

Virgílio Rego da Silva

ESCOLA, AUTONOMIA E FORMAÇÃO

**Dinâmicas de poder e lógicas de acção numa
escola secundária de Braga**

**UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
BRAGA, 2003**

UNIVERSIDADE DO MINHO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

ESCOLA, AUTONOMIA E FORMAÇÃO

Dinâmicas de poder e lógicas de acção numa
escola secundária de Braga

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Orientador: Prof. Doutor Carlos A. Vilar Estêvão

Virgílio Rego da Silva

BRAGA - Janeiro 2003

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na especialidade de Organizações Educativas e Administração Educacional, sob a orientação do Professor Doutor Carlos A. Vilar Estêvão.

“Está em causa a passagem de uma lógica de catálogo para uma lógica de projecto em que o plano de formação se articula com um plano estratégico para o futuro da organização (neste caso a escola). As decisões sobre a formação não deverão ser a consequência de mudanças já verificadas, mas sim constituir uma antecipação das mudanças”.

RUI CANÁRIO

Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?

ÍNDICE

Agradecimentos	VI
Resumo	VIII
<i>Abstract</i>	IX
Índice de quadros e figuras	X
Lista de abreviaturas e siglas	XI

Introdução	1
------------------	---

PARTE I

Explicitando um quadro teórico de análise da(s) problemática(s) da formação centrada na organização escolar	9
---	---

Capítulo I

<i>A formação centrada na escola</i>	10
1 – A formação contínua de professores e outros educadores como modalidade de educação e formação de adultos	11
2 – Formação contínua: evolução e perspectivas	20
2.1 – Iniciativas e dinâmicas de formação contínua até à LBSE	20
2.2 – A criação dos CFAE's: antecedentes e expectativas	23
2.3 – CFAE's: do <i>quase-mercado da formação</i> ao discurso da contextualização	27
3 – Políticas de formação e autonomia	34
3.1 – <i>Formação centrada na escola</i> e autonomia	34
3.2 – Autonomia, formação e criação de <i>bem comum</i>	42
3.3 – Identidade profissional, profissionalismo docente e autonomia	48

Capítulo II

A escola como organização – uma perspectiva de análise	54
1 – O estudo da escola: uma <i>démarche</i> de natureza multiparadigmática	55
2 – A(s) perspectiva(s) micropolítica(s) de análise	63
2.1 – A escola como construção social e política	63
2.2 – Controlo, democracia e participação	68
2.3 – Racionalidades e estratégias	73
2.4 – Conflitos, poderes e autoridade	78
2.5 – Liderança e transformação	85
2.6 – Regulação autónoma e regulação de controlo	94
3 – Escola, poder e formação: um modelo de análise	97

PARTE II	
Autonomia e formação na Escola Secundária Galécia	102
Capítulo III – Dispositivo metodológico	103
1 – Um caso em estudo – fundamentação epistemológica e metodológica	104
2 – Formulação do problema, objectivos e hipóteses	111
2.1 – A pergunta de partida	111
2.2 – O objecto, os objectivos e as hipóteses de trabalho	112
3 – As técnicas de recolha e tratamento da informação	115
3.1 – A análise documental	116
3.2 – A observação	118
3.3 – O inquérito por questionário	120
3.4 – A entrevista	128
Capítulo IV – Os actores em acção: racionalidades e práticas	132
1 – ES Galécia: uma escola tendencialmente produtora de formação	133
1.1 – Caracterização genérica da escola	133
1.2 – A actividade formativa: uma dimensão relevante da escola	140
2 – Formação, liderança e poder: uma área descentralizada, <i>facilitadora</i> e consensual numa escola em <i>alta voltagem</i>	154
3 – Formação, poder e regulação: no limiar de uma <i>emancipação restrita</i> e de uma <i>dominação consentida</i>	172
Conclusão	188
Apêndice – Conceptualização e construção das variáveis do inquérito	200
Referências bibliográficas	202
Legislação consultada	221
Anexos	
Anexo 1 – Inquérito aplicado a docentes	
Anexo 2 – Guião de entrevista	
Anexos (Volume II)	
Anexo 3 – Entrevista à Presidente do Conselho Executivo (1999)	
Anexo 4 – Síntese da entrevista a um formador (2001)	
Síntese da entrevista colectiva a formandos (2001)	
Anexo 5 – Entrevistas (8) realizadas (2002)	

AGRADECIMENTOS

Um texto, por muito simples que seja, acaba por ser sempre influenciado pelo trabalho de muitas pessoas e este não é excepção à regra. Directa ou indirectamente, um conjunto considerável de protagonistas influenciou a emergência desta modesta produção e que, desde já, passo a destacar os principais.

Agradeço, em primeiro lugar, ao orientador desta dissertação, Professor Doutor Carlos A. Vilar Estêvão, o aconselhamento em todas as fases da pesquisa e que em muito contribuiu para o desbravar do caminho a percorrer e para o aumento dos índices de segurança, imprescindíveis à realização de uma tarefa naturalmente solitária.

Uma segunda referência vai, não só para os docentes do Mestrado em Educação, mas também para os da Licenciatura em Educação, que concluí na mesma Universidade do Minho, em 2000, pelo criar de condições para a construção de uma sólida formação na área da Educação, nomeadamente nas questões que se prendem com as *démarches* de investigação. Neste âmbito, agradeço também aos que me orientaram, apoiaram e comigo debateram, em situações concretas de pesquisa de terreno, possibilitando-me a aquisição de um certo *background* neste domínio. A todos eles quero registar uma palavra de reconhecimento pelo contributo decisivo na minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

À presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária Galécia agradeço o espírito de abertura demonstrado, sem o qual não seria possível a realização deste estudo de investigação, concedendo-me todas as facilidades na consulta das fontes documentais solicitadas e no acompanhamento de sessões de trabalho pretendidas. Igualmente agradeço à Coordenadora da Formação que, à semelhança da presidente dos órgãos executivo e pedagógico, se disponibilizou para a realização de uma entrevista formal onde amavelmente partilhou a sua experiência e as suas concepções sobre a problemática da formação contínua, acompanhando-me e prestando depoimentos relevantes durante todo o processo de investigação.

Aos restantes actores escolares que acederam ao meu pedido de participação no processo de recolha de informação, agradeço a disponibilidade evidenciada.

A todos os que dediquem parte do seu precioso tempo na leitura desta dissertação também vai o meu agradecimento.

Aos meus pais, e em particular à minha mãe que no decurso desta trajectória investigativa deixou de estar entre nós, louvo o facto de sempre terem acreditado nas minhas potencialidades e por terem feito o que lhes era humanamente possível no sentido do aproveitamento das mesmas.

Finalmente, uma referência especial à Armanda, ao Zé Pedro e ao Nuno que, durante os últimos anos, se viram na contingência de ter que viver, não propriamente com a minha ausência física, mas antes com uma presença de certo modo distanciada ou mesmo ausente. E se as minhas inquietações e ansiedades acabaram por os afectar também as suas críticas e estímulos acabaram por influenciar esta produção.

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma investigação, numa perspectiva sociológica e organizacional, realizada na escola por nós denominada de Escola Secundária Galécia e focalizada na(s) problemática(s) da *formação centrada na escola*.

Apresenta um quadro teórico que parte do debate de uma formação contínua de professores e outros educadores como modalidade de educação e formação de adultos. Procede a uma síntese analítica da evolução da formação num quadro de autonomia da escola, sobretudo no Portugal democrático, articulando-a com as questões da identidade profissional, profissionalismo docente, cidadania e criação de *bem comum*. Embora não rejeitando outros modelos, imagens e metáforas, perspectiva-se o estudo da *formação centrada na escola* numa base micropolítica de análise, onde adquirem centralidade conceitos como os de poder, liderança, regulação, consenso/dissenso/compromisso, *voice/exit/loyalty*, participação, democracia e “cidadania organizacional”, explicitando-se um modelo que articula os estilos de liderança e partilha de poder com o favorecimento do “desenvolvimento profissional contínuo” ao nível da escola.

A nossa orientação metodológica radica nas abordagens qualitativas e interpretativas e na teoria crítica, com recurso aos procedimentos usuais que caracterizam um *estudo de caso*, dando relevo ao estudo da acção organizacional e às racionalidades que a justificam.

Finalmente, esta investigação procede a uma espécie de cartografia das práticas de formação ocorridas na ES Galécia nos 3 anos de aplicação do *regime de autonomia, administração e gestão das escolas*, concluindo que a importância dada à formação nesse contexto não foi indiferente ao modo como as lideranças foram exercidas. Assim, a ES Galécia pode considerar-se como tendencialmente produtora de formação, fruto do exercício de uma liderança efectivamente dispersa, *duplamente facilitadora* e na vigência de uma “regulação autónoma” no que se refere à formação.

Esta pesquisa também permite concluir que as práticas de formação na Escola Secundária Galécia contribuíram para a prevalência de uma *emancipação restrita* e de uma *dominação consentida*.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research, in a sociological and organizational perspective, accomplished at the Galécia Secondary School (a confidential denomination) and with the focus on *school-based training* problematic(s).

It introduces a theoretical approach in the teachers' and other educators' continuous training discussion as a mode of formation and adults education. It issues an analytical synthesis of the training evolution in Portugal, in an autonomous school. Although not rejecting another models, images and methafors, we perspective the *school-based training* in a micropolitics base, where acquire a great importance concepts like power, leadership, consensus/dissent/commitment, "voice, exit and loyalty", regulation, participation, democracy and "organizational citizenship", setting out a model that articulates the leadership styles with the promotion of the "professional continuous development" at the school level.

Our methodological orientation is based in qualitative and interpretative approaches and in the critical theory, with the resort to a common procedures that characterize a *case study*, giving the relief to the study of organizational action and to the rationalities that justify it.

Finally, this research proceeds a kind of chart that includes the training pratices accured in Galécia Secondary School in the 3 years application of the *autonomous, administration and management regime*, concluding that the importance given to training in this context is not indifferent to the way as leaderships are exercised. Therefore, Galécia Secondary School has a tendency to be considered as a place of training production, as a result of a "dispersed leadership" exercise, *double facilitative* in a picture of "autonomous regulation" with reference to training.

This research also allows to conclude that the training pratices on Galécia Secondary School contributed to prevalent a *restricted emancipation* and an *allowed domination*.

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Síntese evolutiva e paralelismo entre “ideologias educativas”, autonomia/gestão e formação no nosso sistema educativo	35
Quadro 2	Características da liderança e dos processos de formação numa escola tipo A e tipo B	101
Quadro 3	População escolar abrangida/distribuição por turmas	134
Quadro 4	Distribuição dos docentes por departamento curricular e género	135
Quadro 5	Actividade formativa creditada nos anos lectivos 1999/02	140
Quadro 6	Actividade formativa não creditada nos anos lectivos 1999/02	144
Quadro 7	Concepções e práticas de formação (opiniões dos docentes)	152
Quadro 8	Exercício da(s) liderança(s) e partilha do poder (opiniões dos docentes)	154
Quadro 9	Tipo político de actor na ES Galécia	161
Quadro 10	Quem decide as políticas globais e de formação?	167
Quadro 11	Concepções e práticas de regulação, descentralização e cidadania organizacional (opiniões dos docentes)	173
Quadro 12	Variáveis e indicadores	200
Figura 1	Liderança, regulação e orientação para a formação	98
Figura 2	Liderança e poder na ES Galécia	155
Figura 3	Liderança, poder, regulação e orientação para a formação na ES Galécia	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	-	Auxiliares de Acção Educativa
AD	-	Análise documental
AE	-	Assembleia de Escola
AF	-	Acção de Formação
ANEFA	-	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
CAGAF	-	Conselho Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira
CCFC	-	Conselho Coordenador da Formação Contínua
CCPFC	-	Conselho Científico – Pedagógico da Formação Contínua
CE	-	Modalidade – Círculo de Estudos ou Conselho Executivo
CF	-	Modalidade – Curso de Formação ou Centro de Formação
CFAE's	-	Centro(s) de Formação de Associação de Escolas
CFC	-	Conselho de Formação Contínua
CP	-	Conselho Pedagógico
CRAP	-	Centros Regionais de Apoio Pedagógico
CRSE	-	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DESE	-	Diploma de Estudos Superiores Especializados
DREN	-	Direcção Regional de Educação do Norte
EAP	-	Equipa de Apoio Pedagógico
EB	-	Escola Básica ou Ensino Básico
ECD	-	Estatuto da Carreira Docente
ENT	-	Entrevista
ES	-	Ensino Secundário ou Escola Secundária
FENPROF	-	Federação Nacional de Professores
FPCE	-	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
GEP	-	Gabinete de Estudos e Planeamento
IEC	-	Instituto de Estudos da Criança
IEP	-	Instituto de Educação e Psicologia
IGE	-	Inspeção Geral da Educação
IIE	-	Instituto de Inovação Educacional
ILCH	-	Instituto de Letras e Ciências Humanas
INIP	-	Instituto de Inovação Pedagógica
INQ	-	Inquérito por questionário
LBSE	-	Lei de Bases do Sistema Educativo
MTP	-	Modo de trabalho pedagógico
NC	-	Notas de campo
OCDE	-	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos
OF	-	Modalidade – Oficina de Formação
P	-	Modalidade – Projecto
PCE	-	Projecto Curricular de Escola
PEE	-	Projecto Educativo de Escola
PES	-	Programa de Educação para a Saúde
PND	-	Pessoal Não Docente

PRODEP	-	Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal
RI	-	Regulamento Interno
RJFCP	-	Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores
SPSS	-	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
TIC	-	Tecnologias da Informação e Comunicação
UL	-	Universidade de Lisboa
UM	-	Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

Esta investigação, focalizada na(s) problemática(s) associadas a uma *formação centrada na escola*, surge na sequência de outros estudos centralizados nos problemas da escola e dos seus actores, nomeadamente o realizado no âmbito do nosso estágio da Licenciatura em Educação no Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul que, em 1999, foi alvo de uma primeira avaliação externa¹, por sua iniciativa. Esta nossa experiência na avaliação da formação teve continuidade relativamente aos Planos de Formação de 2000 e 2001, numa estratégia de avaliação externa bianual² onde procuramos incidir a nossa especial atenção nas denominadas “novas modalidades” e na formação de pessoal não docente.

Mas o estudo da escola também prosseguiu com o nosso envolvimento, na qualidade de formador ou “amigo crítico”³, numa estratégia de avaliação institucional ou interna de uma escola associada ao Centro de Formação citado e concretizada no ano lectivo de 2001/02. Igualmente a nossa experiência como delegado à profissionalização, no âmbito da *profissionalização em exercício*, e como assessor pedagógico do mesmo Centro de Formação também sustentam a escolha por esta problemática de investigação, tendo inclusivamente facilitado o acesso a diversas fontes de informação relevantes para a concretização da mesma.

A(s) problemática(s) de uma formação contínua de professores, educadores e outros actores é, na nossa opinião, um dos aspectos centrais do sistema educativo, susceptível de contribuir para a inovação e transformação da escola, perspectivada como um importante centro das políticas educativas. A preferência por um estudo enquadrado na denominada *formação centrada na escola* justifica-se, dada a sua relevância no quadro de uma autonomia que se pretende construir, conferindo à formação um “sentido estratégico”, colocando-a ao serviço da resolução de problemas e desenvolvimento de projectos de transformação das escolas.

¹ A equipa de avaliação externa foi coordenada pelo Professor Doutor João Formosinho, da qual também fazia parte o Dr. Fernando Ilídio Ferreira, do IEC/UM, e na qual nos integramos. O projecto de investigação incluiu uma *avaliação do contexto* onde decorreu a actividade formativa, uma avaliação e intervenção nos modos de concepção e de inscrição na actividade formativa, uma avaliação da acção formativa do Centro e uma avaliação dos efeitos da formação. Foi produzido um relatório de avaliação do Centro, que posteriormente foi publicado. Os resultados da avaliação foram apresentados na Comissão Pedagógica do Centro, em reunião de formadores e na apresentação da publicação *Avaliar, Reflectir e Inovar. Estudo de avaliação externa*, no dia 23 de Novembro de 2000, no Salão Nobre do IEC/UM, que contou com a intervenção da Professora Doutora Maria de Fátima Chorão Sanches, entre outras.

² Nesta equipa de avaliação também se integrou o Dr. Manuel Monteiro.

³ Numa acção de formação cujo objectivo central é o acompanhamento e monitorização de um processo de auto-avaliação de uma escola, o formador constitui o amigo externo que assegura uma maior isenção dos juízos produzidos, em função do seu eventual distanciamento relativamente à escola avaliada.

A influência na escolha desta temática também se pode fundamentar pela nossa situação específica de exercício de funções docentes no sistema formal de ensino e, estando a autonomia, gestão e formação na ordem do dia, um aprofundamento das questões da formação contínua dos diferentes actores escolares traria, em princípio, vantagens para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Por outro lado, as potencialidades formativas que uma escola encerra e as tendências actuais da valorização da dimensão territorial da formação constituem um factor de motivação para a opção e concretização desta tarefa.

Esta investigação ainda tem os seus fundamentos no propósito de se constituir como uma forma aliciante de contrariar a ainda “quase *invisibilidade* da escola” (Lima, 1996b: 19) neste domínio. Refira-se que, os estudos sobre a formação contínua de professores têm sido focalizados quase exclusivamente nos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE’s) e não propriamente nas escolas.

Embora dando relevo à formação contínua de professores, esta investigação é extensível à análise de processos formais e informais de formação que têm como destinatários outros educadores e actores escolares, nomeadamente o pessoal não docente e os pais dos alunos. Realmente, as necessidades concretas de formação destes intervenientes no processo educativo, mas também uma certa visão de formação como uma espécie de religião (Sanches, 2001: 31) ou um certo apogeu de uma “sociedade pedagógica” (Charlot & Beillerot, 1995: 17), têm permitido que a formação tenha sido uma preocupação para todos os agentes da sociedade, mormente os actores sociais escolares.

A Escola Secundária Galécia⁴ (ES Galécia) foi o contexto escolhido, transformando-se no caso alvo do nosso estudo. Esta escolha também não foi feita de forma inocente. Trata-se de uma escola onde a nossa relativa proximidade a um conjunto de actores garantia uma certa abertura e o acesso às fontes de informação. Mas a exigência de selecção de um caso bem sucedido no que se refere à formação, em que a formação tem sido vista como fundamental pelos seus principais protagonistas, também justificou aquela preferência. Com efeito, seria uma atitude leviana partir de uma

⁴ Esta denominação da escola não é real pois procuramos, na medida do possível, garantir a confidencialidade das informações recolhidas. A escolha da designação “Galécia” prende-se com o nosso amor a Braga, uma cidade bimilenar que a partir do ano 216, no tempo do Imperador Caracala, ascendeu à categoria de capital administrativa da província romana com aquele nome.

realidade onde não estivessem criadas as condições que facilitassem o acesso às práticas de autonomia e formação ou onde essas práticas fossem incipientes ou irrelevantes.

Entende-se, no âmbito deste estudo, formação contínua como o conjunto de acções de formação para profissionais que já possuem uma “formação profissional inicial” (Formosinho, 1991: 237). Seguindo o mesmo autor, perspectiva-se o conceito de *formação centrada na escola* de uma forma muito ampla e em que, no essencial, o formando participa em todo o processo, desde a planificação até à avaliação. É uma formação centrada nas práticas profissionais em que “[...] as necessidades dos grupos e da escola como unidade organizacional são tidos em conta” (*id., ibid.*: 243).

Fundamentalmente, nesta investigação questionamos, em que medida, apesar do actual quadro de autonomia e participação decretadas e das condições que favoreceram a emergência de um *quase-mercado da formação*, os actores escolares, com os seus diferentes interesses, estratégias e racionalidades, seriam capazes de aproveitar as suas *margens de autonomia relativa* e fazer da escola um “*locus de produção*” de formação. No fundo tratou-se de saber se a *formação centrada na escola* tem sido, nos últimos três anos de implementação do actual regime de *autonomia*, administração e gestão das escolas, uma realidade possível no contexto estudado, apesar dos constrangimentos apontados, que dificultam a assunção da escola numa lógica produtora de formação. Esses constrangimentos prendem-se, não só com as questões decorrentes de uma certa lógica de mercado ou de *quase-mercado* relacionado com a formação, mas também com a prevalência de um estado actual de “autonomia decretada” (Barroso, 1996: 170; 1997a: 17) em que são enfatizados, em termos organizacionais, os “modelos decretados” (Lima, 1998: 594), numa lógica que privilegia uma espécie de “*participação decretada*” (*id., ibid.*: 181).

No entanto, também não acreditamos numa visão determinística no que se refere ao funcionamento das escolas ou de qualquer outra organização⁵. Embora o sistema macropolítico condicione a orientação dos actores para a produção, porém não o determinará de todo. Apesar das limitações referidas, são os actores que no seu contexto concreto reproduzem mas também produzem as suas regras de acção organizacional, tirando partido das suas fontes de poder e influência, numa lógica de acção individual

⁵ Como afirmam João Barroso e Rui Canário (1999: 156), sobre os CFAE’s “[...] não pesa, à partida, nenhum determinismo [...] com base nos constrangimentos externos”. São as próprias fragilidades das escolas que se reflectem no modo de funcionamento dos Centros.

ou colectiva. Neste sentido, embora sem descurar o poder explicativo de outros modelos, imagens e metáforas, optámos por privilegiar um olhar micropolítico para a análise das práticas de autonomia e de formação, bem como das concepções, representações e racionalidades que justificam essas práticas.

A adopção de uma *lente* burocrática permite, certamente, encontrar rotinas e estabilidade nas actividades diárias de uma qualquer escola e confirmar, empiricamente, a existência nessa organização de algumas das dimensões características da burocracia, em menor ou maior grau como, por exemplo, nas questões que se prendem com o poder e estrutura formal. Contudo, negligencia outros poderes mais informais e as dinâmicas dos actores. Nesta perspectiva, face ao problema de investigação e com o intuito de conseguir uma maior profundidade de interpretação, damos relevo à abordagem micropolítica, na convicção de que é perceptível uma dimensão política e estratégica na acção organizada (Crozier & Friedberg, 1977), tendo em conta a possibilidade de choque das diferentes racionalidades e interesses em presença numa organização escolar. Esta dimensão é, em nosso entender, determinante na compreensão da formulação das políticas decorrentes dos actuais processos de uma *autonomia*, mesmo que muito relativa, e definição da formação associada, seja ela mais ou menos formalizada, que podem configurar processos de mudança e de transformação da escola.

Com efeito, embora não se pretenda fazer do actor um herói nem dissimular a assimetria de poder numa organização, adopta-se uma abordagem que privilegia as questões do poder e influência e que confere a todo o actor, qualquer que seja a sua posição na hierarquia no interior da organização, a capacidade de, através de alianças definitivas ou transitórias, mobilizar-se e lutar pelos seus objectivos estratégicos. Como define Eric Hoyle (1988: 256), as micropolíticas acolhem aquelas estratégias pelas quais indivíduos e grupos num contexto organizacional procuram usar os seus recursos de poder e influência no sentido da promoção dos seus interesses. São conceitos chave utilizados pelos autores de referência desta perspectiva os de “agendas ocultas”, “jogar as políticas”, “maquiavelismo”, “máfias organizacionais”, “arena política”, entre outros.

Este relatório de investigação, para além desta introdução e da conclusão, está organizado em duas partes, integrando cada uma dois capítulos. Na primeira parte é explicitado um constructo teórico de análise da(s) problemática(s) da formação centrada na organização escolar. Na segunda parte são apresentadas as racionalidades, os

processos e as dinâmicas de *autonomia* e de formação na Escola Secundária Galécia em concreto.

No primeiro capítulo, para além de se situar a formação contínua no campo da formação e educação de adultos, procede-se a um breve enquadramento sócio-histórico e político das problemáticas da formação e da *autonomia* das escolas, com base numa revisão da literatura nacional e estrangeira disponível, relacionando-as com as questões do profissionalismo docente e da criação do *bem comum*. De uma forma mais detalhada, pode desde já avançar-se que, neste capítulo, são apresentadas algumas das dicotomias que atravessam os discursos científicos sobre a formação de adultos e algumas tipologias, os modelos e os enfoques da formação. Procede-se a um enquadramento da formação contínua de professores, sobretudo no Portugal democrático, fazendo referência, nomeadamente, à criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's) e aos actuais discursos de contextualização. Procura-se fazer uma articulação entre os processos de formação e os de *autonomia* das escolas para o mesmo período temporal, cruzando-os com as “ideologias educativas” apresentadas por José A. Correia (2000). Esclarece-se, ainda, com algum pormenor o conceito de *formação centrada na escola*, relacionando-o com a criação do *bem comum* e com as questões da identidade profissional e do profissionalismo docente.

No segundo capítulo, define-se uma perspectiva micropolítica de análise da organização escolar. Parte-se do entendimento do estudo da escola como uma *démarche* de natureza multiparadigmática. Através de um *olhar* para a organização escolar, considerada como uma construção social e política, são discutidas as questões do controlo, da democracia e da participação, da pluralidade de racionalidades e estratégias no espaço organizacional, dos conflitos, poderes e autoridade, da liderança e mudança e da “regulação autónoma” e da “regulação de controlo” (Reynaud, 1988). Na parte final do capítulo, faz-se uma tentativa de cruzamento entre as questões da *formação centrada na escola* e a perspectiva micropolítica, ao definirmos um modelo de análise, utilizado na parte empírica, que associa liderança, poder, regulação e orientação da escola para a formação e para o “desenvolvimento profissional contínuo” (Day, 2001). Esse modelo, parte dos estilos de liderança e partilha de poder, com base na tipologia de Joseph Blase e Gary Anderson (1995), dicotomiza esses estilos e cria duas faces (Face A e Face B). A *Face A*, baseada numa liderança autoritária ou antagonista, é associada a uma regulação de controlo e a uma orientação da escola para a reprodução de formação. A *Face B*

baseada numa liderança facilitadora ou mesmo democrática ou emancipadora, é associada a uma regulação autónoma e a uma orientação da escola para a produção de formação.

No terceiro capítulo, debruçamo-nos sobre as questões epistemológicas e metodológicas que nortearam esta investigação. Assim, depois de termos, nos capítulos precedentes, explicitado a matriz teórica que constitui o referencial desta pesquisa, passamos a situar-nos num nível mais meso e micro de análise, fundamentando as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos inerentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação, apresentando o problema, o objecto e os objectivos do estudo e as hipóteses, para cuja conceptualização procuramos não abdicar de atribuir à teoria a sua função de comando, racional esse que orientou toda a nossa investigação empírica. Igualmente são clarificadas as técnicas de recolha e análise da informação e, de forma mais ou menos explícita, o planeamento da investigação. As técnicas referidas, tratando-se de um *estudo de caso* singular, situam-se fundamentalmente na análise documental, na observação directa, no inquérito por questionário, na entrevista, na análise estatística e na análise de conteúdo. No caso da entrevista e do inquérito é apresentado um perfil sócio-profissional dos inquiridos.

No quarto capítulo, ao mesmo tempo que se apresentam os dados que derivaram da aplicação no terreno do dispositivo metodológico traçado, procede-se a uma tentativa de análise, interpretação e discussão desses resultados da pesquisa. O enfoque neste capítulo são as práticas efectivamente ocorridas e o sentido que lhes é dado pelos actores organizacionais. O contexto objecto deste estudo é apresentado de forma a manter, o melhor possível, a confidencialidade dos dados que desocultam aquelas práticas, bem como as diferentes concepções, representações e racionalidades que as justificam. Sendo o estudo da acção organizacional o factor que motiva este trabalho, procuramos interpretar as decisões ocorridas na Escola Secundária Galécia no que se refere à formação contínua com a aplicação do Decreto Lei nº 115-A/98, articulando esta problemática com as questões do poder, da liderança, da democracia e cidadania, da emancipação e da descentralização e delegação de poderes ao nível organizacional.

Finalmente, como conclusão apresentamos de forma sintética os principais resultados desta investigação, não deixando de proceder a um levantamento de pistas para pesquisas futuras baseadas nesta(s) problemática(s).

Em apêndice, surge um quadro que esclarece o trabalho de conceptualização das variáveis do inquérito por questionário aplicado. Este exercício foi, não apenas fundamental para a construção do inquérito, mas também serviu de base à formulação dos guiões das entrevistas realizadas.

Em seguida, surge toda a bibliografia referenciada na parte textual desta dissertação, devidamente ordenada alfabeticamente por autor e, *dentro* de cada autor, por ordem cronológica, bem como a legislação consultada.

Em anexos, são apresentados: o inquérito por questionário aplicado aos docentes da ES Galécia (anexo1); a título exemplificativo, o guião de entrevista para a entrevista à presidente do Conselho Executivo, realizada em 2002 (anexo 2); por ordem cronológica todas as transcrições das entrevistas realizadas e utilizadas nesta dissertação, incluindo a análise de conteúdo das mesmas. Essas entrevistas são:

- Entrevista à Presidente do Conselho Executivo, realizada em 1999, no âmbito da avaliação externa do CFAE a que a ES Galécia está associada (anexo 3);
- Síntese da entrevista ao formador de uma acção de formação realizada em 2001 (anexo 4);
- Síntese da entrevista colectiva realizada em 2001 aos formandos da escola e referente à mesma acção de formação (anexo 4);
- 8 Entrevistas realizadas em 2002 (anexo 5).

Este texto de investigação para chegar ao seu termo foi construído de forma interactiva, isto é, partindo da parte teórica para a parte empírica, desta para a primeira, e assim sucessivamente num movimento circular. Felizmente também acreditamos no entendimento de que “a distância mais curta entre dois pontos é uma linha curva” e, como tal, se adoptássemos uma atitude rectilínea na escrita, o resultado poderia ser menos conseguido.

Resta-nos desejar que esta nota introdutória seja suficientemente elucidativa e motivadora e que incentive a leitura deste relatório de investigação.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA

A formação centrada na escola é um conceito que deve ser entendido de forma muito ampla, em que, no essencial, o formando participa em todo o processo, desde a concepção até à avaliação, sendo conferida à formação contínua um “sentido estratégico”, colocando-a ao serviço da resolução de problemas e desenvolvimento de projectos de transformação das escolas. Neste sentido, pode ser considerada como um dos aspectos centrais do sistema educativo, susceptível de contribuir para a inovação da escola, perspectivada como um importante centro das políticas educativas, no quadro de uma autonomia efectiva. Porém, dada a prevalência de uma mera retórica de descentralização e delegação de poderes, a *formação centrada na escola* pode ser vista como uma realidade mitológica constituindo uma das mais recentes “ideologias educativas” do pós-25 de Abril.

Neste capítulo, para além de se situar a formação contínua no campo da formação e educação de adultos, procede-se a um breve enquadramento sócio-histórico e político das problemáticas da formação e da autonomia das escolas, com base numa revisão da literatura nacional e estrangeira disponível, relacionando-as com as questões da identidade profissional, do profissionalismo docente e da criação do *bem comum*.

1 – A formação contínua de professores e outros educadores como modalidade de educação e formação de adultos

Ao pretendermos explicitar o conceito de formação podemos fazer referência a quatro pólos mais ou menos relacionados entre si: o educar, o ensinar, o instruir e o formar¹. Educar é um conceito muito abrangente que se refere ao desenvolvimento intelectual, físico e moral. Ensinar está próximo dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar, sendo uma actividade intencional, realizada na escola, através do recurso a profissionais com preparação específica para o efeito. Instruir tem mais a ver com conteúdos a transmitir e, dessa forma, com o fornecimento de instrumentos intelectuais e de informação. Formar corresponde a uma acção profunda e global da pessoa em várias dimensões – saberes, saber-fazer, saber-ser e aprender-a-aprender. Assim, na formação as questões não se prendem exclusivamente com a acção de agentes exteriores, pois há o apelo a uma enunciação ou autodeterminação pelo próprio sujeito em formação, distinguindo-se assim da educação², do ensino e da instrução.

O conceito de formação, para Christian Alin (1996: 283), introduz interrogações do tipo: - Que sou eu capaz de fazer? – Que lugar ocupo? – Quem sou eu? A estas três interrogações o autor relaciona-as, respectivamente, com três lógicas – “lógica de investimento”, “lógica de formação-acção” e “lógica de projecto”. No primeiro caso trata-se de uma lógica de adaptação e mudança mas também de presença e investimento. Na segunda lógica o formando determina-se como actor e autor num processo de resolução de problemas. A terceira lógica inscreve-se numa dimensão de temporalidade e incerteza e abre o campo da aventura do sujeito em tempo de formação.

Do ponto de vista dos valores e na perspectiva de Michel Fabre³, o conceito de formação pode ser inspirado numa dualidade: a dimensão do saber e do saber-fazer relacionado com o domínio profissional, por um lado; a dimensão global do sujeito que privilegia a auto-reflexão, por outro. A estes dois pólos correspondem dois paradigmas: o tecnológico e o biológico. O tecnológico como “[...] modelação de um formando ou

¹ Educar, ensinar, instruir e formar derivam respectivamente do latim *educare* (alimentar, criar, ...) e *educere* (fazer sair de ...), *insignare* (conferir marca, uma distinção), *instruere* (inserir, dispor,...) e *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer).

² Relativamente ao conceito de educação a distinção não é muito clara, sendo frequente a utilização dos vocábulos “educação” e “formação” como palavras sinónimas (Canário, 1999: 36).

³ Michel Fabre apresenta-nos um triângulo de lógicas de formação: lógica didáctica (conteúdos e métodos); lógica psicológica (desenvolvimento pessoal) e lógica social (situação sócio-profissional). Estas três lógicas podem ser articuladas com as três interrogações de Christian Alin já referidas. Para mais detalhes sobre esta articulação Cf. Ana Maria Silva (1998).

como «ajustamento» a um posto de trabalho [e o biológico como] adaptação flexível de um sujeito a uma realidade em mudança” (Fabre, 1995: 29). A formação pode ser pensada segundo o predomínio de um ou outro paradigma dando origem a tensões⁴ que estão presentes em todas as concepções da formação.

Uma primeira tensão poderá resultar da tradicional dicotomia entre o lugar de “aprender” e o lugar de “fazer” (Canário, 1999: 41), característica da formação escolarizada. Corresponde a uma lógica de *programa*, que separa os tempos e espaços de trabalho e de formação. No pólo oposto podemos situar a lógica de *dispositivo de formação* (Correia, 1997), que sobrepõe esses tempos num processo único e numa dinâmica de formatividade. A forma escolar, que se baseia na descontinuidade entre as situações de trabalho e de formação, revela as dificuldades de uma transferibilidade linear das aprendizagens da formação, quando o que está em causa são as exigências concretas do quotidiano profissional onde se inclui a produção de mudanças organizacionais substantivas.

Para ultrapassar esta aplicabilidade problemática do conteúdo da formação, quando esta é perspectivada segundo o modelo escolar, com um programa formal e concebido *a priori*, a defesa de uma formação em contexto real de trabalho tem sido um denominador comum no discurso académico, em que é valorizada a informalidade, traduzida pelo apelo a situações formativas pouco ou nada estruturadas e não necessariamente conscientes ou intencionais (Canário, 1999: 80). Reforçando esta tese, Rui Canário (1994: 33) faz a apologia do informal, entendendo que os “[...] os processos formativos formais deveriam ser encarados como um complemento dos processos informais”.

Na mesma linha de valorização da educação informal se situa Abraham Pain (1990), dando especial relevância aos efeitos formativos do quotidiano em situações de educação permanente não intencionais, permitindo a integração imediata dos resultados do processo de formação na acção. Assim, o campo do informal relaciona-se com as actividades quotidianas de todas as idades, quer em termos do mundo da produção,

⁴ De facto, numa revisão da literatura sobre a formação dá para constatar que toda ela é trespassada por uma série de dicotomias: programa/dispositivo; formal/informal; teoria/prática; carente/experiente; individual/colectivo; engenharia/*bricolage*; uniformidade/diversidade; racionalidade técnica/racionalidade prática; dominação/emancipação; qualificação/competência; análise de necessidades de formação/análise de necessidades *em* formação; lógica de substituição/lógica de recomposição; pedagogia da observação/pedagogia da escuta; racionalidade técnica/racionalidade emancipatória; competitividade/cidadania; etc.

quer na vida familiar, social ou de lazer, possibilitando uma aprendizagem autónoma e favorecendo, dessa forma, o despontar de uma autonomia pessoal.

Esta perspectiva, em que se valorizam as aprendizagens *em situação*, em detrimento dos “procedimentos de aprendizagem desligados da actividade tal como está socialmente constituída” (Demailly, 1992: 142), tem como premissa a consideração do adulto em formação como um ser experiente e, por isso mesmo, que possui um conjunto de saberes adquiridos por via experiencial que podem ser mobilizados. Contrariamente, o entendimento do formando como ser carente, pressupõe uma formação como reciclagem, de natureza adaptativa e num processo cumulativo, reprodutivo, ortopédico⁵ e lacunar.

Continuando a explorar as dicotomias da formação, poder-se-á afirmar que a uma racionalidade individual da formação opõem-se dinâmicas colectivas em que se perspectiva a formação com base numa identificação de necessidades de formação⁶ articulada com uma lógica de projecto ou a partir da constatação de um problema ou disfuncionamento (Le Boterf, 1990). No caso da formação contínua de professores, Rui Canário (1995) considera que emerge a importância estratégica do conceito de problema por contraposição ao conceito de necessidade, associando a identificação e análise de necessidades à gestão estratégica dos estabelecimentos de ensino⁷.

A dicotomia teoria/prática, também presente na formação, tem por referência a divisão social do trabalho e a separação entre conceptores e executores segundo uma lógica tayloriana das relações de trabalho. Podemos associar esta separação aos conceitos de engenharia da formação (Le Boterf, 1990) e de *bricolage*⁸. O *bricoleur*, por analogia com o artesão e, por esse facto, em oposição ao engenheiro da formação, é o profissional que domina todo o processo, sendo capaz de conceber, executar e, inclusivamente, assumir processos de auto-formação.

⁵ As “concepções ortopédicas de formação” (Correia, 1999b: 6) sustentam o tratamento cirurgião dos profissionais de educação definidos como indivíduos carenciados.

⁶ Este conceito pode ser entendido, na linha de De Ketele *et al.* (1994: 15), como correspondendo “[...] a lacunas ou desfazamentos entre o vivido e o desejável, susceptíveis de serem colmatados por uma formação adequada”. Estes mesmos autores fazem a distinção entre procura, expectativas e necessidades.

⁷ O projecto de formação associado ao Projecto Educativo de Escola poderá ser uma via para retirar à formação o carácter meramente instrumental que reforça os processos de dominação, favorecendo a “investigação reflexiva” (Schön, 1996: 221) e a actividade comunicacional entre os sujeitos, estruturando a interacção entre os indivíduos e, por isso, a sua emancipação, levando-os à cidadania, autonomia e “construção das identidades profissionais” (Dubar, 1995: 70). A *formação centrada na escola* nesta linha de pensamento seria uma oportunidade de aprendizagem na organização e nas situações de trabalho.

⁸ Esta dicotomia especialista/*bricoleur* é feita por Lévi Strauss, na citação de José A. Correia (1998: 146).

Este *bricolage* na formação é pertinente pois cada corpo profissional deve ser visto como um conjunto de indivíduos que detêm saberes não apenas práticos, mas sobretudo de um “saber na prática”, conhecimento importante pois, como considera Gérard Malglaive (1995), “a teoria não diz tudo do real”. Quando o prático produz os seus próprios saberes, a formação desloca-se da esfera do consumo para a esfera da produção, o que é essencial num processo de formação na inovação (Amiguiño, 1992: 68). Como também considera Donald Schön (1996: 212), “[...] a investigação faz parte das actividades do prático”, por exemplo, através de uma colaboração mútua entre investigadores e práticos (Elliott, 1994). As tensões já apresentadas reflectem a conflitualidade entre as lógicas de substituição e de recomposição, conforme os saberes experienciais são ou não reconhecidos para o “enriquecimento do património experiencial” dos sujeitos (Correia, 1998: 146-147).

A dicotomia dominação/emancipação está associada a dois tipos de racionalidade em contradição – “racionalidade técnica” e “racionalidade prática”. A racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo em que o professor se limita à aplicação de teorias e técnicas científicas derivadas da investigação académica. Numa racionalidade prática o professor é um profissional visto como *practicum* reflexivo que reflecte *na* e *sobre* a prática (Schön, 1992). Esta concepção é coerente com o modelo de formação na “forma interactiva-reflexiva” permitindo a invenção e *fabricação colectiva de novos saberes* (saberes profissionais) durante a formação⁹ (Demailly, 1992: 145).

Os processos de dominação encontram-se bem vincados em autores que destacam numa perspectiva crítica, o carácter tecnocrático, *contábil*, instrumental e de controlo da formação (Freire, 1975; Lima, 1996a; Correia, 1998, 2000). O carácter tecnocrático que enfatiza uma formação como adaptação técnica dos indivíduos; o carácter *contábil* na medida em que a educação e formação que contam são as que permitem uma avaliação e mensuração de resultados, com instâncias de *contadoria* e agentes e processos *contadores*; o carácter instrumental baseado na crença de que as exigências do trabalho são possíveis de ser aprendidas e resolvidas através de uma

⁹ Esta concepção de professor segundo uma “racionalidade prática” não significa que as universidades não tenham um papel relevante a desempenhar numa *formação centrada na escola* e nas práticas profissionais (Garcia, 1992: 74).

situação de formação. Finalmente, é realçado o papel da formação como controlo contribuindo para a regulação social.

Por sua vez, numa formação perspectivada numa lógica emancipatória segundo uma “racionalidade comunicativa” (Habermas, 1987), os diversos participantes, sem coacções, superam a subjectividade inicial e de uma forma argumentada asseguram o consenso e a intersubjectividade do contexto onde desenvolvem as suas vidas. Estamos perante uma “pedagogia problematizadora” (Freire, 1975) onde a relação dialógica, a horizontalidade e a democracia fazem da formação uma prática de liberdade no exercício de uma cidadania plena e num “processo endógeno de participação activa” (Faure *et al.*, 1972: 323).

A dicotomia racionalidade técnica/racionalidade emancipatória é bem vivível no pensamento dos pedagogos da perspectiva crítica e emancipatória. A racionalidade técnica é baseada no modelo da transmissão de crenças e valores, apoia um comportamento adaptativo e condicionado e promove o consenso, minimizando o conflito. Todavia, na linha teórica crítica e emancipatória, a educação, o ensino e a formação são de natureza política e não técnica e os seus profissionais, considerados como “*intelectuais transformadores*” (Giroux, 1988: 121; Fernandes, 2001: 146), e não como técnicos especializados na burocracia da escola, são potenciais autores de mudança. Neste sentido, é feita a apologia de um professor dotado de uma atitude crítica no exercício da sua actividade num sentido transformador, de modo a que “torne a pedagogia mais política e a política mais pedagógica” (Giroux, 1988: 127). Mais que enfatizando uma “*hipervalorização dos projectos individuais*” (Afonso, 2001), os pedagogos críticos vêem o professor num quadro de uma “racionalidade emancipatória”¹⁰ que se baseia:

“[...] nos princípios da crítica e da acção [tendo como objectivo] criticar aquilo que é restritivo e opressor, enquanto ao mesmo tempo apoia a acção ao serviço da liberdade e do bem estar individual. Este modo de racionalidade é construído como a capacidade de pensamento crítico para reflectir e reconstruir a sua própria génese histórica, isto é, pensar sobre o próprio processo de pensamento” (Giroux, 1983: 190).

¹⁰ Para além da “racionalidade técnica” e da “racionalidade emancipatória”, Henry Giroux, numa linha teórica crítica influenciada pelos argumentos iniciais da Escola de Frankfurt e dos seus pensadores mais representativos (Adorno, Horkheimer, Marcuse, etc.), considera um terceiro tipo de racionalidade – “racionalidade hermenêutica”. Henry Giroux considera, no entanto, esta racionalidade como “uma teoria unilateral de educação para a cidadania, que abstraiu ‘miraculosamente’ da sua epistemologia social os conceitos problemáticos como ideologia, poder, luta e opressão” (1983: 186). Trata-se de uma educação para a cidadania que não põe em causa o *statu quo* nem problematiza a necessidade de transformação da sociedade.

Podemos distinguir as noções de qualificação e competência. A qualificação não é um garante da competência (Canário, 1999: 46). A competência é produzida em acto. Analisando a evolução das qualificações, Gilbert de Terssac (1996), faz corresponder aos anos 70 uma qualificação em termos de um “fazer” que é uma concepção negada, pois a realidade actual já não se compadece da valorização exclusiva de um simples “fazer”. Aos anos 80 uma qualificação tipo “saber-fazer” que é tolerada e aos anos 90 uma qualificação de um “saber-que-fazer”¹¹ como uma concepção reencontrada. Sobre a noção de competência entende-a como um instrumento de codificação de um “saber-dizer”¹² (explicitação), de um “saber-de-intervenção” e de um “saber-de-avaliação”. Daqui resulta que uma formação consentânea com os tempos actuais dificilmente poderá esquecer as qualificações e competências que permitam enfrentar a imprevisibilidade e a intervenção nos contextos reais de trabalho e que considerem o formando como um sujeito actor e autor da sua própria formação.

A dicotomia uniformidade/diversidade está presente, por exemplo, quando se analisam Centros de Formação de Associação de Escolas (Ferreira, 1998, 1999; Formosinho *et al.*, 1999; Formosinho, Ferreira & Silva., 1999). Por um lado, verifica-se que a oferta formativa é “[...] tendencialmente de tipo escolar” (Ruela, 1999: 254) segundo uma lógica individual e instrumental da formação, marcada pela *dupla exterioridade* (Barroso & Canário, 1999: 150) relativamente aos professores e às escolas, podendo contribuir para a prevalência de uma certa lógica de dominação dos sujeitos. Por outro lado, são visíveis práticas contextualizadas, embora minoritárias, com dinâmicas colectivas, de reflexividade e potencialmente emancipatórias.

A dicotomia subordinada à análise de necessidades, acentua uma análise de necessidades não exclusivamente prévia mas *em* formação, à semelhança dos pressupostos de Bernard Charlot (1976)¹³ e José Alberto Correia (1989; 1999b). Com efeito, a tradicional “análise de necessidades” com base na aplicação aos futuros formandos de um inquérito por questionário tem-se revelado, por vários motivos, contraproducente (Barroso & Canário, 1999: 124-126). Quando a formação é realizada num sistema em que os formandos têm oportunidade de participar na concepção da

¹¹ Contextos de acção pouco estruturados. Os procedimentos são imprevisíveis.

¹² O trabalhador é que diz o que faz e que competências precisa.

¹³ Para Bernard Charlot (1976), “a formação que consiste na análise das próprias necessidades de formação é um dos objectivos essenciais de toda a acção”.

formação as necessidades podem ser trabalhadas e negociadas colectiva e continuamente no decorrer da própria acção.

Finalmente, a dicotomia competitividade/cidadania coloca em tensão as exigências da produtividade e de sobrevivência das organizações num mercado pós-fordista altamente competitivo, que valoriza a disciplina, a obediência, a passividade e o individualismo, e as questões da cidadania, nas suas vertentes da solidariedade, da participação, da criatividade e do pensamento crítico. A tentativa de convergência entre estes dois pólos corresponde a um “novo consenso social” (Afonso & Antunes, 2000) ou um “*novo paradigma produtivo*”. Neste sentido, pode questionar-se até que ponto a elevação dos níveis de educação e de formação contribui para a consolidação e desenvolvimento dos direitos de cidadania.

Contrariando as dicotomias expostas, que podem parecer redutoras, temos à disposição tipologias que funcionam como modelos teóricos da formação. Assim, os modelos e enfoques da formação servem de referente para a organização da formação e de contextualização teórica da avaliação das práticas existentes, constituindo uma chave ou grelha de leitura dessas práticas. Configuram “um modelo de análise e não modelos de acção pedagógica” (Lesne, 1977: 216) e enquadram, em termos epistemológicos/disciplinares, a formação.

Assim, como tipologias relevantes no que se refere às questões da formação podemos referenciar os enfoques da formação de Gilles Ferry (1991) e diversos modelos. Gilles Ferry (1991) considera quatro orientações ou enfoques da formação: a *funcionalista*, a *científica*, a *tecnológica* e a *situacional*.

A funcionalista privilegia a função que o formando e a instituição têm num contexto mais amplo relativamente à sociedade. Os objectivos são fundamentais. A formação é concebida exteriormente ao sujeito e centra-se nas questões racionais.

A científica preconiza a formação científica dos formandos. Centra-se predominantemente nos conteúdos. A formação também é concebida exteriormente ao sujeito, não valorizando a articulação da teoria e da prática.

A tecnológica baseia-se na utilização dos recursos técnicos na organização da formação, sendo também meio e objectivo da formação. Privilegia os recursos como dimensão didáctica, expressiva e de investigação.

A orientação situacional valoriza a relação dos sujeitos com as situações com as quais estão implicados. Centra-se na experiência dos sujeitos e na sua capacidade de análise crítica. Valoriza os aspectos funcionais e experienciais e as dimensões pessoal e social. A ênfase é o sujeito em formação.

Como modelos da formação podemos, de entre outras, destacar quatro tipologias: a de Marcel Lesne (1977), a de Gilles Ferry (1991), a de José Alberto Correia (1989) e a de Carlos Vilar Estêvão (1998c). Marcel Lesne, numa focalização sociológica da formação, considera três modos de trabalho pedagógico: o MTP1 – tipo transmissivo de orientação normativa; o MTP2 – tipo incitativo de orientação pessoal; o MTP3 – tipo apropriativo centrado na inserção social¹⁴. Gilles Ferry, numa focalização psico-pedagógica da formação, considera três modelos: centrado nas aquisições; centrado no processo e centrado na análise¹⁵. José Alberto Correia perspectiva a formação como mecanismo de reprodução social, mecanismo de adaptação e instrumento de transformação social¹⁶.

¹⁴ No MTP1 o formando é objecto de socialização, isto é, a pessoa é objecto do condicionamento dos outros e sofre influência directa exercida pelo mundo social. No MTP2 a pessoa em formação é sujeito da própria socialização, ou seja, é sujeito do condicionamento auto-imposto e a ênfase está em processos de adaptação activa. No MTP3 a pessoa em formação é agente de socialização na medida em que é agente do condicionamento dos outros e exerce influência sobre os outros com base na sua posição na hierarquia social. O saber é instrumento de emancipação.

¹⁵ O modelo centrado nas aquisições dá origem a dispositivos pré-concebidos e presididos por uma racionalidade técnica. O modelo centrado no processo é presidido por uma racionalidade prática. O modelo centrado na análise valoriza as situações de trabalho como situações singulares. A intenção é intervir nas situações que vão surgindo ao longo do percurso profissional. É a lógica da racionalidade crítica, sem que se dispense, no entanto, um referente teórico. Neste modelo, como refere Gilles Ferry (1991: 77), o indivíduo em formação analisa as situações distanciando-se em relação a elas. É como observar-se como se fosse outro ou “[...] é jogar o duplo jogo de actor e de observador”.

¹⁶ No primeiro caso a relação formador/formando é vertical e a avaliação certificativa. Constituem os sistemas pré-programados de formação. Continuando a tomar a escola como instituição, o mecanismo de adaptação social pensa os sistemas de formação de professores centrados no desenvolvimento pessoal. Vendo a escola como instrumento de transformação social, o sistema de formação centra-se na análise sócio-técnica das condições de trabalho. Não há dispositivos pré-definidos, existindo apenas objectivos globais. Pretende-se uma articulação formação/trabalho quer em termos físicos como teóricos. É uma formação muito mais exigente para os formandos. A teoria só é utilizada se é pertinente com a análise de necessidades efectuada. Os professores em formação produzem cientificamente num plano de estudo construído na acção, admitindo-se a sua precaridade mas existindo uma espinha dorsal definida à priori. As metodologias a utilizar são as de *investigação/formação/acção*, como refere Lúcia Oliveira (1997: 96), em que “[...] a acção [...] e a investigação [...] que de algum modo se pressupõe sejam mobilizadas de forma interactiva”. José Alberto Correia (1989: 131) considera que “eles são formados não só para a investigação, mas são essencialmente formados na investigação”.

Numa acepção mais organizacional ainda podemos sinalizar uma outra tipologia também baseada em três modelos: tecnicista, político e institucional (Estêvão, 1998c). O tecnicista concebe a formação vinculada a intuits produtivos e orientada para o desempenho correcto das funções. O político surge ligado às questões do poder e do controlo, da participação, da justiça e da cidadania¹⁷. O institucional vê a formação aliada a necessidades simbólicas e institucionais . Neste caso, o que é importante é mostrar que se faz formação mesmo que esta não seja eficaz. A formação é perspectivada como um domínio isomórfico com o domínio educacional.

¹⁷ Esta acepção será privilegiada (e desenvolvida nos capítulos seguintes) para a análise da problemática da formação na Escola Secundária Galécia. Refira-se, desde já, que a formação tanto pode contribuir para a dominação dos sujeitos como para a sua emancipação. A este propósito note-se que, genericamente, as actividades de formação podem ser agrupadas em dois grandes conjuntos – *qualificação social/profissional/escolar* ou *socialização/desenvolvimento* - conforme se trata de acções de transformação para o processo de diferenciação dos indivíduos ou para o seu processo de socialização e produção de características e comportamentos comuns (Barbier, 1990: 21).

2 – Formação Contínua : evolução e perspectivas

2.1 – Iniciativas e dinâmicas de formação contínua até à LBSE

Os trabalhos de planeamento educacional remontam em Portugal ao final da década de 50, através da execução do Projecto Regional do Mediterrâneo, financiado pela OCDE, onde se fazia a previsão das necessidades do nosso sistema de ensino, quanto ao número de diplomados necessários até 1975. Este projecto¹⁸ tinha como pano de fundo o pressuposto da existência de uma correlação positiva entre a mão-de-obra qualificada e o crescimento económico (Fonseca, 1981: 122). Este e outros trabalhos de planeamento culminaram na Lei nº 5/73, conhecida como Reforma Veiga Simão.

Assim, e seguindo António Nóvoa, mediante o atraso de Portugal verificado no início dos *anos 60* relativamente aos restantes países europeus, quando comparadas as diversas estatísticas ao nível da educação, e considerando a exigência de desenvolvimento do País, aquela reforma acabou por adoptar algumas tendências da vaga reformadora, que acentuava o papel da educação na formação do *capital humano*, na linha das abordagens da Escola das Relações Humanas. Esta época fica marcada nomeadamente pela expansão quantitativa do sistema educativo português e consequente recrutamento acelerado de professores, o que fez emergir fenómenos de desprofissionalização do professorado. Esta realidade originou uma aposta no desenvolvimento de programas de formação de professores, principalmente nas universidades novas, onde se inclui a Universidade do Minho, tornando os anos 70 na década sob o *signo da formação inicial de professores* (Nóvoa, 1992: 20).

Sobre a formação contínua de professores pode afirmar-se, à semelhança de Bártolo Paiva Campos (1995: 24), que desde que as escolas existem, sempre houve oportunidades de formação para os professores em exercício, sobretudo por iniciativa do Ministério da Educação, das instituições de formação inicial e das associações profissionais e pedagógicas. Tratava-se, contudo, de reciclagens de curta duração, embora de custo elevado, tendo em vista a actualização de professores justificada principalmente por modificações ocorridas nos programas (Campos, 1980: 103).

¹⁸ O Projecto Regional do Mediterrâneo incluiu, para além de Portugal, outros países mediterrânicos, atrasados, com nós, nos mesmos aspectos educacionais - Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia (Carvalho, 1986 : 795).

A apologia de uma *formação centrada na escola* tem as suas origens nos anos 70, mormente no pós-25 de Abril¹⁹ e através de experiências minoritárias, mas que consubstanciam uma “tradição rica”, das quais se pode destacar a acção formativa dos CRAP – Centros Regionais de Apoio Pedagógico e das EAP – Equipas de Apoio Pedagógico.

Os primeiros nascem no período da Reforma Veiga Simão e surgem por influência da experiência dos Centros de Professores ingleses dos anos 60, nos quais também seria inspirada a criação de centros semelhantes em Espanha. Podem ser considerados como extensões do Instituto de Inovação Pedagógica (INIP), criado no pós 25 de Abril pelo VI Governo Provisório, no seguimento de estudos anteriores, e extinto pelo I Governo Constitucional. A criação deste Instituto é o reflexo de um certo “voluntarismo político” dos Governos Provisórios e da existência de “um clima propício à implantação de inovações e à irrupção de projectos diferentes” (Campos, 1980: 108-109). Os CRAP conferem importância à iniciativa dos professores e do Estado, na medida em que acentuam, quer a dimensão formativa não formalizada e a autonomia profissional dos professores, quer o papel do Estado na criação de dispositivos desconcentrados para a concretização das políticas educativas (Amiguiño & Canário, 1994; Barroso & Canário, 1999).

Por sua vez, as EAP foram criadas na sequência da necessidade de prestação de apoio regional à *profissionalização em exercício*²⁰ realizada nas escolas preparatórias e secundárias, cujo processo se iniciou em 1979. Reuniam o conjunto de *orientadores pedagógicos* das diferentes disciplinas do currículo que, de uma forma itinerante, apoiavam em cada escola os professores em profissionalização na disciplina respectiva, na concepção e desenvolvimento dos Planos Individuais de Formação (PIT). Apoiavam também o Conselho Pedagógico da escola, através sobretudo do trabalho conjunto com os *delegados à profissionalização*, na elaboração e concretização do programa de formação de professores da escola.

¹⁹ Já em 15 de Novembro de 1975, numa comunicação ao País na qualidade de Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, Bártolo Paiva Campos (1980: 118) defendia a substituição progressiva das tradicionais reciclagens por um apoio local e permanente para a formação, por intermédio de estruturas humanas que organizassem e animassem acções de formação em conexão directa com a prática docente quotidiana.

²⁰ A *profissionalização em exercício*, a *formação em serviço* e a *profissionalização em serviço* são programas de complemento da formação inicial para os professores formados sem as necessárias habilitações pedagógicas, mediante a explosão escolar já referida. Esta realidade marca os anos 80 como a década sob o *signo da profissionalização em serviço dos professores* (Nóvoa, 1992: 21).

A acção formativa liderada pelas Equipas de Apoio Pedagógico e as acções concretizadas pela dinâmica criada na implementação deste sistema de formação²¹, centrado na organização escolar, é uma primeira aproximação de certo modo substantiva a uma *formação centrada na escola*, com reflexos na actividade de muitas escolas do país e não apenas em *meia dúzia* de escolas de projecto. Refira-se, a este propósito, a grande quantidade de encontros regionais dos delegados à profissionalização com os orientadores pedagógicos, o impacto desses encontros na formação dos professores da escola através do delegado, o efeito dos mesmos encontros no crescimento epistemológico de algumas disciplinas para as quais ainda não existiam cursos superiores vocacionados para a formação inicial respectiva, os seminários abertos a toda a escola no âmbito das Áreas Escola e Sistema Educativo e também da Área Turma, a troca de experiências entre professores do ensino particular e os delegados destacados do ensino oficial para a profissionalização em exercício, levando a que essa *formação centrada na escola* se estendesse ao ensino particular e cooperativo²², entre outros efeitos.

É certo que, a maioria dos *delegados à profissionalização* não estaria *a priori* preparada para o desempenho do papel formativo que se esperaria deles. No entanto, em conjunto com as EAP iam colmatando essas falhas, e foram-se produzindo algumas dinâmicas de formação extremamente ricas e situações de formação qualitativamente mais importantes do que outras produzidas por formadores com qualificação profissional reconhecida academicamente (Correia, 1989: 127).

²¹ O anterior modelo de *estágio clássico* também originava a realização de acções de formação, embora a abertura a toda a escola fosse mais débil. Esta afirmação resulta da nossa experiência como estagiário no modelo clássico e de *delegado à profissionalização* no modelo da *profissionalização em exercício*, quer no ensino oficial, quer como professor destacado no ensino particular e cooperativo. Embora alguns autores considerem esta formação como inicial (Formosinho, 1991; Silva, 2001: 39), para os profissionalizandos será ténue a separação inicial/contínua e para os restantes actores escolares revestiu nitidamente a dimensão de formação contínua. Bártolo P. Campos (2002: 79) considera toda a formação em exercício como contínua. João Formosinho (1990a) considerou que a *profissionalização em exercício* foi mais eficaz como modelo de animação pedagógica das escolas do que como modelo de formação inicial.

²² Assinale-se a quase ausência, no início da década de 80, de professores profissionalizados neste subsistema de ensino.

2.2 – A criação dos CFAE's: antecedentes e expectativas

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986, iniciou o processo de reforma educativa e correspondeu ao lançamento da *primeira pedra* para uma posterior institucionalização da formação contínua. No seu artigo 35º, consagrou o direito à formação contínua embora submetendo-a exageradamente às instituições de formação inicial. Assim, utilizando as concepções da formação de Dubar (1997a: 49-50), são sobrevalorizados os “[...] saberes teóricos [...] e uma identidade que não se define a partir do trabalho” em detrimento da articulação entre saberes práticos e teóricos num “saber de organização [...] que implica mobilização e reconhecimento” (Dubar, 1997b: 238). Este princípio, a operacionalizar-se, não ajudaria à construção da profissionalidade docente e à valorização dos saberes profissionais.

Os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), no *seu Projecto Global de Actividades*, vieram diagnosticar a “inexistência de um sistema de formação contínua dos docentes” CRSE (1986: 28). Neste sentido, João Formosinho, em *A Gestão do Sistema Escolar* (CRSE, 1988c), apresenta como uma das estratégias para a implementação da LBSE, a formação dos recursos humanos, principalmente os que iriam desempenhar papéis de liderança na escola. Idêntica posição assume Licínio Lima (CRSE, 1988c: 162), que preconiza a formação dos gestores escolares apontando para uma progressiva especialização das funções de gestão e criação da respectiva carreira.

Nos Documentos Preparatórios II o grupo de trabalho da Universidade do Minho retoma as mesmas propostas de cursos de formação e de pós-graduação em organização e gestão escolar (CRSE, 1988a: 161), no sentido da especialização da gestão. Prevê “estruturas de formação contínua de professores” na escola (*id., ibid.*: 201-202) e competências do conselho pedagógico a esse nível (art. 51º) - a elaboração de um projecto de formação contínua (entre outras). Considera um Responsável pela estrutura de formação contínua (*id., ibid.*: 226).

Na *Proposta Global de Reforma* são definidas algumas estratégias e orientações de que se destaca: um Encontro sobre *Formação de Professores*, em colaboração com a Universidade de Coimbra; a proposta de institucionalização de novos modelos de formação inicial e contínua de professores (Programa de Execução D2) articulada com a

reorganização curricular e paradigma da escola pluridimensional²³; a proposta de uma estrutura de formação contínua de professores com a nomeação pelo conselho pedagógico da escola de um Responsável pela Formação Contínua, que teria direito a representação naquele órgão (CRSE, 1988b).

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, vem reconhecer a autonomia das escolas para a gestão e formação do pessoal docente e não docente, entre outros aspectos (art. 14º). No entanto, este diploma faz uma associação demasiadamente linear entre a questão da autonomia e a capacidade de elaboração e realização do Projecto Educativo, o que traduz obviamente uma noção limitada de autonomia. Esta e outras críticas levaram António Sousa Fernandes (1989) a prever que “a autonomia das escolas não [seria] para um futuro próximo”.

