

# MODOS DE REGULAÇÃO CULTURAL NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES: UM ESTUDO SOBRE OS PERFIS DE LIDERANÇA NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA

*Leonor Lima Torres*

*Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*

## 1. INTRODUÇÃO

A escola pública portuguesa tem sido submetida nos últimos anos a uma multiplicidade de medidas e programas reformadores com implicações visíveis aos níveis da sua organização e administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança, entre outras dimensões pertinentes. De entre os diversos patamares da administração e da organização escolares, o campo da gestão e da liderança em contexto escolar destacou-se como um dos mais polémicos e controversos no actual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se jogam e confrontam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do gerencialismo e da eficácia técnica.

O objectivo fundamental deste artigo reside na análise das práticas de gestão e de liderança exercidas no contexto da escola pública tendo como matriz teórica de referência as especificidades culturais e simbólicas construídas na *long durée* no contexto escolar. Os espaços-tempos de desenvolvimento da gestão e liderança são analisados enquanto *loci* de produção e reprodução de cultura e, nesta perspectiva, constituem-se-se como relevantes instâncias de regulação cultural e simbólica. Para ilustrar esta perspectiva recorreremos à apresentação e debate de alguns dados empíricos recolhidos no âmbito de um estudo de caso<sup>1</sup> (cf. Torres, 2004, 2006), onde se procurou reconstituir as práticas e os perfis de gestão de dois Presidentes de Conselhos Directivos/Executivos que exerceram os seus respectivos mandatos na mesma escola durante mais de dez anos consecutivos: o primeiro caso, uma Directora do Conselho Directivo desempenhou funções entre 1983 e 1994, acompanhando todo o processo de implementação da Reforma Educativa; o segundo caso, um Presidente do Conselho Directivo, mais tarde, Conselho Executivo, que permanece no seu cargo entre 1994 e 2007, tendo vivenciado o processo de implementação do modelo de autonomia e do correlativo programa de avaliação externa da escola.

Enquadrados em distintas conjunturas político-educativas com implicações relevantes nos processos de administração das escolas, estes dois gestores escolares nortearam de forma distinta as suas acções, protagonizaram diferentes ideologias de gestão, promoveram antagónicas metodologias de trabalho, enfim, operacionalizaram diferentes modos de regulação cultural e simbólica nos seus locais de trabalho. Cada um à sua maneira e ao seu estilo, funcionou como uma espécie de *entreposto cultural* (Torres, 2004), um *posto entre* culturas de proveniência diversa, que exigia uma conciliação e um ajustamento contínuo às especificidades culturais da escola historicamente sedimentadas.

## 2. CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA E PROCESSOS DE LIDERANÇA ESCOLAR

Mobilizando como fonte de inspiração os vários enfoques teóricos – cultura como *variável independente*, cultura como *variável dependente* e cultura como *metáfora* (cf. Torres, 1997, 2004) – que enfatizam distintos factores no processo de construção da cultura das organizações, o nosso posicionamento assenta fundamentalmente em três pressupostos: o primeiro, que a cultura se traduz num *processo* dinâmico em permanente reconstrução pela via da interacção dos actores sociais; o segundo, que tal *processo* se desenvolve na longa duração, em espaços-tempos colectivamente partilhados pelos actores, apresentando regularidades mas igualmente descontinuidades culturais; o terceiro, que o *processo* ou o modo como a cultura se desenvolve só pode ser apreendido a partir da consideração de uma multiplicidade de factores internos e externos às organizações escolares, como por exemplo, factores de natureza social, comunitária, política, religiosa, organizacional, entre outros. Por outras palavras, a cultura das organizações escolares desenvolve-se e sedimenta-se no tempo, através das metamorfoses quotidianas operadas pelos actores em relação a um conjunto de condicionamentos internos e externos aos seus contextos organizacionais. Destas reacções (colectivas ou sectoriais) aos constrangimentos estruturais nascem e instalam-se progressivamente os costumes, os hábitos, as rotinas, os rituais, simbolicamente enraizados e difundidos no todo organizacional. Apesar de aparentemente invisíveis ao olhar do gestor escolar, este tipo de *camadas sedimentares* transforma-se, na *long durée*, em regularidades culturais, naquilo a que se convencionou designar de *ethos organizacional*, uma espécie de matriz simbólica expressa pelos padrões comportamentais que sustentam o funcionamento quotidiano das escolas.

A um outro nível de análise interessa desmistificar um certo pensamento monocultural dominante entre as perspectivas gestionárias, que apenas considera como cultura aquilo que é efectivamente partilhado pelos actores. Ou seja, a cultura, neste sentido meramente integrador, representaria, tão-somente, os padrões simbólicos efectivamente partilhados e aceites pelos actores escolares. Em contraposição, de acordo com as correntes mais críticas, a partilha dos elementos culturais (valores, crenças, opiniões, ...) pelos diferentes actores de uma dada organização, só pode ser abordada como se de uma questão de grau se tratasse,

como se situando ao longo de um intermitente *continuum* revelador de distintos graus de coesão cultural entre os actores. Assim, e procurando explicitar a seguinte representação gráfica (figura 2), é possível encontrar no seio das organizações escolares pelo menos três tipos de cultura, consoante o grau e a especificidade das suas manifestações: a *cultura integradora*, quando o grau de partilha e de identificação colectiva com os objectivos e valores da organização escolar é elevado; a *cultura diferenciadora*, quando o grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, sendo provável a coexistência de distintas subculturas escolares no mesmo contexto organizacional; por fim, a *cultura fragmentadora*, quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, frequentemente adstrita à mera esfera individual (cf. Meyerson e Martin, 1987; Martin e Meyerson, 1988; Frost e colaboradores (Eds.), 1991; e Martin, 1992, 2002).

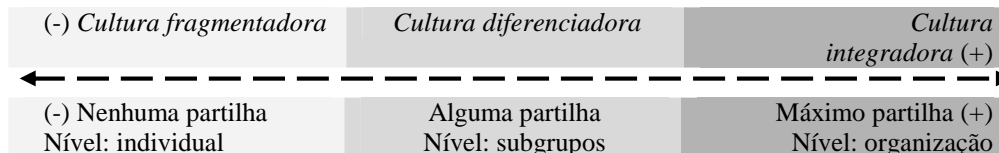


Figura 1 - Manifestações da cultura organizacional: cultura integradora, diferenciadora e fragmentadora

Nesta óptica, a questão nuclear não será a de saber se a escola *tem* ou não uma cultura, estritamente no sentido integrador do termo, mas, sobretudo, de conseguir identificar diferentes manifestações culturais num determinado contexto organizacional, compreender os múltiplos processos que presidem à sua construção e conhecer o seu real impacto ao nível dos processos de gestão e liderança quotidiana da escola. Será esta a matriz teórica que mobilizaremos na análise e interpretação dos dois perfis de liderança desenvolvidos numa escola secundária.

