais para se tornar mais inteligível.

1.3. Modelos de análise organizacional

1.3.1. O modelo burocrático racional

Os múltiplos ecos causados pela Revolução Industrial estrondeavam em quase todos os domínios da vida da época, influenciando igualmente as mudanças organizacionais que começaram a evidenciar uma “tendência crescente para a burocratização e rotinização da vida em geral” (Morgan, 2006, p.38).

Criou-se então, um magnetismo entre o sistema capitalista e a burocracia:

O aparecimento da burocracia coincidiu com o despontar do *capitalismo*, graças a inúmeros fatores, de entre os quais, a economia do tipo monetário, o mercado de mão-de-obra, o aparecimento do estado-nação centralizado e a divulgação da ética protestante (que enfatizava o trabalho como um dom de Deus e a poupança como forma de evitar a vaidade e a ostentação) (Chiavenato,1983, p.271).

Assim, o estado moderno – capitalista e democrático- desenvolveu-se sobre o húmus da burocracia, que o tornou ainda mais fértil.

É evidente que, tecnicamente, o grande Estado moderno é absolutamente dependente de uma base burocrática. Quanto maior o Estado e principalmente quanto mais é, ou tende a ser, uma grande potência, tanto mais incondicionalmente isso ocorre” (Weber,1982, p.246).

Sem a burocracia:

[...] a produção capitalista não poderia persistir, e todo tipo racional de socialismo teria simplesmente de adotá-la e incrementar sua importância. Seu desenvolvimento, sob os auspícios do capitalismo, criou a necessidade de uma administração estável, rigorosa, intensiva e incalculável. É esta necessidade que dá à burocracia um papel central em nossa sociedade como elemento fundamental em qualquer tipo de administração de massas (Weber, 1978, p. 26).

Associado ao termo burocracia surge inevitavelmente a referência a Max Weber, um dos primeiros teóricos organizacionais a aludir que a “forma burocrática rotiniza o processo de administração exatamente como a máquina rotiniza a produção” (Morgan, 2006, p.40).

Ao longo do tempo o uso da palavra burocracia transformou-se numa armadilha devido ao seu carácter polissémico. Assim, no sentido popular é comparada à inflexibilidade de uma jaula de ferro que esclerosa os movimentos da organização, sendo associada aos exageros, às anomalias e às imperfeições do funcionamento administrativo (Costa, 2003).

No mesmo sentido, Chiavenato (1983, p.282) afirma que:

Segundo o conceito popular, a *burocracia* é visualizada geralmente como uma empresa ou organização onde o papelório se multiplica e se avoluma, impedindo as soluções rápidas ou eficientes. O termo também é empregado com o sentido de apego dos

funcionários aos regulamentos e rotinas, causando ineficiência à organização. O leigo passou a dar o nome de *burocracia* aos defeitos do sistema (*disfunções*) e não ao sistema em si mesmo.

Todavia, o significado de burocracia para Max Weber situa-se no outro antípoda. É uma forma de organização humana que tem como pilar a racionalidade, sendo por isso, sinónimo de precisão, confiança e eficiência.

Um conceito muito ligado à *burocracia* é o de *racionalidade*. No sentido weberiano, a racionalidade implica adequação dos meios aos fins. No contexto burocrático, isto significa *eficiência*. Uma organização é racional se os meios mais eficientes são escolhidos para a implementação das metas. No entanto, são as metas coletivas da organização e não as dos seus membros individuais que são levadas em consideração (Chiavenato,1983,p.289).

Nesta trajectória, Etzioni (1974, p.82) menciona abreviadamente que as organizações burocráticas “estabelecem normas e precisam impô-las; têm regras e regulamentos; dão ordens que devem ser obedecidas, a fim de que a organização funcione com eficiência”. Apesar da teoria da burocracia, no sentido weberiano, estar ancorada às questões da racionalidade e da dominação, Estêvão (2018, p.15) considera que é uma das “abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações e que ultrapassa assim a sua problematização meramente como uma abordagem normativa enfeudada ao valor da eficiência”.

Deste modo, a abordagem weberiana não procurou etiquetar as organizações nem impor padrões de administração. O seu *tipo ideal* está despido de fórmulas prescritivas, sendo “um modelo abstracto que procura retratar os elementos que constituem qualquer organização formal do mundo real” (Maximiano, 2010, p.100), traçando um paralelismo com as sociedades primitivas e feudais.

No entendimento de Max Weber (1982, pp. 229-231), a burocracia moderna alicerça-se num conjunto de seis princípios que a distinguem dos demais modos de organização, a saber:

1. Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas.

2. Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridade significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores.
3. A administração de um cargo moderno se baseia em documentos escritos (“os arquivos”), preservados em sua forma original ou esboço.
4. A administração burocrática, pelo menos toda a administração especializada – que é caracteristicamente moderna - pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo.
5. Quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho do funcionário, a despeito do fato de ser rigorosamente delimitado o tempo de permanência na repartição, que lhe é exigido.
6. O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas. O conhecimento dessas regras representa um aprendizado técnico especial, a que se submetem esses funcionários.

Neste alinhamento, Weber enfatiza a superioridade puramente técnica da organização burocrática que lhe garante uma hegemonia em relação a todas as “formas colegiadas, honoríficas e avocacionais de administração” (Weber,1982, p.249), assim:

A experiência tende a mostrar universalmente que o tipo burocrático mais puro de organização administrativa- isto é, o tipo monocrático de burocracia – é capaz, numa perspectiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente, o mais racional e conhecido meio de exercer dominação sobre os seres humanos. Este tipo é superior a qualquer outro em precisão, estabilidade, rigor disciplinar e confiança. Daí a possibilidade de que os chefes da organização e os interessados possam contar com um grau particularmente elevado de calculabilidade dos resultados. Finalmente, é superior tanto em eficiência quanto no raio de operações, havendo ainda a possibilidade formal de sua aplicação a todas as espécies de tarefas administrativas (*ibidem*, 1978, p. 24).

A matriz burocrática defende o princípio da “regularidade abstracta da execução da autoridade”, presente no ideal da “igualdade perante a lei” que por sua vez se manifesta através da rejeição ao tratamento de casos “individualmente” e a uma aversão ao “privilégio” (Weber, 1982). Esta desumanização em quarto crescente é encarada pela burocracia como uma qualidade, já que anula dos “negócios oficiais o amor, o ódio, e todos os elementos pessoais, irracionais e emocionais que fogem ao cálculo (Weber, 1982, p.251).

Para Weber estas premissas são linhas de força da burocracia, que acentuam exponencialmente a “estabilidade, fidedignidade, calculabilidade permitida dos resultados e magnitude de suas operações” (Gouldner, 1978, p.64), mas para outros autores constituem a sua fraqueza.

Ao considerar a organização como um processo racional e técnico, a imagem mecânica tende a subestimar os aspectos humanos da organização e a negligenciar o fato de que as tarefas das organizações são muito mais complexas, incertas e difíceis do que as desempenhadas pela maioria das máquinas (Morgan, 2006, p.50).

Por conseguinte, foram sendo assinalados pontos obscuros à concepção weberiana de burocracia, que contribuíram para esbater a sua imagem de panaceia das organizações administrativas. Por exemplo, Merton (1978, p.111) refere que a sociedade “realça as imperfeições da burocracia, como se deduz do fato de que a palavra “burocracia” se converteu em um insulto”. O mesmo autor atribui aos desvios ou anomalias do modelo burocrático, a designação de *disfunções da burocracia* e acrescenta que “os mesmos elementos favoráveis à eficiência, em geral, são a causa da ineficácia em casos particulares” (Merton, 1978, p.115).

Tendo como suporte as críticas de Merton ao modelo burocrático, Chiavenato (1983) enumera-as:

1. Maior Internalização das Regras e Exagerado Apego aos Regulamentos

Ocorre um processo de deslocamento dos objectivos, em que “a submissão à norma, de início concebida como meio, transforma-se em um fim em si mesma” Merton, (1978, p.113), causando um apego umbilical ao formalismo e até mesmo ao ritualismo.

2. Excesso de Formalismo e de Papelório

A comunicação dentro da burocracia necessita de ser formalizada e documentada por escrito, podendo converter-se numa obsessão por documentos escritos (duplicação, certificação e arquivomania) e num decorrente aumento de formalismo (Chiavenato,1983).

3. Resistência a mudanças

Os funcionários burocratas protegidos pelo seu campo de forças impenetrável reagem com desconfiança e resistência a qualquer mudança que implique uma alteração na sua actuação rotineira e estandardizada: “Têm um orgulho de ofício que os leva a opor-se às mudanças na rotina estabelecida, pelo menos às mudanças que aparecem como impostas por pessoas alheias a seu círculo” Merton (1978, p.117).

4. Despersonalização do relacionamento

Os membros da rede burocrática assentam as suas relações na impessoalidade, como tal:

[...] qualquer atitude que se desvie da conformidade com essas normas desperta a hostilidade daqueles que se identificam com a legitimidade das mesmas. Daí que a substituição do tratamento impessoal por um tratamento pessoal encontra geral desaprovação dentro da estrutura e caracteriza-se por epítetos tais como nepotismo, favoritismo etc. (Merton,1978, p.121).

5. Categorização como base do processo decisorial

A estrutura hierárquica é um dos indicadores típicos do modelo burocrático, em que a obediência é devida não à pessoa, mas ao cargo que ocupa. Ideia reforçada por Gouldner (1978, p.62) quando refere que “o indivíduo obedece à ordem, afastando os julgamentos sobre sua racionalidade ou moralidade, principalmente por causa da posição ocupada pela pessoa que ordena. O conteúdo da ordem não é discutível”, independentemente do grau de conhecimento que a pessoa investida de autoridade possui sobre o assunto.

6. Superconformidade às rotinas e procedimentos

Citando Merton (1978, p.115): “o cumprimento estrito das normas tende a transformá-las em absolutas”, assim, qualquer desvio às mesmas é entendido como um acto de profanação, tendo um efeito castrador na criatividade do funcionário e conduzindo-o ao conservantismo e ao tecnicismo.

7. Exibição de sinais de autoridade

O modelo burocrático potencia a utilização de símbolos ou sinais de *status* reveladores da posição hierárquica do burocrata, uma vez que “independentemente da parte de sua posição na hierarquia, atua como representante do poder e do prestígio de toda a estrutura” (Merton, 1978, p.120).

8. Dificuldade no Atendimento a Clientes e Conflitos com o Público

O tratamento estereotipado do funcionário fomenta uma relação conflituosa com o público, visto que o seu “espartilho” não se ajusta às exigências dos problemas individuais do cliente: “O tratamento impessoal que se dá assuntos que para o cliente podem ser de grande importância pessoal é a causa da imputação de “arrogância” e “insolência” que se faz aos burocratas” (Merton, 1978, p.119).

Apesar das críticas apontadas por vários autores à retórica burocrática de Weber, Chiavenato (1983, p.314) reconhece que “a burocracia é talvez uma das melhores alternativas de organização, provavelmente muito superior a várias outras alternativas tentadas no decorrer deste século”, sendo praticamente impossível erradicá-la após a sua estrutura se ter implantado (Weber,1982).

1.3.2 O modelo burocrático racional nas escolas

A lógica burocrática disseminou-se pelas várias áreas administrativas do Estado, e, por inerência, também ao sistema educativo, tendo-lhe transferido as suas idiossincrasias como a impessoalidade, a formalidade, a uniformidade e a rigidez (Formosinho & Ferreira, 2000, p. 105).

Sobre a alçada da etiqueta burocrática, as organizações educativas demonstram:

um conjunto único de objectivos claros que orientam o seu funcionamento; que esses objectivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores de burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros actores; que os

processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras, determina *a priori* a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre “política” e “administração” (Estêvão, 2001, p.180).

Da forja dos grandes normativos (decretos-leis) e dos micronormativos (despachos normativos, despachos ou circulares) decorrentes de documentos legislativos de maior amplitude surge a pré-categorização:

A acção da decisão burocrática operacionaliza-se através da pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida das escolas e da pré-decisão dessas situações. É esta pré-decisão, baseada numa pré-categorização, que dando as mesmas soluções para todas as situações, garante a uniformidade dos processos decisórios em todo o território. Ela garante, de igual modo, a impessoalidade da decisão, na medida em que a pré-categorização dificulta a consideração dos factores pessoais, de amizade, políticos e outros na tomada de decisão. (Formosinho & Ferreira, 2000, p. 105)

Subentende-se assim, uma tendência do modelo burocrático para balizar a actuação das escolas, como sublinham os mesmos autores:

É evidente que um dos objectivos e uma das consequências deste modelo é diminuir bastante a margem de poder discricionário das escolas e dos professores, visto que a sua acção só pode ser accionada dentro dos limites dessas pré-categorizações ou, na versão adaptativa do modelo nas escolas [...] (*ibidem*, 2000, p.105).

Os ditames da imagem burocrática afirmam-se como a pedra de toque do sistema educativo português, norteando tanto a vertente administrativa como a pedagógica. No entanto, a retórica desse gigante é pouco permissiva à mudança e à inovação:

É evidente que a própria existência de práticas diferentes é algo de suspeito dentro da lógica de conformidade que subjaz à lógica burocrática e, portanto, a burocracia põe logo sob suspeita aquelas escolas que tenham práticas diferentes, mesmo que essas práticas sejam mais conformes com os objectivos definidos pelo Governo (*ibidem*, 2000, p. 107).

A narrativa burocrática também desconsidera as dinâmicas próprias das organizações educativas, sobre a “ocorrência de conflitos, sobre as lógicas diferenciadas de interacção

dos actores, sobre os seus jogos estratégicos, sobre outras dinâmicas de poder dos actores, sobre a permeabilidade das organizações aos seus meios” (Estêvão, 2018, p.21). Em consonância com o descrito, Lima (1998, p.76) refere que estes elementos consubstanciam uma “parte integrante de um outro universo, um universo não oficial, muitas vezes constituído à margem de leis e de regulamentos, que o modelo burocrático não contempla”. Por conseguinte, limitar a interpretação das organizações educativas aos princípios burocráticos, revela-se insuficiente. Essa realidade complexa exige uma miscigenação de vários modelos organizacionais, que vão individualmente contribuindo para a análise da estruturação e funcionamento das escolas (Estêvão, 2018).

1.3.3. O modelo (micro) político

Há ocasiões em que deves manter-te calmo, em que reinará em teu acampamento uma tranquilidade semelhante à do interior das mais espessas florestas. Ao contrário, quando precisares fazer movimentos e barulho, imita o fragor do trovão. Se for preciso ficar firme em teu posto, fica imóvel como uma montanha. Se tiveres que sair para pilhar, age rápido como o fogo. Se for preciso ofuscar o inimigo, sê como o relâmpago. Se for preciso esconder teus projetos, sê obscuro como as trevas. Evita movimentos inúteis.

Sun Tzu

A Arte da Guerra

Em alternativa ao pulso de ferro da burocracia que transforma a previsibilidade em inflexibilidade e as organizações em ilhas, incapazes de dar resposta ao inesperado, às circunstâncias locais e às mudanças de necessidades (Hargreaves, 1998), surge o modelo político como uma possível contracifra da vida organizacional, acrescentando novas suposições e outras problemáticas (Estêvão, 2018).

A política atravessa a cápsula do tempo. Como afirmam Baldrige & Deal (1983, p.10), a “política - poder, conflito e manipulação - é um jogo tão antigo quanto a espécie humana. Foi bem articulado por Maquiavel e representou uma estratégia seguida por muitos dos nossos bem-sucedidos líderes e estadistas”. As manobras perenes da política

foram a inspiração de escritores, determinaram a ascensão e a queda de impérios, elevaram ou apagaram personagens das páginas dos livros de História e a sua batuta continua a ditar o compasso pelo qual o mundo avança.

Essas transmutações da sociedade geram novas expectativas e compulsões nos indivíduos. Como resposta a essas forças económicas, sociais e psicológicas, os indivíduos movimentam-se na defesa dos seus próprios interesses, dentro dessa intrincada teia (Burns, 1961). No discurso precursor do mesmo autor, sobre as organizações como sistemas políticos, surge a analogia da política como “moeda de troca de recursos” (*ibidem*, p.279), ou seja:

Para viver, como nós, com outros homens, devemos nos colocar em uso e fazer uso dos outros. Nos dois sentidos, transformamos pessoas completas em recursos, em habilidades, informações, posses, direitos, utilizáveis por outros (...) Argumenta-se aqui que a política é a exploração de recursos, tanto físicos quanto humanos, para alcançar mais controle sobre os outros e, portanto, estarmos mais seguros, ou mais confortáveis, ou mais satisfeitos com a existência individual (*ibidem*, p.278).

O acolhimento da ideia que as organizações assumem uma “conexão bastante estreita entre objectivos, estruturas, actividades e resultados” (Baldrige & Deal, 1983, p.7) em que os membros são entendidos como “actores racionais cujo comportamento seria e deveria ser guiado pelo que era melhor para o bem-estar colectivo” (*ibidem*, p.7), é abalado pela metáfora política que “encoraja-nos a ver as organizações como redes soltas de pessoas com interesses divergentes que se juntam por motivo de conveniência pessoal (ganhar a vida, desenvolver uma carreira, defender uma meta ou objetivo pessoal) (Morgan,2006,p.189).

Quando Estêvão (2018) enuncia no seu trabalho, a introdução da dimensão política, pelas perspectivas pós-modernas de análise organizacional, também faz referência à contestação causada pelo receituário racional:

[...] as organizações são definidas fundamentalmente como “sistemas políticos” (March, 1991:17), como “arenas políticas”, que albergam uma variedade complexa de indivíduos e de grupos. Elas são “coligações de interesses” que têm diferentes metas, valores, crenças e percepções da realidade, onde se intersectam, na luta pelo poder, racionalidades plurais que destroem, por seu turno, o mito da racionalidade do modelo *one best way* (*ibidem*, p. 22).

O arquétipo político nasce assim por geração espontânea nas organizações, sendo um meio de “criar ordem e direção entre as pessoas com interesses diversos e potencialmente conflitantes” (Morgan, 2006, p.178), permitindo aos indivíduos “acertar suas diferenças por meio da discussão e negociação” (*ibidem*, p.179).

Na mesma latitude, encontramos a interpretação tecida por Costa (1996, p.78) em que:

As organizações, concebidas como *miniaturas* dos sistemas políticos globais, são percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos.

Já no discurso de Blase & Bjork (2010, p.240) encontramos a definição de Blase sobre micropolítica, onde realça a interface conflito-cooperação:

Micropolítica refere-se ao uso de poder formal e informal por indivíduos e grupos para atingir seus objectivos nas organizações. Em grande parte, a acção política resulta de diferenças percebidas entre indivíduos e grupos, associada à motivação de usar o poder para influenciar e/ou proteger. Embora tais acções sejam conscientemente motivadas, qualquer acção, conscientemente motivada, pode ter “significado político” em uma dada situação. Acções e processos cooperativos e conflituosos fazem parte do âmbito da micropolítica. Além disso, factores macro e micropolíticos interagem frequentemente (Blasé, 1991, p.11).

A política organizacional é assim encorajada na maioria das organizações porque incentiva este dualismo entre competição e colaboração, ou seja, “os membros de uma corporação são, ao mesmo tempo, cooperadores em uma empresa comum e rivalizam pelas recompensas materiais e intangíveis da competição bem-sucedida entre si” (Burns, 1961, p.261).

Esta ambivalência também está expressa em Morgan (2006), quando refere que se impõe a existência de cooperação entre os indivíduos na consecução de uma tarefa comum, mas sincronicamente, esses armistícios são facilmente esquecidos, com a promoção de guerrilhas travadas por recursos limitados, progressões na carreira ou *status*.

Dos trabalhos desenvolvidos por Baldrige & Deal (1983) sobre o processo político, brotou uma série de suposições, a saber:

1. A inactividade prevalece

Nem todos se sentem seduzidos pelo processo político, aliás “para a maioria das pessoas, na maioria das vezes, o processo de formulação de políticas é uma actividade desinteressante e pouco recompensadora” (Baldrige & Deal,1983,p.51), consentindo assim que pequenos grupos de elite pilotem o processo.

2. Participação fluída

A composição dos espaços de decisão sofre alterações regulares, mesmo quando os assuntos políticos têm a capacidade de engajamento. Isto porque as pessoas não se prendem à sua demanda durante muito tempo, ocorrendo um habitual vaivém de pessoal no processo de tomada de decisões. Consequentemente, essas decisões “são geralmente feitas por aqueles que persistem” (*ibidem*, p.51).

3. A maioria das organizações sociais são fragmentadas em grupos de interesse com objectivos e valores diferentes

Esses grupos assemelham-se a tribos que vivem num “estado de coexistência armada” (Baldrige & Deal,1983,p.51). Perante um cenário apolíneo de recursos abundantes, os grupos mantêm-se apenas em sentinela, envolvendo-se ocasionalmente em conflitos mínimos só para garantir os seus benefícios. Todavia, quando irrompe uma crise de recursos e se começam a acastelar nuvens de incerteza, os grupos mobilizam-se para defender os seus interesses e digladiam-se com outros grupos de pressão, tanto externos como internos.

4. O conflito é normal

Vulgarmente o conflito é interpretado como um sinal de debilidade da comunidade. No entanto, num sistema social dinâmico e fragmentado é entendido como uma força

motriz natural e positiva que desencadeia uma mudança organizacional saudável. No entendimento de Morgan (2006, p.191):

[...] o conflito é normal e sempre estará presente nas organizações. O conflito pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais ou entre coalizões. Ele pode surgir em estruturas organizacionais, papéis, atitudes e estereótipos ou por causa de uma escassez de recursos. Pode ser explícito ou encoberto.

5. A autoridade é limitada

Através do seu trabalho, Baldrige & Deal (1983, p.52) constaram que nas “universidades, a autoridade formal prescrita em um sistema burocrático é severamente limitada pela pressão política que os grupos podem exercer”. Assim, as decisões não são simplesmente ordens burocráticas, que os funcionários devem executar, mas, em vez disso, são resultado de compromissos negociados entre grupos de interesses concorrentes.

6. Os grupos de interesse externos são importantes

O processo de tomada de decisões, especialmente em instituições públicas, não decorre num vácuo. É permeável às pressões de grupos de interesses externos que influenciam o processo de formulação de políticas.