O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, no seu artigo 32º, define como competência do conselho pedagógico a elaboração e apresentação ao conselho de escola do “plano de formação e actualização do pessoal docente e não docente, bem como acompanhar a respectiva concretização”, na sequência da publicação do Decreto-Lei nº 344/89 (ordenamento jurídico da formação de professores e educadores) e do Estatuto da Carreira Docente (ECD)²⁴ que relacionava (e ainda relaciona) a formação com a avaliação do desempenho e a progressão na carreira.

Nesta fase evolutiva do processo de definição de um regime jurídico para a formação de professores (RJFCP), João Formosinho publica um texto onde identifica os seguintes modelos organizacionais de formação contínua de professores: estatista; de parceria social; centrado nas instituições de formação inicial de professores; centrado nas instituições de formação e nas escolas; centrado nos centros e/ou associações de professores; centrado nas escolas; liberal (Formosinho, 1991)²⁵

²³ O Subprograma para a formação contínua, a partir de um trabalho na época em curso no IIE, definia os seguintes princípios (CRSE, 1988a: 650) para o ordenamento jurídico da formação contínua: coordenação (prioridades da política nacional); descentralização (coordenação da formação a nível regional); reagrupamento (ajustamento da oferta e a procura em âmbito regional); diálogo (instituições responsáveis pela formação, escolas e professores) e participação (escolas e professores na organização e avaliação da formação).

²⁴ Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro.

²⁵ Já em 9 de Abril de 1976, Bártolo Paiva Campos (1980: 129), a propósito da criação do INIP, numa comunicação como Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, do VI Governo Provisório, defendia a organização de “uma rede bastante densa de *centros locais de formação contínua de professores*”, em que a rede de então de centros de estágio, devidamente redimensionada, poderia ser o embrião de tal estrutura. Estes “centros locais de formação prática”, em articulação com a Universidade e Escolas do Magistério, seriam instituições de formação permanente dos professores.

Já em 1990, o mesmo autor tinha publicado um outro texto onde defendia a necessidade da formação contínua dos professores tendo em conta as novas exigências da escola de massas e, segundo Formosinho (1990b: 62), para uma escola onde “[...] funciona o modelo profissional de gestão [por contraposição ao modelo burocrático] já faz sentido articular a formação contínua com a carreira docente”.

A publicação do Decreto-Lei nº 249/92 definiu o RJFCP e criou os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE’s) como entidades formadoras, fazendo dos anos 90 a década ‘*marcada pelo signo da formação contínua de professores*’ (Nóvoa, 1992: 22). Este diploma definiu, no seu preâmbulo, como finalidade fundamental da formação a melhoria da qualidade de ensino. Associou a formação à “progressão na carreira do pessoal docente” com a previsão da “avaliação dos formandos e a consequente atribuição de créditos”. Criou um Conselho Coordenador da Formação Contínua (CCFC) para assegurar a coordenação, acreditação e avaliação do sistema.

Para além de cumprir objectivos inerentes à reforma iniciada com a LBSE, o RJFCP constituiu um suporte legal para a execução financeira do PRODEP ligando a formação à progressão na carreira como previa o ECD e tornando-a *obrigatória, gratuita e universal*, induzindo uma lógica de oferta e de procura individuais e dando origem à “emergência de *estratégias consumistas* de formação” (Barroso & Canário, 1999: 149).

Temos, então, uma formação contínua articulada com a avaliação de desempenho²⁶ na qual o docente é avaliado com base num parecer de uma comissão *especializada*²⁷ constituída no Conselho Pedagógico da escola que aprecia o documento de reflexão crítica elaborado pelo docente e não necessariamente o seu desempenho concreto. Além disso, o documento de reflexão crítica tem que ser “acompanhado da certificação das acções de formação concluídas”²⁸. O mais importante não é o conteúdo da formação nem, pelo menos, o assunto tratado, mas a soma dos créditos necessários à progressão, ao ritmo de um por ano. Esta lógica de avaliação quase-administrativa dos docentes, que “não equivale a uma avaliação rigorosa” (Pacheco & Flores, 1999: 189), tem-se mantido invariável no tempo, apesar das recentes intenções do actual ministro

²⁶ A avaliação de desempenho é regulamentada pelo Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio.

²⁷ Especializada apenas na designação. Na actual composição do Conselho Pedagógico, pelo menos cerca de metade dos seus elementos docentes, fazem parte dessa comissão. Assim, os especialistas na avaliação dos docentes até podem ter formação académica inferior aos avaliados.

²⁸ Artigo 5º do Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio.

para alterar esta lógica. Refira-se que, no mundo empresarial, a avaliação de desempenho é uma fase essencial para a identificação das necessidades de formação (Camara, Guerra & Rodrigues, 1997: 326). Na Educação a avaliação de desempenho é posterior às actividades formativas e, da forma como o processo é conduzido, não tem qualquer impacto na identificação de necessidades de formação dos docentes.

O Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 155/99, de 10 de Maio, constitui a última²⁹ versão do RJFCP, diploma onde é criado o cargo de consultor³⁰ da formação, o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira³¹ e o Conselho de Formação Contínua³². Este diploma fecha o ciclo de institucionalização de uma formação contínua *gratuita, obrigatória e universal* e marca uma década sob o *signo da formação contínua de professores*.

Numa interpretação baseada na lógica da oferta e da procura, o aparelho jurídico da formação contínua de professores dispõe de mecanismos de regulação da *oferta* e de mecanismos de regulação da *procura* (Campos, 1995: 25). No primeiro caso ressaltam as prioridades estabelecidas para o financiamento público e no segundo caso a articulação da formação com a progressão na carreira. Estes mecanismos configuram um verdadeiro *mercado da formação* ou melhor, como um *quase-mercado da formação*, pois que, por analogia com o “quase-mercado” em educação (Le Grand, 1996; Dale, 1994; Whitty, 1996; Afonso, 1998), trata-se de um mercado da formação sem o recurso à privatização.

Refira-se que o “quase-mercado” em educação consiste na promoção da liberalização do sistema educativo, que amplia as disparidades intra e inter-escolas quanto a financiamento, recursos e oportunidades. Estas disparidades transformam-se numa espécie de polarização através da “selecção diferencial”, da *voice* traiçoeira e da

²⁹ A Lei nº 60/93, de 20 de Agosto veio fazer alguns reajustamentos pouco significativos no RJFCP. Por sua vez, o Decreto – Lei nº 274/94, de 28 de Outubro, impôs algumas restrições ao leque de formadores, pela exigência de maiores qualificações e extinguiu o CCFC, criando em sua substituição o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC). As competências deste Conselho prendem-se com a acreditação das entidades formadoras e das acções de formação bem como acompanhar o processo de avaliação do sistema da formação contínua. Os seus membros (13) são nomeados pelo Ministério da Educação.

³⁰ Nomeado pela Comissão Pedagógica, homologado pelo CCPFC e desempenhado por indivíduos de currículo reconhecido.

³¹ É composto por um membro eleito pela Comissão Pedagógica, pelo presidente do conselho administrativo e pelo chefe dos serviços administrativos da escola-sede.

³² Órgão de consulta sobre as opções de política de formação contínua.

política segundo a qual “o utente é que paga”, que se traduz nos efeitos multiplicador, marginal e de aceleração, acentuando as diferenças entre escolas. Nesta perspectiva, os resultados desta política neo-liberal e do “quase-mercado” em educação não são a diversidade do fornecimento mas antes a uniformidade da educação escolar baseada no princípio da exclusão (Dale, 1994).

Uma novidade significativa introduzida em 1992 pelo RJFCP foi a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas³³ (CFAE’s). Estes centros alimentavam expectativas de territorialização e contextualização da formação que potenciarão a construção da autonomia da escola e profissional, numa configuração do tipo departamento de formação do conjunto de escolas associadas.

2.3 – CFAE’s: do quase-mercado da formação ao discurso da contextualização

A inovação organizacional operada com a criação dos CFAE’s possui elementos contraditórios³⁴ que, à semelhança de João Barroso e Rui Canário (1999), podemos elucidar. As questões que se prendem com a lógica de descentralização funcional iremos aprofundá-las no momento da reflexão sobre as questões da autonomia. De qualquer modo, esta iniciativa de criação dos CFAE’s, apesar de percebida como resultado da dinâmica local (*id., ibid.*; 40), constituiu-se mais como uma directiva da Administração Central, isto é, a associação de escolas foi induzida pela publicação do RJFCP embora pareça aos actores escolares que a constituição do Centros de Formação foi da sua iniciativa. Não admira pois que a relação Centro-escolas seja muito débil, o que permite confirmar que os Centros não corporizam a ideia de associação de escolas (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999; Silva, 2000a; 2000b), sendo sobretudo um dispositivo de gestão das carreiras dos professores.

A relação Centro-escolas associadas é dificultada pois existem constrangimentos externos na formação contínua dos professores resultantes da articulação da formação

³³ Damos, neste texto, uma grande importância a estes Centros de Formação, para além das razões relacionadas com a nossa experiência de trabalho, devido ao facto de serem os mais relevantes quer em número, quer em número de acções acreditadas pelo CCPFC (CCPFC, 2001; Campos, 2002).

³⁴ Por exemplo, lógica de “descentralização” funcional e lógica de “controlo” político e financeiro; modelo de “centro de recursos” e “agência de formação”; “malhas de uma rede” e “salas de um castelo”; “executivo” da Administração Central e o “líder” das escolas no domínio da formação (Barroso & Canário, 1999).

com a progressão na carreira e que dificultam essa relação. Grande parte das decisões são tomadas em instâncias centrais, nomeadamente os modos de financiamento. Esta realidade configura uma lógica de controlo, em que a existência dos Centros se justifica para ser possível gastar as verbas do PRODEP.

Esta “PRODEPendência” (Barroso & Canário, 1999: 42) ajuda a que os Centros se configurem mais como agências de formação e menos como centros de recursos das escolas associadas. Para tal, muito contribui a dependência administrativo-financeira relativamente à escola-sede, para além da débil tradição de associação de escolas no nosso país. A rede ou bacia de formação é uma realidade incipiente em que o papel dos membros da Comissão Pedagógica é mais o de articular o Centro e as escolas funcionando como canal de circulação da informação e não tanto como um verdadeiro órgão político de decisão. Resulta, desta atitude, um entendimento da Comissão Pedagógica como órgão consultivo, delegando e confiando na iniciativa do Director.

Neste contexto, não é de estranhar a confirmação da tese de “[...] que os centros de formação *são* os seus directores” (Silva, 2001: 317). Também Fernando I. Ferreira (1999: 38), num estudo da actividade do CFAE de Paredes de Coura, conclui que “a acção do director é, pois, estruturante da actividade do Centro”. Igualmente Carlos Ruela (1999: 247), num estudo mais recente de quatro centros verifica que “[...] o Director surgiu como o principal protagonista de todas as actividades”. No nosso estudo de avaliação externa do CFAE Braga/Sul, a conclusão é análoga (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999; Silva, 2000a; 2000b), bem como no estudo de Manuel Monteiro que salienta uma actuação do director fortemente orientada para o consenso e para a cooperação, num estilo de “liderança consentida” (2001: 218) estruturada em torno das suas qualidades pessoais e profissionais.

Este papel individualista e centralizador do director empobrece a sua qualidade de líder das escolas numa perspectiva de territorialidade da formação. De facto, o que se verifica nos Centros de Formação é uma tendência tecnocrática e de *quase-mercado na formação* e uma hegemonia do modelo escolar. Essa presença é bem visível na importação de conceitos típicos da escola (cursos, turmas, horários, avaliação, diplomas, etc.) e na utilização da “sala de aula” como o espaço privilegiado da realização das acções de formação. Paralelamente, e como estratégia compensatória, os Centros procuram dar uma visibilidade desproporcionada à diversidade, através de colóquios, seminários, lançamento de actas e do Plano de Formação, boletins, etc., configurando

uma espécie de “área-escola da formação” (Formosinho *et al.*, 1999) que mais não faz que confirmar a lógica escolar, na medida em que não dá a devida visibilidade às práticas maioritárias da formação em contexto de “sala de aula”.

A adopção na formação contínua do pessoal docente (e ainda mais do não docente) do modelo escolar³⁵, criando à semelhança da escola, um género de *área-escola da formação* ou numa linguagem mais recente – *Área de Projecto* da formação – pode suscitar a hipótese de uma mudança isomórfica apontando para uma certa homologia de comportamentos e processos com a escola. Os Centros, ao valorizar desproporcionadamente as actividades que dão uma imagem de diversidade formativa relativamente à sua actividade maioritária de “sala de aula”, tendem a revelar algumas semelhanças com a escola, que utiliza idêntica estratégia ao nível da *Área de Projecto*.

Mas também a escola, ao tender a desvalorizar a Assembleia de Escola, com reuniões trimestrais (quando muito), entregam ao Presidente do Conselho Executivo ou Director Executivo o poder de decisão e de representação da escola, imitando os Centros no que se refere à subalternização da Comissão Pedagógica e à assunção da figura do Director como principal (e quase único) protagonista. Esta realidade remete-nos a pensar num certo “isomorfismo organizacional” em que Centros e escolas se apropriam dos “mitos racionalizadores” respectivamente das escolas e dos Centros, para que permaneçam “socialmente legitimadas [...] e consequentemente sobreviverem” (Estêvão, 1995: 89).

Por um lado, Assembleia de Escola e Comissão Pedagógica, sendo órgãos políticos de decisão, abdicam normalmente do poder que lhes é conferido, configurando aqui uma (re)centralização das escolas e dos Centros. Por outro lado, o modelo escolar que caracteriza o funcionamento das escolas e dos Centros tem como contraponto a

³⁵ E é assim que grande parte dos professores parece sentir-se segura, pois em modalidades mais contextualizadas terão consciência que se expõem muito mais, quanto mais não seja pela possibilidade de diferenciação nas creditações individuais. Poder-se-á dizer que os professores, como profissionais da avaliação e com todo o poder daí decorrente (Afonso, 1998: 34; Hadji, 1994: 78-79; Figari, 1996: 35; Barbier, 1990: 115), não gostam de ser avaliados, quer na formação, quer na escola e no seu desempenho profissional. Os docentes em formação quando frequentam, por exemplo, um círculo de estudos percebem que através da variação nos estudos “têm mais possibilidades de mostrar o que valem” (Vallgarda & Norbeck, 1986: 27), mas também têm receio de mostrar as suas limitações e com possibilidades de alguma forma serem estigmatizados por creditações definitivas diferenciadas dentro do grupo. A maioria dos formadores também parece preferir o modelo escolar pois, quando se referem às “novas modalidades”, estas, sendo objecto de generalização em escolas e com grupos de professores diversificados, dão origem a expressões como “o meu círculo”, “a minha oficina”, “o meu projecto”. Este processo de reprodução “[...] copia em pequena escala o processo de lançamento das acções de que se apresentam como alternativas – os cursos de formação” (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999).

divulgação exagerada da diversidade quer nas escolas quer nos Centros de Formação – *área-escola* ou *Área de Projecto* (na escola e na formação). Parece tratar-se, então, de um isomorfismo organizacional nos dois sentidos, em que no primeiro caso a mudança isomórfica é adoptada pelos Centros, no segundo caso, a mudança é adoptada pelas escolas, sobrevivendo às pressões do meio institucional e fugindo à obrigatoriedade de prestação de contas à comunidade e “evitando avaliações ou controlos externos” (Estêvão, 1998a: 207).

Mudanças isomórficas semelhantes podem ser percebidas quando se verifica uma tendência dos Centros para o lançamento de publicações (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999; Formosinho, Ferreira, Monteiro & Silva, 2001) que mais não visam que imitar as universidades, parecendo pretender legitimar a sua formação por comparação com os “saberes teóricos” amplamente reconhecidos e produzidos no ensino superior. Este isomorfismo institucional parece contribuir para a reabilitação da imagem dos Centros pelo acréscimo da sua visibilidade social e institucional que, “tal como outras instituições de formação [realizam] eventos sujeitos a cerimoniais e a rituais próprios do mundo académico” (Monteiro, 2001: 220).

Em contracorrente relativamente às realidades percebidas no terreno, o actual RJFCP valoriza as “modalidades formativas que possam dar o devido relevo a uma formação centrada na escola e nos projectos aí desenvolvidos”³⁶, dando realce ao desenvolvimento profissional do docente “em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino”³⁷. Desta forma, e na opinião do CCPFC (1998: 6), “[...] parece decorrer a ideia de que [...] se pretendeu operar uma mudança nas áreas, modalidades e acções de formação contínua dos professores [...]”. A percepção emitida pelo CCPFC não é confirmada no terreno onde a lógica individual e instrumental, apesar de tudo, continua a prevalecer³⁸.

³⁶ Ver Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, preâmbulo, ponto 1.

³⁷ Idem, ponto 3.

³⁸ Veja-se o facto da maioria das acções de formação realizadas, por exemplo, no CFAE Braga/Sul em 1999, ser na modalidade “Curso de formação”, construídas segundo uma lógica de mercado dos formadores e mesmo algumas das acções em “novas modalidades” serem concebidas na mesma lógica (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999). Este Centro foi objecto de uma avaliação externa em 1999 e de uma avaliação externa bianual (Planos de Formação de 2000 e 2001). Desta avaliação bianual resultou, no que se refere às “novas modalidades”, o entendimento de que se trata de “acções contextualizadas em iniciativas e projectos das escolas e esse facto parece revelar maior envolvimento e satisfação por parte dos participantes. A sua participação nas acções é tendencialmente encarada como uma forma de contribuir para a resolução de um problema concreto da escola. (...) Pode-se concluir relativamente a esta prática de incidência nas “novas modalidades” que há uma maior aproximação aos contextos de trabalho diminuindo, comparativamente à avaliação externa do Plano de Formação de 1999, a tendencial

Como já vimos, o actual RJFCP valoriza uma retórica de *formação centrada na escola* apresentando um discurso de contextualização. Também o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, ao conceber “uma organização da administração centrada na escola” continua a responsabilizar o Conselho Pedagógico pela elaboração do plano de formação da escola, agora em colaboração com o Centro de Formação (art. 26º), continuando a revelar uma retórica de favorecimento da dimensão local das políticas educativas. Mas igualmente os normativos relativos à reorganização/revisão curricular³⁹ retomam esta ideia da *formação centrada na escola* dando particular atenção às *inovações da reforma*.

Até o próprio CCPFC (1998: 8), na sequência do RJFCP, estabelece “linhas de acção da formação centrada na escola”, explicita as “modalidades centradas nos contextos escolares” (*id., ibid.*: 14) e dá orientações precisas para a apresentação das acções no sentido do preenchimento dos formulários de acreditação. É assim conferida legitimidade às escolas e aos Centros para a concepção de acções segundo o perfil das denominadas “novas modalidades”. Não admira pois o *boom* de círculos de estudos, projectos e oficinas de formação que daqui resultaram (Ferreira, 2000: 34; Formosinho, Ferreira, Monteiro & Silva, 2001: 53; CCPFC, 2001; Silva, 2002).

Estamos eventualmente em presença de uma nova ideologia que apresenta sinais de alguma ambiguidade. A Administração Central e outras instituições *legítimas*, ao mesmo tempo que difundem a crença angélica da *formação centrada na escola*, revelam contradições de que é exemplo a concepção e lançamento de acções⁴⁰ segundo a lógica escolar, introduzindo expressões como “3 dias de aulas”, “Aulas-Instituto de Estudos da Criança”, “Aulas-Instituto de Educação e Psicologia”. Estas acções, muito embora estejam impregnadas da retórica da contextualização, mais não fazem que reproduzir acções desenhadas superiormente e concretizadas por monitores locais, num “sistema

exterioridade da formação relativamente aos seus participantes (...). Embora ainda se verifiquem nestas “novas modalidades” influências do modelo escolar no que diz respeito, por exemplo, ao desenho e concepção das acções, percebe-se um esbatimento das mesmas ao nível da sua concretização e da sua relação mais directa com o quotidiano profissional” (Formosinho, Ferreira, Monteiro & Silva; 2001: 94). A evolução das acções de formação realizadas no formato das “novas modalidades” tem vindo a crescer neste Centro atingindo os 6% em 1998, os 25% em 1999, os 43% em 2000 e os 55% em 2001, no que se refere ao número de acções (*id., ibid.*: 53; Silva, 2002). A nível nacional o crescimento gradual da formação centrada nos contextos escolares também tem sido uma realidade, atingindo os valores de: 17,4% em 1998; 26,9% em 1999; 32,4% em 2000 e 37,7% em 2001 (CCPFC, 2001).

³⁹ Decreto-Lei nº 6/2001 e Decreto-Lei nº 7/2001, ambos de 18 de Janeiro (ver art. 18º).

⁴⁰ O exemplo aqui referido tem a ver com a acção “Curso de Formação Contínua Coordenadores das Bibliotecas Escolares”, lançada pela DREN (2000-02-16, Refª 10764).

pré-programado de formação” numa configuração tipo “telescola sem televisão” (Formosinho *et al.*, 1999).

Também a própria inspecção, visível nos processos de *avaliação integrada das escolas*, já se apropriou dos conceitos de “formação centrada na escola” e “formação centrada no projecto de escola” (IGE, 2000) o que pode indiciar uma certa banalização das modalidades de formação potencialmente contextualizadas.

A formação contínua dos professores resultado da “transposição para o campo educativo da ideologia dos recursos humanos” (Correia, 1999a: 4), é colocada ao serviço quer da “ideologia da modernização”, quer da “ideologia da inclusão” (Correia, 2000) e parece constituir-se em si mesma como uma ideologia – *formação centrada na escola* – na medida em que, para além da apropriação generalizada do conceito, face ao alargamento das missões sociais atribuídas à escola, a focalização da formação na organização escolar seria condição suficiente para a resolução de todos os males na própria escola, incluindo os problemas sociais.

Ora, seguindo José Alberto Correia (1999a), a melhoria das qualificações dos educadores não acarreta necessariamente a melhoria da qualidade do serviço educativo e a formação contínua não contribui sempre para a valorização profissional e melhoria do desempenho dos docentes. Com efeito, nem sequer é líquido que as acções de formação em “novas modalidades” sejam mais eficazes que os cursos de formação, isto é, que projectos, círculos de estudos e oficinas tenham, por si só, um valor intrínseco. A nossa experiência no campo da avaliação da formação revela que, apesar dos inscritos nos cursos de formação os realizarem com maiores motivações pelos créditos que os das “novas modalidades”, estes últimos não avaliam a qualidade da formação e dos seus eventuais efeitos de forma mais positiva que os outros professores em formação. O grau de satisfação dos professores em formação depende mais de factores instrumentais como o calendário e horário das sessões que da modalidade. O que se poderá dizer é que os formadores têm tendência a concretizar as “novas modalidades” segundo hábitos velhos e, como sabemos, para o ser humano “[...] é mais difícil desabituar-se dum comportamento errado do que aprender um novo” (Vallgarda & Norbeck, 1986: 33).

A formação com o seu “poder mágico” (Silva, 2000) está associada a uma série de crenças e mitos: o “mito da negociação das necessidades” (Charlot, 1976); a “utopia igualitária” (a formação reduz as desigualdades) (Fischer, 1978: 34); “tudo muda” ou o

“frenesim da boa adaptação” (*id. ibid.*: 36-37); a formação como tendo um valor em si mesma contribuindo para o progresso social⁴¹; a formação como produzindo efeitos visíveis e avaliáveis; considerar a formação dissociada da sua dimensão política; a formação como indutora da maior autonomia dos actores; considerar que uma boa engenharia de formação tem efeitos na qualidade e na motivação. Registe-se, ainda, a comparação da formação a “uma espécie de religião” quando tomada como uma “via salvadora de alguns dos problemas agudizados com a globalização” (Sanches, 2001: 31). Atente-se também que, como considera José Alberto Correia (1998: 133; 1999a: 17), os sistemas de formação podem produzir desqualificações, resultado da invasão das escolas por “*especialistas especialmente especializados*” num modelo tecnicista de educação.

Mas afinal, quais serão as vantagens e as dificuldades para conceber e implementar uma *formação centrada na escola* e nas práticas profissionais, quando o próprio CCPFC (1998) aponta no seu boletim a pertinência de desenvolver a formação em modalidades tipo círculo de estudos, projecto ou oficina de formação? Será que estão a dar mais poder aos actores ou, pelo contrário, são induzidas formas mais *soft* de dominação, sendo retiradas as perspectivas mais políticas? Será que essas modalidades promovem de facto a emancipação dos actores ou contribuem para a exclusão?

⁴¹ Mas a formação, para Alain Meignant (1999: 51), só se justifica “pela sua contribuição para a eficiência da organização”.

3 – Políticas de Formação e Autonomia⁴²

3.1 – Formação centrada na escola e autonomia

As questões da formação estão intimamente relacionadas com as da autonomia da escola. Como referem João Barroso e Rui Canário (1999: 37), entre os *pólos da tutela e da autonomia* configuram-se duas perspectivas qualitativamente diversas quanto aos futuros possíveis da *profissão docente* e da *escola*. Façamos uma pequena síntese da problemática da autonomia da escola portuguesa nos últimos anos e da relação que se pode estabelecer com a participação dos docentes na escola, com os processos políticos mais gerais e com as questões da formação. O quadro 1 constitui um esforço para sistematizar o alcance dessa relação no que se refere ao sistema educativo português, articulando ainda essas questões com as denominadas “ideologias educativas”⁴³ (Correia, 2000). Desta forma, talvez possamos compreender melhor as questões relativas à *formação centrada na escola*.

Na Sociedade Portuguesa, antes de 1974, a participação esteve presente como reivindicação, exigida por actores e grupos envolvidos em organizações políticas e sociais⁴⁴. No entanto, durante o Estado Novo, verificava-se nas escolas a inexistência de “[...] estruturas democráticas, de processos electivos ou de formas de participação nas decisões político-pedagógicas e administrativas [pois tratava-se de uma] organização para o controlo e a não participação [...]” (Lima, 2000a: 47).

Apesar da retórica da democratização do ensino encetada pelo Ministro Veiga Simão (ideologia educativa meritocrática), as palavras da liberdade, democracia e participação “surgiram fortemente condicionadas por uma ideologia” (*id., ibid.*: 47). Neste ambiente político de ausência de democracia, participação e autonomia, naturalmente que a formação contínua dos professores baseava-se em acções pontuais,

⁴² Do grego *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei). É a capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se. Significa autoconstrução, autogoverno, ruptura com esquemas centralizadores (Gadotti, 1998).

⁴³ Estas ideologias são, para o Portugal democrático, a democratizante e crítica, a democrática, a da modernização e a da inclusão. Também se inclui aqui a “ideologia educativa meritocrática” (Correia, 2000: 6), implícita nos discursos da Reforma Veiga Simão e que precederam o 25 de Abril de 1974. Embora José Alberto Correia as apresente de uma forma mais ou menos cronológica, também considera que elas “coexistiram e coexistem no panorama educativo português” (*id., ibid.*: 27) e daí a nossa opção gráfica do quadro 1 (linhas a tracejado). A cada ideologia fizemos corresponder uma designação para a autonomia e outra para a formação, de acordo com as políticas que foram acontecendo e que vamos sumariamente apresentar.

⁴⁴ Apesar da nossa tradição baseada numa centralização monárquica do poder, desde os primórdios da nacionalidade, também é notória uma origem popular do poder tendo em conta o precedente da eleição do Mestre de Aviz (Afonso & Guerreiro, 1980).

subordinadas às exigências das reformas curriculares de implementação de novos programas.

Quadro 1 – Síntese evolutiva e paralelismo entre “ideologias educativas”, autonomia e formação no nosso sistema educativo

Ideologias educativas dominantes	Autonomia	Formação contínua
Meritocrática	Autonomia proibida (Modelo liceal de organização) (Controlo burocrático centralizado)	Formação pontualmente realizada (Reciclagens de curta duração)
Democratizante	Autonomia à solta (Auto-gestão - Experiências inovadoras)	Formação contextualizada experimentada (Experiências inovadoras Ex: CRAP's)
Democrática	Autonomia adiada (Gestão democrática das escolas - DL 769-A/76)	Formação em exercício (Lançamento profissionalização em exercício)
Modernização	Autonomia prometida (DL 43/89) (Novo modelo de gestão - DL 172/91)	Formação escolarizada (Institucionalização formação contínua gratuita, obrigatória e universal - Criação CFAE's)
Inclusão	Autonomia decretada (DL 115-A/98) (Gestão centrada na escola) (Gestão flexível do currículo)	Formação retoricamente contextualizada (Formação centrada na escola)

Com o 25 de Abril, através de iniciativas auto-gestionárias, as escolas enveredaram pela mobilização, realizando assembleias de professores e alunos⁴⁵, num quadro de *democracia participativa*, tomando decisões em plenários convocados para o efeito e elegendo os seus órgãos de gestão à revelia da lei, o que era considerado por sectores políticos e sociais como “factor de *anarquia* e de *desgoverno*” (*id., ibid.*: 49). Temos então que, após 1974, um dos princípios dominantes no campo social e político e

⁴⁵ Esta mobilização pode ser por nós comprovada pelo facto de ter pertencido à primeira Comissão de Gestão *democraticamente* eleita, no Verão de 1974, numa Escola Técnica de Braga. De facto, o discurso de Stephen Stoer é, por demais, elucidativo da situação então vivenciada e no qual nos revemos: “a iniciativa local após o 25 de Abril, isto é, a iniciativa ao nível da população escolar, comandou os acontecimentos, pelo menos durante os primeiros seis meses da revolução, e durante muito mais tempo em termos dos seus efeitos duradouros. Depois do 25 de Abril, nas escolas, tudo se passou como se tivessem sido *ocupadas* pelos próprios professores e alunos” (1986: 127).

mesmo no campo individual, é o princípio da participação (ideologia educativa democratizante), mas neste mesmo contexto, o Estado procura normalizar a situação criada espontaneamente, legislando e legitimando os processos eleitorais das escolas. No campo da formação surgem as iniciativas para centrar a formação na escola propiciadas pelo ambiente inovador e transformador experienciado.

A institucionalização da *gestão democrática* das escolas, da iniciativa do então Ministro da Educação, Sottomayor Cardia, inaugurou a fase de *normalização*, acabando com os plenários e criando estruturas de gestão nas escolas numa lógica de *democracia representativa*, num funcionamento de tipo colegial (ideologia educativa democrática). Após um período *sui generis* em que as escolas exerceram o poder de direcção, verifica-se o retorno desse poder político para a Administração Central. Esta normalização não impediu a existência de experiências e projectos tendentes à criação de um dispositivo permanente de formação, embora limitadas no tempo e correspondendo a “iniciativas de carácter estatal” (Barroso & Canário, 1999: 20).

Com o decorrer do tempo e gradualmente, foram emergindo formas de “encenação participativa” (Lima, 1998: 104), com “rituais eleitorais” (Lima, 2000a: 53), em que numa Administração mais centralizada se induz a participação passiva. Como refere Almerindo J. Afonso, a herança deixada pelo Estado Novo na Educação com os seus mecanismos de controlo ideológico, de vigilância científica e curricular, e de punição disciplinar ou de coerção administrativa terá constituído um entrave ao sucesso de uma *gestão democrática das escolas*. Com o passar dos anos verificou-se uma crescente desmobilização dos actores levando-os a uma participação ritualizada, sendo esse modelo cerceado por uma crescente regulamentação da tutela (1999: 19-20).

Neste contexto, foi iniciada a reforma educativa em 1986 com a aprovação da LBSE e a nomeação de uma CRSE. As propostas reformadoras que estabeleciam como princípios a democratização, a participação e a autonomia, apesar de se situarem numa época muito sensível às políticas de racionalização e modernização (ideologia educativa da modernização), deram origem, até 1992, a uma “acção governativa e de produção normativa e regulamentadora bastante activa” (Lima, 2000a: 41) nomeadamente com a publicação do diploma sobre a Autonomia das Escolas⁴⁶ (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de

⁴⁶ Sobre este diploma António Sousa Fernandes (1989) antecipou que a autonomia das escolas não seria para um futuro próximo dada a exigência, no seu artigo 27º, da execução de um plano de formação dos agentes educativos para o exercício pleno da autonomia.

Fevereiro) e que culminaram, a título experimental, no “novo modelo de gestão” (Decreto-Lei 172/91, de 10 de Maio), numa lógica gerencialista mas de inspiração timidamente neoliberal ou, de outro modo, num contexto de um “*neoliberalismo educacional mitigado*” (Afonso, 1998: 232), onde os vectores do “novo management” não apareceram de forma tão nítida (Afonso, 1995: 79).

Apesar de tudo, verifica-se uma despolitização da organização escolar em que os conceitos de autonomia, participação, projecto educativo e comunidade educativa são ressemantizados e reconvertidos em termos gestionários (Lima, 1994; 2000a). A autonomia é reconvertida numa técnica de gestão que mais não pretende do que fazer o “elogio da diversidade na execução periférica das decisões centrais” (Lima, 1999). E é neste contexto que é institucionalizada a formação contínua e, nessa linha, se criam os CFAE’s, não tanto como processo decorrente de uma lógica de autonomia e descentralização, mas mais como resultado de uma directiva da Administração Central.

Com a chegada ao poder do Partido Socialista, em 1995, embora o discurso não tenha sido propriamente o de *reformat a reforma* (Lima, 2000a: 42), a lógica de actuação pautou-se, talvez, pela tomada de medidas de maior alcance que as da própria reforma educativa, num discurso fortemente pautado pela ideia de uma *gestão flexível do currículo* (ideologia educativa da inclusão). Nesta perspectiva foi encomendado e desenvolvido um estudo para o reforço da autonomia das escolas, liderado por João Barroso (1997a) e que culminou na publicação do “regime de autonomia, administração e gestão das escolas” (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio). Este diploma, do ponto de vista legal, termina com mais de duas décadas de *gestão democrática das escolas*, dá possibilidades de *entrada* de outros actores, para além dos docentes, na definição da política da escola e estabelece a gradualidade do processo de autonomia, através da implementação de contratos entre as escolas e a Administração Central. Esta vaga pós-reformista, na linha de uma política de *gestão centrada na escola*, estendeu-se também ao sector da formação, que como já vimos, foi prosseguindo com uma certa apoteose da retórica da *formação centrada na escola*.

Mais recentemente o que podemos observar nas escolas é a dificuldade em participar, em que os processos negociais inerentes às *démarches* de projecto são vistos como “fonte de complicações e conflitos no interior das escolas” (Afonso & Viseu, 2001b: 82), levando a que:

“[...] a iniciativa política contida nas mudanças veiculadas pelo novo «Regime de Autonomia e Administração das Escolas» não parece ter produzido um efeito mobilizador significativo entre os actores com intervenção no contexto escolar, numa lógica de transformação da escola [...]” (Afonso & Viseu, 2001a: 76).

O mesmo relatório, relativamente à implementação do actual regime de autonomia, considera que “os resultados alcançados, no final de dois anos, são frustrantes” (Barroso, 2001: 21), em que a Assembleia de Escola é “[...] transformada muitas vezes numa sucursal do Conselho Pedagógico” (*id.*, *ibid.*: 20), o que lhe retira politicidade, confere um poder exagerado ao presidente do conselho executivo e potencia a “recentralização por *controlo remoto*” (Lima, 1995) ou a (re)centralização por “*controlo à distância*” (Estêvão, 1995: 93). Ora a construção da democracia na escola exige que “todas as vozes devam ser ouvidas” (Blase & Anderson, 1995: 146), facto que sai certamente dificultado quando apenas se confere à escola uma espécie de “*centralidade periférica*” (Lima, 1999: 77). As escolas que silenciam as vozes dos professores, alunos, encarregados de educação e outros actores estarão certamente desprovidas da contribuição da sua massa crítica o que dificulta uma orientação para a inovação e mudança no sentido de transformação da escola.

Actualmente, o discurso da autonomia e da descentralização parece legitimar um maior controlo do Estado sobre as escolas. De facto, assiste-se à invasão da inspecção pelas escolas com a dessacralização das respectivas salas de aula, num apertar do cerco nunca visto e numa retórica de *avaliação integrada das escolas* para a ajuda à construção do processo de autonomia e à sua contratualização, mas que poderá apenas visar o escalonamento das mesmas, numa lógica neoliberal que, em vez de aumentar os espaços de autonomia, os diminui por intermédio de mecanismos de avaliação subtis. Neste caso a *autonomia* parece ser pretexto para um controlo mais apertado por parte da tutela em domínios que, até hoje, lhe escapavam.

Esta realidade instrumental de autonomia tende a ser utilizada como forma de uma “*mera delegação política*, [em que a Administração Central remete] para as escolas a gestão de conflitos, em períodos de crise ou de contestação” (Lima, 1995: 68) responsabilizando os seus órgãos pela execução das políticas definidas em instâncias centrais. Esta descrição é congruente com registos de processos similares noutros contextos que questionam os movimentos das “*escolas eficazes*”, de “*melhoria da escola*” e de “*reestruturação*” escolar. John Smyth (1993), a partir de estudos em diferentes países, conclui relativamente à *gestão centrada na escola*:

- A retórica da devolução está a ocorrer em contextos impelidos, de forma substancial, em direcção à recentralização da educação;
- A lógica desta contradição é explicável apenas quando nós começamos a olhar de perto para os vastos ajustamentos estruturais que ocorrem geralmente no capitalismo ocidental (isto é a “crise do Estado”);
- Eles mostram como formas particulares de gestão centrada na escola, longe de serem emancipatórias ou de libertação dos professores, são de facto *gaiola de ferro (iron cage)* que serve a ideologia do intervencionismo radical da Nova Direita.

A retórica de descentralização não é mais que uma “estratégia [do Estado] muito importante para abordar situações fortemente conflituais” (Weiler, 1999: 109) em que, com o aumento dos conflitos e a perda de legitimidade, o Estado procura arremessar esses conflitos para o interior da escola, aumentando a sua legitimidade e parecendo menos centralizado e mais atento às mudanças internas e necessidades da organização escolar, auferindo das vantagens decorrentes de tal aparência. Assim, o Estado utiliza a descentralização como “legitimação compensatória”, na medida em que revela interesse em desenvolver a sua capacidade de gestão de conflitos e recuperar a credibilidade das suas acções mediante o desgaste de legitimidade.

Neste contexto, em que prevalece uma certa retórica de autonomia, descentralização e delegação política, uma *gestão centrada na escola*, em que as funções de direcção são sobretudo exercidas ao nível meso-organizacional, resulta como missão quase impossível. As decisões tomadas ao nível da organização escolar são acessórias já que as decisões substantivas continuam a ser tomadas a nível central. A reforçar esta lógica, que favorece a manutenção de uma retórica de delegação num contexto de centralismo,

“ [...] há ainda [a acrescentar] a atitude de desconfiança dos professores em relação ao poder local e regional que provém, tanto da tradição de dependência do Estado e da socialização burocrática centralista, como do comportamento genérico dos profissionais de repugnância de prestação de contas aos pares [...]” (Formosinho, 1986: 67).

Naturalmente que, neste ambiente pouco favorável, a implementação de processos de *formação centrada na escola*, em que “a procura da escola seja determinante na oferta” (Campos, 2002: 61), sai altamente dificultada.

Mas podemos explicitar mais claramente este conceito de *formação centrada na escola* pelo recurso a cinco significados correspondentes a igual número de dimensões (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001).

Uma primeira dimensão do conceito – *dimensão física* – acentua o facto da formação se realizar na escola e não em qualquer outro espaço e dá relevo a uma formação com o professor no seu local de trabalho. A esta dimensão está associada a designação de formação em contexto de trabalho.

O segundo sentido focaliza-se na *dimensão organizacional* da formação. Neste caso é a escola como organização que no seu quadro de autonomia e mediante os seus projectos define a formação que é necessária e para que professores. São valorizadas assim as “necessidades institucionais” de formação e esta é uma *formação centrada na iniciativa da unidade organizacional escola*.

A terceira vertente está associada a uma *dimensão psicossocial* da formação. O significado desta dimensão será o de considerar o formando como sujeito da sua própria formação e, por conseguinte, comprometido desde o processo de levantamento de necessidades, passando pela planificação, execução e avaliação da sua formação. O professor não é visto individualmente, mas antes integrado nos seus grupos profissionais formais e informais e na sua inserção na instituição. Trata-se de um significado de uma *formação centrada nos professores*.

O quarto sentido acentua uma *formação centrada nas práticas*. O projecto de formação pretende produzir uma melhoria e transformação das práticas. É dado relevo aos saberes práticos e ao impacto da formação na aprendizagem dos alunos. Temos aqui uma *dimensão pedagógica* do conceito de *formação centrada na escola*.

Finalmente, uma quinta vertente invoca a *auto-organização dos professores* no sentido de promoverem a sua própria formação. Temos uma formação promovida por pares acentuando-se dessa maneira uma *dimensão cívica e/ou política-corporativa* deste conceito de formação.

Os autores que temos vindo a seguir para a explicitação desta ideia de *formação centrada na escola* consideram que o conceito pode conduzir a alguns equívocos. Desde logo, o equívoco de entender que a formação por ser realizada na escola será necessariamente boa. Ora é sabido que muitas vezes essa formação conduz igualmente para a passividade dos professores dando origem à expressão de José Alberto Correia de

formação sentada na escola. Por outro lado, sendo a nossa autonomia muito relativa a escola não pode alhear-se da comunidade envolvente onde se inclui o próprio Estado, organizações sindicais, associações profissionais, etc. Ignorar esta realidade seria produzir *formação barricada na escola*. Da mesma forma, uma formação que valorize os valores exclusivos do grupo de professores e a defesa de interesses corporativos, é uma *formação encerrada nos professores* que esquece o desenvolvimento profissional, das crianças e da comunidade. Para evitar estes equívocos os autores defendem uma ideia de *formação centrada na escola* como processo ecológico no quadro de uma pedagogia ao serviço dos alunos (*id., ibid.:* 39).

Uma perspectiva com algumas intersecções com a apresentada é a noção de formação contínua associada a uma *supervisão clínica* (Alarcão & Tavares, 1987). Este tipo de supervisão acentua a colaboração e entre-ajuda entre colegas na observação e reflexão sobre o próprio ensino sem que exista uma preocupação de avaliação como acontece com a *supervisão geral*, em situações de formação inicial. Considera-se que os adultos não aprendem tanto com a frequência de cursos ou a leitura de livros ou revistas mas antes através da observação, análise e reflexão sobre o ensino praticado por si e pelos colegas. A defesa destes autores da associação entre formação e supervisão clínica radica numa experiência que caracterizam como muito positiva, enquadrada num projecto de formação de John Smyth com professores australianos.

Um outro conceito com alguma relação com a *formação centrada na escola* é o de “aprendizagem organizacional” (Bolívar, 1997), na medida em que se considera que a organização escolar, além de produzir aprendizagens para os alunos, adquire igualmente uma função qualificadora para os que nela trabalham, pela institucionalização do melhoramento como processo permanente. Numa *escola que aprende*, a organização está comprometida com a aprendizagem colectiva, através de dois processos: aprendizagem com a experiência acumulada e aprendizagem com os projectos postos em prática. Esta último processo tem, obviamente, uma relação directa com a *formação centrada na escola*, através da aprendizagem pela experiência prática.

3.2 – Autonomia, formação e criação de *bem comum*

Uma escola autónoma é uma necessidade decorrente da incapacidade das soluções centrais para garantir o sucesso, não apenas às elites, mas às massas heterogêneas. Uma escola autónoma⁴⁷ será, nesta perspectiva, o local de prevalência dos pressupostos originais de uma *gestão centrada na escola* e de uma *formação centrada na escola*, que reforçam a cidadania e a crescente participação e democracia na organização escolar.

Contudo, o desenvolvimento dos processos de autonomia em diversos países, mediante as orientações neoliberais, parece entregar a pequenos grupos de elite a elaboração das políticas (Smyth, 1993: 9). A divisão social do trabalho no interior das escolas tende, assim, a acentuar-se, levando a que uns se dediquem à definição das orientações para a acção e outros à simples execução dessas orientações, ou de modo similar, uns controlam os arquivos e a economia e os outros dedicam-se a educar (Hartley, 2001: 134).

A própria participação dos pais na escola, em função dos pressupostos de uma racionalidade mercantil, situa-se mais numa perspectiva de consumidor individual e, por isso, com reduzido comprometimento com a criação conjunta de uma instituição organizada em torno da ideia de *bem comum*⁴⁸ (Angus, 2001: 39). E o que é mais curioso é a constatação de que esta realidade se vem estendendo em diversos países e independentemente do partido que esteja no governo num determinado país (Robertson, 2001: 140).

Mais do que a preocupação pela justiça social, pela equidade e pelo bem estar para todos, esta vaga gerencialista e mercantil fomenta um certo individualismo pedagógico e a competitividade entre escolas e valoriza de forma mais ou menos implícita a implementação de um currículo que desenvolva destrezas e conhecimentos

⁴⁷ Entre outros aspectos, será uma escola com uma *gestão curricular diferenciada e contextualizada* (Campos, 2002: 47).

⁴⁸ A questão do *bem comum* pode articular-se com a autonomia e a justiça. Para Jean-Louis Derouet há vários registos ou definições de escola e de *bem comum*. Na década de 60 a justiça baseava-se fundamentalmente no princípio da igualdade de oportunidades, na diferenciação positiva e, como tal, justificava-se a política de centralização. A partir da década de 80 a multiplicidade do conceito de justiça complexifica a construção do *bem comum* local, pois “há hoje diversas formas de justiça, como de eficácia, que pode cada uma ser mais ou menos legítima ou mais ou menos pertinente em função de uma situação” (1992: 277).

básicos das disciplinas economicamente relevantes, em especial as línguas, as matemáticas, as ciências da natureza e as tecnologias (Ryan, 2001: 230).

Em Portugal, no início da década de 90, as propostas de inspiração numa ideologia neoliberal não apareceram de forma tão nítida, podendo antes falar-se de *uma “modernização conservadora à portuguesa”* (Afonso, 1995: 79) em que a principal tónica esteve na redução dos gastos públicos com a educação⁴⁹. Pode-se falar de uma fase de emergência de “novos mitos” (Estêvão, 1995: 90) de que são exemplo os novos critérios de racionalidade, a nova ideologia do progresso, de modernização e de predomínio do discurso da qualidade, ou mesmo de uma *qualidade total*⁵⁰ na Educação, com a apologia da anulação do *desperdício*, do zero em abandono escolar, zero retenções de alunos, zero faltas dos alunos e professores, zero problemas de disciplina, etc. A gestão associada (*gestão da qualidade total*) mais não visaria do que ocultar a intenção de fazer mais com menos recursos podendo não salvaguardar os direitos do *mundo cívico* com consequências negativas ao nível da justiça social (Estêvão, 1998e: 124).

Os desenvolvimentos da questão da autonomia no período de governação socialista pode ter leituras contraditórias, mas é de crer que as preocupações com os valores da democratização e justiça estavam efectivamente presentes pois “a decisão do Estado de conceder mais autonomia às escolas tem muito a ver com decisões pedagógicas e não tanto com razões financeiras” (Estêvão, 2001a: 22). Porém, apesar da valorização dos estilos de gestão do sector privado e da competitividade entre escolas não ter passado grandemente do nível da retórica, a autonomia e a “gestão estratégica nas escolas” (Estêvão, 1998b) têm sido realidades muito incipientes, em que:

“[...] o discurso [dos gestores do topo] sobre o Projecto Educativo revela uma adesão a uma abordagem tecnicista de gestão estratégica. [...] Contudo existem indícios para suspeitar que tal adesão não decorre de uma efectiva experiência gestionária compatível com tal discurso exprimindo antes a assimilação de uma retórica gerencialista com impacto crescente na documentação oficial e na literatura de divulgação sobre gestão escolar” (Afonso & Viseu, 2001a: 72).

⁴⁹ Também na maior parte dos países, a descentralização e o reforço da autonomia das escolas foram acompanhados de restrições financeiras (Dutercq, 1999: 195).

⁵⁰ A conceptualização da *qualidade total* e da *gestão da qualidade total* na Educação em Portugal têm sido largamente explorados por Carlos V. Estêvão (1998d; 1998e) a partir dos estudos de Stephen Murgatroyd e Colin Morgan (1994).

Esta constatação evidencia que a realidade e as intenções são literalmente diferentes, ou seja, temos uma evolução discursiva dos actores que vai “das práticas modernas aos discursos pós-modernos” (Estêvão, 1998c), em que como já vimos, os processos negociais inerentes às *démarches* de projecto são vistos como fonte de complicações e conflitos no interior das escolas e a participação democrática e o debate ideológico para a criação argumentada do *bem comum* não são práticas fortemente enraizadas.

A nossa tradição centralista, à semelhança de outras realidades, faz com que as escolas permaneçam como “burocracias fundadas na desconfiança, no regime de autorização prévia, na suspeita de que toda a tomada de iniciativa ou de autonomia dá azo a abusos, gastos, derivas, injustiças e ‘outras calamidades’” (Perrenoud, 2002: 2). Como afirma o mesmo autor, neste quadro de *autonomia*, as inovações que vêm da base são submetidas a autorização prévia e os inovadores são tratados como réus.

Em matéria de autonomia curricular, as actuais iniciativas para a flexibilização, apesar das boas intenções em termos de cidadania⁵¹, não invertem profundamente a “lógica tradicional de organização do currículo” (Estêvão, 2001a: 20), mantendo-se uma lógica de grande uniformidade, pois também só dessa forma terá sentido a realização de provas aferidas e exames nacionais para a testagem do que conta (educação *contábil*), possibilitando a publicitação de resultados (*rankings*) numa lógica de “Estado-avaliador” (Afonso, 1998).

Sintetizando, poder-se-á inferir que uma autonomia desta natureza⁵², fundada sobre défices de participação, dificulta a criação de um *bem comum* radicado na justiça e na equidade. Uma *formação centrada na escola* terá que, nesta perspectiva, não perder de vista aqueles princípios. Trata-se de um modelo de cidadania que, sendo uma construção relativamente recente, confere mais autonomia e alargamento de direitos aos trabalhadores e outros actores. Ou melhor, trata-se de um modelo de *cidadania organizacional* que faz do actor um membro “não discriminado por qualquer

⁵¹ Refira-se a intenção democrática na criação da Formação Cívica e principalmente do Estudo Acompanhado.

⁵² Esta afirmação não invalida uma defesa, à semelhança de Antonio Bolívar (1999: 185) citando Fullan, da necessidade conjunta de estratégias centralizadas e descentralizadas.

hierarquização artificial” (Estêvão, 1999a: 50), e que é incompatível com situações de exclusão⁵³ e de centralização no interior da própria organização.

Compatível, será com uma noção de justiça que incorpora a defesa de uma democracia laboral, que confere aos trabalhadores o direito de participarem nas decisões da organização e de denúncia das situações de rotinização, desclassificação e hierarquização no emprego (Estêvão, 1999b). Assim, é questionável uma concepção e realização da formação que não assuma claramente uma dimensão emancipatória, não domesticadora e num registo de “dialogicidade” (Freire, 1975: 97). Refira-se que a *formação centrada na escola* pode estar ao serviço desta agenda libertadora e problematizadora, congruente com a “construção da cidadania democrática” (Lima, 1996a; 2000a) ou, bem pelo contrário, reforçar o controlo, a hierarquização e a disciplinação, validando as elites, conduzindo a práticas mais ou menos subtis de “*eugenismo laboral*” (Estêvão, 1998c: 217), em que os sobre-qualificados e multi-especializados⁵⁴ são seleccionados em detrimento dos que se situam em níveis mais baixos e onde parece decorrer uma certa “[...] necessidade de constituir um grupo de especialistas especialmente capazes de pensar sobre o trabalho dos outros” (Gomes, 1996: 104).

Naturalmente que há que esperar que a autonomia se vá construindo, rompendo com o “centralismo burocrático” (Formosinho, 1984) e que os docentes vão transformando gradualmente os seus modos de socialização profissional no sentido de serem capazes de teorizar sobre as suas práticas, tornando-se “autores da sua própria experiência” (Correia, 1999b: 8) e adquirindo competências relacionadas com uma educação para a democracia e para a participação social e cívica no sentido de se corporizar na escola um projecto político de construção da cidadania e de *democratização da democracia* (Canotilho, 1993: 410; Lima, 1996a; 1999: 71). Esta poderá ser uma via para a promoção da democratização da gestão da educação e das escolas, para a qual a formação poderá contribuir, tornando possível práticas mais generalizadas de participação efectiva na construção do *bem comum* que, inclusivamente, desvele formas de formação ao serviço da criação e validação de elites (Estêvão, 1999a: 53).

⁵³ Infelizmente, como considera Thomas S. Popkewitz (1999: 53), “os sistemas que se incluem nunca são universais [sendo] produzidas exclusões em simultâneo”.

⁵⁴ Refira-se que se verifica gradualmente “o crescimento das tecno-estruturas nas organizações” educativas (Gomes, 1999: 152). O conceito de *tecnoestrutura* será apresentado no 2º capítulo.

Para além de poderes locais fortes, escolas fortes, cidadãos participativos e Estado atento e interventivo (Barroso, 1998: 49-50), onde a autonomia das escolas e dos docentes não seja apenas uma “terra prometida” (Lima & Afonso, 1995), precisamos de professores como profissionais-militantes para:

“Articular no exercício da função docente, a dimensão técnica de especialistas responsáveis do seu próprio trabalho, com aquela, ética, de agentes sociais comprometidos com uma missão de serviço público” (Barroso, 2000: 69).

Neste sentido, será relevante que a formação contribua para “potenciar a construção de formas micro-emancipatórias” (Estêvão, 1999b: 151) em que cada actor dispõe dos mecanismos de participação em todas as fases da tomada de decisão⁵⁵, em desfavor de uma democracia elitista que entrega a capacidade de decisões a alguns pretensamente iluminados, que nem hesitam, por exemplo, em recorrer a mecanismos tipo “*voice* traiçoeira”⁵⁶ quando se trata da manutenção de privilégios, evidenciando que “a definição de um bem comum local não garante à partida mais democraticidade, participação e justiça nas decisões sobre o bem educativo [e que] autonomia tal como a cidadania não implicam necessariamente mais democracia” (Estêvão, 1999b : 144).

A construção da autonomia está sujeita a várias lógicas e também a vários riscos. Pode conduzir a excessos de localismo, esquecendo as questões universalistas da cidadania; ao cosmopolitismo e à recentração, com adopção pela escola de tendências centralistas e formalistas; a um isomorfismo local das escolas; a um aumento das desigualdades inter e intra-comunidades⁵⁷. O *bem comum* como artefacto da autonomia pode, de facto, levar à agudização das exclusões baseadas na raça, sexo ou classe social e, neste aspecto, a formação pode ter, entre outros efeitos, uma palavra a dar, pela denúncia relativamente a estas ameaças. A construção da autonomia numa base de justiça pode ter como consequência a agudização dos conflitos ao nível local, mas os actores escolares pela dialogicidade e solidariedade podem ultrapassar essas tensões e

⁵⁵ Também pensamos que “é, portanto, verdade que para nós «ser é participar»” (Moscovici & Doise, 1991: 65).

⁵⁶ Conceito de Hirschman citado por Dale (1994). Refira-se que, na base deste conceito estão os de *Exit*, *Voice* e *Loyalty* (Hirschman, 1970) que serão explicitados no segundo capítulo. Assim, apesar da liberalização da educação aumentar a resposta de *exit* (saída) mais que de *voice* (voz, protesto), os pais nas escolas (Ex: Associação de Pais) defendem mais os seus interesses individuais (dos próprios filhos em concorrência com outras crianças) em detrimento dos interesses comuns do eleitorado que representam.

⁵⁷ Também João Formosinho (2000) identifica alguns riscos da autonomia – autonomia da miséria, localismo, autonomia por incompetência, autonomia corporativa e desigualdade.

chegar a situações de compromisso pelo estabelecimento das bases de um interesse local comum.

O Estado é um elemento essencial da justiça e deve, nesse aspecto, ter um papel interventor, evitando que a justiça se subordine aos imperativos do mundo mercantil e industrial, não abdicando de definir uma política de direitos fundamentais mínimos e deixando às comunidades a definição dos direitos diferenciais. O conceito de justiça pode ser visto de forma plural – *justiça complexa* – onde se reconhece a tendência da escola para encetar o combate a algumas desigualdades em detrimento de outras. Neste sentido, podemos questionar o facto da escola continuar a tratar os alunos como iguais quando algumas famílias, pela posição que ocupam noutras esferas, monopolizam ilegitimamente a Educação em benefício próprio⁵⁸.

A escola é um lugar onde se cruzam vários mundos, lógicas e racionalidades e diversos princípios argumentativos e a autonomia tanto pode contribuir para uma definição de escola e de *bem comum* ao serviço de uma lógica mercantil ou, pelo contrário, como *locus* de construção da justiça e cidadania, em que no seu ideário pedagógico é enfatizada uma aprendizagem da democracia de forma efectiva e a construção de uma autoridade emancipatória e de uma justiça curricular. A formação também pode estar ao serviço de qualquer uma destas diferentes lógicas e racionalidades.

De qualquer modo, acreditando nas potencialidades de um autogoverno local das escolas, será pertinente a rejeição de “visões instrumentais do conceito de autonomia” (Lima, 2000a: 63) ou a autonomia como mero “tópico discursivo” (Afonso, 1999) para que os valores definidos para a cidadania europeia (Reifers *et al.*, 1996: 18) sejam realizáveis e, aí, a formação tem um forte contributo a dar. Sublinhe-se o entendimento de João Barroso sobre a principal finalidade da *formação centrada na escola*:

“[...] animar e estruturar o processo de mudança. A formação deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis” (Barroso, 1997b: 75).

⁵⁸ A este propósito registe-se a não contestação pelas classes média e alta da generalização das explicações no ensino secundário.

Para tal empreendimento o mesmo autor considera necessária “uma transformação dos modos de gestão [pois] não pode haver autonomia sem participação [e sem] lideranças. É preciso desenvolver nas escolas formas diversificadas de lideranças (individual e colectiva)” (Barroso, 1999; 141). Continuando a seguir João Barroso⁵⁹, a autonomia é como que um *campo de forças* dada a diversidade de perspectivas existentes numa escola. Assim, a autonomia deve praticar-se numa dimensão cívica, através de uma melhor gestão e numa envolvente de cidadania, revitalizando a democracia interna da escola, pois sem autonomia a democracia será uma pura ideologia. Apresenta três estratégias para construir essa autonomia: gestão da heterogeneidade do seu público; recuperação da sociabilidade perdida; fazer da escola o lugar da reconstrução do *bem comum*, a partir de práticas concretas e através da obtenção de um compromisso local sobre o valor da Educação.

Finalizando, para que a construção cidadã da escola seja uma utopia realizável não se poderá ficar imune à valorização de uma verdadeira *formação centrada na escola*, pois estamos convictos, à semelhança de Maria Fátima Pereira (2001: 115-116), que “as lógicas e as racionalidades implicadas na formação contínua de professores são determinantes nos percursos e nos processos que as escolas engendram para lidar com a realidade instável e imprevisível” que caracteriza as organizações escolares da actualidade.

3.3 – Identidade profissional, profissionalismo docente e autonomia

As problemáticas do profissionalismo docente e do ensino como profissão articulam-se necessariamente com as questões da *identidade profissional*, forma particular de identidade social. Uma tentativa possível para dissecar este conceito é o recurso à perspectiva da Psicologia Social, com base em autores da Escola de Bristol e da Escola de Genebra.

Para os primeiros, como Tajfel e Bruner, todos os grupos procurariam uma identidade social positiva que se define através da pertença ao grupo, por comparações favoráveis entre esse grupo e outros grupos relevantes. Assim, o grupo de pertença

⁵⁹ Com base na argumentação avançada em 9 de Maio de 2002 no âmbito das Jornadas “A construção de uma escola cidadã”, realizadas na Universidade do Minho - Braga.

deveria ser percebido como positivamente diferenciado ou distinto dos outros grupos relevantes. No caso de identidade social insatisfatória os indivíduos procuram deixar o seu grupo para se juntar a outro mais positivamente avaliado - mobilidade social individual⁶⁰ - e/ou tornar o seu grupo mais positivamente distinto - criatividade social⁶¹ ou mudança social (Tajfel & Turner 1986: 16). Esta perspectiva salienta as componentes individuais e colectivas da identidade – identidade pessoal e social – ou seja, apresenta-nos uma visão dicotómica através da diferenciação num *continuum* entre os pólos interpessoal e intergrupar. Estes autores acreditavam no aumento das semelhanças intracategoriais e das diferenças intercategorias (*efeito de acentuação*) quando aplicados aos grupos sociais quer estímulos físicos quer estímulos sociais⁶². Assim, não seria necessário desenvolver a competição e a discriminação para desencadear o etnocentrismo⁶³.

A Escola de Genebra e seus autores mais relevantes (Doise e Deschamps), que critica a importância concedida a uma identidade social positiva e à universalidade do *efeito de acentuação* no processo de categorização, entende que o pólo interpessoal e o pólo intergrupar podem variar no mesmo sentido - *hipótese de covariação* - (Deschamps & Devos, 1998), isto é, pode existir uma maior diferenciação entre o indivíduo e o grupo de pertença em simultâneo com uma maior diferenciação entre o grupo de pertença e o grupo dos outros. Assim, o agrupamento de indivíduos na mesma categoria não anula, necessariamente, a especificidade individual dos seus membros. No entanto, a identidade não funciona da mesma maneira para todos os grupos. A procura de diferenciação é um privilégio dos grupos dominantes e, como tal, podemos falar de *identidade social pessoal* (grupo dominante) e de *identidade social colectiva* (grupo dominado).

À semelhança das tradicionais profissões relacionadas com o exercício da medicina, da engenharia e do direito (Rodrigues, 1997), no caso da profissão docente, considerando-a como um conjunto de professores que se vêm como muito distintos entre si (grupo dominante ou grupo colecção) a procura de uma diferenciação ao nível

⁶⁰ Normalmente ascendente do tipo “American dream”.

⁶¹ Exemplo da consideração do “black is beautiful”.

⁶² Por exemplo quando o grupo feminino vê o seu grupo de pertença muito semelhante entre si e aumenta as diferenças com o grupo masculino (grupo dos outros).

⁶³ Tendência para favorecer o grupo de pertença relativamente aos outros grupos, tanto em avaliações como em comportamentos.

profissional, ou seja, a construção de uma *identidade profissional* tem sido visível através das *démarches* recentes de constituição de uma ordem profissional, entre outras.

Esta identidade profissional docente, podendo ser vista sob vários ângulos, será sempre o corolário do reconhecimento do exercício de uma autoridade sobre o próprio trabalho e do conhecimento exclusivo e abstracto aprendido em instituições formais de educação superior. Assim, a autoridade do saber é central para o profissionalismo, que se materializa em autonomia, controlo e poder profissional⁶⁴. O termo *profissional* acaba por ser também uma categoria social que concede posição social e privilégios a certos grupos⁶⁵.