### 3. *PERFIL 1*: A AGENDA DA NORMATIVIDADE BUROCRÁTICA E A DEFERÊNCIA CULTURAL

O *perfil 1* corresponde à liderança desenvolvida pela Presidente do Conselho Directivo de uma Escola Secundária do distrito do Porto, durante o período compreendido entre 1983 e 1994. Os dez anos correspondentes ao período da Reforma Educativa (1985/1995), representaram para esta escola a vivência de um ciclo marcado por uma grande estabilidade governativa, garantida pela eleição de seis Conselhos Directivos presididos consecutivamente pela mesma Presidente que contou, nos primeiros três elencos, com a mesma equipa de trabalho.

A fixação durante uma década de um grupo de professores nos vários elencos directivos e, por conseguinte, bem posicionados nos vários sectores deste contexto escolar, constitui um cenário favorável à incorporação e à sedimentação de um determinado estilo gestionário, susceptível de condicionar tanto o *modus operandi* de natureza meramente administrativa, como as lógicas e as estratégias de acção colectiva e individual na escola. Tanto mais quando estamos em presença de uma equipa quase exclusivamente constituída por professores (excepto o representante do pessoal auxiliar), formalmente investida de protagonismo nos mais diversos níveis de decisão, gestão da execução, controlo e coordenação do quotidiano desta organização educativa.

Pela análise das actas das reuniões dos Conselhos Directivo e Pedagógico, e das Reuniões Gerais de Professores, foi possível depreender um estilo de gestão de tipo legalista, regido pelo escrupuloso cumprimento dos normativos. A adopção por parte da Presidente de uma postura mais jurídico-normativa, reflectida na defesa de um conjunto de orientações para acção, mesmo que estas pusessem em causa o "costume" e as "rotinas" instaladas em alguns professores, provocou, inicialmente, sobretudo nas reuniões do Conselho Pedagógico, algumas discordâncias por parte dos professores, nalguns casos mesmo, gerando conflitos abertos. Por exemplo, duas das mudanças de fundo propostas pelo Conselho Directivo ao Conselho Pedagógico diziam respeito aos manuais enviados pela editoras, que passariam a ser propriedade da escola (e não dos delegados de grupo), e à polémica abertura dos livros de ponto e recolha das faltas dos alunos, que em face da insuficiência de pessoal auxiliar, passaria a ser uma tarefa da responsabilidade do Director de Turma e também alargada aos professores com redução de horário. Na abertura do ano lectivo de 1983/1984, na primeira reunião do Conselho Pedagógico,

*"alegando dificuldade de pessoal, a presidente propôs uma alteração no costume até agora seguido, de serem os empregados do corredor a fazerem o registo e o controlo dessas faltas, propondo que o mesmo passe a ser feito pelos directores de turma e semanalmente"*<sup>2</sup>.

Ambas as propostas acabaram por se realizar, não obstante as longas discussões de que foram alvo e das divergências de posições que geraram. No entanto, o impacto que estes episódios exerceram sobre o ambiente e as relações de poder entre os actores escolares foi de natureza e consequências distintas.

O primeiro, relativo aos manuais escolares, apesar de romper com o costume estabelecido e de quebrar com um privilégio conquistado pelos professores mais antigos, acaba por se institucionalizar, porque se entende ser uma medida que vem reforçar o sentido de pertença, o prestígio e a identidade do *liceu*, valores simbólicos tidos como sagrados neste contexto escolar. O segundo episódio, relativo ao controlo e ao registo de faltas, pela recorrência com que foi discutido e pelos efeitos que gerou na comunidade, parece ter abalado algumas representações de professor e de escola tidas como socialmente inquestionáveis. No momento em que a imagem da escola é posta em causa pela própria

imprensa local que publica duas notícias com os títulos "professor docente passa a lugar de contínuo" e "professor que fuma nas aulas"<sup>3</sup>, informando que uma professora com redução lectiva (bem conhecida na comunidade local) foi confrontada com a obrigação de recolher as faltas do livro de ponto, é perceptível ao investigador o forte sentimento de identidade e pertença ao *liceu* por parte de alguns professores, pelas reacções colectivas de protecção e salvaguarda da imagem pública da escola. Mas, em contrapartida, este sentimento parece ficar abalado pelo facto de tal medida (registo e controlo de faltas) romper com o tradicional estatuto social e profissional do professor, ao obrigá-lo a executar tarefas típicas de um "empregado".

A análise do desenrolar deste processo conflituoso permitiu, efectivamente, intuir a génese de um processo de transição cultural nesta escola, marcado pela introdução de lógicas de acção assentes em novos valores, em novas representações e, conseqüentemente, em novas formas de estar na escola. A primazia da lei sobre os hábitos estabelecidos parece constituir, neste mandato, um modelo e uma ideologia de gestão, bem patente na forma de resolver o conflito: a vinda do inspector à escola e a sua participação numa reunião do Conselho Pedagógico, mais do que esclarecer sobre a legalidade da medida que teria originado antecipadamente uma denúncia anónima, acaba por reforçar a interpretação dos normativos empreendida pela presidente e legitimar, com efeito, a forma de actuação do Conselho Directivo.

A atenta vigilância sobre a imagem pública da escola, provavelmente associada aos efeitos de um crescimento quantitativo acelerado ao nível da população escolar, permanece no centro das atenções dos órgãos de gestão escolar, que procuram regular algumas tensões emergentes, quer através de uma célere aprovação do regulamento interno, quer pelo controlo das notícias publicadas no jornal *Presente*<sup>4</sup> da responsabilidade do Núcleo Animador da Comunicação (NAC). De igual forma se procura investir na criação de estratégias de gestão do pessoal auxiliar de forma a dirimir alguns conflitos, definindo formalmente alguns critérios para a distribuição das diversas funções/postos de trabalho. Tal procedimento, ao mesmo tempo que parece ter pacificado as tensões conflituosas entre os membros deste grupo profissional, contribuiu para tornar as suas fronteiras mais legíveis, designadamente ao radicalizar as hierarquias e as assimetrias entre os novos e os antigos funcionários.

Instituindo-se como um modelo de liderança hegemónica, o registo normativista de gestão, vai deixando marcas visíveis da sua presença nos vários sectores da escola: a organização e disposição dos *placards* na sala dos professores; a racionalização dos gastos, através de criação de regras para uso dos recursos; a maior pormenorização e detalhe das actas das reuniões, sobretudo das reuniões dos Conselhos de Turma para a avaliação; as exigências de planeamentos antecipados de festas, de visitas de estudo e de outros eventos; a utilização de eficazes instrumentos de gestão das férias, tolerâncias, exames, reuniões ...; a uniformização dos critérios de avaliação, entre outros aspectos. As reuniões dos Conselhos Directivo e Pedagógico transformam-se, pouco-a-pouco, em momentos

privilegiados de aprovação de propostas, de calendários, de planos de actividades e de formação, em ambientes genericamente pouco propícios ao debate de ideias, que não as suscitadas para a operacionalização deste programa de acção. Este *adormecimento político* por parte dos actores, tanto poderá ser explicado pela mudança de alguns protagonistas no Conselho Pedagógico, agora composto pela segunda geração de professores mais velhos, quer pela gradual capacidade de adopção, por parte do Conselho Directivo, de uma estratégia que outrora definimos por "plasticidade organizacional" (Torres, 1997), assente em determinadas medidas que protegem e reforçam a perpetuação de algumas regularidades culturais historicamente construídas. A título exemplificativo, podemos apontar o recuo em relação ao conflito gerado pelo registo das faltas<sup>5</sup>, a forma como passam a ser distribuídas as tarefas aos docentes com redução da componente lectiva (professores mais antigos), a preservação do direito culturalmente adquirido pelos professores efectivos de escolher os horários escolares, e recuperação de algumas comemorações simbólicas, entre outros.