O modelo político, na perspectiva de Estêvão (2001) encaixa algumas das suposições já anteriormente elencadas e acrescenta outros pontos. Assim, genericamente enfatiza:

- a importância da micropolítica nas organizações;
- não à neutralidade de valores;
- a existência de várias fontes e tipos de poder;
- os processos de determinação de objectivos, por conflito, negociação e no dissenso;
- as decisões baseadas nos objectivos dos grupos dominantes;
- as relações instáveis com o meio;
- a imagem da escola como arena política ou arena de dominação;

- a importância de grupos externos como grupos de interesse e de pressão.

Na esteira de Baldrige & Deal (1993, p.50), o modelo político "pressupõe que as organizações complexas podem ser estudadas como sistemas políticos em miniatura, com dinâmicas de grupos de interesse e conflitos semelhantes aos da cidade, estado e outras situações políticas".

Esta afirmação serve-nos de trampolim para uma breve análise das organizações educativas através das lentes da política visto que "estudos políticos empíricos revelaram fortes descobertas sobre a ocorrência omnipresente e natural da micropolítica no quotidiano das escolas (Blase & Bjork, 2010, p.241).

1.3.4. A escola como *arena política*

A abordagem de Ball [1987, citado em Blase & Bjork, 2010] enfatiza a política do conflito na escola, colocando-lhe o epíteto de *arena de luta*, devido à sua propensão para a existência de conflito real ou potencial entre os membros, à má coordenação e por constituir um habitat ideologicamente plural.

Já segundo Peter Gronn (1986, p.45), o carimbo do modelo político encontra-se impresso na escola através de quatro factores distintos:

1. A escassez de recursos

A alocação de recursos aumenta o risco de «babelização» entre os grupos, uma vez que os indivíduos raramente concordam quanto à sua adequação, utilização, necessidade e eficiência. O termo «recursos» abarca não somente os objectos quantificáveis, tais como o pessoal, o dinheiro, o equipamento e as instalações, mas também outros de índole qualitativa, como o capital cultural e o know-how;

2. Multiplicidade de ideologias

Cada actor molda na sua mente uma concepção própria de educação e constrói o seu conjunto de crenças sobre a pedagogia, o currículo e a avaliação. Essa visão particular é

igualmente influenciada pelas “suposições básicas de cada actor sobre o homem, a sociedade, a natureza e o conhecimento de cada indivíduo” (Gronn,1986,p. 46).

3. Conflitualidade de interesses

A escola assemelha-se a um caleidoscópio de indivíduos e grupos com interesses próprios e díspares. Esses interesses podem ter uma dimensão pessoal, caso da estabilidade da carreira, o *status*, a promoção e a recompensa, e uma vertente profissional que implica compromissos com epistemologias particulares, sua organização e transmissão.

4. Diferenças de personalidade

A “personalidade é um padrão manifesto e característico do comportamento interpessoal do actor” (Gronn, 1986, p.46). A fusão entre a educação e a interacção com o meio forja a personalidade de um indivíduo, tornando-o num ser único.

Ao longo desse percurso, podem ser armazenados de forma oculta no seu inconsciente resíduos de conflitos internos não resolvidos, que em situações de *stress*, detonam e causam estados depressivos ou paranóias no indivíduo, com efeitos colaterais para toda a organização.

Sumariamente, cada actor vai construindo “uma leitura da realidade organizacional e assumindo uma postura activa e interventora em função da sua ideologia, dos seus interesses e da sua personalidade” (Costa, 2003, p.81).

Assim, a escola é um palco de micropolíticas, que rejeita as “perspectivas consensualistas que interpretam a ordem escolar como sendo gerada pela imposição” (Sarmiento, 2000, p.130), ao invés, esse equilíbrio é entendido como algo precário resultante de:

relações assimétricas de poder e assentes em diferenças e desigualdades no acesso às fontes e bases de poder. O entendimento mútuo e a partilha de valores e representações não é excluída do campo de possibilidades. No entanto, ela é sempre um resultado, e não um dado de partida; um processo dinâmico, instável e reversível, e não uma

imutabilidade inerente à natureza das organizações sociais; uma consequência de um processo político de luta e de negociação, e não o fruto da assimilação de valores transcendentais ao contexto interactivo (*ibidem*, p.130).

Quando as reformas impostas externamente afrontam o conservadorismo congénito da escola, avizinham-se momentos de turbulência. A este propósito o mesmo autor menciona que:

as influências externas são transformadas internamente em cada escola em factores políticos, condicionando as relações internas e concitando frequentemente disputas e conflitos sobre a interpretação «autêntica» dos sentidos dessas influências e sobre o tipo de respostas a dar-lhes. As disputas e jogos políticos internos nas escolas fazem-se frequentemente por referência e em função dos factores macropolíticos (*ibidem*, p.130).

A introdução de mudanças na estrutura ou nas práticas de trabalho abespinham a interacção política na escola, causando desconfiança entre os seus membros pois “as inovações raramente são neutras” (Ball, 1987, p.32), podendo melhorar a posição de certos grupos e minar os interesses de outros.

Essas mudanças arrastam a incerteza, a diversidade, a ambiguidade, a disparidade de objectivos, semeando assim, a dissensão no reino da escola. Dessa divisão, resultarão dois exércitos: um de defesa e outro de oposição à mudança. As batalhas podem ser travadas em território descampado através de debates públicos ou em terrenos pantanosos, através de manobras nos bastidores e lobbies. De acordo com Morgan, (2006, p.183) “os interesses divergentes dão origem aos conflitos, visíveis ou invisíveis, que são resolvidos ou perpetuados por vários tipos de jogos de poder”. Os intrincados processos de negociação e de compromisso podem produzir emendas às propostas iniciais, que irão traduzir as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência (Ball, 1987).

Em resumo, no cerne destas contendas jogam-se poderes e influências, que participam hegemonicamente nos conflitos e nos processos de negociação para a tomada de decisões. O carácter endémico de conflito e poder deste modelo assume uma dimensão central na vida da organização escolar: “De um modo geral, poder-se-á dizer que nas situações conflituais surgem como vencedores aqueles que detêm maiores fatias de

poder e nos processos de negociação conseguem melhores resultados os que representam maior peso organizacional” (Costa, 2003, p. 83).

A existência de um hiato entre a retórica política e a realidade da implementação de políticas, que Blase & Bjork (2010) designaram de “lacuna de implementação” ou “caixa negra” da reforma educacional, tem impulsionado o crescente estudo dos processos micropolíticos na escola com o desiderato de compreender os mecanismos de resistência à mudança (Afonso, 1994).

1.3.5. Jogadas: negociação e poder

A negociação é um dos eixos da perspectiva micropolítica sendo explicada por Jesuíno (1992, p.92) como um “processo de tomada de decisão conjunta num contexto de interacção estratégica” em que, segundo o mesmo autor, várias táticas podem ser mobilizadas, tais como:

1. Tática da lisonja

Em antítese à força, esta tática emprega a sedução e os elogios para desarmar o adversário. Deslaça o ponto nodal de qualquer conflito através da criação de uma “atmosfera afectiva, mais favorável ao diálogo e à cedência” (*ibidem*, p.39). O elogio tem maior impacto quando é proveniente de uma pessoa de estatuto mais elevado na hierarquia da organização. Todavia, para esta estratégia ter resultados frutíferos, tem de ser aplicada com subtilidade, pois caso o arreganho de Cheshire Cat seja detectado, toda a operação é entendida como um engodo.

2. Tática de persuasão

É um processo de influência social que visa ultrapassar o busílis de uma negociação através de uma estratégia de comunicação envolvente e cuidada. Nessa retórica, o interlocutor tenta convencer o outro da razoabilidade, validade e vantagem da sua proposta.

3. Promessas e ameaças

A negociação pode orbitar em torno dos termos «promessa» e «ameaça», ou seja, “um acordo negocial consubstancia uma promessa: dou-te isto se fizeres aquilo” (*ibidem*, p.45). Nesta linha, Jesuíno (1992, p.45) acrescenta que as “promessas e ameaças derivam de duas fontes fundamentais de poder: o poder de recompensa e o poder de punição”.

4. Decisões irreversíveis

As decisões irreversíveis são consideradas medidas draconianas no processo negocial, podendo conduzi-lo à ruptura. Para evitar esse rompimento uma das partes deve “ignorar ou desdramatizar a posição do adversário. E isso pode revelar-se vantajoso para ambos os lados já que nem sempre o negociador que adopta a posição irrevogável se sente numa situação confortável” (*ibidem*, p.48).

No paradigma político, as palavras como poder e influência também assumem uma posição nevrálgica na explicação dos assuntos organizacionais, tal como corrobora Handy (1985, p.118):

O poder e a influência compõem a fina textura das organizações e, de facto, de todas as interacções. Influência é o processo pelo qual A modifica as atitudes ou o comportamento de B. O poder é o que lhe permite fazê-lo. As organizações podem ser vistas como uma fina trama de padrões de influência, através da qual grupos individuais tentam influenciar os outros a pensar ou agir de maneiras específicas.

Num impasse, o “poder é o meio através do qual os conflitos de interesse acabam resolvendo-se. O poder influencia quem consegue o quê, quando e como” (Morgan, 2006, p.194).

Embora Pfeffer (1994, p.45) reconheça a relação íntima entre o poder e a actividade organizacional, acrescenta que “nem todas as decisões e acções de uma organização envolvem poder na mesma medida, nem os conflitos de poder são igualmente comuns em todas as organizações”.

O mesmo autor adita que uma das fontes de poder deriva do facto de se estar no «lugar certo», ou seja, de ocupar uma boa posição, que garanta:

- 1) controlo de recursos como orçamentos, instalações físicas e posições que possam ser usadas para cultivar aliados e apoiantes;
- 2) controlo ou acesso amplo a informação – sobre as actividades da organização, sobre as preferências e juízos dos outros, sobre o que se passa e quem o faz; e
- 3) autoridade formal. Muito do estar no lugar certo vem de estar na subunidade organizacional certa (*ibidem*, 1994, p.85)

Mantendo o rumo, iremos fazer uma breve referência a algumas classificações das bases de poder. Sublinhando, porém, que se tratam somente de “tipos puros de poder” (Formosinho, 1980, p.304), embora na prática se verifique uma miscigenação entre eles.

Assim, no caso de Etzioni (1974, p.83), este atribui ao poder a “capacidade de provocar a aceitação de ordens” e considera três tipos de poder:

1. Coercivo: É o controlo baseado na aplicação de meios físicos.
2. Utilitário: É o controlo sustentado na utilização de meios materiais.
3. Normativo: É o controlo firmado na utilização de símbolos.

Em síntese, o autor sobredito (*ibidem*, p.96) explica que “a aplicação de meios simbólicos de controle tende a convencer as pessoas; a de meios materiais, a criar interesses ego-orientados para o conformismo; o emprego de meios físicos, a forçá-las a obedecer”.

Enveredamos agora pelas principais fontes de poder individual que Handy (1985) postula:

1. Poder Físico

Entendido como o poder da força física. Basta a sua existência ou a crença nele para que o seu efeito coercivo seja sentido. Na nossa sociedade, o poder físico é pouco aceite, adquirindo uma conotação pouco respeitável. Mas Pfeffer (1994, p.192) eufemiza este tipo de poder, considerando que a energia e a robustez são vantagens para quem procura

construir o poder, na medida em que “permitem aguentar mais tempo do que a oposição ou trabalhar intensamente para vencer outros que nos ultrapassem em inteligência ou técnica” e simultaneamente essa tenacidade serve de bitola e de inspiração para os outros que o rodeiam, rematando que, “trabalhar muito e durante muito tempo não só mostra aos subordinados que esse esforço é humanamente possível, mas também assinala a importância da tarefa” (*ibidem*, p.192).

2. Poder do recurso

Considerado a nova regra de ouro das organizações, o controlo dos recursos pode ser traduzido em poder desde que esses recursos sejam desejados pelo potencial receptor. Morgan (2006, p.196) assegura que “a escassez e a dependência são as chaves para o poder ligado a recursos”.

A palavra «recursos» engloba não só os materiais, como a concessão de *status* ou a integração num grupo selectivo. Curiosamente Handy (1985, p.122) salienta, que o poder de recurso não é popular, uma vez que “as pessoas não gostam de ser lembradas de que podem, de facto, ser compradas”.

3. Poder de posição

É o poder inerente a um papel ou posição que determinado indivíduo ocupa no organograma. Este tipo de poder também designado por Formosinho (1980, p.312) de poder autoritativo ou autoridade “baseia-se na posição oficial de superioridade formal de A em relação a B”.

Esse cargo está investido de direitos e obrigações, que “criam um campo de influência dentro do qual alguém pode operar legitimamente com o apoio formal daqueles com quem trabalha” (Morgan, 2006, p.195). Sublinhe-se que concede ao potencial ocupante o controlo de alguns activos invisíveis, como: a informação, o direito ao acesso a uma variedade de redes informais ou profissionais e o direito à organização (Handy, 1985).

4. Poder de especialista

Este poder conflui dos “conhecimentos adquiridos através de estudo, treino e experiência” (Formosinho, 1980, p.309), sendo-lhe atribuído igualmente a designação

de «cognoscitivo». A evolução tecnocrática tem alavancado este tipo de poder e a meritocracia conquistado cada vez mais aceitação.

5. Poder pessoal

A personalidade, idiossincrasias e maneirismos das pessoas, despertam a nossa atenção e tornam-nas singulares (Pfeffer,1994). Daqui resulta o poder pessoal, também conhecido por carisma, que segundo Formosinho (1980, p.310), “têm a ver com o que ele *é* e não com o que ele *tem* (força, riqueza, conhecimentos) ou onde *está* (cargos, estatutos)”. Não obstante o descrito, o poder pessoal pode ser reforçado pela posição do indivíduo ou pela sua condição de especialista. Adverte-se para a astasia e efemeridade do poder pessoal, que perante o sucesso sai energizado mas confrontado com o fracasso evapora-se.

6. Poder negativo

Considerado um poder espúrio que opera de forma cirúrgica tentando impedir, atrasar ou perturbar determinada situação, ou seja, é o “uso negativo do poder” (Handy, 1985, p.127). Os momentos de desânimo, de irritação, de *stress* ou de frustração nas organizações funcionam como fermento para o crescimento do poder negativo.

Em jeito de resumo, consideramos que a escola pode ser lida através de vários princípios da micropolítica, que visam “esclarecer e interpretar as tensões e relações de força, bem como os processos, frequentemente tácitos e implícitos, através dos quais essas relações de força se exprimem [...]” (Sarmiento, 2000, p.129), fruto de interesses e objectivos divergentes entre os actores educativos e decorrentes da amálgama de identidades profissionais na escola.

Todavia, esta versão romanceada da metáfora política, que gera uma nova luz sobre a discordância, também apresenta fragilidades, já que é acusada de:

acentuar em demasia o sentido estratégico (omnisciente?), e por vezes até maquiavélico, dos actores como se tudo fosse calculado e avaliado, ou então, noutras versões, de sublinhar o peso quase sufocante de instâncias macroestruturais sobre as organizações educativas (Estêvão, 2018, p.26).

Para uma melhor compreensão da vida nas organizações educativas, futuramente iremos desenvolver uma análise sobre os fluxos do poder no interior da escola, mais concretamente nas relações entre os elementos do grupo disciplinar e inter-grupos. Nesses nichos tentaremos identificar a presença do “carácter de mel”, já que o poder “assim como o mel, é uma fonte perpétua de sustentação e atração entre as abelhas da colmeia” (Morgan, 2006, p.207). Para tentar perceber os modos, pelos quais os actores educativos podem tentar exercer a sua influência, iremos recorrer à classificação de Formosinho (1980), baseada em seis tipos de poder: o poder físico, o poder material ou remunerativo, o poder normativo, o poder cognoscitivo, o poder pessoal e o poder autoritativo ou autoridade.

2. GÉNESE DO CARGO DE DELEGADO DE GRUPO / REPRESENTANTE DE GRUPO DISCIPLINAR

2.1. A evolução da gestão “democrática” na escola pública em Portugal: breve apontamento.

Em conformidade, com o disposto no preâmbulo do Decreto nº48572, de 9 de Setembro de 1968, que estabelece o estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário, assistiu-se à “ampliação da cultura geral de base, adequada especialmente ao prosseguimento dos estudos”, tendo em conta a observação das tendências e aptidões dos alunos. Esta linha de força significou o colapso do paradigma tradicional da escola de elites e a passagem de um ensino de poucos para um ensino de muitos.

Com a abertura das portas a novos públicos escolares, estavam assim lançadas as sementes para uma nova epígrafe - a escola de massas- acompanhada pela promessa de igualdade e de mobilidade social.

No entendimento de Azevedo (2002, p.11), este processo de escolarização massiva da população portuguesa, tem decorrido numa partitura desalinhada, mas a “persistência, ainda que titubeante, em democratizar o acesso à educação, e em reduzir as desigualdades sociais diante da escola, mudou efectivamente a estrutura social portuguesa”.

A expansão da escola de massas, no seu período preambular, constituiu um desafio hercúleo para o sistema de ensino. Enfrentando tantas incógnitas, a escola preocupou-se

essencialmente em conseguir cumprir os mínimos necessários para que as aulas decorressem em normalidade, sendo caracterizada nesta fase, por uma “gestão de sobrevivência” (Formosinho *et al*, 2000).

Volvidos dez anos sobre a Constituição da República de 1976, surge a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, tomada como um tónico revigorante para ultrapassar essa gestão de mera sobrevivência e que simbolizava:

o culminar político-educativo do processo de normalização, com os olhos postos nas dinâmicas da integração europeia do país e da centralidade da educação e da formação profissional para o desenvolvimento económico, da modernização e racionalização do sistema escolar, do papel do planeamento e da avaliação, da emergência de lógicas vocacionistas e qualificacionistas [...] (Lima, 2018, p.78).

A luz do farol da Constituição projectou com forte incidência os ideais de democracia e de participação na LBSE, como podemos constatar nos princípios gerais estabelecidos no Artigo 2.º do referido documento:

2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

[...]

5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Ou no Artigo 3.º que define os princípios organizativos do diploma:

1) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, de acordo com Lima (2018, p.79), “reúne múltiplas e contraditórias dimensões, sendo difícil encontrar na área da educação uma lei marcada por maior complexidade e dificuldade de análise”, não obstante,

conseguiu um fenómeno raro: a aprovação de todas as forças políticas, com lugar no hemisfério português. E ao longo do tempo manteve-se praticamente imutável, sofrendo apenas três emendas:

[...] em 1997, através da Lei n.º 115/97, relativamente ao regime de acesso ao ensino superior, graus académicos e formação de professores; em 2005, através da Lei n.º 49/2005, que garante a adequação ao Processo de Bolonha; em 2009, através da Lei n.º 85/2009, que altera o regime de escolaridade obrigatória para o 12º ano ou até aos 18 anos de idade e estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos (*ibidem*, p.80).

Citando Barroso (2005, p.116), a “construção de uma escola pública democraticamente governada exige o reforço da sua autonomia” e é nesta direcção que a progressiva evolução normativa da administração escolar, iniciada com a aprovação da LBSE vai convergindo.

[...] o reforço da autonomia das escolas constitui uma necessidade essencial para a revitalização da sua democracia interna. Na verdade, embora nem toda a autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão coletiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia” (*ibidem*, p.117).

Muitos dos diplomas da área educativa são, assim, perpassados pelos conceitos-chave de autonomia, participação, democraticidade e descentralização da administração e gestão das escolas, encontrando o seu pináculo no Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio (Castro, 2007). As linhas preambulares do referido documento consideram que:

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

E o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº115-A/98), no Artigo 3.º esclarece que:

1- Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

2- O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas [...].

Assim, do ponto de vista formal-legal, a autonomia consagrada aos estabelecimentos de ensino permite-lhes eleger de forma democrática os seus órgãos representativos e outorga-lhes o poder de decisão própria, para definir e concretizar o projecto educativo, o plano anual de actividades e o regulamento interno da escola, considerados artefactos por excelência do exercício da autonomia (Castro, 2007).

A autonomia era o messias que a escola aguardava e que a “ajudaria a uma melhor gestão do conflito social e à expressão democrática, uma vez que, em relação a este último aspecto, ela promoveria particularmente bem a equidade social e educativa, a justiça social, a democratização” (Estêvão, 2013, p.81).

Mas do preconizado nos preâmbulos normativos, ao conseguido na *práxis* encontrámos um vertiginoso hiato. Apesar dos diplomas agitarem o estandarte da autonomia, a tutela não cessou de emitir normas jurídicas, que espartilhavam o exercício autónomo de competências das escolas, relativamente, à autonomia pedagógica, como a gestão de programas curriculares, do calendário escolar, da gestão e formação do pessoal docente e à gestão financeira, sempre cativa das medidas draconianas da contabilidade pública (Castro, 2007).

Em suma, no que respeita à autonomia, deparamo-nos com uma realidade educativa portuguesa amarrada a um discurso redondo, tal como considera Estêvão (2013, p.83):

[...] o excesso de discurso em torno do conceito de autonomia das escolas, que nos leva a acreditar na sua realidade mesmo que nada, ou pouco, aconteça, tal a insistência e a redundância retóricas! Parece que a preocupação política e “a vontade de poder” se centraram na criação de uma necessidade normativa de algo queurgia tornar essencial não obstante não se saber bem para quê, devendo este mito ser renovado de vez em quando pela promulgação, republicação ou revisão de regimes jurídicos.

Para Formosinho *et al* (2010, p.33) a “autonomia não é soberania ou independência absoluta. A autonomia é uma forma de gerir interdependências, reforçando o papel dos órgãos e actores locais”, como tal, uma política de robustecimento real da autonomia nas escolas necessita de ir além dos normativos de simples cosmética, como advoga Barroso (2005, p.109):

[...] não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo, na prossecução dos objetivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental, e de que se destacam a equidade do serviço prestado e a democraticidade do seu funcionamento.

Assim, após uma transferência da autonomia para as organizações escolares, feita de soluços, o Ministério da Educação do XVII Governo Constitucional, nomeou um grupo de trabalho coordenado por João Formosinho, para definir o Projecto do Desenvolvimento da Autonomia das Escolas, e que também servisse de apoio à decisão política.