Num quadro de uma autonomia da escola, nomeadamente com a entrada na escola de outros actores, a autonomia profissional dos docentes é uma reivindicação esperada⁶⁶. Os docentes, de um grupo dominante com distinção por estatuto profissional e outras formas, passam a ter que lidar com a ameaça resultante do poder exercido por outros actores. Uma outra distinção é a do género. No caso da profissão docente a crescente taxa de feminização da profissão pode contribuir para associar essa feminização com a *desprofissionalização*, desvalorização da profissão, perda de poder e desprestígio social dos professores (Torres, 1997: 113). Maria de Lurdes Rodrigues (1997: 129-130), apoiada em estudos femininos de Helena Araújo, considera que essa associação não é linear.

A diferenciação intragrupal no interior da classe docente, que configura a emergência de “*identidades instáveis*” (Estêvão & Afonso, 1991: 162), como resultado de diferenças ao nível da formação académica, classe social de pertença, género e outros aspectos, para não obstaculizarem uma certa identidade social do grupo de pertença, necessitam certamente da construção de uma “*identidade estratégica*” (*id.*, *ibid.*) capaz de assegurar o reconhecimento da distintividade profissional docente. Esta

⁶⁴ Já Bártolo Paiva Campos, quando expunha a proposta de criação do INIP, afirmava: “quanto mais preparados estiverem os professores e mais apoiados forem, menos o poder central terá de regulamentar relativamente à prática pedagógica. A autonomia pedagógica dos professores não se pode admitir se conduzir à anarquia e à irresponsabilidade. A prática pedagógica responsável depende, porém, em grande parte, da preparação dos docentes, domínio em que terão de fazer-se esforços muito grandes no nosso país” (1980: 126).

⁶⁵ Indicador desse prestígio tem sido a assinalável representação da classe docente em órgãos de poder legislativo (Assembleia da República) e executivo (Autarquias) onde, no caso do Parlamento português constituía, no estudo de António Teodoro, logo após os juristas e advogados, a maior representação (1994: 227).

⁶⁶ Thomas Popkewitz (1992: 39) considera que a descentralização na Suécia acarreta a formação de grupos profissionais mais fortes nas escolas.

identidade que não se identifica com os outros grupos, sendo politicamente mais organizada, resultará do investimento num profissionalismo colectivo, capaz de lidar com as ameaças protagonizadas por outros actores.

A afirmação desta *identidade estratégica*, embora estejamos conscientes da existência de uma certa crise de identidade colectiva, visível, por exemplo, na perda de poder, influência e capacidade de mobilização do movimento sindical docente, poderá emergir como resultado de um certo sentimento de “*privação relativa*” (Runciman, 1972) que parece caracterizar o grupo docente, isto é, o sentimento de injustiça associado à percepção de ausência do poder (de especialista) a que os docentes julgam ter direito, por comparação com a posse do mesmo recurso por parte do grupo dos outros (dos pais ou dos não docentes). Note-se que “não é a posição social objectiva que determina o sentimento de privação” (Monteiro, 1993: 323), podendo os grupos objectivamente dominantes sentir-se privados em relação aos grupos objectivamente dominados. Este sentimento pode originar o conflito, principalmente quando os interesses são divergentes⁶⁷ ou os recursos (materiais ou simbólicos) limitados.

A afirmação dos professores perante estas novas ameaças é esperado que passe pela defesa da sua autonomia profissional e pela tentativa de um maior reconhecimento da sua especialização profissional. O discurso e as práticas de autonomia que têm simplesmente como efeito o arremessar de conflitos para o interior da escola, aumentando a carga de trabalho dos professores, o controlo e a privação da sua autonomia profissional, parecem ser normalmente vistas com desconfiança pela maioria da classe docente. É aqui que a formação adquire uma centralidade inquestionável. A formação vista numa dimensão plurifacetada – a pós-graduada, realizada em instituições de formação inicial, a auto-formação, a realizada na escola e apoiada pelos Centros de Formação e pelas instituições do ensino superior, contextualizada nos problemas das escolas – são faces múltiplas da mesma moeda para a construção da identidade profissional docente.

⁶⁷ Esta divergência pode ter a ver com a incompatibilidade de objectivos, por exemplo na definição da carga horária das disciplinas ao nível da construção e aprovação na Assembleia de Escola do Projecto Curricular de Escola. Um encarregado de educação (presidente da associação de pais), por incrível que pareça à classe docente, pode ter poder em matéria de desenho curricular e contrariar orientações do Conselho Pedagógico e Executivo, não sem que para tal dê origem a conflitos (Silva, 2002).

Os profissionais da educação parecem valorizar mais a primeira (saberes teóricos)⁶⁸, mas a importância de uma “maior afirmação das lógicas auto-formativas” (Estêvão, 1999a: 54) e da formação em contexto, que contribuem para a reconstrução da profissionalidade docente, são de relevar pois reconhecem os “saberes artesanais” dos professores em que:

“[...] esta sabedoria ou esta «*bricolage* profissional», embora não abdique dos saberes susceptíveis de serem transmitidos e reproduzidos, parece conviver melhor com uma lógica da situação do que com uma lógica da duplicação, apelando para uma formação mais preocupada em fazer a teoria da prática do que em fazer da prática uma aplicação normativa da teoria” (Correia, 1999a: 31).

Também Bártolo Paiva Campos (2002: 49) considera o docente como um “*profissional intelectual*”, distinguindo o seu conteúdo funcional do de um simples *técnico* ou de um *funcionário*. Na sua perspectiva, a profissionalidade implica desempenho autónomo com recurso a *saberes próprios* em que se fundamente, possibilitando a construção colectiva de uma cultura profissional própria. Para tal defende um “desenvolvimento profissional e organizacional ao longo da vida, [que] mais do que *formação* ao longo da vida, significa *aprendizagem* ao longo da vida” (*id.*, *ibid.*: 60) em situações formais ou não.

A acrescentar a este desenvolvimento profissional e organizacional registe-se que António Nóvoa valoriza também um desenvolvimento pessoal através da formação. Para este autor, a formação deve fornecer os meios para um pensamento autónomo que facilite as dinâmicas de auto-formação. A formação implica um investimento pessoal com vista à construção da identidade profissional (1992: 25). A formação deve também estimular o desenvolvimento profissional no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Neste sentido, “os professores têm de se assumir como *produtores da «sua» profissão*” (*id.*, *ibid.*: 28). Continuando a seguir António Nóvoa, a formação deve igualmente estar ao serviço do investimento educativo nos projectos das escolas e ao incremento de experiências inovadoras.

Em jeito de conclusão, refira-se que a formação centrada na organização escolar não nos parece que possa estar desligada dos processos de construção da identidade

⁶⁸ Não é de estranhar esta valorização da formação teórica universitária. Refira-se a observação feita por Thomas S. Popkewitz (1999: 54) quando afirma: “enquanto que os países do ‘Primeiro Mundo’ realçam a educação universitária e as culturas científicas na educação de docentes, as políticas dos organismos de financiamento internacional deram preferência, no que respeita aos países não industrializados, a uma formação de docentes prática e baseada na escola”.

profissional docente, no sentido do reforço da autonomia e cultura profissional própria. Uma socialização profissional baseada exclusivamente nos “saberes práticos” corre o risco de conduzir à exclusão (Dubar, 1997b: 238). No entanto, a formação, sendo essencial para a construção de identidades profissionais pela incorporação de saberes que estruturam a relação com o trabalho, terá oportunidade de simultaneamente associar “saberes teóricos”, “saberes técnicos”, “saberes práticos” e “saberes de organização”, no sentido da emancipação individual e colectiva.

CAPÍTULO II

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO – UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE

Neste capítulo, define-se uma perspectiva micropolítica de análise da organização escolar. Perspectiva-se o estudo da escola como uma *démarche* de natureza multiparadigmática. Através de um olhar para a organização escolar, considerada como uma construção social e política, são discutidas as questões do controlo, da democracia e da participação, da pluralidade de racionalidades e estratégias, dos conflitos, poderes e autoridade, da liderança e mudança e da regulação no espaço organizacional.

Na parte final do capítulo, procede-se a uma tentativa de cruzamento entre as questões da *formação centrada na escola* e a perspectiva micropolítica, definindo-se um modelo de análise, a ser utilizado na parte empírica, que associa liderança, poder, regulação e orientação da escola para a formação e para o desenvolvimento profissional contínuo. Esse modelo, parte dos estilos de liderança e partilha de poder, dicotomiza esses estilos e cria duas faces (Face A e Face B). A *Face A*, baseada numa liderança autoritária ou antagonista, é associada a uma regulação de controlo e a uma orientação da escola para a reprodução de formação. A *Face B*, baseada numa liderança facilitadora ou mesmo democrática ou emancipadora, é associada a uma regulação autónoma e a uma orientação da escola para a produção de formação.

1 – O estudo da escola: uma *démarche* de natureza multiparadigmática

As organizações marcam a sua presença em todas os nossos empreendimentos que se orientam para uma certa partilha de crenças ou para as relações sociais, relacionadas ou não com a realização de trabalho. Daqui se pode inferir uma certa *omnipresença organizacional* no sentido de que onde está o trabalho aí está também a organização.

A definição de organização acompanha, de certa forma, a evolução da “teoria das organizações”, paralelamente a uma complexificação da noção de “organização”, que passa pela designação de um objecto social particular até a uma visão mais ampla, que se preocupa mais com o processo de construção de uma ordem local relacionada com a acção colectiva dos homens (Friedberg, 1993: 30).

Numa perspectiva clássica, organização formal será um “*sistema de atividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas*” (Barnard, 1971: 94), desde o momento em que haja pessoas aptas a comunicarem entre si, com uma disposição para cooperar e servir, tendo em vista a realização de um projecto comum. Não muito distante desta posição de organização orientada para determinados fins, podemos incluir a definição de Bengt Abrahamsson (1993), segundo a qual as organizações são estruturas sociais criadas por indivíduos grupos ou classes, deliberadamente e com o propósito expresso de atingir objectivos. Para este autor as organizações podem ser formais ou informais¹.

Na perspectiva de Erhard Friedberg (1993), o modelo clássico de organização por si rejeitado assenta em três premissas: o carácter instrumental da organização em relação aos fins exógenos, predeterminados e fixos; a unidade e a coesão da

¹ Esta tipologia também é partilhada por Chester Barnard que considera que as organizações informais se encontram dentro de todas as organizações formais (1971: 272). Peter M. Blau e W. Richard Scott (1979) apresentam-nos uma tipologia segundo o critério de quem é o principal beneficiado. Assim, as organizações podem ser: associações de benefício mútuo; firmas comerciais, organizações de serviços; organizações para o bem-estar público. Para Amitai Etzioni (1974) as organizações podem ser coercivas, utilitárias e normativas. Na acepção contingencial de Henry Mintzberg (1995), as organizações podem ser agrupadas em cinco configurações estruturais: *estrutura simples*; *burocracia mecanicista*; *burocracia profissional*; *estrutura departamentalizada*; *adhocracia*. Embora as escolas se possam considerar nesta tipologia como burocracias profissionais, e apesar de ser na *burocracia mecanicista* que a *tecnoeestrutura* se destaca, parece que o aumento da autonomia da escola está a criar uma *tecnoeestrutura* nas organizações escolares. O conceito de *tecnoeestrutura* foi introduzido por John Kenneth Galbraith (1967: 97) e refere-se a “todos os que contribuem com conhecimentos ou experiência especializada para a tomada de decisão em grupo. Estes, e não a administração, são a inteligência orientadora, o cérebro da empresa”. Ainda nas palavras do mesmo autor a *tecnoeestrutura* compõe-se por “todos aqueles que detêm um conhecimento especializado na burocracia (...) e que a manipulam” (Galbraith, 1973: 82).

organização; a delimitação clara e unívoca da organização por fronteiras formais. Para uma Sociologia da Acção, esta noção de organização formalizada é relativizada, sendo substituída pela de “sistemas de acção concretos” (Crozier & Friedberg, 1977), onde a dicotomia tradicional entre organizações formais e contextos de acção difusos e fluídos é substituída por um *continuum* ou uma gradação da qual é necessário fixar as dimensões (Friedberg, 1993: 112).

As organizações diferem umas das outras na forma como são dirigidas em função dos serviços que prestam. Com salienta Charles Perrow, não haverá uma melhor maneira de dirigir as organizações. A melhor maneira acaba por ser de maneiras diferentes pois, “o que funciona em um tipo, não funciona em outro” (1981: 70) em função das especificidades de cada uma delas.

No que se refere à organização escolar, podemos considerá-la como uma relevante “organização formal” de serviços, na qual muitos de nós entramos e ainda não saímos, cujos principais beneficiários são, à partida, os alunos, isto é, “com quem e para quem [os] seus membros trabalham” (Blau & Scott, 1979: 66). A escola, em termos clássicos, também pode ser vista como uma “organização [tendencialmente] normativa” na medida em que “o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1974: 72) embora, neste caso, a coerção não seja tão pronunciada como noutras organizações normativas.

As investigações das últimas décadas tendo a escola como objecto de estudo permitiram passar de uma perspectiva de escola instrumental, reificada e como entidade com uma racionalidade única para uma dimensão, por exemplo, mais anárquica, “muito mais complexa, abstracta e fluida, de construção de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de acção” (Friedberg, 1993: 111).

Na sequência de uma Sociologia da Acção² organizacional, mais propriamente de uma sociologia da disputa e do compromisso, as organizações são aqui vistas como construções complexas de seres humanos que se podem realizar em diferentes mundos pois, cada pessoa, “afrota quotidianamente as situações de mundos distintos” (Boltanski & Thévenot, 1991: 266) e sabe reconhecer e ajustar-se a eles numa sociedade

² A Sociologia da Acção pressupõe que as organizações não podem ser estudadas apenas pelos normativos, estatutos, organigrama e outros documentos oficiais, mas sim pela acção organizacional. Neste sentido, depreciam-se os aspectos formais e o enfoque vai para as relações informais e o sentido que os actores sociais dão à sua própria acção.

naturalmente diferenciada. E será esta a acepção de organização a que daremos relevo nesta pesquisa, admitindo a complexidade da realidade organizacional, donde sobressai a necessidade de construção de um racional teórico de natureza plural.

Esta pluralidade configura uma visão holística da organização escolar, que permite ao investigador adoptar um olhar panorâmico sobre a escola como um todo, pela utilização de uma *lente* plural, embora se privilegie esta ou aquela *imagem*, este ou aquele mundo, no sentido de aprofundar os detalhes considerados pelo investigador como relevantes e, assim, descrever, compreender e interpretar o funcionamento da organização e as lógicas de acção dos diferentes actores. Apesar dessa focalização não existirá um “*one best way*” em termos de modelos organizacionais. Existirá, talvez, um modelo dominante para um dado investigador, dependendo essa selecção teórico-conceptual da sua sensibilidade e vivência pessoal e da crença num valor heurístico superior desta ou daquela perspectiva.

Poder-se-á equiparar esta realidade da escola como organização a um *arco-íris de metáforas* ou *espectro de metáforas*, em que as sete cores decompostas, num arco-íris ou através de um prisma óptico, correspondem ao conjunto de perspectivas disponíveis e em que o utilizador se apropria desta ou daquela *cor*, de duas ou mais *cores* para obter outras *cores* e *tonalidades*, conforme o seu gosto pessoal. Todavia, a luz visível continua a ser o branco e, como tal, única, à semelhança da realidade organizacional. No espectro de cores, os raios infravermelhos e os ultravioletas correspondem aos comprimentos de onda para os quais os nossos olhos não são sensíveis. No *arco-íris de metáforas* aqueles raios correspondem às imagens e metáforas ainda invisíveis ou *lentes* indisponíveis aos olhares dos actuais investigadores, mas eventualmente facultadas no futuro através de revoluções paradigmáticas subsequentes.

Utilizamos o conceito de ‘paradigma’ na acepção de Thomas Kuhn em que o termo é usado em dois sentidos, um sociológico e outro filosófico. “Por um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc, partilhadas pelos membros da comunidade científica. Por outro lado, as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como exemplos ou modelos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal” (1970: 175). Aqui as realizações passadas são dotadas de carácter exemplar.

Os paradigmas garantem o progresso científico, não se sobrepondo uns aos outros, mas antes contrapondo-se. Para Thomas Kuhn a um período *pré-paradigmático* ou *multiparadigmático*, em que existem vários paradigmas³ e nenhum é dominante, segue-se um período da denominada *ciência normal*, onde um deles se impõe e a actividade científica consiste em resolver problemas (*puzzle-solving*) mediante a aplicação dos instrumentos fornecidos por esse paradigma. Os problemas científicos são como que *puzzles* ou quebra-cabeças. O terceiro período é o da ciência em crise ou revolucionário, e corresponde ao surgimento de problemas insolúveis no interior do paradigma. É assim que surge a possibilidade da emergência de um novo paradigma através de uma *revolução científica*, com posterior entrada numa *nova ciência normal*. Um paradigma, mediante uma certa visão do mundo, fornece ao investigador os problemas que num determinado momento são considerados como críticos e legítimos, o quadro teórico, os instrumentos e o tipo de experiências para a resolução desses problemas.

Neste *olhar* multiparadigmático, e com o propósito de elaborar essa grelha de *leitura* do real, verificamos que o modelo burocrático-racional, na sequência do trabalho de Max Weber e seus seguidores, constituiu uma referência dominante para as investigações em Educação⁴, pelo menos até à década de 80. No entanto, neste período, assistiu-se a um significativo eclodir da “crítica aos modelos racionalistas de análise, através da emergência de novos paradigmas e configurando uma situação de pluralismo teórico sem precedentes” (Lima, 1992: 6). Não admira pois que os estudos sobre a Educação em geral e sobre a escola em particular, realizados na década de 90, utilizem outras perspectivas nomeadamente os modelos de ambiguidade (Lima, 1998), o modelo político e (neo)institucional (Estêvão, 1998a; Monteiro, 2001), o modelo político (Afonso, 1995) e sua perspectiva micropolítica (Sarmiento, 2000; Falcão, 2000), o modelo institucional (Sá, 1997) e a perspectiva da cultura organizacional (Sarmiento, 1994; Torres, 1997).

³ No momento actual, e no que se refere aos paradigmas utilizados na investigação, pode verificar-se a utilização de uma pluralidade de paradigmas – positivista, interpretativo, crítico, entre outros. No que se relaciona com os modelos de análise da escola como organização, a pluralidade traduz-se no apelo às diversas perspectivas, imagens e metáforas disponíveis para o questionamento da realidade organizacional.

⁴ A este propósito e no que se refere à investigação feita por autores nacionais, citem-se as teses de doutoramento de João Formosinho (1987) e de António Sousa Fernandes (1992) que tendem a privilegiar este modelo burocrático-racional. Outras teses de doutoramento, iniciadas nesta época, já associam outros modelos para além do burocrático (Lima, 1998) ou não apresentam uma filiação teórica clara no quadro da Teoria das Organizações (Barroso, 1995).

Alguns dos trabalhos referidos, embora focalizados numa ou duas perspectivas de análise, integram na sua matriz teórica outras *imagens* e *metáforas*, no seguimento das sínteses desenvolvidas por Gibson Burrell e Gareth Morgan (1979), Per-Erik Ellström (1983), Gareth Morgan (1995), Tony Bush (1995) e William Tyler (1991). Também num esforço de síntese, Licínio C. Lima (1998: 63) com o seu *modo de funcionamento díptico*, Carlos Estêvão com o funcionamento políptico e a conceptualização *fractalizada e institucionalizada* das organizações educativas privadas e Jorge Adelino Costa (1996) com o estudo das *imagens organizacionais* tentam dar um contributo para a construção de um quadro teórico-conceitual para a análise organizacional da escola.

Assim, a organização burocrática, entendida como *ideal-tipo*⁵, configura uma autoridade racional-legal em que, designadamente: as normas são abstractas, impessoais, registadas em documentos e estabelecidas por acordo ou impostas visando fins utilitários e/ou valores racionais; a organização dos cargos obedece ao princípio de uma estrutura hierárquica; se torna imprescindível a especialização; a selecção e promoção fazem-se com base nas qualificações técnicas; os quadros administrativos e funcionários trabalham inteiramente separados da propriedade dos meios de produção e administração (Weber, 1993: 176; Campos, 1978). As características enunciadas não se referem a nenhuma organização concreta, constituindo apenas um instrumento heurístico para uma investigação empírica.

Alguns autores têm testado o grau de burocratização de uma dada realidade, nomeadamente a escolar, pela comparação das dimensões abstractas do tipo ideal de burocracia com os dados empíricos observados. João Formosinho (1984), constata a prevalência de um centralismo burocrático relativamente ao currículo (com uma “*pedagogia burocrática*” em que as normas pedagógicas são de aplicação *universal e impessoal* em aulas com duração ideal) e à admissão de pessoal auxiliar das escolas.

Mesmo no actual quadro de uma “participação *decretada*” (Lima, 1998: 287) e de uma gestão *flexível* do currículo a adopção de uma *lente* burocrática permitirá, certamente, encontrar rotinas e estabilidade nas actividades diárias e confirmar, empiricamente, a existência na organização escolar de algumas dimensões características da burocracia, em menor ou maior grau como, por exemplo, nas questões

⁵ Conjunto de características de tipo *puro* (ideal) não necessariamente existentes na realidade na sua forma pura (Weber, 1993: 17).

que se prendem com o poder e estrutura formal. Contudo, negligenciará outros poderes mais informais e as dinâmicas dos actores. Assim, será sempre uma visão muito insuficiente da realidade escolar, embora partilhemos da convicção de que o termo *burocracia* é neutral e uma investigação que utilize o modelo burocrático-racional não significa, necessariamente, a crença na ineficiência ao nível organizacional. Max Weber considera mesmo que:

“A razão decisiva que explica o progresso da organização burocrática foi sempre a sua superioridade *técnica* sobre qualquer outra organização. Um mecanismo burocrático perfeitamente desenvolvido actua em relação às demais organizações da mesma forma que uma máquina em relação aos métodos não mecânicos de fabricação. A precisão, a rapidez, a continuidade [etc.] são infinitamente maiores numa administração severamente burocrática, (...) servida por funcionários especializados [...]” (1993: 730).

De igual modo, Gary Anderson não rejeita a vertente burocrático-formal das organizações ao entender que, embora as escolas estejam mais próximas dos sistemas debilmente articulados, formas burocráticas e coercivas de controlo são alguma vezes efectivas e a batalha entre o controlo e a autonomia é travada de forma mais ou menos subtil entre gestores, professores, pais e estudantes (1991: 120).

Da forma análoga, William Tyler não afasta o valor explicativo da dimensão burocrática quando refere:

“Ao analisar a escola como organização complexa, temos visto que os modelos burocrático e da contingência perderam parte da sua capacidade para explicar as variações na estrutura escolar, *o que não quer dizer que sejam completamente inúteis*” (1991: 79, *itálico nosso*).

Para a análise da escola como organização o “*modo de funcionamento díptico*” (Lima, 1998: 163) é uma referência aliciante. As duas faces previstas esquematizam um *continuum* entre a *anarquia organizada* e a *burocracia racional*. Na face B temos a articulação forte, a certeza, a objectividade a “ordem” e a mono-racionalidade. Na face A temos a ambiguidade, a desarticulação, a disjunção, a subjectividade, a “desordem” e a pluri-racionalidade. É nesta face que joga a capacidade dos actores em definir e actualizar as suas regras definindo o seu “*plano de acção organizacional*”, aproveitando as suas *margens de autonomia relativa*, praticando a “*infidelidade normativa*” para manter a *fidelidade* aos seus objectivos, interesses e estratégias (*id., ibid.*: 176). Seguindo ainda Licínio Lima, “a escola não será, exclusivamente, *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (*id., ibid.*: 163).

Uma outra perspectiva que tende a ser vista como situada algures nesse *continuum*, polarizado nas duas faces descritas, é o modelo político. Face ao problema de investigação e com o intuito de conseguir uma maior profundidade de interpretação, relevo este modelo e concretamente a abordagem micropolítica, na convicção de que é perceptível uma dimensão política e estratégica na acção organizada, tendo em conta a possibilidade de choque das diferentes racionalidades e interesses em presença numa organização escolar. Esta dimensão é, a meu ver, determinante na compreensão da formulação das políticas decorrentes dos actuais processos de *autonomia*⁶ e definição da formação associada, seja ela mais ou menos formalizada, que podem configurar processos de mudança e de transformação da escola.

De facto os estudos baseados na perspectiva micropolítica diferem substancialmente, quer dos modelos formais, quer dos modelos menos formais que enfatizam a desordem e a articulação débil (Bacharach & Mundell, 1999: 124). Em vez de acentuarem a ordem ou a desordem os modelos micropolíticos pressupõem que a ordem nas organizações é negociada politicamente. É pois o propósito de perceber como as lógicas de acção são negociadas entre grupos de interesse no interior da escola que sustenta a opção por uma análise de pendor micropolítico.

Com efeito, esta abordagem, embora não pretenda fazer do actor um herói nem dissimular a assimetria de poder numa organização, privilegia as questões do poder e da influência e, confere a todo o actor, qualquer que seja a sua posição na hierarquia no interior da organização, a capacidade, através de alianças definitivas ou transitórias, de se mobilizar, lutar pelos seus objectivos estratégicos e, assim, “bater o sistema”⁷ (Crozier & Friedberg, 1977: 36).

⁶ Referimo-nos, fundamentalmente à possibilidade de exercício da autonomia curricular (embora reduzida) através da definição de um Projecto Curricular de Escola e, posteriormente, de Turma. Destes processos, como já afirmamos noutro lugar, pode transparecer a *racionalidade política* dos actores, com jogos de poder e de influência, conflitos, disputas ideológicas entre órgãos (Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico e Conselho Executivo), alianças e até inviabilizar a realização prevista de formação contextualizada (Silva, 2002: 32). Estes processos são potencialmente conflituais dada a escassez de recursos (distribuição de carga horária das disciplinas).

⁷ Com efeito, numa organização o homem não pode apenas ser considerado *como uma mão*, como supunha implicitamente o sistema tayloriano de organização, nem apenas como *uma mão e um coração*, como reclamavam os advogados do movimento das relações humanas. Sublinha-se que, para além disso, o homem é também *uma cabeça, quer dizer, uma liberdade*, ou em termos mais concretos, um agente autónomo que tem a capacidade de cálculo e manipulação e que se adapta e inventa, em função das circunstâncias e dos movimentos dos seus parceiros (Crozier, 1963; Crozier & Friedberg, 1977: 38).

Esta opção de focalizar a análise na perspectiva micropolítica, cruzando-a com outras perspectivas⁸, imagens e metáforas, resulta das insuficiências dos modelos anteriormente descritos que, de certa forma, omitem esta lógica de acção e negociação entre detentores de interesses divergentes. Contudo, o poder explicativo de outras perspectivas não é descurado, já que também consideramos que “as organizações são muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1995: 345) ou, de outro modo, as escolas são demasiado complexas para se deixarem apreender por análises através de uma simples dimensão (Bush, 1995: 21).

⁸ O cruzamento assinalado será, do ponto de vista teórico, apresentado na sub-secção que se debruce sobre a diversidade de objectivos e estratégias (“racionalidades e estratégias”).

2 – A(s) perspectiva(s) micropolítica(s) de análise

2.1 - A escola como construção social e política

A escola, construção social e humana, constitui-se como uma organização educativa onde o poder é um recurso e fonte da acção individual e colectiva. O estudo da escola como organização que nos propusemos encetar situa-se no âmbito de uma Sociologia da Acção, onde é valorizada a capacidade estratégica dos actores num quadro plural quanto a projectos e interesses e onde cada um possui a sua própria margem de “autonomia relativa”. Assim, não se pretendeu estudar a organização limitando-nos aos normativos, organigrama e documentos oficiais⁹ mas, sobretudo, pela acção organizacional. Corresponde à crença do descalabro do paradigma funcionalista, considerando como fulcrais no espaço organizacional as formas construcionistas e interpretativas, na linha do Interaccionismo Simbólico, da Fenomenologia e da Etnometodologia, e sobretudo o paradigma sócio-crítico¹⁰.

Desta forma, percepção-se a natureza da vida social escolar como construída em cada momento, através da negociação dos diversos sentidos de acção, sublinhando-se, enfim, o carácter socialmente construído de toda a estrutura de acção colectiva. Com esta orientação metodológica, uma investigação que confira atenção à micropolítica da escola será condição *sine qua non* para a eficácia da mesma, em que adquirem centralidade, designadamente, o estilo de liderança, a influência dos actores, o processo de tomada de decisão, a convergência/divergência com as lideranças e a distribuição dos recursos. É também relevante uma atitude persistente de questionamento da realidade,

⁹ Projecto Educativo, Regulamento Interno, Plano de Actividades, Projecto Curricular, etc.

¹⁰ Apesar desta afirmação, adoptamos, como já referimos na secção anterior, um olhar segundo uma orientação multiparadigmática e multidiscursiva. À semelhança de Colleen A. Capper (1993: 27), também somos partidários da utilização de uma abordagem multiparadigmática, uma vez que cada paradigma apresenta as suas limitações específicas e a conjugação com outros paradigmas pode contornar algumas dessas limitações. Colleen A. Capper advoga a incorporação do *estrutural-funcionalismo*, do *paradigma interpretativo*, da *teoria crítica* e do *feminismo pós-estruturalista* como abordagem de análise da administração educacional numa sociedade pluralista. Assim, se o *estrutural-funcionalismo* nos pode facultar o acesso às culturas e estruturas existentes, não contribui para a necessidade de mudança. Enquanto o *interpretativismo* nos permite conhecer o significado para os actores dos acontecimentos e situações não nos orienta em direcção de uma mudança significativa. Apesar da *teoria crítica* se centralizar nas questões da opressão e da mudança radical também falha no que se relaciona com as orientações específicas para a prática. O *feminismo pós-estruturalista* poderá obviar a algumas das limitações da *teoria crítica* e do *estrutural-funcionalismo* e providenciar a estrutura para o trabalho e actividades diárias que estão orientadas para fins emancipatórios.

na tentativa de desvelar as subtilezas presentes nos discursos oficiais, sejam eles produzidos ao nível macropolítico, mas sobretudo ao nível micropolítico.

Um dos aspectos a considerar é a forte relação da perspectiva micropolítica com os modelos da ambiguidade. Eric Hoyle (1988: 263) considera que três teorias organizacionais estão directamente relacionadas com a perspectiva micropolítica. A primeira tem a ver com os trabalhos de March e colaboradores¹¹ (Cohen; March & Olsen, 1972; Cohen & March, 1974). A segunda é o trabalho de Michael Crozier (1963) onde se interessa pelos fenómenos de poder e influência nas organizações. A terceira refere-se ao trabalho de Bacharach & Lawler¹² (1980).

Apesar dos pontos de contacto entre as micropolíticas e os modelos da ambiguidade¹³, também se podem assinalar diferenças entre estas perspectivas. Como já registamos, a micropolítica não releva tanto a questão da ordem ou da desordem nas organizações. Simplesmente a ordem é negociada politicamente de uma forma contínua e essa lógica de negociação é fundamental para a interpretação do que se passa no interior da organização. Esta perspectiva assume que numa organização pode haver muitas lógicas diferentes em que indivíduos ou grupos competem por impor, cada um deles, a sua lógica particular ao todo organizacional, “seja por consenso ou por dominação” (Bacharach & Mundell, 1993; 1999: 130).

Contrariamente aos modelos formais, que percepcionam as organizações como empreendimentos interligados e racionais que perseguem um objectivo comum, “a metáfora política encoraja a ver as organizações como redes de pessoas independentes com interesses divergentes que se juntam¹⁴ em função da oportunidade, por exemplo, de ganhar a vida, de desenvolver uma carreira, de perseguir um objectivo ou meta desejados” (Morgan, 1995: 158). De facto, “[...] não há sistemas sociais inteiramente

¹¹ Nos primeiros trabalhos de March este considera que no processo de decisão o comportamento não é racional. Nos trabalhos seguintes March e colaboradores não se preocupam tanto com a questão da racionalidade das decisões mas mais como elas de facto são tomadas. E é neste pressuposto que avançam com o modelo do “caixote do lixo” do processo de tomada de decisão.

¹² Para estes autores, poder, coligações e regateio/negociação constituem os três temas básicos de um tratado para uma teoria política das organizações.

¹³ A possibilidade de produção de regras ao nível organizacional é partilhada pelos modelos da ambiguidade e pela abordagem política.

¹⁴ Bacharach entende que “realmente, um dos principais problemas com os sistemas debilmente articulados é o facto de serem baseados numa análise fenomenológica individual” (1988: 280).

ordenados e controlados” (Crozier & Friedberg, 1977: 25) e os actores dispõem de uma margem de manobra que utilizam de forma estratégica¹⁵.

Para Gareth Morgan (1995: 200), quando desenvolve a imagem das *Organizações vistas como Sistemas Políticos*, “a racionalidade é sempre política. Ninguém é neutro na administração das organizações nem mesmo os administradores”. Na mesma linha, Erhard Friedberg, (1993: 17) considera que “a interacção humana, mesmo em contextos de acção muito estruturados, é também e sempre política”. Podemos, assim, perspectivar a escola próxima de uma “arena política” (ou “selva política”¹⁶) em que a organização escolar é, sobretudo, um espaço de competição.

As afirmações precedentes são reforçadas pelo estudo sobre os processos de decisão e de formulação de políticas numa universidade privada de Nova York, empreendido por Victor Baldrige, para o qual recusa os modelos burocrático e colegial e adopta o modelo político¹⁷ pois considera que, “num tempo de crise torna-se importante saber como é que as decisões são tomadas, como as políticas são construídas e como os processos de ‘governança’ da universidade operam” (1971: vii).

Já na década de 60, o conceito de ‘micropolítica’¹⁸ era utilizado, mas foi com o trabalho de Stephen Ball sobre as micropolíticas na escola que o conceito mais se difundiu. Este autor considera-o um termo aberto e inclusivo, limitando-o e especificando-o com três esferas essenciais da actividade organizativa: os interesses dos actores; a manutenção do controlo da organização; os conflitos ao redor da política, em

¹⁵ Uma das dimensões fundamentais da perspectiva política é a *análise estratégica* em que Michel Crozier e Erhard Friedberg são os seus autores de referência. Os seus postulados fundamentais, na síntese elaborada por J. M. Carvalho Ferreira e colaboradores (1996), são: cada indivíduo tem os seus objectivos e projectos que procura desenvolver; a estratégia dos actores é sempre racional mas segundo uma racionalidade limitada; subsiste uma zona de incerteza na organização mediante as condutas humanas não regulamentadas; os actores são forçados a jogar o jogo para a consecução dos seus objectivos mas a participação daqueles implica uma negociação sistemática com a organização; os actores têm possibilidades de exercer o poder influenciando o comportamento dos outros indivíduos e grupos; as relações de poder definidas pelo papel de cada actor podem ou não coincidir com a distribuição de poder inscrito na estrutura formal. O “sistema de acção concreto” resulta da construção humana ou de um conjunto estruturado que integra objectivos e estratégias diferenciadas dos actores individual ou colectivamente considerados.

¹⁶ *Political jungle* foi o conceito retirado de uma entrevista no estudo de Victor Baldrige (1971: 21).

¹⁷ Para tal desiderato, utiliza três fontes teóricas: a tradicional *teoria sociológica do conflito*; a teoria do *poder da comunidade* e a *teoria dos grupos de interesse* nas organizações, privilegiando a análise de três elementos da *estrutura social* da universidade (a estrutura formal, pluralidade de objectivos e crescimento das subculturas, as pressões sociais externas e as adaptações internas), do processo de *articulação de interesses*, da *fase legislativa*, da *formulação das políticas* e da *execução das políticas*.

¹⁸ De acordo com Erhard Friedberg (1993: 255), o conceito de “micropolítica” terá sido definido pela primeira vez por T. Burns.

termos gerais, ao que denomina de definição da escola (Ball, 1987: 35). Joseph Blase e Gary Anderson (1995: 1) valorizam fortemente esta perspectiva na convicção de que “apenas a literatura micropolítica coloca a noção de *poder* no centro das suas análises”.

Vejamos outras definições deste conceito (e afins) por outros autores. Para Eric Hoyle a micropolítica

“[...] acolhe aquelas estratégias através das quais os indivíduos e os grupos em contexto organizacional procuram usar os seus recursos de poder e influência para promover os seus interesses (...). São caracterizadas mais por coligações do que por departamentos, mais por estratégias do que por regras decretadas, mais por influência do que por poder e mais por conhecimento que por status” (1988: 256-257).

No sentido de Joseph Blase, as “micropolíticas são sobre o poder (...). São sobre o conflito (...). São sobre a cooperação [...]” (1991: 1). Este autor, à semelhança de Andy Hargreaves destaca, de forma clara, as micropolíticas não apenas do conflito mas também do consenso:

“Micropolíticas refere-se ao uso do poder formal e informal por indivíduos e grupos no sentido de alcançar os seus objectivos nas organizações. Em grande parte, as acções políticas resultam de diferenças percebidas entre indivíduos e grupos, unidos pela motivação em usar o poder para exercer influência e/ou para a protecção. Embora tais acções sejam conscientemente motivadas, alguma acção, consciente ou inconscientemente motivada, pode ter uma ‘importância’ política numa dada situação. Quer as acções e processos cooperativos quer os conflituais fazem parte do domínio das micropolíticas. Além disso, os factores macro e micropolíticos interagem frequentemente” (*id.*, *ibid.*: 11).

“As micropolíticas do ensino podem, por certo, ser cínicas, controladoras e calculistas, mas também podem ser positivas, conferir poder (*empowering*) e serem colegiais” (Hargreaves, 1995: viii).

A definição de Joseph Blase também salienta, à semelhança do preconizado por Samuel Bacharach e Bryan Mundell (1999: 149), que a micropolítica não pode ignorar o nível macro do contexto político, embora focalize as lógicas de acção entre os grupos no interior da organização. Assim, a micropolítica da escola não está isolada das medidas tomadas no contexto político nacional e, portanto, não é imune à influência dos públicos externos¹⁹, registando-se formas de conflito, adaptação e domínio.

Muitos estudos exploram a importância dos factores externos nas micropolíticas da vida da escola. Está neste caso o estudo conduzido por Stephen Ball e Richard Bowe (1991) que questionam o impacto da *Education Reform Act* numa escola secundária

¹⁹ “Nos modelos políticos é uma convicção de que os factores externos podem ser introduzidos pelos grupos de interesse, assim como pelos directores e outros líderes formais (*heads and principals*)” (Bush, 1995: 87).

inglesa, nomeadamente como os aspectos de gestão financeira, dominados por uma orientação gerencialista, são o pomo da discórdia na escola quando confrontados com interesses segundo uma orientação mais profissional.

Andrew Hargreaves também se dedica à influência exercida pelos factores externos e de uma forma crítica fala-nos de uma “colegialidade artificial” (*contrived collegiality*) (Hargreaves, 1991; 1998), em que um certa orientação para a colaboração entre professores corresponde a uma imposição gerencialista para a sua cooptação de acordo com os propósitos administrativos da implementação das directivas externas (*id.*, *ibid.*: 51). Trata-se, pois, de uma colegialidade como forma de controlo por parte da Administração Central e dos seus canais periféricos.

A influência da Administração pode ser exercida directamente sobre o órgão de gestão da escola e sobre o próprio estilo de liderança, sobre os professores e as suas atitudes perante o trabalho. Paula Kleine-Kracht e Kenneth Wong (1991) apresentam-nos um estudo com o objectivo de estudar estas influências.

Uma outra entrada para a análise da influência de outros actores da comunidade é o estudo da acção dos pais que potencialmente estão em posição privilegiada sobre o modo como a prática lectiva é realizada pois “[...] os olhos das crianças vêem tudo” (Corbett, 1991: 78).

Para concluir, refira-se que “os modelos políticos assumem que a *estrutura organizacional* emerge dos processos de regateio e negociação e pode ser sujeita a mudanças se os grupos de interesse lutam por uma posição” (Tony Bush, 1995: 85). Compreender a micropolítica da escola será pôr a descoberto, como refere Hoyle (1988: 256), as máfias organizacionais, as agendas ocultas, os jogos políticos e o maquiavelismo que, de forma sumária, “é o lado escuro da vida organizacional”.

Para Stephen Ball (1987: 25), a investigação da escola baseada em dados terá que dar atenção a conceitos como os de poder, diversidade de objectivos e estratégias, disputa ideológica, conflito, interesses, actividade política e controlo. Explicitemos, então, alguns desses conceitos.

2.2 – Controlo, democracia e participação

As organizações escolares tanto podem ser dirigidas democraticamente, em que os actores participam de forma activa, como podem ser burocráticas, centralizadas, hierarquizadas e oligárquicas com reduzidíssima participação na organização como um todo.

Para Max Weber (1993) a democracia é uma forma de escolha de líderes políticos poderosos. Neste sentido a democratização não significa a distribuição de poder pelo povo mas a possibilidade de selecção de líderes que são legitimados pela burocracia. Numa concepção normativa e formalista de democracia Norberto Bobbio (1988a; 1988b) define-a como um conjunto de regras processuais respeitantes às decisões colectivas, promovendo e facilitando a mais ampla participação possível dos implicados, o que pressupõe um regime em que todos os cidadãos adultos possuam direitos políticos e onde existe o sufrágio universal.

Numa aceção mais crítica, a democracia como conteúdo será “um sistema de participação política do povo nos assuntos públicos [estando] relacionada com o poder do povo sobre qualquer outra instituição reguladora” (Torres, 2001a: 31). Para este autor uma “democracia total” pressupõe igualdade total, e não apenas na esfera pública, nas relações raciais/étnicas, de classe e de género.

Relacionadas com as formas de controlo e participação, podemos distinguir, por uma questão de arrumação teórica, embora sofrendo de algum simplismo, duas teorias da democracia: *a teoria elitista da democracia* e *a teoria da democracia participativa*²⁰. A primeira entende a democracia como forma de dominação exercida por portadores de uma cultura política, garantes do processo democrático liberal, subalternizando a importância da participação. A teoria da democracia participativa reclama-se herdeira de Jean-Jacques Rousseau e J. Stuart Mill e assenta no poder do povo, pressupondo o seu interesse em participar. Para esta teoria a solução é a participação.

A perspectiva que subalterniza a importância da participação deve-se a vários autores entre os quais Joseph A. Schumpeter e Robert Michels. Schumpeter limita à esfera económica o conceito de democracia. Democracia é um método para selecção de líderes. Critica e rejeita a existência de *um bem comum* e de *uma vontade do povo*. Parte do princípio que o povo não tem uma opinião definida e racional. Essa vontade é

²⁰ Podemos considerar também três concepções de democracia: a elitista, a pluralista e a radical.

“manufacturada” através da publicidade e da adulteração da informação. Define uma outra teoria da democracia baseada na “competição pela liderança política” (Schumpeter, 1976: 269). Robert Michels teoriza também uma concepção instrumental de democracia. Para este autor, não se concebe a democracia sem organização e daí a tendência à oligarquia. Concebe uma divisão entre minoria que dirige (superioridade intelectual dos líderes) e uma maioria que é dirigida (incompetência das massas), pois “a existência de chefes é um fenómeno inerente a todas as formas de vida social” (Michels, 1971: 295). Formula a *Lei de Bronze da Oligarquia*, isto é, uma classe dominante é sempre substituída por outra classe dominante o que implica a criação de novas oligarquias. Esta lei configura uma espécie de determinismo cíclico. Pela análise do seu discurso verifica-se que:

“É assim que a revolução social não trará alguma modificação à estrutura interior das massas. A vitória dos socialistas não será aquela vitória do socialismo, o qual perecerá no mesmo momento em que triunfarão os seus partidários. Alguém tentou qualificar este processo de tragicomédia, atendendo a que as massas, depois de terem concluído esforços titânicos, contentam-se em substituir um patrão por outro” (Michels, 1971: 292-293).

Para os defensores de uma democracia participativa, Jean-Jacques Rousseau é considerado o teórico da participação por excelência. Com efeito, Jean-Jacques Rousseau já considerava que “a Soberania não pode ser representada pela mesma razão que não pode ser alienada”²¹ (1976: 339). Vários autores defendem a democracia e participação nesta linha conceptual com o propósito do seu aprofundamento, nem que para tal, como defende Boaventura S. Santos num trabalho mais recente, seja necessário “reinventar a democracia” (1998). Mas também seguindo Licínio Lima (1998: 97) e seus autores se perspectiva o aprofundamento da democracia participativa. Neste sentido, pode-se constatar a defesa da extensão da participação política aos níveis local e organizacional ou a participação em associação²² (Rousseau, 1976; Mill, 1967), a extensão da *democracia política à democracia social* (Canotilho: 1993: 407), a “*democratização da democracia*” (id., ibid.: 410), a democracia directa ou a *democracia* dos antigos, a

²¹ Livro III, Cap. 15.

²² J. Stuart Mill (1967: 87) considerava “[...] evidente que o único governo capaz de satisfazer inteiramente todas as exigências do estado social é aquele em que todo o povo participe; que é útil qualquer participação, mesmo nas funções públicas mais modestas”. Jean-Jacques Rousseau (1976: 359, Livro III, Cap. 18) também defendia uma democracia participativa e as assembleias periódicas, afirmando mesmo que: “não existe no Estado nenhuma lei que não possa revogar-se, nem mesmo o pacto social, pois se todos os Cidadãos se reunissem para rompê-lo de comum acordo, indubitavelmente o acto seria legítimo”.

“democracia total” (Torres, 2001a: 32), a participação de manhã à noite (Bobbio, 1988a: 55) em assembleias deliberantes de cidadãos e não a democracia representativa actual.

Um democracia, embora representativa, mas em que o povo tinha muitos espaços de participação é bem visível nas palavras de Alexis de Tocqueville, na América do séc. XIX:

“Na América, é o povo que nomeia aqueles que fazem a lei e aqueles que a executam; eles mesmos formam o júri que pune as infracções à lei. Não são apenas as instituições democráticas nos seus princípios, mas ainda em todos os seus desenvolvimentos; assim o povo, nomeia *directamente* os seus representantes e escolhe-os geralmente *todos os anos*, a fim de os ter mais completamente na sua dependência. É pois realmente o povo que dirige [...]” (Tocqueville, 1986: 177).

Muito próxima das duas teorias da democracia enunciadas são as noções de democracia representativa e de democracia directa. Seguindo Norberto Bobbio, a democracia directa significa a participação de todos os cidadãos em todas as decisões, mais exactamente, “o indivíduo participa em pessoa nas deliberações que lhe dizem respeito [pelo que] entre os indivíduos deliberantes e a deliberação que lhes diz respeito, não [existe] qualquer intermediário” (1988a: 67). Naturalmente que esta forma de democracia não é fácil de concretizar ao nível dos Estados pois, como aliás já Jean-Jacques Rousseau (1976: 275, Livro III, Cap. 4) considerava e profetizava “tomando o termo na sua rigorosa acepção, uma verdadeira democracia nunca existiu e nunca existirá”. Apesar de considerar que “a vontade do povo é indestrutível” (*id.*, *ibid.*: 361, Livro IV, Cap. 1), também entendia que a democracia directa apenas seria possível em pequenos Estados, cujo povo fosse dotado de costumes simples e numa situação de igualdade de condições e de fortunas, preferencialmente desprovidos de luxos que corrompem ricos e pobres.

A democracia representativa, na linha teórica de Norberto Bobbio (1988a: 57), significa que “as deliberações colectivas, ou seja as deliberações que dizem respeito a toda a colectividade, são tomadas não directamente por todos os que fazem parte da colectividade, mas por certas pessoas eleitas para esse fim”. Este autor considera o Estado parlamentar como um caso particular deste modo de democracia, embora nem todos os Estados parlamentares sejam democracias representativas, pelo que dissocia a crítica ao Estado parlamentar da crítica à democracia representativa. Distingue dois tipos de representantes – delegado e fiduciário, respectivamente representante dos interesses particulares e dos interesses gerais.

Norberto Bobbio (1988a: 69-76) faz a apologia de uma fórmula sintética que conjugue as duas formas de democracia e a deslocação da dimensão democrática do Estado para a sociedade civil. Com efeito, a democracia ao nível organizacional é também uma exigência cada vez mais actual, pois:

“Damo-nos conta de que uma coisa é a democratização do Estado, que se verificou o mais das vezes com a instituição dos parlamentos, e outra coisa é a democratização da sociedade, podendo perfeitamente verificar-se a existência de um Estado democrático numa sociedade cujas instituições, na sua maioria, da família à escola, das empresas à gestão dos serviços, não são governadas democraticamente” (*id.*, *ibid.*: 73).

A este propósito registem-se aqui os esforços desde a década de 60, principalmente nos países nórdicos, no estabelecimento de uma “Democracia Industrial” com a implementação da corrente sociotécnica e das equipas semi-autónomas, perseguindo a inovação social pela concepção e aplicação de novas formas de organização do trabalho. Já neste contexto, nos seminários de concepção participativa “todos os níveis hierárquicos [estavam] representados” (Ortsman, 1984: 227).

De igual modo, outras correntes conotadas com a Teoria das Organizações conferem uma importância formal ao acto de participar, nomeadamente a Escola das Relações Humanas, o Desenvolvimento Organizacional, a Gestão por Objectivos, a Teoria Y de Douglas McGregor (1980), a Teoria Z de William Ouchi (1987), os trabalhos de Rensis Likert (1975), etc, por oposição à Escola Clássica e à *administração científica* do trabalho, protagonizada por Frederick Taylor (1982) e Henri Fayol (1984). No entanto, a participação pode ser aqui vista como uma simples tecnologia social, ou “um instrumento para o consenso e cooperação” (Lima, 1998: 120), como forma de maximizar a produtividade e não como participação substantiva no processo de tomada de decisão.

Ao nível da escola, ela será democrática como resultado de tentativas dos educadores (e não só) colocarem em prática os consensos e as oportunidades. Por um lado, através da “criação de estruturas e processos democráticos” que orientarão a vida escolar. Por outro lado, na “construção de um currículo que faculte as experiências democráticas aos jovens” (Apple & Beane, 2000: 31). Nesta perspectiva, uma escola democrática será aquela que se pauta por uma participação ampla de todos os seus intervenientes – docentes e não docentes, alunos, pais e outros membros da comunidade

educativa – mesmo que para tal desiderato se criem conflitos e controvérsias. Como nos refere Licínio Lima:

“A construção da escola democrática constitui, assim, um projecto que não é sequer possível sem a participação activa de professores e alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção (2000b: 42).

O mesmo autor apresenta-nos uma tipologia da participação que poderá ser muito útil na análise desse fenómeno na escola, embora as organizações escolares pareçam tender, cada vez mais, para “[...] formas de democracia fictícias [...] e formas de pseudo-participação ou de encenação participativa” (Lima, 1998: 104). Ora a construção da democracia na escola exige que “todas as vozes devam ser ouvidas” (Blase & Anderson, 1995: 146), o que não se verificará certamente em escolas onde se pratica uma espécie de recentralização. Essas escolas que silenciam as vozes dos professores, alunos, encarregados de educação e outros actores estarão certamente desprovidas da contribuição da sua massa crítica o que dificulta a assunção de uma orientação para a inovação e mudança no espaço escolar.

Defendemos a democracia participativa ao nível organizacional. Esta defesa é congruente com a perspectiva de Jean-Jacques Rousseau²³ já apresentada pois, numa escola, as condições requeridas têm uma existência possível: pequeno *Estado*, simplicidade de costumes²⁴ e grande igualdade de condições (qualificações). No entanto, não negamos a perspectiva de que ainda “nem todos podem participar de forma total em cada decisão: a participação total é uma impraticabilidade económica e pedagógica” (Dunlap & Goldman, 1991: 13).

Também é de assinalar que, conforme o demonstra a nossa larga experiência nas escolas, o desejo de participar não é uniforme em todos os actores²⁵. A este propósito, como sugerem alguns autores, é conveniente numa investigação proceder-se a “medidas

²³ Este autor, para nós essencial nas questões da democracia, também defendia a separação de poderes entre as funções legislativas e executivas, registando que “não é bom que aquele que faz as leis as execute” (*id.*, *ibid.*: 275, Livro III, Cap. 4). Procedendo à transposição destas premissas para as organizações educativas, poder-se-á inferir uma separação das funções de direcção e gestão, actualmente consubstanciada na existência formal de uma Assembleia de Escola e de um Conselho Executivo.

²⁴ Este poderá ser o requisito mais problemático, dada a diversidade de objectivos e estratégias.

²⁵ É comum que alguns professores na escola, que têm uma participação normalmente fluída, nos processos eleitorais para os diferentes órgãos tenham afirmações do tipo: “Isto é democracia a mais!”.

avaliativas estabelecendo a diferença entre os níveis actual e desejado de participação dos membros” da organização (Bacharach, Bamberger, Conley & Bauer, 1990: 129)²⁶.

2.3 – Racionalidades e estratégias

As abordagens não tradicionais acentuam que “uma organização não é [...] um conjunto de mecanismos ordenados e movidos só por uma racionalidade” (Friedberg, 1993: 69). A pluralidade de racionalidades significa que os intervenientes tentam obter as melhores condições dentro das regras existentes e/ou modificar as regras a seu favor adaptando-as à sua racionalidade. Daqui resulta um certo confronto de racionalidades que é visível pelo fraccionamento da “realidade e das relações de trabalho colorindo-as de forma profundamente oposta. O que é zelo e energia aos olhos da direcção é favoritismo e arrivismo aos olhos dos executantes” (Gérard & Reynaud, 1984: 238).

Este choque de racionalidades é possível, o que contraria os pressupostos dos modelos clássicos, assentes numa relação instrumental meios-fins, na base de uma mono-racionalidade. Contudo, cada vez mais sabemos que nem sequer “há – e não pode haver – unicidade de objectivos no seio de uma organização” (Crozier & Friedberg, 1977: 80). De facto, embora não se negue a existência de traços característicos do ideal-tipo de burocracia na realidade organizacional, com objectivos bem definidos, novas formas organizacionais têm surgido, a que alguns autores têm denominado de “pós-modernas”, que se caracterizam por uma maior flexibilidade e uma “nova forma de relações interorganizacionais” (Clegg & Hardy, 1997: 39).

Para Herbert Simon

“Com frequência as relações entre as actividades da organização e os fins são obscuras, os fins estão formulados de forma incompleta, ou existem conflitos e contradições internas entre os fins e os meios escolhidos para os conseguir” (1970: 62).

No que se refere às organizações educativas e particularmente à escola, como preconizam as reflexões e estudos baseados nos modelos da ambiguidade, pode dizer-se que se caracteriza pela ausência de consenso no que se refere aos objectivos. É assim

²⁶ A diferença entre a *participação desejada* e a *participação actual* pode ser útil como mais um indicador para verificar o nível de alienação/dominação dos diversos intervenientes na escola.

quando se perspectivam as escolas à luz das metáforas da *anarquia organizada*²⁷ (Cohen, March & Olsen, 1972; Cohen & March, 1974), do *caixote do lixo*²⁸ (Cohen, March & Olsen, 1972) e do *sistema debilmente articulado*²⁹ (Weick, 1976).

Esta incerteza no que se refere aos objectivos é partilhada por outras abordagens. Assim, os “modelos políticos assumem que as metas da organização são instáveis, ambíguas e contestadas” (Bush, 1995: 76). Para Adam Westoby (1988, x) “as metas da Educação são vagas porque elas incluem todo o desenvolvimento social e intelectual dos jovens [...]”. Por outro lado, os modelos políticos focalizam mais a sua atenção nos objectivos das sub-unidades ou grupos de indivíduos do que nos objectivos da instituição (Ball, 1987). Também se poderá dizer que “a imagem dos sistemas políticos não assume que as metas organizacionais conduzem o comportamento” (Firestone & Herriott, 1981: 239). Alguns objectivos serão aceites por todos, mas sendo difusos podem dar origem a comportamentos distintos. Da mesma forma Per-Erik Ellström (1983) considera que, se utilizarmos o modelo político, as escolas são melhor entendidas como entidades políticas em que os objectivos são imprecisos.

Outras focalizações acentuam a incerteza dos objectivos. O *novo institucionalismo sociológico*, que centra a sua atenção nos mecanismos de mudança isomórfica, entende que quando a tecnologia é mal dominada e os objectivos são ambíguos as organizações imitam outras para reduzir a incerteza, escolhendo para tal organizações bem sucedidas e com legitimidade (DiMaggio & Powell, 1983). Como as tentativas de controlar e coordenar actividades em organizações institucionalizadas levam a conflitos e conseqüente perda de legitimidade, os elementos estruturais são *decoupled* das actividades e entre si (Meyer & Rowan, 1977). A existência desta diversidade e ambigüidade de objectivos conduz à emergência de diferentes racionalidades e estratégias ao nível organizacional.

²⁷ Considera-se que “a organização opera na base de uma variedade de preferências inconsistentes e doentamente definidas. Pode ser melhor descrita como uma colecção de ideias soltas do que como uma estrutura coerente” (Cohen, March & Olsen, 1972: 1).

²⁸ A metáfora do *garbage can* entende que, para compreender os processos nas organizações, as oportunidades de escolha podem ser vistos como um caixote do lixo “onde várias espécies de problemas e soluções são deitados pelos participantes à medida que são geradas” (Cohen, March & Olsen, 1972: 2).

²⁹ Karl Weick (1976: 1) apresenta-nos uma analogia da escola com um jogo de futebol realizado num campo circular em que “há uma diversidade de objectivos espalhados ao acaso num campo circular”. Para este autor a desordem só existe para quem não vive nas escolas. A anarquia só o é em relação a outros padrões de organização.

A perspectiva da *cultura organizacional*, nas suas modalidades de manifestação da cultura, considera a existência de subculturas³⁰ (*perspectiva diferenciadora*) acentuando o consenso no interior de cada sub-cultura mas o dissenso entre sub-culturas. Esta abordagem da cultura organizacional, na sua *perspectiva fragmentadora*, considera mesmo o dissenso ou confusão³¹ ao nível organizacional (Martin & Meyerson, 1988: 117; Frost *et al.*, 1991: 9). Sobre a *perspectiva integradora* refira-se que, ao privilegiar o consenso, se afasta destas abordagens que se focalizam nos conflitos. No entanto, podemos sinalizar autores que vêem a orientação para o consenso como integráveis nas micropolíticas (como já vimos e veremos mais adiante), e outros que utilizam de forma integrada as perspectivas cultural e a política nas suas investigações³² (Walace, 2000).

Igualmente os *modelos subjectivos*, ao acentuar os indivíduos nas organizações, em que cada “cabeça” é uma realidade e cada organização é uma construção de cada um dos seus membros, negam a existência de objectivos organizacionais (Greenfield, 1973).

Ainda no que se refere à temática das racionalidades e estratégias, e nomeadamente no que se relaciona com os interesses³³ podemos assinalar o traço comum da diversidade. Como refere Eric Hoyle (1988: 257), “as políticas estão inevitavelmente preocupadas com os interesses” ou de outro modo “os interesses constituem o *conteúdo* das micropolíticas [...]” (*id.*, *ibid.*: 258). Esses interesses podem ser individuais mas frequentemente são perseguidos em colaboração com outros, seja na qualidade de um grupo com um certo grau de coesão, seja por associação de indivíduos que contextualmente apresentam um interesse comum (*coligações* e *alianças* que

³⁰ As diferenças culturais podem ter várias origens incluindo a “[...] perpetuação dentro da profissão docente de distinções subculturais baseadas em diferentes vias de capacitação” (Ball, 1987: 62), ou seja, pela especialização disciplinar.

³¹ Próxima da perspectiva fragmentadora podemos situar a *Teoria do Caos* ou *Modelo dos Sistemas Caóticos* (Griffiths, Hart & Blair, 1991). De uma forma genérica esta teoria baseia-se na ideia de que “um simples bater de asas de uma borboleta no Brasil pode provocar um tornado no Texas”, isto é, ocorrências aparentemente inócuas podem trazer grandes desenvolvimentos. Estes autores efectuaram um estudo baseando-se na *teoria do caos*, numa escola com um crescimento acentuado do conflito, embora tenham encontrado dificuldades em aplicar o *modelo dos sistemas caóticos* à escola visada.

³² Mike Wallace considera que, onde Stephen Ball (1987) via interacção harmoniosa, interpreta-a como se os conflitos estivessem implícitos e subterrâneos. Na sua opinião esta situação poderia ser suplantada por uma orientação cultural.

³³ Para Morgan (1995: 153), interesses são “[...] um conjunto complexo de predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direcção”.

podem ser temporárias). Muitos grupos, de que são exemplo os departamentos curriculares, “[...] são coesos porque partilham valores e crenças” (Bush, 1995: 75).

De entre esses interesses podemos destacar os ideológicos, pois muitas das decisões que se tomam nas escolas, como aliás noutra tipo de organização, são ideológicas, isto é, possuem uma carga valorativa e têm a ver com questões filosóficas e das mundividências. Estes valores relacionam problemas práticos com questões políticas e filosóficas fundamentais. Sublinhe-se que as tarefas dos professores, mesmo os pertencentes a um mesmo departamento disciplinar, podem ser concretizadas de diversos modos dada a ambiguidade já referida. Essas diferenças são mais notórias em tempos de crise, de mudança ou em momentos de reflexão, como assinala Stephen Ball (1987: 30).

Seguindo o mesmo autor, os *interesses ideológicos* distinguem-se dos *interesses criados* e dos *interesses pessoais*. Os interesses criados relacionam-se com preocupações materiais ligadas ao trabalho (remuneração, carreira, promoção) que podem levar a disputas entre pessoas e grupos sobretudo quando os recursos³⁴ são escassos. Os interesses pessoais têm a ver com a identidade declarada do professor, ou seja, ao que ele aspira enquanto profissional – ser gestor, director de turma, coordenador de departamento, ter turmas especiais, etc.

Os interesses ideológicos, isoladamente ou conjugados com outro tipo de interesses, são susceptíveis de levar ao conflito, à formação de alianças e coligações. Uma outra taxonomia dos interesses é apresentada por Hoyle (1988: 257), que considera os interesses como podendo ser *políticos*, *pessoais* ou *profissionais*.

³⁴ A este propósito é útil confrontar a abordagem política com a *Teoria da Dependência dos Recursos* (Pfeffer & Salancik, 1978) que também é uma abordagem política. O ambiente externo faz com que as organizações lutem pelos recursos de que necessitam, o que pressupõe uma dinâmica interna radicada em estratégias de natureza política. Os recursos disponibilizados, por exemplo, por um Centro de Formação podem ser vistos, nesta perspectiva, como uma oportunidade e também um factor de pressão para a escola. Paralela a esta teoria temos a *Abordagem Ecológica das Organizações* (Hannan & Freeman, 1981), que pressupõe que a sobrevivência das organizações consegue-se pela luta. A Avaliação Integrada das escolas e a publicitação dos resultados da avaliação do 12º ano e das provas aferidas são um caminho para a competição entre escolas levando à extinção (ou quase) de algumas delas (neste caso, principalmente algumas do interior do país), numa lógica neoliberal e de “quase-mercado” em educação (Dale, 1994; Whitty, 1996; Le Grand, 1996; Afonso, 1998).

A perspectiva micropolítica dá ênfase às *estratégias* que são utilizadas pelos detentores de um conjunto de interesses, no sentido de alcançar as finalidades associadas. Esta perspectiva dá maior relevância a estas estratégias que aos procedimentos formais. Eric Hoyle (1988: 259) descreve estratégias utilizadas para ampliar ou manter o controlo: *dividir e decidir; cooptação; deslocamento*³⁵ (*displacement*); *controlo da informação e controlo das reuniões*.