À medida que o Conselho Directivo se vai transformando cada vez mais numa dependência de gestão, muito por força da quantidade das orientações e prioridades estabelecidas pela Direcção Regional de Educação, assiste-se nesta escola a um concomitante processo de aperfeiçoamento das técnicas e dos instrumentos de planeamento, controlo e gestão da execução das orientações políticas. Doravante, parece intuir-se a crença de que a função central e última da escola reside tão-somente na sua capacidade de gerir eficazmente as orientações pré-programadas fora da escola.

O desenvolvimento de uma racionalidade normativa e gestionária não deixa imunes os outros domínios da escola, primeiramente enquanto estratégia de controlo do funcionamento legal dos órgãos e conseqüentemente como matriz reguladora dos modos de acção de todos os actores da organização escolar. A adopção e a divulgação de um conjunto de instrumentos técnicos de apoio à gestão, como por exemplo, os mapas de planeamento de férias, de visitas de estudo, de actividades desportivas, as fichas com a descrição pormenorizada das funções a desempenhar pelos funcionários, entre outros, é bem revelador da incorporação de um paradigma de gestão de tipo tecnocrático e taylorista.

As reuniões dos Conselhos Directivo e Pedagógico despolitizam-se para se transformarem em instâncias de legitimação formal de uma racionalidade legalista, de que constituem exemplos: o decréscimo do número de intervenções dos actores registadas em actas; o caudal de orientações para a acção debitado em sede de "informações e assuntos diversos" nas respectivas agendas; a ausência crescente de debate sobre os aspectos fundamentais da vida escolar. A concentração e o investimento dos actores no aprimoramento dos mecanismos de gestão, estratégia permanentemente estimulada pela Direcção Regional de Educação, nomeadamente aquando dos encontros de preparação do ano lectivo, cada vez mais frequentes, parece retirar espaço, tempo e motivação para o debate político-pedagógico sobre as questões educativas. Auto-representada pelos próprios actores como uma mera esfera de gestão periférica, a escola submete o próprio núcleo (centro) de acção educativa aos mecanismos de uniformização burocrática, operando deste

modo, uma inversão na ordem de valores educativos: por exemplo, a preocupação dominante com a regulação dos resultados finais de avaliação parece anular a importância de um debate centrado no processo de ensino-aprendizagem.

A expansão da racionalidade burocrática na escola transparece ainda no modo como se procedeu à delimitação de algumas funções, como foi o caso da constituição de várias comissões de trabalho responsáveis por determinados pelouros (os horários, as turmas, a formação, os alunos, a avaliação, os exames, as festas, as matrículas, a biblioteca, etc.) e a iniciativa de criação de uma espécie de "manual de funções" que delimitava e especificava as funções e as responsabilidades exigidas para cada funcionário. Esta tecnologia de gestão de tipo taylorista constituiu uma reacção previsível desta escola à imposição de uma política centralizadora e uniformizadora, tanto mais que encontra neste *liceu* um terreno favorável à sua consecução, isto é, a existência de um discurso permanente que aponta para o escrupuloso cumprimento das normas superiormente instituídas, e que nós temos designado de *culto pelo legalismo*. A perpetuação no tempo deste sentido de obediência normativa, encontra eco em vários episódios, dos quais destacamos apenas dois: o primeiro, expresso na reacção de congratulação por parte do Conselho Directivo, registado em acta, pelo facto de a escola se ter antecipado ao Despacho Conjunto nº 49/SERE/SEES/SEAM/90 (regulamento do calendário do ano escolar), pois mesmo antes de ter conhecimento deste normativo, já se tinha organizado para o seu cumprimento; o segundo, ilustrado pela não autorização para se realizarem eleições da Associação de Estudantes "[...] por não haver nesta escola nenhuma Associação de Estudantes legalmente constituída e portanto reconhecida como tal, isto é, com estatutos reconhecidos através do Diário da República"<sup>6</sup>.

A natureza das relações da escola com o exterior (local, regional e central) sofreu igualmente algumas alterações de sentido, sobredeterminadas pela hegemonia de uma lógica gestonária racionalizadora, que inevitavelmente induziu novas reconfigurações. O movimento de dentro para fora da escola, consubstanciado em iniciativas de tipo reivindicativo, tais como pedidos de esclarecimento, tomadas de posição do *liceu* em relação a determinados assuntos, protestos e discordâncias sobre determinadas orientações, perde, doravante, parte do seu sentido de afirmação político-pedagógica, para se transformar numa espécie de *transacção negocial*, agora impelida por imperativos de cariz gestonário, como são exemplos, o processo de negociação da rede escolar, os pedidos de angariação de verbas, de equipamentos e de recursos humanos, as solicitações à Câmara Municipal de obras de manutenção, a angariação na comunidade local de financiamentos e patrocínios diversos, entre outras iniciativas.

Por sua vez, o movimento de fora para dentro da escola, igualmente regulado pela mesma lógica, sobretudo no que concerne às relações entre o centro (por intermédio das Direcções Regionais de Educação) e a periferia escolar, veio intensificar os mecanismos de hetero-controlo e vigilância, agora muito mais próximo da realidade da escola<sup>7</sup>. Do ponto de vista da comunidade local, persistia uma relação de tipo contratual/protocolar entre a Câmara Municipal e a escola, baseada no princípio estratégico da troca: a escola autoriza a

cedência de espaços físicos (a preço simbólico) e, como contrapartida, exige uma gestão e resolução célere das obras de beneficiação, assim como a colaboração da instituição autárquica na negociação política da rede escolar.

Este quadro de fundo, fortemente marcado pela hegemonia de uma ideologia de gestão, que a pouco e pouco procura adoptar procedimentos e lógicas típicas do mundo da gestão profissional, parece contrariar a filosofia subjacente aos princípios básicos de uma Reforma Educativa em curso, sobretudo àqueles que respeitam ao desenvolvimento do espírito e da prática democrática e participativa de todos os actores na vida e na gestão escolar, em especial, os professores, os alunos e as famílias, e ainda ao princípio da primazia dos critérios de natureza pedagógica e científica sobre os critérios de natureza administrativa. Ao mesmo tempo que a nível nacional decorriam iniciativas políticas conducentes à implementação dos pilares estruturantes da Reforma Educativa, criando-se para o efeito grupos de trabalho responsáveis pela sua preparação, adopção e implementação nas escolas, ao nível local, na escola em estudo, o quotidiano organizacional parecia imune ao debate da matriz fundamental da Reforma, aparentemente em contraciclo com a ambiência que esta pretendia difundir.