Segundo as palavras de Formosinho *et al* (2010, p.38), a sua equipa ficou incumbida de:

[...] elaborar uma listagem de competências a transferir para as escolas, fazer recomendações com vista ao processo de transferência de competências e aos contratos de autonomia, definir as linhas gerais para um novo modelo de administração das escolas e acompanhar a implementação do processo de transferência de competências.

O contrato de autonomia, que já constava no Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, como “um instrumento de gestão privilegiado no sentido da oferta de melhores condições para a realização pelas escolas do serviço público que lhe está confiado” e que se mantinha entorpecido, ganha fulgor, com a Portaria nº1260/2007, de 26 de Setembro, que estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respectiva Direcção Regional de Educação, em regime de experiência pedagógica.

A retórica dos contratos de autonomia continuou a ser embalada pela subsequente evolução normativa como o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril, o Decreto-Lei n.º137/2012, de 2 de Julho, o Despacho Normativo n.º6/2014 e o Despacho Normativo n.º10-A/2015, que potenciaram o número de escolas com contrato de autonomia, como sublinha Formosinho *et al* (2010, p.35):

A multiplicação dos processos contratuais emerge num contexto de valorização de participação dos actores locais e acompanha o movimento de descentralização. Aliás, o contrato é uma forma de concretizar o exercício da autonomia, em alternativa à pura descentralização sem contrapartidas, e apela a uma lógica de acção que conjugue o movimento topdown de disposição do território, concebido no quadro do Estado-nação, com reivindicações ou iniciativas de tipo bottom-up que se instituem actualmente em nome do local. Assim a ideia de interesse geral afasta-se de uma concepção que a confundia com mera oposição aos interesses privados e aos interesses locais para uma concepção que valoriza a diversidade e integra as diferenças e especificidades organizacionais.

Nos termos da lei, a celebração do contrato de autonomia é uma iniciativa da escola, que propõe um acordo entre o Ministério da Educação, a Escola e o Município – e outros eventuais parceiros, e que é resultado de um processo faseado (Castro, 2007) com “objectivos gerais e operacionais estabelecidos, para cuja realização as partes assumiram compromissos e encargos” (Formosinho *et al*, 2010, p.165). Segundo os mesmos autores, é um erro trivializar o contrato de autonomia a um mero documento pois ele é um “produto de trabalho que resulta de um processo que vai da auto-avaliação à redacção, análise, reformulação e negociação da proposta para um contrato de autonomia” (*ibidem*, p.54). Nesse contrato encontra-se incrustado o código de ADN da escola, gerado pela combinação de vários compostos únicos, como numa sopa primordial. Aí também se apresentam as estratégias para maximizar os pontos fortes e superar os pontos fracos, fazendo com que a comunidade educativa se agigante perante as adversidades e se junte nas conquistas.

Todavia, muitas destas reformas educativas são, em geral, acusadas de ingerência da Nova Gestão Pública, de lógicas de quase-mercado, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*). Como aponta Bolívar (2012, p.287-288):

A crescente cultura ou *ethos* gerencialista no sector público está a originar a criação de mecanismos de controlo, por um lado, ou autorresponsabilização, por outro, importando mecanismos de gestão privada que destacam os resultados ou produtos do sistema educativo, ao serviço dos clientes.

Em idêntica linha de pensamento encontramos Estêvão (2013, p.81-82), que refere a existência de:

uma grande ingenuidade política subjacente às ideias de autonomia escolar, pois em vez de constituírem a base de uma autêntica reforma democrática, elas têm funcionado em muitos contextos educativos como um instrumento conservador de carácter empresarialista, ao serviço do gerencialismo, que, segundo Ball (2001:81), não é mais do que “um ‘mecanismo infinitesimal’ de poder com a sua própria história, trajectória e tática”, funcionando como uma microfísica de opressão que capilarmente penetra o tecido social e organizacional, as relações e as práticas.

Dando seguimento a este ponto, o mesmo autor alerta para a cegueira causada pela retórica panfletária do trinómio: descentralização, autonomia e *accountability*, num Estado em crise de legitimação. Assim, apesar de reunirem grande aceitação, Estêvão (2013) considera-as “próteses estatais” do sistema educativo, uma vez que, no que concerne aos processos descentralizadores da educação, estes “podem significar uma outra forma, mais indirecta, de legitimar ou replicar as políticas centrais, constituindo-se aquelas, objectivamente, em mecanismos de sustentação do Estado centralizador” (*ibidem*, p.80).

Já o carácter apolíneo atribuído à autonomia garante-lhe uma “posologia de amplo espectro, uma vez que esta pode combater sintomas relacionados com fracturas, deficiências e insuficiências do sistema educativo e das escolas, e assim ortopedicamente corrigir, como se de produto natural se tratasse, algumas maleitas do sistema educativo (*ibidem*, p.81). Desmascarado esse efeito placebo, verifica-se que na autonomia, “os incentivos substituem as restrições, a autodireção impõe-se à coerção, a individualização da consciência orienta-se para o rendimento. Neste caso, a autonomia é uma prática disciplinadora: aumenta a sensação de poder dos indivíduos ao mesmo tempo que os torna mais dóceis e disciplinados” (*ibidem*, p.82).

De mãos dadas com a autonomia andam os processos de *accountability* e as auditorias, que segundo os defensores operam:

[...] autênticos milagres de qualidade, de responsabilização e de legitimação das escolas, também se revelarão muito úteis para uma ortopedia que reforce a coluna vertebral e a saúde organizacional das escolas (e dos professores), segundo os ditames da ideologia neoconservadora e neoliberal, credibilizando ao mesmo tempo o processo de autonomia pela seriedade assente, entre outros aspectos, na quantofilia e pela ética da legalidade, da imparcialidade, da competência, da responsabilidade, da proporcionalidade, da transparência (*ibidem*, p.82).

A alternância de governos implica sempre uma roleta de novos discursos e políticas. Nesta lógica, o programa do XXI Governo Constitucional causa uma nova inflexão na dinâmica educativa, com o aparecimento do Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de Julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e que tece:

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Nesta tessitura ganha centralidade a noção de flexibilidade curricular e uma vez mais a de autonomia, que desta vez vem acoplada aos documentos das aprendizagens essenciais e do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Como menciona Estêvão (2013, p.86), “o discurso da autonomia permite várias apropriações, vários regimes de verdade e de poder. Ele é, repito, uma prótese multiusos, que pode acudir a várias enfermidades e servir vários senhores”.

O projecto de autonomia e flexibilidade curricular inicialmente implementado em regime de experiência-piloto foi alargado no ano letivo 2018/2019 a todas as escolas, e aplicado aos anos iniciais de cada ciclo de escolaridade, visando:

[...] a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.

No mesmo alinhamento, o coordenador nacional do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, Pedroso (2018) acrescenta que “a possibilidade de articulação e flexibilização curricular, valorizando aprendizagens interdisciplinares e privilegiando métodos, abordagens e procedimentos, revela-se adequada para que todos os alunos alcancem com sucesso o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Desta incursão diacrónica e sincrónica pela legislação do sistema educativo português ressaltam os dogmas repetidos até à saturação e as palavras floreadas, mas ocas dos referenciais políticos. Para que ocorra uma mudança efectiva na educação torna-se necessário ultrapassar esse campo das intenções e devolver o protagonismo aos agentes educativos, tal como refere Perrenoud (1994, p.155):

[...] não se pode mudar a escola mudando a letra do regulamento. É preciso que o espírito se transforme também, e que os actores se apropriem das reformas, compreendam a sua necessidade, vejam nelas o seu interesse. Na escola, a mudança decidida pelo centro, pelo poder organizador, pode ser bloqueada ou desvirtuada se as estratégias de mudança forem puramente burocráticas, se não deixarem nenhum espaço de negociação e de apropriação aos actores.

Trata-se de uma posição também corroborada por Lima (2018, p.88):

[...] as dinâmicas políticas e educativas nunca resultam apenas de injunções normativas, nem da ação aparentemente demiúrgica do legislador. Mesmo no quadro de uma administração centralizada do sistema de ensino e das escolas, como continua a ser a portuguesa, apesar das promessas de autonomia e, mais recentemente, dos anúncios de descentralização a nível municipal, não há leis, normas e regras absolutamente à prova de atores sociais periféricos em termos de poder.

À guisa de conclusão, consideramos que a escola portuguesa navegou sempre de cabotagem, com a costa à vista, sem uma ousadia reformista capaz de engajar os professores e selar com eles um real compromisso na construção da melhoria escolar. Sem esse envolvimento docente é possível navegar com o vento de feição mas perante tempos conturbados, em que é necessário navegar à bolina, os professores necessitam de se sentir apoiados e valorizados por normativos legais que não estejam a ser constantemente trocados.

2.2. A criação do cargo de delegado de grupo: enquadramento legislativo

A escola reproduz, no plano da sua organização interna, a estrutura piramidal extraída do mundo económico e empresarial, em que o cargo é considerado “um subproduto do modelo burocrático de organização. Ele é uma decorrência do método cartesiano e da divisão do trabalho organizacional que imperou durante quase toda a Era Industrial” (Chiavenato, 2004, p.242).

Os discursos laudatórios de achatamento organizacional da escola, menos hierárquica, justificados pelo fenómeno da gestão democrática e que a distinguem das demais organizações formais, colidem com a percepção de Lima, que considera-os uma visão utópica: “Desfeita a ilusão e corrigido o erro de análise, baseados numa interpretação organizacional da escola demasiado despolitizada, o anterior trapézio revela-se afinal, o tradicional triângulo” (Lima, 2007, p.48). Assim, o organograma de uma escola apresenta uma base alargada em que a distância entre a base e o vértice ocupado pelos órgãos de gestão de topo tende a ser considerável, de modo a abarcar a multiplicidade de posições hierárquicas.

Dessa representação gráfica enfatizamos os patamares das estruturas de gestão intermédia, cuja génese radica na resposta organizacional à complexidade e heterogeneidade discente e docente, causada pela massificação da escola:

Foi o advento da escola de massas, com a conseqüente complexificação das estruturas, dos processos e do tipo de população escolar, que acentuou a necessidade de gestores pedagógicos intermédios. O aumento do número trouxe uma maior heterogeneidade às escolas, o que passou a impor a organização de medidas de apoio e orientação educativa até aí praticamente dispensáveis. O crescimento do número de professores em cada escola acarretou igualmente novas necessidades, desta feita ao nível da coordenação, seja ela curricular, pedagógica ou meramente administrativa (Costa *et al*, 2001, p.43).

Deste modo, Oliveira (2000, p.48) considera o gestor intermédio:

[...] um actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e correcção,

tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.

Debruçamo-nos de seguida nos moldes do aparecimento do cargo de delegado de grupo/representante disciplinar, sendo o Decreto-Lei nº769/76, de 23 de Outubro, o princípio desta caminhada legislativa. Desde logo, este quadro regulamentador expressa a vontade de responsabilizar todos os intervenientes da comunidade escolar, na construção de uma gestão democrática. O seu Artigo 1.º estabelece os órgãos responsáveis pelo funcionamento de cada estabelecimento de ensino, designadamente, o conselho directivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Com este normativo surge a regulamentação da existência de um órgão com representatividade disciplinar e o aparecimento da figura de delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, com assento no conselho pedagógico e que era anualmente eleito pelos seus pares (Artigos 22.º e 23.º). Enfoca ainda a necessidade de ser um professor profissionalizado a desempenhar o cargo.

A definição do conjunto de deveres e responsabilidade dos conselhos de docentes de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, consta no seu Artigo 26.º, a saber: “estudar, propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver actividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos directivo ou pedagógico”.

O Artigo 29.º, ponto 1, especifica as funções que o professor delegado deve desempenhar, ou seja: “coordenar e orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo, bem como a direcção de instalações próprias e a responsabilidade, perante o conselho directivo, pelo património que lhe seja confiado”.

Com a homologação da Portaria 697/77, de 8 de Novembro, que aprova o regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário, são considerados órgão de apoio do conselho pedagógico, os conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade de turma e os directores de turma, de ano ou de curso.

De acordo com o ponto 7.1.7 do referido documento, compete ao conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade:

- a) Apoiar o trabalho dos professores, promovendo a troca de experiências sobre metodologia, técnicas e materiais de ensino;

- b) Reflectir sobre os problemas relacionados com a avaliação dos alunos;
- c) Proceder à análise crítica dos programas e de qualquer outra documentação específica proveniente dos serviços centrais;
- d) Participar no intercâmbio pedagógico com outros estabelecimentos de ensino;
- e) Realizar o levantamento do material didáctico e bibliográfico ao dispor dos respectivos docentes;
- f) Inventariar as necessidades do grupo, disciplina ou especialidade e informar o conselho directivo, para efeito de aplicação das verbas atribuídas ao estabelecimento de ensino;
- g) Elaborar um dossier, contendo:
 - 1) Relação nominal dos professores de grupo;
 - 2) Levantamento dos professores do grupo por disciplina, curso e ano;
 - 3) Cópia dos horários dos referidos professores;
 - 4) Exemplares dos programas;
 - 5) Relação dos livros e outros instrumentos individuais de trabalho adoptados;
 - 6) Planificação dos trabalhos da disciplina durante o ano lectivo;
 - 7) Textos de apoio;
 - 8) Resumo das resoluções tomadas nas reuniões do grupo;
 - 9) Exemplares de todas as provas de avaliação escrita que forem sendo realizadas durante o ano;
 - 10) Convocatórias de reuniões;
 - 11) Determinações e informações provenientes do conselho directivo ou por ele transmitidas ao professor delegado.

Nesta conjuntura, cabe ao professor delegado ser o agente dinamizador da corrente de transmissão da acção educativa em cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, usando como trunfos a sua formação científica e pedagógica, o espírito de iniciativa e a capacidade de organização e de coordenação das actividades pedagógicas (Ponto 7.1.9). No cerne do conselho pedagógico, o delegado, enquanto representante do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, deve:

- a) Participar nas reuniões do conselho pedagógico ou em quaisquer outras para que seja convocado pelos serviços do Ministério;
- b) Convocar reuniões ordinárias do conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;
- c) Propor ao presidente do conselho directivo a realização de reuniões extraordinárias;
- d) Transmitir ao conselho pedagógico as recomendações do conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;

- e) Comunicar ao conselho directivo as faltas dos docentes às reuniões de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;
- f) Transmitir ao grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade as directivas pedagógicas recebidas (ponto 7.1.10)

A lista de funções supracitadas adensa-se com as atribuições elencadas no ponto 7.1.11:

- a) Orientar e coordenar a acção pedagógica de todos os professores de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade;
 - 1) No trabalho de permanente actualização científica e pedagógica;
 - 2) Na análise crítica dos programas;
 - 3) Na planificação das actividades escolares;
 - 4) No estudo e aplicação dos processos e critérios de avaliação;
 - 5) No apoio e esclarecimento prestados aos professores menos experientes;
 - 6) Na racionalização do trabalho docente, procedendo conjuntamente com os outros professores à escolha e classificação de material didáctico e à organização de dossiers de documentação;
 - 7) Na melhor aplicação das verbas atribuídas à disciplina;
- b) Estabelecer ligação com os directores de instalações, se os houver, para melhor aproveitamento das mesmas.

Na década de 80, o Decreto-Lei 376/80, de 12 de Setembro, introduz alterações às disposições legais vigentes no anterior diploma sobre a gestão das escolas, rectificando a periodicidade da eleição dos professores delegados de cada grupo, subgrupo ou disciplina que passou para períodos renováveis de dois anos escolares (Artigo 23.º, ponto 1), sendo condição *sine qua non* ser professor do quadro ou profissionalizado não efectivo. A narrativa que regulamenta as competências dos conselhos de grupo, subgrupo ou disciplina e as atribuições do professor delegado mantêm-se praticamente inalterada.

Decorridos alguns anos, dar-se-ia um novo passo nesta caminhada jurídico-normativa, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº211-B/86, de 31 de Julho, que denunciava o anacronismo do regulamento de funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas de ensino preparatório e secundário. Expressa nas suas palavras fundadoras o desiderato de transformar o conselho pedagógico num pilar de “formação dos docentes, facultando os meios que permitam uma acção dinamizadora e um carácter mais participativo no âmbito da formação e da gestão pedagógica das escolas e promovendo com eficácia a interacção escola-comunidade envolvente”.

Com esta gramática normativa são traçados no Artigo 39º, um conjunto de predicados necessários para o exercício das competências do delegado, a saber:

- a) Prática docente como profissionalizado;
- b) Reconhecida actualização no domínio científico da área disciplinar respectiva;
- c) Conhecimentos dos fundamentos e teorias básicas no domínio das ciências da educação;
- d) Espírito de iniciativa e dinamização da acção educativa;
- e) Receptividade à mudança e ao progresso das ciências das novas tecnologias;
- f) Capacidade de relacionamento pessoal e grupal, com vista à criação do espírito de permanente cooperação entre os elementos do grupo;
- g) Capacidade de organização e coordenação das actividades pedagógicas;
- h) Capacidade de promover e estimular uma permanente autoformação de cada um dos elementos do grupo;
- i) Flexibilidade, decisão e abertura à crítica.

Aponta como diligências do delegado de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade (Artigo 40º):

40.1 - A representação dos respectivos professores no conselho pedagógico;

40.2 - A orientação e coordenação da actuação pedagógica dos professores do grupo, tendo em vista a sua formação contínua;

40.3 - A direcção das instalações próprias ou adstritas ao respectivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, sempre que se justifique, mediante proposta do respectivo conselho directivo a homologar pela direcção-geral pedagógica competente sob parecer da Direcção-Geral dos Equipamentos Educativos, e cujas funções são:

40.3.1 - Organizar o inventário do material existente na instalação e mantê-lo actualizado;

40.3.2 - Zelar pela conservação da instalação e do respectivo material, bem como pelo seu eficaz funcionamento;

40.3.3 - Planificar em conjunto com os professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, o modo de utilização das instalações e do material disponível;

40.3.4 - Propor, ouvidos os professores do grupo, subgrupo disciplina ou especialidade, a aquisição de novo material e equipamento.

Nesta urdidura, o delegado assume-se como a interface entre o conselho pedagógico e o conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade que representa, cabendo-lhe dar voz às recomendações e sugestões do grupo e transmitir a estes as orientações do conselho pedagógico (Artigo 42.º). Quanto à valência prevista no Artigo 43.º, de

orientador e coordenador da actuação pedagógica dos professores do grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade, o delegado deve:

- 43.1 - Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua dos professores;
- 43.2 - Coordenar a planificação das actividades pedagógicas;
- 43.3 - Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo, numa perspectiva de mútuo enriquecimento;
- 43.4 - Apoiar e enquadrar os professores menos experientes;
- 43.5 - Assegurar uma participação efectiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente no que se refere a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes.

Neste documento ficou ainda consignada a obrigatoriedade da aceitação do cargo e a redução do tempo lectivo, consoante, o número de docentes do respectivo grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade (Artigos 47.3.º e 49.º).

Na década de 90, a semântica dos discursos normativos confere maior amplitude às estruturas de gestão intermédia. Segundo o prólogo do Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho, que estabelece as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas, as estruturas de gestão intermédia “desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola, assegurando a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos que a frequentam”. Deste corpo normativo eclode o aparecimento do departamento curricular, como estrutura de coordenação horizontal de professores de áreas de saber próximas e cuja coordenação fica a cargo de um coordenador de departamento. Esta dialéctica pretende contrariar a clivagem que separa as disciplinas, ganhando protagonismo os conceitos de pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Da capacidade rizomática dos normativos lusos, surgiu o Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos escolares. Da sonoridade deste diploma, ressaltam as notas de reforço das lideranças da escola, da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos escolares e do processo de prestação de contas.

Através da análise de mensagens preambulares, como: “...favorecimento da constituição de lideranças fortes” ou “...reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica”, depreendemos que um dos principais desígnios do diploma é o *empowerment* das lideranças intermédias:

Parece ganhar cada vez mais aceitação a ideia de ser ao nível das estruturas intermédias das escolas que se podem criar condições para alterar as práticas pedagógicas, já que aí se podem desenvolver dinâmicas de trabalho colaborativo, afirmar lideranças de sucesso, concretizar capacidades efectivas de decisão e, conseqüentemente, construir a autonomia e a inovação (Morgado e Pinheiro, 2011, p.535).

No mais recente quadro regulamentador do Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de Julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, dá-se seguimento ao processo de alargamento e consolidação da autonomia. Este diploma legal, também coloca no peito, a lapela da flexibilidade e articulação curricular, como atestam, por exemplo, os seguintes princípios orientadores:

- h) Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada;
- i) Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas, planeados, realizados e avaliados pelo conjunto dos professores do conselho de turma ou do ano de escolaridade;
- m) Assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo;
- s) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens.

No Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de Julho, não se encontram referências expressas aos órgãos de gestão intermédia. Todavia, para que os intentos legais saiam do papel e da oratória e se concretizem, torna-se imprescindível o trabalho de bastidores dos líderes

intermédios, que ocupam uma posição privilegiada no desenho estrutural da escola, ou seja, no centro do seu grupo, sendo um líder entre pares e perto do verdadeiro coração da escola – a sala de aula e os alunos.

Chegados a este ponto constatamos que, apesar da torrente jurídica-normativa que acompanha o desenvolvimento do sistema escolar, com avanços e recuos consecutivos, algumas das principais valências do delegado de grupo/representante disciplinar, encontram-se esculpidas na tábua da lei desde cedo. Deste modo, assim como as raízes que germinam debaixo da terra, o delegado de grupo continua a desempenhar funções preponderantes na dinâmica escolar, apesar do seu papel oculto nos diplomas legislativos mais recentes.

3. LIDERANÇA

3.1. Liderança nas organizações

Sem pretensões de exaustividade procuraremos gizar algumas considerações sobre a liderança e estendê-las posteriormente para o terreno educativo. A liderança é um fenómeno universal que testemunha a crónica do tempo e desempenha um papel crítico nas mudanças da malha civilizacional. Já Napoleão reconhecia a sua importância, quando expressava que “preferia ter um exército de coelhos liderados por um leão do que um exército de leões liderados por um coelho” (Bass,1981, p.6).