Sobre as *estratégias* ainda as podemos categorizar como *ofensivas* ou *defensivas*. No primeiro caso trata-se de impor constrangimentos aos outros membros da organização para satisfazer as exigências próprias. No segundo caso trata-se de escapar aos constrangimentos impostos pelos outros, protegendo a sua própria margem de liberdade e de manobra (Crozier & Friedberg, 1977: 79). Uma estratégia micropolítica considerável é a formação de *coligações* em que grupos de interesse se unem para atingir um objectivo comum. Esta estratégia não funciona quando um grupo de interesses é muito fraco pois, nesse caso, corre o risco de sofrer retaliações.

Pode-se, então, considerar que a diversidade de objectivos e interesses que caracteriza o conjunto de actores numa organização escolar tem como consequência a existência de lógicas de acção organizada baseadas em estratégias concretas no sentido de maximizar os seus ganhos e minimizar as perdas em contexto organizacional. A combinação entre a incerteza de que temos vindo a falar e a “racionalidade limitada”³⁶ (March & Simon, 1979: 136; Simon, 1970) torna difícil especificar os objectivos e articular esses objectivos com os meios para os atingir. E esta dificuldade é que se transforma na fonte da actividade política.

Nesta perspectiva é que se pode falar de duas lógicas de acção nas escolas – a lógica da responsabilidade burocrática e a lógica de autonomia profissional (Bacharach & Mundell, 1999) de acordo com a crença ou não na possibilidade de definição e especificação das relações meios-objectivos. As escolas são, de facto, frágeis coligações representando diversos grupos de interesse. Os actores escolares fazem uso de

³⁵ Por exemplo, quando um chefe de departamento argumenta por maior carga horária para a sua disciplina, não pelos seus interesses pessoais e corporativos, mas sim como profissional.

³⁶ O indivíduo nunca detém toda a informação de modo a poder tomar uma solução puramente racional. Não há uma “racionalidade olímpica” ou uma “racionalidade de optimização”. Podemos antes falar de uma “racionalidade de satisfação”, pois a opção por uma solução também é subjectiva. O ser humano é incapaz de optimizar pois a sua liberdade e a sua informação são demasiado limitadas. Em função de um dado problema o ser humano escolhe uma solução que para ele corresponde a um limiar mínimo de satisfação.

estratégias de modo a impor com êxito as suas lógicas de acção. Embora também considerando o nível de acção individual, a acção política é normalmente desenvolvida em grupos de interesse, dado que, entre outros aspectos, os grupos fornecem aos indivíduos uma maior profundidade de informação tendo em conta o pressuposto da racionalidade limitada. Daí que os autores referidos defendam que “os grupos são a unidade de análise apropriada para o estudo das políticas” ao nível meso-organizacional (*id., ibid.:* 132).

2.4 – Conflitos, poderes e autoridade

Os autores das abordagens clássicas, os teóricos das relações humanas e o próprio Max Weber, embora considerassem a existência de conflito ao nível das organizações, “não o integraram nos seus modelos” (Perrow, 1991: 159). De igual modo, Chester Barnard (1971), na sua concepção cooperativista das organizações, considerava o conflito como algo disfuncional e patológico e, como tal, algo a resolver³⁷.

Não obstante, as questões do conflito e do poder são centrais para uma análise micropolítica. Para Victor Baldrige (1971: 203), o conflito é essencialmente estratégico o que significa que nas universidades (comunidade académica por ele investigada) os grupos de interesse podem lutar com um outro grupo e ao mesmo tempo cooperar, ou seja, o “antagonismo completo não é o normal tipo de conflito na academia”. Recusa, assim, a famosa teoria do poder da *soma-zero* – o meu ganho é sempre a tua perda e vice versa. Estamos, no entanto, em perfeita sintonia com Erhard Friedberg (1993: 10) quando afirma que “o universo complexo das relações humanas e da integração social é sempre potencialmente instável e conflitual”. Em particular, e no que se refere às relações de trabalho, poder-se-á afirmar que onde está o trabalho aí está também o conflito, de uma forma mais ou menos explícita.

Da mesma forma, Stephen Ball (1987: 35) percepçiona as escolas como *campos de luta*, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros,

³⁷ Corresponde, *grosso modo*, a uma concepção *tecnocrática-positivista* do conflito apresentada por Xesús R. Jares (2002), para a qual numa sociedade-modelo não deverão existir conflitos. Numa visão *hermenêutico-interpretativa* o conflito, para além de não ser negado, é considerado indispensável e até positivo para estimular a criatividade do grupo. Contudo a análise do conflito e as propostas de resolução são apresentadas de forma descontextualizada do contexto social e organizativo e da micropolítica interna. Na perspectiva *crítica* o conflito é olhado como natural e é necessário para a mudança social.

pobrememente coordenadas e ideologicamente diversas. Contudo, não quer cair no exagero de ver conflitos em toda a parte, reconhecendo a existência de rotinas quotidianas nas escolas e a possibilidade dos conflitos permanecerem implícitos ou subterrâneos, serem mínimos nalgumas delas ou até inexistentes. Este autor, contrariamente a outros, centraliza o estudo das escolas pela perspectiva micropolítica baseada no conflito. Com efeito, outros estudos focalizam a sua atenção nas estratégias políticas, por exemplo dos directores de escola, para o consenso e cooperação³⁸ (Greenfield, 1991). Talvez por isso, Gareth Morgan (1988: 200) apresente como limitações da metáfora política precisamente o risco de se ver a “política em todos os lugares” e a facilidade da análise política dar origem a uma “interpretação maquiavélica” e transformar as organizações em “verdadeiras selvas”.

O conflito pode ter aspectos positivos, podendo mesmo ser muito saudável para a organização. Victor Baldrige (1971: 177-178) identifica em termos políticos quatro tipo de actores – *funcionários, activistas, pessoas alerta e apáticos*. Os funcionários estão implicados por natureza. Preocupam-se com a carreira, com o seu estilo de vida e ideologia e com as tarefas de direcção da organização. Os presidentes de escola estão neste grupo. Os activistas são um pequeno contingente de actores e participam quer formal quer informalmente no sentido de influenciar as decisões. Os alertas tendem a participar apenas quando há problemas muito delicados. Acompanham os processos mas não se comprometem. Os apáticos quase sempre não demonstram interesse em participar. Estão à margem por razões várias e a sua não participação pode ser estratégica. No estudo de Victor Baldrige já referenciado, as pessoas alerta são um grupo poderoso.

Também Albert Hirschman (1970), num modelo com uma capacidade heurística interessante para a análise do declínio e progresso organizacional – *exit, voice e loyalty* – considera *voice* (voz, protesto) como um mecanismo de recuperação fundamental para as organizações uma vez que a sua utilização constitui um barómetro fundamental para a aferição da (in)adequação das políticas e estratégias seguidas.

³⁸ Também Michel Crozier e Erhard Friedberg não desprezam a cooperação entre os indivíduos. A este propósito afirmam que: “todo o empreendimento colectivo – ninguém nos desmentirá sobre este ponto – repousa sobre um mínimo de integração dos comportamentos dos indivíduos ou dos grupos, enfim, dos actores sociais implicados, que perseguem, cada um, objectivos divergentes, na verdade contraditórios” (1977: 18).

Mas esta opção de *voice* tem os seus custos e está limitada pelos poderes de negociação e influência que são exibidos pelos diferentes actores organizacionais. A saída (*exit*) é uma fuga de clientes ou funcionários e acontece normalmente quando a voz fracassa. A voz é assim uma alternativa à saída, é sempre preferível que esta e normalmente antecede-a. Uma forma de utilização da voz como força de recuperação será alternar períodos de silêncio com períodos de contestação para que o sistema possa auto-corriger-se. O mesmo se pode dizer da saída, vista como mecanismo de recuperação, em que para uma organização será preferível possuir “uma mistura de clientes *alerta e inertes*” (*id., ibid.: 24*).

A lealdade (*loyalty*), regra geral, neutraliza ou atrasa a saída e activa a voz, principalmente quando a saída é difícil (Ex: divórcio, sócios de clubes de futebol). Pode também reprimir a voz e a saída, já que a saída é vista como uma deslealdade, e a organização degenerar numa contínua passividade e imobilismo. A ameaça de saída é uma característica do membro fiel³⁹. A estratégia de saída de um professor da sua escola pode ter como origem a existência de um conflito aberto com a direcção da mesma. De facto, de acordo com a perspectiva de Gareth Morgan (1995: 160)

“O conflito pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais e coalizões. Pode ser construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos, ou surgir em função de recursos escassos. Pode estar explícito ou implícito. [...] a sua origem reside em algum tipo de divergência de interesses percebidos ou reais”.

A ocorrência de conflitos está normalmente relacionada com os processos de tomada de decisão. Assim, “o processo de decisão é a primeira arena de conflito” (Bacharach, 1988: 282) ou, como refere Tony Bush (1995: 76), “nas arenas políticas as decisões emergem depois de um complexo processo de *regateio e negociação*”. Igualmente para Stephen Ball (1987: 41), “a tomada de decisões não é um processo racional abstracto que possa ser exposto num gráfico organizativo; é um processo político, é a substância da actividade micropolítica”.

Apesar de considerarmos que o conflito faz parte da vida das organizações, não rejeitamos as razões que apontam para uma certa “propensão humana fundamental para o compromisso” (Moscovici & Doise, 1991: 36), baseadas em estudos no âmbito de

³⁹ Quantas vezes, na época dos concursos de professores, alguns docentes do quadro muito leais ao conselho executivo mas desgostosos com alguma ausência de favoritismo, simulam a sua candidatura, chegando mesmo a preencher o boletim como opositores ao concurso, para depois sentirem o conforto de umas *pancadinhas* nas costas e receberem um *pedido* para a não entrega do boletim.

psicólogos sociais, iniciados por Allport. Articulada com esta tendência natural para o compromisso, os autores aqui referenciados fazem a distinção entre *participação consensual* e *participação normalizada*. A *participação consensual*

“[...] desenrola-se de modo a manter o equilíbrio entre os indivíduos, sem privilegiar a maioria nem prejudicar a minoria, as quais, aparentemente, podem exprimir-se fora de qualquer regra prescrita. Ela atinge um pico no momento em que as opiniões e os desejos, os interesses e os partidos são expostos à luz do dia, sem se confrontarem com limites exteriores” (*id., ibid.*: 76).

No caso da *participação normalizada* “o acesso dos membros do grupo à discussão e ao consenso é regulado pela hierarquia existente” (*id., ibid.*: 78). Neste tipo de participação os autores parecem assinalar um compromisso imposto pela hierarquia, enquanto que no primeiro caso o compromisso acontece com naturalidade após um processo de debate interno ao grupo.

Relacionado com o conflito estão os conceitos de *poder* e *autoridade*, mas também os de *influência* e *dominação*. O conceito de poder não se refere a uma posição, sendo antes uma relação que conduz ao desempenho e à luta. Toda a estrutura de acção colectiva se constitui como sistema de poder (Crozier & Friedberg, 1977: 22), em que a zona de incerteza é o principal recurso desse poder dos actores. Seguindo Michel Crozier (1963: 177), “a teoria racionalista clássica da organização científica pretendia de facto ignorar completamente o problema [do poder]”. Apesar de nas décadas de 30 e 40 se verificar uma reacção anti-tayloriana contra o sistema mecanicista e uma influência das “relações humanas”, não se melhorou a compreensão dos problemas do poder.

Um dos autores clássicos na questão do desenvolvimento do poder é Max Weber⁴⁰, sobretudo quando considera que o “poder significa a probabilidade de impor a própria vontade a outro, dentro de uma relação social, ainda que contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade” (1993: 43). Na sequência deste entendimento outros autores definiram o conceito de poder. Assim:

“[O poder verifica-se quando] alguém ou algum grupo impõe a sua vontade e o seu objectivo (ou objectivos) a outros, inclusive aos que se mostram relutantes ou contrários. Quanto maior a capacidade de impor tal vontade e de atingir o correspondente objectivo, maior o poder” (Galbraith, s/d: 18).

“[O poder é] qualquer coisa como a capacidade de A de causar resultados favoráveis às preferências ou desejos de A” (Dahl, 1991: 32).

⁴⁰ No entanto, Max Weber utiliza mais o conceito de dominação no qual nos deteremos mais adiante.

“o conceito de poder é central para todas as teorias políticas [e deve ser visto como] a capacidade de determinar o comportamento de outros ou decidir o resultado do conflito” (Bush, 1995: 77-79).

Eric Hoyle entende que os dois maiores aspectos do poder⁴¹ são a autoridade e a influência. Autoridade entendida como uma forma legal do poder que envolve o direito a tomar decisões com o suporte de sanções, que em última análise pode tomar a forma coerciva. “*Influência* é a capacidade de afectar as acções de outros sem [que ocorram] sanções legais” (1988: 258). Essa influência, à qual a teoria micropolítica dará grande importância, depende das “[...] características pessoais e da competência (*expertise*)” (Bush, 1995: 79-80). Já Samuel Bacharach (1988: 283) entende a autoridade como poder formal e a influência como poder informal. Para Robert Dahl:

“influência é uma relação entre actores tal que o querer, os desejos, as preferências ou as intenções de um ou mais actores afectam as acções ou predisposições para agir de um ou mais outros actores” (1991: 32).

Jean Moisset (1987: 82) refere, baseado no modelo de Jean Garneau, seis modos de influência que os administradores escolares utilizam, ou seja: *imposição*; *condicionamento*; *propaganda*; *manipulação*; *exemplo* e *participação*, que relaciona com modalidades de exercício do poder e respectivas consequências ou efeitos, desde o conformismo ou forte resistência até à satisfação e ausência de oposição.

Quanto à discussão do poder ser um atributo ou uma relação, opta-se pela noção de poder como relação, embora desequilibrada ou assimétrica⁴² (Crozier & Friedberg, 1977: 56; Friedberg, 1993: 116), e que está muito articulada com as questões dos interesses, valores e recompensas. Nesta perspectiva, temos que:

“Indivíduos e grupos procuram o poder para promover os seus próprios interesses, inclusive, e talvez principalmente, os interesses pecuniários, e para estender a outros os seus valores pessoais, religiosos e sociais” (Galbraith, s/d: 24).

⁴¹ John Galbraith (s/d: 20) identifica três instrumentos de poder: *poder condigno* (ou punição condigna, ocorrendo uma submissão compelida); *poder compensatório* (submissão por recompensa) e *poder condicionado* (poder de tipo subjectivo, explícito ou implícito e obtido através da persuasão e educação). Como fontes de poder o mesmo autor considera a origem na *personalidade*, na *propriedade* ou na *organização* (*id.*, *ibid.*: 22). Amitai Etzioni (1974) estabelece uma tipologia das relações de consentimento onde cruza três tipos de poder (*coercivo*, *remunerativo* e *normativo*) com três tipos de participação (*alienativa*, *calculista* e *moral*).

⁴² Michel Crozier e Erhard Friedberg acentuam o carácter relacional do poder, ou mais exactamente: “o poder é pois uma relação e não um atributo dos actores” (1977: 56).

“Segue-se que o poder é processado não só em virtude do serviço que presta aos interesses e valores pessoais ou às ideias sociais, mas também por si próprio, pelas recompensas emocionais e materiais inerentes à sua posse e ao seu exercício” (*id.*, *ibid.*: 26).

Crozier e Friedberg (1977: 71) identificam e associam quatro fontes de poder a quatro fontes de incerteza de uma organização: posse de uma competência ou especialização funcional dificilmente substituível; autores de uma relação entre a organização e o seu ambiente; domínio da comunicação e dos fluxos de informação entre as unidades e os membros; utilização das regras organizacionais. De forma análoga, Tony Bush (1995: 80-82) define três formas de poder que aqui tentamos interpretar: *poder posicional* (posições formais – Ex: director); *autoridade de perito*⁴³ (poder de especialista – Ex: especialista em informática, etc.); *poder pessoal* (carisma, habilidades ou qualidades pessoais); *controlo de recompensas* (Ex: influência exercida para ser director de uma turma de “clientes ideais”⁴⁴); *poder coercivo* (Ex: poder do director atribuir um horário ou turma não desejados) e *controlo de recursos* (Ex: distribuição de verbas para aquisição de materiais e equipamentos pelos departamentos).

A resistência ao poder terá significado em função da origem dessa resistência pois “o poder dos actores organizacionais é fundamentalmente determinado por duas coisas – a importância do que fazem na organização e o seu desempenho quando o fazem” (Pfeffer, 1981: 98). O significado da resistência ao poder não depende apenas da *qualidade* dos resistentes mas também da quantidade, pois se “um indivíduo subversivo é motivo de alarme e deve ser contido; um grupo subversivo é muito pior” (Galbraith, s/d: 104). É de todo o interesse aqui salientar que “ninguém possui um poder ilimitado” (Dahl, 1991: 21), quanto mais não seja pela existência de “grupos de pressão”⁴⁵, que são da era da organização, e que podem derrotar os mais poderosos.

Sobre o conceito de dominação Max Weber (1993: 43) entende que é “a probabilidade de encontrar obediência a um mandato de determinado conteúdo entre

⁴³ Esta forma de poder é articulável com o pensamento de Alvin Toffler que considera que “a riqueza oferece poder de qualidade média. O poder da mais alta qualidade, no entanto, provém da aplicação do conhecimento” (1991: 29).

⁴⁴ A escola favorece os chamados “clientes ideais” (Gomes, 1987: 37) através da “interacção selectiva” na sala de aula. As perspectivas de sucesso/insucesso construídas pelos professores influenciam os resultados escolares. Carlos Gomes, citando Rosenthal & Jacobson, denomina esta realidade como a “profecia que se auto-realiza”. Assim, a escola reproduz a estrutura de classes existente.

⁴⁵ É de salientar que nos grupos de pressão ou *lobbies* há a partilha de um interesse comum, seja o de fazer cumprir a lei, obter benesses do governo (ou outros) ou obter um benefício colectivo. Há grupos de inclusão e de exclusão, grupos latentes, *lobbies* de trabalhadores, *lobbies* comerciais e interesses especiais e grupos esquecidos (Olson, 1998).

peças dadas”. Max Weber via as organizações burocráticas como forma de dominação social. A esse respeito escreve:

“No Estado moderno, o verdadeiro domínio, que não consiste nem nos discursos parlamentares nem nas proclamações de monarcas senão no manejo diário da administração, que se encontra necessariamente nas mãos da burocracia, tanto militar como civil” (*id.*, *ibid.*: 1060).

“[...] a disciplina burocrática ou, por outro lado, é dizer a submissão dos funcionários à obediência rigorosa dentro do seu labor *habitual*, constituem cada dia mais dentro das esferas pública e privada o fundamento de toda a organização” (*id.*, *ibid.*: 742).

Max Weber via o Estado como detendo o “monopólio *legítimo* da coacção física” (*id.*, *ibid.*: 44), mas já anteriormente havia escrito, citando Trotsky no tratado de Brest-Litowsk, que “todo o Estado está fundado na violência” (Weber, 1992: 94). Por sua vez, para Gareth Morgan

“[As] organizações são frequentemente usadas como instrumentos de dominação que maximizam os interesses egoístas de uma elite às custas dos interesses dos outros. Além disso, existe quase sempre um elemento de dominação em *todas* as organizações” (1995: 280).

Robert Michels percepcionou, como já registamos, uma tendência oligárquica nas políticas de organização burocrática⁴⁶. Esta tendência para a dominação também é perceptível no pensamento de Samuel Bacharach para quem “a coligação dominante é aquela coligação de actores que controla a estrutura de autoridade e os recursos da organização num dado momento” (1988: 284). Na sua metáfora da dominação, Gareth Morgan (1995), explicita como a dominação pode ter ligações com as questões da classe, sexo, grupos minoritários, etc., e ter como consequências as doenças ocupacionais e acidentes de trabalho, a mania pelo trabalho e *stress* social e mental, esta última muito comum no que se refere às organizações educativas, conforme alguns estudos e a nossa observação quotidiana da realidade⁴⁷.

Os mecanismos que favorecem a dominação nos locais de trabalho constituem um aspecto crucial para uma análise micropolítica, onde o investigador não pode ter um atitude neutral, relevando-se uma passagem da cidadania cívica e política para uma cidadania social que, como refere Boaventura Sousa Santos, significa “[...] a conquista

⁴⁶ Refira-se que Max Weber (1993: 743) já havia considerado que “[...] a ‘democracia’ (...) é inimiga do ‘domínio’ da burocracia [...]”.

⁴⁷ De facto, pelo menos o cargo de presidente do conselho executivo, para além de exigir dedicação total, pelo seu conteúdo funcional e necessidade de prestação de contas a vários órgãos e estruturas internas e externas, implica em muitos casos uma vida altamente carregada de *stress*.

de significativos direitos sociais, *no domínio das relações de trabalho*, da segurança social, da educação e da habitação social” (1991: 145, *itálico nosso*) e em que

“A nova teoria democrática deverá proceder à repolitização global da prática social e o campo político imenso que daí resultará permitirá desocultar formas novas de opressão e de dominação, ao mesmo tempo que criará novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania” (*id., ibid.: 179*).

Nesta perspectiva a mobilização dos actores é fundamental pois, parafraseando Paulo Freire (1975), “o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem pela sua emancipação”. Uma organização entendida como uma construção social e crítica, dará relevo à denúncia de opressões, à contestação de hegemonias, à resistência perante todas as formas de submissão e violência e ao combate activo à desumanização e todas as formas de exclusão, mesmo que revestidas de formas subtis ou “doces” (Estêvão, 2001b: 87).

Uma organização tanto pode potenciar a emancipação como a dominação. A organização tanto pode funcionar segundo um ideário de justiça e democracia e cidadania organizacionais, como fomentar a exclusão. O resultado da tensão entre uma a ideia de “igualdade complexa” (*id., ibid.: 56*) e a de hierarquização favorece ora a emancipação ora a dominação.

Essa dominação reflecte uma assimetria de recursos sobre os quais os actores se podem apoiar. No entanto é de natureza reversível. A pertença a um grupo dominante não é necessariamente perene e pode implicar a passagem para uma situação de dominação no futuro e vice-versa. Também, como afirma Erhard Friedberg (1993: 282), e com toda a pertinência, cada um de nós em contexto organizacional guarda os seus “truques” para que possamos, em algum momento, ser os “salvadores” de uma situação.

2.5 – Liderança e transformação

A questão da liderança é perspectivada por diferentes abordagens – mecanicista (líder nato, líder treinado, líder ajustável), cultural, ambígua, de mercado (líder empresarial, líder estratégico) e crítica (Estêvão, 2000; Costa, 2000). Articuladas, embora cada uma à sua maneira, com os ideais de democracia e bem comum são os tipos de liderança solidária, com ênfase na inclusão, e liderança crítica, preocupada com a emancipação.

O discurso crítico de liderança desoculta o poder absoluto da gestão, dando relevo a questões como as de justiça e de democracia, critica e tenta dissuadir práticas de poder coercivo, mesmo que dissimuladas segundo fórmulas de revalorização do capital humano, de que são exemplo os conceitos de “aprendizagem organizacional”, “organização qualificante”, “gestão participativa”, “cultura organizacional”, etc.

Numa visão ambígua de liderança e articulada com a perspectiva micropolítica temos o conceito de “liderança dispersa” introduzido por Alan Bryman. Segundo este autor a imagem de liderança deve ser vista mais como uma actividade difusa e dispersa nas organizações (1996: 284). É uma abordagem de liderança que está atenta às práticas efectivas de liderança, não as vendo como reservadas exclusivamente aos líderes formais. Este poder “difuso” decorre da existência de muitos centros de poder na sociedade democrática actual, podendo mesmo falar-se de uma “poliarquia”, na medida em que a sociedade é regulada por “procedimentos que admitem a participação, o dissenso e, portanto, a proliferação dos lugares em que se tomam as decisões colectivas” (Bobbio, 1988b: 95).

Desta ideia de liderança ressalta uma ênfase nas lideranças intermédias, nas equipas de trabalho e nas lideranças informais. Resulta também a noção de que se pode ser gestor sem se ser líder formal e de que a liderança não se situa necessariamente nos órgãos de topo da organização. Esta concepção de liderança é muito útil na análise da organização escolar, com a tendência para existência de uma estrutura de topo que é tendencialmente tricéfala, em que o trabalho mais importante é feito na base (sala de aula), em que as qualificações são mais ou menos uniformes e em desconexão com o desempenho de cargos.

Não obstante partilharmos dos pressupostos de uma liderança dissipada pela organização, isto é, optamos por olhar para essa questão como *lideranças* e menos como *liderança*, os presidentes das escolas serão peças fundamentais para a mudança⁴⁸ das mesmas (Ball, 1987) e possuem substanciais reservas de poder e impacto no processo de tomada de decisão (Bush, 1995: 87). Essa mudança também é muitas vezes liderada pelos professores mais jovens, normalmente menos influentes na escola, podendo

⁴⁸ Sobre as questões da mudança, Friedberg (1993: 332) dá relevo à afirmação de um *leadership*. Esse “empresário social” existiria a diferentes níveis da hierarquia para a mobilização do conjunto de actores.

constituir um factor de um certo mal estar⁴⁹ (Ball, 1987: 73). Se esses professores jovens encontram muitas dificuldades em vencer a resistência à mudança podem ser absorvidos pela cultura estabelecida, podem optar pelo *exit* e atrofiar o desenvolvimento da organização ou então enveredar pelo *voice* no sentido de influenciar a opinião de alguns actores e difundir a insatisfação para impor a mudança.

Refira-se que a mudança nas escolas é muito raramente politicamente neutral, uma vez que fortalece ou ameaça interesses (Ball, 1987: 88). Na opinião deste autor, o papel do director é fundamental para a compreensão da micropolítica da escola. Samuel Bacharach (1988: 282) considera que o mais importante em qualquer análise organizacional são as dinâmicas de poder no que se refere aos recursos. As formas de liderança exigem maior ou menor apoio mútuo entre o líder e os que são dirigidos. A direcção está sujeita tanto a penas como a prazeres. Tanto pode ser uma tarefa solitária, como pode ser exercido o papel de vilão.

A forma como nas escolas é exercida a liderança não é um aspecto a descurar. Podemos sinalizar, a partir de uma tipologia de Stephen Ball (1987: 97), criada a partir de estudos de caso, pelo menos, quatro estilos de liderança diferentes – o *interpessoal*, o *administrativo*, o *antagonista* e o *autoritário*, sendo os dois últimos *nuances* diferenciadas de um estilo *político*. O líderes de estilo interpessoal privilegiam o contacto cara a cara no desempenho do seu papel. É valorizada a informalidade e a palavra chave é a lealdade. Exige do líder um relacionamento interpessoal fácil. Também Peter Gronn (1988: 296) entende que “[...] o corredor é o lugar onde cumprimentos são trocados, contactos são feitos [...]” ou, de outro modo, “em contraste com o ensinar (...) administração numa escola pode acontecer em qualquer lugar” (*id.*, *ibid.*: 308). Os líderes administrativos recorrem mais aos procedimentos formais. A informação flui pelas estruturas. Tudo está previsto num tipo de configuração burocrático que, como já vimos é uma forma de domínio. Há divisão do trabalho, daí a vantagem na preparação administrativa do líder. Os antagonistas tendem a possibilitar a discussão e o confronto para manter o controlo. Em contraste, os líderes autoritários evitam e sufocam a discussão para favorecer esse controlo. A discussão, a existir, será

⁴⁹ Poder-se-ia introduzir aqui o conceito de “resistência à mudança”. No entanto para Friedberg (1993: 325-326), já não faz sentido esse conceito com a carga que lhe atribuímos normalmente – inércia dos actores. Quando isso acontece o que estará mal será a estratégia de mudança.

uni-direccional. Há uma adesão ao *statu quo*. Na selecção e recrutamento de pessoal é valorizado o conformismo e a docilidade.

William Greenfield (1991: 182), a partir de um estudo por si efectuado, chega à conclusão que aos estilos de liderança descritos haveria que acrescentar um híbrido entre o interpessoal e o político a que ele denominou de *professional*, que será o líder que trabalha de uma forma colaborativa e cooperativa com os professores para melhor servir os interesses dos alunos.

Naturalmente que um estilo de liderança autoritário tende a favorecer a (re)centralização no interior da escola e daí que, uma descentralização “[...] para o estabelecimento escolar não é necessariamente uma descentralização no estabelecimento escolar” (Dunlap & Goldman, 1991: 12). Para que a descentralização no interior da escola aconteça, segundo estes autores, a administração da mesma teria que basear-se a sua acção no que eles denominam por “poder facilitador” (*facilitive power*)⁵⁰ (Goldman, Dunlap & Conley, 1999). A ocorrência de cada um destes estilos de liderança e o tipo de participação que lhe está associado dá origem a respostas dos professores de satisfação, fatalismo ou frustração que se pode articular com os quatro tipos políticos de actores já apresentados.

Esta relação de poder dos directores de escolas com os professores e outros actores é assinalavelmente trabalhada por Joseph Blase e Gary Andersom (1995: 18) que nos apresentam uma matriz da liderança micropolítica, donde resultam quatro quadrantes, em função do estilo de liderança (aberto e fechado) e dos objectivos da liderança (transformacional/proactivo⁵¹ e conservador/reactivo⁵²), dando origem a quatro abordagens de liderança: *autoritária* (fechado e conservador); *antagonista* (fechado e transformacional); *facilitadora* (aberto e conservador) e *democrática* ou *empowering* (aberto e transformacional).

⁵⁰ Trata-se de providenciar recursos, seleccionar, gerir e monitorizar pessoas que possam trabalhar em conjunto, providenciar formação para o efeito e promover redes de actividades adicionando membros aos grupos de trabalho e ajudando os grupos a publicitar e difundir as novas ideias.

⁵¹ A *Transformative Leadership* é uma abordagem à liderança que envolve uma relação orientada para a mudança.

⁵² A *Transactional Leadership* é uma abordagem que marca o regresso dos esforços de produtividade e lealdade e em que os líderes se orientam pela criação de um ambiente que se torna estático e de suporte ao *statu quo*.

A liderança democrática exerce o poder com⁵³ (*power with*) os professores e promove a democracia e o *empowerment* social e

“define democracia mais do que uma mera gestão participatória ou de *empowerment* dos professores. Democracia é de perto identificada com questões como equidade e justiça em todos os níveis da vida institucional e social” (*id., ibid.* : 22).

Naturalmente que, quando “os directores tomam decisões para os professores [e estes], por sua vez, exercitam a autoridade sobre os estudantes” (Bolman & Deal, 1989: 113), não se poderá falar certamente de uma escola democrática, participativa e imbuída de um verdadeiro *empowerment* social. Também não se pode falar em liderança democrática se esse não é o modelo utilizado na sala de aula. Os professores que não praticam uma liderança democrática na sala de aula, criando espaços de participação activa dos alunos na sua própria aprendizagem, também não serão capazes de a praticar fora da sala de aula e toda a sua relação, quer com os pares, quer com outros actores escolares, provavelmente não será pautada por valores democráticos.

A liderança autoritária exerce o poder sobre⁵⁴ (*power over*) os professores e promove a manutenção do *statu quo*. A liderança antagonista exerce o poder sobre e o poder através⁵⁵ (*power through*) dos professores e promove uma visão moral do líder. Finalmente, a liderança facilitadora exerce o poder através e o poder sobre os professores e promove um clima organizacional mais humano e o *empowerment* individual.

Os estilos de liderança aqui avançados contêm um poder explicativo assinalável, num quadro actual de liderança complexa das escolas, em que se podem perspectivar formas bi ou tricéfalas de governo dos estabelecimentos de educação e ensino. A articulação destes estilos de liderança com as predisposições para a autonomia e formação é uma forte possibilidade, podendo revestir um modelo de análise interessante para a observação das dinâmicas e lógicas de acção concretas.

⁵³ No *poder com* ou *poder conjunto* (*power together*) os objectivos são alcançados através da colaboração entre líderes e restantes actores, sendo esta abordagem influenciada pelas tradições da democracia no trabalho, feministas e participatórias. Corresponde a uma abordagem à liderança em que os professores vêem o “administrador como colega” (Greenfield, 1999: 269).

⁵⁴ *Poder sobre* é uma assunção que associa o poder com a dominação e o controlo, sendo, dessa forma, uma abordagem vertical e hierárquica na linha da tradição burocrática. Aqui até o próprio conflito pode ser burocratizado ou rotinizado.

⁵⁵ *Poder através de* é uma assunção que pressupõe uma abordagem mais facilitadora e em que os objectivos são concretizados através da motivação e da mobilização dos indivíduos e dos grupos, não provocando propriamente um grande sentimento de alienação dos professores, decorrendo das tradições das relações humanas e do desenvolvimento organizacional.

Outro tipo de actividade política na escola é a *influência* e a *oposição*. A influência, como já vimos, baseia-se na exploração de algum tipo de relação especial, seja pessoal e social ou uma relação de poder. Exerce-se predominantemente em âmbito privado. A oposição baseia-se na ausência de uma relação (Ball, 1987: 137). Não será difícil anteciper que qualquer investigação focalizada nas micropolíticas poderá desvelar resistência e oposição pois “[...] a actividade política é a actividade que assume vencer alguma resistência e oposição” (Pfeffer, 1981: 7). Para Galbraith (s/d: 89), “a reacção mais usual e mais eficaz a um exercício indesejável de poder é criar um contrapoder”.

Exemplo de diferentes tipos de poder e influência nas escolas é a simples leccionação de disciplinas académicas e não académicas (Ball, 1987: 178). Outro exemplo é o facto do grupo de docentes do sexo feminino se encontrar subrepresentado nas estruturas directivas das escolas (Ball, 1987: 193; Bush, 1995: 22; Trigo-Santos, 1997; Rocha, 1997; McLay & Brown, 2000) existindo uma tendência para uma certa ocupação marginal desse grupo na micropolítica da escola associada a uma “imagem ‘masculina’ de gestão (*management*)” (Bush, 1995: 22). Daí que, nas recomendações para o *management* do futuro, Stewart Clegg e Gill Palmer proponham uma “feminização mais do que masculinização da gestão” (1996: 15), ideia que nas organizações educativas faz todo o sentido dada a crescente taxa de feminização do corpo docente (Torres, 1997) e a necessidade de contribuir para uma visão e transformação mais radicalmente democrática das organizações escolares, “mais liberta das várias formas de dominação e, por essa medida, mais congruente com os ideais de igualdade, de emancipação e de solidariedade” (Estêvão, 2001b: 106).

A figura do director de escola tem sido objecto de estudos diversos. Um deles, muito interessante, é o que foi efectuado por um investigador australiano sobre o modo como o director é retratado em 48 filmes (Thomas, 1998). Existe uma grande diversidade de representações⁵⁶ quanto ao papel do director nas escolas. O director é apresentado de forma favorável normalmente para uma audiência juvenil e “[...] uma mão-cheia de filmes apresenta o director (*principal*) como um cavaleiro com a sua

⁵⁶ No entanto há alguns aspectos em comum: Na maioria são homens, de raça branca, anglo-saxónicos e de 40 anos ou mais. De forma implícita, a administração é vista como uma ocupação a tempo inteiro. Alguns dos filmes que basearam o estudo são: *Dead Poets Society* (Clube dos Poetas Mortos); *The principal*; *Lean on Me*; *Clockwise*; *Crazy from the Heart*; *Teachers*; *Picnic at Hanging Rock*; *Grease*; *The Chocolate War*. Também Tyler (1991: 178) analisou o filme *Clockwise* com a actuação de um director neurótico “obcecado com a pontualidade, os horários e a disciplina”.

brilhante armadura, liderando o triunfo do bem sobre o mal ou, mais exactamente, o bem educacional sobre o mal educacional” (*id., ibid.:* 98). O director também é visto como competente, conservador, que resolve problemas, no exercício da autoridade, com um grande conjunto de interacções pessoais e sujeito a isolamento.

Outros estudos sobre a figura do director acentuam o *stress*, a ansiedade e a depressão presentes em muitos casos de exercício da liderança. Assim, e seguindo Adrian Carr (1994), que no seu estudo na Austrália verifica que os directores estão mais sujeitos a altos níveis de ansiedade que os outros membros da comunidade, questiona a contraditória classe de pertença do director, utilizando para tal imagem a *metáfora da sanduíche*⁵⁷.

Um outro estudo realizado nos Estados Unidos inspirado na *metáfora médica*, revela casos de directores de escola que viveram experiências de conflitos sérios, dilemas ou acontecimentos críticos nas suas práticas de liderança, tendo como consequência uma situação de doença que reflecte o quanto ficaram afectados e “feridos” (Maslin-Ostrowski & Ackerman (2000). O estudo ao colocar os directores a escrever ou contar a sua história contribuiu para dar sentido às crises resultantes das suas práticas e para a respectiva cura. Esta pesquisa revelou que o estado de ferimento (*woundedness*) é como que uma parte inevitável e necessária da liderança.

Os conflitos são inevitáveis e necessários e, como afirmam os autores de um outro estudo sobre o conflito realizado na Austrália:

“Nós aprendemos que não é o próprio conflito por si mesmo que danifica uma organização, mas antes a extensão e o tipo de conflito, a vontade da organização em enfrentar a existência desse conflito e adoptar comportamentos de gestão de conflitos que realcem, mais do que prejudiquem a tomada de decisões” (Lewis, French & Steane, 1997: 280).

Naturalmente que a liderança não é um processo fácil⁵⁸. Como afirma Fairholm (1998: 187), “o problema é que cada pessoa vê a liderança através de lentes da sua única realidade virtual”, sendo essas realidades: liderança como *management*; liderança como

⁵⁷ “Os directores claramente parecem-se com empregados do Departamento de Educação, por um lado, com controlo limitado sobre os recursos e políticas. Por outro lado, ao nível da escola e na arena industrial, os directores são percebidos como agentes do patrão e responsáveis pelas actividades e de conseguir recursos para a escola” (*id., ibid.:* 30).

⁵⁸ Relacionado com o desempenho do líder ou gestor, Tony Bush (1997: 67) considera que, a investigação tem demonstrado que as reformas tem tido sucesso à custa de uma “grande pressão sobre os directores que estavam muitas vezes inadequadamente preparados para os seus novos papéis”.

excelente *management*; liderança em valores; liderança na confiança; liderança espiritual ou moral. No entanto, será apenas pelo conjunto dessas realidades que se poderá clarificar o quadro completo, numa lógica de organização de compromissos entre os vários (ou alguns) “mundos” ou princípios de grandeza, tais como o mercantil, o industrial, o doméstico, o cívico, o da inspiração e o da opinião (Boltanski & Thévenot, 1991), que influenciam as práticas de justificação dos actores.

Com efeito, as escolas colocam aos seus líderes exigências morais, sociais/interpessoais, instrutivas, administrativas e políticas (Greenfield, 1999: 269) que fazem do director um autêntico *super-homem* (ou *super-mulher*) e que dificulta o seu desempenho, até porque felizmente a genocracia⁵⁹ ainda não substituiu a democracia, pois a clonagem ainda estará a fazer as primeiras incursões quando se pensa nos humanos.

Podem ser sinalizados estudos de raiz micropolítica em que o conflito não era perceptível embora pudesse existir de forma subterrânea. Um deles é o de Catherine Marshall (1991) em que avança com uma hipótese micropolítica interessante que explica a ausência de conflito entre o gestor e os professores. Trata-se de uma gestão dos símbolos em que a cultura dos novos gestores projecta uma retórica de camaradagem com os professores e em que os valores da cooperação, do respeito e do cuidado com a instrução são partilhados com a intenção de se conseguir o trabalho colaborativo.

A sucessão na direcção da escola é um acontecimento que tende a trazer conflitos e oposição no interior da escola pois pode ser uma ameaça às normas vigentes, interferir na distribuição de vantagens e desvantagens e alterar as relações de poder e situações de *favoritismo*. Convém alertar aqui para o facto de que:

⁵⁹ Num sistema fundado numa genocracia os detentores do poder seriam programados à nascença, tal qual como Huxley (1959: 39) temia: “Numa série de frascos, óvulos biologicamente superiores, fertilizados por esperma biologicamente superior, recebiam o melhor tratamento pré-natal possível e eram finalmente decantados como Betas, Alfas e até Alfa +. Numa outra série de frascos, muito mais numerosa, óvulos biologicamente inferiores, fertilizados por esperma biologicamente inferior, eram sujeitos ao processo Bokanovsky (noventa e seis gémeos retirados de um só ovo) e tratados, prenatalmente, com álcool e outros venenos proteínicos. As criaturas finalmente decantadas eram quase-humanos; mas eram capazes de realizar trabalhos que não requeressem perícia”. Desta forma, o condicionamento do homem por líderes autoritários sairia maximizado pois tratar-se-ia de “[...] um sistema eugénico perfeito, concebido de maneira a standardizar o produto humano e a facilitar, assim, a tarefa dos dirigentes [...]” (Huxley, 1946: 17).

“as práticas de gestão produzem, reproduzem e transformam as organizações. [...] Elas envolvem poder, pois as organizações em toda a parte têm imperativamente como premissas relações coordenadas, constituídas através de meios persuasivos ou coercivos” (Clegg & Palmer, 1996: 2).

Relativamente ao *favoritismo*, diga-se que se trata de uma prática corrente nas escolas e que é bem documentado pelo estudo encetado por Joseph Blase (1988). São ocorrências de um tratamento preferencial que têm um “impacto negativo substancial no moral e envolvimento no trabalho dos docentes” (*id.*, *ibid*: 157). Estas situações de induzem uma *loyalty* forçada. Naturalmente que o favoritismo pode associar-se à competição entre os professores por recursos e recompensas, incluindo as que se prendem com a progressão na carreira, principalmente em sistemas com uma avaliação de desempenho criteriosa. Como considera Gareth Morgan (1995: 160), “o facto de que existem mais cargos na base do que no cúpula significa que a competição pelos lugares no topo provavelmente será forte e que qualquer corrida pela carreira terá menos vencedores do que perdedores”.

Reafirmamos uma “geografia da liderança” (Estêvão, 2000) que radica numa perspectiva crítica e, como tal, cujo enfoque é a desocultação das situações de subordinação, mesmo que alternadas com estratégias de sedução. A nossa especial atenção centraliza-se no exercício do poder e nos processos de regulação. De facto, o controlo social na escola é um fenómeno complexo e a sua análise torna-se um objectivo ambicioso para qualquer investigação. Almerindo J. Afonso (1991) apresenta-nos uma síntese de tipologias do poder na sala de aula que podem ser transferíveis, com as devidas cautelas, para a regulação social quando se pensa na questão da liderança.

Deste modo, poder normativo, poder coercitivo, poder de especialista, poder legítimo, poder de recompensa, poder de referente, poder pessoal, poder autoritativo são categorias que tanto podem ser conceptualizadas para a relação pedagógica (na perspectiva do poder do professor) como para a liderança⁶⁰ (na perspectiva do poder do líder). Mas o *poder do grupo*, o *poder de mobilizar conjuntos de interacção*, o *poder referente* e o *poder normativo*, o *poder de “perito”*, *poder de incerteza* ou *poder de*

⁶⁰ Por exemplo, o poder de especialista também pode ser visto como o domínio do líder, relativamente aos liderados, sobre as questões processuais da gestão. No entanto, também é um poder dos liderados, que ao nível das suas disciplinas são os especialistas e o líder tem que atender a esse poder se pretender submeter as decisões a critérios pedagógicos. Mas os liderados, apesar de não exercerem as funções de liderança formal, podem ser especialistas nas questões da administração e gestão e nesse caso detêm um poder de especialista relevante.

executor são formas de poder exercidas pelos alunos, mas também pelos professores na sua relação com os líderes.

2.6 – Regulação autónoma e regulação de controlo

A possibilidade de produção de regras em contexto organizacional constitui uma entrada relevante para a análise micropolítica da escola como organização. Com efeito, os actores organizacionais, para além das regras formais de natureza oficial, explícita, estruturada e fixada em documentos, produzem regras informais, muitas das vezes como forma de não cumprimento das primeiras⁶¹. Esta possibilidade, e incidindo a análise na realidade escolar, configura uma relativa autonomia dos actores tornando-os autores das suas próprias regras e perspectiva a escola como instância (auto)organizada de produção de regras ou escola como *locus de produção* (Lima, 1998: 175).

Jean-Daniel Reynaud (1988) avança com uma outra perspectiva baseada nas regras organizacionais, contrariando uma visão formal e informal da organização baseada nos estudos das *relações humanas*, que separava as lógicas dos sentimentos e da eficácia ou racional. Assim, define dois esforços interactuantes de regulação – de controlo e autónoma. A primeira através das regras que vêm da direcção e que descem à base ou que são impostas do exterior aos grupos envolvidos em determinada tarefa⁶². A segunda através das regras instituídas na organização pelos executantes, no interior do grupo de trabalho. O grupo produz as regras e fá-las respeitar.

A relação entre as regras enunciadas, sendo uma relação de oposição, não necessariamente entre a direcção e os trabalhadores, mas entre um grupo de trabalho e toda a autoridade⁶³ que procura regular a sua actividade do exterior, também é de negociação⁶⁴. A regulação tem assim duas fontes concorrentes e é o resultado de um

⁶¹ Licínio Lima (1998) ainda considera as regras não formais, produzidas em contexto e com um certo grau de estruturação ao nível dos documentos produzidos e aprovados pelos actores e estruturas organizacionais.

⁶² Por exemplo, quando o Conselho Pedagógico de uma escola, define os parâmetros de avaliação na área de Formação Cívica, sem que os directores de turma (responsáveis por essa área) sejam tão pouco auscultados.

⁶³ Inclui-se aqui a *regulação conjunta*, estabelecida pelos representantes do pessoal e pelos representantes sindicais, que pode revestir a forma de regulação de controlo, uma vez que surge do exterior para ditar as regras às unidades concretas de trabalho.

⁶⁴ Esta oposição e negociação é bem visível quando se constata que “pelo refreamento da produção (*freinage*) os trabalhadores procuram proteger-se da direcção e pelo salário ou rendimento a direcção procura dominar a capacidade de produção dos trabalhadores” (Reynaud, 1993: 105).

compromisso entre uma regulação de controlo e uma regulação autónoma. Também Luc Boltanski e Laurent Thévenot (1991: 39) estão nesta linha do compromisso ao não defender uma oposição radical entre uma sociologia do consenso e do conflito, considerando o “acordo e a crítica como dois momentos do mesmo curso de acção”.

Jean-Daniel Reynaud considera que os executantes não estão sempre em oposição à direcção. As regulações autónomas podem opor-se às de controlo e contrariá-las mas geralmente também têm interesse na eficácia e num resultado externo, “sendo muitas vezes sensíveis aos imperativos dos resultados” (Reynaud, 1988: 8). A regulação dos subordinados não é, deste modo, diferente da dos directores em função do objecto, mas sim, pela necessidade dos primeiros afirmarem uma autonomia. Não que seja tomada como um fantasma de independência ou uma simples reacção afectiva à autoridade. A regulação autónoma “repousa sobre as informações pertinentes que o trabalhador detém” (*id., ibid.*: 15).

Nesta perspectiva a regulação autónoma não é informal e oficiosa. É, pelo contrário, muito elaborada e ensinada aos mais novos podendo ser “imposta ao grupo por uma minoria cultural ou economicamente estratégica” (*id., ibid.*: 10). Também a regulação de controlo não é sempre expressa de forma oficial podendo revestir-se de meios de acção diversos.

Sintetizando esta perspectiva, pode dizer-se que, mesmo existindo alguma concertação no que se refere aos objectivos mais gerais da organização, há uma certa tendência e necessidade dos actores reservarem margens de poder. Os grupos de trabalho ou de tarefa estão interessados em manter as suas margens de autonomia que conduzem a um constante confronto no que se refere às regras interiores e exteriores ao grupo. Embora num quadro de ambiguidades e de diferenciação de interesses ou de conflitos múltiplos, verifica-se uma necessidade de concertação de regras conjuntas pois a autonomia crescente dos grupos não é contraditória com um resultado comum. No entanto, existe sempre oposição entre os produtores de regras, não tanto pelos objectivos mas antes pela forma e necessidade de autonomia e de configurar o grupo de tarefa como *locus de produção* de regras.

Assim, parece emergir uma centralidade da autonomia ao nível micro (dos grupos de tarefa e ao nível individual) mais que ao nível meso-organizacional. Parece daqui decorrer um certo valor intrínseco de uma autonomia individual e de grupo, que a

confirmar-se empiricamente, implicaria ponderar a inclusão de um outro nível na pirâmide de necessidades de Maslow, ou pelo menos confirma alguma necessidade de auto-realização pela via da autonomia não apenas individual mas também do grupo no interior da organização.

Esta perspectiva parece ter um valor heurístico considerável quando se pensa em termos de organização escolar. De facto, nem professores nem gestores põem em causa uma necessidade de resultados e, como tal, de eficácia crescente nas questões da aprendizagem dos alunos. Também à autonomia ao nível meso não parece ser dado pelos actores um valor significativo. Os professores são socializados, mais no âmbito de uma especialização disciplinar ou departamental e menos numa dimensão organizacional. A ausência de autonomia ao nível meso até pode legitimar o discurso de oposição dos actores oferecendo “alguns elementos de desculpabilização” (Lima, 1998: 178) pelos eventuais insucessos. Mas, como já referimos, o discurso da autonomia ao nível organizacional interessa sobretudo à Administração Central e a *gestão centrada na escola* não passa de uma retórica que o Estado utiliza para se legitimar.

3 – Escola, Poder e Formação: um modelo de análise

A partir da(s) problemática(s) já enunciadas, explicitamos os conceitos e, nesta fase, vamos cruzar esses mesmos conceitos, definindo um modelo de análise muito útil para chegar às dimensões e aos indicadores que servem de base à construção dos instrumentos metodológicos utilizados na parte empírica.

Considerando as nossas hipóteses ainda não devidamente explicitadas, mas na convicção de que, na escola, a importância conferida à formação não é imune à forma como as lideranças são exercidas, nomeadamente no que se refere à partilha do poder, parte-se de uma tipologia de liderança e poder de Joseph Blase e Gary Anderson (1995), na tentativa de relacionar esses dois conceitos com os de autonomia e formação. A figura 1 é uma esquematização do modelo de análise construído. Assim, são definidas duas faces (A e B) pelo agrupamento dos quadrantes segundo o eixo liderança aberta/liderança fechada, isto é, os quadrantes referentes à liderança autoritária e à liderança antagonista integram a Face A e os quadrantes referentes à liderança facilitadora e à liderança democrática integram a Face B.

Estamos, agora, em condições de explicitar melhor a hipótese central⁶⁵ da nossa investigação, segundo a qual a escola actual tende a constituir-se como um “*locus de produção*” de formação, embora tal dependa da forma como o poder é exercido. Assim, a um líder fechado, do tipo autoritário ou antagonista, a escola constituir-se-á tendencialmente como *locus de reprodução de formação* e o processo de regulação será predominantemente de controlo. A um líder aberto, facilitador ou democrático, a escola terá possibilidade para se constituir, como *locus de produção de formação*, em que o processo de regulação confere, predominantemente, autonomia aos seus profissionais, quer ao nível da tarefa, quer ao nível individual.

Vejamos, então, como é que este modelo se articula com os conceitos que temos vindo a trabalhar, ou seja, que práticas de autonomia e de formação serão esperadas numa escola caracterizada por uma liderança do tipo A ou do tipo B.

⁶⁵ As hipóteses deste estudo serão melhor explicitadas no Capítulo III.

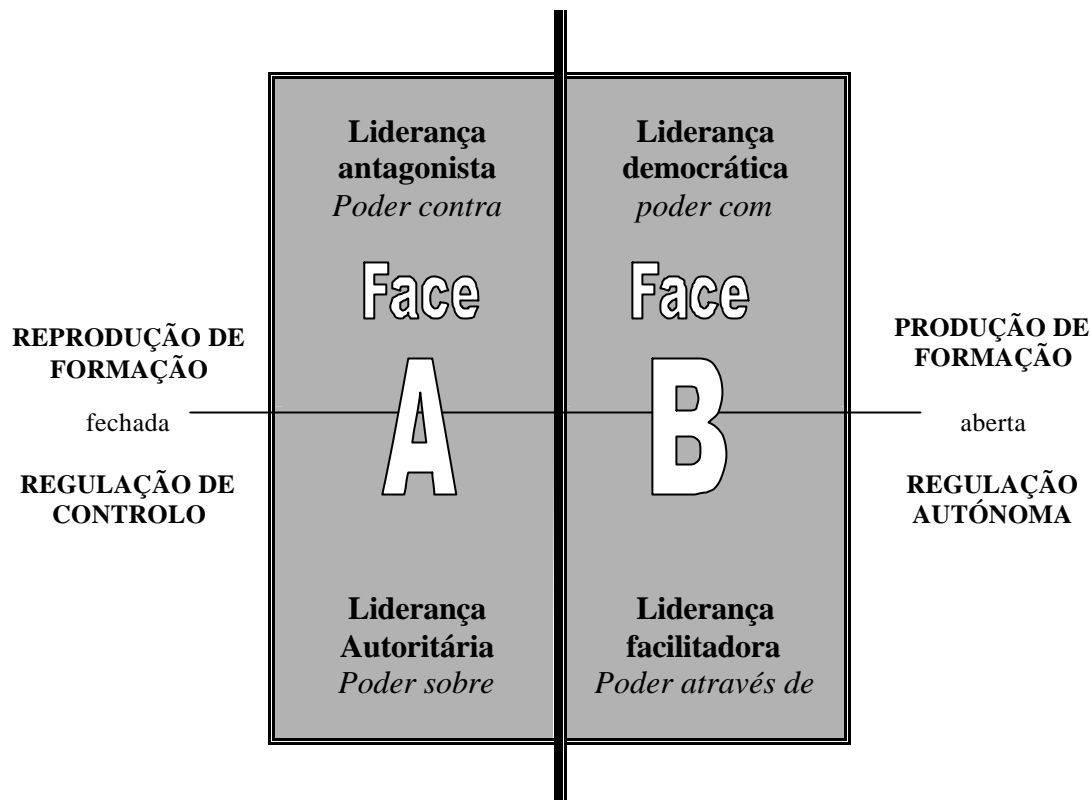


Figura 1 – Liderança, regulação e orientação para a formação (a partir da tipologia do poder e liderança de Blase & Anderson, 1995: 18)

Numa liderança do tipo A o poder é predominantemente exercido *sobre* os profissionais. Trata-se de uma liderança fechada em que a missão da escola ou, pelo menos, as suas políticas, grandes metas, objectivos, prioridades e estratégias são definidas pelo líder, donde resulta que o próprio projecto educativo corresponde fundamentalmente à sua visão. Numa escola com uma liderança com estas características a regulação é essencialmente de controlo, com hierarquização das relações e processos de trabalho, em que as principais decisões são centralizadas na pessoa do presidente do Conselho Executivo. Os outros órgãos (Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola) são subalternizados quanto baste de modo a assegurar o controlo. Será esperado encontrar neste tipo de liderança um gestor associado a um estereótipo masculino de gestão, com uma imagem de líder *racional*, activista em termos políticos, com larga experiência de gestão, mas sem formação especializada. A tradição no exercício do cargo é que determina o “*the one best way*” quanto aos métodos e técnicas de administração escolar. No caso de divergências substanciais relativamente a esses métodos, são evidenciados pelos docentes mecanismos de recuperação tipo *exit* em detrimento dos de *voice*. As lealdades são forçadas

contribuindo para a prevalência do tipo de actor apático (reduzido número de *pessoas alertas*), de políticas de favoritismo, de estratégias de influência do líder pela imposição e manipulação e de mecanismos de dominação.

Neste quadro de liderança a importância atribuída à formação será reduzida, pois interessa gerir a uniformidade numa organização de pendor produtivista. A formação limita-se normalmente à necessária ao cumprimento exclusivo das formalidades de progressão na carreira e é, neste sentido, muito formalizada, instrumental, centrada nos conteúdos e escolarizada, numa organização em modalidades tradicionais de formação. Os professores subordinam-se à oferta de formação numa lógica de exterioridade, sendo predominantemente objectos de socialização. A formação desenvolve-se fundamentalmente ao nível operacional⁶⁶. Sendo a visão da escola fortemente condicionada pela visão do líder é esperado que, num contexto desta natureza, o líder seja formador na própria escola. Assim, não causará admiração se as necessidades de formação surgirem como *fabricação* do líder. Mas se o líder não for o formador e se o assunto da formação se situar ao nível estratégico, a concepção da formação será tarefa exclusivamente negociada entre o(s) formador(es) e o líder. O professor é perspectivado como um simples funcionário e reproduzidor de conhecimento.

De forma oposta, numa liderança de tipo B o poder é predominantemente exercido *com* os profissionais de forma partilhada. Trata-se de uma liderança aberta, não apenas individual mas também colectiva, em que o *bem comum* é definido de uma forma argumentada, contribuindo para a emergência de actores activistas em termos políticos e de mecanismos de *voice*. Numa escola com uma liderança deste tipo os processos de regulação favorecem a autonomia dos profissionais, quer ao nível individual, quer ao nível dos grupos de tarefa (conselhos de turma, equipas educativas, conselhos de disciplina, etc.), com descentralização das decisões e métodos de trabalho, bem como horizontalidade das relações. As estratégias de influência do(s) líder(es) manifestam-se pelo exemplo e pela participação, num clima de dialogicidade e de favorecimento de uma autoridade do tipo emancipatório, em que as políticas de nomeação para as diferentes tarefas se baseiam em critérios explícitos e negociados de competência e a relação entre os órgãos pressupõe, mais que consenso ou dissenso, o

⁶⁶ A participação dos professores pode situar-se nas decisões acerca da prática da sala de aula (operacional) e/ou acerca da política escolar (estratégica) (Wohlstetter & Odden, 1999: 304).

estabelecimento de pontos de compromisso, no sentido de dar resposta aos grandes desafios com que a organização se defronta.

Neste quadro de liderança, à formação é atribuída uma importância estratégica, na tentativa de que as acções formativas contribuam para o atenuar dos problemas e constrangimentos, como resultado de um ambiente instável e de grande diversidade, numa organização que se pretende cidadã. A formação numa lógica emancipatória sofre influências diversas em termos da sua concepção, é centrada no contexto de trabalho e realiza-se em modalidades diferenciadas. Os professores, além de sujeitos da sua própria formação, são também agentes, na medida em que condicionam os outros, incluindo a acção das próprias lideranças. A formação situa-se, quer ao nível operacional quer ao nível estratégico, em que a existência de um docente da escola que é formador no seu local de trabalho não é vista como uma ameaça à liderança. Este(s) líder(es) até pode(m) participar numa acção de formação como mais um colega entre os pares, embora tendo como formador um seu inferior hierárquico. Os colectivos de formação constituem-se da base para o topo em que as lideranças também participam, eventualmente, na formação. Os momentos mais ou menos informais de reflexão, por exemplo ao nível dos grupos de trabalho, são vistos como momentos importantes de formação, onde se fomenta a auto-formação. O professor é aqui perspectivado como um intelectual que produz conhecimento.

O modelo que temos vindo a apresentar, para o qual se elaborou a versão simplificada que o quadro 2 elucida, é uma abstracção teórica que polariza as práticas esperadas numa realidade mais ou menos de *tipo ideal*. Naturalmente que um estudo de caso que opte por este modelo pode, em algumas das suas dimensões, encontrar grande proximidade entre a descrição do modelo e a realidade empírica, mas pode também refutá-lo. A nossa crença no valor heurístico deste modelo radica no conhecimento alargado de diferentes realidades escolares. cremos pois, à partida, que será de grande utilidade para a análise que pretendemos encetar. É conveniente frisar que os dois pólos enunciados não são mais que dois extremos de um *continuum* construído a partir de quatro (e não de dois) estilos de liderança. Daí que, situações intermédias serão esperadas, numa realidade que não é necessariamente a preto ou branco, mas que de uma dessas cores, de algum modo, se aproximará.

Quadro 2 - Características da liderança e dos processos de formação numa escola tipo A e tipo B.

Sub-face “extremada” da FACE A	Sub-face “extremada” da FACE B
Professor objecto de socialização	Professor sujeito e agente de socialização
Reduzida importância à formação	Importância estratégica da formação
Predomínio da oferta sobre a procura	Formação subordinada à procura
Predomínio da formação ao nível operacional	Formação ao nível operacional e estratégico
Concepção segundo a lógica do formador	Influências diversas na concepção da formação
Formação como dominação/exclusão	Formas emancipatórias de formação
Modalidades centradas nos conteúdos	Modalidades centradas no contexto escolar
Enfoques funcionalista, científico e tecnológico	Enfoque situacional
Líder formador (eventualmente)	Professor como formador c/ líder formando
Valorização exclusiva dos saberes teóricos	Valorização dos saberes teóricos e de acção
Formação exclusivamente formalizada	Grupos formais, informais e auto-formação
Professor como funcionário ou técnico	Professor como intelectual
Professor reproduzidor de conhecimento	Professor produtor de conhecimento
<i>Poder sobre/poder contra</i>	<i>Poder através de/poder com</i>
Imposição, condicionamento e manipulação	Exemplo e participação
Políticas de favoritismo	Critérios explícitos e negociados de competência
Centralização das decisões	Descentralização/democracia interna
<i>Participação normalizada/decretada</i>	<i>Participação para o compromisso</i>
Mecanismos de <i>exit</i> , e <i>loyalty</i> forçada	Mecanismos de <i>voice</i>
Actores apáticos	Actores activistas e pessoas alerta
Regulação de controlo	Regulação autónoma
Líder autoritário ou antagonista	Horizontalidade das relações
Relevo à visão do líder	Criação argumentada do <i>bem comum</i>
Hierarquização	Autoridade emancipatória/dialogicidade
Gestão da uniformidade	Gestão da heterogeneidade
Escola produtivista	Escola cidadã

Capítulo III

DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Neste capítulo debruçamo-nos sobre as questões epistemológicas e metodológicas que nortearam esta investigação. Assim, depois de termos, nos capítulos precedentes, explicitado a matriz teórica que constitui o referencial desta pesquisa, passamos a situar-nos num nível mais meso e micro de análise, fundamentando as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos inerentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação, apresentando o problema, o objecto e os objectivos do estudo e as hipóteses, para cuja conceptualização procuramos não abdicar de atribuir à teoria a sua função de comando, racional esse que orientou toda a nossa investigação empírica. Igualmente são clarificadas as técnicas de recolha e análise da informação e, de forma mais ou menos explícita, o planeamento da investigação.

1 – Um caso em estudo: fundamentação epistemológica e metodológica

Esta secção constitui, tão só, uma nota introdutória e sintetizada do problema da justificação da acção quanto aos aspectos epistemológicos e metodológicos do nosso percurso investigativo, para nas secções seguintes deste mesmo capítulo, nomeadamente num registo elucidativo das técnicas invocadas, irmos apresentando e aprofundando as múltiplas justificações relativamente às opções tomadas, no propósito de que possamos alcançar, no fim desta viagem solitária, um *porto seguro* onde nos possamos ancorar, precavendo-nos contra as tormentas naturais de uma *démarche* desta envergadura e, eventualmente, lançarmos os alicerces de um cais de embarque para novas aventuras desta natureza, num futuro necessariamente próximo.