A rotinização das reuniões do Conselho Pedagógico, decrescendo cada vez mais como palco privilegiado de discussão e debate e cada vez mais *locus* de transmissão de orientações e recomendações para a acção, representa uma ruptura de facto com o modo de funcionamento deste órgão em períodos anteriores, cujo dinamismo liderado por alguns professores mais antigos, nos levou a deduzir o seu papel de guardiões de uma cultura liceal. Ao deixar de propiciar, como propiciava, a salvaguarda de alguns valores e práticas historicamente sedimentadas (hábitos, privilégios, costumes), o Conselho Pedagógico perde, por isso, poder político-institucional, pelo que não estranha que muitos dos antigos delegados se tenham afastado da função de representação neste órgão. Como alternativa, e não prescindindo dos seus poderes (culturalmente herdados) de controlo sobre a vida escolar, assistiu-se a uma reconfiguração das redes de influência, passando estas a processar-se de uma forma simultaneamente mais pessoal e informal. O contexto de interacção mais propício à reprodução das relações de poder e à perpetuação do *status quo* cultural, passa a ser primeiramente a sala dos professores, para logo de seguida, passar a ser o gabinete do Conselho Directivo, quando este vem ocupar aquele mesmo espaço, passando a sala de professores para o rés-do-chão. E nesta sequência, os professores mais antigos continuam a frequentar a antiga sala de professores (agora gabinete do Conselho Directivo), muito provavelmente devido ao hábito inculcado durante anos e às respectivas ligações afectivas e simbólicas que tal prática incorporava, passando agora a usufruir de um contexto propício à vigilância e ao controlo estratégico dos bastidores da preparação das principais orientações. O desenvolvimento de uma relação de cumplicidade cultural entre estes actores e o elenco directivo, traduziu-se, por exemplo, na garantia de privilégios de escolha de horários, na atribuição de determinadas funções prestigiadas aos professores com redução da componente lectiva, no respeito pela lógica de poder gerontocrática, pela realização de

homenagens aos professores em aposentação, entre outros. Numa entrevista realizada à presidente do Conselho Directivo que nessa altura exercia funções, revelou que

*"Nunca entrámos em choque com eles [com os professores mais antigos]. Eu sempre tive cuidado de os ouvir, de ouvir as opiniões deles e de ter muito cuidado em não os melindrar. E sempre que era preciso fazer alguma coisa que eu sabia que eles gostariam de fazer, sempre lhes dei essa possibilidade de colaborar e participar na vida da escola. A distribuição dos horários, por exemplo, era feita de acordo com algumas orientações do ministério, mas outras vezes eram eles que faziam o pedido e nós tentávamos sempre respeitar os pedidos deles"<sup>18</sup>.*

Paralelamente ao processo de burocratização dos processos de gestão escolar e do trabalho docente, verificou-se neste período uma concomitante intensificação das actividades lúdicas, recreativas e de confraternização, tendo mesmo sido constituída uma comissão de festas responsável pela apresentação de propostas ao Conselho Directivo. Integradas no mapa de calendarização das actividades da escola, os vários eventos programados ao longo do ano, apresentam uma diversificação crescente no tempo e um cuidado antecipado na sua organização e planeamento. E assim, procura-se conciliar a *lógica da normatividade*, típica de uma liderança burocrática, com a *lógica da identidade*, inerente a uma liderança cultural e simbólica, tal qual Cunha e Costa (2004: 41-42) a caracterizam: "seja através de festas, cerimónias, linguagens ou rituais, é importante que haja tempos e espaços de partilha entre todos, fora dos formalismos habituais".

Apesar de no transcurso deste período identificarmos algumas discontinuidades, nalguns casos próximas de uma situação de ruptura, constatamos também a presença de algumas invariantes culturais que teimam em perpetuar-se no tempo, instituindo-se como referenciais simbólicos norteadores de algumas políticas e práticas de acção. Estamos em crer que a intensificação dos momentos festivos nesta escola (ainda que hoje bastante frequentes noutras escolas), representa uma manifestação simbólica apenas compreensível à luz da centralidade conferida à imagem pública do *liceu* (sobretudo na comunidade local). Igualmente significativo de um certo "orgulho de escola" e de um forte sentido de pertença, registamos a importância da atribuição de prémios aos melhores alunos, as homenagens aos professores aposentados, a abertura de concurso para cunhagem de uma medalha da escola e respectiva criação de logotipo, os almoços de despedida a professores que mudam de escola, os louvores aos funcionários, a atribuição de placa de reconhecimento pela participação de um aluno nas Olimpíadas Internacionais da Matemática, o içamento da bandeira nacional ao Sábado e ao Domingo.

Quando no final deste período de Reforma Educativa, se assiste à aprovação do "novo modelo de gestão" das escolas (consagrado pelo Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio, e designado de *regime jurídico da direcção, administração e gestão escolar*) e à sua experimentação inicial em meia centena de escolas do país, a ideologia racionalizadora de

gestão (e de acção) atinge já neste *liceu*, uma certa maturidade organizacional. A crescente solidificação na escola desta ideologia racionalizadora, numa primeira fase em contraciclo com os princípios inscritos na Reforma, acaba, porém, por se tornar politicamente convergente, numa segunda fase, com as lógicas que subjazem ao modelo decretado em 1991, desocultadas sociologicamente por alguns autores portugueses das Ciências da Educação — princípios gerencialistas e orientações de natureza tecnocrática (Correia, 1994); princípios articulados com abordagens de tipo "neo-tayloriano" (Lima, 1994; Barroso, 1995); princípios típicos da "gestão racional" (Estêvão, 1995). Ao enfatizar valores como a eficiência, a eficácia, o controlo da qualidade, reconvertendo assim a lógica do sistema, agora reconceptualizado em termos gestionários e técnicos e não em termos políticos (Lima, 2000a: 64), o "novo modelo de gestão" veio conferir sentido ideológico às opções de gestão que neste *liceu* já se vinham consolidando há mais de uma década, apesar de ele não integrar as escolas sujeitas à experimentação daquele modelo.

#### **4. PERFIL 2: A AGENDA DA EFICÁCIA E DA QUALIDADE E AS FRACTURAS CULTURAIS**

A última metade da década de noventa, enquadrada politicamente por um Governo de maioria socialista, marcou um novo período na educação e no domínio das organizações escolares, ao romper com a lógica reformista do período anterior e, conseqüentemente, ao desencadear um novo processo legislativo parcialmente apoiado num estudo elaborado por João Barroso e publicado em 1997 em forma de relatório, com o título *Autonomia e Gestão das Escolas*. O estudo solicitado a este investigador e docente da Universidade de Lisboa, de acordo com o Despacho nº130/ME/96, deveria centrar-se na elaboração de um programa de reforço gradual da autonomia das escolas, a partir do qual o Governo procederia à sua regulamentação legal. No curto espaço de tempo de dois anos (1996-1998), procedeu-se ao desenvolvimento e conclusão do estudo, à sua respectiva publicação, ao debate público, à elaboração de propostas por parte do Governo, à emissão de pareceres, culminando este processo em Maio de 1998, com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, intitulado "Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos seus respectivos agrupamentos".