A palavra liderança remete-nos para as façanhas míticas de líderes corajosos e astutos. Projecta-nos imagens de poder de “indivíduos dinâmicos que comandam exércitos vitoriosos, que gerem impérios financeiros a partir dos seus escritórios em arranha-céus reluzentes ou que moldam o curso das nações” (Yukl, 2013, p.1). Todavia, o conceito de liderança assume-se nebuloso e multifacetado, tal como atestam Day & Antonakis (2012, p.5): “a liderança é frequentemente fácil de identificar na prática, mas é difícil definir com precisão. Dada a natureza complexa da liderança, uma definição específica e amplamente aceite de liderança não existe e pode nunca ser encontrada”.

Para enfrentar esta enovelada teia sobre a liderança, Bennis (2011, p.21) afirma que “inventamos uma proliferação infinita de termos: liderança, poder, *status*, autoridade, hierarquia, prestígio, influência, controle, manipulação, dominação e assim por diante, e ainda assim o conceito não está suficientemente definido”. Assim, na sua trajectória

serpenteada, a liderança foi sendo definida “em termos de características, comportamentos, influência, padrões de interação, relações de papéis e ocupação de uma posição administrativa” (Yukl, 2013, p.2), resultando em incontáveis e ambíguas definições.

Dessa lanosidade conceptual, apresentamos por exemplo, a liderança entendida como:

- um processo recíproco de mobilização por pessoas com certos motivos e valores, vários recursos económicos, políticos e outros, em um contexto de competição e conflito, a fim de realizar metas independentemente ou mutuamente mantidas por ambos líderes e seguidores (Burns, 1978, p. 425);
- uma influência interpessoal exercida em uma dada situação e dirigida pelo processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objectivos específicos (Chiavenato, 2003, p.148);
- a capacidade de um indivíduo de influenciar, motivar e permitir que outros contribuam para a eficácia e sucesso das organizações das quais são membros (House, 2004, p.56);
- um processo de influenciar os outros para entender e concordar sobre o que precisa ser feito e como fazê-lo, e o processo de facilitar esforços individuais e coletivos para alcançar objectivos compartilhados (Yukl, 2013, p.7);
- um processo pelo qual um indivíduo influencia um grupo de indivíduos para atingir um objectivo comum (Northouse, 2016, p.6).

Apesar dos reconhecidos sentidos plurais de liderança e da controvérsia que suscitam, encontramos denominadores comuns nas várias definições: “(a) liderança é um processo, (b) liderança envolve influência, (c) liderança ocorre em grupos e (d) liderança envolve objectivos comuns” (*ibidem*, 2016, p.6).

Desenvolvendo a ideia em que se funda, Northouse (2016) considera que:

- Definir a liderança como um *processo* implica a ocorrência de um evento transaccional entre o líder e os seguidores, em que os efeitos são bidireccionais. Quando a liderança é assim entendida como um evento interactivo, significa que também está disponível para todos e não restrita ao líder formalmente designado.
- Liderança envolve *influência*, sendo a condição *sine qua non* para a existência da liderança.
- Liderança ocorre em *grupos*. O líder influencia um grupo de indivíduos (pequeno grupo de tarefas, grupo de comunidades ou um grande grupo que abarca uma organização inteira) com a pretensão de atingir metas estabelecidas.

- Liderança inclui atenção a *objectivos comuns*. Os líderes procuram criar contextos de trabalho com objectivos comuns, em que os indivíduos tentam realizar algo juntos. Esse mutualismo entre o líder e os seguidores potencia um sentido de pertença e de compromisso na construção de um bem comum.

Importa referir que a liderança está correlacionada com o conceito de poder, sendo os termos por vezes confundidos, já que ambos são componentes do processo de influência. Conforme tínhamos abordado anteriormente, o poder é a capacidade de influenciar os outros, ou como declara Northouse (2016, p.10) “as pessoas têm poder quando têm a capacidade de afetar as crenças, atitudes e cursos de ação dos outros” e sinteticamente, gostaríamos apenas de sublinhar que a capacidade de liderança pressupõe a existência categórica de poder.

Neste desenrolar do nosso estudo sobre a liderança, sentimos a necessidade de proceder a uma abordagem holística, pelos principais paradigmas aceites na conceptualização da liderança, onde encontramos algumas taxonomias que “simplificam e fornecem rótulos para fácil comunicação, compreensão e recordação” (Bass, 1981, p. 36).

3.2. Teorias de Liderança

3.2.1. Teoria dos Traços

Os primórdios do estudo da liderança, remontam à viragem do século XX, com a teoria dos Grandes Homens, que explicava os volte-face da História “através das lentes de indivíduos excepcionais” (Day & Antonakis, 2012, p.7). De acordo com Zaccaro (2007, p.6), um dos principais timoneiros desta escola de pensamento foi Galton (1869) que postulava a “liderança como uma propriedade única de indivíduos extraordinários cujas decisões são capazes de, às vezes, mudar radicalmente as correntes da história” e cuja raiz dessas qualidades pessoais residia na componente hereditária, passada de geração em geração (*ibidem*, 2007). Ideia exposta também em Bass (1981, p.78), que menciona que no início do século XX “...os líderes eram geralmente considerados indivíduos superiores que, como resultado de uma herança ou aventura social afortunadas, possuíam qualidades e habilidades que os diferenciavam das pessoas em geral”. Subjaz a esta abordagem a ideia da imutabilidade da liderança, pois após ser consignada à nascença não era “passível de intervenções de desenvolvimento” (Zaccaro, 2007, p.6).

Como corolário desta “corrente de determinismo genético” (Reto & Lopes, 1991, p. 13), surge a Teoria dos Traços. Considerando o termo traço como uma “variedade de atributos individuais, incluindo aspectos de personalidade, temperamento, necessidades, motivos e valores” (Yukl, 2013, p.136), esta perspectiva tem como desiderato mapear e identificar as características físicas, de personalidade e as competências dos líderes inatos, que lhes confere particular brilhantismo entre os demais. Esses atributos congênitos são prenúncio de uma liderança eficaz, e são mobilizados em qualquer situação, sendo especialmente determinantes nas mais críticas.

Reconhece-se nesta teoria uma tendência para o universalismo, pois independentemente do tipo de situação, permite através da previsibilidade dos traços biológicos, catalogar os líderes e os não-líderes e seleccioná-los para posições chave na orgânica das organizações, tal como corroboram as palavras de Jesuíno (1987, p.23): “Sendo possível identificar e medir essas qualidades de liderança, tidas como inatas no indivíduo, tornar-se-ia igualmente possível distinguir entre líderes e não-líderes. Quanto à formação, ela só seria útil para aqueles que já possuísem os necessários traços de liderança”.

As qualidades pessoais distintivas dos líderes têm o efeito de influenciar o comportamento dos outros membros da organização, como destaca Bass (1981, p.38): “Os indivíduos de todas as sociedades possuem diferentes graus de inteligência, energia e força moral, e em qualquer direcção que as massas possam ser influenciadas, sempre são lideradas pelos poucos superiores”.

No seguimento desta premissa, emergiu uma pluralidade de estudos que tentaram descodificar os traços físicos (peso, altura, aparência), de personalidade e as competências como a inteligência ou a fluência de discurso (Costa, 2000), que serviriam de padrão para a selecção de líderes eficazes. Neste alinhamento, apresentamos, como exemplo, uma listagem de características, que de acordo com Yulk (2013, p.159), potenciam uma liderança eficaz:

[...] nível de energia e tolerância ao *stress*, autoconfiança, orientação de controle interno, estabilidade emocional, extroversão, consciência e integridade. [...] Inclui uma orientação de poder socializada e uma necessidade moderadamente forte para realizações com ênfase no desempenho colectivo, em vez de no desempenho individual. Para ser bem-sucedido, um líder também precisa de habilidades interpessoais, cognitivas e técnicas. Algumas habilidades como capacidade de persuasão, habilidade analítica, capacidade de falar e memória para detalhes ajudarão um líder a ter sucesso em qualquer situação [...]. As competências envolvem uma combinação de

características e habilidades, e algumas competências examinadas em pesquisas recentes de liderança incluem inteligência emocional, inteligência social e a capacidade de aprender e se adaptar à mudança. A singularidade e relevância dessas competências continua sendo um assunto controverso na literatura de liderança”.

A fissuração da Teoria dos Traços iniciou-se com as críticas de Stogdill (1948) que como cita Bass (2008, p.59) alertou para a necessidade de considerar na fórmula da liderança a “situação e a natureza dos seguidores - seus objectivos e sua necessidade de liderança”. O processo de análise das várias pesquisas revelou inconsistências na Teoria dos Traços: apesar de algumas características e habilidades aumentarem a probabilidade de eficácia de um líder, não assegura o sucesso numa situação análoga, assim como, um líder com traços específicos pode ser eficaz numa situação, mas ineficaz em uma situação diferente. Além disso, dois líderes com distintas características podem ter sucesso na mesma situação (Yukl, 2013). A este propósito, Gibson *et al* (2003) aponta também como razões:

1.º A contínua “adição” de novos atributos de personalidade, de características físicas e de inteligência à interminável lista prescritiva de traços.

2.º Os traços de liderança não operam de forma hermética no relacionamento líder-seguidor. Como tal, os resultados dos testes de identificação dos traços não são consistentemente indicativos da eficácia do líder.

3.º Os padrões de comportamento eficazes dependem em grande parte da situação.

4.º A teoria dos traços falha por não providenciar clareza naquilo que o líder eficaz faz no trabalho. Torna-se necessário desenvolver estudos empíricos que descrevam o comportamento de líderes eficazes.

Como resultado da constatação que “os traços de personalidade são escassamente preditores da eficácia dos líderes” (Jesuino, 1987, p.45), assiste-se no final da década de 40, a um progressivo abandono da posição defendida pela literatura dos Traços e ao avanço das teorias comportamentalistas.

3.2.2. Teoria Comportamental

A prédica do ADN e das características inatas do líder é substituída por uma nova direcção e enfoque na abordagem da liderança: o “comportamento dos líderes e os

efeitos resultantes no desempenho e satisfação de seus seguidores” Bertocci (2009, p.28). Esta mudança de paradigma é impulsionada pela corrente behaviorista da época, especialmente sentida nos Estados Unidos e Grã-Bretanha. A abordagem comportamental da liderança, de acordo com Vinzant & Crothers (1998, p.78) explica “mais completamente as coisas que os líderes fazem (em oposição ao que os líderes são)” e em confronto com a perspectiva dos Traços apresenta várias vantagens, pois os comportamentos podem ser prontamente observados, medidos de forma consistente e ensinados através de uma variedade de métodos (Nahavandi, 2015, p.88).

Esta lógica tenta rastrear os comportamentos universais de uma liderança eficaz, ou seja, encontrar um mesmo estilo de liderança que seja ótimo em todas as situações (Rego,1998) e susceptível de aplicação na formação e treino de líderes, sendo deste modo acessível a todos. Portanto, procura-se um “receituário comportamental, de uma cartilha de procedimentos que pretendem transformar os aprendizes de futuros líderes em heróis organizacionais prontos-a-usar” (Costa, 2000, p.20).

Nesta linha de pesquisa, os investigadores “examinaram comportamentos e seu impacto em medidas de eficácia, como produção e satisfação de seguidores” (Gibson *et al*, 2003, p.303), destacando-se nesta fórmula o binómio: comportamento de tarefas e comportamento de relacionamento, que apesar de separados imbricam entre si. Como desenvolve Northouse (2016, p.71):

Comportamentos de tarefas facilitam a realização de metas: Eles ajudam os membros do grupo a alcançar seus objectivos. Os comportamentos de relacionamento ajudam os seguidores a se sentirem confortáveis com eles próprios, uns com os outros e com a situação em que se encontram. O objectivo central da abordagem comportamental é explicar como os líderes combinam esses dois tipos de comportamento para influenciar os seguidores em seus esforços para alcançar uma meta.

Um dos trabalhos precursores da abordagem comportamental da liderança foi conduzido por Lewin (1938) e continuado pelos seus colaboradores Ronald Lippit e Ralph White (1943,1958,1960), que procuraram “verificar o impacto causado por três estilos de liderança e os climas sociais resultantes” (Chiavenato, 2003, p.151), tendo obtido particular ressonância no campo educacional e pedagógico (Costa, 2000).

O estudo envolveu quatro grupos de cinco crianças de dez anos que, orientados para a execução de tarefas seriam liderados por um adulto, devidamente treinado, e que adotaria um dos três estilos de seguida descritos:

1. Líder autocrático: Centraliza a autoridade sendo o único responsável pela tomada de decisões do grupo. Engendra e controla as acções, os métodos, as fases de execução, as recompensas e a coerção. Demonstra favoritismo na distribuição de elogios.

2. Líder “laissez-faire”: Sem prestar orientação ao grupo, o líder caracteriza-se por uma postura displicente que endossa a tomada de decisões aos outros membros do grupo.

3. Líder democrático: Refuta o papel passivo dos membros do grupo, incentivando-os no envolvimento e na tomada de decisões. Delega autoridade nos outros, norteando-os sempre que se torna necessário. Os objectivos encontram-se claramente definidos, tendo um planeamento dinâmico e flexível, permitindo assim, formar equipas de trabalho. O líder distribui críticas e elogios construtivos e equitativos (Jesuino, 1987).

Cada grupo reunia-se durante três períodos de seis semanas. Existia rotatividade entre os líderes e os estilos de liderança, para evitar que os seus traços pudessem influenciar os resultados (Smith, 1991).

Fruto das observações realizadas, os autores do estudo verificaram padrões de comportamento diferenciados conforme os estilos de liderança orquestrados pelos líderes. Deste modo, o grupo submetido à liderança autocrática foi o que produziu maior volume de trabalho. Todavia na ausência de supervisão do líder, ocorria uma quebra acentuada de rendimento. O encarceramento da solicitude dos membros do grupo tornou-os submissos e gerou um ambiente tenso e hostil (*ibidem*, 1991).

A falta de diligência dos líderes do laissez-faire traduziu-se num trabalho de grupo de reduzida quantidade e qualidade, com “sinais de forte individualismo, desagregação do grupo, insatisfação, agressividade e pouco respeito ao líder” (Chiavenato, 2003, p.151).

Do cenário democrático resultou um volume de trabalho ligeiramente inferior ao obtido através da liderança autocrática, mas manifestamente superior em qualidade e em criatividade, com a vantagem da produção não se ressentir com a ausência do líder. Como enfatiza Daft (2008, p.44): “As técnicas participativas e a maneira de decisão por maioria usada pelo líder democrático treinaram e envolveram os membros do grupo

para que eles se apresentassem bem com ou sem o líder presente”, tendo assim, confluído para um ambiente genuinamente positivo, de integração grupal e de compromisso.

Através deste estudo inferiu-se que “o comportamento de liderança que demonstrasse uma preocupação com os funcionários e o uso de técnicas participativas para a tomada de decisões resultaria em melhor desempenho” (Vinzant & Crothers, 1998, p.77), e essa evidência serviu para projectar o papel da liderança democrática nas organizações e dissipar as nuvens de incerteza que na altura se acastelavam sobre os sistemas democráticos (Jesuino, 1987). Na adução de Chiavenato (2003) os três estilos de liderança podem ser mobilizados dependendo da situação, das pessoas e da tarefa a ser cumprida. Opinião similar apresenta Daft (2008, p.44) quando exemplifica:

[...] se houver pressão de tempo sobre um líder ou se demorar muito tempo para os subordinados aprenderem como tomar decisões, o líder tenderá a usar um estilo autocrático. Quando os subordinados são capazes de aprender prontamente as habilidades de tomada de decisão, pode ser usado um estilo participativo. Além disso, quanto maior for a diferença de habilidades, há maior tendência para a abordagem do líder ser autocrática, porque é difícil trazer subordinados para o nível de especialização do líder.

A partir da experiência pioneira de Lewin, Lippit e White derivaram várias linhas de investigação destacando-se os estudos da Universidade de Ohio, os estudos da Universidade de Michigan e o trabalho de Blake e Mouton, que procuravam “determinar como os líderes poderiam combinar melhor seus comportamentos de tarefa e relacionamento para maximizar o impacto desses comportamentos na satisfação e no desempenho de seguidores” (Northouse, 2016, p.74). No entanto, os resultados que emergiram deste corpo de investigação foram inconclusivos, conduzindo a uma desacreditação desta literatura:

[...] estas orientações não resistirão às concepções sócio-organizacionais dos anos 60: o grau de racionalidade que tradicionalmente é atribuído às organizações começa a ser questionado, a causalidade linear começa a ser posta em causa, surgem os apelos à racionalidade limitada e à relatividade organizacional, a realidade é contingente e duvida-se das intenções do “one best way” (Costa, 2000, p.20).

Estava lançado o gérmen para a Teoria da Contingência, que introduziria neste enredo os factores situacionais. Não obstante a incapacidade demonstrada pela Teoria Comportamental de identificar um conjunto-padrão de comportamentos eficazes, catalisadores de uma liderança também eficaz, esta abordagem teve como mérito permitir pela primeira vez que o líder refletisse sobre o seu próprio comportamento e compreende-se que as suas acções causam impacto sobre os outros ao nível da tarefa e do relacionamento.

3.2.3. Teoria Contingencial

As teorias anteriores foram acusadas de uma leitura redutora e afunilada do processo de liderança, que se cerceava à figura do líder. Do malogro da investigação dos traços ou comportamentos universais do líder, surgiu na década de 60, a ideia de que o “estilo de liderança de um indivíduo dependia da situação particular e poderia ser modificado dependendo de cada situação” (Bertocci, 2009, p.33).

A premissa que a eficácia da liderança é o resultado da interação entre as características do líder e a situação organizacional, seria advogada pelas teorias situacionais enquadradas em termos de análise organizacional, pela Teoria da Contingência.

A teoria da contingência veio-nos apontar um caminho diferente para o entendimento das organizações (das suas estruturas, dos seus processos de gestão, dos modos de comportamento dos seus membros): em vez do clássico lema “the one best way” (onde se procurava identificar a solução adequada e única), aposta-se agora no “it all depends”. E, assim, tudo depende...dos contextos ambientais, das tecnologias e dos processos utilizados, dos comportamentos dos membros e dos utilizadores, da diversidade das organizações, ... ou seja, da relatividade das situações (Costa, 2000 p.20-21).

A este respeito, Schein (1982, p.38) acrescenta que as teorias da contingência:

[...] colocam em relevo a constatação de que não se pode fazer generalizações a respeito do comportamento humano em organizações, mas que, se se consegue proceder a um exame minucioso das condições situacionais prévias, dos actores humanos nessa situação e das propriedades da tarefa e do ambiente em que a tarefa está sendo executada, então se consegue estabelecer hipóteses ou proposições.

Sublinhamos, então, que de acordo com a essência do paradigma contingencial, a “eficácia da liderança depende do ajuste entre a personalidade, a tarefa a ser cumprida, o poder, as atitudes e as percepções - em outras palavras, a situação em questão” (Bertocci, 2009, p.33). Neste sentido a teoria da contingência é percorrida pela ideia que “diferentes atributos serão eficazes em diferentes situações e que o mesmo atributo não é ideal em todas as situações” (Yukl, 2013, p.13), procurando assim, “delinear as características de situações e seguidores e examinar os estilos de liderança que podem ser usados de forma eficaz” (Daft, 2008, p.67).

Segundo o posicionamento de Nahavandi (2015, p.89), a abordagem contingencial sugere em traços gerais:

- A inexistência de um modelo “one best way” de liderança.
- A situação e a relevância dos fatores contextuais determinam qual o estilo ou comportamento que é mais eficaz.
- As pessoas podem aprender a ser bons líderes.
- A liderança faz a diferença na eficácia de grupos e organizações.
- Características pessoais e situacionais afectam a eficácia da liderança.

Vários modelos engrossam a literatura da liderança situacional: a teoria “caminho-objectivo”, de House; o modelo das ligações múltiplas de Yukl, o “continuum de liderança”, de Tannenbaum e Schmidt; a teoria da contingência, de Fiedler; a teoria normativa, de Vroom e Yetton, e a teoria situacional da liderança, de Hersey & Blanchard, entre outros.

Desta profusão de linhas de pesquisa iremos prestar enfoque à teoria da contingência de Fiedler, que se afirma como um dos principais movimentos fundadores da liderança situacional. Fred Fiedler apoia-se na distinção entre tarefas e relacionamentos e “propõe-se relacionar tais estilos de liderança com diferentes tipos de situação, com vista a determinar quais as contingências que tornam mais eficaz um ou outro estilo” (Jesuino, 1987, p.74).

Para medir esses estilos de liderança, Fiedler desenvolveu a escala LPC (Least Preferred Coworker), que Rego (1998) descreve genericamente:

a) Solicita-se ao líder que pense em todos os colegas com quem já trabalhou e que seleccione aquele com o qual teve, maior dificuldade em colaborar;

b) De seguida, pede-se para que descreva esse colega de acordo com vários atributos, através de escalas bipolares (por exemplo: cooperativo – não cooperativo; eficiente – ineficiente; amistoso – inamistoso; aberto – fechado; apoiante-hostil), cujos extremos de pontuação variam entre «8» (favorável) e «1» (desfavorável);

c) A pontuação global é calculada somando os valores de todas as escalas. Este método permite identificar se o líder é mais orientado para as tarefas ou para os relacionamentos: pontuações elevadas exprimem orientação para os relacionamentos, enquanto no outro polo, pontuações baixas significam que têm inclinação para as tarefas.

A relação entre a pontuação do LPC do líder e o desempenho do grupo depende de uma variável situacional complexa, designada por favorabilidade situacional, que se refere ao “grau em que uma situação permite que um líder exerça influência sobre os seguidores” (Lussier,2009, p.325), e que contempla, por ordem de importância, três componentes:

1. *Relacionamento líder-seguidores*. Orbita em torno da coesão dos funcionários e da qualidade do relacionamento entre o binómio líder-seguidores, que se manifesta no grau de apoio e lealdade que o líder consegue amarrar.
2. *Estrutura de tarefa*. Incide na natureza da tarefa em si: se os procedimentos são estruturados ou não, se os funcionários realizam tarefas-padrão repetitivas, rotineiras e não ambíguas, que são facilmente compreendidas.
3. *Poder de posição*. Refere-se ao poder real que o líder goza na estrutura da organização. Esse poder de posição confere-lhe a possibilidade de administrar trabalho, recompensas e punições.