Neste pressuposto, poderemos desde já elucidar que a epistemologia¹ e a metodologia se constituem como dois campos disciplinares distintos, mas onde, em qualquer um deles, se abordam criticamente as práticas de investigação². A epistemologia tem por objecto as condições e os critérios de cientificidade dos discursos científicos, enunciando e denunciando, entre outros aspectos, a reintrodução do ideológico no científico. Essa denúncia exerce-se também sobre a própria metodologia, enquanto arte sistematizadora dos pressupostos e processos lógicos da investigação ou, de outra maneira, enquanto teoria sobre os métodos de investigação.

Entre a metodologia e os métodos de investigação, sendo de natureza distinta, é comum o surgimento de algumas confusões conceptuais. Para *separar as águas* convém esclarecer que, como já referimos, a metodologia aborda de forma crítica as práticas de investigação, enquanto que os métodos são antes as práticas críticas da investigação, isto é, a lógica em acto de investigação (Almeida & Pinto, 1995: 93). Assim sendo, a metodologia alimenta-se dos distintos caminhos de investigação já percorridos (métodos), organizando e sistematizando de forma crítica essas práticas.

Aos métodos de investigação em Ciências Sociais podemos genericamente agrupá-los em três tipos de procedimentos lógicos: método *experimental*, método de *medida* (ou análise extensiva) e método ou estudo *de casos* ou de análise intensiva

¹ Significa discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). É um discurso segundo ou metadiscurso sobre o discurso primeiro que é a ciência.

² “A investigação é uma actividade orientada no sentido da solução de problemas. É uma tentativa de averiguar, indagar, procurar respostas, que podem ser encontradas ou não” (Erasmie & Lima, 1989).

(Almeida & Pinto, 1995: 94; M. Lima, 1995: 15). Relativamente ao método *experimental* pode referir-se a sua reduzida aplicação no âmbito da Ciências da Educação, sendo a Psicologia o ramo das Ciências Sociais em que ele é utilizado com considerável frequência, pela pesquisa com grupos experimentais, comparando os resultados obtidos nesses grupos, através do isolamento e variação de determinadas variáveis previamente seleccionadas, com grupos de controlo não sujeitos aos mesmos estímulos (Jesuíno, 1986; Pinto, 1990). O da *medida* extensiva baseia-se em análises quantitativas dos dados recolhidos sobre amostras numerosas e o objectivo é permitir a generalização. Neste contexto, o inquérito constitui uma das técnicas mais usuais de colheita de informação³.

O estudo intensivo ou *de casos* tem como intenção a análise em profundidade de uma realidade sem que seja pretensão do investigador a generalização dos resultados. É uma abordagem predominantemente qualitativa e, como tal, só é possível a generalização na medida em que os outros se revejam na imagem que os resultados da investigação sugerem. Aqui, todas as técnicas disponíveis podem ser utilizadas, incluindo o inquérito por questionário⁴. Dessa forma, pela conjugação de técnicas de natureza predominantemente qualitativa ou quantitativa, dado que por princípio não são antagónicas, é possível efectuar a triangulação da informação conduzindo a uma maior profundidade e compreensão dos resultados. Na verdade, como considera Virgínia Ferreira:

“Quanto mais diversificadas forem as técnicas, mais finos serão os resultados obtidos e todos representam diferentes dimensões das práticas sociais e todos têm a sua validade própria” (Ferreira, 1986: 190).

Com efeito, para além de outras técnicas de recolha de informação, inquéritos por questionário e entrevistas devem ter o mesmo objectivo em termos metodológicos, isto é, a “produção de discursos [pelos actores] tornando-os fontes directas de informação” (Barbier, 1990: 213). Seguindo o mesmo autor, as técnicas apontadas são as menos dispendiosas, as que levam a uma maior implicação e as únicas utilizáveis em situações em que só os participantes detêm as informações pretendidas.

³ Neste trabalho os termos *dados* e *informação* são utilizados indiscriminadamente, embora alguns autores considerem que a informação só se transforma em dados quando, de alguma forma, já foi trabalhada pelo investigador.

⁴ Opinião diferente têm Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 17), quando consideram que “na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários”.

Assim, a opção por uma panóplia de instrumentos tem como pressuposto a complexidade da realidade social em análise e a preocupação em registar informações de uma variedade considerável de actores.

E é nesta perspectiva que nos situamos nesta investigação. Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, numa aproximação etnográfica, em que o objectivo é descrever, compreender e interpretar a realidade social evidentemente complexa, afastando-nos nitidamente de uma sobrevalorização do paradigma positivista, com dominação ideológica da dimensão quantitativa⁵ e da transposição ingénua e acrítica dos princípios explicativos das Ciências Naturais para as Ciências Sociais, para nos filiarmos nas perspectivas da fenomenologia, da etnometodologia e do interaccionismo simbólico, em que são utilizadas:

“[...] formas de observação directa sistemática, sobre situações sociais pontuais e localizadas ou sobre organizações e outros conjuntos sociais mais vastos, dando particular atenção às dimensões interactivas e comunicacionais do relacionamento social, às representações e aos fenómenos de sentido nele presentes” (Costa, 1986: 131).

Recusamos, assim, uma concepção dominante na ciência moderna de sujeição ao jugo positivista, segundo a qual “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante”. Acreditamos antes num estatuto próprio para as Ciências Sociais, na crença de que “[...] os fenómenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados” (Santos, 1987: 20), bem como numa utilização preferencial de métodos qualitativos em detrimento dos quantitativos, para a obtenção de um conhecimento com ênfase na intersubjectividade, por oposição a uma pretensa objectividade. Esta nossa atitude de aparente rejeição do positivismo, por um lado, não invalida a possibilidade de utilização de técnicas normalmente associadas aos métodos quantitativos de análise, desde que subordinadas a uma orientação qualitativa na investigação, por outro lado, não radica em nenhum défice de formação ao nível do quantitativo e das ciências ditas exactas⁶. Resulta antes de uma concepção actual da natureza baseada na imprevisibilidade, na entropia, na relatividade, na dificuldade de distinção orgânico/inorgânico, na recusa da ideia cartesiana de uma mente separada do corpo

⁵ Segundo este paradigma positivista “conhecer é quantificar”.

⁶ Podemos mesmo afirmar que até temos alguma propensão e qualificação para os métodos quantitativos de análise.

(Damásio, 1995) e, entre outros aspectos, nos fenómenos de auto-organização e auto-reprodução, de que é exemplo o conceito de *autopoiesis*⁷ (Maturana & Varela: 1990).

Sintetizando, rejeitamos uma visão empirista e positivista, para cujos aduladores a mais alta tarefa do conhecimento é dar-nos os factos e apenas os factos. Partilhamos da opinião de Ernst Cassirer (1995: 59) de que uma teoria baseada apenas nos factos é um verdadeiro castelo no ar. Os factos da ciência implicam sempre um elemento teórico e, como tal, simbólico e predominantemente hipotético.

Decorrendo das considerações precedentes e do entendimento que a fonte directa de dados numa investigação qualitativa é o ambiente natural, o nosso caso em estudo trata-se de um contexto singular, mais exactamente uma escola secundária, da qual temos acompanhado as suas dinâmicas de formação, fruto da nossa participação numa equipa de avaliação externa dos Planos de Formação de 1999, 2000 e 2001 relativamente ao Centro de Formação ao qual essa escola está associada. Naturalmente que, a investigação que conduziu à produção desta dissertação tomou contornos de análise intensiva, mais exactamente de Setembro de 2001 a Outubro de 2002, de modo a permitir um maior aprofundamento e abrangência. Apesar de considerar este como um caso único, as nossas observações mais ou menos intensivas noutras escolas⁸ poderão ser aqui utilizadas como termo de comparação.

Na qualidade de investigador, procuramos cumprir os princípios éticos normalmente partilhados pela comunidade científica, assumindo que as escolas existem, sobretudo, para cumprirem o seu papel formativo e não necessariamente para serem investigadas. O nosso relacionamento com os actores escolares e nomeadamente com os seus principais protagonistas pautou-se pela ênfase na confiança, igualdade e neutralidade, procurando ter acesso às suas diferentes racionalidades, à forma como desenvolvem os seus quadros de referência e descobrir o significado que dão à sua acção. Constitui uma abordagem qualitativa que valorizou processos de reflexividade e de acção comunicacional entre investigador e actores escolares mais directamente envolvidos nas problemáticas objecto do nosso estudo.

⁷ Os seres vivos são considerados como unidades autónomas e têm uma organização (organização autopoietica). Nesta perspectiva, por exemplo, a própria célula tem a capacidade de definir os seus próprios limites e criar as condições para se auto-reproduzir.

⁸ Refiro-me aqui, por um lado à escola onde exercemos a actividade profissional, e por outro lado a escolas cujas realidades de alguma forma conhecemos graças à actividade de avaliador da formação (1999-2001), de assessor técnico-pedagógico do Centro de Formação (2002) e de formador numa outra escola associada ao mesmo Centro.

Procuramos *ler* o real de forma diferente do senso comum⁹, sendo obviamente conferida à teoria uma “função de comando” (Almeida & Pinto, 1995: 88) na pesquisa de terreno, em que a própria escolha (e validação) das técnicas foi feita em função dessa matriz teórica. Também partilhamos do ponto de vista de Marinús Pires de Lima de que “[...] o *quadro teórico* [...] em que se movimenta um estudo empírico é determinante em relação às variáveis e indicadores escolhidos” (1995: 89). Como tal, e relevando a importância de um quadro teórico consistente, procuramos torná-lo inteligível e minucioso antes de passarmos à investigação empírica propriamente dita.

Tivemos, ainda, sempre presente a ideia de que a matéria-prima ou objecto sobre o qual incide o trabalho teórico nunca é constituída por factos puros ou pelo próprio real. Como consideram João F. Almeida e José M. Pinto (1995: 15), “ela é já sempre mais ou menos elaborada e inclui (...) em suma, todo o tipo de informações disponíveis sobre o real”. Para produzir respostas é necessário questionar uma realidade que é silenciosa e, como tal, tornou-se um imperativo da pesquisa a conquista do facto científico, movendo-nos uma orientação de observação e de escuta mas, quando necessário, não nos limitamos a aguardar que a informação nos fosse simplesmente oferecida *de bandeja* pelos actores alvo privilegiado da nossa pesquisa. A *démarche* investigativa considerou igualmente que os métodos e as técnicas devem ser adequados aos objectivos da pesquisa e, como tal, procuramos precisar o mais possível os fins respectivos.

Por outro lado, temos consciência de que na investigação é crucial a competência do investigador. Assim sendo, e salientando a exigência de uma formação de qualidade, procuramos, como já afirmamos, construir um racional teórico coerente, mas também arquitectar um dispositivo metodológico que adoptasse um modelo de análise da realidade a estudar com uma certa consistência. Partindo do pressuposto de que “a ciência é uma representação, intelectualmente construída, da realidade” (Silva & Pinto, 1986: 119), consideramos a necessidade de uma vigilância crítica permanente e uma consciência e visão do mundo abrangentes, onde se integra a interiorização de que a própria condição de pertença a um grupo dominante impõe limites à produção científica que decorrem da *consciência possível* da situação de classe (Sedas Nunes, 1994: 62). Na mesma linha expõe Anthony Giddens (1994: 79) na apresentação do

⁹ Com ruptura com as falsas “evidências”.

pensamento marxista quando analisa as teorias de economistas políticos, e Pierre Bourdieu:

“[...] os intelectuais são detentores de capital cultural e porque, ainda que sejam dominados entre os dominantes, fazem parte do grupo dos dominantes. Tal é um dos fundamentos da sua ambivalência e do seu cometimento mitigado com as lutas” (Bourdieu, 1998: 54).

Partilhamos da noção de que o investigador não é um profissional qualquer. Ele, como principal recurso da investigação, deve basear-se em teorias e resultados de anteriores pesquisas, que actuam como um pano-de-fundo e fornecem orientações para dirigir o estudo, pois “os dados nunca falam por si próprios” (Bogdan & Biklen, 1994: 298).

Refira-se que, à semelhança de Amado Cervo e Pedro Bervian (1983: 19), uma investigação exige espírito científico o que implica, entre outros aspectos, a honestidade do investigador, a preocupação com a verdade dos factos, ideias claras e imaginação e a não admissão de intromissão de autoridades estranhas, ou de um modo mais claro, a não legitimação da investigação pela *performatividade*¹⁰, considerando esta lógica performativa de investigação uma realidade em que “não se pagam sábios, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poderio” (Lyotard, s/d: 91).

Esta realidade a que alguns apelidam de pós-moderna corresponde a uma época de crescente desinvestimento nas metanarrativas ou de “indiferença pura” (Lipovetsky, 1989) pautada pelo vazio de ideias e valores, a apatia, o individualismo, o hedonismo, o narcisismo e o apogeu do consumo. A investigação, neste quadro, corre o risco de se deixar seduzir por uma “racionalidade técnico-instrumental”, na linha denunciada por Habermas, ao serviço de uma “[...] ideologia, no sentido de um conhecimento pretensamente desinteressado, servindo para dissimular o interesse, sob a forma de uma racionalização [...]” (Ricoeur, s/d: 349). Mas para além deste interesse técnico-instrumental há o interesse pela emancipação que conduz o investigador a uma outra espécie de ciência, isto é, às *ciências sociais críticas*. Essa crítica é extensível ao facto da investigação e do ensino ter como fundamento último a performatividade, pelo que

¹⁰ Há *performatividade* numa relação óptima entre meios e fins. Um investigação que segue o princípio da optimização *performativa* é a que está subordinada aos jogos da eficiência e da eficácia do acto técnico de investigação, jogos esses orientados para a obtenção de lucro, comercialização de inovações vendáveis e rendíveis, mesmo que a médio prazo, com o conseqüente domínio, e não os que conduzem à justiça, ao verdadeiro, ao belo, etc. O que é importante é a competência técnica mas enquadrada em jogos de linguagem científica de ricos, que são os que têm mais possibilidades de ter razão, desenhando-se assim “uma equação entre riqueza, eficiência e verdade” (Lyotard, s/d: 88).

se exige, como afirma Laura Santos, o exercício de “[...] uma grande vigilância crítica sobre o que nos parecer mais decadente” (1993: 65).

Para além das considerações já assinaladas neste registo crítico, na nossa viagem investigativa também tivemos em consideração que uma das características essenciais do conhecimento científico, seguindo Eva Lakatos e Marina Marconi (1989: 33), é a de ser comunicável. Assim, procurou-se que: a linguagem utilizada revestisse a forma informativa e não imperativa; as formulações permitissem que outros investigadores possam verificar os dados e hipóteses; o registo recorresse a autores nacionais mas também estrangeiros amplamente divulgados pela comunidade científica, pois a investigação constitui propriedade de toda a humanidade.

Apesar da última preocupação assinalada, não consideramos que as conceptualizações realizadas por autores de outros países, nomeadamente os indígenas dos normalmente denominados países centrais, se apresentassem para nós como auferindo de um valor explicativo absoluto, conscientes da possibilidade de cairmos, nesse caso, numa espécie de “imperialismo intelectual” (Stoer, 1986: 15). Temos consciência que a nossa realidade se desvia, de forma ténue ou mesmo substancial, da realidade daqueles países e, daí, a nossa recusa em aceitar de forma acrítica o envolvimento nessa espécie de imperialismo cultural com aplicação ingénuo de teorias e conceitos desenvolvidos em países capitalistas mais avançados que o nosso (*id.*, *ibid.*: 16).

2 – Formulação do problema, objectivos e hipóteses

2.1 – A pergunta de partida

Mediante o quadro teórico apresentado, com o seu conjunto de conceitos e relação entre conceitos, e da problemática teórica disciplinar associada, com o conjunto estruturado de questões que ela encerra, formulamos o nosso problema de investigação. Assim, questionamos em que medida, apesar do actual quadro de autonomia e participação decretadas e das condições que favoreceram a emergência de um *quase-mercado da formação*, os actores escolares, com os seus diferentes interesses, estratégias e racionalidades, seriam capazes de aproveitar as suas *margens de autonomia relativa* e fazer da escola um “*locus de produção*” de formação. No fundo tratou-se de saber se a *formação centrada na escola* tem sido, nos últimos três anos de implementação do actual regime de autonomia, administração e gestão das escolas, uma realidade possível no contexto estudado, apesar dos constrangimentos apontados e que dificultam a assunção da escola numa lógica produtora de formação.

Decorrente deste problema, pudemos inventariar algumas questões parcelares a que se tentou dar resposta e que contribuíram para o esclarecimento da questão central:

- Como é que os actores escolares em contexto organizacional lidam com o problema da formação contínua?
- Porque é que a formação contínua é importante para a escola enquanto organização?
- Quais as políticas definidas para a formação contínua?
- Quais os constrangimentos à construção de um verdadeiro Projecto de Formação?
- Qual a influência no modo de funcionamento da escola e do exercício do poder para as questões da formação?
- Que configuração estrutural adopta a escola para a formação contínua?
- Quais são os principais protagonistas para a questão da formação contínua?
- Que importância conferem os actores escolares à problemática da formação?
- Quais as implicações da formação para as questões da autonomia, profissionalismo docente, democracia e cidadania?

- Quem decide ao nível da concepção e realização da formação potencialmente contextualizada?
- Que pressões sofrem os actores escolares quanto a oferta de formação e que respostas são dadas?
- Quais as lógicas presentes na selecção dos actores escolares pela instituição e modalidades de formação contínua?
- Que partido tira a organização escolar dos recursos formativos do Centro a que está associada?

2.2 – O objecto, os objectivos e as hipóteses de trabalho

Para esta investigação definiu-se como objecto o “estudo das concepções e práticas de autonomia e formação numa escola secundária”, numa tentativa de compreensão holística, pretendendo-se perseguir os seguintes objectivos: identificar as soluções organizacionais adoptadas pela escola para a formação; analisar o sentido que os actores escolares e principalmente os seus principais protagonistas dão à sua acção no que se refere à formação; cartografar a formação contínua no interior da escola nos últimos três anos, averiguando se a escola se tem afirmado numa lógica produtora de formação; problematizar o contributo das políticas de formação na construção da democracia e cidadania organizacionais; comparar a participação¹¹ dos actores na construção da autonomia da escola com a participação na concepção, organização e realização da formação.

Como propósito de tentar dar resposta a estes objectivos, formularam-se as hipóteses de investigação, que orientaram a investigação empírica, embora não a determinassem de todo. A construção destas hipóteses foi possível dado o nosso trabalho exploratório na qualidade de avaliador externo do CFAE ao qual a escola investigada está associada e, portanto, conhecedor, embora superficialmente, das dinâmicas formativas dessa escola.

Assim, a partir do problema de investigação, da matriz teórica que de forma implícita ou explícita lhe deu forma e pelo nosso conhecimento do campo de estudo,

¹¹ Considerar-se-á a diferença entre a *participação desejada* e a *participação actual*. Este dado pode ser útil como mais um indicador para verificar o nível de alienação/dominação dos actores escolares.

definimos as hipóteses como forma de evitarmos uma *navegação à deriva* e não tanto na crença de estarmos, dessa forma, a contribuir para uma racionalidade optimal ou absoluta em termos de investigação. Assim, como hipótese mais geral apontamos para que:

- Apesar de continuarem a prevalecer duas lógicas distintas na formação que pressionam ora para a *domesticação* ora para a *emancipação*, as escolas de hoje revelam tendencialmente uma maior apetência para se constituírem como ‘*locus de produção*’ de formação¹², embora tal capacidade dependa da forma como o poder é exercido, subsistindo, em qualquer dos casos, formas mais ou menos subtis de dominação, alocadas no interior da escola.

Desta hipótese global derivamos hipóteses parciais ou sub-hipóteses que a seguir apresentamos:

- Há uma relação directa entre a capacidade da escola se constituir como *locus de produção de formação* e a forma como são exercidas as lideranças e é partilhado o poder;
- A estrutura formal ou informalmente constituída para a formação contínua, na medida em que os actores que a constituem participam activamente na tomada de decisões da organização, tende a configurar-se como uma tecnoestrutura¹³ (legitimando uma hierarquização¹⁴ mesmo que implícita) uma vez que é principalmente no seu *seio* que se concebe, organiza e até realiza a formação mais congruente com as decisões tomadas.

¹² Através da contextualização e capacitação colectiva da formação (articulada com os problemas e projectos das escolas).

¹³ Na linha de John Galbraith (1967; 1973), mas também de Henry Mintzberg em que “os analistas estandardizam o trabalho dos outros” (1995: 39) afastando-se do trabalho operacional. Refira-se que, se num sistema escolar centralizado a tecnoestrutura estaria fora da escola pois “encontrava-se em grande parte na «administração central»” (Barroso, 1995: 503), num sistema mesmo que com reduzida descentralização e autonomia, a tecnoestrutura de 2º nível, sita no interior da escola, tem tendência a sair reforçada. Além do mais, e como refere Rui Gomes (1996: 94) “existem alguns indicadores sobre o impacto [das] formações [acrescidas] na constituição de uma tecnoestrutura hierarquizada dentro das escolas com influência nas novas relações de poder internas”. Assim, sem pôr em causa a ideia de que a escola tem mais características de *burocracia profissional* do que de *burocracia mecanicista*, a autonomia poderá contribuir para criar uma tecnoestrutura interna forte pela *perda* de poder da tradicional tecnoestrutura central. Também Carlos Alberto Torres, nas suas teses, considera que “nas sociedades capitalistas, a escola reproduz relações autoritárias, classistas, racistas e patriarcais [como resultado] do autoritarismo dos administradores e burocratas das escolas [e pelo] autoritarismo da produção, distribuição trocas e consumo do conhecimento” (2001b: 171).

¹⁴ De acordo com Carlos Estêvão (1999a: 53) a formação pode contribuir para criar e validar as elites.

- Há uma relação directa entre a participação no processo de tomada de decisão na organização e as opções individuais quanto às práticas, modalidades e contextos de formação, que é o reflexo de uma certa *intersecção* entre os órgãos.
- A uma atitude na escola de grande profissionalidade ou até de voluntarismo e militantismo tendem a corresponder opções de formação segundo um enfoque situacional; a uma participação normalmente fluída tendem a corresponder opções de formação concebidas segundo uma lógica de mercado.
- Na medida em que a tecnoestrutura é estável no tempo a formação mesmo que contextualizada contribui para uma (re)centralização no interior da escola, não favorecendo uma lógica de emancipação.

Estas hipóteses resultam, por um lado da matriz teórica traçada e, por outro lado da nossa observação de longa data dos processos de formação em diferentes contextos escolares. Do modelo de análise definido no final do Capítulo II e considerando as hipóteses formuladas, foi possível proceder à construção dos instrumentos metodológicos utilizados para a recolha da informação.

Assim, e no que se refere aos principais conceitos, achamos pertinente considerar o perfil de profissional docente da escola estudada, o tipo de liderança, o tipo político de actor e mecanismos de recuperação utilizados, a participação na formação contextualizada e as concepções e práticas de autonomia e formação, nomeadamente ao nível das questões relacionadas com a democracia, cidadania e participação na tomada de decisão, descentralização, profissionalismo docente, processos de regulação, modelos e modalidades de formação, configuração estrutural para a formação, etc. De modo a permitir a construção das variáveis para integrar um inquérito por questionário (Anexo 1) a aplicar aos docentes da escola, esquematizamos um modelo que pode ser analisado em Apêndice. Este mesmo modelo serviu também de guia à elaboração de um guião de entrevista (Anexo 2) a aplicar aos principais protagonistas da escola para as questões da autonomia e formação.

3 – As técnicas de recolha e tratamento da informação

Nas estratégias de investigação procuramos obter o envolvimento dos actores. Assim, foi dada especial atenção à negociação do processo de pesquisa, com a preocupação de dar garantias de que todos os princípios éticos seriam respeitados.

Numa primeira fase de *avaliação do contexto*, correspondente ao primeiro período lectivo de 2001/02, iniciamos o processo com a análise documental e uma incursão informal paralela, com registo de notas de campo. Em simultâneo, o modelo de análise foi continuamente trabalhado através do aprofundamento da matriz teórica. Nesta fase procedemos à observação directa da apresentação dos produtos da formação de uma acção, na modalidade de círculo de estudos, no âmbito da construção do Projecto Curricular da Escola. Na qualidade de membro de uma equipa de avaliação externa do Centro de Formação a que a escola alvo desta investigação está associada, fizemos uma entrevista ao formador da acção referida e uma entrevista colectiva aos participantes nessa acção de formação¹⁵, aproveitando a oportunidade para aprofundar alguns aspectos, que não sendo centrais em termos de avaliação externa, já nesta fase se revelavam de uma importância crucial para a nossa pesquisa.

Numa segunda fase, continuamos a aprofundar o quadro teórico de modo a permitir a construção do inquérito por questionário aos professores da escola e de um guião de entrevista a aplicar aos principais protagonistas para as questões da autonomia e formação. Nesta fase acompanhamos as sessões de trabalho do grupo constituído para a construção do Projecto Curricular de Escola, cuja observação nos permitiu o registo de notas de campo fundamentais para a pesquisa e, ainda, ir trocando algumas impressões mais ou menos informais com os actores envolvidos, criando uma certa empatia que nos viesse a facilitar o acesso às fontes mais relevantes. Demos, ainda, continuidade à análise documental.

Na fase seguinte foram aplicados os questionários e iniciado o processo de tratamento e análise da informação resultante. À medida que íamos obtendo esses resultados, fomos fazendo gradualmente oito entrevistas (Anexo 5), no sentido de se obter um aprofundamento dos aspectos mais relevantes e que mais nos seduziam. Com estas entrevistas a “informantes privilegiados”, ou seja, aos principais protagonistas nos

¹⁵ Relativamente a estas duas entrevistas ver Anexo 4.

processos de autonomia e de formação da escola, procuramos construir o saber através do “discurso dos que sabem” (Abreu, 1997: 154), trabalhando os saberes dos actores, numa opção de investigação partilhada. Pretendemos o seu envolvimento na reflexão sobre os processos de autonomia e de formação da escola.

Finalmente, foi dada prioridade à redacção do relatório da investigação, isto é, à produção desta dissertação de mestrado. Mas passemos a descrever a utilização de cada uma das técnicas de recolha e tratamento da informação sem que a ordem ou o aprofundamento¹⁶ dado a cada uma delas tenham qualquer correspondência com alguma crença ideológica num maior ou menor valor heurístico relativo.

3.1 – A análise documental

A análise documental revestiu-se de uma importância fundamental para a compreensão das concepções e, sobretudo, das práticas de autonomia e formação da Escola Secundária Galécia. A nossa recolha de informação baseou-se em diferentes documentos produzidos pela escola mas também por outras entidades. Estão, neste último caso, para além da produção de normativos legais, o Centro de Formação a que a escola se encontra associada e a Inspeção Geral da Educação (IGE).

Inicialmente, analisamos o *Projecto Educativo*, o *Regulamento Interno* e os *Planos Anuais de Actividades* da escola com o objectivo de, através daqueles documentos que pretensamente concretizam a autonomia da escola, identificar as políticas definidas e a importância conferida às questões da formação. Com o mesmo propósito solicitamos e conseguimos o acesso ao *Programa de Acção* para a candidaturas aos diferentes actos eleitorais para o Conselho Executivo (1999 – lista única; 2002 – lista da presidente em exercício e lista opositora) e as *Linhas Orientadoras para a Actividade da Escola* da lista única concorrente ao acto eleitoral de 1999 para a Assembleia de Escola (AE) e da AE actual.

Procedemos também a uma análise dos *Relatórios Finais* anuais elaborados pela Coordenadora da Formação¹⁷ e aprovados nos diferentes Conselhos Pedagógicos (2000, 2001 e 2002) que traduzem o volume de formação concretizado, quer no que se refere à

¹⁶ A ordenação corresponde à sequência de utilização da técnica e o aprofundamento depende da dificuldade associada a cada uma delas e do controlo metodológico necessário.

¹⁷ Com o vermos no último capítulo, a escola apresenta na sua configuração estrutural este cargo, com assento no Conselho Pedagógico e num mandato de 3 anos, sob nomeação do Conselho Executivo.

formação creditada, quer a de curta duração. Ainda como registos escritos produzidos pela escola analisamos as sínteses e propostas elaboradas pelo grupo de trabalho para o Projecto Curricular da Escola (PCE) que iriam servir de base aos debates nos Departamentos Curriculares e outros órgãos e, também, o documento final aprovado pela escola. Relativamente ao ano lectivo 2001/02, tivemos acesso, para além do jornal da escola, ao relatório elaborado pela *Equipa de Acompanhamento do Projecto Educativo* onde os seus autores (quatro docentes) reflectem sobre os aspectos mais e menos conseguidos e apresentam algumas recomendações para o trabalho futuro.

Tendo como intenção a caracterização da escola, para além dos documentos já referidos que apresentam dados relevantes, foi-nos facultada a consulta de dois documentos preenchidos pela escola: *Inquérito Preliminar – população escolar e recursos*, elaborado a pedido do Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação; *Estudo Internacional da OCDE sobre a Educação/Formação de Nível Secundário*.

No Centro de Formação a que a escola se encontra associada, tivemos acesso às fichas de inscrição, pautas e relatórios da formação realizada no ano lectivo de 2001/02, quer na escola, quer noutras escolas associadas do Centro, permitindo identificar as lógicas de inscrição dos professores desta escola na formação. Pelas publicações do mesmo Centro, das quais temos a nossa quota parte de responsabilidade¹⁸, foi possível aceder a informação relevante, nomeadamente pela comparação entre a formação realizada na escola entre 1999 e 2002 e nas outras escolas associadas, bem como, relativamente à formação contextualizada, identificar lógicas de concepção da formação, efeitos previsíveis da formação e níveis de satisfação na opinião dos seus participantes, lógicas de inscrição, continuidade eventual da formação, etc.

Recorrendo à informação disponível pela Internet¹⁹ consultamos o relatório da Avaliação Integrada realizada nesta escola pela IGE no ano lectivo de 2000/01 e os *rankings* divulgados pela IGE e pelos *mass media*.

Todos os documentos referidos foram objecto de tratamento através de uma análise de conteúdo (Bardin, 1977) pouco formalizada, que procurou agrupar significações, tornando-se crucial para a descrição e compreensão da realidade.

¹⁸ Por exemplo, ao nível dos relatórios de avaliação externa publicados (1999 a 2002) e boletins informativos.

¹⁹ Ver www.ige.min-edu.pt.

3.2 – A observação

Num estudo de caso desta dimensão, em que se tentou imprimir um certo cunho etnográfico e de pesquisa de terreno, a observação e a redacção das notas de campo respectivas são procedimentos essenciais. Assim, a participação demorada nas actividades, com observação dos comportamentos, das interacções verbais, das maneiras de fazer, de estar e de dizer, conversando com as pessoas e entrevistando-as por vezes mais formalmente (Costa, 1986: 132) foram preocupações nucleares desta investigação.

A nossa estratégia de observação situou-se maioritariamente ao nível da observação directa em que a inserção no grupo decorreu após a definição do projecto de pesquisa para esse grupo. No entanto, a nossa acção contemplou duas vertentes – a observação intencionalizada e intensiva de processos que decorreram na escola no ano lectivo de 2001/02 e a observação mais extensiva enquanto avaliador externo da formação e assessor técnico-pedagógico do Centro de Formação ao qual a escola é associada. Neste segundo caso podemos falar de *participação-observação* (Almeida & Pinto, 1995: 105).

No primeiro caso, a observação incidiu fundamentalmente no grupo de trabalho criado para a elaboração do PCE, onde assistimos a diversas sessões, tendo o especial cuidado de não interferir nos trabalhos, ou pelo menos, que a interferência fosse minimizada²⁰. Assistimos também a uma sessão de trabalho da Equipa de Acompanhamento do Projecto Educativo alargada a outros docentes.

No segundo caso e na qualidade de director-adjunto do Centro de Formação participei numa reunião realizada na escola, em 26 de Julho de 2002, organizada pela DREN e em que participaram os presidentes do órgão executivo das escolas secundárias com 7º ano de escolaridade e os directores dos CFAE's da área correspondente aos distritos de Braga e Viana do Castelo. Esta reunião é também relevante para este estudo na medida em que foram trabalhadas as questões da reorganização curricular do 3º ciclo do ensino básico e dos constrangimentos entretanto criados com a publicação dos normativos recentes²¹. É conveniente aqui assinalar a nossa incidência nesta

²⁰ Como afirma António Firmino da Costa (1986: 135), “na interacção social não se pode não comunicar [e] a questão não está, pois, em supostamente evitar a interferência, mas em tê-la em consideração, controlá-la e objectivá-la, tanto quanto isso for possível”.

²¹ Exemplo da Circular nº 3/2002, de 15 de Julho.

investigação ao nível do contributo da formação para a autonomia da escola, tomando as questões da autonomia curricular uma centralidade acrescida no ano lectivo de 2001/02, fase da vida das escolas em que a construção do PCE era uma exigência legal. Daí a nossa focalização na formação que de forma directa ou indirecta versava aquela problemática.

Nas mesmas funções de assessor do Centro e de elemento da equipa de avaliação externa do mesmo, tive oportunidade de participar em sessões formais²² e informais onde se debatiam assuntos importantes como a negociação entre a escola e o Centro das necessidades de formação, a inscrição dos participantes, as lógicas de concepção da formação, as estratégias dos diferentes actores onde se incluem os formadores, entre outras. Nesta vertente pude assistir à apresentação dos produtos da formação realizada na escola sobre a problemática do PCE.

Na estratégia de observação demos sempre preponderância à informalidade, procurando, sempre que possível “obter respostas sem fazer perguntas” (Costa, 1986: 138) através do contacto informal com “informantes privilegiados” tentando conjugar familiarização com distanciamento. Como tal, fomos buscar respostas a actores com quem não tivemos um contacto muito prolongado, através de conversas informais e entrevistas formais a alguns deles.

Assim, cumprimos as recomendações que se seguem:

“Colocando-se numa atitude de observação e de escuta activa, o avaliador deve combinar instrumentos estruturados (...) com abordagens mais informais e conviviais (encontros e discussões individuais ou de grupo, por exemplo); estas últimas permitem-lhe controlar os dados fornecidos pelas técnicas formalizadas e obter outras informações relevantes” (Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa 1992: 115).

Estamos em crer que, esta atitude baseada na informalidade contribuiu para o desbravar do caminho que nos facilitou ao acesso a posteriores observações mais estruturadas e incisivas.

²² Por exemplo, nas reuniões da Comissão Pedagógica do Centro de Formação.

3.3 – O inquérito por questionário

Um inquérito por questionário é um conjunto de questões sobre um problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente. A um questionário coloca-se o problema da *validade* e da *fiabilidade*. Com a validade questiona-se se o instrumento mede ou descreve o que se pretende. A fiabilidade prende-se com a capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes e em qualquer momento. Assim:

“A construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. [...] Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais” (Ghiglione & Matalon, 1992: 119).

Tivemos em linha de conta que o inquérito por questionário possui vantagens relativamente a outras técnicas mas também limitações²³. No planeamento, preparação, aplicação, análise e apresentação dos resultados procedemos a uma forte vigilância metodológica na tentativa de evitar erros que conduzem a enviesamentos e afectam a validade dos resultados. Assim, as questões da clareza dos objectivos e hipóteses, a definição de uma amostra ineficaz quanto à representatividade, a formulação deficiente das questões ou a sua inadequação à informação pretendida, a não aplicação de um pré-teste ou a não correcção das questões, um aspecto gráfico pouco atractivo, a não fidelidade ao plano de amostragem, a não consideração dos questionários não devolvidos, uma análise superficial dos resultados, a não indicação da metodologia na apresentação dos resultados, eis alguns dos problemas mais usuais no que se refere ao inquérito por questionário.

²³ Como vantagens, diga-se que é relativamente económico, o investigador não influencia no momento da recolha de dados, é possível manter o anonimato, permite grandes amostras, embora a representatividade nunca seja absoluta dado que está sempre limitada por uma margem de erro. Permite, ainda, trabalhar amostras dispersas geograficamente, quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a análises de correlação. Contudo, supõe uma ordenação rígida das perguntas, as respostas são de conteúdo e profundidade da informação relativamente limitados. É susceptível de provocar mecanismos de defesa, mesmo que de forma inconsciente, e dissimulação da verdade (em certos aspectos melindrosos) e o inquirido dar respostas para agradar ao investigador. A sua credibilidade é frágil e pode sacrificar a análise intensiva das unidades observadas. As relações causais dificilmente podem ser demonstradas, enfatizando-se a descoberta dos factos. De facto, “[...] o causalismo, enquanto categoria de inteligibilidade do real, tem vindo a perder terreno [...]” (Santos, 1987: 32). São raros os casos em que os inquiridos preenchem os itens de “outras” respostas nas questões semi-abertas e nas questões abertas existe alguma tendência para a “não-resposta” quando se trata de apresentar “sugestões” ou indicar aspectos “menos válidos” num qualquer sistema de avaliação.

Registe-se que, apesar das dificuldades enunciadas, um investigador qualificado e experiente é capaz de as contornar. Uma técnica não é boa nem má. Em boa verdade “é insuficiente pensar a metodologia como apenas preocupada com procedimentos técnicos e com os processos de recolha de dados. As metodologias estão relacionadas com as narrativas mais amplas [...]” (Ozga, 2000: 201) e, daí, que mais importante que a técnica utilizada é a análise crítica sobre a realidade. Refira-se que uma ciência social crítica permite compreender as lógicas de acção colectiva dos grupos sociais, como é o caso do fenómeno da não contestação pela classe dominante do fenómeno da generalização das “explicações” no ensino secundário, nomeadamente as estruturas pretensamente representativas dos pais, que não abdicam de utilizar um mecanismo tipo “*voice* traiçoeira” quando se trata da manutenção de mecanismos de selecção em função da classe social de origem.

Na construção do inquérito por questionário foram consideradas as etapas essenciais preconizadas por Claude Javeau (1990). Vejamos como foram abordadas algumas destas fases e respectivas técnicas complementares (estatística descritiva, técnicas de amostragem, escalas de atitude, análise de conteúdo, *software* de análise de dados), que pela sua complexidade exigem um grande rigor e vigilância metodológica.

Assim, definimos claramente o objecto do questionário e inventariamos os meios disponíveis para a sua concretização. Este instrumento só foi elaborado após um apurado trabalho de observação, análise documental e leituras prévias possibilitando a determinação dos objectivos e hipóteses de trabalho. Nesta fase, tratou-se de explicitar com rigor os objectivos do questionário para se saber a informação procurada, demarcando o âmbito dos temas a estudar, evitando-se a imprecisão que leva a erros e trabalhos inúteis e a desarticulação entre objectivos e métodos. Como refere Marinús Pires de Lima:

“Os métodos devem adaptar-se aos objectivos da investigação e podem ser combinados em função das exigências impostas pela concretização daqueles.
Torna-se indispensável um grande controlo crítico dos procedimentos metodológicos, das suas possibilidades e limitações, para que os instrumentos de pesquisa se adequem à realidade social visada” (Lima, 1995: 18).

Refira-se que esses objectivos foram explicados aos inquiridos, registando-os no cabeçalho do questionário²⁴. Nesta fase, tratou-se ainda da clarificação das hipóteses da pesquisa donde decorrem as variáveis a utilizar. As hipóteses são perspectivadas como a antecipação da relação entre dois conceitos ou dois tipos de fenómenos. Para que a pesquisa não se transforme em senso comum é essencial ser possível confirmar ou infirmar hipóteses.

“A organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 119).

Houve, então, que seleccionar os factos que se tornassem mais significativos para os objectivos da pesquisa. Para tal foi fundamental proceder à conceptualização e construção das variáveis²⁵.

No questionário utilizamos variáveis de tipo qualitativo - *nominais* e *ordinais* - e de tipo quantitativo - *intervalos* e *rácios*²⁶ (Almeida & Pinto, 1995; Almeida & Pinto, 1986: 70). Para a construção das variáveis do questionário foi necessário transformar as noções vagas em *conceitos*, especificar as suas *dimensões*, escolher os *indicadores* observáveis e elaborar os *índices* (Almeida & Pinto, 1995: 141-158; M. Lima, 1995: 61-72). Por exemplo, para o caso do conceito *liderança*, as dimensões consideradas foram: *autoritária*, *antagonista*, *facilitadora* e *democrática*. Os indicadores decorrem destas dimensões e no nosso estudo acabaram por constituir as variáveis do questionário²⁷.

²⁴ No cabeçalho, salientou-se ainda a necessidade de informar o seguinte: quem investiga; quem patrocina a investigação; garantia do anonimato e confidencialidade no tratamento; o modo para devolver os questionários preenchidos; valorização das respostas; agradecimento do preenchimento; pedido de sinceridade nas respostas.

²⁵ Uma “variável é um conceito operacional e classificatório que, através da partição de um conjunto teoricamente relevante, assume vários valores” (Almeida & Pinto, 1995: 125). As variáveis dicotómicas (Ex: variável sexo) tomam apenas dois valores. A uma variável que assume um conjunto de valores põe-se o problema da sua medida, ou no caso das variáveis qualitativas, da determinação do seu nível de medida ou escala, uma vez que neste caso não faz sentido a noção de medida.

²⁶ A variável (ou escala) *nominal* é exaustiva e mutuamente exclusiva e goza das propriedades de equivalência, de simetria e de transitividade. A variável *ordinal* goza das propriedades da variável anterior, excepto a simetria. Há uma relação de precedência ou uma ordenação. A escala de *intervalos* tem as propriedades da escala ordinal e permite operações aritméticas simples embora o zero seja arbitrário. Podemos estabelecer relações entre dois intervalos da variável. A escala de *rácios* ou *proporções* tem as características da precedente e tem um zero absoluto. Pode-se estabelecer uma relação entre dois valores da variável e permite todo o tipo de tratamento estatístico nomeadamente o cálculo de médias. Refira-se que é um erro frequente a tentativa de cálculo de médias com variáveis qualitativas.

²⁷ Ver Apêndice e Anexo 1.

Os índices não são mais que uma ponderação a partir dos indicadores no sentido de condensar a informação obtida relativamente a cada dimensão. Faz-se normalmente por adição ou média dos indicadores, mas estes podem ter pesos iguais ou diferentes conforme se trata de um indicador mais ou menos significativo (Ghiglione & Matalon, 1992: 304). Outros autores consideram ainda as *componentes* num nível intermédio entre as dimensões e os indicadores (Quivy & Campenhoudt, 1992: 122-134).

As questões utilizadas tiveram em conta que, quanto ao conteúdo, os inquiridos por questionário têm por objectivo recolher três categorias de dados: *factuais*, *juízos subjectivos* e *cognições*. Na opinião de Claude Javeau (1990: 30), os *factuais* podem ser do domínio pessoal dos inquiridos, do seu meio ambiente ou do seu comportamento. São dados objectivos o que não impede que as respostas possam ser falsificadas. Os *juízos subjectivos* de factos, ideias, acontecimentos ou pessoas são opiniões (avaliações directas), atitudes ou motivações. As *cognições* são índices de conhecimento do inquirido e servem, por exemplo, para verificar o seu grau de domínio relativamente ao assunto que é objecto de estudo.

Os dados também se podem classificar em *objectivos* e *subjectivos* (M. Lima, 1995: 48) ou recolhidos por duas categorias de variáveis: *independentes* (clássicas, sócio-demográficas, sócio-económicas ou objectivas) no sentido de captar características pessoais e *dependentes*. No caso das variáveis independentes, simplificamos algumas delas, facilitando a posterior análise e permitindo uma maior confidencialidade. Estão neste caso a variável “departamento curricular”, em que dos sete departamentos existentes na ES Galécia os agrupamos em quatro categorias tendo em conta as afinidades entre departamentos, e a variável “tempo de serviço” em que utilizamos as fases dos ciclos da vida profissional dos professores de Huberman (1992).

Quanto à forma, utilizamos questões *abertas*, *semi-abertas* (ou *semi-fechadas*) e *fechadas*²⁸. No questionário nas opiniões sobre as concepções e práticas de autonomia e

²⁸ As questões fechadas são padronizadas, fáceis de codificar e analisar. Apresenta-se ao inquirido uma lista de respostas previstas e a instrução de preenchimento pode ser, por exemplo: indicar a resposta mais adequada; indicar vários itens de forma livre ou fixa quanto ao número de respostas possíveis; ordenar todas ou parte das respostas em função de um certo parâmetro (Ghiglione & Matalon, 1992). As questões abertas são de tratamento mais difícil uma vez que exigem uma posterior *análise de conteúdo* com categorização das respostas. As semi-abertas são questões que introduzem, por exemplo, o item “outros”, dando uma possibilidade de resposta para além das previstas, ou a justificação de uma resposta padronizada. Ainda podemos classificar as questões, na linha de Youngman citado por Bell (1997: 100-101), como sendo do tipo: *verbal* ou *aberta*; *lista*; *categoria*; *hierarquia*; *escala*; *quantidade* e *grelha*. Há vários tipos de escalas. A escala de atitudes de Likert é muito conhecida podendo apresentar cinco ou sete níveis de resposta, ser verbal ou numérica e em que o grau intermédio é normalmente neutro.

formação foi utilizada uma escala de Likert de tipo verbal²⁹. Neste tipo de escala tivemos em consideração que cada proposição deve: ter uma única ideia para não baralhar o inquirido; ser curta e expressa com simplicidade; ter em conta o nível de linguagem do inquirido; exprimir uma opinião e não um facto; exprimir um pensamento completo; estar na voz activa; ter em conta que o objecto da atitude medida deve ser o sujeito da frase; evitar duplas negações.

Na construção da amostra pretendemos estudar os métodos para seleccionar uma parte da população³⁰ com a finalidade de permitir inferir acerca do seu conjunto. Uma amostra deve ser, na medida do possível, representativa da população total ou universo. A vantagem do processo amostral é a economia, a rapidez e a possibilidade de se poder concretizar a investigação. A partir de determinado número, não se justifica investir em tempo e recursos materiais pois as características duma macro-população tendem a reproduzir-se numa pequena escala. Todavia “[...] quando aumentamos a dimensão da amostra temos mais possibilidades de descobrir relações, mesmo ténues” (Ghiglione & Matalon, 1992: 64), ou seja, “a amostra deve ser suficientemente grande para permitir a análise multivariada com a desagregação das categorias que se deseje” (Ferreira, 1986: 186).

O processo de amostragem³¹ é uma tarefa muito complexa e da qual depende a validade que permite a posterior generalização de resultados. Não podemos deixar ao acaso esta questão se pretendemos uma amostra o mais representativa possível. Se numa escola ou qualquer outra organização investigada deixarmos ao critério dos inquiridos a possibilidade de responder ou não, temos uma forte “[...] probabilidade [...] de as pessoas que não devolvem os questionários diferirem das que o fazem [...]” (Bell, 1997: 112-113) e, além disso, “[...] temos motivos para supor que as recusas introduzem enviesamentos não negligenciáveis” (Ghiglione & Matalon, 1992: 53).

²⁹ Ver Anexo 1, questão 19, em que foram consideradas 5 possibilidades de resposta e cuja codificação das opiniões obedeceu ao seguinte: “concordo em absoluto” = 2, “concordo bastante” = 1, “discordo em parte” = -1, “discordo em absoluto” = -2 e “não concordo nem discordo” = 0.

³⁰ No caso do censo todo o universo é visado. Neste caso o universo é o conjunto de docentes da escola.

³¹ A amostragem pode ser *probabilística* ou *aleatória e não probabilística* (Almeida & Pinto, 1995: 114-122). Na amostragem probabilística todo e qualquer indivíduo tem igual probabilidade de poder representar a população, integrando essa amostra. Pode ser uma amostra *simples* (tiragem à sorte ou sistemática obedecendo a critérios pré-definidos), *estratificada* (proporcional ou não), de *cachos* ou *sondagem areolar* (amostra constituída por conjuntos de unidades vizinhas e não por unidades individuais) e *com vários graus*. A amostragem não probabilística pode ser *acidental*, *intencional*, *por quotas* e em “bola de neve”.

Assim, para evitar a distorção dos resultados, tivemos o cuidado de encorajar os sujeitos a devolver os questionários preenchidos. Para tal, utilizamos dois momentos distintos de aplicação do questionário procurando maximizar a percentagem de respondentes. No entanto, temos consciência da reduzida dimensão da amostra em termos absolutos, o que, por um lado, nos remete para uma análise prudente dos resultados, por outro, evita a tendência de enveredar por um certo *devaneio estatístico*. Neste sentido, os resultados dos questionários foram tomados como ponto de partida para uma análise mais profunda através das informações provenientes das entrevistas formais e informais.

Nas opções relativamente à forma de elaborar as questões elas devem ser tomadas em função de cada situação e dos objectivos concretos da investigação. Neste caso, consideramos os pressupostos da arte de perguntar de William Foddy (1996) que considera, no prefácio da sua obra, que “[...] o comportamento pergunta-resposta envolve uma complexa rede de relações entre variáveis sociológicas, psicológicas e linguísticas”. Nesta perspectiva, algumas regras foram cumpridas no que se refere à formulação de questões, para além das já registadas a propósito da Escala de Likert. Assim, procuramos que:

- A linguagem³² se adequasse às características da população inquirida. Esclareça-se que investigador e inquirido devem partilhar o mesmo entendimento sobre o tópico sujeito a investigação;
- A linguagem fosse clara, breve e simples evitando-se ambiguidades, palavras abstractas ou com múltiplos significados. As palavras mais difíceis fossem explicitadas. Todas as perguntas significassem o mesmo para todos os inquiridos;
- Fossem evitadas proposições na negativa;
- Fosse fornecida a possibilidade de resposta “nem concordo nem discordo”, embora tudo deva ser feito para evitar essas respostas;
- Não fossem formulados juízos de valor, questões que pressupõem algo, questões capciosas (que conduzem a uma determinada resposta), questões hipotéticas, ofensivas ou delicadas e palavras moralmente conotadas;
- A pergunta fosse relevante para o inquirido. Para tal foi introduzida uma questão filtro no questionário, direccionando o inquirido para outra questão não subsequente mediante uma condição colocada³³.

³² Esta preocupação reside no nosso conhecimento da diferença entre a linguagem comum e o “sub-código” (Almeida & Pinto, 1995: 37) característico de uma linguagem científica e utilizado por quem produz trabalho teórico.

³³ Exemplo da questão 15.

Na vertente da apresentação gráfica e formato do questionário tivemos um cuidado especial. A aparência descuidada pode levar ao não preenchimento. Assim, e seguindo Judith Bell (1997: 107), procuramos que o questionário: fosse objecto de processamento de texto; contivesse instruções de preenchimento de forma clara; tivesse perguntas espaçadas e quadrados para resposta; ordenasse as perguntas das mais simples para as mais difíceis ou delicadas.

Após a redacção provisória do questionário decidimos submetê-lo a um pré-teste numa pequena amostra constituída por inquiridos pertencentes à classe docente. Aí observamos o preenchimento e dificuldades associadas, estabelecendo um diálogo, no final com os inquiridos, no sentido de melhorar a formulação das questões e alterar algumas delas. Nalguns casos solicitamos aos inquiridos para “pensarem alto” enquanto respondiam e que reescrevessem as perguntas pelas suas próprias palavras.

A validação dos questionários-tipo também foi feita junto da presidente do Conselho Executivo e da Coordenadora da Formação, sendo pedidos o preenchimento e verbalização de propostas de alteração, bem como estratégias para a sua aplicação na escola. É perceptível, através deste procedimento, a preocupação de conduzir a investigação numa lógica comunicacional com os actores, na mesma linha de Licínio Lima (1998: 32), em que “[...] observações, entrevistas, inquéritos, etc., foram negociados caso a caso com os respectivos docentes e discentes”. Temos consciência que em investigação é determinante que todos os padrões éticos³⁴ sejam respeitados para que as *portas* não se fechem a futuras pesquisas.

A aplicação do questionário foi por *administração directa*, em que os sujeitos escreveram eles mesmos as respostas no questionário, uma vez que a amostra era relativamente elevada, o questionário suscitaria à partida o interesse dos inquiridos e tínhamos uma razoável garantia de que as pessoas seriam capazes de se exprimir correctamente. No entanto, estivemos sempre disponíveis para prestar algum esclarecimento sobre o conteúdo de alguma questão.

³⁴ Os princípios éticos na investigação podem resumir-se a: manutenção do anonimato dos sujeitos; tratamento respeitoso dos mesmos com informação e consentimento relativamente aos objectivos da pesquisa; negociação para a autorização do estudo e eventual publicação dos resultados; autenticidade na redacção do relatório e fidelidade relativamente aos dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994: 77).

Para o tratamento estatístico dos dados utilizamos uma aplicação informática, o SPSS (*Statistical Package for the Social Science*). Após a codificação das respostas dos questionários e a sua numeração sequencial, criaram-se as variáveis em SPSS, sem esquecer a definição de *missing values*³⁵ para o caso de “não-resposta”. Foi a fase fastidiosa de lançamento das respostas, questionário por questionário, registando os códigos definidos *a priori*. Cumprido este procedimento estava facilitada a execução estatística dos dados, quer através do pedido de frequências e respectivas percentagens (com *missing*, válidas e acumuladas), ou, se necessário, das medidas de tendência central (média, mediana, moda, somatório) ou de dispersão (desvio padrão, outras). Foi possível efectuar cruzamentos entre variáveis e fazer listar quadros.

No sentido de testar a existência de associações significativas entre variáveis, procedemos ao seu cruzamento, pela utilização de testes T³⁶, recorrendo à dicotomização de algumas delas.

No caso da variável “género” procuramos interpretá-la de forma não isolada pois torna-se necessário “aprofundar e especificar a relação entre uma destas variáveis [género, idade, etc.] e um comportamento ou uma opinião” (Ghiglione & Matalon, 1992: 311). Houve aqui a necessidade de não invocar argumentos de tipo naturalista pois, certas causas “[...] têm a ver com diversas condições sociais e *não* com diversas naturezas biológicas e psicológicas” (Silva, 1986: 36). O mesmo raciocínio evidencia Sedas Nunes na década de 60, quando interpreta as opções de frequência de certos cursos superiores pela população estudantil feminina (Sedas Nunes, 2000: 205).

As questões abertas obedeceram a uma análise de conteúdo de tipo categorial, sendo criadas categorias e sub-categorias após uma pré-análise do material (Bardin, 1977) e, através do sentido dos discursos, foi possível associar a cada um deles uma sub-categoria para posterior análise de frequências.

O inquérito por questionário foi preenchido por 56 docentes, correspondentes a 52% do universo, dos quais se pode traçar o seguinte perfil sócio-profissional:

- 56% são do sexo feminino;

³⁵ É normalmente utilizado um código tipo “99”, dada a previsibilidade de não ser coincidente com a codificação das variáveis.

³⁶ Testa hipóteses sobre a igualdade das médias, extraindo-se diferenças significativas quando o nível de significância é inferior a 0,05 (Pestana & Gageiro, 1998).

- 56% pertencem ao quadro da escola, 13% pertencem ao quadro de outras escolas e 25% são contratados profissionalizados;
- 60% têm idade igual ou inferior a 40 anos e 28% têm entre 41 e 50 anos de idade;
- 31% têm até 6 anos de serviço e 53% têm entre 7 e 25 anos de serviço;
- 91% são pelo menos licenciados;
- A antiguidade média na escola é de 7 anos;
- 31% pertencem aos departamentos curriculares de Humanidades ou Línguas Estrangeiras, 28% são de Matemática ou Ciências da Natureza e 28% de Educação Física, Educação Tecnológica e Artes Visuais;
- Quanto a cargos, a grande maioria tem assento pelo menos num dos três órgãos de topo ou no Conselho de Directores de Turma.

3.4 – A entrevista

Muitas das considerações registadas para o inquérito por questionário são válidas para a técnica da entrevista, nomeadamente a questão da formulação das questões. A entrevista, sendo um questionário oral, deve ter uma preparação semelhante ao questionário. Mas vejamos alguns aspectos particulares desta técnica.

A entrevista é um instrumento metodológico muito relevante numa investigação de pendor qualitativo. Trata-se de um conjunto de questões apresentadas oralmente a um sujeito sendo para o efeito elaborado, normalmente, um guião. Cada resposta ou conjunto de respostas permite atingir um objectivo.

As entrevistas podem ser *estruturadas*, *semi-estruturadas* ou *livres*. No primeiro caso todas as perguntas são estabelecidas *a priori*, assim como a respectiva formulação e a sequência. Levado ao limite este tipo de entrevista, o entrevistado apenas tem que seleccionar respostas. Nas entrevistas *semi-estruturadas*, apesar de haver algumas perguntas previamente estabelecidas, o entrevistador não está limitado por elas, tendo a liberdade de incluir outras, mediante as respostas dadas pelo entrevistado às primeiras e tendo em conta os objectivos da investigação. Nas *livres* o informante discorre como quiser sobre o assunto proposto pelo investigador. Mediante a abordagem metodológica

na qual nos ancoramos na nossa investigação, a entrevista semi-estruturada foi aquela que nos pareceu mais adequada, uma vez que, por um lado, possuíamos aprioristicamente um corpo minimamente estruturado de hipóteses mas, por outro lado, dando ao entrevistado alguma margem de liberdade para discorrer sobre o tópico apresentado, tínhamos a possibilidade de obter algumas informações para aspectos da vida da escola relevantes para o nosso estudo mas que desconhecíamos em absoluto.

No decorrer das entrevistas efectuadas tentamos rentabilizar as vantagens intrínsecas associadas a esta técnica, isto é: ser adaptável e flexível; poder ser utilizada com diferentes públicos; as respostas puderem ser clarificadas, complementadas e testadas; possibilitar a observação de comportamentos verbais e não verbais do inquirido; ser possível manter o entrevistado motivado para responder. No entanto, também tivemos em conta as suas dificuldades e limitações, nomeadamente, o custo elevado em tempo, a subjectividade potencial, a falta de à vontade do entrevistado, a interpretação incorrecta das afirmações do entrevistado e a indução da resposta pelo entrevistador.

Para realizar as entrevistas elaboramos previamente um guião, procuramos estabelecer um relacionamento adequado com o entrevistado na base do respeito para com o mesmo, explicitamos o objectivo da entrevista, solicitamos autorização para realizar a audiogravação, garantimos o anonimato, agradecemos a entrevista e facultamos posteriormente o texto da entrevista ao entrevistado para proceder a eventuais correcções.

Para a interpretação da informação resultante das entrevistas procedemos a uma análise do conteúdo, que não é mais que um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1977). Para tal registamos os dados da mensagem obtidos com a ajuda de categorias que tinham sido definidas *a priori* mas que foram enriquecidas *a posteriori*.

Nas entrevistas analisadas, e seguindo Laurence Bardin (1977) e Jorge Vala (1986), as categorias foram do tipo semântico em que o *tema* foi a *unidade de registo* (unidade de conteúdo mínima) mais relevante. A *unidade de contexto* (segmento de

conteúdo mínimo que dá sentido) foi normalmente o parágrafo³⁷. As entrevistas, revestindo a forma semi-estruturada, foram objecto de análise de conteúdo temática com o objectivo de extrair o sentido da comunicação. Tratou-se de uma análise de nível semântico pouco formalizada mas tendo como pano de fundo os objectivos da entrevista.

Como já foi referido, foi realizada uma entrevista ao formador de um círculo de estudos, no âmbito da construção do Projecto Curricular da Escola e uma entrevista colectiva aos participantes nessa acção de formação, conforme o Anexo 4. As entrevistas, do qual é apresentado o guião genérico em Anexo 2 e a transcrição das mesmas no Anexo 5, foram realizadas com oito docentes da escola, dos quais se pode destacar o seguinte:

- Todos possuem uma relevante experiência na profissão e na escola com desempenhos de diferentes cargos – Comissão Instaladora, Conselho Directivo/Executivo, Assembleia de Escola, Coordenação da Formação, Coordenação de Departamento Curricular, Orientadores de Estágio, assento no Conselho Pedagógico, etc.;
- As entrevistas incluíram:
 - . os dois professores que presidiram à Assembleia de Escola até à data;
 - . a única docente que coordenou a área da formação na escola até à data;
 - . a única docente da escola que presidiu ao Conselho Executivo após a aplicação do actual regime de administração e gestão;

³⁷ A *unidade de registo* é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, tendo em conta a categorização e a contagem das frequências. A nível semântico considera-se o tema como unidade de registo e a nível linguístico a palavra ou a frase. Podem considerar-se todas as palavras de um texto, ou palavras-chave ou palavras-tema. O tema é uma unidade de significação mais complexa e proceder a uma análise temática consiste em descobrir o sentido da comunicação. O tema é utilizado normalmente para estudar opiniões, motivações, atitudes, valores, tendências e crenças, como por exemplo, em respostas a questões abertas, entrevistas, comunicações de massa e outros registos.

A *unidade de contexto* é a unidade de compreensão que permite codificar a unidade de registo. Tem dimensões superiores à unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem que possibilita a compreensão da significação da unidade de registo. Será a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. A determinação das dimensões desta unidade depende do tipo de material e do quadro teórico.

A *regra ou unidade de enumeração* é o modo de contagem enquanto a unidade de registo é o que se conta. Para o exemplo de um texto podemos considerar a presença ou ausência, a frequência, a frequência ponderada, a intensidade, a direcção e a ordem. A frequência é a medida mais utilizada. Usamos a frequência ponderada quando entendemos que a presença de determinado elemento é mais importante que outro.

- . um presidente, uma vice-presidente e um vogal de Conselhos Directivos eleitos no regime da *gestão democrática das escolas*.
- . a única formadora da escola que, até à data, orientou uma acção de formação na própria escola;
- . o professor que coordenou a concepção do Projecto Educativo da Escola;
- . o *mentor* da lista (lista B) que em 2001/02 concorreu ao Conselho Executivo em oposição à lista da actual presidente;
- . docentes de diferentes sensibilidades da ES Galécia;
- . docentes com formações acrescidas em Educação – mestrado, DESE's – nomeadamente em Administração Escolar;
- . 4 docentes que participaram e 4 que não participaram nos grupos de trabalho mais relevantes (PEE e PCE);
- . docentes que participaram e que não participaram nas acções de formação contextualizadas e creditadas.

Capítulo III

DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Neste capítulo debruçamo-nos sobre as questões epistemológicas e metodológicas que nortearam esta investigação. Assim, depois de termos, nos capítulos precedentes, explicitado a matriz teórica que constitui o referencial desta pesquisa, passamos a situar-nos num nível mais meso e micro de análise, fundamentando as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos inerentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação, apresentando o problema, o objecto e os objectivos do estudo e as hipóteses, para cuja conceptualização procuramos não abdicar de atribuir à teoria a sua função de comando, racional esse que orientou toda a nossa investigação empírica. Igualmente são clarificadas as técnicas de recolha e análise da informação e, de forma mais ou menos explícita, o planeamento da investigação.

1 – Um caso em estudo: fundamentação epistemológica e metodológica

Esta secção constitui, tão só, uma nota introdutória e sintetizada do problema da justificação da acção quanto aos aspectos epistemológicos e metodológicos do nosso percurso investigativo, para nas secções seguintes deste mesmo capítulo, nomeadamente num registo elucidativo das técnicas invocadas, irmos apresentando e aprofundando as múltiplas justificações relativamente às opções tomadas, no propósito de que possamos alcançar, no fim desta viagem solitária, um *porto seguro* onde nos possamos ancorar, precavendo-nos contra as tormentas naturais de uma *démarche* desta envergadura e, eventualmente, lançarmos os alicerces de um cais de embarque para novas aventuras desta natureza, num futuro necessariamente próximo.