Enquanto a nível nacional se procedia à preparação de novas orientações políticas de reforço da autonomia das escolas, no contexto da escola em estudo verificou-se uma transição do poder de direcção e gestão para uma equipa totalmente renovada, cujo núcleo central (Presidente, Vice-Presidente e uma Vogal) irá permanecer no poder durante mais de uma década, se tomarmos como referência limite o actual mandato ainda não cessado.

Uma análise aos quatro anos de vigência dos dois mandatos do Conselho Directivo (1994-1998) que precederam a implementação do "modelo de autonomia", permitiu

apreender a presença de rupturas significativas no modo de gestão e administração da escola. Coincidindo este primeiro ciclo governativo com a aposentação de muitos professores e funcionários antigos (auxiliares e administrativos), a escola parece apresentar condições propícias a uma certa regeneração política e cultural, impulsionada por líderes muito jovens na escola (os Presidente, Vice-Presidente e Secretário são recém-chegados), presumivelmente detentores de outras experiências de gestão noutras escolas.

Confrontado com graves disfuncionamentos ao nível dos serviços administrativos, provocados pela aposentação de vários funcionários experientes, os primeiros meses de gestão da escola constituíram para Conselho Directivo eleito uma *prova de fogo* à capacidade de resolução eficaz de problemas. Tal desafio, entre outros, numa conjuntura em que a escola estava no limite da sobrelotação, permitiu apreender um dos traços mais marcantes do estilo gestionário desta equipa: a agilidade legal na resolução dos problemas e o estilo de confrontação directo e audaz com os serviços desconcentrados do Ministério da Educação, bem expressos na decisão aprovada por unanimidade — após esgotados todos os mecanismos legais — de "suspender a abertura das aulas até que os serviços administrativos possam assegurar o apoio ao funcionamento dos mesmos"<sup>9</sup>.

A adopção por parte da equipa directiva de uma postura de cooperação simultaneamente expectante e reservada em relação aos serviços educativos regionais e locais, imprimiu um novo estilo de gestão nesta escola, alicerçado em novos valores, princípios e concepções de escola e profissão docente. Partilhando de uma visão política de escola menos subserviente face às directrizes centrais e regionais e mais questionadora e crítica do sentido subjacente a algumas medidas normativas, o *perfil II* introduz uma lógica de gestão e de acção individual e colectiva menos prisioneira dos circuitos legais, não obstante a importância conferida ao seu valor enquanto princípio legitimador da instituição escolar.

O desenvolvimento de uma relação mais tensa entre a escola e a administração central e regional, parece ter desencadeado um efeito similar ao nível das próprias dinâmicas de interacção na escola. Isto é, a alteração da relação de forças entre a escola e as esferas políticas, não só rompeu com uma das especificidades culturais desta escola, longamente reiterada por determinadas práticas, hábitos e costumes institucionalizados, como correlativamente terá fomentado uma tensão igualmente conflituosa entre alguns professores e o Conselho Directivo. É notório, sobretudo para um investigador externo, o clima de estranheza e de alguma insegurança manifestado por alguns actores da escola, aquando de algumas decisões tomadas pelo Conselho Directivo — a não aprovação do regulamento de utilização das instalações de Física e Química e de Educação Física (embora aprovados no Conselho Pedagógico), o rigor na avaliação dos Relatórios Críticos de Desempenho dos professores, suspendendo alguns por falta de comprovativos legais, a decisão de atribuir aos professores com redução da componente lectiva a responsabilidade de acompanhar os alunos na nova Sala de Estudos recentemente criada, representaram apenas alguns exemplos de micro-políticas divergentes de certas regularidades culturalmente instituídas.

De realçar que uma das rupturas mais significativas ao nível do clima da escola, apenas visível através de uma observação não participante, se deveu a uma nova concepção das funções do gabinete do Conselho Directivo, a partir de agora de acesso restrito, passando de recinto aberto à convivialidade de alguns professores a gabinete de porta fechada, processando-se agora as entradas de acordo com o formalismo protocolar de um órgão de direcção.

O *culto pelo legalismo* típico do período anterior deixa de ser considerado um valor central e final da instituição escolar para se transformar num valor de natureza instrumental, apenas útil e operacional quando ao serviço da eficácia e da eficiência da escola. Estabelece-se uma relação de poder menos assimétrica e determinista entre as orientações para a acção e as práticas escolares, agora subordinada aos princípios da eficácia, eficiência, responsabilidade, isenção e tolerância, valores recorrentemente defendidos e registados em acta pela equipa do directivo. À luz deste *novo paradigma de gestão* da escola, criticaram-se as rotinas burocráticas instaladas, sobretudo aquelas que inverteram a lógica do sistema escolar ao tornarem o princípio pedagógico num mero refém dos modos de organização burocrático-racional.

A informatização da escola contribuiu para a concretização de um gradual processo de modernização tecnológica, cujos efeitos mais significativos se fizeram sentir nos domínios pedagógico, de relação com a comunidade, de gestão e coordenação e, mesmo, ao nível do clima de escola. Auxiliar imprescindível de uma gestão eficaz da escola, a modernização da rede informática veio imprimir uma nova lógica de funcionamento a esta instituição, facilitando muitas tarefas de natureza mais burocrática, como por exemplo, a feitura dos horários, a constituição de turmas, os planos de actividade, os calendários e os mapas de gestão corrente, as estatísticas, os contactos com outras instituições, etc. Longe de implicar apenas a equipa de direcção, a modernização tecnológica da escola condicionou, a partir de então, a organização e as condições do trabalho docente, com importantes implicações ao nível das suas acções individuais e colectivas<sup>10</sup>. Se por um lado, permitiu a desburocratização de alguns processos e rotinas de trabalho, por outro lado, veio regulamentar outras áreas consideradas estratégicas do ponto de vista da eficácia e da imagem da escola no exterior: a publicitação do Plano de Actividades da Escola, afixado no átrio, a clarificação das normas de orientação às visitas de estudo, a realização de um inventário geral da escola, a publicitação das propostas curriculares desta escola e convite a todos os alunos do 9º ano de escolaridade para uma visita guiada à escola.