Sumariamente, a “situação é mais favorável quando o líder tem poder de posição substancial, a tarefa é altamente estruturada e as relações com os subordinados são boas” (Yukl, 2003, p.167). Assim, segundo afirma Rego (1998, p.322), os trabalhos de Fiedler conduziram aos seguintes princípios orientadores:

- a) A eficácia do líder depende de dois factores: os seus atributos (orientação para as tarefas ou para o relacionamento) e o controlo que tem da situação (grau de favorabilidade da situação).

- b) Os líderes mais orientados para as tarefas, comparativamente com os mais orientados para as pessoas, são mais eficazes em situações de elevado ou baixo controlo (elevada ou baixa favorabilidade).
- c) Ao contrário, os líderes mais orientados para as pessoas são mais eficazes em situações de moderado controlo (moderada favorabilidade).

No entendimento de Fiedler & Chemers (1984, p.176), uma das principais dificuldades no desempenho da liderança reside, na combinação adequada entre o “estilo do líder ou o padrão motivacional e o grau em que a situação de liderança fornece ao líder controle e influência”. Acrescenta que depois do líder ter alcançado um bom desempenho, o seu busílis prende-se com a permanência nessas situações, visto que todos os problemas são diferentes e exigem estratégias diferentes para um resultado bem-sucedido.

A eficácia do líder orientado para o relacionamento, em situações de favorabilidade moderada, deve-se à capacidade de as habilidades de relações humanas catapultarem o desempenho do grupo, ou seja, um “líder com boas habilidades interpessoais pode criar uma atmosfera de grupo positiva que melhorará os relacionamentos, esclarecerá a estrutura da tarefa e estabelecerá o poder da posição” (Daft, 2008, p.76). Seguindo esta lógica, já Fiedler & Chemers (1984), enfatizavam a necessidade dos líderes prestarem atenção às necessidades especiais e individuais dos subordinados, criando um ambiente propício para o crescimento das habilidades profissionais e para a satisfação colectiva.

Como libelos da teoria da contingência, Schein (1982), expõe a pouca atenção ao diagnóstico das características dos subordinados e à competência técnica do líder e/ou dos subordinados; considera que as categorias diagnósticas são complexas e difíceis de avaliar; as provas correlacionais em favor do conceito de correspondência são fracas e o conceito de LPC é vago e estático. Para Schein (1982, p. 92), “as correlações básicas entre LPC e os resultados situacionais são demasiado débeis para assegurar a viabilidade prática atribuída a essa teoria”.

Trata-se de uma posição corroborada por Northouse (2016), que aponta como fragilidades: o fraco suporte empírico para o modelo, que segundo ele, não esclarece adequadamente a ligação entre os estilos de liderança e as situações; a forte dependência à escala LPC, que apresenta uma baixa validade e funcionalidade, e o facto da sobredita escala ignorar os indivíduos medianos.

Na mesma dialéctica, mas em jeito de conclusão, Jesúno (1987, p.156-157) afirma:

[...] o que parece emergir como constante dos modelos de contingência pré-sistémicos é que eles são sempre *insuficientemente contingentes* ou porque nunca esgotam as variáveis moderadoras ou porque surge sempre em filigrana o fantasma de «one best way». A sua importância heurística foi e continua a ser inegável sobretudo no quadro dum *paradigma funcionalista* com os seus pressupostos de harmonia e consenso social.

Assim, independentemente das críticas, a teoria da contingência representou um valor acrescentado no panorama da liderança organizacional. Mas, na década de 80, já espreitavam novos paradigmas.

3.2.4 Liderança Carismática, Transformacional e Transaccional

Ao longo deste percurso, traçado no campo da liderança, constatamos um afastamento progressivo do ideal racional, que assenta na tríade: influência-grupo-objectivos, preconizado pelos modelos burocráticos. Nesta viragem de paradigma, os investigadores direccionam o seu enfoque para os aspectos emocionais e simbólicos da liderança, que nos ajudam a compreender “como os líderes influenciam os seguidores a fazerem auto-sacrifícios e a colocarem as necessidades da missão ou organização acima de seus interesses materialistas egoístas” (Yukl, 2013, p.309). Reforçando a ideia, Costa (2000, p.22) menciona que a imagem do líder que “conduz, de forma mecânica, hierárquica e prescritiva, o processo de influenciar os outros a atingir objetivos pré-definidos” vai sendo substituída pela representação do líder como “gestor de sentido” que articula uma visão e os valores que a fundamentam na definição de realidade organizacional.

A partir da década de 80, emerge o movimento da *Nova Liderança* que reformula as concepções e os estudos empíricos sobre o tema e abrange um conjunto de teorizações como a liderança carismática, a liderança transformacional, a liderança visionária, entre outras. Ainda segundo Costa (2000), o referencial teórico deste movimento encontra eco, em termos de análise organizacional, na perspectiva da cultura organizacional, que surge como condição basilar para permitir a comunicação da visão do líder para todo o grupo. Convocando a ideia de Schein (1983) expressa em Reto & Lopes (1991, p.78) «o

fundador de uma organização cria simultaneamente um grupo, e, dada a sua força e a sua personalidade, começa a criar uma cultura».

Na narrativa da *liderança carismática* destacam-se as referências ao sociólogo alemão, Max Weber, que introduz a noção de carisma como uma hipótese explicativa para a inovação social, tal como sugere Reto & Lopes (1991, p.51): “O carácter enigmático e considerado geralmente como irracional da inovação, não explicável face às lógicas racionais, (quer se trate da lógica formal, quer da lógica dialética), leva Weber a recorrer a uma noção de natureza religiosa — o carisma”.

De acordo com Yukl (2013), carisma é uma palavra grega que significa "dom de inspiração divina" e que evoca a capacidade de realizar milagres ou de profetizar. Uma das primeiras explorações do conceito de carisma no cenário das organizações complexas, e que tem por base as ideias weberianas, aparece nos trabalhos de Etzioni (1974^a, p.249) onde este o descreve como:

a capacidade de uma pessoa de exercer influência difusa e intensa sobre as orientações normativas de outros indivíduos. Isso sugere que o carisma é uma forma de poder normativo que em última análise depende do poder de uma pessoa.

Retomando a clássica teoria de Max Weber e a sua tipologia de três tipos de autoridade na sociedade (a tradicional, a racional-legal e a carismática), esta interpreta a liderança carismática, como um termo importante para descrever formas de autoridade, baseadas em percepções de um indivíduo extraordinário, isto é, “os líderes naturais nas dificuldades foram os portadores de dons específicos do corpo e do espírito, dons esses considerados como sobrenaturais, não acessíveis a todos” (Weber, 1982, p.283).

Neste quadro de entendimento, verificamos que as situações de crise social podem funcionar como uma faísca para a emergência do líder carismático, pois é precisamente nesses momentos que os seguidores procuram qualidades excepcionais em alguém, e se sentem atraídos pelo magnetismo de visões radicais, que lhes prometem salvo-conduto e a reconversão do ambiente hostil. Trata-se de uma posição corroborada por Bass (1981^b, p.152) que expressa:

Líderes carismáticos muitas vezes emergem em tempos de crise como possíveis salvadores que, por meio de seus dons mágicos, satisfarão as necessidades emocionais

insatisfeitas de seus seguidores completamente confiantes, excessivamente dependentes e submissos. Se bem-sucedidos, os líderes carismáticos provocam uma transformação radical na sociedade.

Segundo Weber (1982), fazem parte da lista de líderes carismáticos, os fundadores das religiões mundiais, os profetas, os heróis militares e os políticos. O seu poder é determinado pelo reconhecimento das suas capacidades, como refere: “milagres e revelações, feitos heróicos de valor e êxitos surpreendentes são marcas características de sua estatura. O fracasso é a sua ruína” (*ibidem*, p.70).

Em contraste com a lógica racional, o carisma “manifesta seu poder revolucionário “de dentro para fora”, a partir de uma metanóia central do modo de pensar dos dominados” (Weber, 2004, p.328), implicando uma atitude que rompe com a tradição e as regras, e que exige assim, uma “sujeição íntima ao nunca visto, absolutamente singular, e, portanto, divino. Neste sentido puramente empírico e não-valorativo, é o carisma, de fato, o poder especificamente “criador” da história” (*ibidem*, p.328).

Invocando a opinião de Conger & Kanungo (1998), a moldura weberiana da liderança carismática apesar de caracterizada por alguma rigidez, forneceu-nos elementos importantes sobre o seu carácter e percurso: (1) condição que normalmente causa a sua impulsão (crise); (2) requisito-chave para a sua manutenção (sucesso); (3) resultado provável ao longo do tempo (institucionalização) e (4) meios pelos quais os líderes carismáticos exercem a sua influência (oratória exímia, habilidades mágicas ou atos de heroísmo).

Assente nos pilares fundadores do trabalho de Weber surgiu a tese de House (1977), sobre a liderança carismática, que desenha um quadro teórico integrado com uma série de hipóteses testadas sobre as características e o comportamento do líder carismático, as situações facilitadoras e os efeitos psicológicos sobre os seguidores (Antonakis & House, 2013).

Na perspetiva de House, citado em Reto & Lopes (1991, p.67), a liderança carismática é um “conjunto de características da personalidade e de comportamento dos líderes, que através de um processo dinâmico, dão origem a uma relação particular com os subordinados ou com os seguidores”. Esses líderes carismáticos caracterizam-se por um “nível alto de auto-confiança, uma tendência para dominar e uma necessidade de influenciar os outros, e uma forte convicção na integridade das próprias crenças” (Bryman, 1992, p.94).

Nesta trajetória, Bryman (1992) descreve vários comportamentos que House atribui aos líderes carismáticos:

(1) Através da modelagem de papéis, os líderes carismáticos demonstram os valores e crenças que pretendem que os seguidores subscrevam. Uma apreciação favorável dos seguidores ao líder será sinónimo de aceitação desses termos ideológicos e de engajamento com a missão.

(2) Na construção de uma imagem favorável do líder, este deve criar uma impressão de competência e sucesso e estabelecer as directrizes ideológicas para o rumo da organização;

(3) O líder carismático comunica altas expectativas aos seguidores e exhibe confiança em concretizar os seus ambiciosos projectos. Essa segurança transmitida consubstancia-se numa maior probabilidade de os seguidores envidarem esforços para atender às expectativas do líder.

(4) O líder carismático consegue esgrimir motivos de realização dos seguidores para que estes alcancem a visão projectada. Podem incluir a necessidade de afiliação, de superar um inimigo ou concorrente ou de atingir a excelência do seu trabalho.

Em sintonia com o descrito, Yukl (2013, p.235) resume:

Líderes carismáticos despertam entusiasmo e compromisso nos seguidores ao articular uma visão convincente e a aumentar a confiança dos seguidores em alcançá-la. A atribuição de carisma ao líder é mais provável se a visão e a estratégia para alcançá-la for inovadora, se o líder assume riscos pessoais para promovê-la, e se a estratégia parecer que está a ser bem-sucedida. Outros comportamentos relevantes também foram identificados, mas variam um pouco nas diferentes teorias. Algumas características e habilidades do líder, como auto-confiança, convicções fortes, equilíbrio, capacidade de falar e um toque dramático aumentam a probabilidade de carisma atribuído, mas também é importante um contexto que torna a visão do líder especialmente relevante para as necessidades dos seguidores.

A influência dos líderes carismáticos produz ondas de choque por toda a organização, impulsionando, por norma, os seguidores a aceitar os objectivos superiores e a empregar altos níveis de motivação. No entanto, Rego & Cunha (2003) alertam para o reverso da moeda, já que a obediência cega ao líder pode condenar as organizações ao fracasso e ao despotismo:

Desprovidos de olhar crítico, seguindo cegamente os ditames de um líder carismático, os membros organizacionais podem enveredar por lógicas de actuação passíveis de colocarem a empresa no caminho do precipício – com a agravante de não haver capacidade para arrear caminho quando o fracasso é óbvio, antes se procurando bodes expiatórios que o justifiquem (*ibidem*, p.244).

No mesmo sentido, Yukl (2013, p.335), descreve que algumas empresas prósperas estão entregues a líderes carismáticos narcisistas que “são insensíveis, manipuladores, dominadores, impulsivos e defensivos. Consideram a devoção dos seguidores mais importante do que o compromisso com uma visão ideológica”, como tal, a sua arrogância excessiva fá-los crer que gozam de imunidade, e assumem riscos desnecessários que arruinam as empresas.

No que respeita à *liderança transformacional*, os seus primórdios têm raízes nos trabalhos de Burns (1978), que incidiram sobre a esfera política. A liderança transformacional é entendida como um processo que conduz os líderes e os seguidores a uma interação que exponencia a “motivação e o senso de propósito mais elevado de cada um. Este propósito maior é aquele em que os objectivos e as aspirações de líderes e seguidores se solidificam em um” (Bryman, 1992, p.95). Convocando a explicação de Burns (1978, p.4), presente em Conger & Kanungo (1998, p.9): “O resultado da liderança transformacional é uma relação de estímulo e elevação mútua que converte seguidores em líderes e pode converter líderes em agentes morais”. Neste processo de crescimento conjunto, os líderes respondem às necessidades individuais dos seguidores agigantando-os nas adversidades e transmitindo-lhes “uma moral e consciência organizacional através da invocação de valores como a retidão, liberdade, humanismo, concórdia e nunca por meio do medo, da avidez, inveja e ódio” (Pereira, 2006, p.32).

Na extremidade oposta do espectro encontra-se a *liderança transaccional*, centrada em valores instrumentais, como a honestidade, a responsabilidade e a coragem (Reto & Lopes, 1991), e que radica o relacionamento entre o líder e os seguidores em transacções de itens de valor, por exemplo: “o líder fornece aos funcionários recompensas como promoções e aumentos salariais em troca de um determinado nível de lealdade e produtividade, apelando para seus próprios interesses. Tudo depende desse ciclo recíproco de apoio” (Shelton, 2012, p.2). Subentende-se, como tal, a existência de

um contrato que limita os movimentos mais audazes dos seguidores. Na realidade, a “liderança ocorre, mas não une líder e seguidor em uma procura mútua e contínua de um propósito maior” (Bryman, 1992, p.95).

De acordo com a opinião de Burns, exposta em Antonakis & House (2013), a liderança transformacional com objetivos de longo alcance e com a capacidade de convencer os seguidores a transcenderem o seu próprio interesse por um bem maior, causa maior impacto no colectivo do que a liderança transaccional, com interesses mais egocêntricos. Segundo Burns, Bernard Bass aprofunda os estudos sobre a liderança transformacional e transaccional e ensaia uma operacionalização dos mesmos. Enquanto Burns posicionava ambas as lideranças em extremidades opostas num contínuo, Bass assume que apesar de terem dimensões separadas, a liderança transformacional e a liderança transaccional estabelecem uma relação de complementaridade (Bryman, 1992). Significa, portanto, que ambas podem ser empregues eficazmente pelo líder, em momentos díspares ou aplicadas em coexistência. Porém, o procedimento transformacional está mais adaptado a períodos de edificação e de mudança, enquanto o transaccional está mais vocacionado para períodos de evolução lenta e ambientes equilibrados (Rego & Cunha, 2003).

Encontramos em Bass & Riggio (2006) a distinção entre a liderança transformacional e a transaccional, a saber:

- A liderança transformacional inspira os seguidores a se comprometerem com uma visão e metas compartilhadas para uma organização ou unidade, desafiando-os a serem solucionadores de problemas, inovadores e desenvolvendo a capacidade de liderança dos seguidores por meio de coaching, orientação e provisão de desafios e suporte (*ibidem*, p.4).

- A liderança transaccional enfatiza a transação ou troca que ocorre entre líderes, colegas e seguidores. Essa troca é baseada na discussão do líder com os outros sobre o que é necessário e especificando as condições e recompensas que os outros receberão se cumprirem esses requisitos (*ibidem*, p.4).

A partir da exploração dos dados empíricos, Bass identificou os componentes da liderança transformacional que podem ser medidos através do Multifactor Leadership Questionnaire (Questionário Multifatorial de Liderança - MLQ):

- *Carisma (Influência idealizada)*: Os comportamentos de respeito e de elevação moral do líder atravessam a organização, do mesmo modo, que a energia percorre os fios elétricos, despertando sentimentos de lealdade, confiança e entusiasmo. Existe uma identificação com este líder que demonstra altos padrões éticos, sendo um elemento agregador que diminui a resistência à mudança. O carisma é perspectivado como um ingrediente necessário da liderança transformacional, mas por si só não é suficiente para explicar o processo de transformação, como tal, “um líder carismático pode não ser um líder transformacional, mas todos os líderes transformacionais deverão ter um comportamento carismático” (Reto & Lopes, 1991, p.71).

- *Liderança inspiracional*: De acordo com Bass (1985, p.62), citado em Bryman (1992, p.99), a inspiração é entendida como “um subfactor dentro da liderança carismática” que “comunica altas expectativas, usa símbolos para concentrar esforços e expressa objectivos importantes de maneiras simples” (Bass, 1990b, p.22). Deste modo, o líder transmite uma visão atraente do futuro, composta por metas ambiciosas e com significado. Os seguidores, comprometem-se a alcançar essa visão “porque acreditam no que estão fazendo e, portanto, se identificam com o esforço. A identificação fornece a alta octanagem para obter um desempenho exemplar” (Avolio, 1999, p.40).

- *Estimulação intelectual*: O líder sacode o intelecto dos seguidores promovendo-lhes a tomada de consciência dos problemas, convidando-os a perscrutar e a contestar as suposições. O líder ajuda o reconhecimento do sistema de valores e de crenças. Estimula o poder criativo e inovador dos seguidores, que são encorajados a repensar problemas antigos segundo novos ângulos, para que não sejam apenas “vinho velho em odres novos”. De sublinhar, que as ideias dos seguidores não são criticadas por diferirem da opinião do líder e os erros dos membros não são criticados publicamente (Bass & Riggio, 2006).

- *Consideração individualizada*: O líder demonstra disponibilidade para ouvir e atender as necessidades individuais de conquista e crescimento dos seguidores. No mesmo sentido, Avolio (1999, p.34-35) acrescenta que esses líderes:

São pessoas que chegam às suas tarefas não apenas dispostas a ouvir, mas também determinadas a saber o que os outros estão pensando e podem contribuir para os

desafios que estão sendo enfrentados. Eles levam tempo para conhecer as pessoas que trabalham, o que essas pessoas precisam saber para ter o melhor desempenho possível e até que ponto elas podem ser esticadas, desafiadas e apoiadas.

Tendo como escopo potenciar o desenvolvimento da liderança dos seguidores, o líder estende-lhes uma rede de suporte que inclui o treino, o encorajamento, a monitorização e um feedback regular e constructivo do desempenho dos subordinados.

A expressão inglesa “carrot and the stick” (cenoura e o pau) é uma receita simples, que no nosso entender, se adequa ao domínio da liderança transaccional. Em termos figurativos, a “cenoura” que o líder insinua no horizonte, seduz o seguidor com a promessa da recompensa pelo cumprimento das metas ambicionadas, como atesta Avolio (1999, p.35):

Os líderes transaccionais oferecem incentivos para se mover na direcção desejada pelos líderes, o que geralmente é uma direcção que também satisfaria os interesses próprios dos seguidores. Eles trocam promessas de recompensa pela cooperação e o cumprimento de seus seguidores para realizar a tarefa.

Por outro lado, vai sendo balanceada pela ameaça velada ou consumada do “pau”, que representa a punição pelo incumprimento do desempenho desejado.

Deste modo, segundo Bass, o quadrante da liderança transaccional compreende as seguintes dimensões:

- *Recompensa contingente*: O líder elucida os seguidores sobre os padrões de desempenho esperados na conclusão satisfatória das tarefas e a recompensa atribuída, como resultado dessa proficiência. O líder baliza o procedimento do trabalho dos seguidores e a tomada de decisões sem orientação superior. Segundo Bass & Riggio (2006, p.8), “descobriu-se que esta transacção construtiva é razoavelmente eficaz em motivar os outros a alcançar níveis mais altos de desenvolvimento e desempenho, embora não tanto quanto qualquer um dos componentes transformacionais”.

- *Gestão por excepção activa*: Existe uma monitorização atenta do líder, que detecta preventivamente desvios ou inconformidades no desempenho dos seguidores e, logo rectifica.

- *Gestão por exceção passiva*: Partilhando muitos pontos de contacto com a gestão por exceção activa distancia-se desta, pelo facto de o líder aguardar que os problemas se materializem para que então sejam tomadas acções correctivas.

Posteriormente, Bass atualizou a sua abordagem com a introdução da noção de liderança *laissez-faire* (não liderança). Representa um líder desapegado dos subordinados, que abdica da sua autoridade e evita tomar decisões, sendo por definição “o estilo mais inactivo, bem como o mais ineficaz de acordo com quase todas as pesquisas” (Bass & Riggio, 2006, p.9).

De acordo com Shelton (2012) as pesquisas sugerem que a maioria dos líderes são transacionais (88%). Todavia, as investigações apoiam a ideia, que em média, a liderança transformacional é muito mais eficaz a gerar níveis elevados de esforço extra, de comprometimento, de desempenho e de satisfação nos seguidores, “independentemente do nível de posição de liderança, do tipo de organização e da cultura em que ambos estão inseridos” (Avolio, 1999, p.40).

Em traços gerais, Avolio (1999) conclui, que os verdadeiros líderes transformacionais:

[...] elevam o nível de identificação, maturidade moral e perspectiva daqueles que lideram. Com o tempo, eles desenvolvem os seus seguidores em líderes. Eles ampliam e intensificam os interesses daqueles que lideram. Suas sombras têm um efeito muito mais profundo e longo sobre os outros, e em geral são sombras muito positivas ao longo do tempo (*ibidem*, p.42).