Neste pressuposto, poderemos desde já elucidar que a epistemologia¹ e a metodologia se constituem como dois campos disciplinares distintos, mas onde, em qualquer um deles, se abordam criticamente as práticas de investigação². A epistemologia tem por objecto as condições e os critérios de cientificidade dos discursos científicos, enunciando e denunciando, entre outros aspectos, a reintrodução do ideológico no científico. Essa denúncia exerce-se também sobre a própria metodologia, enquanto arte sistematizadora dos pressupostos e processos lógicos da investigação ou, de outra maneira, enquanto teoria sobre os métodos de investigação.

Entre a metodologia e os métodos de investigação, sendo de natureza distinta, é comum o surgimento de algumas confusões conceptuais. Para *separar as águas* convém esclarecer que, como já referimos, a metodologia aborda de forma crítica as práticas de investigação, enquanto que os métodos são antes as práticas críticas da investigação, isto é, a lógica em acto de investigação (Almeida & Pinto, 1995: 93). Assim sendo, a metodologia alimenta-se dos distintos caminhos de investigação já percorridos (métodos), organizando e sistematizando de forma crítica essas práticas.

Aos métodos de investigação em Ciências Sociais podemos genericamente agrupá-los em três tipos de procedimentos lógicos: método *experimental*, método de *medida* (ou análise extensiva) e método ou estudo *de casos* ou de análise intensiva

¹ Significa discurso (*logos*) sobre a ciência (*episteme*). É um discurso segundo ou metadiscurso sobre o discurso primeiro que é a ciência.

² “A investigação é uma actividade orientada no sentido da solução de problemas. É uma tentativa de averiguar, indagar, procurar respostas, que podem ser encontradas ou não” (Erasmie & Lima, 1989).

(Almeida & Pinto, 1995: 94; M. Lima, 1995: 15). Relativamente ao método *experimental* pode referir-se a sua reduzida aplicação no âmbito da Ciências da Educação, sendo a Psicologia o ramo das Ciências Sociais em que ele é utilizado com considerável frequência, pela pesquisa com grupos experimentais, comparando os resultados obtidos nesses grupos, através do isolamento e variação de determinadas variáveis previamente seleccionadas, com grupos de controlo não sujeitos aos mesmos estímulos (Jesuíno, 1986; Pinto, 1990). O da *medida* extensiva baseia-se em análises quantitativas dos dados recolhidos sobre amostras numerosas e o objectivo é permitir a generalização. Neste contexto, o inquérito constitui uma das técnicas mais usuais de colheita de informação³.

O estudo intensivo ou *de casos* tem como intenção a análise em profundidade de uma realidade sem que seja pretensão do investigador a generalização dos resultados. É uma abordagem predominantemente qualitativa e, como tal, só é possível a generalização na medida em que os outros se revejam na imagem que os resultados da investigação sugerem. Aqui, todas as técnicas disponíveis podem ser utilizadas, incluindo o inquérito por questionário⁴. Dessa forma, pela conjugação de técnicas de natureza predominantemente qualitativa ou quantitativa, dado que por princípio não são antagónicas, é possível efectuar a triangulação da informação conduzindo a uma maior profundidade e compreensão dos resultados. Na verdade, como considera Virgínia Ferreira:

“Quanto mais diversificadas forem as técnicas, mais finos serão os resultados obtidos e todos representam diferentes dimensões das práticas sociais e todos têm a sua validade própria” (Ferreira, 1986: 190).

Com efeito, para além de outras técnicas de recolha de informação, inquéritos por questionário e entrevistas devem ter o mesmo objectivo em termos metodológicos, isto é, a “produção de discursos [pelos actores] tornando-os fontes directas de informação” (Barbier, 1990: 213). Seguindo o mesmo autor, as técnicas apontadas são as menos dispendiosas, as que levam a uma maior implicação e as únicas utilizáveis em situações em que só os participantes detêm as informações pretendidas.

³ Neste trabalho os termos *dados* e *informação* são utilizados indiscriminadamente, embora alguns autores considerem que a informação só se transforma em dados quando, de alguma forma, já foi trabalhada pelo investigador.

⁴ Opinião diferente têm Robert Bogdan e Sari Biklen (1994: 17), quando consideram que “na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários”.

Assim, a opção por uma panóplia de instrumentos tem como pressuposto a complexidade da realidade social em análise e a preocupação em registar informações de uma variedade considerável de actores.

E é nesta perspectiva que nos situamos nesta investigação. Optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, numa aproximação etnográfica, em que o objectivo é descrever, compreender e interpretar a realidade social evidentemente complexa, afastando-nos nitidamente de uma sobrevalorização do paradigma positivista, com dominação ideológica da dimensão quantitativa⁵ e da transposição ingénuo e acrítica dos princípios explicativos das Ciências Naturais para as Ciências Sociais, para nos filiarmos nas perspectivas da fenomenologia, da etnometodologia e do interaccionismo simbólico, em que são utilizadas:

“[...] formas de observação directa sistemática, sobre situações sociais pontuais e localizadas ou sobre organizações e outros conjuntos sociais mais vastos, dando particular atenção às dimensões interactivas e comunicacionais do relacionamento social, às representações e aos fenómenos de sentido nele presentes” (Costa, 1986: 131).

Recusamos, assim, uma concepção dominante na ciência moderna de sujeição ao jugo positivista, segundo a qual “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante”. Acreditamos antes num estatuto próprio para as Ciências Sociais, na crença de que “[...] os fenómenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados” (Santos, 1987: 20), bem como numa utilização preferencial de métodos qualitativos em detrimento dos quantitativos, para a obtenção de um conhecimento com ênfase na intersubjectividade, por oposição a uma pretensa objectividade. Esta nossa atitude de aparente rejeição do positivismo, por um lado, não invalida a possibilidade de utilização de técnicas normalmente associadas aos métodos quantitativos de análise, desde que subordinadas a uma orientação qualitativa na investigação, por outro lado, não radica em nenhum défice de formação ao nível do quantitativo e das ciências ditas exactas⁶. Resulta antes de uma concepção actual da natureza baseada na imprevisibilidade, na entropia, na relatividade, na dificuldade de distinção orgânico/inorgânico, na recusa da ideia cartesiana de uma mente separada do corpo

⁵ Segundo este paradigma positivista “conhecer é quantificar”.

⁶ Podemos mesmo afirmar que até temos alguma propensão e qualificação para os métodos quantitativos de análise.

(Damásio, 1995) e, entre outros aspectos, nos fenómenos de auto-organização e auto-reprodução, de que é exemplo o conceito de *autopoiesis*⁷ (Maturana & Varela: 1990).

Sintetizando, rejeitamos uma visão empirista e positivista, para cujos aduladores a mais alta tarefa do conhecimento é dar-nos os factos e apenas os factos. Partilhamos da opinião de Ernst Cassirer (1995: 59) de que uma teoria baseada apenas nos factos é um verdadeiro castelo no ar. Os factos da ciência implicam sempre um elemento teórico e, como tal, simbólico e predominantemente hipotético.

Decorrendo das considerações precedentes e do entendimento que a fonte directa de dados numa investigação qualitativa é o ambiente natural, o nosso caso em estudo trata-se de um contexto singular, mais exactamente uma escola secundária, da qual temos acompanhado as suas dinâmicas de formação, fruto da nossa participação numa equipa de avaliação externa dos Planos de Formação de 1999, 2000 e 2001 relativamente ao Centro de Formação ao qual essa escola está associada. Naturalmente que, a investigação que conduziu à produção desta dissertação tomou contornos de análise intensiva, mais exactamente de Setembro de 2001 a Outubro de 2002, de modo a permitir um maior aprofundamento e abrangência. Apesar de considerar este como um caso único, as nossas observações mais ou menos intensivas noutras escolas⁸ poderão ser aqui utilizadas como termo de comparação.

Na qualidade de investigador, procuramos cumprir os princípios éticos normalmente partilhados pela comunidade científica, assumindo que as escolas existem, sobretudo, para cumprirem o seu papel formativo e não necessariamente para serem investigadas. O nosso relacionamento com os actores escolares e nomeadamente com os seus principais protagonistas pautou-se pela ênfase na confiança, igualdade e neutralidade, procurando ter acesso às suas diferentes racionalidades, à forma como desenvolvem os seus quadros de referência e descobrir o significado que dão à sua acção. Constitui uma abordagem qualitativa que valorizou processos de reflexividade e de acção comunicacional entre investigador e actores escolares mais directamente envolvidos nas problemáticas objecto do nosso estudo.

⁷ Os seres vivos são considerados como unidades autónomas e têm uma organização (organização autopoietica). Nesta perspectiva, por exemplo, a própria célula tem a capacidade de definir os seus próprios limites e criar as condições para se auto-reproduzir.

⁸ Refiro-me aqui, por um lado à escola onde exercemos a actividade profissional, e por outro lado a escolas cujas realidades de alguma forma conhecemos graças à actividade de avaliador da formação (1999-2001), de assessor técnico-pedagógico do Centro de Formação (2002) e de formador numa outra escola associada ao mesmo Centro.

Procuramos *ler* o real de forma diferente do senso comum⁹, sendo obviamente conferida à teoria uma “função de comando” (Almeida & Pinto, 1995: 88) na pesquisa de terreno, em que a própria escolha (e validação) das técnicas foi feita em função dessa matriz teórica. Também partilhamos do ponto de vista de Marinús Pires de Lima de que “[...] o *quadro teórico* [...] em que se movimenta um estudo empírico é determinante em relação às variáveis e indicadores escolhidos” (1995: 89). Como tal, e relevando a importância de um quadro teórico consistente, procuramos torná-lo inteligível e minucioso antes de passarmos à investigação empírica propriamente dita.

Tivemos, ainda, sempre presente a ideia de que a matéria-prima ou objecto sobre o qual incide o trabalho teórico nunca é constituída por factos puros ou pelo próprio real. Como consideram João F. Almeida e José M. Pinto (1995: 15), “ela é já sempre mais ou menos elaborada e inclui (...) em suma, todo o tipo de informações disponíveis sobre o real”. Para produzir respostas é necessário questionar uma realidade que é silenciosa e, como tal, tornou-se um imperativo da pesquisa a conquista do facto científico, movendo-nos uma orientação de observação e de escuta mas, quando necessário, não nos limitamos a aguardar que a informação nos fosse simplesmente oferecida *de bandeja* pelos actores alvo privilegiado da nossa pesquisa. A *démarche* investigativa considerou igualmente que os métodos e as técnicas devem ser adequados aos objectivos da pesquisa e, como tal, procuramos precisar o mais possível os fins respectivos.

Por outro lado, temos consciência de que na investigação é crucial a competência do investigador. Assim sendo, e salientando a exigência de uma formação de qualidade, procuramos, como já afirmamos, construir um racional teórico coerente, mas também arquitectar um dispositivo metodológico que adoptasse um modelo de análise da realidade a estudar com uma certa consistência. Partindo do pressuposto de que “a ciência é uma representação, intelectualmente construída, da realidade” (Silva & Pinto, 1986: 119), consideramos a necessidade de uma vigilância crítica permanente e uma consciência e visão do mundo abrangentes, onde se integra a interiorização de que a própria condição de pertença a um grupo dominante impõe limites à produção científica que decorrem da *consciência possível* da situação de classe (Sedas Nunes, 1994: 62). Na mesma linha expõe Anthony Giddens (1994: 79) na apresentação do

⁹ Com ruptura com as falsas “evidências”.

pensamento marxista quando analisa as teorias de economistas políticos, e Pierre Bourdieu:

“[...] os intelectuais são detentores de capital cultural e porque, ainda que sejam dominados entre os dominantes, fazem parte do grupo dos dominantes. Tal é um dos fundamentos da sua ambivalência e do seu cometimento mitigado com as lutas” (Bourdieu, 1998: 54).

Partilhamos da noção de que o investigador não é um profissional qualquer. Ele, como principal recurso da investigação, deve basear-se em teorias e resultados de anteriores pesquisas, que actuam como um pano-de-fundo e fornecem orientações para dirigir o estudo, pois “os dados nunca falam por si próprios” (Bogdan & Biklen, 1994: 298).

Refira-se que, à semelhança de Amado Cervo e Pedro Bervian (1983: 19), uma investigação exige espírito científico o que implica, entre outros aspectos, a honestidade do investigador, a preocupação com a verdade dos factos, ideias claras e imaginação e a não admissão de intromissão de autoridades estranhas, ou de um modo mais claro, a não legitimação da investigação pela *performatividade*¹⁰, considerando esta lógica performativa de investigação uma realidade em que “não se pagam sábios, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poderio” (Lyotard, s/d: 91).

Esta realidade a que alguns apelidam de pós-moderna corresponde a uma época de crescente desinvestimento nas metanarrativas ou de “indiferença pura” (Lipovetsky, 1989) pautada pelo vazio de ideias e valores, a apatia, o individualismo, o hedonismo, o narcisismo e o apogeu do consumo. A investigação, neste quadro, corre o risco de se deixar seduzir por uma “racionalidade técnico-instrumental”, na linha denunciada por Habermas, ao serviço de uma “[...] ideologia, no sentido de um conhecimento pretensamente desinteressado, servindo para dissimular o interesse, sob a forma de uma racionalização [...]” (Ricoeur, s/d: 349). Mas para além deste interesse técnico-instrumental há o interesse pela emancipação que conduz o investigador a uma outra espécie de ciência, isto é, às *ciências sociais críticas*. Essa crítica é extensível ao facto da investigação e do ensino ter como fundamento último a performatividade, pelo que

¹⁰ Há *performatividade* numa relação óptima entre meios e fins. Um investigação que segue o princípio da optimização *performativa* é a que está subordinada aos jogos da eficiência e da eficácia do acto técnico de investigação, jogos esses orientados para a obtenção de lucro, comercialização de inovações vendáveis e rendíveis, mesmo que a médio prazo, com o conseqüente domínio, e não os que conduzem à justiça, ao verdadeiro, ao belo, etc. O que é importante é a competência técnica mas enquadrada em jogos de linguagem científica de ricos, que são os que têm mais possibilidades de ter razão, desenhando-se assim “uma equação entre riqueza, eficiência e verdade” (Lyotard, s/d: 88).

se exige, como afirma Laura Santos, o exercício de “[...] uma grande vigilância crítica sobre o que nos parecer mais decadente” (1993: 65).

Para além das considerações já assinaladas neste registo crítico, na nossa viagem investigativa também tivemos em consideração que uma das características essenciais do conhecimento científico, seguindo Eva Lakatos e Marina Marconi (1989: 33), é a de ser comunicável. Assim, procurou-se que: a linguagem utilizada revestisse a forma informativa e não imperativa; as formulações permitissem que outros investigadores possam verificar os dados e hipóteses; o registo recorresse a autores nacionais mas também estrangeiros amplamente divulgados pela comunidade científica, pois a investigação constitui propriedade de toda a humanidade.

Apesar da última preocupação assinalada, não consideramos que as conceptualizações realizadas por autores de outros países, nomeadamente os indígenas dos normalmente denominados países centrais, se apresentassem para nós como auferindo de um valor explicativo absoluto, conscientes da possibilidade de cairmos, nesse caso, numa espécie de “imperialismo intelectual” (Stoer, 1986: 15). Temos consciência que a nossa realidade se desvia, de forma ténue ou mesmo substancial, da realidade daqueles países e, daí, a nossa recusa em aceitar de forma acrítica o envolvimento nessa espécie de imperialismo cultural com aplicação ingénuo de teorias e conceitos desenvolvidos em países capitalistas mais avançados que o nosso (*id.*, *ibid.*: 16).

2 – Formulação do problema, objectivos e hipóteses

2.1 – A pergunta de partida

Mediante o quadro teórico apresentado, com o seu conjunto de conceitos e relação entre conceitos, e da problemática teórica disciplinar associada, com o conjunto estruturado de questões que ela encerra, formulamos o nosso problema de investigação. Assim, questionamos em que medida, apesar do actual quadro de autonomia e participação decretadas e das condições que favoreceram a emergência de um *quase-mercado da formação*, os actores escolares, com os seus diferentes interesses, estratégias e racionalidades, seriam capazes de aproveitar as suas *margens de autonomia relativa* e fazer da escola um “*locus de produção*” de formação. No fundo tratou-se de saber se a *formação centrada na escola* tem sido, nos últimos três anos de implementação do actual regime de autonomia, administração e gestão das escolas, uma realidade possível no contexto estudado, apesar dos constrangimentos apontados e que dificultam a assunção da escola numa lógica produtora de formação.

Decorrente deste problema, pudemos inventariar algumas questões parcelares a que se tentou dar resposta e que contribuíram para o esclarecimento da questão central:

- Como é que os actores escolares em contexto organizacional lidam com o problema da formação contínua?
- Porque é que a formação contínua é importante para a escola enquanto organização?
- Quais as políticas definidas para a formação contínua?
- Quais os constrangimentos à construção de um verdadeiro Projecto de Formação?
- Qual a influência no modo de funcionamento da escola e do exercício do poder para as questões da formação?
- Que configuração estrutural adopta a escola para a formação contínua?
- Quais são os principais protagonistas para a questão da formação contínua?
- Que importância conferem os actores escolares à problemática da formação?
- Quais as implicações da formação para as questões da autonomia, profissionalismo docente, democracia e cidadania?

- Quem decide ao nível da concepção e realização da formação potencialmente contextualizada?
- Que pressões sofrem os actores escolares quanto a oferta de formação e que respostas são dadas?
- Quais as lógicas presentes na selecção dos actores escolares pela instituição e modalidades de formação contínua?
- Que partido tira a organização escolar dos recursos formativos do Centro a que está associada?

2.2 – O objecto, os objectivos e as hipóteses de trabalho

Para esta investigação definiu-se como objecto o “estudo das concepções e práticas de autonomia e formação numa escola secundária”, numa tentativa de compreensão holística, pretendendo-se perseguir os seguintes objectivos: identificar as soluções organizacionais adoptadas pela escola para a formação; analisar o sentido que os actores escolares e principalmente os seus principais protagonistas dão à sua acção no que se refere à formação; cartografar a formação contínua no interior da escola nos últimos três anos, averiguando se a escola se tem afirmado numa lógica produtora de formação; problematizar o contributo das políticas de formação na construção da democracia e cidadania organizacionais; comparar a participação¹¹ dos actores na construção da autonomia da escola com a participação na concepção, organização e realização da formação.

Como propósito de tentar dar resposta a estes objectivos, formularam-se as hipóteses de investigação, que orientaram a investigação empírica, embora não a determinassem de todo. A construção destas hipóteses foi possível dado o nosso trabalho exploratório na qualidade de avaliador externo do CFAE ao qual a escola investigada está associada e, portanto, conhecedor, embora superficialmente, das dinâmicas formativas dessa escola.

Assim, a partir do problema de investigação, da matriz teórica que de forma implícita ou explícita lhe deu forma e pelo nosso conhecimento do campo de estudo,

¹¹ Considerar-se-á a diferença entre a *participação desejada* e a *participação actual*. Este dado pode ser útil como mais um indicador para verificar o nível de alienação/dominação dos actores escolares.

definimos as hipóteses como forma de evitarmos uma *navegação à deriva* e não tanto na crença de estarmos, dessa forma, a contribuir para uma racionalidade optimal ou absoluta em termos de investigação. Assim, como hipótese mais geral apontamos para que:

- Apesar de continuarem a prevalecer duas lógicas distintas na formação que pressionam ora para a *domesticação* ora para a *emancipação*, as escolas de hoje revelam tendencialmente uma maior apetência para se constituírem como ‘*locus de produção*’ de formação¹², embora tal capacidade dependa da forma como o poder é exercido, subsistindo, em qualquer dos casos, formas mais ou menos subtis de dominação, alocadas no interior da escola.

Desta hipótese global derivamos hipóteses parciais ou sub-hipóteses que a seguir apresentamos:

- Há uma relação directa entre a capacidade da escola se constituir como *locus de produção de formação* e a forma como são exercidas as lideranças e é partilhado o poder;
- A estrutura formal ou informalmente constituída para a formação contínua, na medida em que os actores que a constituem participam activamente na tomada de decisões da organização, tende a configurar-se como uma tecnoestrutura¹³ (legitimando uma hierarquização¹⁴ mesmo que implícita) uma vez que é principalmente no seu *seio* que se concebe, organiza e até realiza a formação mais congruente com as decisões tomadas.

¹² Através da contextualização e capacitação colectiva da formação (articulada com os problemas e projectos das escolas).

¹³ Na linha de John Galbraith (1967; 1973), mas também de Henry Mintzberg em que “os analistas estandardizam o trabalho dos outros” (1995: 39) afastando-se do trabalho operacional. Refira-se que, se num sistema escolar centralizado a tecnoestrutura estaria fora da escola pois “encontrava-se em grande parte na «administração central»” (Barroso, 1995: 503), num sistema mesmo que com reduzida descentralização e autonomia, a tecnoestrutura de 2º nível, sita no interior da escola, tem tendência a sair reforçada. Além do mais, e como refere Rui Gomes (1996: 94) “existem alguns indicadores sobre o impacto [das] formações [acrescidas] na constituição de uma tecnoestrutura hierarquizada dentro das escolas com influência nas novas relações de poder internas”. Assim, sem pôr em causa a ideia de que a escola tem mais características de *burocracia profissional* do que de *burocracia mecanicista*, a autonomia poderá contribuir para criar uma tecnoestrutura interna forte pela *perda* de poder da tradicional tecnoestrutura central. Também Carlos Alberto Torres, nas suas teses, considera que “nas sociedades capitalistas, a escola reproduz relações autoritárias, classistas, racistas e patriarcais [como resultado] do autoritarismo dos administradores e burocratas das escolas [e pelo] autoritarismo da produção, distribuição trocas e consumo do conhecimento” (2001b: 171).

¹⁴ De acordo com Carlos Estêvão (1999a: 53) a formação pode contribuir para criar e validar as elites.

- Há uma relação directa entre a participação no processo de tomada de decisão na organização e as opções individuais quanto às práticas, modalidades e contextos de formação, que é o reflexo de uma certa *intersecção* entre os órgãos.
- A uma atitude na escola de grande profissionalidade ou até de voluntarismo e militantismo tendem a corresponder opções de formação segundo um enfoque situacional; a uma participação normalmente fluída tendem a corresponder opções de formação concebidas segundo uma lógica de mercado.
- Na medida em que a tecnoestrutura é estável no tempo a formação mesmo que contextualizada contribui para uma (re)centralização no interior da escola, não favorecendo uma lógica de emancipação.

Estas hipóteses resultam, por um lado da matriz teórica traçada e, por outro lado da nossa observação de longa data dos processos de formação em diferentes contextos escolares. Do modelo de análise definido no final do Capítulo II e considerando as hipóteses formuladas, foi possível proceder à construção dos instrumentos metodológicos utilizados para a recolha da informação.

Assim, e no que se refere aos principais conceitos, achamos pertinente considerar o perfil de profissional docente da escola estudada, o tipo de liderança, o tipo político de actor e mecanismos de recuperação utilizados, a participação na formação contextualizada e as concepções e práticas de autonomia e formação, nomeadamente ao nível das questões relacionadas com a democracia, cidadania e participação na tomada de decisão, descentralização, profissionalismo docente, processos de regulação, modelos e modalidades de formação, configuração estrutural para a formação, etc. De modo a permitir a construção das variáveis para integrar um inquérito por questionário (Anexo 1) a aplicar aos docentes da escola, esquematizamos um modelo que pode ser analisado em Apêndice. Este mesmo modelo serviu também de guia à elaboração de um guião de entrevista (Anexo 2) a aplicar aos principais protagonistas da escola para as questões da autonomia e formação.

3 – As técnicas de recolha e tratamento da informação

Nas estratégias de investigação procuramos obter o envolvimento dos actores. Assim, foi dada especial atenção à negociação do processo de pesquisa, com a preocupação de dar garantias de que todos os princípios éticos seriam respeitados.

Numa primeira fase de *avaliação do contexto*, correspondente ao primeiro período lectivo de 2001/02, iniciamos o processo com a análise documental e uma incursão informal paralela, com registo de notas de campo. Em simultâneo, o modelo de análise foi continuamente trabalhado através do aprofundamento da matriz teórica. Nesta fase procedemos à observação directa da apresentação dos produtos da formação de uma acção, na modalidade de círculo de estudos, no âmbito da construção do Projecto Curricular da Escola. Na qualidade de membro de uma equipa de avaliação externa do Centro de Formação a que a escola alvo desta investigação está associada, fizemos uma entrevista ao formador da acção referida e uma entrevista colectiva aos participantes nessa acção de formação¹⁵, aproveitando a oportunidade para aprofundar alguns aspectos, que não sendo centrais em termos de avaliação externa, já nesta fase se revelavam de uma importância crucial para a nossa pesquisa.

Numa segunda fase, continuamos a aprofundar o quadro teórico de modo a permitir a construção do inquérito por questionário aos professores da escola e de um guião de entrevista a aplicar aos principais protagonistas para as questões da autonomia e formação. Nesta fase acompanhamos as sessões de trabalho do grupo constituído para a construção do Projecto Curricular de Escola, cuja observação nos permitiu o registo de notas de campo fundamentais para a pesquisa e, ainda, ir trocando algumas impressões mais ou menos informais com os actores envolvidos, criando uma certa empatia que nos viesse a facilitar o acesso às fontes mais relevantes. Demos, ainda, continuidade à análise documental.

Na fase seguinte foram aplicados os questionários e iniciado o processo de tratamento e análise da informação resultante. À medida que íamos obtendo esses resultados, fomos fazendo gradualmente oito entrevistas (Anexo 5), no sentido de se obter um aprofundamento dos aspectos mais relevantes e que mais nos seduziam. Com estas entrevistas a “informantes privilegiados”, ou seja, aos principais protagonistas nos

¹⁵ Relativamente a estas duas entrevistas ver Anexo 4.

processos de autonomia e de formação da escola, procuramos construir o saber através do “discurso dos que sabem” (Abreu, 1997: 154), trabalhando os saberes dos actores, numa opção de investigação partilhada. Pretendemos o seu envolvimento na reflexão sobre os processos de autonomia e de formação da escola.

Finalmente, foi dada prioridade à redacção do relatório da investigação, isto é, à produção desta dissertação de mestrado. Mas passemos a descrever a utilização de cada uma das técnicas de recolha e tratamento da informação sem que a ordem ou o aprofundamento¹⁶ dado a cada uma delas tenham qualquer correspondência com alguma crença ideológica num maior ou menor valor heurístico relativo.

3.1 – A análise documental

A análise documental revestiu-se de uma importância fundamental para a compreensão das concepções e, sobretudo, das práticas de autonomia e formação da Escola Secundária Galécia. A nossa recolha de informação baseou-se em diferentes documentos produzidos pela escola mas também por outras entidades. Estão, neste último caso, para além da produção de normativos legais, o Centro de Formação a que a escola se encontra associada e a Inspeção Geral da Educação (IGE).

Inicialmente, analisamos o *Projecto Educativo*, o *Regulamento Interno* e os *Planos Anuais de Actividades* da escola com o objectivo de, através daqueles documentos que pretensamente concretizam a autonomia da escola, identificar as políticas definidas e a importância conferida às questões da formação. Com o mesmo propósito solicitamos e conseguimos o acesso ao *Programa de Acção* para a candidaturas aos diferentes actos eleitorais para o Conselho Executivo (1999 – lista única; 2002 – lista da presidente em exercício e lista opositora) e as *Linhas Orientadoras para a Actividade da Escola* da lista única concorrente ao acto eleitoral de 1999 para a Assembleia de Escola (AE) e da AE actual.

Procedemos também a uma análise dos *Relatórios Finais* anuais elaborados pela Coordenadora da Formação¹⁷ e aprovados nos diferentes Conselhos Pedagógicos (2000, 2001 e 2002) que traduzem o volume de formação concretizado, quer no que se refere à

¹⁶ A ordenação corresponde à sequência de utilização da técnica e o aprofundamento depende da dificuldade associada a cada uma delas e do controlo metodológico necessário.

¹⁷ Com o vermos no último capítulo, a escola apresenta na sua configuração estrutural este cargo, com assento no Conselho Pedagógico e num mandato de 3 anos, sob nomeação do Conselho Executivo.

formação creditada, quer a de curta duração. Ainda como registos escritos produzidos pela escola analisamos as sínteses e propostas elaboradas pelo grupo de trabalho para o Projecto Curricular da Escola (PCE) que iriam servir de base aos debates nos Departamentos Curriculares e outros órgãos e, também, o documento final aprovado pela escola. Relativamente ao ano lectivo 2001/02, tivemos acesso, para além do jornal da escola, ao relatório elaborado pela *Equipa de Acompanhamento do Projecto Educativo* onde os seus autores (quatro docentes) reflectem sobre os aspectos mais e menos conseguidos e apresentam algumas recomendações para o trabalho futuro.

Tendo como intenção a caracterização da escola, para além dos documentos já referidos que apresentam dados relevantes, foi-nos facultada a consulta de dois documentos preenchidos pela escola: *Inquérito Preliminar – população escolar e recursos*, elaborado a pedido do Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação; *Estudo Internacional da OCDE sobre a Educação/Formação de Nível Secundário*.

No Centro de Formação a que a escola se encontra associada, tivemos acesso às fichas de inscrição, pautas e relatórios da formação realizada no ano lectivo de 2001/02, quer na escola, quer noutras escolas associadas do Centro, permitindo identificar as lógicas de inscrição dos professores desta escola na formação. Pelas publicações do mesmo Centro, das quais temos a nossa quota parte de responsabilidade¹⁸, foi possível aceder a informação relevante, nomeadamente pela comparação entre a formação realizada na escola entre 1999 e 2002 e nas outras escolas associadas, bem como, relativamente à formação contextualizada, identificar lógicas de concepção da formação, efeitos previsíveis da formação e níveis de satisfação na opinião dos seus participantes, lógicas de inscrição, continuidade eventual da formação, etc.

Recorrendo à informação disponível pela Internet¹⁹ consultamos o relatório da Avaliação Integrada realizada nesta escola pela IGE no ano lectivo de 2000/01 e os *rankings* divulgados pela IGE e pelos *mass media*.

Todos os documentos referidos foram objecto de tratamento através de uma análise de conteúdo (Bardin, 1977) pouco formalizada, que procurou agrupar significações, tornando-se crucial para a descrição e compreensão da realidade.

¹⁸ Por exemplo, ao nível dos relatórios de avaliação externa publicados (1999 a 2002) e boletins informativos.

¹⁹ Ver www.ige.min-edu.pt.

3.2 – A observação

Num estudo de caso desta dimensão, em que se tentou imprimir um certo cunho etnográfico e de pesquisa de terreno, a observação e a redacção das notas de campo respectivas são procedimentos essenciais. Assim, a participação demorada nas actividades, com observação dos comportamentos, das interacções verbais, das maneiras de fazer, de estar e de dizer, conversando com as pessoas e entrevistando-as por vezes mais formalmente (Costa, 1986: 132) foram preocupações nucleares desta investigação.

A nossa estratégia de observação situou-se maioritariamente ao nível da observação directa em que a inserção no grupo decorreu após a definição do projecto de pesquisa para esse grupo. No entanto, a nossa acção contemplou duas vertentes – a observação intencionalizada e intensiva de processos que decorreram na escola no ano lectivo de 2001/02 e a observação mais extensiva enquanto avaliador externo da formação e assessor técnico-pedagógico do Centro de Formação ao qual a escola é associada. Neste segundo caso podemos falar de *participação-observação* (Almeida & Pinto, 1995: 105).

No primeiro caso, a observação incidiu fundamentalmente no grupo de trabalho criado para a elaboração do PCE, onde assistimos a diversas sessões, tendo o especial cuidado de não interferir nos trabalhos, ou pelo menos, que a interferência fosse minimizada²⁰. Assistimos também a uma sessão de trabalho da Equipa de Acompanhamento do Projecto Educativo alargada a outros docentes.

No segundo caso e na qualidade de director-adjunto do Centro de Formação participei numa reunião realizada na escola, em 26 de Julho de 2002, organizada pela DREN e em que participaram os presidentes do órgão executivo das escolas secundárias com 7º ano de escolaridade e os directores dos CFAE's da área correspondente aos distritos de Braga e Viana do Castelo. Esta reunião é também relevante para este estudo na medida em que foram trabalhadas as questões da reorganização curricular do 3º ciclo do ensino básico e dos constrangimentos entretanto criados com a publicação dos normativos recentes²¹. É conveniente aqui assinalar a nossa incidência nesta

²⁰ Como afirma António Firmino da Costa (1986: 135), “na interacção social não se pode não comunicar [e] a questão não está, pois, em supostamente evitar a interferência, mas em tê-la em consideração, controlá-la e objectivá-la, tanto quanto isso for possível”.

²¹ Exemplo da Circular nº 3/2002, de 15 de Julho.

investigação ao nível do contributo da formação para a autonomia da escola, tomando as questões da autonomia curricular uma centralidade acrescida no ano lectivo de 2001/02, fase da vida das escolas em que a construção do PCE era uma exigência legal. Daí a nossa focalização na formação que de forma directa ou indirecta versava aquela problemática.

Nas mesmas funções de assessor do Centro e de elemento da equipa de avaliação externa do mesmo, tive oportunidade de participar em sessões formais²² e informais onde se debatiam assuntos importantes como a negociação entre a escola e o Centro das necessidades de formação, a inscrição dos participantes, as lógicas de concepção da formação, as estratégias dos diferentes actores onde se incluem os formadores, entre outras. Nesta vertente pude assistir à apresentação dos produtos da formação realizada na escola sobre a problemática do PCE.

Na estratégia de observação demos sempre preponderância à informalidade, procurando, sempre que possível “obter respostas sem fazer perguntas” (Costa, 1986: 138) através do contacto informal com “informantes privilegiados” tentando conjugar familiarização com distanciamento. Como tal, fomos buscar respostas a actores com quem não tivemos um contacto muito prolongado, através de conversas informais e entrevistas formais a alguns deles.

Assim, cumprimos as recomendações que se seguem:

“Colocando-se numa atitude de observação e de escuta activa, o avaliador deve combinar instrumentos estruturados (...) com abordagens mais informais e conviviais (encontros e discussões individuais ou de grupo, por exemplo); estas últimas permitem-lhe controlar os dados fornecidos pelas técnicas formalizadas e obter outras informações relevantes” (Castro-Almeida, Boterf & Nóvoa 1992: 115).

Estamos em crer que, esta atitude baseada na informalidade contribuiu para o desbravar do caminho que nos facilitou ao acesso a posteriores observações mais estruturadas e incisivas.

²² Por exemplo, nas reuniões da Comissão Pedagógica do Centro de Formação.

3.3 – O inquérito por questionário

Um inquérito por questionário é um conjunto de questões sobre um problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente. A um questionário coloca-se o problema da *validade* e da *fiabilidade*. Com a validade questiona-se se o instrumento mede ou descreve o que se pretende. A fiabilidade prende-se com a capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes e em qualquer momento. Assim:

“A construção do questionário e a formulação das questões constituem, portanto, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito. [...] Qualquer erro, qualquer inépcia, qualquer ambiguidade, repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais” (Ghiglione & Matalon, 1992: 119).

Tivemos em linha de conta que o inquérito por questionário possui vantagens relativamente a outras técnicas mas também limitações²³. No planeamento, preparação, aplicação, análise e apresentação dos resultados procedemos a uma forte vigilância metodológica na tentativa de evitar erros que conduzem a enviesamentos e afectam a validade dos resultados. Assim, as questões da clareza dos objectivos e hipóteses, a definição de uma amostra ineficaz quanto à representatividade, a formulação deficiente das questões ou a sua inadequação à informação pretendida, a não aplicação de um pré-teste ou a não correcção das questões, um aspecto gráfico pouco atractivo, a não fidelidade ao plano de amostragem, a não consideração dos questionários não devolvidos, uma análise superficial dos resultados, a não indicação da metodologia na apresentação dos resultados, eis alguns dos problemas mais usuais no que se refere ao inquérito por questionário.

²³ Como vantagens, diga-se que é relativamente económico, o investigador não influencia no momento da recolha de dados, é possível manter o anonimato, permite grandes amostras, embora a representatividade nunca seja absoluta dado que está sempre limitada por uma margem de erro. Permite, ainda, trabalhar amostras dispersas geograficamente, quantificar uma multiplicidade de dados e proceder a análises de correlação. Contudo, supõe uma ordenação rígida das perguntas, as respostas são de conteúdo e profundidade da informação relativamente limitados. É susceptível de provocar mecanismos de defesa, mesmo que de forma inconsciente, e dissimulação da verdade (em certos aspectos melindrosos) e o inquirido dar respostas para agradar ao investigador. A sua credibilidade é frágil e pode sacrificar a análise intensiva das unidades observadas. As relações causais dificilmente podem ser demonstradas, enfatizando-se a descoberta dos factos. De facto, “[...] o causalismo, enquanto categoria de inteligibilidade do real, tem vindo a perder terreno [...]” (Santos, 1987: 32). São raros os casos em que os inquiridos preenchem os itens de “outras” respostas nas questões semi-abertas e nas questões abertas existe alguma tendência para a “não-resposta” quando se trata de apresentar “sugestões” ou indicar aspectos “menos válidos” num qualquer sistema de avaliação.

Registe-se que, apesar das dificuldades enunciadas, um investigador qualificado e experiente é capaz de as contornar. Uma técnica não é boa nem má. Em boa verdade “é insuficiente pensar a metodologia como apenas preocupada com procedimentos técnicos e com os processos de recolha de dados. As metodologias estão relacionadas com as narrativas mais amplas [...]” (Ozga, 2000: 201) e, daí, que mais importante que a técnica utilizada é a análise crítica sobre a realidade. Refira-se que uma ciência social crítica permite compreender as lógicas de acção colectiva dos grupos sociais, como é o caso do fenómeno da não contestação pela classe dominante do fenómeno da generalização das “explicações” no ensino secundário, nomeadamente as estruturas pretensamente representativas dos pais, que não abdicam de utilizar um mecanismo tipo “*voice* traiçoeira” quando se trata da manutenção de mecanismos de selecção em função da classe social de origem.

Na construção do inquérito por questionário foram consideradas as etapas essenciais preconizadas por Claude Javeau (1990). Vejamos como foram abordadas algumas destas fases e respectivas técnicas complementares (estatística descritiva, técnicas de amostragem, escalas de atitude, análise de conteúdo, *software* de análise de dados), que pela sua complexidade exigem um grande rigor e vigilância metodológica.

Assim, definimos claramente o objecto do questionário e inventariamos os meios disponíveis para a sua concretização. Este instrumento só foi elaborado após um apurado trabalho de observação, análise documental e leituras prévias possibilitando a determinação dos objectivos e hipóteses de trabalho. Nesta fase, tratou-se de explicitar com rigor os objectivos do questionário para se saber a informação procurada, demarcando o âmbito dos temas a estudar, evitando-se a imprecisão que leva a erros e trabalhos inúteis e a desarticulação entre objectivos e métodos. Como refere Marinús Pires de Lima:

“Os métodos devem adaptar-se aos objectivos da investigação e podem ser combinados em função das exigências impostas pela concretização daqueles.

Torna-se indispensável um grande controlo crítico dos procedimentos metodológicos, das suas possibilidades e limitações, para que os instrumentos de pesquisa se adequem à realidade social visada” (Lima, 1995: 18).

Refira-se que esses objectivos foram explicados aos inquiridos, registando-os no cabeçalho do questionário²⁴. Nesta fase, tratou-se ainda da clarificação das hipóteses da pesquisa donde decorrem as variáveis a utilizar. As hipóteses são perspectivadas como a antecipação da relação entre dois conceitos ou dois tipos de fenómenos. Para que a pesquisa não se transforme em senso comum é essencial ser possível confirmar ou infirmar hipóteses.

“A organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 119).

Houve, então, que seleccionar os factos que se tornassem mais significativos para os objectivos da pesquisa. Para tal foi fundamental proceder à conceptualização e construção das variáveis²⁵.

No questionário utilizamos variáveis de tipo qualitativo - *nominais* e *ordinais* - e de tipo quantitativo - *intervalos* e *rácios*²⁶ (Almeida & Pinto, 1995; Almeida & Pinto, 1986: 70). Para a construção das variáveis do questionário foi necessário transformar as noções vagas em *conceitos*, especificar as suas *dimensões*, escolher os *indicadores* observáveis e elaborar os *índices* (Almeida & Pinto, 1995: 141-158; M. Lima, 1995: 61-72). Por exemplo, para o caso do conceito *liderança*, as dimensões consideradas foram: *autoritária*, *antagonista*, *facilitadora* e *democrática*. Os indicadores decorrem destas dimensões e no nosso estudo acabaram por constituir as variáveis do questionário²⁷.

²⁴ No cabeçalho, salientou-se ainda a necessidade de informar o seguinte: quem investiga; quem patrocina a investigação; garantia do anonimato e confidencialidade no tratamento; o modo para devolver os questionários preenchidos; valorização das respostas; agradecimento do preenchimento; pedido de sinceridade nas respostas.

²⁵ Uma “variável é um conceito operacional e classificatório que, através da partição de um conjunto teoricamente relevante, assume vários valores” (Almeida & Pinto, 1995: 125). As variáveis dicotómicas (Ex: variável sexo) tomam apenas dois valores. A uma variável que assume um conjunto de valores põe-se o problema da sua medida, ou no caso das variáveis qualitativas, da determinação do seu nível de medida ou escala, uma vez que neste caso não faz sentido a noção de medida.

²⁶ A variável (ou escala) *nominal* é exaustiva e mutuamente exclusiva e goza das propriedades de equivalência, de simetria e de transitividade. A variável *ordinal* goza das propriedades da variável anterior, excepto a simetria. Há uma relação de precedência ou uma ordenação. A escala de *intervalos* tem as propriedades da escala ordinal e permite operações aritméticas simples embora o zero seja arbitrário. Podemos estabelecer relações entre dois intervalos da variável. A escala de *rácios* ou *proporções* tem as características da precedente e tem um zero absoluto. Pode-se estabelecer uma relação entre dois valores da variável e permite todo o tipo de tratamento estatístico nomeadamente o cálculo de médias. Refira-se que é um erro frequente a tentativa de cálculo de médias com variáveis qualitativas.

²⁷ Ver Apêndice e Anexo 1.

Os índices não são mais que uma ponderação a partir dos indicadores no sentido de condensar a informação obtida relativamente a cada dimensão. Faz-se normalmente por adição ou média dos indicadores, mas estes podem ter pesos iguais ou diferentes conforme se trata de um indicador mais ou menos significativo (Ghiglione & Matalon, 1992: 304). Outros autores consideram ainda as *componentes* num nível intermédio entre as dimensões e os indicadores (Quivy & Campenhoudt, 1992: 122-134).

As questões utilizadas tiveram em conta que, quanto ao conteúdo, os inquiridos por questionário têm por objectivo recolher três categorias de dados: *factuais*, *juízos subjectivos* e *cognições*. Na opinião de Claude Javeau (1990: 30), os *factuais* podem ser do domínio pessoal dos inquiridos, do seu meio ambiente ou do seu comportamento. São dados objectivos o que não impede que as respostas possam ser falsificadas. Os *juízos subjectivos* de factos, ideias, acontecimentos ou pessoas são opiniões (avaliações directas), atitudes ou motivações. As *cognições* são índices de conhecimento do inquirido e servem, por exemplo, para verificar o seu grau de domínio relativamente ao assunto que é objecto de estudo.

Os dados também se podem classificar em *objectivos* e *subjectivos* (M. Lima, 1995: 48) ou recolhidos por duas categorias de variáveis: *independentes* (clássicas, sócio-demográficas, sócio-económicas ou objectivas) no sentido de captar características pessoais e *dependentes*. No caso das variáveis independentes, simplificamos algumas delas, facilitando a posterior análise e permitindo uma maior confidencialidade. Estão neste caso a variável “departamento curricular”, em que dos sete departamentos existentes na ES Galécia os agrupamos em quatro categorias tendo em conta as afinidades entre departamentos, e a variável “tempo de serviço” em que utilizamos as fases dos ciclos da vida profissional dos professores de Huberman (1992).

Quanto à forma, utilizamos questões *abertas*, *semi-abertas* (ou *semi-fechadas*) e *fechadas*²⁸. No questionário nas opiniões sobre as concepções e práticas de autonomia e

²⁸ As questões fechadas são padronizadas, fáceis de codificar e analisar. Apresenta-se ao inquirido uma lista de respostas previstas e a instrução de preenchimento pode ser, por exemplo: indicar a resposta mais adequada; indicar vários itens de forma livre ou fixa quanto ao número de respostas possíveis; ordenar todas ou parte das respostas em função de um certo parâmetro (Ghiglione & Matalon, 1992). As questões abertas são de tratamento mais difícil uma vez que exigem uma posterior *análise de conteúdo* com categorização das respostas. As semi-abertas são questões que introduzem, por exemplo, o item “outros”, dando uma possibilidade de resposta para além das previstas, ou a justificação de uma resposta padronizada. Ainda podemos classificar as questões, na linha de Youngman citado por Bell (1997: 100-101), como sendo do tipo: *verbal* ou *aberta*; *lista*; *categoria*; *hierarquia*; *escala*; *quantidade* e *grelha*. Há vários tipos de escalas. A escala de atitudes de Likert é muito conhecida podendo apresentar cinco ou sete níveis de resposta, ser verbal ou numérica e em que o grau intermédio é normalmente neutro.

formação foi utilizada uma escala de Likert de tipo verbal²⁹. Neste tipo de escala tivemos em consideração que cada proposição deve: ter uma única ideia para não baralhar o inquirido; ser curta e expressa com simplicidade; ter em conta o nível de linguagem do inquirido; exprimir uma opinião e não um facto; exprimir um pensamento completo; estar na voz activa; ter em conta que o objecto da atitude medida deve ser o sujeito da frase; evitar duplas negações.

Na construção da amostra pretendemos estudar os métodos para seleccionar uma parte da população³⁰ com a finalidade de permitir inferir acerca do seu conjunto. Uma amostra deve ser, na medida do possível, representativa da população total ou universo. A vantagem do processo amostral é a economia, a rapidez e a possibilidade de se poder concretizar a investigação. A partir de determinado número, não se justifica investir em tempo e recursos materiais pois as características duma macro-população tendem a reproduzir-se numa pequena escala. Todavia “[...] quando aumentamos a dimensão da amostra temos mais possibilidades de descobrir relações, mesmo ténues” (Ghiglione & Matalon, 1992: 64), ou seja, “a amostra deve ser suficientemente grande para permitir a análise multivariada com a desagregação das categorias que se deseje” (Ferreira, 1986: 186).

O processo de amostragem³¹ é uma tarefa muito complexa e da qual depende a validade que permite a posterior generalização de resultados. Não podemos deixar ao acaso esta questão se pretendemos uma amostra o mais representativa possível. Se numa escola ou qualquer outra organização investigada deixarmos ao critério dos inquiridos a possibilidade de responder ou não, temos uma forte “[...] probabilidade [...] de as pessoas que não devolvem os questionários diferirem das que o fazem [...]” (Bell, 1997: 112-113) e, além disso, “[...] temos motivos para supor que as recusas introduzem enviesamentos não negligenciáveis” (Ghiglione & Matalon, 1992: 53).

²⁹ Ver Anexo 1, questão 19, em que foram consideradas 5 possibilidades de resposta e cuja codificação das opiniões obedeceu ao seguinte: “concordo em absoluto” = 2, “concordo bastante” = 1, “discordo em parte” = -1, “discordo em absoluto” = -2 e “não concordo nem discordo” = 0.

³⁰ No caso do censo todo o universo é visado. Neste caso o universo é o conjunto de docentes da escola.

³¹ A amostragem pode ser *probabilística* ou *aleatória e não probabilística* (Almeida & Pinto, 1995: 114-122). Na amostragem probabilística todo e qualquer indivíduo tem igual probabilidade de poder representar a população, integrando essa amostra. Pode ser uma amostra *simples* (tiragem à sorte ou sistemática obedecendo a critérios pré-definidos), *estratificada* (proporcional ou não), de *cachos* ou *sondagem areolar* (amostra constituída por conjuntos de unidades vizinhas e não por unidades individuais) e *com vários graus*. A amostragem não probabilística pode ser *acidental*, *intencional*, *por quotas* e em “bola de neve”.

Assim, para evitar a distorção dos resultados, tivemos o cuidado de encorajar os sujeitos a devolver os questionários preenchidos. Para tal, utilizamos dois momentos distintos de aplicação do questionário procurando maximizar a percentagem de respondentes. No entanto, temos consciência da reduzida dimensão da amostra em termos absolutos, o que, por um lado, nos remete para uma análise prudente dos resultados, por outro, evita a tendência de enveredar por um certo *devaneio estatístico*. Neste sentido, os resultados dos questionários foram tomados como ponto de partida para uma análise mais profunda através das informações provenientes das entrevistas formais e informais.

Nas opções relativamente à forma de elaborar as questões elas devem ser tomadas em função de cada situação e dos objectivos concretos da investigação. Neste caso, consideramos os pressupostos da arte de perguntar de William Foddy (1996) que considera, no prefácio da sua obra, que “[...] o comportamento pergunta-resposta envolve uma complexa rede de relações entre variáveis sociológicas, psicológicas e linguísticas”. Nesta perspectiva, algumas regras foram cumpridas no que se refere à formulação de questões, para além das já registadas a propósito da Escala de Likert. Assim, procuramos que:

- A linguagem³² se adequasse às características da população inquirida. Esclareça-se que investigador e inquirido devem partilhar o mesmo entendimento sobre o tópico sujeito a investigação;
- A linguagem fosse clara, breve e simples evitando-se ambiguidades, palavras abstractas ou com múltiplos significados. As palavras mais difíceis fossem explicitadas. Todas as perguntas significassem o mesmo para todos os inquiridos;
- Fossem evitadas proposições na negativa;
- Fosse fornecida a possibilidade de resposta “nem concordo nem discordo”, embora tudo deva ser feito para evitar essas respostas;
- Não fossem formulados juízos de valor, questões que pressupõem algo, questões capciosas (que conduzem a uma determinada resposta), questões hipotéticas, ofensivas ou delicadas e palavras moralmente conotadas;
- A pergunta fosse relevante para o inquirido. Para tal foi introduzida uma questão filtro no questionário, direccionando o inquirido para outra questão não subsequente mediante uma condição colocada³³.

³² Esta preocupação reside no nosso conhecimento da diferença entre a linguagem comum e o “sub-código” (Almeida & Pinto, 1995: 37) característico de uma linguagem científica e utilizado por quem produz trabalho teórico.

³³ Exemplo da questão 15.

Na vertente da apresentação gráfica e formato do questionário tivemos um cuidado especial. A aparência descuidada pode levar ao não preenchimento. Assim, e seguindo Judith Bell (1997: 107), procuramos que o questionário: fosse objecto de processamento de texto; contivesse instruções de preenchimento de forma clara; tivesse perguntas espaçadas e quadrados para resposta; ordenasse as perguntas das mais simples para as mais difíceis ou delicadas.

Após a redacção provisória do questionário decidimos submetê-lo a um pré-teste numa pequena amostra constituída por inquiridos pertencentes à classe docente. Aí observamos o preenchimento e dificuldades associadas, estabelecendo um diálogo, no final com os inquiridos, no sentido de melhorar a formulação das questões e alterar algumas delas. Nalguns casos solicitamos aos inquiridos para “pensarem alto” enquanto respondiam e que reescrevessem as perguntas pelas suas próprias palavras.

A validação dos questionários-tipo também foi feita junto da presidente do Conselho Executivo e da Coordenadora da Formação, sendo pedidos o preenchimento e verbalização de propostas de alteração, bem como estratégias para a sua aplicação na escola. É perceptível, através deste procedimento, a preocupação de conduzir a investigação numa lógica comunicacional com os actores, na mesma linha de Licínio Lima (1998: 32), em que “[...] observações, entrevistas, inquéritos, etc., foram negociados caso a caso com os respectivos docentes e discentes”. Temos consciência que em investigação é determinante que todos os padrões éticos³⁴ sejam respeitados para que as *portas* não se fechem a futuras pesquisas.

A aplicação do questionário foi por *administração directa*, em que os sujeitos escreveram eles mesmos as respostas no questionário, uma vez que a amostra era relativamente elevada, o questionário suscitaria à partida o interesse dos inquiridos e tínhamos uma razoável garantia de que as pessoas seriam capazes de se exprimir correctamente. No entanto, estivemos sempre disponíveis para prestar algum esclarecimento sobre o conteúdo de alguma questão.

³⁴ Os princípios éticos na investigação podem resumir-se a: manutenção do anonimato dos sujeitos; tratamento respeitoso dos mesmos com informação e consentimento relativamente aos objectivos da pesquisa; negociação para a autorização do estudo e eventual publicação dos resultados; autenticidade na redacção do relatório e fidelidade relativamente aos dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994: 77).

Para o tratamento estatístico dos dados utilizamos uma aplicação informática, o SPSS (*Statistical Package for the Social Science*). Após a codificação das respostas dos questionários e a sua numeração sequencial, criaram-se as variáveis em SPSS, sem esquecer a definição de *missing values*³⁵ para o caso de “não-resposta”. Foi a fase fastidiosa de lançamento das respostas, questionário por questionário, registando os códigos definidos *a priori*. Cumprido este procedimento estava facilitada a execução estatística dos dados, quer através do pedido de frequências e respectivas percentagens (com *missing*, válidas e acumuladas), ou, se necessário, das medidas de tendência central (média, mediana, moda, somatório) ou de dispersão (desvio padrão, outras). Foi possível efectuar cruzamentos entre variáveis e fazer listar quadros.

No sentido de testar a existência de associações significativas entre variáveis, procedemos ao seu cruzamento, pela utilização de testes T³⁶, recorrendo à dicotomização de algumas delas.

No caso da variável “género” procuramos interpretá-la de forma não isolada pois torna-se necessário “aprofundar e especificar a relação entre uma destas variáveis [género, idade, etc.] e um comportamento ou uma opinião” (Ghiglione & Matalon, 1992: 311). Houve aqui a necessidade de não invocar argumentos de tipo naturalista pois, certas causas “[...] têm a ver com diversas condições sociais e *não* com diversas naturezas biológicas e psicológicas” (Silva, 1986: 36). O mesmo raciocínio evidencia Sedas Nunes na década de 60, quando interpreta as opções de frequência de certos cursos superiores pela população estudantil feminina (Sedas Nunes, 2000: 205).

As questões abertas obedeceram a uma análise de conteúdo de tipo categorial, sendo criadas categorias e sub-categorias após uma pré-análise do material (Bardin, 1977) e, através do sentido dos discursos, foi possível associar a cada um deles uma sub-categoria para posterior análise de frequências.

O inquérito por questionário foi preenchido por 56 docentes, correspondentes a 52% do universo, dos quais se pode traçar o seguinte perfil sócio-profissional:

- 56% são do sexo feminino;

³⁵ É normalmente utilizado um código tipo “99”, dada a previsibilidade de não ser coincidente com a codificação das variáveis.

³⁶ Testa hipóteses sobre a igualdade das médias, extraindo-se diferenças significativas quando o nível de significância é inferior a 0,05 (Pestana & Gageiro, 1998).

- 56% pertencem ao quadro da escola, 13% pertencem ao quadro de outras escolas e 25% são contratados profissionalizados;
- 60% têm idade igual ou inferior a 40 anos e 28% têm entre 41 e 50 anos de idade;
- 31% têm até 6 anos de serviço e 53% têm entre 7 e 25 anos de serviço;
- 91% são pelo menos licenciados;
- A antiguidade média na escola é de 7 anos;
- 31% pertencem aos departamentos curriculares de Humanidades ou Línguas Estrangeiras, 28% são de Matemática ou Ciências da Natureza e 28% de Educação Física, Educação Tecnológica e Artes Visuais;
- Quanto a cargos, a grande maioria tem assento pelo menos num dos três órgãos de topo ou no Conselho de Directores de Turma.

3.4 – A entrevista

Muitas das considerações registadas para o inquérito por questionário são válidas para a técnica da entrevista, nomeadamente a questão da formulação das questões. A entrevista, sendo um questionário oral, deve ter uma preparação semelhante ao questionário. Mas vejamos alguns aspectos particulares desta técnica.

A entrevista é um instrumento metodológico muito relevante numa investigação de pendor qualitativo. Trata-se de um conjunto de questões apresentadas oralmente a um sujeito sendo para o efeito elaborado, normalmente, um guião. Cada resposta ou conjunto de respostas permite atingir um objectivo.

As entrevistas podem ser *estruturadas*, *semi-estruturadas* ou *livres*. No primeiro caso todas as perguntas são estabelecidas *a priori*, assim como a respectiva formulação e a sequência. Levado ao limite este tipo de entrevista, o entrevistado apenas tem que seleccionar respostas. Nas entrevistas *semi-estruturadas*, apesar de haver algumas perguntas previamente estabelecidas, o entrevistador não está limitado por elas, tendo a liberdade de incluir outras, mediante as respostas dadas pelo entrevistado às primeiras e tendo em conta os objectivos da investigação. Nas *livres* o informante discorre como quiser sobre o assunto proposto pelo investigador. Mediante a abordagem metodológica

na qual nos ancoramos na nossa investigação, a entrevista semi-estruturada foi aquela que nos pareceu mais adequada, uma vez que, por um lado, possuíamos aprioristicamente um corpo minimamente estruturado de hipóteses mas, por outro lado, dando ao entrevistado alguma margem de liberdade para discorrer sobre o tópico apresentado, tínhamos a possibilidade de obter algumas informações para aspectos da vida da escola relevantes para o nosso estudo mas que desconhecíamos em absoluto.

No decorrer das entrevistas efectuadas tentamos rentabilizar as vantagens intrínsecas associadas a esta técnica, isto é: ser adaptável e flexível; poder ser utilizada com diferentes públicos; as respostas puderem ser clarificadas, complementadas e testadas; possibilitar a observação de comportamentos verbais e não verbais do inquirido; ser possível manter o entrevistado motivado para responder. No entanto, também tivemos em conta as suas dificuldades e limitações, nomeadamente, o custo elevado em tempo, a subjectividade potencial, a falta de à vontade do entrevistado, a interpretação incorrecta das afirmações do entrevistado e a indução da resposta pelo entrevistador.

Para realizar as entrevistas elaboramos previamente um guião, procuramos estabelecer um relacionamento adequado com o entrevistado na base do respeito para com o mesmo, explicitamos o objectivo da entrevista, solicitamos autorização para realizar a audiogravação, garantimos o anonimato, agradecemos a entrevista e facultamos posteriormente o texto da entrevista ao entrevistado para proceder a eventuais correcções.

Para a interpretação da informação resultante das entrevistas procedemos a uma análise do conteúdo, que não é mais que um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1977). Para tal registamos os dados da mensagem obtidos com a ajuda de categorias que tinham sido definidas *a priori* mas que foram enriquecidas *a posteriori*.

Nas entrevistas analisadas, e seguindo Laurence Bardin (1977) e Jorge Vala (1986), as categorias foram do tipo semântico em que o *tema* foi a *unidade de registo* (unidade de conteúdo mínima) mais relevante. A *unidade de contexto* (segmento de

conteúdo mínimo que dá sentido) foi normalmente o parágrafo³⁷. As entrevistas, revestindo a forma semi-estruturada, foram objecto de análise de conteúdo temática com o objectivo de extrair o sentido da comunicação. Tratou-se de uma análise de nível semântico pouco formalizada mas tendo como pano de fundo os objectivos da entrevista.

Como já foi referido, foi realizada uma entrevista ao formador de um círculo de estudos, no âmbito da construção do Projecto Curricular da Escola e uma entrevista colectiva aos participantes nessa acção de formação, conforme o Anexo 4. As entrevistas, do qual é apresentado o guião genérico em Anexo 2 e a transcrição das mesmas no Anexo 5, foram realizadas com oito docentes da escola, dos quais se pode destacar o seguinte:

- Todos possuem uma relevante experiência na profissão e na escola com desempenhos de diferentes cargos – Comissão Instaladora, Conselho Directivo/Executivo, Assembleia de Escola, Coordenação da Formação, Coordenação de Departamento Curricular, Orientadores de Estágio, assento no Conselho Pedagógico, etc.;
- As entrevistas incluíram:
 - . os dois professores que presidiram à Assembleia de Escola até à data;
 - . a única docente que coordenou a área da formação na escola até à data;
 - . a única docente da escola que presidiu ao Conselho Executivo após a aplicação do actual regime de administração e gestão;

³⁷ A *unidade de registo* é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, tendo em conta a categorização e a contagem das frequências. A nível semântico considera-se o tema como unidade de registo e a nível linguístico a palavra ou a frase. Podem considerar-se todas as palavras de um texto, ou palavras-chave ou palavras-tema. O tema é uma unidade de significação mais complexa e proceder a uma análise temática consiste em descobrir o sentido da comunicação. O tema é utilizado normalmente para estudar opiniões, motivações, atitudes, valores, tendências e crenças, como por exemplo, em respostas a questões abertas, entrevistas, comunicações de massa e outros registos.

A *unidade de contexto* é a unidade de compreensão que permite codificar a unidade de registo. Tem dimensões superiores à unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem que possibilita a compreensão da significação da unidade de registo. Será a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. A determinação das dimensões desta unidade depende do tipo de material e do quadro teórico.

A *regra ou unidade de enumeração* é o modo de contagem enquanto a unidade de registo é o que se conta. Para o exemplo de um texto podemos considerar a presença ou ausência, a frequência, a frequência ponderada, a intensidade, a direcção e a ordem. A frequência é a medida mais utilizada. Usamos a frequência ponderada quando entendemos que a presença de determinado elemento é mais importante que outro.

- . um presidente, uma vice-presidente e um vogal de Conselhos Directivos eleitos no regime da *gestão democrática das escolas*.
- . a única formadora da escola que, até à data, orientou uma acção de formação na própria escola;
- . o professor que coordenou a concepção do Projecto Educativo da Escola;
- . o *mentor* da lista (lista B) que em 2001/02 concorreu ao Conselho Executivo em oposição à lista da actual presidente;
- . docentes de diferentes sensibilidades da ES Galécia;
- . docentes com formações acrescidas em Educação – mestrado, DESE's – nomeadamente em Administração Escolar;
- . 4 docentes que participaram e 4 que não participaram nos grupos de trabalho mais relevantes (PEE e PCE);
- . docentes que participaram e que não participaram nas acções de formação contextualizadas e creditadas.

Capítulo IV

OS ACTORES EM ACÇÃO: RACIONALIDADES E PRÁTICAS

Neste capítulo, em simultaneidade com a apresentação dos dados que derivaram da aplicação no terreno do dispositivo metodológico traçado, procedemos a uma tentativa de análise, interpretação e discussão desses resultados da pesquisa.