Neste quadro de fundo marcado tanto por invariantes institucionais como por especificidades culturais, é possível compreender a forma como esta escola reagiu aos primeiros sinais pós-reformistas, desde o posicionamento adoptado por altura dos *Encontros do Secundário* até à forma de recepção do Regimento Disciplinar e dos Documentos de Autonomia. Em primeiro lugar, a forma como a escola se organizou para reflectir sobre os "documentos de apoio ao debate" *Encontros do Secundário*, foi condicionada pela sua chegada tardia, como aliás parece ser uma prática frequentemente criticada pelos órgãos de

gestão desta escola. Em segundo lugar, e como consequência do anteriormente exposto, enveredou-se por uma metodologia de trabalho expedicta face aos constrangimentos organizacionais: a partir de uma proposta de reflexão realizada por uma equipa designada para o efeito, debateram-se, em contexto do Conselho Pedagógico, alguns dos seus pontos, tendo sido aprovado um documento escrito onde constavam os principais posicionamentos. Pela análise desse documento, é possível identificar com clareza a matriz de valores em que assenta a ideologia educativa partilhada pelos protagonistas desta escola. Assume-se a defesa de programas "exequíveis, nacionalmente uniformes que espelhem os objectivos essenciais e que contenham obrigatoriamente orientações de gestão do programa"<sup>11</sup>, a eliminação das Provas Globais nas disciplinas sujeitas a exame nacional, a atribuição de funções de gestão e coordenação aos delegados de grupo e, do ponto de vista da autonomia,

*"[...] deve haver um acréscimo da autonomia da escola, nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, assente num projecto educativo coerente e participado, que além de acometer várias competências à escola seja o referencial de avaliação da consecução dos objectivos nele traçados e do exercício dessa autonomia. O Projecto Educativo permitiria à escola contratualizar com a Administração e com a Comunidade, os princípios de autonomia previstos no Decreto-Lei n.º43/89 de 3 de Fevereiro, ou parte deles, e responsabilizar-se pelo exercício dessa autonomia"<sup>12</sup>.*

Denunciador das orientações políticas e representacionais partilhadas pelo grupo de professores que lideram a gestão da escola, o excerto acima transcrito antecipou algumas estratégias futuramente desenvolvidas nesta escola aquando da implementação do modelo de autonomia. Entretanto, a poucos meses da publicação do *novo modelo de autonomia*, a escola viu-se desafiada a manifestar a sua opinião sobre o Regimento Disciplinar dos Alunos e sobre a proposta daquele modelo, ambos os documentos chegados com atraso à escola<sup>13</sup>. Para ambos os casos foram constituídos grupos de trabalho responsáveis pelo estudo, reflexão, e elaboração de propostas para serem debatidas e aprovadas no Conselho Pedagógico. O primeiro documento suscitou o envio, ao Ministério da Educação, de um parecer discordando com o seu teor global, onde se alegavam dificuldades de aplicação prática. O segundo documento, para além de ter sido analisado por uma comissão de trabalho, mereceu igualmente a distribuição de exemplares pelos corpos da comunidade e a organização de "[...] um jornal de parede sobre o assunto permitindo contributos globais e individuais para elaboração de documento síntese pelo Pedagógico"<sup>14</sup>.

Aprovada por largo consenso, a proposta elaborada pela comissão de trabalho, foi amplamente debatida, sobretudo os pontos considerados mais polémicos — percentagem de participação de professores na Assembleia, requisitos necessários aos candidatos e Presidente do Conselho Executivo ou Director e composição do Conselho Pedagógico. Contudo, o recurso à votação veio ditar como resultado final a aprovação do documento,

sendo de destacar como único ponto divergente do documento original, a defesa de uma percentagem de professores na Assembleia superior a 50%<sup>15</sup>.

Desta primeira reacção à política pós-reformista, depreende-se a defesa de uma autonomia mais instrumental do que política, assente em valores como a eficácia, a qualidade e a competência. Não se questionando a natureza centralista da administração do sistema de ensino, nem tão pouco reivindicando maiores poderes de participação democrática nas decisões, os actores intervenientes neste processo preliminar de aferição dos valores democráticos na escola concentraram-se, antes, na análise dos processos de execução das políticas centrais, medindo e avaliando até à exaustão os seus previsíveis efeitos. Nesta sequência, espera-se como reacção previsível por parte desta equipa directiva, uma relativa actuação convergente com os principais parâmetros contemplados no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Com efeito, o processo de transição formal do regime de *gestão democrática*, que vigorou mais de duas décadas, para o novo regime de autonomia, com a constituição da Comissão Executiva Instaladora, decorreu de forma surpreendentemente rápida e eficaz, do ponto de vista dos resultados finais.

Adoptando como estratégia privilegiada de gestão, a constituição de comissões especializadas para a elaboração dos principais instrumentos políticos (Regulamento Interno, Plano de Actividades, Projecto Educativo) e para a elaboração de outros regulamentos considerados importantes (regulamento de gestão dos apoios pedagógicos), os líderes da escola pautaram a sua actuação, nesta fase de transição, por estratégias de trabalho de tipo desconcentrado, acabando por reproduzir e importar para o interior da escola as mesmas lógicas políticas que regulam o funcionamento dos organismos centrais e regionais de educação, exteriores à escola.

Tal estratégia expedita de gestão parece ter contribuído para acelerar os processos de execução das decisões, sem perder o controlo da sua coordenação e vigilância. Em menos de um ano, a escola viu homologado o seu Regulamento Interno pela Direcção Regional de Educação do Norte, assim como estava concluído o processo de transição governativa, com os novos órgãos democraticamente eleitos em pleno funcionamento.

A tensão desde cedo estabelecida entre o Conselho Executivo e a Assembleia significou, no caso em estudo, não somente uma consequência derivada de uma matriz legal originária potencialmente geradora de confrontos políticos, mas igualmente a oposição de duas visões diferenciadas de educação, de escola, de professor, configuradoras de distintas racionalidades e de lógicas de acção. Uma análise atenta ao perfil social, profissional e organizacional dos dois órgãos, permite retirar algumas ilacções pertinentes: enquanto o Conselho Executivo é composto pelos três professores representantes do perfil *II*, que protagonizaram uma visão de escola marcada pelos valores da eficácia, eficiência, qualidade, rigor, competência e excelência; os dez membros docentes da Assembleia<sup>16</sup>, presididos pela docente que foi Presidente do Conselho Directivo durante uma década

(*perfil I*), representam simbolicamente uma geração de professores mais antiga e detentora de uma visão de escola mais zelosa e guardiã de uma cultura organizacionalmente instituída.

Conhecedores dos meandros organizacionais da escola, já que a maioria dos membros possuía um razoável currículo do ponto de vista do desempenho dos cargos e tinha desenvolvido uma longa carreira profissional noutras organizações escolares, os membros docentes da Assembleia constituíram, durante esta primeira fase da implementação do modelo de autonomia, uma espécie de grupo de controlo, de vigilância e de regulação das políticas emanadas dos Conselhos Executivo e Pedagógico, frequentemente alvo de um filtro cultural, sempre que feriam ou rompiam com algumas das especificidades identitárias tidas como inquestionáveis.