A nossa leitura pelo campo da liderança organizacional estaria incompleta sem a referência à *visão ambígua* (Costa, 2000), cujo aparecimento está associado ao cenário complexo das organizações hodiernas marcado pela entropia, pela incerteza e refém das flutuações do meio que o rodeia, tal como acentua Fullan (2003, p.14): “Os grandes problemas de hoje são complexos, repletos de paradoxos e dilemas. Não há respostas definitivas para esses problemas. E, no entanto, esperamos que os nossos líderes nos apresentem soluções”. Nesta lógica, surgem a um ritmo acelerado constantes teorias sobre a liderança, que na generalidade, apontam para a ideia da dispersão e se firmam nas linhas de força: da liderança participativa ou distribuída; na promoção de equipas; na valorização das lideranças intermédias, com os seus espaços de poder e de influência,

bem como, na importância atribuída aos líderes informais que disseminam práticas efectivas de liderança pelos vários sectores organizacionais (Costa, 2000).

Neste enquadramento e segundo a esteira de Harris (2003, p.75), a liderança distribuída é entendida como:

[...] um esforço compartilhado e colectivo que envolve todos os membros da organização. Significa o contexto no qual as pessoas trabalham juntas e aprendem juntas, onde elas constroem e refinam o significado, levando a um objectivo comum ou estabelecendo metas. Este modelo de liderança implica uma redistribuição de poder e um realinhamento de autoridade dentro da organização.

Partindo desta definição, estabelecemos ligação com a opinião de Leithwood *et al* (2007), que acrescenta que esta tipologia de liderança ultrapassa a noção simples de delegação, pois implica a construção de uma rede de indivíduos que trabalham de forma interdependente para promulgar práticas de liderança, em direção a um objectivo comum. Um dos princípios vertebradores deste modelo é que a liderança é um fenómeno fluído, no sentido que, “líderes e seguidores são colaboradores na realização de tarefas de grupo e frequentemente trocam funções de liderança” (Harris, 2003, p.76), não sendo como tal, um privilégio exclusivo de uma determinada posição organizacional.

Apesar desta síntese muito sumaria gostaríamos de parafrasear Spillane & Diamond (2007), que rejeitam a atribuição da ideia de panaceia à liderança distribuída. Na verdade, este quadro teórico fornece mais uma lente para a compreensão da liderança, para que esta possa ser melhorada e desenvolvida na prática.

3.3. Liderança nas organizações escolares

Nas agendas internacionais das políticas de educação, a liderança escolar tem ocupado um lugar de relevo, pois segundo o relatório da OCDE (2008, p.9), desempenha um papel vital na “melhoria dos resultados escolares, influenciando as motivações e capacidades dos professores, bem como o clima e o ambiente escolar”. Os conceitos de liderança escolar são intrincados e diversos, sendo raro, uma única teoria capturar a realidade da liderança de uma determinada escola (Bush, 2007), mas num cenário de

comprometimento com a melhoria escolar, as invocações ao modelo de liderança transformacional dominam a literatura sobre o tema (Harris, 2003), partindo do princípio que as escolas tornam-se numa "unidade responsável pelo início da mudança, não apenas a implementação da mudança concebida por outras pessoas" [Hallinger,1992,p.40, citado em Bush, 2007,p.185].

A abordagem transformacional da liderança, de acordo com Leithwood (2007), enfatiza as emoções e os valores, promove a capacidade de desenvolvimento e induz níveis mais altos de comprometimento pessoal com as metas organizacionais, que redundam num maior esforço e em maior produtividade. A autoridade e a influência não são necessariamente alocadas àqueles que ocupam os cargos administrativos formais, em vez disso, o poder é atribuído pelos membros da organização aos líderes capazes de inspirar e selar compromissos colectivos.

Sustentado por estudos experimentais, o mesmo autor inferiu a possibilidade de identificar a liderança transformacional nas escolas, através de uma série de práticas, que envolvem:

- *Definir direcções*: onde se inclui as dimensões da construção da visão da escola, do desenvolvimento de metas e prioridades específicas e da manutenção de expectativas de alto desempenho;

- *Desenvolver pessoas*: abrange as dimensões de estímulo intelectual, apoio individualizado e modelagem de práticas e valores profissionais desejáveis;

- *Redesenhar a organização*: compreende as dimensões do desenvolvimento de uma cultura escolar colaborativa, criando estruturas para promover a participação nas decisões da escola e criando relacionamentos produtivos com a comunidade.

Exala da liderança transformacional, um perfume capaz de envolver todos os intervenientes, fundindo os objectivos educacionais dos líderes e dos seguidores, e como tal, compaginável com o modelo colegial (Bush, 2007). Dessa colegialidade espera-se uma “proximidade que cresce a partir do entendimento e do cuidado mútuo, resultando em membros do grupo que se conhecem melhor, querem-se ouvir um ao outro, se interessam pelos valores um do outro e, talvez o mais importante, desejam estar juntos” (Cunningham, 1993, p.99). Deste modo, “pode ser realista assumir um relacionamento harmonioso e uma convergência genuína, levando a decisões acordadas” (Bush, 2007, p. 78). Porém, quando os preceitos da visão transformacional

são usados como artifício para impor os valores do líder, o campo educativo fica vulnerável às investidas das manobras políticas.

Alinhado com o processo micropolítico, encontramos o modelo da liderança transaccional, que delimita as relações dos intervenientes aos processos de troca por algum recurso valioso, demonstrando preocupação essencialmente “com as estruturas, enfatizando propósitos organizacionais, em vez de pessoas” (Harris, 2003, p.16). Nesta tessitura, a autoridade do director decorre da sua posição como líder formal, que exige a cooperação do pessoal docente para garantir a gestão eficaz da escola. Como moeda de troca, o director, usando uma concepção pavloviana de motivação, distribui recompensas no momento da avaliação do desempenho dos docentes, que são determinantes para a progressão e o aumento salarial do professor, ou por exemplo, atribui um horário de serviço que vai ao encontro das preferências demonstradas pelo docente. Como a interação entre o(s) líder(es) e os professores é comumente “episódica, de curta duração e limitada à transação da troca” (Bush, 2007, p.107), não produz um compromisso vinculativo com os valores e a visão defendidos pelos líderes da escola, como tal, o modelo de liderança transaccional é aconselhado para comunidades escolares mais estáticas, onde a conformidade, e não a criatividade dita a norma (Harris, 2003).

Como verificamos, os processos de liderança importados de múltiplos contextos organizacionais trespassam o funcionamento das organizações escolares, adaptando-se de forma camaleónica às singularidades exibidas pela paisagem escolar, caracterizada por uma missão, sobretudo “pedagógica e educativa” (Costa, 2000, p.27), que se preocupa com a qualidade do ensino e com a capacitação dos jovens com saberes e valores de suporte para uma sociedade justa, solidária, consciente e inovadora. Essa unicidade também é sublinhada por Sarmiento (2000, p.474), que elenca um conjunto de factores que afluem para a peculiaridade da liderança, em contexto escolar, como:

[...] as especialidades políticas, simbólicas e morais das finalidades educativas, as características estruturais das escolas como sistemas debilmente articulados, o facto das escolas terem como trabalhadores principais um corpo especializado constituído por profissionais da educação, as diferenças de estatuto e a assimetria de poder entre professores e alunos, a natureza cultural e ideológica do trabalho escolar.

Empiricamente, os estudos têm revelado que a eficácia e o desempenho dos alunos são influenciados indiretamente, mas de forma poderosa pelos líderes (Harris, 2003). Neste cenário, os directores das escolas afirmam-se como um sector estratégico chave, que molda as condições de trabalho dos professores e o clima (motivação e compromisso) em que decorre o processo de ensino e aprendizagem (Bolívar, 2012). Em concomitância com o descrito, Pont *et al* (2008, p.19), no relatório da OCDE, sublinha que como os directores das escolas:

[...] trabalham principalmente fora da sala de aula, seu impacto na aprendizagem dos alunos é amplamente mediado por outras pessoas, eventos e fatores organizacionais, como professores, práticas em sala de aula e o clima da escola (Hallinger e Heck, 1998). A constatação de que a relação entre liderança e a aprendizagem dos alunos é mediada por esses fatores, ressalta o papel poderoso do líder da escola ajudando a criar as condições para o ensino e a aprendizagem eficazes. Os líderes escolares influenciam as motivações, capacidades e condições de trabalho dos professores que por sua vez moldam a prática em sala de aula e a aprendizagem dos alunos.

Retomando a Bolívar (2012, p.97), este conclui que uma liderança efectiva promove a “melhoria das condições físicas, psicológicas e sociais para o ensino e a aprendizagem; eleva as aspirações dos professores, estudantes e comunidades, e a melhoria do desempenho de todos os alunos”. Contudo, a liderança não se deve restringir às muralhas do órgão de direcção.

Em termos gerais, de acordo com a interpretação de Costa (2000), uma valorização da liderança na escola tem como pedra-de-toque os seguintes pressupostos:

(1) *A liderança é dispersa*: A concepção vertical de liderança enraizada no paradigma burocrático esfuma-se, dando lugar a uma estruturação horizontal. Neste sentido, a liderança deixa de estar sediada num líder formal, passando a disseminar-se por múltiplas lideranças, que percorrem a estrutura organizacional escolar. Acredita-se, que essa liderança dispersa pode representar uma resposta proficiente aos desafios da escola coeva e afirmar-se como um carburante para a sua melhoria. Na mesma linha de pensamento, Bolívar (2012, p.77), menciona que “as necessidades de liderança de cada escola devem ser redistribuídas para que as responsabilidades sejam repartidas por toda a comunidade e prevaleçam valores de cooperação na tomada de decisões”.

Desta conjectura, emerge a ideia de empoderamento das estruturas de liderança intermédia, cuja importância é reconhecida nas considerações de Pont *et al* (2008, p.80),

quando a admite como “uma condição prévia essencial para o sucesso da colaboração e da liderança escolar além das fronteiras escolares”, permitindo ao director concentrar-se mais no projecto educativo da escola.

(2) *Relatividade da liderança*: Enfoca a ambiguidade da liderança, cuja leitura está condicionada pelo contexto organizacional ou situacional em que decorre, por diferentes países ou cenários culturais.

(3) *Liderança e democracia escolar*: Uma comunhão que deve ser infrangível. A liderança deverá velar para que a escola se forje segundo os princípios da equidade, da justiça e da autonomia, próprios de um mundo democrático e, que arvore a participação de todos os membros da comunidade educativa, na tomada de decisões colectivas. Em oposição aos líderes totémicos, a liderança deve ser associada a uma “democratização da vida organizacional e a uma condição de melhoria interna” (Bolívar, 2012, p.118).

(4) *Liderança e colegialidade docente*: A acção dos líderes deverá seguir rumo a uma “liderança colegial, colaborativa e solidária respeitadora das autonomias individuais e grupais e exercendo-se em conjunto com estas” (Costa, 2000, p.29). De igual modo, Cunningham (1993, p.44), defende um sentido de colaboração que se entrosa com a construção de uma comunidade de aprendizagem profissional:

A colaboração permite que os indivíduos desenvolvam um entendimento e uma linguagem comuns, dos quais uma cultura comum possa emergir. Estimula o diálogo e o compartilhamento de valores, conhecimentos, especialidades, pensamentos, aspirações, visões e dificuldades em um ambiente favorável e positivo.

Na mesma rota, Formosinho & Machado (2000, p.128), transmitem uma mensagem consentânea com uma cultura docente, que tem como alicerce a:

[...] interacção transformadora a partir de uma autocompreensão colectiva, como seres de conduta problemática, e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos.

(5) *Liderança enquanto saber especializado* (que se aprende): Configura-se como um conjunto de competências que se aprendem e, que requerem a necessidade de formação e especialização na área;

(6) *Distinção entre liderança e gestão*: Não estamos perante uma fórmula de causalidade linear, pois ser um bom gestor não implica necessariamente que seja um líder eficaz ou vice-versa. Consoante refere Bolívar (2012, p.107), “a liderança deve estar centrada no ensino e na aprendizagem, e não só nas tarefas administrativas e de gestão”.

O posicionamento de Costa (2000) parece estar em consonância com a apreciação de Bolívar (2012, p.73) sobre a liderança actual, que “afasta-a dos modelos de gestão, constringendo-a às formas mais democráticas e participativas, daí que tenha de ser *distribuída* ou *partilhada*”. Assim sendo, a liderança:

[...] deixa de ser um monopólio ou responsabilidade de uma só pessoa, para passar a ser entendida como um processo social que se amplia a um conjunto de indivíduos, através de uma série de tarefas que se realizam de forma coletiva *in situ*, configurando-se como uma qualidade do grupo ou comunidade (*ibidem*, p.73).

Movendo-se entre as polaridades da descentralização da gestão e da autonomia sente-se uma cadência nas organizações escolares, por uma estruturação horizontal em que os líderes escolares “apoiam comunidades de aprendizagem profissional, usam normas de colegialidade, responsabilidade coletiva e objetivos partilhados, promovem o desenvolvimento profissional, a prática reflexiva e a melhoria dos processos de qualidade” Pont *et al* (2008, p.50). Para a aperfeiçoamento e aprofundamento destes desígnios, essas lideranças escolares devem assegurar a existência de períodos comuns para “trabalhar, planificar, aprender e actuar, criando assim mais capacidade de liderança nos indivíduos e na organização” (Bolívar, 2012, p.119).

Esta imagem de uma liderança defensora da cultura colaborativa e de natureza transformacional (Sarmiento, 2000), contribui para que a escola deixe de ser definida por “tijolos e argamassa, mas sim por ideias e ligações estreitas” (Sergiovanni, 1996, p.86). Essas sinapses têm significado para os intervenientes e conduzem ao fortalecimento do coração, prestando “d direcção moral, aumentando o compromisso e inculcando

obrigações sentidas que encorajam todos a fazer o que está certo pelo bem de todos” (*ibidem*, 1996, p.229). Nesta lógica, projecta-se uma mensagem de confiança e apoio na capacitação dos outros, que tendencialmente reduz o medo dos indivíduos, em relação a possíveis repercussões e constrangimentos (Cunningham, 1993), bem como, de promoção de um poder mais disperso dentro do estabelecimento de ensino e entre os membros. Procura-se assim, soltar a escola dos fechamentos do individualismo, criar um mundo mais aberto, mais dialogante e mais contrário à clivagem que separa os grupos disciplinares que acalente os projectos de acção conjunta.

PARTE II

ANÁLISE REFLEXIVA

Num apurar constante da visão
Como o que melhor vê porque melhor prolonga
De finos aparelhos os sentidos,
e encontra porque busca onde antes outro
olhar pousou apenas distraído
por outras profundezas de visão em espaços
que vão perdendo após o seu valor e o fundo,
sempre diversas, renovadas, generosas
ideias e visões se abrem mais amplas,
e delas se arde e de pousada vida,
em sonhos tão felizes, tão libertos!
(...)

Jorge de Sena (1970)

Parte II – Análise Reflexiva

1. Contextualização

As considerações que irei tecer sobre a minha experiência, no desempenho do cargo de representante do grupo disciplinar 230 decorreram na escola-sede do Agrupamento de Escolas de Sobreira, uma instituição do ensino público, situada a sul do concelho de Paredes, localizada no distrito do Porto.

A sua área de influência abrange as freguesias de Aguiar de Sousa, Recarei e Sobreira, que correspondem a 40,7% da área do concelho de Paredes, sendo as mais extensas territorialmente causando, como tal, uma maior dispersão dos locais de residência dos alunos e implicando a chegada dos alunos muito cedo à escola, assim como, o seu regresso tardio a casa. Com o intuito de resolver essa contrariedade, a escola tem concertado esforços conjuntos com o Município, de forma a ampliar a rede de transportes rodoviários. Não obstante o descrito, a escola beneficia de um importante trunfo, a alternativa ferroviária, uma vez que se encontra nas imediações da estação de Recarei/Sobreira.

A localização da Escola favorece a ocorrência de um processo osmótico entre a matriz rural e a urbana, permitindo uma exploração das idiossincrasias de cada um dos ambientes. Assim, pode-se miscigenar o valor da natureza, das tradições e da cultura local com as novas tendências e hábitos cosmopolitas da cultura urbana, promovendo o respeito pela diversidade cultural.

O Agrupamento de Escolas de Sobreira é constituído por quatro estabelecimentos de ensino: a Escola Básica de Sobreira (escola-sede), a Escola Básica de Recarei, a Escola Básica n.º 1 de Sobreira e o Jardim de Infância de Pulgada (Aguiar de Sousa).

No que concerne às infra-estruturas, a escola-sede, cujo ano de construção remonta a 1987, apresenta características arquitectónicas que, apesar de consideradas convenientes à época, revelam-se extremamente ineficientes nos parâmetros térmicos, acústicos, de conforto e de circulação de utentes. O pavilhão principal, onde se encontram todos os serviços para a comunidade educativa, está bastante distante dos dois pavilhões de aulas, que se encontram num plano bastante mais elevado, causando um natural desgaste físico nos utentes e expondo-os à veleidade das condições atmosféricas.

As salas de aula, apesar de possuírem uma boa iluminação natural e de genericamente, se encontrarem bem cuidadas e equipadas (com computador com ligação à Internet e projector; algumas delas com quadro interactivo) são, na sua maioria, pequenas e apresentam condições mínimas de conforto – sendo muito quentes ou muito frias, consoante a época do ano. Os dias chuvosos acarretam um grande desconforto para os utentes, pois não existe um resguardo eficaz à porta das salas (cuja entrada se realiza pelo exterior), nem a acompanhar a escadaria para os pavilhões das aulas.

A cobertura do edifício é quase totalmente feita em placas de fibrocimento, não estando ainda agendada a sua remoção. Refira-se que apesar de prevista na Carta Educativa Municipal (2006), a ampliação e a requalificação da Escola Básica de Sobreira, com o desiderato de acolher o ensino secundário, tal nunca saiu do papel. A reestruturação da rede escolar veio assim, acentuar as assimetrias entre as escolas, já que num mesmo concelho, encontram-se estruturas modernas, extremamente bem equipadas e confortáveis e no outro antípoda, escolas pardacentas e cosmeticamente pouco atractivas para os alunos.

Todavia, e atendendo às necessidades prementes do território educativo, a escola obteve finalmente no ano lectivo 2019-2020, a devida autorização ministerial para alargar a sua oferta educativa ao ensino secundário passando a designar-se, Escola Básica e Secundária de Sobreira.

O *ethos* desta escola assenta numa significativa familiaridade comunitária, verificável na relação entre os diversos constituintes da comunidade educativa. Decorrente da sua reduzida dimensão, quando comparada com outros agrupamentos bem mais populosos e da vivência de proximidade, cria-se um ambiente educativo relativamente sereno, que permite uma acção mais personalizada sobre os problemas.

Em termos de população estudantil, no ano lectivo 2018-2019 encontraram-se inscritos no agrupamento 977 alunos, dos quais 477 distribuídos pelos 2.º e 3.º ciclos. Verifica-se uma tendência decrescente da população escolar, essencialmente justificável pela baixa taxa de natalidade, pelas movimentações populacionais e pelo fenómeno da transferência de alunos, particularmente à entrada do terceiro ciclo, para escolas secundárias do concelho e de concelhos limítrofes, que apresentam melhores infra-estruturas.

Estruturalmente o corpo docente é estável, tendo quase todos os docentes um vínculo a tempo indeterminado com a escola, salvaguardando deste modo, praticamente todas as

necessidades formativas dos alunos e permitindo o princípio da continuidade pedagógica, que promove a coerência nos métodos utilizados, a optimização do desempenho dos alunos e a consecução das metas tecidas para o desenvolvimento da acção educativa do agrupamento. Perante um notório envelhecimento da classe docente sente-se a falta de “sangue novo” para agitar os conformismos, mobilizar energias e orientar novas dinâmicas.

2. Análise e interpretação

Suportada por dezasseis anos de prática docente, em escolas de matriz cultural e geográfica heterogénea, julgo que a realidade compósita e complexa da escola deriva em grande parte do entrosamento de diferentes modelos organizacionais, que formam em cada escola um padrão *patchwork* único. Todavia, numa análise organizacional do sistema educativo português, não tenho dúvida em afirmar que, a sua base assenta nos princípios do modelo burocrático racional, segundo o qual as escolas:

[...] pegam matérias-primas (estudantes) do meio ambiente (comunidade) e as transformam através do ensino e aprendizagem (a tecnologia) em produtos (pessoas bem-educadas e treinadas) que o consumidor (sociedade) deseja. Nesta perspectiva, as escolas devem ser organizadas para alcançar esses fins técnicos específicos da maneira mais eficiente possível (Deal & Peterson, 1994, p.5).

Talvez esta interpretação de Deal & Peterson (1994) pareça algo ácida e linear, mas nevrálgicamente, o nosso sistema educativo é centralizado. A maioria das decisões da esfera normativa, como os documentos curriculares de referência (programa e metas curriculares, aprendizagens essenciais, ...), o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o processo de avaliação e a contratação de recursos humanos são definidos nos órgãos de cúpula do ministério da educação.

A escola onde desempenho o cargo de representante do grupo disciplinar também manifesta o fenótipo típico de uma organização burocrática, evidente por exemplo, na sua estrutura hierárquica, na departamentalização, na delegação de autoridade, na organização formal que estabelece as tarefas especializadas, bem como, nos regulamentos imparciais pelo qual os funcionários se regem. E os ventos de mudança na

escola, por alterarem o equilíbrio do sistema, são geralmente recebidos com desconfiança.

Através da leitura dos documentos estruturantes da escola detectamos essa mesma índole burocrática. O pressuposto weberiano da busca interrompida pela máxima eficiência encontra-se inscrito na missão da escola, por exemplo, quando afirma que quer ser uma “referência de excelência educativa”. Essa procura pela eficiência é determinada por meio de estruturas e processos racionalmente definidos no regulamento interno da escola, que determina o funcionamento do agrupamento, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como, os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Compreendo que os imperativos burocráticos concedem orientação e estabilidade à organização escolar, substituindo o “clientelismo e o nepotismo por juízos imparciais” (Hargreaves, 1998, p.32), contudo, “nenhuma organização humana é regulada como um relógio” (Perrenoud, 1994, p.156). Assim, creio, que a lógica racional negligencia as qualidades individuais das pessoas e incentiva a proliferação de tarefas administrativas, de pressões, de expectativas e de instrumentos de controlo em relação à actividade docente, que se acentuaram com a política de prestação de contas (*accountability*) no sistema educativo português.