O enfoque neste capítulo são as práticas efectivamente ocorridas e o sentido que lhes é dado pelos actores organizacionais. O contexto objecto deste estudo é a Escola Secundária que denominamos de ES Galécia, no sentido de manter a confidencialidade dos dados que desocultam aquelas práticas, bem como as diferentes concepções, representações e racionalidades que as justificam. Temos consciência do fosso significativo que separa as intenções implícitas nos modelos decretados e as realidades inerentes aos modelos efectivamente praticados, em função do nosso entendimento de que os actores escolares terão sempre a possibilidade de se *infidelizar* relativamente aos normativos e orientações que consubstanciam os primeiros, podendo, no limite, divorciar-se das regras superiormente emanadas fazendo, dessa forma, letra morta das mesmas.

É o estudo da acção organizacional que motiva este trabalho. Procuramos interpretar as decisões ocorridas na Escola Secundária Galécia no que se refere à formação contínua com a aplicação do Decreto Lei nº 115-A/98, articulando esta problemática com as questões do poder, da liderança, da democracia e cidadania, da emancipação e da descentralização e delegação de poderes ao nível organizacional.

1 – ES Galécia: uma escola tendencialmente produtora de formação

A confirmação ou infirmação da nossa hipótese central não será possível sem primeiro se procurar compreender o contexto em que decorreu a nossa investigação. Neste sentido, passaremos a caracterizar a Escola Secundária Galécia (ES Galécia) em termos de população escolar abrangida, recursos humanos e materiais e, sobretudo, quanto às questões que se prendem com a formação num quadro de autonomia.

1.1 – Caracterização genérica da escola

A ES Galécia situa-se em Braga, concelho com 164 192 habitantes residentes¹, a que corresponde uma taxa de população feminina de 51,9% e uma densidade populacional de 895,2 habitantes por quilómetro quadrado. Trata-se de um espaço tendencialmente urbano, em que se verificou, na década que medeia entre 1991 e 2001, um acréscimo populacional de 16,2%, muito à custa do aumento acentuado dos estratos populacionais dos “24 aos 65 anos” (30,9%) e “mais de 65 anos” (44,4%), uma vez que a variação das camadas mais jovens foi negativa (8,1% para os “menores de 14 anos” e 3,1% para as idades dos “14 aos 25 anos”). A taxa de analfabetismo caiu, na mesma década, de 6,9% para 5,8% da população, valor inferior ao nacional (9%), sendo que mais de 2/3 desses analfabetos são mulheres. Atingiu o ensino secundário 17% da população bracarense e 15,4% o ensino médio ou superior, valores superiores aos nacionais, com respectivamente 15,7% e 11,5%. A taxa de natalidade é de 14,4 por mil habitantes e a de mortalidade é de 7 por mil, a que corresponde um índice de envelhecimento relativamente baixo (49), valor inferior aos 91,6 do país. É, apesar de tudo, um concelho jovem e em expansão, cuja cidade é um importante centro de comércio e serviços que ultrapassa já os 100 mil habitantes.

A ES Galécia é um estabelecimento de ensino criado na década de 80 (Novembro de 1986) que tem servido freguesias urbanas, sub-urbanas e rurais² e integrava, em 1997/98, 1998/99, 1999/2000 e 2001/02, respectivamente 1279, 1196, 1163 e 970 alunos.

¹ Dados obtidos a partir dos resultados do Censos de 2001 e outros disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística. Cf. *www.ine.pt*.

² Recentemente, com a criação de escolas do 2º e 3º ciclos no concelho, a sua área de influência estende-se apenas a 4 freguesias do perímetro urbano, embora duas delas sejam de facto semi-urbanas. A escola continua a ter 3º ciclo e o decréscimo no número de alunos resulta da criação de novas escolas EB 2/3.

Em 2001/02, dos 970 alunos 58% eram do sexo feminino e estavam distribuídos por 40 turmas. Destas, uma delas é uma turma do 10º ano profissionalizante e os restantes alunos do ensino secundário frequentam os Agrupamentos 1, 3 ou 4 (Cursos Gerais) ou o Agrupamento 3 (Cursos Tecnológicos). O quadro 3 especifica a distribuição de alunos pelos anos de escolaridade e por turmas relativamente a 2001/02.

Quadro 3 – População escolar abrangida/distribuição por turmas

Turmas Anos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
7º	28	29	28	26	28						139
8º	29	28	20	28	29						134
9º	28	28	26	26							108
10º	22	24	27	16	23	22	19	31	16	19	219
10º Prof.	15										15
11º	23	21	22	15	20	19	15	25			160
12º	29	29	17	37	26	36	21				195
	TOTAL										970

De 1994/95 até 1998/99 as médias de reprovação dos alunos foram de 18,4% no ensino básico e 35% no secundário, mas com 44,3% no 10º ano. Em 1999/00, no 12º ano a taxa de reprovação foi de 44% e no 9º ano a taxa de sucesso em todas as disciplinas foi de 35% de alunos. Em 2000/01, dos 142 alunos que frequentaram o 12º ano dos Cursos Gerais, 70 concluíram-nos e 57 prosseguiram estudos no ensino superior. Dos Cursos Tecnológicos, dos 40 alunos que iniciaram o 12º ano, 14 concluíram-no e 7 acederam ao ensino superior. Temos, em 2001, uma taxa de reprovação no ano terminal do ensino secundário de 54% e uma taxa de acesso ao ensino superior de 76% em função dos alunos que concluíram o 12º ano.

Dos encarregados de educação dos alunos, 64% tinham como habilitações académicas a escolaridade básica, embora desse contingente apenas 21% possuía o 9º ano de escolaridade ou equivalente.. No mesmo ano lectivo (1999/2000) a percentagem de alunos abrangidos pela Acção Social escolar era de 19,1% e no ano seguinte de 20,2% (IGE, 2001).

Quanto a recursos humanos³ a escola possuía, em 1999/2000, 131 docentes, com 80% do quadro de nomeação definitiva, dos quais 69% pertenciam ao quadro da escola.

³ Na designação “recursos humanos” não se perspectiva o pessoal docente e não docente como mais recurso mas como pessoas com a sua individualidade.

A taxa de feminização docente era de 69% e possuíam o grau de licenciado 72%. A maioria dos professores (69%) situavam-se na faixa etária dos “31 aos 50 anos” e 76% tinham uma opinião “boa” ou “muito boa” sobre a escola (AD, PEE, 2000).

No ano lectivo de 2000/01, exerciam na escola 117 docentes, sendo 80 do quadro de nomeação definitiva da escola, 14 do quadro de outra escola, 4 do quadro de zona pedagógica, 5 contratados e 14 estagiários (IGE, 2001).

Em 2001/02, o número de docentes era de 112, em que 10 deles desempenhavam funções lectivas a tempo parcial. Os serviços especializados integravam 4 profissionais. Todos os professores que leccionaram o ensino secundário detinham habilitação profissional para a docência. No ano lectivo de 2002/03 a distribuição de docentes por departamentos curriculares e por género é a que o quadro 4 elucida.

Quadro 4 – Distribuição dos docentes por departamento curricular e género

Departamentos Curriculares	Nº docentes		Total
	M	F	
Humanidades	2	7	9
Línguas Estrangeiras	-	16	16
Ciências Humanas e Sociais	7	10	17
Matemática	3	9	12
Ciências da Natureza	6	14	20
Economia, Gestão Empresarial e Informática	4	10	14
Ed. Física, Ed. Tecnológica e Artes Visuais	8	12	20
TOTAL	30	78	108

O quadro denota, tal como outros estudos (Torres, 1997: 112), uma crescente taxa de feminização do corpo docente (69% em 1999/2000 e 72% em 2002/03) e uma ligeira redução do total de docentes nos últimos anos, o que naturalmente se justifica em função do progressivo decréscimo do número de alunos. Exercem também na ES Galécia 34 profissionais não docentes, 10 dos quais nos Serviços de Administração Escolar, em que todos eles fixaram a sua residência no concelho de Braga, embora a sua estabilidade profissional seja problemática quando comparada com a do corpo docente.

Relativamente a recursos físicos a escola foi projectada com uma arquitectura em blocos independentes com zonas verdes e campos de jogos. Dispõe de 22 salas normais de aula, 8 salas específicas, 3 laboratórios de informática e 1 Centro de Recursos. De construção recente possui 1 bloco para o serviço de Cantina e Balneários.

Possuía, em 2001/02, 50 computadores com 41 deles ligados à Internet. A ES Galécia ao nível das tecnologias de informação possuía recursos em 1992 que possibilitavam o trabalho com as ferramentas Word e Excel; em 1998 tinha equipamentos ligados à Internet e em 2000 podia ser utilizado o Correio Electrónico.

Os recursos financeiros da escola são quase exclusivamente provenientes do Orçamento de Estado (99,43%).

A escola rege-se por um Projecto Educativo (PEE) concebido por uma equipa de trabalho pluridisciplinar nomeada em 1999 pelo Conselho Executivo (CE) e aprovado pela Assembleia de Escola (AE) em 20 de Julho de 2000. Este projecto revela uma preocupação num “trabalho de concepção e de planificação estratégica da acção” (AD, PEE, 2000). O PEE na sua vertente prospectiva e perspectivando-o como “*representação antecipadora*” (Barbier, 1996a: 49), integra, para além da *caracterização da escola*, uma *inventariação de problemas, objectivos e estratégias*. Todavia não inclui: uma *filosofia* que explicita claramente um conceito de educação e escola a valorizar; uma *ambição estratégica*; um “alvo inteligente” (Randolph & Posner, 1992: 23) que pudesse ser traduzido num *lema* e num *planeamento da acção* operacionalizado através de um *cronograma* e de uma *matriz de responsabilidades*. Poder-se-á inferir que não será um documento de verdadeira “gestão estratégica” (Estêvão, 1998b) que configure uma actividade pautada pela “descontinuidade [e pelo seu] carácter excepcional” (Brand, 1992: 15) ou, por outras palavras, não se vislumbram “acções novas socialmente inéditas” (Barbier, 1996a: 94) e complexas.

O Projecto Educativo da ES Galécia, através dos seus objectivos e estratégias, denota uma intenção que estará algures situada entre o “projecto de estado” e o “projecto de acção” (*id., ibid.*), não sendo nem uma coisa nem a outra. Talvez por isso, esse documento de “planeamento estratégico” parece não ter os efeitos esperados - *operatório e mobilizador* - como nos confidencia o actual presidente da Assembleia de Escola:

“Porque eu tenho muitas dúvidas se a maior parte dos professores conhece o PEE. Penso que uma boa parte dos professores ou não leu ou não se interessou pelo PEE. O PEE como alguma coisa interiorizada pela maior parte das pessoas que vivem cá na escola parece-me que ainda não é um facto” (ENT, AE2, 2002).

Relativamente à formação, explicita como grande objectivo “dinamizar a formação contínua de docentes, pessoal não docente, pais e encarregados de educação,

centrada na realidade da (...) escola”. Inventaria também algumas estratégias e prioridades para a formação congruentes com o objectivo definido.

As Linhas Orientadoras para a Actividade da Escola, recentemente aprovadas pela actual Assembleia de Escola, definem um “*conceito de educação*” e uma noção de “*escola como instituição educativa*”, para além das “*linhas orientadoras da actividade educativa da escola*” propriamente ditas, que no seu todo parecem funcionar como uma espécie de actualização ou adenda ao PEE e configuram uma aproximação mais credível a um “projecto de estado” para a ES Galécia (AD, *Linhas-Orientadoras*, 2002).

A escola possui um Regulamento Interno (RI), aprovado pela Assembleia Constituinte em 18 de Dezembro de 1998 e homologado pelo Sr. Director Regional de Educação do Norte, em 12 de Março de 1999. Este RI foi revisto pela Assembleia de Escola (AE) em 6 de Dezembro de 2000 e homologado em 23 de Março de 2001.

No ano lectivo de 2001/02 a escola construiu o seu Projecto Curricular (PCE), embora não totalmente concluído, que contempla, entre outras dimensões, um desenho curricular que é um misto entre as decisões da escola em matéria curricular e as imposições decorrentes dos normativos emanados da Administração Central durante o processo da construção desse projecto. O Projecto Curricular integra actividades de enriquecimento curricular, nomeadamente uma tuna académica e um clube de Astronomia que, de alguma forma, traduzem uma certa autonomia da escola a este nível.

A ES Galécia elaborou um Plano Anual de Actividades para 2001/02 subordinado ao lema “*Nossa Escola, nossa casa*” que procurou contextualizar no Projecto Educativo, assumindo as recomendações da Inspeção-Geral da Educação (IGE, 2001). Mais de 25% das actividades previstas relacionavam-se com a formação, sendo visível a importância conferida a essa área e a existência de uma Coordenação da Formação com assento no Conselho Pedagógico.

A escola tem em funcionamento uma nova Assembleia de Escola eleita em 8 de Maio de 2002, após um mandato exercido por uma primeira Assembleia de 1999 a 2002. A Assembleia integra 8 docentes, 2 representantes do pessoal não docente, 2 representantes dos alunos, 3 representantes dos encarregados de educação e 1 representante da Autarquia.

O presidente cessante da Assembleia foi vice-presidente da Comissão Instaladora da ES Galécia e presidente do Conselho Directivo durante 4 anos, tendo sido, por inerência, o representante da escola na criação e na fase inicial do Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) à qual a escola está associada. Possui formação específica em Administração Escolar. O presidente da AE actual é Mestre em Educação pela Universidade do Minho, especialização em Filosofia da Educação.

A escola possui um Conselho Executivo (CE) eleito em 29 de Maio de 2002 e constituído por 3 elementos do quadro da escola. A presidente do CE continua a liderar a escola após o exercício de um primeiro mandato. Pertence ao grupo de Geografia, tem 23 anos de serviço e possui, para além da licenciatura, habilitação específica em Administração Escolar e, também, em Currículo e Orientação Pedagógica. Os outros 2 elementos fazem pela primeira vez equipa com a presidente citada e são Licenciados em Ensino de Português/Francês e Física e Química, com respectivamente 15 e 6 anos de serviço.

Ao acto eleitoral da data citada apresentaram-se pela primeira vez na escola duas listas⁴ tendo a lista vencedora arrecadado 101 votos (59%) contra 71 da lista opositora (41%) a que se acrescentam 10 votos brancos. Tratou-se de um processo eleitoral muito disputado com sessões de esclarecimento abertas a toda a comunidade educativa para divulgação dos *programas de acção*. A fractura no *seio* da escola que aqueles resultados eleitorais indiciam deveu-se essencialmente à existência de um processo disciplinar que envolveu 4 orientadoras de estágio em 2001/02.

A imagem externa da escola apesar de não ter sido favorável nos primeiros anos do seu funcionamento, fruto de uma localização um tanto problemática da escola em termos de *ecologia*⁵ urbana, goza actualmente de um considerável prestígio pela divulgação do tão questionável *ranking* das escolas que a coloca como uma das

⁴ Na opinião de uma líder de gestão intermédia da ES Galécia, a “oposição deu finalmente a cara [o que] poderia ser bom para clarificar as coisas” (NC, 2002).

⁵ A localização geográfica da escola suscita uma analogia com os pressupostos da *teoria ecológica* da delinquência juvenil de Thrasher (Escola de Chicago). Segundo esta teoria “há sectores na cidade que são mais afectados que outros pela delinquência” (Herpin, 1982: 111), como corolário da posição intersticial ocupada por esses “bairros de lata” onde se instalam os imigrantes, num espaço intermediário entre a zona de escritórios e os bairros residenciais. A ES Galécia situou-se um pouco nos interstícios da cidade, num território ocupado por um contingente assinalável de habitantes de etnia cigana, onde eram visíveis comportamentos desviantes e de uma certa anomia, conotados com fenómenos de consumo e tráfico de estupefacientes. Actualmente, a construção de bairros residenciais nesse sector, tem levado à integração desses estratos sociais desfavorecidos de uma forma concentrada ou disseminada, em termos espaciais.

“melhores” do Minho⁶ quando se tomam em conta os resultados da *avaliação externa* do 12º ano. Mas a avaliação integrada das escolas, promovida pelo IGE em 2000/01, também já a colocava numa posição invejável em função do cálculo do *valor acrescentado*. Ao nível do ensino básico o seu posicionamento no *ranking* situava-se nos vinte primeiros lugares, com 4% de valor acrescentado, e a nível do ensino secundário aparecia nos primeiros dez lugares, com 6,9% de valor acrescentado⁷.

Uma das explicações sugeridas pela presidente do CE para estes resultados serão uma orientação da escola que privilegia a “preparação para o exame” que faz com que os alunos respondam a várias provas-tipo nessa fase prévia de preparação, evitando no momento da prova um certo efeito de choque que prejudica o desempenho. Esta prática dos professores da escola só será possível mediante o número relativamente reduzido de alunos da escola em comparação com as escolas da “concorrência” sitas no mesmo concelho (NC, CE, 2002).

Os principais protagonistas da ES Galécia continuam empenhados na melhoria da imagem pública da sua escola como o demonstra o relatório da Equipa de Trabalho para o *Acompanhamento do Projecto Educativo da Escola* que, numa das suas recomendações, incentiva a publicitação de todas as “acções que valorizem a Escola (exemplo: posição nos rankings, iniciativas importantes, ...)” (AD, Relatório, 2002).

⁶ Cf. Jornal *Público* de 7 de Outubro de 2002.

⁷ Cf. Jornal *Público* de 20 de Junho de 2002.

1.2 – A actividade formativa: uma dimensão relevante da escola

A ES Galécia apresenta nos últimos 3 anos uma actividade formativa relevante, não só em acções de formação acreditadas e creditadas, mas também na realização de acções menos formalizadas para todos os elementos da comunidade educativa – pessoal docente e não docente, alunos e pais/encarregados de educação.

No que se refere às primeiras a escola realizou no seu espaço físico 11 acções de formação no âmbito dos Planos de Formação do CFAE a que se encontra associada, de um outro Centro de Formação do concelho e do Centro de Formação da Associação Nacional de Professores de Alemão. O quadro 5 apresenta essa actividade formativa, a modalidade das acções de formação e o número de docentes aprovados.

A leitura do quadro permite constatar um aumento gradual das acções nas denominadas “novas modalidades”⁸ e uma relação da escola com o CFAE mais envolvente, passando aquele Centro a assegurar toda a actividade formativa creditada da escola. Também se pode afirmar que a ES Galécia, relativamente ao Plano de Formação de 2001 do CFAE e pelos dados de avaliação externa desse Centro, é a escola associada que mais acções de formação realizou no seu espaço (Formosinho, Ferreira, Monteiro & Silva, 2001, 54-55).

Quadro 5 – Actividade formativa creditada nos anos lectivos 1999/02

Anos lectivos	Acções de formação	Modalidade	Nº docentes aprovados	Organização
1999/00	<i>Som da Voz</i>	CF	20	Outro CF Braga
	<i>Projecto de Formação Contínua de Professores no Âmbito do Programa de Educação para a Saúde</i>	P	11	CFAE
2000/01	<i>Som da Voz</i>	CF	20	Outro CF Braga
	<i>Projecto Escola em Rede Global</i>	P	15	CFAE
	<i>Iniciação à Informática</i>	CF	26	CFAE
	<i>Técnicas de Animação de Grupos</i>	CF	26	CFAE
	<i>Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas</i>	CF	20	CF ANPAlemão
2001/02	<i>Ensino e Aprendizagem de Geometria em Ambientes Computacionais Dinâmicos</i>	CF	21	CFAE
	<i>A Gestão Curricular nos Ensinos Básico e Secundário</i>	CE	13	CFAE
	<i>Área de Projecto: modelo IVAM</i>	OF	15	CFAE
	<i>Aprendizagem e Avaliação</i>	OF	8	CFAE

⁸ Oficinas de Formação (OF), Projectos (P) e Círculo de Estudos (CE).

Relativamente ao último ano lectivo (2001/02) e no que se refere às acções de formação “A Gestão Curricular nos Ensinos Básico e Secundário” e “Área de Projecto: modelo IVAM” todos os 28 docentes aprovados exerciam na ES Galécia. Destas duas acções, o círculo de estudos (CE) - “A Gestão Curricular nos Ensinos Básico e Secundário” - teve como formador um docente de competência reconhecida da Universidade do Minho e integrou 14 docentes, dos quais um desistiu. Todos eram licenciados, com uma média de 17 anos de tempo de serviço e 41 anos de idade. Dois dos professores, apesar de exercerem na escola, pertenciam ao quadro de outras escolas. Esta acção de formação integrou, entre outros, o presidente e um membro da Assembleia de Escola, a presidente e duas vice-presidentes do Conselho Executivo, o coordenador do PEE, uma formadora da escola e três elementos do Conselho Pedagógico (coordenadora de um departamento, Coordenadora da Formação e a Coordenadora dos Directores de Turma). A constituição deste colectivo de formação faz realçar a presença da tecnoestrutura numa formação de tipo estratégico ou na linguagem do formador:

“O grupo é representativo para fazer o Projecto Curricular de Escola. [Tem elementos do] Conselho Executivo, da Assembleia de Escola, Coordenador dos Directores de Turma e Chefes de Departamento Curricular. (...) O *núcleo duro* está a produzir documentação crucial para o PCE” (ENT, Formador, 2001, *italico* nosso).

Por departamentos curriculares verifica-se uma predominância da participação de docentes do Departamento Curricular a que pertence a presidente do Conselho Executivo - Ciências Humanas e Sociais (5 participantes). Mas o de Ciências da Natureza (4) e os de Línguas Estrangeiras e Humanidades (4 no total) também aparecem bem representados. Sem representação nesta acção de formação aparecem os departamentos de Matemática e de Educação Física, Educação Tecnológica e Artes Visuais. Se no caso do Departamento Curricular de Matemática é compreensível a provável opção pela acção “Ensino e Aprendizagem da Geometria em Ambientes Computacionais Dinâmicos” que decorreu igualmente no 1º período de 2001/02 (Formosinho, Ferreira, Monteiro & Silva, 2001: 55) e se destinava àquele grupo profissional, no segundo caso é problemática a interpretação da ausência de qualquer docente do Departamento da comunicação não verbal e que constituem quase 1/5 do corpo de professores da escola. A justificação parece ser de natureza individual - comodismo, acumulações com outro tipo de ocupação, uma atitude de rejeição de uma

necessidade de formação permanente - e de natureza intrínseca ao departamento – afastamento devido a uma motivação para formações de pendor mais prático. Assim, esta não participação parece justificar-se:

“Por outras ocupações, pelo comodismo da própria pessoa. Eu vejo que formação nas novas tecnologias cá na escola são sempre os mesmos. Os outros grupos não sei se vai um bocado nessa base. As pessoas por iniciativa própria gostam da temática, gostam de abordar isso e talvez os leve a [participar]. Para os nossos grupos [disciplinares] por ser uma formação quase teórica, exige muita leitura e grandes consultas e não sei se alguém está para fazer esse tipo de investimento, uma vez que são disciplinas essencialmente práticas, talvez não gostem desse tipo de trabalho. Agora há pessoas que não gostam de nenhum tipo de trabalho. É dar as *aulinhas*, entrar e sair e está tudo resolvido. [Na minha disciplina] alguns acham que já aprenderam tudo” (ENT, Professor2, 2002).

Contudo, é de acrescentar um dos membros desse departamento, sobejamente conhecido no panorama desportivo nacional, faz parte de uma Equipa de Trabalho de 4 elementos muito importante que procede ao *Acompanhamento do Projecto Educativo da Escola*. Mas aí a participação parece ser forçada em função da situação de pertença ao Conselho Pedagógico.

“Ele é o coordenador de departamento. E os membros do Conselho Pedagógico têm de integrar uma equipa de trabalho. E, por isso, não sei se ele foi para essa porque tinha que escolher alguma. (...) pelos anos anteriores, retiro isso – quando se está no Pedagógico tem que se pertencer a um núcleo. O Conselho Pedagógico estava dividido em núcleos e as pessoas do Pedagógico eram distribuídos por algum, não necessariamente porque gostassem” (ENT, Professor2, 2002).

A oficina de formação (OF) - “Área de Projecto: modelo IVAM” - teve como formadora a docente da escola já referida e integrou inicialmente 19 docentes licenciados, 4 dos quais desistiram. Apesar de todos exercerem na escola, 4 deles pertenciam ao quadro de outras escolas. O tempo de serviço médio era de 17 anos e a idade média de 41 anos. A maioria dos formandos pertencia aos departamentos de Ciências da Natureza, Línguas Estrangeiras e Humanidades. Destes professores, mediante a circular nº 3/2002, de 15 de Julho, nenhum professor ficou responsabilizado pela Área de projecto no ano lectivo presente (2002/03), cabendo tal tarefa aos professores com horário zero:

“Mas acabaram por estar a discutir esta reforma toda e foi tudo alterado, não é? Veio a célebre circular de Julho que arrumou com tudo. E nós ficamos com tudo – Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Educação Tecnológica que passou a não haver a rotatividade com a disciplina artística de oferta da escola. Houve uma equipa que esteve a debruçar-se para tomar conta das áreas curriculares não disciplinares e depois, ao abrigo desta circular, acabamos por sermos nós a ficar com essas áreas, sem estarmos por dentro delas. (...) Que interessa andar neste sistema a fazer formação. Não faz sentido” (ENT, Professor2, 2002).

Dos 8 professores aprovados na oficina de formação “Aprendizagem e Avaliação”, todos são licenciados, apenas 2 deles não pertenciam ao quadro da escola e, desses, um deles não exercia na escola mas frequentou a acção por ter alguma afinidade profissional com a formadora, uma docente doutorada da Universidade do Minho. A média do tempo de serviço e de idade era respectivamente de 16 e 40 anos. O número reduzido de participantes (10), que ia comprometendo a realização da acção, e de aprovados dever-se-á, entre outros aspectos, ao facto da duração de 50 horas da acção de formação, comparadas com as outras 3 acções que tiveram apenas 25 horas de duração. A maioria dos participantes pertencia ao Departamento Curricular de Ciências da Natureza.

Dos 21 professores de Matemática aprovados no curso de formação “Ensino e Aprendizagem da Geometria em Ambientes Computacionais Dinâmicos”, 6 professores pertencem e exercem na ES Galécia e têm como habilitação académica a licenciatura.

Em síntese, pode-se afirmar que estas quatro acções de formação, em princípio, deram resposta às necessidades institucionais e/ou individuais de formação de 43 professores que exerciam em 2001/02 na escola, sendo todos eles licenciados e 9 dos quais do sexo masculino (21%). A distribuição pelos departamentos curriculares destes profissionais não é uniforme e equilibrada em função do universo. Um professor da escola realizou duas acções de formação integradas num projecto de avaliação interna de uma outra escola associada ao mesmo CFAE, por pertencer à Assembleia dessa escola na qualidade de encarregado de educação. Além deste, mais dois professores da escola realizaram uma acção de formação cada, integradas no Plano de Formação do CFAE, em domínios muito específicos – *Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Sexual*.

No que se refere à formação realizada para além da creditada, foram realizadas diversas acções para docentes, não docentes alunos e pais/encarregados de educação, e que é expressa no quadro 6.

Quadro 6 – Actividade formativa não creditada nos anos lectivos 1999/02

Anos lectivos	Acções de formação	Nº participantes				Organização/ Dinamização
		Docentes	PND	Alunos	Enc. Educ	
1999/00	<i>Manifestação Depressiva Infantil e Juvenil</i>	35				Núcleo Apoio Educativo
	<i>A Indisciplina na Sala de Aula</i>	92				Grupo Estágio Ed. Física
	<i>Calculadoras gráficas/probabilidades</i>	15				Grupo Est. Matemática
	<i>A Família e o Sucesso Escolar/Problemas da Adolescência</i>	8		1	3	Núcleo Apoio Educativo
	<i>O Modelo IVAM na Prática Pedagógica</i>	16				Professora da escola Docente IEC/UM
	<i>Relação na Sala de Aula</i>	23				Docente do IEP/UM
	<i>Apresentação Microsoft</i>	20		85		Grupo Informática <i>Microsoft Portugal</i>
	<i>Episódio Inês de Castro de “Os Lusíadas”</i>	15		90		Núcleo Est. Port/Alemão Docente ILCH/UM
	<i>Aspectos Fonéticos/Gramaticais da Língua Alemã</i>	15				Núcleo Est. Port/Alemão
	<i>Escrita</i>	15				Núcleo Est. Port/Alemão Docente UM
2000/01	<i>Os AAE numa Escola Inclusiva</i>		20			As. Nac. Professores
	<i>Estatuto do AAE</i>		8			As. Nac. Professores
	<i>O AAE numa Escola para Todos</i>		15			As. Nac. Professores
	<i>Sexualidade e Afectos</i>	12	17			Escola - Psicóloga
	<i>Orientação Escolar e Profissional: escolhas e percursos</i>	5			38	Psicóloga
	<i>A Literatura tem Sexo?</i>	16		3	1	Escola
	<i>Saramago-História do Cerco de Lisboa: o texto e o argumento</i>	15				Escola
	<i>A Escola e a Televisão</i>			22		Escola
	<i>Escola e Trabalho- 2 mundos (in)conciliáveis?</i>	19				Escola
	<i>O Prazer de não ficar Dependente</i>	10				Escola e PES
	<i>Ensino Profissional</i>	14	2			Escola
	<i>Indisciplina</i>	11				Escola
	<i>Curso Tecnológico Administração: que saídas?</i>			37		Escola
	<i>Práticas de Autonomia - percursos e desafios</i>	13	10			Café/debate ⁹ - Escola
<i>Formação em áreas científicas disciplinares</i>	117				EF, CN, Matemática e Francês	
2001/02	<i>Educação Sexual</i>	7				As. Planeamento familiar
	<i>O AAE para Todos</i>		8			As. Nac. Professores
	<i>O AAE numa Escola Inclusiva</i>		4			As. Nac. Professores
	<i>Euro: uma moeda para a Europa</i>		1			Centro Jacques Delors
	<i>Relação Pedagógica na Sala de Aula</i>	26				Núcleo Est. Ed. Física
	<i>Como Promover o Sucesso</i>	14				Escola
	<i>Sentir a Matemática</i>			19		Núcleo Est. Matemática
	<i>As NEE na Comunidade Escolar</i>	13			1	Núcleo Apoio Educativo
	<i>Como Promover o Sucesso</i>				2	Psicóloga Escolar
	<i>Formação para Activos - Informática</i>		14			ANEFA - S@ber+
<i>Formação para Activos - Internet</i>		4			ANEFA - S@ber+	

⁹ A partir do vídeo de uma conferência do Prof. Doutor Licínio Lima, docente do IEP/UM, intitulada “Práticas de Autonomia - Percursos e Desafios”, proferida no dia 18 de Novembro de 2000, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, organizada pelos CFAE’s do concelho de Braga, e tendo como destinatários os elementos dos órgãos de administração e gestão das escolas do distrito de Braga.

O quadro 6 revela a formação realizada na escola, incluindo nomeadamente o número de participantes da escola em cada uma das acções de formação. Não se contemplam neste quadro os cursos de formação realizados para o pessoal não docente no CFAE a que a escola está associada e que contaram com a participação de muitos desses profissionais (13 em 2001/02). A leitura do quadro 6 demonstra uma aposta da escola na formação do pessoal não docente a partir de 2000/01. Assim, em relação a este grupo profissional “estabelecer contactos, perceber as suas motivações e os seus anseios foram reptos interessantes mas difíceis” [AD, Relatório, 2002] encetados pela Coordenadora da Formação da escola. Naturalmente que, a este nível, um factor facilitador é a “forte apetência e disponibilidade” do pessoal não docente para a formação (Formosinho, Ferreira, Monteiro & Silva, 2001: 95).

Apesar do Regulamento Interno incluir apenas como funções do Coordenador da Formação as que se prendem com a “formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (AD, RI, 2001), o relatório das actividades do triénio 1999/02 reflecte uma preocupação com a formação dos pais e encarregados de educação, embora aí se considere, como se pode também ler pelo quadro 6, que estes “não aderiram de forma desejável, sendo a sua presença sempre muito reduzida, apesar dos esforços realizados” (AD, Relatório, 2002). Refira-se que a preocupação com este sector também é visível no discurso do docente da escola responsável pela concepção do PEE:

“[...] a estratégia de formação da escola que aparece no PEE é sempre sobre o pessoal docente e não docente e também dos pais, que é um tipo de formação que tem ficado para trás por diversas razões. Mas foi sempre centrada sobre os 3 sectores, incluindo os pais e famílias, pois achava-se que a escola deveria ter um certo trabalho comunitário de formação, dependendo do facto do meio sócio-cultural ser relativamente pobre em termos de escolarização. Por isso haveria alguma necessidade de se dar alguma formação aos pais em assuntos «como acompanhar os adolescentes», «como acompanhar os trabalhos escolares» [...]” (ENT, Professor1, 2002).

A importância conferida pelos actores escolares à formação é visível no volume de formação produzido nos últimos 3 anos mas também nos diferentes discursos proferidos que estão em consonância com essas práticas. Um indicador sintomático desta visão da formação como área prioritária é a inclusão no primeiro RI do cargo de Coordenador da Formação¹⁰ (CF) com as funções de desenvolver acções “no âmbito da coordenação e orientação educativa no que respeita à formação inicial e contínua do

¹⁰ Esta opção é congruente com as propostas do Grupo de Trabalho da Universidade do Minho, no âmbito dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, ao propor a existência nas escolas de um Responsável pela estrutura de formação contínua (CRSE, 1988: 226).

peçoal docente e não docente” (AD, RI, 1998). A concordância relativamente à existência deste cargo é praticamente consensual. O actual presidente da AE considera que “se a escola tem um coordenador ele pode ver com mais pormenor, com mais cuidado, estar mais atento aos problemas que a escola tem para poder preenchê-los em termos de formação” (ENT, AE2, 2002).

Mas esta preocupação dos principais protagonistas da escola com a problemática da formação é mesmo anterior à criação dessa estrutura. O presidente da primeira AE e o primeiro representante da escola no Centro de Formação refere:

“Algumas das secções que existem, alguns dos cargos criados, já vinham a ser discutidos há muito tempo. Lembro-me quando foi criado o CFAE, que a nossa escola teve a preocupação de, e penso que na altura foi a única, tentar fazer um Plano de Formação de Escola, partindo de planos de formação individuais. Para isso, lançamos um inquérito a todos os professores para fazer um diagnóstico de necessidades, definimos depois as áreas prioritárias em função dos resultados do inquérito, trabalhamos esses dados e, quando aparecemos no Centro de Formação para a 1ª reunião da Comissão Pedagógica, levávamos o Projecto de Formação da Escola. Portanto, logo aí começou a nascer a ideia e a necessidade, embora o cargo formalmente não estivesse criado, de alguém que trabalhasse no domínio da formação” (ENT, AE1, 2002).

Mas essas iniciativas, de identificação das necessidades pelo tradicional inquérito aos docentes, apesar de aos olhos de hoje as considerarmos *démodé*, revelam já uma preocupação estratégica em aproveitar os recursos do CFAE então criado. Mas com o decorrer do tempo e no processo de nomeação do segundo director do CFAE a ES Galécia quis marcar a agenda e afirmar-se nesta área:

“Apresentamos inclusivamente uma candidatura a Director do Centro [1998]. Sabíamos que o candidato tinha capacidade mas não tinha um currículo para poder emergir e ser eleito, mas tentamos; a nossa escola tinha apresentado [uma alternativa], porque já havia essa ideia que a formação era uma área extremamente importante e até fundamental para o desenvolvimento da escola” (ENT, AE1, 2002).

O *Programa de Acção* divulgado aquando da primeira eleição da actual presidente do Conselho Executivo também pretendia:

“Promover as condições para uma formação contínua dos docentes e não docentes, centrada na escola, com base nas reais necessidades destes, que se reflecta na melhoria das suas práticas profissionais” (AD, Programa -Acção, 1999).

Preocupação semelhante foi registada nas *Linhas Orientadoras para a Actividade da Escola*, definidas pela equipa eleita para a Assembleia de Escola, estendendo as intenções de formação aos pais e encarregados de educação Escola (AD,

Linhas-Orientadoras, 1999) e valorizando uma formação contextualizada nas práticas profissionais¹¹. Não admira pois que o Projecto Educativo integre uma estratégia clara e prioridades no campo da formação, isto é, o:

“Estabelecimento de Planos de Formação Contínua (...) contextualizada em problemas da escola, destinado a pessoal docente e não docente (...) dando prioridade à formação em novas tecnologias da informação (pessoal docente e pessoal não docente), áreas científicas (docentes) – optando pela creditação (preferencialmente) e pelas relações humanas (pessoal não docente)” (AD, PEE, 2000).

A actual presidente do Conselho Executivo, já no início do primeiro mandato, numa entrevista concedida no âmbito da avaliação externa do CFAE, revelava considerar a formação como uma área fundamental, propondo a melhoria da articulação entre o CFAE e as escolas:

“Por isso, acho que a aposta no Centro de Formação através do presidente do Conselho Executivo, sendo ou não presidente do Conselho Pedagógico, é realmente fundamental. Portanto, acho que a aproximação do presidente do Conselho Executivo com o Director do Centro e o tentar aliar e conjugar esforços é essencial, senão comprometerá mesmo a formação contínua, não só a actual mas também a futura” (ENT, CE, 1999).

E volvidos 3 anos a avaliação que faz dessa relação é francamente positiva:

“Portanto, fez-se aqui um trabalho nestes últimos 3 anos diferente, bastante inovador, porque nunca se tinha feito anteriormente, e em que a formação se conjuga com toda uma série de outras actividades, nomeadamente ao nível do Plano Anual de Actividades, etc., mas que é uma área marcante” (ENT, CE, 2002).

Mas as práticas de formação na escola são referidas pelos actores escolares genericamente como positivas, mesmo quando o posicionamento relativamente ao executivo é marcado por uma certa oposição, como é o caso da lista concorrente à liderança desse órgão que, relativamente à formação, considerava ser importante *‘dar continuidade à formação do pessoal docente e não docente’* (AD, Programa-Acção-ListaB, 2002, itálico nosso) ou de um outro modo o presidente da AE actual refere:

“A formação não existe, penso eu, para ter os créditos, não é? De maneira que, numa escola para haver formação, é preciso saber antes de mais quais são as necessidades de formação dessa escola. Isto é o que eu penso. Nesse aspecto, o coordenador poderá ter essas funções. *E penso que as desempenha bem*” (ENT, AE2, 2002, itálico nosso).”

¹¹ Mediante os desafios inerentes a um primeiro mandato a AE entendia que “[...] como órgão de participação e de representação da comunidade educativa, [estava] consciente de que [iniciava] um percurso para o qual não [existiam] referências e, assim sendo, [teria] que efectuar uma «aprendizagem na acção»” (AD, Linhas-Orientadoras, 1999).

A avaliação integrada, através do relatório respectivo, considerou como pontos fortes da ES Galécia a “formação contínua de docentes organizada a partir das necessidades identificadas pela escola (Formação centrada na escola)” (IGE, 2001: 36).

A auto-avaliação do triénio 1999/02 elaborada pela Coordenadora da Formação e aprovada pelo Conselho Pedagógico considera que “as prioridades de formação estabelecidas no Projecto Educativo foram cumpridas [bem como] o objectivo do Projecto Educativo, no que concerne à formação” (AD, Relatório, 2002). No mesmo relatório, considera-se que a maior novidade foi a formação do Pessoal Não Docente, domínio em que as diferenças foram mais substanciais. A Coordenadora da Formação faz um balanço positivo do trabalho desenvolvido considerando que a existência do cargo que desempenha tem trazido mais valor à escola, principalmente pelos avanços conseguidos na formação do pessoal não docente:

“Pelo menos, hoje, as pessoas já falam mais à vontade daquilo de que precisam e daquilo que está resolvido, não é? É evidente que a minha preocupação são os professores porque eu sou professora e, portanto, isto é um bocado da raça, não é? Mas sobretudo a minha grande preocupação é o pessoal não docente. Eu acho que aí é que foi feito, modéstia à parte, um grande trabalho e os resultados acho que se vêem” (ENT, CF, 2002).

Esta aposta na formação do pessoal não docente também é visível pela análise do Plano de Formação para 2003, recentemente aprovado pela Comissão Pedagógica do CFAE, e que contempla uma acção para estes profissionais de educação, a realizar na ES Galécia com uma segunda formadora da escola – “Técnicas Auxiliares de Laboratório”. O mesmo Plano também contempla uma acção para os docentes, a realizar na escola, com um formador reconhecido a nível nacional e como corolário da identificação de necessidades efectuada na ES Galécia. Trata-se da acção “Astronomia e Recursos Didácticos”.

Podemos, após estas constatações questionar se a ES Galécia tem produzido formação, ou seja, se produz regras específicas no que concerne à formação não se limitando a consumir a oferta de formação dos Centros e dos formadores. Colocado o problema de outro modo, trata-se de saber se se vislumbram na escola práticas de *formação centrada na escola*.

Através de uma análise focalizada na primeira dimensão do conceito – *dimensão física* – conclui-se afirmativamente pela existência de uma *formação centrada na escola*

dado o protagonismo da escola, com a realização de inúmeras acções no seu espaço físico escolar, numa lógica de uma efectiva formação em contexto de trabalho.

O segundo sentido, focalizado na *dimensão organizacional* da formação, também contribui para a afirmação dessa lógica produtora, pois é a escola como organização que no seu quadro de autonomia e mediante os seus projectos define a formação que é necessária e para que professores. Exemplo sintomático desta vertente de *formação centrada na iniciativa da unidade organizacional escola* é o círculo de estudos “A Gestão Curricular nos Ensinos Básico e Secundário” em que essa acção “surgiu de uma proposta da escola [pois] a escola trabalha em antecipação” (ENT, Formandos, 2001). A este propósito, diga-se que já é antiga a noção de que a escola deveria ter uma atitude de exigência perante o CFAE no sentido reivindicar a formação que mais lhe interessa:

“Eu acho que a resposta tem que vir exactamente das escolas, resposta em termos daquilo que as pessoas precisam. Agora a abertura do Centro é muito bem vinda. O Centro poderia até desenvolver uma política um pouco contrária a essas necessidades existentes nas escolas, não é?” (ENT, CE, 1999).

A análise centrada na vertente associada a uma *dimensão psicossocial* da formação, em que se considera o formando como sujeito da sua própria formação e, por conseguinte, comprometido desde o processo de levantamento de necessidades, passando pela planificação, execução e avaliação da sua formação, também é visível em algumas estratégias descentralizadas e informais de auscultação de necessidades de formação como veremos mais adiante, neste capítulo. Na acção de formação referida e que acompanhamos com alguma proximidade, verifica-se que “a proposta partiu do grupo [ES Galécia] preocupados com a questão da reorganização curricular. Um elemento do grupo contactou [o formador]” (ENT, Formador, 2001). Contudo, o processo de concepção da acção ainda se centra, em grande parte, numa lógica do formador, sendo também influenciada pelo director do CFAE. A este propósito vejamos o que nos diz o formador da mesma acção: “eles é que se organizaram. Eles apresentaram a ideia. A concepção foi do formador e do [nome do Director do CFAE] a partir da proposta deles” (ENT, Formador, 2001).

A análise que acentua uma *formação centrada nas práticas* pode ser focalizado nas acções que se debruçaram sobre as questões da avaliação ou da Área de Projecto em que o que se pretendia produzir seria uma melhoria e transformação das práticas, com o

devido relevo aos saberes práticos e ao impacto da formação na aprendizagem dos alunos.

Por último, uma vertente que invoca a *auto-organização dos professores* no sentido de promoverem a sua própria formação pode ser perspectivada pelo desenvolvimento de uma acção promovida por pares, pois numa das acções creditadas - “Área de Projecto: modelo IVAM” - a formadora é da própria escola, bem como numa série de acções não creditadas. Mas essa formadora também considera que:

“Eu acho que há sobretudo utilização de formadores externos e que há aqui recursos humanos que estão subaproveitados, com pessoas que são formadoras. Não estou a falar por mim mas sei que há colegas que trabalham muito bem as novas tecnologias e, no entanto, não partilham a nível de acções de formação esses conhecimentos. Sei que há colegas que têm trabalhos desenvolvidos dentro da comunicação da sala de aula e ... está a ver? Portanto, há recursos que são perdidos, não é?” (ENT, Formadora -escola, 2002).

Por tudo isto poder-se-á concluir que a ES Galécia tem dado passos importantes para a sua afirmação numa lógica produtora de formação, embora muito caminho haja para ainda a percorrer.

“A escola tem já uma consciência, ou para não generalizar, *está a adquirir gradualmente uma consciência em termos da formação que queremos* e não da formação para os créditos, embora também continue a existir essa preocupação, fruto do Estatuto da Carreira Docente e do regime de Avaliação do Desempenho dos professores. Em termos da formação acho que se começa a consciencializar que é à própria escola que cabe gerar e gerir as necessidades da formação” (ENT, CE, 2002, itálico nosso).

Poder-se-á eventualmente falar numa tendência para a produção de formação embora a lógica reprodutora ainda persista justificada pelos interesses divergentes em presença. E esta dualidade é apresentada deste modo:

“Aqui na escola há duas vias ou dois grupos se assim se poderá dizer. Um é o grupo daquelas pessoas que apresentam sugestões e querem fazer coisas, não é? E, portanto, mesmo já com créditos a mais (e o ano passado foi assim) ou já não precisam dos créditos, mas acham que precisam de fazer formação. E foram fazer «a avaliação» e foram fazer a «rede global» e foram fazer uma série de coisas, não é? Porque acham que faz falta, dá-lhes gozo e é diferente. Depois há as outras pessoas que vão fazer a formação, normalmente uma por ano, para resolver o seu problema de créditos. Pronto, é isto. Mas isto, se calhar, é o que acontece em todo o lado” (ENT, CF, 2002).

A apologia de uma *formação centrada na escola* é partilhada pelos principais protagonistas. Pela presidente do CE:

“E isto só vem de encontro à ideia que eu estava à bocado a transmitir – efectivamente, quando a formação se centra na escola, não só fisicamente mas nas necessidades concretas, ela é positiva” (ENT, CE, 1999).

Que, mais tarde, após um primeiro mandato, reafirma:

“E, portanto, a formação ganha efectivamente mais força porque não vai só ao encontro das necessidades das pessoas e da escola, como também, por sua vez, está centrada nessas necessidades” (ENT, CE, 2002).

Mas também pelo “mentor” da vertente prospectiva do Projecto Educativo, embora ressaltando a não balcanização da escola no que se refere à formação:

“Sempre defendi que a formação devia ser feita na escola com base na tentativa de solução dos problemas da escola. Agora está-se a chegar a essa conclusão. Realmente convém mais centrar a formação na escola e resolver problemas concretos da escola, recolhendo sim o apoio dos especialistas nisso, que faltam cá. Muitas vezes temos determinado tipo de problemas e queremos apoio nesses problemas e sente-se que as pessoas também não estão dentro dos assuntos, de modo a orientar-nos ou a guiar-nos na tentativa de encontrar uma solução ou minimizar o problema” (ENT, Professor1, 2002).

A própria avaliação dos efeitos da formação, do impacto no terreno ou “*avaliação externa*” (Barbier, 1990: 181) é bem mais possível nesta conjuntura contextualizada:

“Naturalmente que nos é mais fácil ter um *feedback* quando as acções são na escola e são com professores da escola porque até sob o ponto de vista informal nós vamos vendo o que é real” (ENT, CE, 1999).

Para concluir esta secção vejamos qual é a opinião dos professores sobre alguns aspectos, em termos das suas concepções sobre a formação, bem como sobre as práticas respectivas na ES Galécia, a partir dos resultados do inquérito por questionário.

O quadro 7 revela-nos representações dos professores sobre a formação que passam por uma defesa de uma *formação centrada na escola*, tendo em conta o contexto específico e as práticas concretas de trabalho, cabendo a concepção e organização da formação não apenas ao formador e à responsável pela formação. Assinalam a relevância da formação para a afirmação da profissionalidade docente e da construção da autonomia da escola. Essa formação não se deve limitar à prática de auto-formação, devendo a escola tirar partido dos recursos disponibilizados pelo CFAE respectivo que deve, em conjunto com a escola, integrar nos Projectos de Formação acções em modalidades diversificadas, não se bastando aos tradicionais Cursos de Formação. Com efeito, os professores consideram que “círculo de estudos ou oficinas de formação são as modalidades mais pertinentes [pois] aliam a teoria à prática” (ENT, Formandos, 2001).

Quadro 7 – Concepções e práticas de formação (opiniões dos docentes)

	Indicadores	Médias¹²	Modas
Concepções de formação	É irrelevante participar em Cursos ou em “novas modalidades”	-1,25	-2
	Os saberes que interessam são sobretudo os teóricos	-0,97	-1
	A melhor formação é a prática de auto-formação	-0,03	0
	A concepção/organização deve ser responsabilidade exclusiva do formador e CF	-1,03	-2
	A formação só fará sentido se tiver presente o contexto específico desta escola	0,88	1
	A formação contínua só faz sentido se enraizada nas situações concretas de trabalho	1,31	2
	A construção da autonomia da escola depende da realização de formação na escola	0,56	1
	A formação é irrelevante para a afirmação dos saberes práticos e profissionais	-1,31	-2
	A escola deve aproveitar ao máximo os recursos formativos do CFAE	1,47	2
Práticas de formação	Nós, os professores, somos capazes de projectar a formação que mais nos interessa	0,66	1
	Na nossa escola limitamo-nos a realizar a formação imposta por outros	-0,63	-20
	A formação realizada na nossa escola tem sido decisiva na construção da autonomia	0,55	0
	A formação tem permitido o debate democrático do que será melhor para esta escola	0,25	0
	Nesta escola as reflexões informais são importantes momentos de formação	0,63	1
	As “novas modalidades” são muito exigentes para os formandos	-0,55	0

A leitura do quadro 7, embora não permita uma comparação linear, sugere que as práticas estarão um pouco aquém daquelas concepções, uma vez que a concordância ou discordância com as proposições não é tão acentuada, quando se estabelece um paralelismo entre as concepções e as práticas. Contudo, verifica-se concordância relativamente à capacidade dos actores escolares projectarem a sua própria formação e ao valor das reflexões informais como importantes momentos de formação.

A formação é vista como essencial para a construção da autonomia (possível) da escola ou como refere a presidente do CE para uma “identidade diferente” (ENT, CE, 2002), na convicção de que não há uma verdadeira autonomia quando as suas margens estão a ser cada vez mais reduzidas. O próprio formador da acção que visava a reorganização curricular justificou a satisfação dos formandos pelo facto de terem uma grelha específica que lhes permitiria conceber o Projecto Curricular desta escola em concreto e não de uma qualquer outra escola (ENT, Formador, 2001). Um factor que tem sido decisivo para a construção dessa autonomia é o aproveitamento eficaz dos recursos formativos do Centro de Formação a que a escola está associada, como

¹² Médias calculadas a partir de uma codificação das variáveis do questionário entre os valores “-2” e “2”.

consequência de uma certa convergência de objectivos entre as duas organizações educativas:

“Tirou partido até porque o Centro conseguiu corresponder quase integralmente a todas as necessidades de formação que a escola propôs” (ENT, CE, 2002).

Nesta secção, para além da caracterização da ES Galécia no contexto sócio-económico-cultural que o concelho de Braga representa, apresentamos o volume formativo realizado nesta escola e a importância atribuída pelos actores escolares à questão da formação, concluindo que esta escola se pode considerar como tendencialmente produtora de formação. Na secção seguinte vamos articular esta problemática com as questões do poder e da liderança.

2 - Formação, liderança e poder: uma área descentralizada, *facilitadora* e consensual numa escola em *alta voltagem*

O quadro teórico do qual resultou a hipótese central formulada leva-nos a aprofundar com algum rigor a forma de exercício da(s) liderança(s) e de partilha do poder. Neste sentido, o quadro 8 apresenta a opinião dos professores da escola, expressa nos questionários preenchidos, sobre a forma como a(s) liderança(s) é(são) exercida(s) e o poder é partilhado.

Quadro 8 – Exercício da(s) liderança(s) e partilha do poder (opiniões dos docentes)

Estilo de liderança	Indicadores	Médias¹³	Modas	Médias estilos
<i>Autoritária</i>	Clima autoritário de desconfiança e supressão do diálogo	8,3	11	7,6
	Negociação é mínima e não há partilha de poder	6,6	10	
<i>Antagonista</i>	Promoção da confrontação/agressividade p/ atingir os objectivos	8,3	11	7,2
	O Conselho Executivo raramente partilha poder	6,8	9	
	A abertura aos professores é apenas aparente	6,5	7/11	
<i>Facilitadora</i>	O clima criado é humano e profissional	3,8	2	4,3
	O poder é, em parte, partilhado	5,0	1	
	Objectivos da escola alcançados pela motivação dos professores	4,1	1	
<i>Democrática</i>	O processo de tomada de decisão é verdadeiramente democrático	5,1	5	5,3
	A preocupação com a equidade e a justiça está sempre presente	4,7	5	
	O poder é realmente partilhado	6,0	5	

O quadro revela-nos, utilizando a tipologia de Joseph Blase e Gary Anderson (1995), que a maioria dos docentes inquiridos perspectiva o exercício na escola de uma “liderança facilitadora”. Esta leitura pode fazer-se não só pela análise das médias mas também das modas. De facto os indicadores relacionados com a liderança facilitadora apresentam moda 1 ou 2. Uma grande parte dos professores inquiridos considera-a mesma como “democrática”. No entanto, o quadro denota que, nas questões específicas do poder, o intervalo de médias tem uma amplitude reduzida [5,0-6,9], o que indicia que a partilha de poder, principalmente pelo Conselho Executivo, estará a um nível relativamente não muito satisfatório.

¹³ Médias calculadas a partir da concordância expressa pelos inquiridos (de 1 a 11), em que a resposta “1” corresponde a uma concordância plena.

Utilizando o nosso modelo teórico, explicitado no final do segundo capítulo desta dissertação, pode-se afirmar que os actores da ES Galécia, a partir das dimensões consideradas e dos respectivos dados, parecem enquadrar as práticas de liderança algures num ponto do *continuum*, mas com uma relativa tendência de proximidade com a Face B do modelo, uma vez que a média às questões relacionadas com essa face (4,8) está muito mais próxima da unidade (concordância plena) do que a média da face A (7,4), como se pode ver pela figura 2. Estas médias a branco resultaram da dicotomização em duas faces dos quatro estilos de liderança.

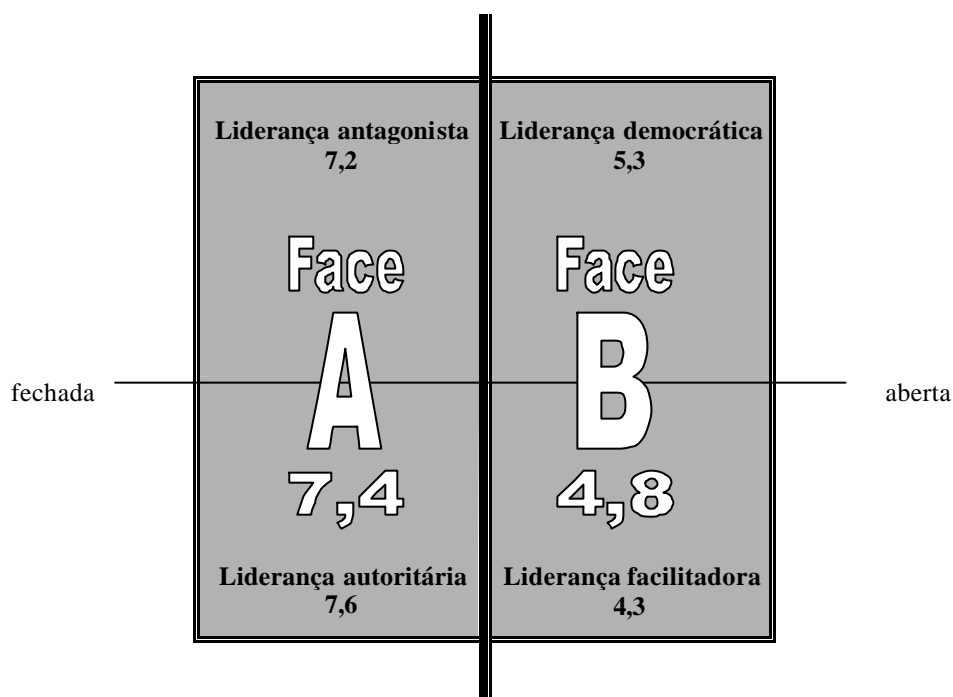


Figura 2 – Liderança e poder na ES Galécia (a partir da tipologia de Blase & Anderson, 1995: 18)

Procedendo a uma análise por sexo, verifica-se que não existem diferenças significativas quando comparadas as médias das duas faces. No entanto, quando se cruzam as variáveis “sexo” e “estilo de liderança” verifica-se uma diferença significativa para a “liderança democrática”, considerando as professoras a liderança da escola como mais democrática que os professores ($p < 0,05$). No entanto, este dado deve ser relativizado, quer em função da dimensão absoluta da amostra, quer pela necessidade de articulação do mesmo com outros dados, como a pertença aos departamentos curriculares ou participação na formação e nos grupos de trabalho.

O cruzamento da variável “departamento curricular” com as médias das duas faces permite verificar que são os quatro departamentos por nós agrupados em

“Humanidades e Línguas Estrangeiras” e “Matemática e Ciências da Natureza” os que apresentam médias mais altas para a Face A e mais baixas para a Face B, dando relevo à vertente facilitadora e democrática da escola, fruto eventualmente da sua maior participação nas decisões.

A adoção dos pressupostos de uma “liderança facilitadora” é bem visível nas preocupações da presidente do CE:

“Os diferentes graus de satisfação revertem a favor sempre da melhoria do funcionamento da escola e principalmente do que se considera a melhoria das aprendizagens. E isto é que é fundamental, em que tudo está centrado nos alunos, não é?” (ENT, CE, 2002).

O discurso que se segue dá relevo à partilha, pela mesma entrevistada, de uma relação harmoniosa entre os órgãos para que a missão da escola, com acentuada preocupação pela busca do sucesso dos alunos, seja de possível concretização:

“Os quatro órgãos de gestão são para se complementarem, são para se entreeajudarem e não são para se combaterem. Eu sei que há práticas de conflito entre órgãos, mas que aqui não as vivemos e espero não vir a viver com elas” (ENT, CE, 2002).

No entanto, esta visão idílica da escola parece estar longe de acontecer. O discurso precedente indicia uma certa proximidade com uma concepção de escola como “organização missionária” (Mintzberg, 1992), em que a missão é clara, estimulante e domina toda a actividade da organização, num sistema de objectivos partilhados, de endoutrinamento e de prevalência das lealdades dos agentes internos. No entanto, a escola em geral e a ES Galécia em particular é melhor compreendida, em termos metafóricos, como uma “arena política”, em que o poder é distribuído, não apenas pelos detentores do poder “posicional”, mas também por outros actores, mormente os especialistas com base nas suas qualificações. Neste caso, a autoridade do órgão executivo é débil e a utilização da “voz” e a “saída” da organização são possíveis (*id.*, *ibid.*). Já a própria inspecção considerava, relativamente ao “clima organizacional e ambiente educativo”, que:

“Na [nome da escola], como resultado de alguma entropia nos mecanismos de comunicação interna, constata-se a existência de mapas interpretativos diferenciados entre os vários actores sociais e dos quais resultam, por vezes, focos de conflituosidade” (IGE, 2001: 33).

A nossa pesquisa de terreno prova também que, embora rejeitando a aplicação dos pressupostos dos “sistemas caóticos” ao funcionamento desta escola, o conflito tem

existido. O quadro que estamos a analisar revela que os estilos antagonista e mesmo autoritário de liderança são também considerados por alguns docentes, embora minoritários, mas que também temos que levar em linha de conta. Estas opiniões não serão alheias ao clima vivido no ano lectivo de 2001/02, fruto de um processo disciplinar aplicado a quatro orientadoras de estágio, a partir de uma tomada de posição por escrito que mereceu a desconfiança da presidente do Conselho Executivo. Deste processo resultou a nota de culpa a uma das orientadoras, por sinal a formadora da acção de formação realizada na escola no ano indicado. O presidente da Assembleia de Escola refere-nos a este propósito:

“E chegou-se à conclusão que só um dos casos é que teve algum ... foi dito que havia alguma razão. Os restantes não, foram simplesmente arquivados. Mas não queria falar disto porque não me compete” (ENT, AE2, 2002).

A recusa dos principais protagonistas em prestar declarações mais pormenorizadas sobre este incidente também se prende com o facto do processo de averiguações estar a decorrer e, por isso, é procurado manter um certo “segredo de justiça” no caso.

O procedimento do Conselho Executivo não caiu bem no *seio* dos docentes e haveria de conduzir a uma *politização* das eleições para a Assembleia de Escola, provocando uma certa electrização das relações e fracturando a escola quase ao meio, de que os resultados da eleição para o Conselho Executivo são um indicador sintomático da existência dessa *alta voltagem*.

Outro indicador significativo foi o *braço-de-ferro* travado entre a actual AE e o CE na nomeação dos assessores para o Conselho Executivo para o ano lectivo de 2002/03. Alguns membros da AE pretendiam nomear apenas um assessor contra a vontade da presidente do CE, que também pretendia ver a nomeação efectuada em Julho. Como o presidente da AE se recusou a convocar uma reunião em Julho para esse efeito, pois entendia que os assessores só entrariam em funções em Setembro, a tensão instalou-se bem como algum conflito de legitimidades, implícita no discurso da presidente do Executivo, que valoriza o CE como órgão que garantiu a continuidade, contrariamente À AE:

“E, por isso, se calhar, o projecto em termos do Executivo e a candidatura que saiu vencedora também mostra, de certa forma, o facto dos eleitores, numa escolha que é clara, optarem por essa continuidade. E por sentir esses alicerces construídos, e agora também desejarem ver a «cor da casa», a «cor da telha», acho que há muito bom senso nesta escola. Em termos de quem elege, independentemente daquilo que se gera ao nível da base, «do que se diz» na hora da escolha, as pessoas sabem quem querem para dirigir a escola. Porque também sabem que se houver mudanças muito abruptas, os alicerces ou o trabalho entretanto feito pode [ruir] e podem nunca chegar a ver o telhado. Porque isto significa a escolha entre poder viver numa «casa com tecto abrigado» ou viver debaixo da ponte ... E os momentos certos são as eleições. Aí tiram-se as dúvidas” (ENT, CE, 2002).

Estas dificuldades surgidas na relação AE e CE e que são inéditas na ES Galécia leva a mesma protagonista a ter um certo discurso nostálgico da AE cessante, cujos membros trabalhavam até ao fim de Julho, contrariamente à AE actual:

“Os últimos 3 anos mostraram-nos uma prática de Assembleia que é um exemplo e que é um testemunho. No entanto, foi difícil. E porquê? Porque a nossa Assembleia de 1999 a 2002 foi uma Assembleia de muitos contributos a vários níveis. Nunca ficou um relatório periódico de execução por ver. Eles acabavam os trabalhos, (sem qualquer redução) e estou aqui para o testemunhar, até finais de Julho. O Pedagógico cessava funções anuais, digamos assim, a 5, 6, 7 de Julho e eles continuavam a trabalhar. As pessoas iam de férias mas o outro grupo continuava. Agora o que é que tens ali? Tens ali uma liderança que tem uma filosofia de escola e convenhamos que isso vem de encontro à ideia que eu partilho de que a gestão e o perfil das pessoas para assumir determinado tipo de lugares tem que ser muito profissionalizada” (ENT, CE, 2002).