No culminar do século XX, a escola encontrava-se numa conjuntura de transição política e organizacional, com implicações evidentes ao nível da sua reconfiguração cultural e simbólica. Se bem que muitos dos seus traços culturais identitários tenham mostrado sinais de resistência ao advento de novas racionalidades e valores na gestão da escola, o certo é que gradualmente se vão registando algumas modelações culturais, pressionadas pelas novas dinâmicas internas e externas à escola. Parece-nos, por exemplo, que a tensão política entre a Assembleia e o Conselho Executivo, apesar de imprimir uma nova fricção nas relações de poder na escola, não fez desaparecer outras importantes redes de poder historicamente instituídas, consubstanciadas em determinadas hierarquias mais ou menos implícitas. Referimo-nos àquelas hierarquias advindas do poder carismático, da competência técnica e pedagógica e do estatuto sócio-económico dos professores.

## **5. A LIDERANÇA ESCOLAR COMO PROCESSO DE REGULAÇÃO CULTURAL E SIMBÓLICA**

Situada numa espécie de centro de confluência cultural, a organização escolar é, sem dúvida, um contexto propício ao desenvolvimento de complexas metamorfoses culturais construídas e sedimentadas no tempo e inscritas na memória colectiva da instituição. A imagem de escola como *entrepósito cultural*, um espaço de cruzamento de culturas de proveniências diversas, permitiu desenvolver um olhar holístico sobre os processos de liderança, perspectivados simultaneamente como extensões e reflexos da cultura organizacional da escola e como relevantes factores de regulação cultural e simbólica.

Numa altura em que o advento de políticas neoliberais e neoconservadoras tende a instalar-se nas mais diversas esferas da vida social, o papel dos gestores escolares passa a assumir novos contornos ao serviço de diferentes objectivos e valores educacionais. Pressionados politicamente para o alcance de resultados, submetidos a múltiplos mecanismos de controlo, inspecção e avaliação, os actuais gestores e líderes escolares encontram-se no centro de uma verdadeira encruzilhada: por um lado, procuram preservar

os princípios democratizadores inerentes à sua condição de gestores democraticamente eleitos; por outro lado, são coagidos externamente a incorporar um perfil de gestão progressivamente mais tecnocrático ao serviço dos valores da competitividade, da *performance*, dos resultados contábeis. A conciliação entre estas duas lógicas de sentido oposto, que confronta os valores da democracia e da participação com os valores da eficácia e da produtividade, tem vindo a fragilizar os processos de liderança escolar, ou nas palavras de Sergiovanni (2004: 13), a “colonizar o mundo-da-vida na vida moral das várias escolas locais”, tornando-as reféns das orientações externas. Entre a adopção de um perfil de liderança mais democrático e emancipatório e o recurso a um perfil de natureza mais tecnocrática e gestionária, interpõe-se o património cultural e identitário da escola, funcionando como uma matriz simbólica reguladora dos processos de gestão e liderança.

Embora culturalmente constrangidos e politicamente cerceados, os órgãos de governação da escola auferem de um estatuto central no aprofundamento dos valores democráticos, cabendo-lhes a difícil missão de reinventarem fórmulas de mobilização local dos actores e de reposição quotidiana do sentido cívico e democrático inerente à escola pública. A construção de uma “escola como oficina de cidadania democrática” (Sanches, 2007: 151) exigirá, entre outros aspectos, a interiorização da ideia de que qualquer processo de organização e administração educacional comporta inevitavelmente uma pedagogia implícita (Lima, 2000b) que exprime determinados valores e princípios ético-políticos e, nesta óptica, mais do que instituir-se como uma “especialidade técnica”, a governação das escolas “[...] deve emergir como uma prática social, incorporando uma dimensão ética e crítica, e instituir-se como uma ‘especialidade educacional’ [...]” (Estêvão, 2001: 87). Eis um incontornável desafio colocado à formação pós-graduada no campo da administração educacional em Portugal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, João (1995). Para uma Abordagem Teórica da Reforma da Administração Escolar: Distinção entre 'Direcção' e 'Gestão', *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, nº 1, 33-56.
- Barroso, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Correia, José A. (1994). A Educação no Limiar do Século XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro, *Educação, Sociedade e Culturas*, nº2, 7-30.
- Cunha, Daniela & Costa, Jorge A. (2004). Um Olhar Sobre a Liderança Escolar em Contexto de Autonomia na Perspectiva da Cultura Organizacional, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Vol. 20, 31-44.
- Estêvão, Carlos V. (1995). O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas: Desvios e Aprofundamentos, *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, nº 1, 87-98.

- Estêvão, Carlos V. (2001). *Justiça e Educação. A Justiça Plural e a Igualdade Complexa na Escola*. São Paulo. Cortez Editora.
- Frost, Peter J.; Moore, Larry F.; Louis, Meryl R.; Lundberg, Craig C.; Martin, Joanne (Eds.) (1991). *Reframing Organizational Culture*. London: Sage Publications.
- Lima, Licínio C. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação, *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, 119-139.
- Lima, Licínio C. (2000a). A Administração Escolar em Portugal: da Revolução, da Reforma e das Decisões Políticas Pós-Reformistas. In Afrânio M. Catani & Romualdo P. Oliveira (Orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 41-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lima, Licínio C. (2000b). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Martin, Joanne & Meyerson, Debra (1988). Organizational Culture and the Denial, Channeling and Acknowledgement of Ambiguity. In L. R. Pondy, R. J. Boland, Jr. e H. Thomas (Eds.), *Managing Ambiguity and Change* (pp. 93-125). New York: John Wiley.
- Martin, Joanne (1992). *Cultures in Organizations. Three Perspectives*. New York, Oxford, Oxford University Press/ London: Sage Publications.
- Martin, Joanne (2002). *Organizational Culture. Mapping the Terrain*. London: Sage Publications.
- Meyerson, Debra & Martin, Joanne (1987). Cultural Change: An Integration of three Different Views, *Journal of Management Studies*, 24, 623-647.
- Sanches, Maria de Fátima (2007). Por uma Cidadania Política Activa e Crítica: Representações de Alunos dos Ensinos Básico e Secundário. In Maria de Fátima Sanches; Feliciano Veiga; Florbela Sousa; Joaquim Pintassilgo, *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 143-166). Porto: Porto Editora.
- Sergiovanni, Thomas (2004). *O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Torres, Leonor L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores Numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, Leonor L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico Numa Escola Secundária*. Braga: CIEd/Universidade do Minho.

Torres, Leonor L. (2006). *Liceu da Póvoa de Varzim. Os Actores, as Estruturas e a Instituição. Um Estudo Monográfico por Altura do Centenário*. Póvoa de Varzim: Câmara Municipal da Póvoa de Varzim.

## RESUMO

A partir de um enfoque sociológico sobre o funcionamento quotidiano da escola, explora-se a relação entre as especificidades culturais e simbólicas da organização escolar e os seus processos de gestão e liderança. Inscritos numa determinada matriz cultural e identitária, os perfis de liderança escolar constituem-se simultaneamente como um *efeito reprodutor* da cultura e como um *factor criador* de novas manifestações culturais. Nesta óptica, os processos de liderança escolar são perspectivados como instâncias de regulação cultural, uma espécie de *entreponto cultural*, um *posto entre* culturas de proveniência diversa, que exige uma um ajustamento contínuo às especificidades culturais da escola. Para ilustrar a pertinência deste enfoque teórico, debatemos alguns dados de investigação recolhidos no âmbito de um *estudo de caso*, onde se procurou reconstituir as práticas e os perfis de gestão e de liderança de dois Presidentes de Conselhos Directivos/Executivos que exerceram os seus respectivos mandatos na mesma escola secundária durante mais de dez anos consecutivos.