É recorrente a nossa sala dos professores servir para a catarse dos colegas, que desabafam sobre os problemas e o cansaço provocado pela intensificação descontrolada do trabalho docente. Grande parte do tempo dos professores é passado em frente de um ecrã de computador a preencher relatórios, planos e justificações. Essa obsessão documental estende-se pela maioria das escolas e sobrecarrega os professores, retirando-nos tempo precioso para a reflexão das nossas práticas, para o trabalho de bastidores, que consiste na preparação das aulas e nos elimina oportunidades para realizar um trabalho mais criativo e imaginativo, fazendo com que “a ansiedade, o *stress* e o desgaste tornam-se as patologias pessoais; a ineficácia, o seu legado à organização” (Hargreaves, 1998, p.70).

Não obstante o atropelo de decretos e despachos ministeriais, que apostam no discurso da descentralização e da autonomia crescente, considero que a realidade educativa portuguesa continua a viver em contradição com a corrente legislativa forjada. Postula um discurso da abertura da escola ao meio, mas colide com o modelo fechado da lógica

burocrática e aposta no dogma repetido da autonomia, que “surge saturado por actos de fala que pretendem convencer-nos da bondade desta medida” (Estêvão, 2013, p.86). Na minha opinião, estas reformas têm causado pouco impacto no terreno educativo, talvez por se mostrarem ambíguas, desconexas e com orientações normativas envoltas em suspeições de gerencialismo empresarial.

Nesta tela, entretanto, emergiu um novo enquadramento legislativo, o Decreto-lei nº55/2018 de 6 de Julho, cujo princípio activo advoga a preparação dos alunos para a volatilidade da sociedade moderna e para os desafios desconhecidos do futuro. Perante mais uma alteração no panorama legislativo interrogo-me:

- Será que as directrizes do recente Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho, se concretizarão em mudanças reais nas escolas, ou será apenas, mais um diploma condenado ao fiasco?

O introito da sua aplicação ocorreu num momento em que a classe docente travava uma dura batalha com a tutela, com longas e musculadas greves e manifestações, em defesa da recuperação da contagem do seu tempo integral de serviço, durante o momento em que a carreira esteve congelada. Esse período de crispação provocaria ferimentos difíceis de cicatrizar na relação com a administração central e mesmo no interior das escolas, enfraquecendo a confiança entre os colegas. Nessa fase turbulenta, não houve tempo, nem vontade para os agentes educativos se debruçarem na aplicação dos novos pressupostos legais. Por isso, o seu arranque não foi auspicioso.

No irromper do lectivo 2018-2019, a mágoa dos professores ainda subsistia, mas o ambiente da escola tinha serenado. Assim, o dia da reunião geral foi o momento ideal para o director do agrupamento esclarecer o novo plano das orientações formais-legais para a acção da escola e desembainhar uma postura de líder transformacional, que visa “aumentar a voltagem de cada um” [Southworth, 1998, citado em Thurler, 2001, p.160], favorecendo o envolvimento de todos na construção projectos comuns, que ancorados no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória dariam corpo aos princípios da flexibilidade curricular e da autonomia. Numa outra reunião geral que decorreu posteriormente, o director realizou um balanço dos projectos que até à data tinham sido desenvolvidos e novamente acicatou os docentes, através de um diálogo reflexivo e de uma estratégia de indagação colectiva, com questões como:

- “Quais são as maiores forças do nosso agrupamento? Pensem no que torna esta escola diferente de todas as outras”.

O meu director definiu uma linha clara para atingir a melhoria e que repousa na promoção de relações comunitárias e no sentido de trabalho em comunidade. Inclui a construção de uma visão partilhada, expectativas de alto desempenho em relação aos professores e o fomento da criatividade, que é a força motriz para a experimentação.

Se as organizações forem vistas como jardins, os líderes não lhes podem pedir que cresçam. Têm de defrontar-se com a imprevisibilidade, influências do meio, trabalho em equipa e os fatores de risco característicos de uma tentativa de incentivo ao desenvolvimento. Só “reorganizando as condições e as estruturas” é que os líderes poderão promover o crescimento...Para os jardins, essas condições são o sol, a humidade, o solo, os nutrientes e a temperatura; para as escolas são o tempo, o espaço, os materiais, o dinheiro, a formação, a colegialidade, o respeito, a confiança e o pessoal [Louis, Toole & Hargreaves, 1999, citado em Bolívar, 2012, p.64].

Com o Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de Julho, a ideia da autonomia do estabelecimento de ensino vem acoplada ao conceito de flexibilidade curricular, que é encarado pelos actores educativos, como uma oportunidade democrática que requer empenhamento, comprometimento crítico e trabalho em cooperação. Estas palavras não soam estranho aos professores, pois há muito que ecoam nos corredores da escola e se concretizam em excelentes projectos, capazes de diluir as fronteiras cubiculares das disciplinas e combinar esforços com entidades externas à escola.

A título de exemplo, nomeio a peça de teatro experimental: “Planeta Terra: minha casa” que dinamizei no ano lectivo 2017-2018. Dedicada à temática da protecção ambiental, foi levada à cena no Centro Cívico do Caniçal, pelos alunos das minhas duas turmas de quinto ano e que contou com o envolvimento de todos os elementos do conselho de turma, com a actuação de encarregados de educação e com a cumplicidade do Museu da Baleia da Madeira.



Figura 1 . Peça de teatro experimental: “Planeta Terra: minha casa”

Já no ano lectivo 2018-2019, com o alargamento do novo diploma a todos os estabelecimentos de ensino, o meu agrupamento de escolas preparou a iniciativa do “Dia Aberto”, pensado para ser uma experiência de envolvimento de toda a comunidade educativa em actividades organizadas para todos os alunos do agrupamento e para quem os acompanhasse. A actividade foi um excelente exemplo da dinâmica da comunidade escolar.



Figura 2: Actividade do “Dia Aberto”.

Sem um oráculo que me permita conhecer o futuro arrisco-me a afirmar que, as mudanças educativas previstas com o Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de Julho são pouco susceptíveis de ter sucesso, enquanto, a comunidade educativa sentir a torrente de sucessivas e impacientes políticas reformistas, que não respeitam o tempo necessário para colher os frutos. Essa inconstância da realidade educativa portuguesa gera desencantamento nos professores, fazendo-nos sentir uns fantoches, manipulados pelas mãos de ministros de passagem, que ainda não perceberam que escola não mudará contra a vontade dos seus actores.

Neste seguimento, e de acordo com a minha opinião, apresento outra pedra angular para o sucesso da reforma educativa, e que reside no fortalecimento dos professores. Assim, defendo uma distribuição de liderança na escola, em que as relações de poder gravitem em torno dos princípios de colaboração e de colegialidade e não da hierarquia e do isolamento, e que simultaneamente, proteja os professores das constantes ingerências da tutela, que agora efectua o seu controlo de forma dissimulada, através das plataformas digitais, onde os professores registam os sumários, introduzem as menções dos extensos instrumentos de avaliação dos alunos, os registos disciplinares, os relatórios e as avaliações das actividades previstas para o plano anual de actividades, entre outros.

Em súpula, «não existem soluções simples nem mágicas, o processo de mudança é sempre complexo e contingente, em parte caótico» (Bolívar, 2012, p.43). Talvez me acusem de uma certa ingenuidade, mas após dezasseis anos de experiência, continuo a acreditar que os professores se movem pela luz do seu próprio entusiasmo e empenhamento e não devido a pressões descendentes, que funcionam como camisas-de-força da acção docente. Como tal, “diante do cenário de mudança linear de fora para dentro, seria melhor - numa certa dialéctica - uma política que promova de dentro para fora” (*ibidem*, 2012, p.43).

Redireccionando o meu enfoque para os órgãos de gestão intermédia, declaro que sempre os entendi como umas das roldanas nucleares na engrenagem da escola, desempenhando um papel de charneira na mudança das condições internas do estabelecimento de ensino. Todavia, apesar da sua reconhecida importância, julgo que se perpetuou uma certa “infidelidade normativa”, que relegava os cargos intermédios para um lugar esquecido na orgânica da escola. Entretanto, essa liderança intermédia, que se mantinha na sombra, começou finalmente a revelar-se com a aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, faltando-lhe contudo, na minha opinião, um longo caminho ainda a percorrer.

Segundo os princípios orientadores e instrumentos de base, desenvolvidos por Alves & Cabral (2016), e inscritos no site do plano nacional de promoção do sucesso escolar (PNPSE) do ministério da educação:

as lideranças, de topo e intermédias, para a aprendizagem e autorregulação dos processos e resultados, centradas na gestão curricular e pedagógica, conhecedoras dos modos de ensinar dos professores, povoadoras e indutoras de dinâmicas de implicação e

compromisso na organização-escola, atentas às aprendizagens dos alunos e da comunidade, na utilização e gestão da informação como recurso, constituem importantes forças motrizes e fontes de energia no sulcar dos caminhos de possibilidades de maior equidade, eficiência e sucesso educativo e de desenvolvimento da escola.

Acompanhando esta linha de pensamento, creio que o representante de grupo disciplinar, devido à sua posição privilegiada de proximidade com as salas de aula e com os docentes que leccionam a mesma área disciplinar, funciona de vaso comunicante entre as duas realidades, tendo a possibilidade de influenciar a prática profissional dos outros e de criar uma cultura e valores de ensino e aprendizagem dentro da sua área disciplinar. Assim, foi com enorme lisonja, que aceitei a nomeação dos meus colegas para representante de grupo disciplinar de matemática e ciências naturais, do 2.º ciclo (grupo 230). Encarei o cargo como uma oportunidade de afirmar, com maior veemência a minha voz e as minhas ideias dentro da estrutura escolar e de sério compromisso para a melhoria do trabalho do grupo e da qualidade da escola.

Uma experiência que não se quedou apenas por “arco-íris e algodão doce” e como tal, ao longo da minha reflexão irei expor os condicionalismos e as fragilidades que senti, no exercício do cargo de representante de grupo disciplinar.

No prelúdio desta análise começo por descrever o grupo disciplinar (230) no qual me incluo. Este é composto por quatro membros, dos quais três são masculinos, sendo eu a única representante feminina e também a mais nova. Importa referir, que um dos docentes é o subdiretor da escola e outro é o coordenador do projecto Eco-clube, elementos que desempenham funções que considero uma mais-valia para o grupo, já que essa variedade de habilidades dentro da equipa permite-me aproveitar as forças de cada um, a favor do sucesso colectivo.

A primeira limitação que encontrei foi o tamanho da equipa, que interferiu com o trabalho operacional. Uma parte substancial das tarefas administrativas são comuns a todos os grupos (actas, planificações disciplinares, provas de equivalência à frequência, classificação de provas de aferição nacionais, e.t.c.), que no nosso caso eram distribuídas por poucos elementos, resultando numa sobrecarga de trabalho individual.

Os eixos norteadores da acção do representante de grupo disciplinar e o regime de funcionamento do grupo disciplinar encontram-se estabelecidos no regulamento interno da escola, a saber:

“Artigo 38.º:

Representante de grupo disciplinar

- 1 — O representante de grupo disciplinar é eleito pelos elementos do respetivo grupo por voto secreto.
- 2 — Há lugar à eleição de representante de grupo disciplinar sempre que o grupo seja composto por dois ou mais docentes.
- 3 — O mandato do representante de grupo disciplinar é de quatro anos.
- 4 — Para o exercício das funções, o representante de grupo disciplinar dispõe de um mínimo de um tempo da componente não letiva ou do crédito horário do agrupamento.
- 5 — Em caso de ausência prolongada, igual ou superior a trinta dias, o Diretor designa interinamente um representante de grupo disciplinar substituto.
- 6 — Os representantes de grupo disciplinar podem ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do Diretor, após consulta ao respetivo grupo”.

“Artigo 39.º

Competências do representante do grupo disciplinar

Ao representante de grupo disciplinar compete:

- a. Coadjuvar o coordenador de departamento curricular;
- b. Presidir às reuniões de grupo;
- c. Assegurar o bom funcionamento do grupo;
- d. Assegurar a orientação e a coordenação pedagógica da atividade dos docentes do grupo disciplinar;
- e. Promover a troca de experiências e a cooperação entre os docentes do grupo disciplinar;
- f. Coordenar a planificação das atividades pedagógicas do grupo disciplinar;
- g. Assegurar a participação do grupo na análise crítica da orientação pedagógica;
- h. Constituir e organizar o dossiê do grupo disciplinar, que poderá assumir formato digital”.

Ao longo da minha trajetória profissional cruzei-me, naturalmente, com vários delegados disciplinares e representantes de grupo, uns mais credores da minha admiração do que outros. Procurei ter os mais diligentes como ponto de referência para a minha actividade.

O facto de ter regressado recentemente ao território continental, após ter leccionado catorze anos na Região Autónoma da Madeira, e de desempenhar pela primeira vez funções neste agrupamento de escolas, que apresenta um quadro de professores maduro e bastante familiarizado com os procedimentos protocolares do estabelecimento de ensino, acarretou-me algumas dificuldades de adaptação, bem como, momentos de insegurança e por vezes alguma desorientação.

Para colmatar as falhas de comunicação que surgiam e algum desamparo profissional, tive a necessidade de recorrer repetidas vezes à coordenadora do departamento de ciências exactas, naturais e das TIC para obter esclarecimentos sobre os documentos a preencher, datas de entrega e procedimentos. Mas mesmo condicionada, mostrei-me sempre disponível e com espírito de iniciativa para a coadjuvar na sua acção.

Durante a minha actuação como líder intermédio, procurei iniciar pontualmente as reuniões de trabalho, estabelecendo na convocatória uma ordem de trabalhos clara. Na presidência das sobreditas reuniões, procurei esclarecer todas as perguntas e atender às preocupações dos meus colegas, respeitar e valorizar as contribuições deles nos assuntos em discussão, mostrando-me ciente das suas opiniões e interesses pessoais e profissionais. As diferenças e os conflitos foram discutidos exaustivamente. À medida que as reuniões progrediam, tracei um resumo da discussão, e registava-o em acta, para que não se acastelassem dúvidas. A acta de cada reunião era enviada por correio electrónico para que todos os membros tivessem oportunidade de a analisar e de realizar os ajustes necessários de forma tranquila. Penso que esta forma permitiu lembrar as pessoas das decisões que tomaram ou que concordaram durante a reunião, sendo a acta aprovada na reunião seguinte.

Muito do trabalho do grupo era gizado com os meus colegas de forma informal, durante os intervalos, na pausa do almoço ou nas reuniões semanais de quarta-feira, fixadas pela direcção do agrupamento e destinadas ao trabalho colaborativo, com a duração de 50 minutos. Nem sempre esse tempo era suficiente, e por vezes, de forma voluntária, estendíamo-lo pela tarde. Uma das metas compartilhadas pelo grupo e pelo qual sempre nos debatemos era a melhoria dos resultados escolares dos alunos, na dependência da melhoria das suas aprendizagens e do desenvolvimento das suas competências, e que esperávamos que se reflectisse também nos resultados da prova de aferição nacional de 5.º ano, de matemática e ciências da natureza.

Ao analisar o plano de atividades desenvolvido, nos últimos anos pelo grupo, verifiquei que seguiam um padrão repetitivo e já algo empoeirado, muitas vezes baseado no pedido de trabalhos escritos aos alunos. Como resultado dessa constatação, tentaria criar algo mais inovador com os meus colegas, para quebrar o relaxamento e a passividade que já se estava a hospedar. Assim, procurei desenvolver e projectar uma visão mais progressista para o desenvolvimento do grupo disciplinar, servindo-me do móbil do projecto de flexibilidade curricular, dos domínios da autonomia curricular (DAC) e dos predicados da colaboração.

Apesar da face mais visível e talvez a mais sublinhada, da actuação do representante de grupo disciplinar estar ancorada à vertente burocrático-legal, a sua acção não se reduz às fronteiras burocráticas. Assim como, também não considero que seja um órgão pedagógico hermético cujo desempenho decorre num enclave fechado, sobre si próprio. Este líder intermédio move-se e interage numa malha vocacionada para a colaboração e para a colegialidade, o grupo disciplinar. A própria determinação normativa do regimento interno da escola espelha essa orientação: “Promover a troca de experiências e a cooperação entre os docentes do grupo disciplinar”.

Portanto, acredito que a colaboração desemboca numa “confiança profissional coletiva que permite que os professores interajam com mais segurança e assertividade, permitindo que eles abordem a qualidade das aprendizagens dos alunos” (Busher & Harris, 2000, p.129). Deste modo, creio que o grupo disciplinar, agindo como uma equipa colegial, reúne todos os predicados para edificar uma estrutura solidária e coesa de partilha de experiências, de planeamento conjunto e de suporte para a experimentação, servindo de alavanca para enriquecer saberes profissionais, resolver problemas, melhorar a prática pedagógica e consequentemente, a qualidade do ensino.

Nesta urdidura, o nosso grupo disciplinar, durante o ano lectivo 2018-2019, envolveu-se numa reflexão continuada e rigorosa acerca do ensino e das nossas práticas; planificou e adequou os planos de estudos a nível nacional à realidade do agrupamento; assegurou a coordenação de procedimentos e formas de actuação na avaliação das aprendizagens; elaborou e aplicou medidas de reforço no domínio das didácticas e congregou os seus esforços para desenvolver um conjunto de actividades de articulação curricular, que constaram no plano anual de actividades, a saber:



Actividades desenvolvidas pelo grupo disciplinar 230 no P.A.A:

- Comemoração do Dia Mundial da Alimentação.
- Organização e participação em concursos nacionais, como: XXXVII Olimpíadas Portuguesas da Matemática; Campeonato Nacional de Jogos Matemáticos; Canguru Matemático sem Fronteiras, Supertmatik- cálculo mental.
- Realização da acção “Plasticologia marinha” destinada a todas as turmas de 5.º ano, desenvolvida em parceria com o Oceanário de Lisboa e com a biblioteca escolar.
- No cerne do Departamento de Ciências Exatas, Naturais e das TIC, o grupo colaborou no “Dia Aberto” através da organização e dinamização de um espaço reservado a actividades experimentais, intitulado “Ciência Divertida” e uma oficina de Origamis e de jogos matemáticos.
- Envolvimento nas actividades do Projecto Eco-Clube. Realizamos uma sementeira, duas plantações de árvores, uma visita de estudo às Serras do Parque do Porto e às grutas de Castromil (Dia Internacional das Florestas), um percurso pedestre circular (Dia Mundial do Ambiente) e a participação numa palestra subordinada à reciclagem de resíduos, dinamizada por um Técnico da Câmara Municipal de Paredes.
- Dinamização de uma iniciativa itinerária “ A Magia da Ciência” nas várias escolas do agrupamento.

Admito, porém, que as relações profissionais de colaboração que estabelecemos impregnam características próprias de uma colegialidade artificial pelo facto de não serem espontâneas, nem na maioria das vezes, voluntárias e de muitas delas estarem fixas no tempo e no espaço.

Nesta filigrana organizacional da escola vislumbra-se uma “estrutura social complexa que gera múltiplas pressões” (Baldrige, 1989, p.64) e relações de poder assimétricas propícias ao conflito de interesses.

Este axioma conduz-me às seguintes interrogações:

- Como é entendido o conflito na escola, mais concretamente, no cerne do meu grupo disciplinar? Será que é visto como uma fonte de aprendizagem que pode resultar em produtividade?

- Quais os principais fluxos de poder no interior do meu grupo disciplinar e nas relações entre grupos disciplinares?

A escola evidencia uma faceta micropolítica indelével e irrefutável, porém, e curiosamente, é timidamente assumida. Existe uma certa tentativa de encobrimento

dessa natureza política e uma escusa dos agentes educativos ao conflito visível, preferindo estes realizar as suas manobras, de forma oculta nos bastidores. Na minha opinião, o termo conflito no terreno educativo é associado a uma imagem pejorativa, indicativa de altercações, de relações corrosivas e de duelos desgastantes. Paradoxalmente, as experiências dentro e fora do campo educativo sugerem que um conflito produtivo representa uma importante fonte de aprendizagem e de mudança (Lieberman & Friedrich, 2010).

Assim, partindo da premissa que a “liderança é um diálogo, não um monólogo” (Kouzes & Posner, 2007, p. 66), é natural e julgo até conveniente a existência de discordâncias na construção de uma equipa de trabalho, como no caso do grupo disciplinar, pois se “incluirmos e valorizarmos quem nos critica e manifesta oposição, o ruído gerado nas etapas anteriores acabará por dar frutos futuros, produzindo uma melhor e maior implementação (Fullan, 2003, pág.80). Ergue-se assim, um grupo com base nas diferenças e inimigo de unilateralidades.

No caso particular do meu grupo, os conflitos que ocorreram irradiaram essencialmente da multiplicidade de ideologias dos membros e das diferenças de personalidade. Reconheço que necessito de robustecer as minhas habilidades como gestora de conflitos, pois estes deixam-me agastada e tensa. Não obstante, fui gradualmente compreendendo que nos processos de mudança o conflito é inevitável, funcionando como um fermento de vitalidade, que deve ser entendido como algo “normal e não patológico, mas que precisa de ser efectivamente confrontado e resolvido de forma construtiva, ao invés de evitado, para que a mudança tenha sucesso (Hargreaves, 1998, p.262).

Subscrevo assim, a conclusão da pesquisa de Deutsch (2006), descrita em Lieberman & Friedrich (2010), que afirma que os líderes precisam de construir normas de cooperação essenciais para a solução produtiva de conflitos. Deste modo, por vezes necessitam de reformular o conflito para que todos os envolvidos o compreendam como um problema mútuo a ser resolvido, através de um esforço colaborativo. Um líder deve conseguir esse resultado “capacitando outros a contribuir para o bem comum, colocando os desacordos em perspectiva, identificando interesses comuns e tentando entender as perspectivas dos outros” (*ibidem*, p.56).

Fazendo um périplo retrospectivo, considero que nenhuma das escolas onde trabalhei conseguiu criar uma visão positiva e natural do conflito, que o transformasse num

processo de aprendizagem produtivo. Pelo contrário, essas mesmas instituições escolares costumavam ostracizar os seus agentes mais críticos, acusando-os de serem peças bloqueadoras das dinâmicas da escola. A mesma atitude repete-se presentemente na minha escola, mas de forma mais encoberta.