### Palavras-chave:

cultura organizacional de escola, gestão e administração escolar, liderança escolar, gestão democrática, regulação cultural, sociologia das organizações educativas.

## ABSTRACT

This study, based on a sociological viewpoint concerning everyday school reality, explores the relationship between cultural and symbolic specificities of the school organization and its processes of management and leadership. Insccribed in a specific cultural and identity matrix, school leadership profiles are simultaneously built as a reproductive outcome of culture and as a creative element of new cultural manifestations. From this perspective, the processes of school leadership are seen as agencies of cultural regulation, a sort of cultural *trading point*, a *point where cultures of diverse origin meet*, that require ongoing adjustments to the cultural specificities of the modern day school. To illustrate the importance of this theoretical approach, we debate some of the information obtained regarding a case study, where one sought to reconstruct the practices and profiles of management and leadership of two school principals that held their respective mandates in the same secondary school for a period of more than ten consecutive years.

**Keywords:**

Organizational culture of the school, school administration and management, school leadership, democratic management, cultural regulation, sociology of educational organizations.

**NOTAS**

---

<sup>1</sup> O estudo de caso desenvolvido recaiu sobre a análise de cem anos de funcionamento de uma escola secundária do distrito do Porto, desde a sua fundação em 1904 até 2004. Como principais técnicas de investigação, utilizamos a análise documental, a realização de entrevistas em profundidade e a observação não participante. Para a análise do período correspondente aos mandatos dos dois perfis de liderança seleccionados para este artigo (1983-2004), recorreremos sobretudo às entrevistas e à análise de um conjunto diversificado de documentos produzidos na e pela escola, com especial destaque para as Actas do Conselho Directivo/Executivo, Actas do Conselho Pedagógico, discursos produzidos pelos gestores, regulamentos internos, planos de actividades, projectos educativos, registos biográficos dos professores, entre muitas outras fontes de pertinência assinalável.

<sup>2</sup> Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Acta nº 68, de 8 de Setembro de 1983. Pensamos que esta tradição pode ter-se ancorado na interpretação da alínea c) do ponto 7.3.9 da Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro. De acordo com aquela alínea, competia ao Director de Turma "Verificar semanalmente junto do elemento do pessoal auxiliar responsável o registo das faltas dos alunos da turma". Como as disposições normativas subsequentes (Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro) omitem esta atribuição, parece impôr-se nesta escola a força da tradição normativa e formal na regulação da acção.

<sup>3</sup> Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Acta nº 77, de 6 de Junho de 1984.

<sup>4</sup> Note-se que algumas notícias publicadas no jornal *Presente* foram alvo de intensas discussões em várias reuniões do Conselho Pedagógico, alegando-se existirem textos considerados gravosos e ofensivos para a dignidade dos professores, por se achar que se está a instituir "um espírito de guerrilha" na escola, por conter demasiados erros e falta de cuidado na utilização de entrevistas efectuadas aos membros do Conselho Directivo, por causar uma má imagem pública da escola, entre outras apreciações verbalizadas no Pedagógico. Defende-se a partir daqui um maior controlo do jornal, exigindo-se antes de mais uma clarificação estatutária do NAC e o esclarecimento se o jornal era ou não pertença da escola, visto estar a ser financiado externamente pelo FAOJ. Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Acta nº 73, de 29 de Fevereiro de 1984.

<sup>5</sup> A este propósito, numa reunião do Conselho Pedagógico realizada em Outubro, o Coordenador dos Directores de Turma, na qualidade de porta-voz do grupo que coordena, lança um ultimato à presidente, afirmando que a colaboração dos Directores de Turma no registo de faltas apenas se faria até ao final do ano civil, data a partir da qual aqueles se recusariam a desempenhar tal tarefa. Tendo esta iniciativa merecido total apoio por parte dos restantes membros e, sob proposta de um professor, procedeu-se à redacção de uma exposição a ser enviada à Direcção-Geral de Pessoal, solicitando a contratação de mais pessoal auxiliar. A proposta foi lida e aprovada por unanimidade. Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Acta nº 82, de 31 de Outubro de 1984.

<sup>6</sup> Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Directivo*, Acta nº 221, de 6 de Novembro de 1991.

<sup>7</sup> A omnipresença da Direcção Regional de Educação do Norte faz-se cada vez mais sentir no quotidiano escolar, não só devido às frequentes reuniões convocadas por órgão, mas também pela criação de uma estratégia política de reforço dos seus elos com as escolas, assente na oferta às escolas de livros e manuais orientadores das suas acções e de medalhas comemorativas do seu nascimento.

<sup>8</sup> Entrevista realizada em Junho de 2001, à presidente do Conselho Directivo (*perfil I*).

---

<sup>9</sup> Desta deliberação, foi dado conhecimento ao Centro de Área Educativa, à Câmara Municipal, à Associação de Pais e Encarregados de Educação da escola e à Direcção Regional da Educação do Norte. Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Directivo*, Acta nº 267, de 15 de Setembro de 1995.

<sup>10</sup> Por exemplo, o processo de informatização dos Conselhos de Turma e da Direcção de Turma implicou novas lógicas e novos ritmos de acção aos professores, desde logo, pela exigência de introdução das notas muito mais cedo do que a data das respectivas reuniões, assim como, pela alteração de postura nas reuniões, que passaram a ser mais de debate pedagógico e menos de indicação burocrática de notas.

<sup>11</sup> Cf. Documento "Reflexão do Conselho Pedagógico", p. 2.

<sup>12</sup> Cf. Id. Ibid.:3.

<sup>13</sup> Por exemplo, a proposta do novo modelo de autonomia e gestão da escola, "[...] chegou à escola no dia 20 de Janeiro, sem qualquer ofício a acompanhá-lo, e só após contacto telefónico com o Gabinete da Secretaria de Estado ficou a saber-se que a discussão seria até ao dia 6 de Fevereiro". Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Directivo*, Acta nº 290 de 29 de Janeiro de 1998.

<sup>14</sup> Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Directivo*, Acta nº 290, de 29 de Janeiro de 1998.

<sup>15</sup> Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Acta nº 248, de 3 de Fevereiro de 1998.

<sup>16</sup> Para além dos dez membros docentes, a Assembleia era constituída por três representantes do pessoal não docente, três representantes dos alunos, dois representantes dos pais e encarregados de educação, um representante da autarquia e um representante das actividades culturais, artísticas, científicas, económicas ou ambientais da área. Verificou-se, portanto, uma representação paritária na Assembleia entre o pessoal docente e não docente.