Nesta realidade nebulosa de arena política, ser um líder intermédio, é uma tarefa desafiadora que nos obriga a interagir e a negociar com colegas. Apoiando-me na tipologia adoptada por Formosinho (1980), analiso quais as bases de poder em que assento a minha autoridade, como representante do grupo disciplinar.

Assim, enquanto detentora do cargo possuo poder autoritativo ou de autoridade, que representa o poder formal conferido pelo enquadramento jurídico-normativo e cujas funções estipuladas no regimento, todos conhecem. Posso também mobilizar o poder normativo na coordenação dos docentes, fazendo apelo à consciência profissional e a normas e valores morais, cívicos e de convivência social que todos partilhamos e reconhecemos como importantes. Outra possibilidade, é fazer uso das minhas características afectivas, temperamentais e de personalidade, ou seja, o poder pessoal para tentar persuadir e influenciar as acções organizativas, ao nível da equipa. Na geometria do grupo disciplinar, o poder físico, material ou remunerativo tem um efeito nulo. E o facto de o poder cognoscitivo resultar da condição de professor e não de uma preparação específica para o exercício das funções de delegado, transforma-o num poder inerte.

Em suma, as bases da minha autoridade derivam essencialmente de uma triangulação de poderes – de autoridade, normativo e pessoal - que se podem mesclar ou ganhar um protagonismo individual, consoante as situações. Na arena política departamental, também posso mobilizar o mesmo conjunto de poderes para legitimar a minha intervenção. Já na relação com os outros departamentos, noto que as disciplinas ditas académicas gozam de um maior *status*, e conseqüentemente, um maior favorecimento, destacando-se o português e a matemática, no entanto, também são as áreas alvo de uma pressão mais severa por parte da direcção da escola e da tutela.

No desfecho desta reflexão advogo que, apesar de me considerar uma aprendiz de líder, procurei agir de acordo com os cânones de uma liderança transformacional. Procuo neste percurso de crescimento, caminhar sem pressa, utilizando como amuleto os meus sucessos e aprendendo sobretudo, com os meus fracassos.

Na minha essência permaneço uma professora preocupada com o desenvolvimento humano, social e científico dos alunos e que se esforça por coordenar o grupo disciplinar de forma eficaz, estimulando os meus colegas, no sentido de os envolver na persecução de metas comuns e mostrando apreço pelas contribuições deles. Tento que as minhas acções sejam consistentes com as minhas palavras, por forma a nidificar atitudes confiantes e amigáveis no grupo, pois como afirmam Kouzes & Posner (2007, p. 65) “modelar o caminho é essencialmente sobre ganhar o direito e o respeito para liderar através do envolvimento e ação individual direta. As pessoas primeiro seguem a pessoa, depois o plano” (Kouzes & Posner, 2007, p.65).

Neste quadro de entendimento procurei desenvolver uma cultura de liderança partilhada e de inovação, incrementando dinâmicas de grupo que começaram timidamente, mas que à medida que o tempo foi decorrendo foram-se robustecendo, incorporando agora projectos mais audaciosos para os futuros três anos, que pretendem criar redes de suporte com outros departamentos, pois acredito, que “nas culturas balcanizadas, o todo é menos do que a soma das partes” (Hargreaves, 1998, p.255).

Conclusões

Chegada a este ponto, declaro que me lancei a este desafio com o intuito de desembaraçar alguns fios do enrolado novelo que a administração e a organização escolar apresentam, e que me pudessem servir de ferramenta suplementar para o exercício da minha profissão. Viajei sem pressa e sem receio da imensidão desta estrada. Citando Agostinho Silva: “o que interessa na vida não é prever os perigos das viagens; é tê-las feito”, e esta viagem acabou por representar um degrau de evolução pessoal e profissional.

Necessitei de voltar a travar conhecimento com um acervo de leituras técnico-científicas, das quais andava distanciada desde a realização de uma especialização de curta-duração, em 2013, sobre a avaliação e supervisão pedagógica. Sabia que era fácil perder-me nessa floresta densa de livros, mas caminhei pelos seus trilhos, cobertos de folhas escritas por investigadores, que ora se contestam, ora se fundem e extraí deles poderosos contributos para a expansão do meu sentido crítico e do meu entendimento.

Impõe-se, de forma abreviada tecer algumas considerações sobre o enquadramento teórico que desenvolvi, e que se moveu em torno das ideias-força do modelo de análise organizacional racional burocrático e do modelo político, bem como, das suas dinâmicas de poder e de conflito; do cargo de representante de grupo disciplinar e do tópico da liderança, isto sem pretensões de exaustividade na sua abordagem, no entanto, sensível aos vínculos que entre elas possam existir.

No primeiro capítulo, confirmei que o sistema educativo nacional não está desfasado do clássico paradigma burocrático em que as restantes organizações estatais são moldadas, não sendo, contudo, um terreno de uma só monocultura. Dos vários modelos que atravessam a organização escolar, optei por destacar o modelo político, por considerar que a política e o poder são evidentes na trama escolar e “não podem ser varridos para debaixo do tapete” (Bolman & Deal, 1991, p.237). Assim, a lógica política funciona como “um antídoto importante para a racionalidade anti-séptica às vezes presente na análise estrutural, bem como, para o optimismo excessivo que aparece em algumas discussões sobre recursos humanos” (*ibidem*, p.237).

De forma consentânea com a percepção de alguns autores, como Formosinho (1996), tentei clarificar as tipologias de poder e simultaneamente desenvolver alguns tópicos, como o conflito e a negociação, dentro das organizações. Posteriormente, ocorreria uma

transposição desses tópicos para as organizações escolares, em concreto, para a forma como o representante de grupo disciplinar pode esgrimir o seu poder no contexto do conselho de grupo disciplinar e na escola. Inferiu-se que este gestor pedagógico intermédio encontra-se limitado nas suas “armas” de poder, podendo apenas convocar um frágil poder de autoridade, evocar o poder normativo e recorrer ao seu “património pessoal”, radicado na genética e na sua experiência profissional.

No segundo capítulo, tive a oportunidade de analisar a evolução da gestão democrática na escola pública portuguesa, que sofre frequentes agitações normativas, sempre à procura de uma nova moda. Esta inconstância potencia a fadiga e repetidas decepções nos actores educativos. Através da confrontação do campo das intenções legislativas com a prática, constatei também que os discursos laudatórios da descentralização e da autonomia das escolas, têm tido muitas dificuldades em sair do papel e da oratória.

A análise sistematizada da legislação sobre o cargo de representante disciplinar possibilitou-me alargar os conhecimentos da sua esfera de acção e posicioná-lo na geometria organizacional da escola. Desse exame sobressaiu uma incoerência: num polo encontramos um enquadramento jurídico-normativo linear e insuficiente, que relega os órgãos de gestão intermédia para a periferia da teia escolar e, no outro polo, temos a realidade escolar, que demonstra a centralidade desses órgãos na vida organizacional da escola.

O terceiro capítulo foi dedicado a uma das coqueluches das agendas políticas organizacionais: a liderança. Assim, desenvolvi os diferentes tipos de liderança na mecânica organizacional, estendendo pontes às organizações escolares. Tomei ainda consciência que a dissecação dos complexos problemas da escola coeva exige que os professores refutem o individualismo que lhes está incrustado e que confinam os docentes “ao seu alvéolo, protegido de qualquer choque contra os demais, como um ovo numa caixa *ad hoc*, segundo a imagem de Lortie” (Perrenoud, 1994, p.99) e construam o conhecimento profissional através do diálogo do trabalho com os outros e na persecução de objectivos e projectos comuns, assumindo-se como uma parte activa do colectivo. Neste enquadramento, as lideranças na escola afirmam-se como uma peça basilar para o alcance destes propósitos, pois os líderes “possuem a capacidade de influenciar a escolha dos objectivos e estratégias a seguir; motivar os membros para alcançar os objectivos e desenvolver a confiança mútua e a cooperação dos membros ...” (Yukl, 2013, p.8). Como defende Senge (1992), quando destruímos a ilusão que o

mundo é feito de forças separadas e desconectadas, podemos construir organizações “onde as pessoas continuamente expandem sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde novos e amplos padrões de pensamento são cultivados, onde as aspirações coletivas são libertadas e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas” (*ibidem*, p. 11).

Como todo o fio não é mais do que a ligação entre dois extremos, tentei na segunda parte do relatório, entrelaçar a teoria científica do enquadramento teórico com as situações reais que testemunho nas escolas. Deste modo, o segundo momento do relatório crítico funcionou como um factor de activação do meu pensamento reflexivo, obrigando-me a parar e a entabular um exercício de auto-observação da minha *práxis*, bem como, a examinar as dinâmicas estabelecidas no cerne do estabelecimento de ensino e que, muitas vezes, no meio do rebuliço, são ignoradas pelos próprios agentes. Na vida diária dos professores, o exercício de reflexão é praticamente inexequível. As suas forças são sugadas por uma espartana agenda, preenchida por intermináveis actividades burocráticas, por apertados prazos a cumprir e por um conjunto de situações novas que todos os dias ocorrem, muitas das quais relacionadas com a indisciplina. Em suma, temos uma classe exausta, que se sente rejeitada por uma tutela que não lhes “dá colo” e que, paradoxalmente lhes exige demais. O espaço escola para brilhar de pensamento e gosto por ensinar e aprender, necessita que os professores sejam valorizados, acarinhados por todos e que lhes seja proporcionado momentos institucionais para a reflexão individual e em grupo, para que assim, possam romper o fechado ouriço em que por vezes se escondem, e desenvolver uma verdadeira cultura de colaboração.

Apraz-me afirmar que a realização deste relatório, permitiu-me refletir criticamente sobre questões e constrangimentos que afectam a minha vida profissional. Esta atitude reflexiva relança-nos “para os valores do humano que insistentemente teimam em vir respirar à tona da água, num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico” (Alarcão, 1996, p.13). Desde modo, revi as estratégias que utilizei no exercício do cargo de representante do grupo disciplinar e servi-me da luz das novas leituras e conhecimentos para ampliar e diversificar o meu campo de visão, assim como, para traçar futuras rotas. Sinto-me hoje mais consciente, mais informada e, como tal, mais preparada para enfrentar novas situações e tomar decisões. É neste trabalho de

desenrolar o novelo que se cresce, como tal, este relatório não será um ponto final, será apenas uma breve reticência.

Referências bibliográficas

AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar: a abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Ministério da Educação.

ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores. São Paulo: *Revista Faculdade de Educação*, 22(2), p.11-42.

ALVES, J.M. & CABRAL, I. (2016). Nota de Apresentação. *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar*. Disponível em: <https://pnpse.min-educ.pt/programa>.

ANTONAKIS, J. & HOUSE, R.J. (2013). The Full-Range Leadership Theory: The way Forward, in AVOLIO, B. & YAMMARINO, F. *Transformational and Charismatic Leadership: the road ahead 10th anniversary edition*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, pp.3-33.

AVOLIO, B. (1999). *Full Leadership Development: building the vital forces in organizations*. London: Sage Publications.

AZEVEDO, J. (2002). *O Fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no início do Século XXI*. Porto: Asa Editores.

BALDRIDGE, J.V. (1989). Building a Political Model, in BUSH, T. (1989). *Managing Education: theory and practice*. Buckingham: Open University Press, pp.57-66.

BALDRIDGE, J.V. & DEAL, T. (1983). *The Dynamics of Organizational Change in Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

BALL, S.J. (1987). *The Micro-politics of the School: toward a theory of school organization*. London: Routledge Library Editions.

BARROSO, J. (2005). *Políticas Educativas e Organizações Escolares*. Lisboa: Universidade Aberta.

BASS, B.M. (1981^a). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: theory, research and managerial applications*. (3.^a ed). New York: The Free Press.

BASS, B.M. (1981^b). *Stogdill's Handbook of Leadership: a survey of theory and research*. New York: The Free Press.

BASS, B.M & RIGGIO, R.E. (2006). *Transformational Leadership*. (2.^a ed.) London: Lawrence Erlbaum Associates.

BENNIS, W. (2011). Leadership Theory and Administrative Behavior: the problem of authority, in BELL, D. S. *Political Leaders*, vol. 1. London: Sage Publications, pp. 21-30.

BERTOCCI, D. (2009). *Leadership in Organizations: there is a difference between leaders and managers*. Maryland: University Press of America.

BLASE, J. & BJORK, L. (2010). The Micropolitics of Educational Change and Reform: Cracking open the Black Box, in FULLAN, M.; HARGREAVES, A; HOPKINS, D; LIEBERMAN, A. *Second International Handbook of Educational Change*, vol. 23. London: Springer, pp. 237-260.

BOLÍVAR, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BOLMAN, L.G. & DEAL, T.E. (1991). *Reframing Organizations: artistry, choice, and leadership*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

BRYMAN, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. London: Sage Publications.

- BURNS, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- BURNS, T. (1961). Micropolitics: mechanisms of institutional change. *Administration Science Quartely*, vol. 6, n. °3, pp. 257-281.
- BUSH, T. (2007). *Theories of Educational Leadership and Management*. (3.^a ed.). London: Sage Publications.
- BUSHER, H. & HARRIS, A. (2000). *Subject Leadership and School Improvement*. London: Paul Chapman Publishing.
- CASTRO, C.S. (2007). *Administração e Organização Escolar: o direito administrativo da escola*. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas: o desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto: Porto Editora.
- CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- CHIAVENATO, I. (2003). *Gerenciando Pessoas: como transformar gerentes em gestores de pessoas*. (4.^a ed). São Paulo: Prentice Hall.
- CHIAVENATO, I. (2004). *Recursos Humanos: o capital humano das organizações*. (8.^a ed). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- CONGER, J.A. & KANUNGO, R.N. (1998). *Charismatic Leadership in Organizations*. London: Sage Publications.
- COSTA, J.A. (2000). Liderança nas Organizações: revistando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas, in COSTA, J.A.; MENDES, A. & VENTURA, A. (org.) *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-31.

COSTA, J.A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. (3.^a ed). Porto: Edições Asa.

COSTA, J.A.; NETO-MENDES, A. & SOUSA, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: um estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CROZIER, M. (1989). *A Empresa à Escuta*. Lisboa: Instituto Piaget.

CUNNINGHAM, W. & GRESSO, D. (1993). *Cultural Leadership: the culture of excellence in education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

DAFT, R. (2008). *The Leadership Experience*. (4.^a ed). Mason: Thompson South Western.

DAY, D.V & ANTONAKIS, J. (2012). *The Nature of Leadership*. (2.^a ed). London: Sage Publications.

DEAL, T.E. & PETERSON, K.D. (1994). *The Leadership Paradox: balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

DIRECÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO. (s.d). *Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>.

ESTÊVÃO, C.V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

ESTÊVÃO, C.V. (2013). Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. *Revista Educação: Temas e Problemas*. 12 e 13, pp.77-88.

ESTÊVÃO, C.V. (2018). *Repensar a Escola como Organização: a escola como lugar de vários mundos*. São Luís: Editora Laboro

ETZIONI, A. (1974^a). *Análise Comparativa de Organizações Complexas: sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. Rio de Janeiro: Azhar Editores.

ETZIONI, A. (1974^b). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira.

FIEDLER, F.E. & CHEMERS, M.M. (1984). *Improving Leadership Effectiveness: the leader match concept*. (2.^a ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.

FORMOSINHO, J. (1980). As bases do poder do professor. Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XIV, pp. 301-328.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança, in FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. & MACHADO, F. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa, pp. 117-135.

FORMOSINHO, J.; FERNANDES, A.; MACHADO, J. & FERREIRA, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

FULLAN, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Asa Editores.

GIBSON, J.; IVANCEVICH, J.; DONNELLY, J. & KONOPASKE, R. (2003). *Organizations: Behavior, Structure, Processes*. New York: McGraw –Hill.

GOULDNER, A. (1978). Conflitos na teoria de Weber, in Edmundo Campos. (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 59-67.

GRONN, P. (1986). Politics, power and the management of schools, in HOYLE, E. (ed.). *The World Yearbook of Education: the management of schools*. London: Kongan Page, pp.45-46.

HANDY, C.B. (1985). *Understanding Organizations*. Middlesex: The Penguin Business Library.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

HARRIS, A. (2003). Teacher Leadership and School Improvement, in HARRIS, A.; DAY, C.; HADFIELD, M.; HOPKINGS, D.; HARGREAVES, A, & CHAPMAN, C. *Effective Leadership for School Improvement*. New York: Routledge Falmer, pp.72-81.

HOUSE, R.; HANGES, P.; JAVIDAN, M.; DORFMAN, P.& GUPTA, V. (2004). *Culture, Leadership, and Organizations: the globe study of 62 societies*. Thousand Oaks: Sage Publications.

JESUÍNO, J.C. (1987). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

JESUÍNO, J.C. (1992). *A Negociação: estratégias e táticas*. Lisboa: Texto Editora.

KOUZES, J.M. & POSNER, B.Z. (2007). The Five Practices of Exemplary Leadership, in FULLAN, M. (org.) *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (2.^a ed). San Francisco: Jossey- Bass, pp.63-72.

LEITHWOOD, K. (2007). Transformation school leadership in a transactional policy world, in FULLAN, M. (org.) *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (2.^a ed). San Francisco: Jossey- Bass, pp.183-193.

LEITHWOOD, K.; SUN, J. & POLLOCK, K. (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success: the four paths framework*. Cham: Springer nature.

LIEBERMAN, A. & FRIEDRICH, L. (2010). *How Teachers Become Leaders: learning from practice and research*. New York: Teacher College Press.

LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar: um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas, in PINTASSILGO, J.; SANCHES, M.F.; SOUSA, F.& VEIGA, F. (org.) *Cidadania e Liderança Escolar*. Porto: Porto Editora, pp.39-55.

LIMA, L. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): ruturas, continuidades, apropriações selectivas. *Revista Portuguesa de Educação*. 31 (Número Especial), 75-91. DOI: 10.21814/rpe.15077.

LUSSIER, R. (2009). *Management Fundamentals: concepts applications skill development*. (4^a. ed). Mason: South- Western Cengage Learning.

MAXIMIANO, A. (2000) *Introdução à Administração*. (5.^a ed). São Paulo: Editora Atlas, S.A.

MAXIMIANO, A. (2010). *Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital*. (6.^a ed). São Paulo: Editora Atlas S.A.

MERTON, R. (1978). Estrutura burocrática e personalidade, in Edmundo Campos (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp.107-124.

MORGADO, J.C. & PINHEIRO, J.A. (2011). Lideranças intermédias e autonomia curricular da escola: dos discursos às práticas, in ALMEIDA, J.; ALVES, P.; MELO, M.C.; MOREIRA, M.A.; MORGADO, J.C.; OLIVEIRA, C.C.; SILVA, J.L.C. & VIEIRA, F. (org.). *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Universidade do Minho, pp.535-557.

MORGAN, G. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

MUSGRAVE, P.W. (1994). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NAHAVANDI, A. (2015). *The Art and Science of Leadership*. (7.^a ed). Essex: Pearson.

NORTHOUSE, P. (2016). *Leadership: theory & practice*. (7.^a ed). London. Sage Publications.

OLIVEIRA, L.R. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar, in ALARCÃO, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 43-54.

PEDROSO, J.V. (2018, janeiro). Nota de Abertura-Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: a palavra às escolas. *Noesis-Notícias da Educação*, 21. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/nota_de_abertura_noesis_boletim_dge_21_janeiro2018.pdf

PEREIRA, H. (2006). *Liderança nas Escolas: comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

PERRENOUD, P. (1994). A organização, a eficácia e a mudança, realidades construídas pelos actores, in THURLER, M. & PERRENOUD, P. *A Escola e a Mudança: contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora, pp.133-159.

PERRENOUD, P. (2004). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

PFEFFER, J. (1994). *Gerir com Poder: políticas e influências nas organizações*. Venda Nova: Bertrand Editora.

PONT, S; NUSCHE, D. & MOORMAN, H. (2008). *Improving School Leadership volume 1: policy and practice*. Paris: OCDE.

Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>

REGO, A. (1998). *Liderança nas Organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

REGO, A. & CUNHA, M.P. (2003). *A Essência da Liderança: mudança x resultados x integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação*. Lisboa: Editora RH.

RETO, L. & LOPES, A. (1991). *Liderança e Carisma: o exercício do poder nas organizações*. Lisboa: Editorial Minerva.

SANTOS GUERRA, M.A. (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

SARMENTO, M.J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SCHEIN, E.H. (1982). *Psicologia Organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.

SENGE, P.M. (1992). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

SERGIOVANNI, T. (1996). *Novos Caminhos para a Liderança Escolar*. Porto: Edições Asa.

SÉRIEYX, H. (1993). *O Big Bang das Organizações*. Lisboa: Instituto Piaget.

SHELTON, J.E. (2012). *Transformational Leadership: trust, motivation and engagement*. Trafford: Trafford Publishing.

SMITH, M. (1991). *Analysing Organizational Behavior*. London: MacMillan.

SPILLANE, J.P. & DIAMOND, J.B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2009). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

THURLER, M.G. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

TZU, S. (2006). *A Arte da Guerra*. Porto Alegre: L&PM Pocket.

UNESCO (1988). *As Funções da Administração da Educação*. Lisboa: Unesco; Ministério da Educação.

VINZANT, J. & CROTHERS, L. (1998). *Street-Level Leadership: discretion and legitimacy in front-line public service*. Washington D.C: Georgetown University Press.

WEBER, M. (1978). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal, in Edmundo Campos (org.) *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 15-29.

WEBER, M. (1982). *Ensaio de Sociologia*. (5.^a ed). Rio de Janeiro: LTC Editora.

WEBER, M. (2004). *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol.2. São Paulo: Imprensa Oficial.

YUKL, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8.^a ed.). New Jersey: Person.

ZACCARO, S. (2007, January). *American Psychologist Association: Trait-Based Perspectives of Leadership*, 62. Nº 1, 6-16. DOI: 10.1037/0003-066X.62.1.6

Referências legislativas

Decreto n.º48572/68, de 9 de Setembro

Decreto-Lei n.º769/76, de 23 de Outubro

Portaria 697/77, de 8 de Novembro

Decreto-Lei 376/80, de 12 de Setembro

Decreto-Lei n.º211-B/86, de 31 de Julho

Lei n.º46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo, Outubro de 86

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio

Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho

Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de Abril

Portaria n.º1260/2007, de 26 de Setembro

Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de Julho