Naturalmente que as diferentes racionalidades são bem evidentes quando se ouve, a propósito deste *braço-de-ferro*, as justificações do presidente da actual Assembleia, em primeiro lugar, no que se refere ao *timing* da decisão:

“O global da Assembleia é que decide e a Assembleia decidiu conceder duas assessorias ao CE e aliás por três anos lectivos. Poderia conceder só por um. A questão que havia era dar despacho em Julho, fazendo uma reunião que teria de ser a partir de 23 de Julho, ou fazê-lo no início de Setembro. A mim pareceu-me, depois de ter consultado o CAE, depois de ter visto como é que essas coisas funcionam, e na altura disse à Sra. Presidente que os assessores terminam as suas funções no fim de Agosto e começam as suas funções em Setembro. Mas havia aí um entendimento que uma vez que o CE começou agora, deveria ter as assessorias a iniciar em Julho” (ENT, AE2, 2002).

Em segundo lugar, quanto à legitimidade da AE para decidir:

“Era uma ideia e depois a Sra. Presidente também tem a ideia de que como ela está com experiência, ela sabe e os outros obedecem. Talvez o essencial da questão é o tal problema das relações humanas. Eu não vejo as coisas assim. Chegamos a determinados consensos, falamos sobre os assuntos, discutimos até chegarmos a uma solução que satisfaça a todos. É assim que eu vejo as coisas e parece-me que deve ser assim. De maneira que, depois de considerados os prós e os contras, não me pareceu que se justificasse tanto sacrifício para fazer a reunião já no fim de Julho. A Assembleia é uma máquina pesada. Tem representantes dos encarregados de educação, tem representantes dos alunos, do pessoal não docente, etc., e isso implica que nós temos que respeitar as pessoas e ver se vamos colidir com os seus direitos, não é? E pareceu-me que se fosse no início de Setembro não traria qualquer problema” (ENT, AE2, 2002).

Finalmente, a crítica ao recurso à tentativa de instrumentalização da Administração Central em proveito das intenções do CE:

“Mas a Sra. Presidente fez uma queixa à Direcção Regional de Educação (DRE). [Fez] uma queixa terrível. Disse que estava em risco a abertura do ano lectivo e tal. E então a DRE só respondeu e esclareceu que, de facto, as assessorias começam as suas funções em Setembro, por anos lectivos, contra o que a Sra. Presidente estava sempre a dizer. E nós fizemos a reunião em Setembro, foram concedidas as assessorias e tudo decorreu normalmente. E foi só isso, tudo decorreu normalmente, não era necessário tanto alarido” (ENT, AE2, 2002).

Verifica-se que neste diferendo todos perderam e todos ganharam, ou seja, a AE não abdicou de nomear os assessores quando entendeu ser o *timing* certo mas perdeu na questão do número de assessores, ou pelo menos alguns dos seus elementos perderam, já que a divergência foi uma realidade no interior da Assembleia:

“O pedido da Sra. Presidente era a de ter duas assessorias e elas foram concedidas. Não quer dizer que houvesse um consenso total ao nível da Assembleia. Havia quem entendesse que talvez só se justificasse uma assessoria, etc.” (ENT, AE2, 2002).

O CE perdeu a questão da nomeação em Julho mas ganhou os dois assessores, até porque o Decreto-Lei 115-A/98 os prevê. Os intervenientes jogaram o jogo micropolítico, embora recusem, em termos discursivos, esta ideia do conflito entre os dois órgãos.

“E fez-se passar isso [braço-de-ferro], o que é grave. O que a Assembleia fez foi, em primeiro lugar, cumprir a lei. Cumpriu-se a lei integralmente e tanto é que não houve nenhum órgão superior a nós, nomeadamente o CAE e a DREN, que tivesse dito o que quisesse. Aliás, vendo os pareceres da DREN mostra que o presidente da AE, e digo o presidente porque foi ele que geriu isso sempre em comunicação com todos os elementos, [geriu bem o problema]. Não houve nenhum braço-de-ferro, houve um cumprimento da lei. E houve mais. Houve uma atitude ponderada de não se fazer as coisas em cima do joelho. Lá está outro caso em que a lei não é clara” (ENT, ProfessorAE, 2002).

Chegou-se a uma solução de *compromisso* no respeito por um quadro social jurídico¹⁴, apesar da tentativa de influência pela “imposição” e “condicionamento”¹⁵ utilizada pela presidente do órgão executivo ao queixar-se à DREN e, de uma forma implícita, dar a entender que se os assessores não estavam nomeados em Julho, não tendo ninguém para fazer os horários, não poderia certamente utilizar o *outsourcing* e “contratar uma empresa para os fazer” (NC, CE, 2002). Eventualmente, tirando partido do *poder posicional* (Bush, 1995) inerente às suas funções, até teria a possibilidade de convocar um grupo de trabalho para os fazer nas férias, onde se poderiam incluir elementos da AE à medida que acabassem o respectivo período legal de férias.

Todavia, com o decorrer do tempo os focos de conflito lá se foram atenuando e as *feridas* resultantes do *stress conflitual* lá se vão cicatrizando, de modo que alguns nem sequer querem falar neste período mais conturbado da vida da escola¹⁶. Pode-se aqui invocar, de uma forma filosófica, que “a crise é onde a vida mora”, ou seja, numa perspectiva organizacional uma certa dose de conflito pode ser benéfica para o desenvolvimento organizacional. Mas o que importa continuar a salientar é a “intenção democrática” da escola, reconhecida pelo actual presidente da AE, embora existam em certos períodos alguns problemas relacionais, com alguns actores, minoritários em número, mas que deixam muitas mossas:

“Minoritárias, digo-te já. Contam-se pelos dedos das mãos. Mas, às vezes para «chatear» não precisam de ser um grande grupo, não é?” (ENT, CE, 2002).

Naturalmente que estas minorias podem ser entendidas de outra forma. Se tivermos em linha de conta os pressupostos de Albert Hirschman (1970), estas “vozes” são cruciais para o progresso organizacional. Provavelmente, aquilo que poderemos

¹⁴ Faz sentido recorrer aqui a Alain Touraine quando se debruça sobre o pensamento de Habermas, que considera que o conflito social nunca será completo ou um jogo de soma nula. Com efeito, “o debate democrático combina sempre, portanto, três dimensões: o *consenso*, que é a referência às orientações culturais comuns, o *conflito*, que opõe os adversários, o *compromisso*, que combina este conflito com o respeito por um quadro social – em particular jurídico – que o limita” (1992: 400).

¹⁵ Utilizando as expressões de Jean Moisset (1987: 82).

¹⁶ É o caso da candidata a presidente do CE pela lista opositora à liderança vigente que, mediante a nossa insistência em conceder uma entrevista, preferiu não o fazer alegando não querer “ressuscitar esses problemas, pois os processos disciplinares ainda estão a decorrer”. Na altura haveria na escola alguns problemas de relacionamento e era necessário alterar esse estado de coisas. Considerou que as críticas então feitas parecem estar a ser ultrapassadas. Sugeriu-nos a entrevista a um colega que tinha tido um protagonismo especial na organização da lista opositora e que a “teria um pouco empurrado” para a liderança dessa candidatura (NC, 2002). O défice ao nível do relacionamento entre a presidente do CE e alguns docentes também é assinalado pelo presidente da AE: “há pormenores a considerar, nomeadamente no que tem a ver com o aspecto das relações humanas da gestão. Pode haver algumas falhas” (ENT, AE2, 2002).

apelidar de *refreshing organizacional*, concretizado na ES Galécia, terá sido essencial como mecanismo de recuperação da organização. Indicadores importantes deste rejuvenescimento são a eleição de uma Assembleia de Escola que integra as diferentes sensibilidades da escola e a formação de uma lista vencedora ao Conselho Executivo com novos elementos, dos quais apenas a presidente transita do mandato anterior¹⁷, evitando uma ruptura muito drástica que, a verificar-se, poderia não ser benéfica a um desenvolvimento organizacional sustentado¹⁸.

Nesta perspectiva, pode admitir-se que a estratégia de *voice* resultou, à custa da existência ao nível organizacional de actores “activistas” e “clientes alerta” que forçaram esse *refreshing*. Refira-se que na ES Galécia estes actores parecem ser maioritários como nos demonstram os dados dos inquiridos por questionário inscritos no quadro 9, que demonstra o tipo *político* de actor na escola estudada¹⁹.

Quadro 9 – Tipo político de actor na ES Galécia

Indicadores	%
Preocupado essencialmente com a carreira	21
Participa formal e informalmente no sentido de influenciar as decisões	83
Participa apenas quando há problemas mais delicados	4
Participa informalmente no sentido de influenciar as decisões	10
Preocupado com a interpretação que os outros dão à sua (não)participação	10
Participa formalmente no sentido de influenciar as decisões	10
Coloca-se normalmente à margem das decisões	4

A leitura do quadro, tendo como referencial teórico Victor Baldrige (1971: 177-178), permite concluir que os actores que responderam ao questionário se consideram fundamentalmente (83% de respostas) como “activistas” em termos políticos. Estes dados, se adicionarmos os 4% das “pessoas alerta” significam que 87% dos inquiridos participam sempre ou, acompanham os processos sem se comprometerem mas, pelo menos, participam quando há assuntos delicados. Apenas 4% se podem enquadrar no grupo dos actores “apáticos” e 21% no grupo dos denominados “funcionários”. Atente-se que, segundo o autor que estamos a seguir, os “activistas”

¹⁷ No que se refere à formação, esse *refreshing* não terá sido necessário pois a CF foi convidada pelo CE a dar início a um novo mandato de 3 anos, conforme prevê o RI, tendo aceite a nomeação para o cargo.

¹⁸ Na medida em que a transformação da escola em tempo de crise e de mudanças acentuadas pode beneficiar de alguma estabilidade ao nível das lideranças, de modo a não comprometer a continuidade dos projectos em curso (NC, CF, 2002).

¹⁹ Recorde-se que, em termos políticos, podem-se considerar quatro tipo de actores – *funcionários, activistas, pessoas alerta e apáticos* (Baldrige, 1971).

costumam ser um grupo pouco numeroso, pressuposto que é refutado nesta investigação, quer pelos dados aqui revelados através da aplicação do inquérito por questionário, quer por informações recolhidas na informalidade que apontam para posicionamentos dos professores de natureza *activista*, pelo menos no 3º período do ano lectivo 2001/02.

Esta tendência para o *voice*²⁰, em detrimento de um possível *exit*²¹, pode ser confirmada pelas respostas à questão do questionário “se pudesse saía desta escola pois não tenho tido voz activa nas decisões”. Relativamente a esta questão, 72% discordaram da proposição correspondente, apenas 3% concordaram com ela e os restantes deram uma resposta neutra - “não concordo nem discordo”.

Esta orientação individual para a utilização da voz ou protesto também pode ser confirmada pela reacção de alguns Coordenadores de Departamento aos processos disciplinares levantados aos orientadores de estágio:

“Até agora tem havido problemas naturalmente com outros. Por exemplo, quantos coordenadores de departamento não se demitiram já, pelas mesmas razões. (...) Mas há 2 anos a coordenadora do departamento a que eu pertença saiu desta escola. Houve [em 2001/02] vários coordenadores que pediram a demissão” (ENT, AE2, 2002).

Como se pode verificar por este discurso e pelo seguinte, as estratégias de *exit* também acontecem, embora em número insignificante:

“Eu só conheço uma pessoa que saiu da escola por protesto. Mas não foi protesto contra a organização da escola. Foi protesto contra determinadas pessoas [pois estava contra a facção da oposição]. Já não aguentava mais e acabou por sair da escola. As pessoas não saem da escola por estarem desagradadas com a escola” (ENT, CF, 2002).

Com estas demissões da coordenação dos departamentos pode-se falar antes de uma “ameaça de saída” da organização e que, segundo Albert Hirschman (1970), é uma característica do membro fiel, ou seja, do membro que se interessa e que mexe todos os cordelinhos antes de resignar-se à dolorosa decisão de retirada, sendo essa ameaça uma forma de, evitando o declínio, promover a recuperação e o progresso organizacional. Refira-se que nas escolas não existe um alto preço de saída como acontece, por

²⁰ A Avaliação Integrada realizada na ES Galécia já sustentava esta ideia de actor interventivo justificando a emergência de conflitos pela elevado nível de participação: “o envolvimento dos professores nas decisões relativas à vida escolar é notório e reflecte-se em alguns aspectos de conflitualidade com os órgãos de administração e gestão” (IGE, 2001: 34).

²¹ O mesmo relatório também considerava que “[...] alguns professores entrevistados referiram que tiveram e têm oportunidade de concorrer para outra escola mais próxima da sua área de residência e não o fizeram, nem fazem, devido ao bem estar e gosto pela escola” (*id.*, *ibid.*).

exemplo, com a organização família, partido totalitário ou *gang*. O concurso anual, para os professores do quadro, permite o *exit* sem qualquer custo significativo.

A análise da cultura democrática²² na ES Galécia não pode, como se depreende do quadro normativo vigente, que potencia uma liderança tricéfala, e das diferentes racionalidades e influências existentes, basear-se na apreciação exclusiva da conduta dos actores do órgão executivo. Essa análise tem, então, que incluir outras estruturas numa lógica de “liderança dispersa” (Bryman, 1996). A Assembleia de Escola²³ é uma delas e, para as questões da formação, a lógica de criação do cargo de Coordenação da Formação (CF) e a forma como essa liderança intermédia é exercida, é outra.

No primeiro caso e relativamente ao primeiro mandato parece que a intenção democrática esteve presente:

“Eu não estou numa posição muito boa para falar disso, porque estive a presidir a um dos órgãos principais. O que posso dizer é que tentei, enquanto lá estive, pautar a minha acção por princípios democráticos e abertura total. Os documentos, que eram para ser discutidos, eram entregues sempre com dez dias de antecedência a todos os membros para poderem ter a noção do que ia ser trabalhado, para discutirem com os pares e darem uma opinião já mais ou menos fundamentada. Havia trabalho preparatório, de avanço. Tudo o que era feito era novamente enviado aos membros para poderem ter conhecimento da produção final. Abrimos a sala da Assembleia, durante a semana, para atender colegas para quem quisesse ir lá colocar questões e para ouvir as propostas das pessoas. Portanto, tentamos ter um processo de abertura total nem sempre entendido pelos diferentes actores” (ENT, AE1, 2002).

A avaliação integrada realizada na ES Galécia reforça o papel exercido pelo presidente da Assembleia de Escola na relação com os outros órgãos, fruto da sua visão estratégica:

“A articulação da Assembleia com os demais órgãos existentes na escola é facilitada pelas características de liderança do seu presidente, [tratando-se de uma] liderança forte (...), denotando uma visão estratégica global [...]” (IGE, 2001).

²² Esta cultura democrática não é indiferente à possibilidade de participação dos actores. Como refere Licínio Lima, “a construção da escola democrática constitui, assim, um projecto que não é sequer pensável sem a participação activa de professores e alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção” (2000b: 42).

²³ Não se focaliza a análise no Conselho Pedagógico (CP) dada a tendência para o considerar como uma “correia de transmissão do CE”, uma vez que os dois órgãos são presididos pela mesma pessoa. “O Conselho Pedagógico é um órgão criado por inerência e acaba por ser um órgão que na prática funciona como uma espécie de correia de transmissão do CE e vice-versa. Quer dizer, é uma coisa que se alimenta uma à outra. O CE é legitimado no CP e o CP também se legitima no CE na tomada de posições” (ENT, Professor1, 2002).

No caso da formação, a criação do cargo de CF é relativamente consensual. Refira-se que 72% dos inquiridos revelam concordância com a existência desse cargo e apenas 13% rejeitam a sua pertinência para a escola. De facto, a sua criação potenciou uma efectiva delegação de poderes e de descentralização no interior da escola. A Coordenadora da Formação tem sobre o problema uma visão bem clara:

“A [nome da presidente do CE] tem acumulado a presidência do órgão Executivo com o Pedagógico e considerou que seria melhor eu representar a escola na Comissão Pedagógica. E parecendo que não, esses cargos trazem uma continuidade de trabalho porque se ela fosse ... Isto é assim: há uma determinada dinâmica e há determinadas coisas que, embora eu discuta tudo com ela, mas às vezes são da minha cabeça - os tempos de maturação, os contactos com as pessoas, etc. Mas ela, neste momento, sabe aquilo que se vai fazer e sabe quais são os resultados, embora o processo ... Ela acabou por delegar em mim e, no fundo, ainda bem. Porque senão ia ser muito o «leva e traz» informação e muita coisa se ia perder pelo caminho” (ENT, CF, 2002).

E mais à frente na entrevista concedida sublinha:

“Repara, isto é assim: eu consigo trabalhar com esta equipa [Conselho Executivo] porque ela me dá total liberdade. Eu tenho que saber o que é que as pessoas esperam de mim e quais são os meus limites. Mas a partir daí eu preciso de liberdade para pensar o que quero, para fazer o que quero. Isto não é porque me dá o apetite, não é? Aquilo que desde o início tem acontecido, de facto, é que o executivo deu-me essa liberdade, não é? Portanto, as propostas que eu tenho apresentado ao executivo, as dúvidas que eu tenho apresentado, todas as dificuldades têm sido resolvidas - qualquer novidade, qualquer ... tudo. E não acho que seja por querer deixar andar ou para descartar responsabilidades” (ENT, CF, 2002).

De facto, a presidente do CE tem uma concepção similar do problema:

“No fundo nós, não é em desresponsabilizarmo-nos, mas é um responsabilizar determinado tipo de equipas e partilharmos com essas equipas, através da co-responsabilização, que é extremamente importante. Não é dizer assim: «você fazem» – é estar lá com eles” (ENT, CE, 2002).

Fruto desta delegação de poderes a formação é um caso paradigmático da prevalência na ES Galécia de uma certa “regulação autónoma” (Reynaud, 1988). Essa autonomia profissional acontece, mesmo que as actividades careçam de autorização prévia do CE, quanto mais não seja pelo envolvimento de recursos:

“Mas são aquelas autorizações quase tácitas, não é? Eu sei que em determinadas alturas do ano há mais ocupação de espaços, portanto, aí não pode ser nada. Mas sei que noutras alturas se pode fazer. Sei que há pessoas que querem fazer isto, que há pessoas que querem fazer aquilo, não é? E há como que um entendimento entre as partes e até ao momento nunca vi nada bloqueado, não é?” (ENT, CF, 2002).

Sem escamotear que a fase mais relevante de identificação de necessidades de formação é veiculada através das estruturas da escola, muito do que se projecta nesta

área é fruto de uma actividade de sala de professores e de corredores e muito menos de gabinete do CE. A este propósito os actores referem:

“São necessidades de formação levantadas ao nível das estruturas, portanto dos professores e dos funcionários, que depois nós na tal equipa de Acompanhamento do PEE fazemos uma triagem daquilo que é prioritário e daquilo que é fundamental, mas nunca quartando nenhuma possibilidade. Isto é, se há um grupo disciplinar que quer tratar algum assunto, como no ano passado no grupo da Matemática, que queria tratar o problema de Geometria e sendo uma coisa tão específica, quem somos nós para dizer que aquilo não tem qualidade? Outro exemplo actual é o da Astronomia. Eu sei lá se aquilo tem interesse. É evidente que tem porque os colegas precisam, não é?” (ENT, CF, 2002).

Relevando o valor da acção comunicacional e da informalidade:

“As pessoas vão falando comigo e se são ideias que já estão previstas, não registo porque já lá está. Tudo o que são ideias novas eu registo imediatamente para não me esquecer. Isto quer ao nível dos professores quer ao nível dos funcionários (...). Portanto, *o meu grande trabalho, se calhar, é o contacto, não é? Eu passo a vida a circular e a falar com as pessoas*” (ENT, CF, 2002, itálico nosso).

“O Plano de Formação não surge do nada, nem surge de um diagnóstico que é feito com base em determinado tipo de critérios, mas surge disso também e da recolha, até de uma forma muito genuína, dessas opiniões, dessas sugestões (...). No fundo quem decide as acções são os próprios, em diálogo nos departamentos curriculares ou nessas equipas de trabalho ou em conversas informais. Eu penso que a Coordenação da Formação, que se iniciou partindo dessa base, tem conseguido ir de encontro à satisfação das pessoas, não é?” (ENT, CE, 2002).

“Não sei se haverá propriamente identificação de necessidades novas. Acho que informalmente há confirmação de determinados dados empíricos que nós conhecemos, que permitem inferências mais sólidas. É o exemplo das novas tecnologias, em que às vezes não se diz explicitamente «eu não sei trabalhar com o computador», não é? Mas ao nível da conversa informal nós reparamos que [alguns não sabem] e essa observação directa consolida um implícito empírico” (ENT, Formadora-escola, 2002).

A área da formação e a existência do cargo de CF acaba por ser consensual:

“É consensual o valor dessa área da formação. (...) Espera-se criatividade de quem está nesses lugares que até são novos, mas acho que toda a gente concorda que é uma área a desenvolver e a fomentar” (ENT, AE2, 2002).

Os docentes da escola são maioritariamente (78%) de opinião que “a existência do Coordenador da Formação facilita a concepção e execução do Projecto de Formação da Escola” e apenas 6% “discordam em parte” com aquela proposição. Esta coordenação também é vista como facilitadora e, como tal, importante para os actores escolares:

“Eu penso que sim porque é facilitadora. As pessoas são naturalmente cómodas. Se alguém trata das coisas e que até chama as acções à escola, eu acho que as pessoas aderem bem. Quanto mais não seja até por um certo comodismo e depois porque não se expõem perante pessoas externas” (ENT, Formadora-escola, 2002).

No entanto, também há aqueles que têm dúvidas quando se problematiza a existência do cargo. No *seio* dos partidários e responsáveis da lista que se opôs ao CE, apesar de se perspectivar a “continuidade da formação do pessoal docente e não docente”, há sempre os que divergem e têm dúvidas no interior do próprio grupo, fruto sobretudo de uma valorização desmedida da formação centrada nas disciplinas que tanto parece agradar, pelo menos no discurso, aos professores do ensino secundário:

“É um pau de 2 bicos, porque por um lado acho que é uma iniciativa muito boa. Quer dizer arranjou-se um departamento na escola que trate dessa questão específica da formação. Agora, o problema prende-se com o que eu disse anteriormente. Há uma dificuldade muito grande em criar formações específicas. E o problema, a meu ver, está aí. Não tanto culpando se é A ou B que está na Coordenação da Formação, mas na prática e esta é a minha opinião, o Centro de Formação e a [Coordenadora da Formação] limitam-se no fundo a fazer um elenco de acções de formação. Mas isso já é positivo, dizendo que «há formação em tal parte», e positivo foi também o facto de trazerem para aqui algumas das formações. De resto, não sou contra o cargo sobre a formação mas, na prática, também não vejo muitas vantagens. Mas acho que basta haver uma ou duas para que se justifique. Agora, pessoalmente não vejo grande vantagem. Aliás foi a primeira escola em que vi isso. Não é vulgar encontrar [este cargo] e não sei até que ponto na prática traz uma mais valia” (ENT, ProfessorAE, 2002).

Para continuarmos a analisar a questão da descentralização interna e a delegação de poderes no interior da escola, nomeadamente a influência nas decisões na área da formação relativamente a outras, é útil a leitura do quadro 10, construído a partir dos resultados do questionário aplicado aos docentes (questões 17 e 18).

O quadro demonstra uma certa lógica descentralizadora na medida em que é conferida maior influência à liderança intermédia da CF e, também, do Conselho Pedagógico ao nível da área da formação, por oposição à influência nas decisões sobre as políticas, prioridades, orientações e estratégias globais da escola, cujo protagonismo é exercido pelos órgãos de topo da escola, com predominância do Conselho Executivo. Estes dados também indiciam alguma centralização ao nível da escola, ou seja, são perceptíveis os efeitos de uma certa “recentralização por *controlo remoto*” (Lima, 1995) ou (re)centralização por “*controlo à distância*” (Estêvão, 1995: 93), na medida em que a AE é, dos três órgãos de topo, sempre relegada para uma posição subalterna, sobretudo através de uma maior influência do Conselho Executivo. O órgão político de decisão da escola – AE – é perspectivado pelos docentes inquiridos como, desses três órgãos, o menos influente, quer na formação, quer na definição das políticas e estratégias globais da escola.

Quadro 10 – Quem decide as políticas globais e de formação?

Actores/órgãos	Políticas/prioridades/ estratégias GLOBAIS		Políticas/prioridades/ estratégias FORMAÇÃO	
	Médias ²⁴	Modas	Médias ²⁵	Modas
Inquirido	2,75	3	2,79	3
Departamento Curricular do inquirido	3,19	3	3,03	3
Conselho Pedagógico	3,54	4	3,14	4
Conselho Executivo	3,89	4	3,11	3
Assembleia de Escola	3,32	4	2,68	2
Conselho de Directores de Turma	3,07	3	2,82	3
Associação de Pais	2,29	2 e 3	1,86	1
Associação de Estudantes	2,00	2		
Coordenadora da Formação			3,36	4
Outro Departamento Curricular ²⁶	2,00	1	2,33	1
Conselhos de Turma	2,87	2 e 3	2,47	2
Pessoal Não Docente	2,29	2	2,29	3
Grupos informais ²⁷	1,95	2	1,82	2

Mas uma influência decisiva na definição das políticas de formação também pode ser encontrada fora dos órgãos, radicando essa capacidade de condicionamento das políticas em actores individualmente considerados, evidenciando a validade do conceito de “liderança dispersa” (Bryman, 1996), por exemplo, em função da “supremacia quase intelectual” (ENT, Formadora-escola, 2002) de um ou outro actor. Está neste caso o professor que coordenou o grupo de trabalho para a concepção do PEE, que considera ter influenciado de maneira decisiva as prioridades de formação da escola, como se pode demonstrar pela seguinte transcrição:

“De forma que eu posso quase dizer que a parte prospectiva do Projecto Educativo é praticamente gerada por mim e depois ...

Entrevistador – Na questão das prioridades que foram definidas ao nível da formação também exerceu essa influência?

Entrevistado – Sim, de forma geral” (ENT, Professor1, 2002).

Uma análise das respostas às questões relacionadas com o quadro 10 – “Departamento Curricular do inquirido” (linha 2 do quadro) - em função dos

²⁴ Médias calculadas após a codificação “Nenhuma=1”, “Pouca=2”, “Moderada=3”, “Muita=4” e “Total=5”.

²⁵ Idem nota anterior.

²⁶ Verificaram-se, respectivamente, 77% e 81% de “não-respostas”.

²⁷ Verificaram-se, respectivamente, 29% e 45% de “não-respostas”.

departamentos curriculares de pertença dos inquiridos²⁸, permite concluir que são os docentes dos dois departamentos de Humanidades/Línguas Estrangeiras que percebem a influência dos seus departamentos como a mais elevada, nas questões políticas globais (média de 3,40) e sobretudo nas questões da formação (3,70).

Curioso e, de certo modo, inesperado é o resultado do cruzamento da influência individual dos inquiridos (linha 1 do quadro) em função do departamento curricular de pertença dos inquiridos. Aqui a percepção de uma maior influência é dos docentes do Departamento Curricular de “Educação Física, Educação Tecnológica e Artes Visuais”, com respectivamente 3,29 e 3,57 de média. Estes profissionais apesar de considerarem a sua reduzida influência relativa enquanto grupo, fruto eventualmente de se constituírem como um departamento muito heterogéneo e, como tal, sem uma identidade como grupo, ou por considerarem que como departamento que integra disciplinas da comunicação não verbal²⁹ as suas propostas não tem o mesmo peso que as de outros departamentos, salientam no entanto a sua influência ao nível individual. Naturalmente que estes dados devem ser relativizados, pois temos consciência das limitações impostas em função da reduzida dimensão da amostra em termos absolutos.

Um exemplo de reduzida influência de uma disciplina desse departamento quanto às questões da formação é a dificuldade da escola em estabelecer formação específica para esses profissionais quando se jogam mudanças acentuadas no currículo dos alunos a esse nível:

“Seria vantajoso fazer um levantamento do tipo de formação que o professorado precisa e depois arrancar com as acções e não o inverso – o professorado adaptar-se às acções. Acho que o que falta muito é o específico da disciplina. Em Educação Tecnológica nunca nos ensinaram nada de nada desde o estágio. Assim cada um fica muito fechado na sua sala e não há uma abertura. Não se vê este discurso: «eu se quiserem ensino isto. Estão interessados?»” (ENT, Professor2, 2002).

Não restam muitas dúvidas que a capacidade de influência nas decisões da ES Galécia não se reparte uniformemente pelos diversos departamentos curriculares nem pelos diferentes actores:

²⁸ É conveniente aqui referir que, no questionário (ver anexo), apesar de existirem na escola 7 Departamentos Curriculares, os agrupamos em apenas 4 categorias, com o intuito de facilitar a análise.

²⁹ Um professor do departamento perspectiva assim a importância que é conferida pela Administração à sua disciplina: “[...] a Educação Tecnológica é vista de maneiras diferentes, não há necessidade de se fazer investimento. Mas se fosse uma disciplina qualquer como o Português, Francês, Matemática ou uma Língua era capaz de se fazer outro tipo de investimento (...) Nós chegamos a pedir equipamento e até hoje não veio nada. Não é preciso investir a nível de equipamentos de Educação Tecnológica, duas de teoria e já está” (ENT, Professor2, 2002).

“Sobre as políticas da escola há outros departamentos que de certeza são mais válidos. Têm outro tipo de opiniões, estão mais entrosados nessas equipas de trabalho e têm mais apoio e influência nesse sentido. Porque às vezes a opinião do elemento A, B ou C na escola é meio caminho andado para tomar uma decisão. São pessoas que pela experiência ou pelos cargos por que passaram, qualquer decisão, dizendo eles que sim, é logo apoiada. Determinados departamentos ditam as ideias base da escola” (ENT, Professor2, 2002).

Isto não invalida a possibilidade de alguns departamentos possuírem uma reduzida influência e alguns dos seus elementos estarem muito bem cotados na *bolsa de influências* da escola. Por exemplo, o mesmo docente de Educação Tecnológica que refere a reduzida influência do seu departamento, afirma com grande satisfação o facto da ES Galécia integrar na sua equipa executiva pelo menos um elemento do seu grupo disciplinar desde a fundação da escola, embora como vogal e actualmente com competências e funções de assessoria técnica, mas avaliando o seu desempenho na escola como correspondendo a “um elemento fundamental”.

A capacidade de influenciar as políticas da escola a título individual é percebida³⁰ como situando-se na formulação de propostas de actividades, de projectos e de acções de formação, na dinamização de acções, na participação nos órgãos e nos grupos de trabalho e na pressão para conseguir um horário para a frequência de um curso de pós-graduação contra a vontade inicial do CE.

Um outro eixo de análise das questões da formação pode centrar-se na reflexão sobre o nível de uma espécie de *exit* relativamente à formação concebida e realizada na escola. Como já vimos, em 2001/02, apenas 3 docentes realizaram formação para além da prevista no respectivo Plano de Formação da ES Galécia. Verifica-se que, pelos questionários aplicados, 26% dos inquiridos realizaram no último triénio (quadro 5) formação fora da escola. A justificação para tal opção prende-se com a procura de acções no âmbito da disciplina respectiva, em domínios que a escola entendeu não se justificar formação, mas que constituem necessidades individuais de formação ou, então, para procurar uma certa *mudança de ares*:

“Conhecer outros colegas/outras experiências;
Alguma saturação em relação ao espaço físico/pessoas;
Temas das acções de formação na escola não vão de encontro aos meus interesses e necessidades de formação” (INQ, Professor18, 2002).

³⁰ Estas influências são clarificadas pelos inquiridos nas respostas à derradeira questão do inquérito, embora a grande maioria dos docentes que o preencheram se fiquem pela “não-resposta”.

Refira-se que, a este propósito, a formação realizada na ES Galécia terá muito a ver com “necessidades institucionais” e menos com “necessidades individuais”.

Para concluir esta secção, que reforça a formação como uma área consensual e mais descentralizada que outras no interior da escola graças ao predomínio de uma liderança facilitadora, ressalve-se que um indicador muito significativo desta delegação interna de poderes é a possibilidade dos professores da escola se constituírem como formadores na própria escola. De facto, até à data, uma docente da escola viu efectivamente reconhecido, no interior da ES Galécia, o seu estatuto de formadora, dinamizando uma oficina de formação na própria escola, o que “aconteceu de uma maneira muito natural” (ENT, CF, 2002). Se por um lado é inédito que tal aconteça numa escola, o que revela um certo *empowerment* individual, por outro lado, e na opinião dessa formadora, outros professores estarão em condições de auferir do mesmo protagonismo e que ainda “estão subaproveitados” (ENT, Formadora-escola, 2002). É também recusada a ideia de que os formadores internos podem ser vistos como uma ameaça:

“Esta é uma liderança que não se sente de maneira nenhuma ameaçada e que encara as coisas com muita naturalidade. Até porque, a formadora em causa, primeiro tem habilitações ao nível da formação, o projecto que desenvolveu foi, no âmbito da avaliação que foi feita, extremamente positivo” (ENT, CE, 2002).

Mas junto dos participantes da oficina realizada, considerado como “um microcosmos representativo da escola” (ENT, Formadora-escola, 2002), a emergência de uma formadora com uma acção de formação na própria escola, parece ter esse efeito ameaçador:

“Agora eu não sei qual é a perspectiva do formando, porque nunca tive essa experiência. Admito, no entanto, que pode ser uma pessoa que num determinado momento não é apenas mais um na escola” (ENT, Formadora-escola, 2002).

Concluindo, podemos afirmar que a ES Galécia, como já tínhamos visto na secção precedente, constitui-se como uma escola tendencialmente produtora de formação. Nesta secção concluímos que esse facto não é alheio à forma de exercício das lideranças e de distribuição do poder. A formação é uma área *duplamente facilitadora*, pois o CE delegou poderes à Coordenadora da Formação e esta exerceu-os num estilo de liderança intermédia igualmente facilitadora. Em termos de regulação, esta área da formação contínua, sendo descentralizada e em que as decisões são sobretudo tomadas

pelos interessados, pode ser considerada como um caso de predomínio de uma “regulação autónoma” dentro da escola. Graficamente, teremos:

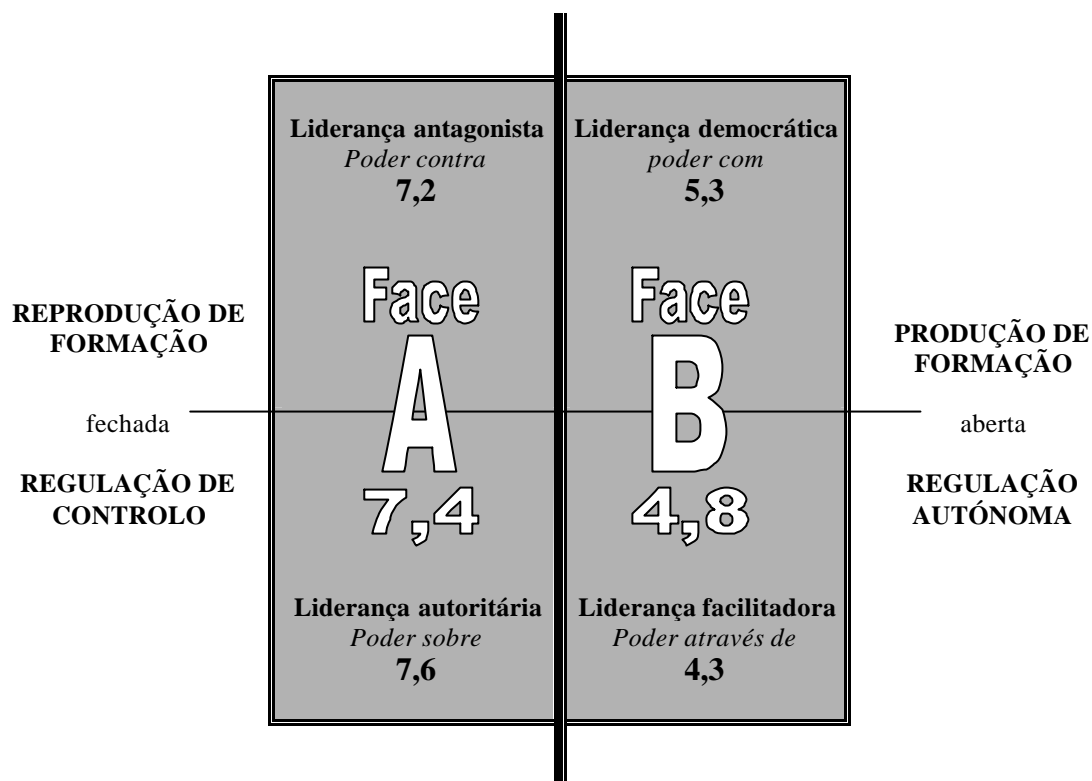


Figura 3 – Liderança, poder, regulação e orientação para a formação na ES Galécia

Os valores (numéricos) a negro indicados na figura correspondem a médias de respostas aos itens do inquérito por questionário (questão 20) de acordo com os quatro estilos de liderança considerados. Os valores indicados a branco correspondem às médias das duas faces, calculadas a partir da dicotomização das variáveis da mesma questão 20 do questionário.

3 – Formação, poder e regulação: no limiar de uma *emancipação restrita* e de uma *dominação consentida*

Nesta fase de apresentação e discussão dos resultados da investigação já vimos que a ES Galécia tende a produzir formação e que a esse facto não é indiferente o modo como as lideranças são exercidas e o poder partilhado. E quando nos referimos à questão da liderança, pensamos em lideranças em termos plurais que disputam entre si influência e poder, sejam elas de topo ou intermédias. Assim e no caso da escola objecto deste estudo, mesmo que a liderança mais visível (presidente do CE) faça pontualmente um desvio para uma liderança de tipo antagonista, as vozes internas tratam de assegurar o regresso à normalidade democrática, como vimos na secção anterior. Isto acontece porque, como também não nos podemos esquecer, o actor individualmente considerado ou como elemento do grupo pode exercer a sua influência assente numa ou mais espécies de fontes de poder.

Indicadores de uma liderança facilitadora, quando se perspectivam os problemas da formação, são a descentralização interna e delegação de poderes com a *entrega* da formação a uma docente que estando mais próxima da “sala dos professores” tem uma maior facilidade em conduzir a escola para uma lógica produtora, representando-a com uma grande estabilidade no CFAE. E esse facto, parece-nos ser de extrema importância. Pode afirmar-se que a forma como as lideranças desta escola são exercidas ajudam a promover a aprendizagem e o “desenvolvimento profissional contínuo” (Day, 2001) dos professores e outros agentes. Mas será que esta orientação é condição *sine qua non* para a vigência na ES Galécia de uma verdadeira “cidadania organizacional”? Afinal quem participa nas decisões da escola e da formação? Será que a formação não tem como consequência a exclusão de muitos? Mas uma outra questão prévia relevante será discutir o tipo de regulação que predominantemente ocorre no contexto da ES Galécia? E também aqui vamos estabelecer, pelo quadro 10, um paralelismo entre as concepções e as práticas, a partir da questão 19 do inquérito aplicado aos docentes.

A análise do quadro revela que, no que se refere às questões da *descentralização e delegação de poderes à escola* (D), os professores quer em termos de concepções quer nas práticas revelam uma aceitação, embora não muito entusiástica, dos pressupostos da autonomia da escola. Sobre a *descentralização no interior da escola* verifica-se que há uma certa rejeição da ideia de que “devem ser poucos a decidir ao nível da escola”. Relativamente ao binómio *regulação de controlo/regulação autónoma*

(R), é valorizada a “necessidade de autonomia dos profissionais” da escola, é entendido que há respeito pela “autonomia individual e dos grupos de tarefa”, mas também se verificam concepções e práticas segundo o pilar do controlo.

Quadro 11 – Concepções e práticas de regulação, descentralização e cidadania organizacional (opiniões dos docentes)

		Indicadores	Médias ³¹	Modas
Concepções	D	A delegação/atribuição de poderes à escola não me entusiasma	-0,97	-1
		A autonomia da escola é um meio desta prestar um melhor serviço público educação	1,03	1
		Num sistema descentralizado e de autonomia devem ser poucos a decidir na escola	-0,72	-2
	R	Numa escola autónoma é irrelevante a consideração da autonomia dos profissionais	-1,32	-2
		É fundamental a existência numa escola de quem regule o trabalho dos outros	0,44	1
	P	Desejaria ter uma participação mais activa nesta escola na concepção da formação	0,28	0
		Desejaria ter uma participação mais activa na definição das políticas da nossa escola	0,50	1
C	A formação é uma boa oportunidade para a democratização interna de uma escola	0,78	1	
Práticas	D	Prefiro executar as decisões tomadas pela Adm. Central do que as tomadas na escola	-0,84	-1
	R	Na nossa escola não falta quem queira tomar decisões para outros as executarem	0,41	1
		Na nossa escola é respeitada a autonomia individual e dos grupos de tarefa	0,81	1
	P	Sinto que tenho uma influência relevante nas decisões sobre a formação a realizar	-0,19	0
		Envolvimento relevante na definição das prioridades de formação no PEE	-0,06	0
		Envolvimento relevante na definição da formação nos PAA	-0,13	0
		As decisões mais importantes são tomadas com o contributo de todos os interessados	0,34	0
		Para tomar as decisões sobre a formação são debatidos os diferentes interesses	0,19	1
		Participação relevante na elaboração do PCE	-0,47	0
		A formação realizada na escola tem facilitado o processo de tomada de decisão	0,38	0
	C	Alguma da formação aqui realizada tem acentuado as desigualdades	-0,41	0
	V	Os pais c/ assento nos órgãos preocupam-se principal/ c/ interesses particulares	0,09	1
	L	Considero-me muito leal relativamente aos responsáveis dos diversos órgãos	0,97	1
	E	Ameaça do poder de especialista dos professores pelo poder dos pais no CP	-0,84	-20
		Ameaça do poder de especialista dos professores pelo poder dos pais na AE	-0,91	0
	O	Consenso na relação CE/CP	0,53	0
		Consenso entre AE/CE	0,41	0

D – Descentralização e delegação de poderes E – Privação relativa mediante poder especialista
R – Regulação C – Cidadania
P – Participação L – Lealdade
O – Relação entre órgãos V – *Voice* traíçoira

³¹ Médias calculadas a partir de uma codificação das variáveis do questionário entre os valores “-2” e “2”.

Relativamente à questão da *participação* (P) na construção da formação e da autonomia, em termos de *participação desejada*, assinala-se uma concordância, embora não muito acentuada (0,28 e 0,50 de média), o que poderá denotar alguma proximidade entre o desejo e a *participação real*. Sobre as práticas de *participação real* nas questões da formação e autonomia verifica-se que a participação é reduzida, nomeadamente na elaboração dos documentos que pretendem consagrar a autonomia da escola. Mais concretamente sobre as questões da *cidadania e da democracia* (C), assinala-se alguma recusa de que a “formação tem acentuado as desigualdades” entre os professores.

A relação entre órgãos (O) tem-se pautado por um certo consenso, mais acentuado entre o Conselho Pedagógico e o Conselho Executivo, o que se compreende dada o desempenho cumulativo da presidência dos dois órgãos pela mesma pessoa. Relativamente à emergência de sentimentos de “privação relativa”, com uma eventual ameaça do poder de especialista (E) dos docentes, mediante a presença dos pais nos órgãos da escola, parece não existir uma percepção significativa dessa ameaça. No entanto é reconhecido que na escola existem “grupos de interesses instalados [e que] o protagonismo foi sempre dado aos professores” (ENT, CE, 2002). Sobre o fenómeno de “*voice* traiçoeira” as respostas são muito divergentes, eventualmente como resultado de algum desconhecimento de muitos professores sobre o que se passa realmente nos órgãos de topo – Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico. Mas vejamos com uma maior profundidade cada um dos aspectos para os quais o quadro 11 apenas serve como ponto de partida.

A nossa experiência pela participação em processos similares³² leva-nos a reflectir sobre a produção ocorrida na ES Galécia, não apenas nos colectivos de formação, mas também nos grupos de trabalho que se constituem na escola e que acabam por ter uma forte dimensão formativa informal. De facto, os actores directamente envolvidos nesses grupos de trabalho, quando questionados sobre o valor formativo das reflexões ocorridas no interior desses grupos, racionalizam sobre a

³² Refiro-me ao nosso envolvimento na escola onde exercemos a actividade profissional, na qualidade de assessor do Conselho Executivo durante dois anos (1999/2001), em que coordenamos os processos de constituição do “Agrupamento de Escolas Oeste da Colina” e concepção do Projecto Educativo respectivo e em que também apresentamos uma proposta de Avaliação Interna do Agrupamento, que não foi concretizada pela instabilidade que nessa fase se gerou na definição do desenho curricular do 2º ciclo e subsequente processo de sucessão do Conselho Executivo. A este propósito ver um nosso artigo publicado no boletim informativo do CFAE Braga/Sul (Silva, 2002).

importância das situações informais para o desenvolvimento profissional da seguinte forma:

“Não tenho a mínima dúvida disso. Nós tivemos experiências e para citar só uma, da elaboração do primeiro RI, que foi uma coisa do «outro mundo». Da maneira como começou, como se organizou, como as pessoas trabalharam, a estratégia que foi desenvolvida, acho que todos os participantes se enriqueceram e que teve, sem dúvida, efeitos formativos. Porque lá está, essas coisas levavam-nos a pensar e a investigar. (...) Foi um trabalho contínuo estruturado e organizado, que ajudou toda a gente a crescer. Quem participou dessa forma nesses grupos, tem uma noção de organização de escola completamente diferente de quem não participou” (ENT, AE1, 2002).

E sublinham, como defendeu Bernard Charlot (1976), a importância dessa formação para a identificação de outras necessidades de formação:

“Promovem. De uma forma informal acabam por promover. Eu chamaria uma formação mais baseada na troca de experiências daquilo que são as nossas práticas e muitas vezes não são só pedagógicas, não é? E essas reflexões por vezes acabam por lançar novas ideias para a formação. E, se calhar, vamos ter para o ano um círculo ou uma oficina com base nas dinâmicas geradas nessas equipas de trabalho” (ENT, CE, 2002).

O valor atribuído à informalidade e aos processos formativos que decorrem da participação nos grupos de trabalho leva-os mesmo a reivindicar, como nós também já o fizemos, no âmbito do nosso relatório de estágio da Licenciatura em Educação (Silva, 2000a; 2000b), a creditação *a posteriori* dessa formação:

“Tudo o que nós fizemos em que eu tenha participado, de facto, foi muito auto-formação. Nós começamos a construir o RI (...) levou-nos um ano inteiro a fazer. E tudo isto foi acompanhado de muita leitura e reflexão e muita discussão, não é? Teve várias versões e isto, sem dúvida, é auto-formação. E depois há sempre quem sabe mais do que nós. A gente não leu mas os outros leram e dão as suas conclusões. E a gente às vezes não está muito enfarinhada no assunto mas vem uma voz de fora que começa a fazer perguntas e a demonstrar as contradições. Depois foi o PEE (...) Agora foi a reorganização do básico. De facto, algumas pessoas têm trabalhado muito. Nós, às vezes, pensamos se isto não deveria ser certificado de alguma maneira, *a posteriori*, porque os documentos são produzidos. E isso é o produto e a prova de que se trabalhou, não é? Agora, como é que tudo isto se pode certificar?” (ENT, CF, 2002).

É nossa convicção que estes colectivos detêm uma importância crucial na definição das políticas internas. Primeiro pela forma como se constituem e como são liderados – nomeação pelo Conselho Executivo:

“Penso que sim, [a nomeação] costuma ser do Conselho Executivo. Naturalmente que se para aquele tipo de trabalho, que consideram ser mais exigente, colocam quase sempre as mesmas pessoas é porque confiam mais nelas. E será porque essas pessoas se prestam a esse tipo de trabalho (...) Há sempre a ideia de que determinadas pessoas desempenharão melhor isto, outras melhor aquilo. Penso que terá sido essa a razão. Mas isso terá de perguntar a quem nomeou ” (ENT, AE2, 2002).

E quem nomeia justifica da seguinte forma quando também se questiona o protagonismo desses grupos de trabalho:

“Isso, [o protagonismo], é mais em termos da coordenação desses grupos. Porque efectivamente um grupo tem que ser coordenado, não é? E a participação ao nível da coordenação é sempre uma gestão intermédia. Nem todas as pessoas têm o perfil indicado para gerir um grupo de professores. E, portanto, as pessoas podem participar como membros e não possuem o perfil para a gestão intermédia desses grupos de trabalho. Agora o que me parece é que há cada vez mais pessoas a compreender que não é assim tão difícil assumir funções de coordenação. E o que eu acho é que mesmo aqueles que começaram a participar mais passivamente estão a revelar algumas qualidades no sentido de que também eles podem assumir essas coordenações” (ENT, CE, 2002).

A nomeação dos coordenadores, sendo exclusiva competência do CE, pode excluir alguns protagonistas da escola que, tendo o perfil adequado, não detêm a confiança do órgão executivo, como parece indiciar o seguinte discurso:

“Nunca achei que emergisse uma coordenação [fora da alçada do CE]. Mas eu não tenho muito essa experiência. A minha experiência é a de ver os grupos já constituídos, normalmente com os diversos nomes das pessoas, e com um asterisco à frente de uma, que é nomeado coordenador. Agora, não sei se algum grupo viu emergir uma liderança de forma diferente. Em que eu tenha trabalhado, não. O que acho é que há, às vezes, elementos do grupo com personalidades mais fortes mas que não é tanto liderança, é mais uma supremacia quase intelectual.

Entrevistador – E esses são os coordenadores?

Entrevistado – Muitas vezes não coincidem com os coordenadores” (ENT, Formadora-escola, 2002).

Naturalmente que estas nomeações até podem ser legitimadas em Conselho Pedagógico, embora sem que sejam necessariamente utilizados critérios de competência explícita. O facto da liderança dos dois órgãos ser desempenhada de forma cumulativa pode não facilitar a ocorrência de uma discussão aberta e argumentada no sentido de serem nomeados coordenadores com o perfil adequado. Esta *intersecção* entre os órgãos, de que é exemplo o desempenho cumulativo citado, não é visto por alguns protagonistas como facilitador da democracia interna da escola:

“Eu se fosse presidente do Conselho Executivo nunca aceitaria ser presidente do Conselho Pedagógico. Porque acho que dá mais democraticidade e dá uma independência aos órgãos. O que é que acontece muitas vezes? Se o Presidente do Conselho Pedagógico é o presidente do Conselho Executivo, e se não temos um Conselho Pedagógico actuante, dinâmico, há uma manipulação do Conselho Pedagógico pelo Executivo. Logo, uma coisa e outra não se distinguem e nós vemos que naquelas escolas em que o Conselho Pedagógico é inactivo, impávido e que não intervém, em que as pessoas querem é que as reuniões acabem, acaba por prevalecer sempre a posição do Conselho Executivo. E, aí, depois a Assembleia tem pouca margem para que as coisas funcionem” (ENT, ProfessorAE, 2002).

Mas esta perspectiva assente num princípio democrático não é consensual na escola. Mesmo defendendo esta separação de poderes há quem seja partidário de uma lógica mais profissional em termos de integração nos órgãos da escola, onde se inclui o Conselho Pedagógico:

“As pessoas acabam por chegar lá [Conselho Pedagógico] porque desempenham determinados cargos de liderança [intermédia] e não é verdadeiramente um órgão. Na minha maneira de ver, deveria ser constituído por indivíduos que tivessem um certo *background* que lhes permitisse contribuir para a gestão pedagógica da escola de uma outra maneira. O CP deveria integrar indivíduos com protagonismo especial e com visão e não por aqueles que desempenham por incumbência. O CP ressentia-se disso. É um órgão que dá cobertura ao CE mas vive à sombra dele” (ENT, Professor1, 2002).

E também a Assembleia de Escola:

“Sobre a Assembleia de Escola ainda não vi que haja um contributo muito directo na gestão da escola. A estratégia geral da escola deveria ser definida pela AE mas era preciso que tivesse gente provida de determinado talento e um certo *background* para apontar de forma clara e precisa um sentido para a escola” (ENT, Professor1, 2002).

As diferentes racionalidades estão bem patentes nos discursos dos professores, ora como defensores da legitimidade democrática, ora como partilhando uma legitimidade conferida pela detenção de um saber especializado e profissional. Este debate estende-se, por exemplo, ao exercício dos cargos de gestão³³. Por um lado, temos a defesa de uma gestão profissional por parte da lista A liderada pela actual presidente:

“Eu acho que as pessoas deveriam ter mesmo cursos de especialização para a gestão, não necessariamente no âmbito dos CESE's ou dos Mestrados. Até poderiam ser de formação contínua. Porque isto de acharmos que, como no tempo dos Conselhos Directivos, qualquer um dava ... Bastava que fosse carreirista, quisesse fazer currículo ou tivesse boa vontade ou então tivesse um grupo de amigos ... A gestão não pode continuar a ser assim. Nós temos que ver a gestão em função dos alunos” (ENT, CE, 2002).

Por outro lado, temos o contraponto da candidatura da lista B, que foi liderada por uma docente que no seu Curriculum Vitae “apenas” tinha sido delegada de disciplina o que à partida contraria o disposto no Decreto-lei nº 115-A/98, que exige formação especializada ou o exercício de um mandato no Conselho Executivo. Esta situação deu origem a pedidos de esclarecimento à Administração Central que deu cobertura legal às pretensões da lista B, considerando o mandato de delegada como suficiente, pois tinha assento no Conselho Pedagógico e este é um órgão de

³³ Este debate está em aberto na actualidade quando são desocultadas pela FENPROF (2002: 10) as intenções do Ministro da Educação na “profissionalização da gestão [e] empresarialização das escolas”.

Administração e Gestão. Estas explicações não convenceram a lista A que entendia o cargo de delegada de disciplina, não como um cargo no âmbito do Conselho Pedagógico, mas por inerência. No entanto, os resultados favoráveis nas eleições retiraram pertinência à continuidade deste debate.

Mas voltemos à influência exercida pelos grupos de trabalho. Essa capacidade é elevada, por um lado, porque é nessas “vanguardas ou comissões de trabalho que [se] tentam antecipar um bocado as coisas” (ENT, AE1, 2002). Por outro lado, é grande a influência dessas equipas devido aos défices de participação dos professores em questões estratégicas, mesmo quando solicitados a participar:

“E tornaram a participar outros professores. E depois houve os processos de consulta às pessoas, etc. Agora, é evidente que o Projecto Educativo quando ele foi feito ainda não era uma coisa que sensibilizasse muitas as pessoas” (ENT, Professor1, 2002).

E a “participação fluída”³⁴ continua bem patente na construção do Projecto Curricular de Escola, em que a maioria dos professores se limitam a dar opiniões relativamente a aspectos parcelares, revelando não possuir ou não se interessarem por uma visão global de escola:

“O departamento manifestou se concordava com a carga que estava distribuída a nível dos agrupamentos disciplinares, portanto, sobre a Educação Tecnológica e as outras disciplinas. Quem sou eu para falar de Inglês. Isso deve dizer respeito a esses professores, pois são eles que conhecem o programa” (ENT, Professor2, 2002).

Limitando a sua participação ao nível dos departamentos curriculares e para tomar posição sobre as hipóteses de solução aventadas nos grupos de trabalho:

³⁴ Os professores quando questionados sobre a razão pela qual não participaram nos grupos de trabalho relacionados com o PEE ou com o PCE, ou não respondem ou consideram: que “não foram convocados” (INQ, Professor2, 2002); que “durante o ano fui professor estagiário (INQ, Professor11, 2002; INQ, Professor17, 2002)); que “não fui abordada no sentido de me integrar nestes grupos” (INQ, Professor15, 2002); a “não nomeação pelo CE” (INQ, Professor22, 2002); que “não leccionava na escola” (INQ, Professor23, 2002); que “não fui convidada” (INQ, Professr30, 2002); a “pouca disponibilidade” (INQ, Professor31, 2002); a “participação em outros grupos de trabalho” (INQ, professor32, 2002). Se participaram consideraram que o fizeram por: “interesse e gosto em participar, conhecendo melhor a escola” (INQ, Professor8, 2002); “nomeação” (INQ, Professor9, 2002); “considerar que a minha participação era importante como coordenadora dos directores de turma” (INQ, Professor12, 2002); “contribuir para o desenvolvimento da escola” (INQ, Professor16, 2002); “adquirir novos conhecimentos” (INQ, Professor18, 2002); “ter sido incluída nesse grupo de trabalho” (INQ, Professor21, 2002); “pertencer ao Conselho Pedagógico” (INQ, Professor23, 2002); “nomeação” (INQ, Professor 35, 2002); “por manifesto interesse e por inerência de funções” (INQ, Professor26, 2002); “convite” (INQ, Professor28, 2002); “colaborar nas actividades da escola” (INQ, Professor43, 2002).

“A intervenção foi mais a nível de Departamento de Humanidades. Analisamos [o assunto] muito superficialmente e por uma razão muito simples: porque na maior parte dos casos a legislação vem de lá de baixo [Administração Central]. Portanto, a hipótese da gente alterar é diminuta. E como nós tínhamos bastantes [professores] do secundário no meu departamento, de uma forma quase que equilibrada com o 3º ciclo, a discussão no sentido de podermos fazer alguma coisa é praticamente nula. E foi mais uma espécie de análise da legislação. Aliás, as conclusões a que chegámos, e que ficaram registadas em acta, é que no essencial nós não podíamos interferir” (ENT, ProfessorAE, 2002).

Esta percepção de que as decisões que a escola pode tomar são diminutas acaba por ser comprovada pela prática de “regulação de controlo” da Administração Central. De facto, a nossa presença no terreno permitiu comprovar que a ES Galécia envolveu os seus profissionais em estudos, formação e debates suscitados pelas exigências da reorganização curricular do 3º ciclo e da revisão curricular do ensino secundário e, paulatinamente, as decisões tomadas lá iam sendo ultrapassadas pelos normativos legais³⁵ aprovados por um Ministério em mudança:

“Isto é sempre uma autonomia limitada. Aliás o problema da autonomia nestas coisas é precisamente esse. Em princípio proclamam determinado tipo de ideias de autonomia para a escola, mas depois quando a gente tem um projecto para aplicar começam a cair sobre nós determinadas regras sobre o projecto em concreto, de tal maneira que, quando ele acaba por se criar definitivamente e implementar, é um bocado diferente daquilo que a gente pensava quando o criou. O PCE é um caso desses” (ENT, Professor1, 2002).

E a formação, neste contexto, perde o seu “sentido estratégico” e, desta forma, temos uma *formação centrada na escola* como mais uma ideologia:

“Agora, em termos de autonomia eu penso que cada vez as margens de autonomia são mais reduzidas. E a prova disso tem sido, por exemplo, a autonomia criada à volta do Decreto 6/2001 e aquilo que efectivamente vai ser implementado. Aliás se quiseres ligar isto à formação tivemos um círculo de estudos, e se calhar acompanhaste esse processo, em que fomos nós que propusemos o formador, em que o Centro colaborou connosco em termos da própria requisição desse formador, em que tivemos uma experiência magnífica em termos de círculo de estudos e em termos da própria dinâmica que se gerou dentro desse círculo, e o que é certo é que *todo o trabalho que nós fizemos em termos de formação, não se perde pela experiência em si, mas perde-se na prática*” (ENT, CE, 2002, itálico nosso).

³⁵ Refira-se aqui a Circular nº 3/2002, de 15 de Julho, divulgada na fase em que as escolas já tinham efectuado a distribuição de serviço e esboçavam a requisição de docentes para o ano lectivo de 2002/03, baseada no cálculo dos dois professores para o Estudo Acompanhado e Área de Projecto e do professor para a disciplina artística de “oferta da escola”. Esta circular pôs em causa todo o trabalho prévio das escolas em termos de autonomia curricular. Uma autonomia curricular que assentava, entre outros aspectos, na oferta do Espanhol em termos de Língua Estrangeira e de Educação Musical em termos da disciplina artística foi inviabilizada pela Circular nº 3/2002, uma vez que não existiam no quadro da ES Galécia professores qualificados para o efeito. Estas imposições levaram os participantes no trabalho de reorganização curricular do 3º ciclo da ES Galécia a denominar a sua autonomia como uma espécie de “liberdade tutelada” ou “liberdade vigiada”. Para os actores escolares dos quais acompanhamos este seu trabalho inglório, seria mais importante a Administração Central não ter inviabilizado esta “visão de escola” apenas justificada pela inexistência de recursos humanos compatíveis com essa *visão* (NC, PCE, 2002).

O mesmo problema se verificou com a acção de formação ‘Área de Projecto: modelo IVAM’ onde se preparavam os docentes para a Área de Projecto a implementar no 7º ano. A famigerada circular veio a condicionar todo o trabalho de antecipação da escola, entregando essa área curricular aos professores com horário zero e que não tinham sido preparados para essa tarefa pela via da formação.

De qualquer modo, apesar deste sentimento generalizado de inutilidade do trabalho prospectivo das escolas, há algumas decisões que são efectivamente tomadas ao nível meso organizacional, às quais a maioria dos professores fica à margem³⁶ de uma forma consentida. É aqui que podemos falar de práticas de uma *emancipação restrita* e de uma *dominação consentida* que resultam, em grande parte, de uma tradição continuada de práticas centralistas da Administração. Mesmo sendo apregoada a tal autonomia, a participação é vista por professores como uma pura perda de tempo.

Mas esse défice de participação também terá a sua explicação por outros factores, desde a forma como os grupos de trabalho serão constituídos e as pessoas que os integram, ao sentimento da obrigação de participar ou ausência dela³⁷, ao facto de não ter sido recebido um convite formal ou informal, à falta de disponibilidade, ao eventual sentimento de que a nível interno a sua opinião não será considerada e de que tudo já estará definido e o pedido de participação é apenas uma tecnologia de gestão para melhor legitimar as decisões, etc. Essa orientação para a participação, na ES Galécia situar-se-á “entre um clima consultivo e um clima participativo” (IGE, 2001), dado que:

“[No PCE] houve só essas discussões nas reuniões de departamento ou nas reuniões de grupo a partir das propostas do grupo de trabalho. No Projecto Educativo nunca participei. Mas recebemos informação desse grupo de trabalho, o que se fez o que não se fez e debruçamo-nos sobre esse documento. (...) Foi tudo analisado. Em relação aos toques o que nós aprovamos foi o das 8.25 horas [a partir das duas opções do grupo de trabalho] e foi este que foi aprovado no final. Nessa base acho que cá na escola há muita consulta, com muitas equipas a trabalhar, a discutir e a analisar” (ENT, Professor2, 2002).

Esta orientação que promove o debate em grupos de trabalho específicos e limitados e que conduz, posteriormente, à consulta dos diferentes actores, mas sem

³⁶ A este propósito verifique-se que cerca de 50% dos docentes que participaram na construção do PCE já tinham participado na concepção do PEE (ENT, Formandos, 2001).

³⁷ O facto de se ter ou não reduções da componente lectiva em função do desempenho de cargos pode influenciar a participação.

generalizar a participação em debates abertos mais abrangentes³⁸, poderá não ser independente da situação de alguma *intersecção* entre os órgãos:

“As pessoas são ouvidas, mas as tomadas de decisão não sei se têm sempre em conta as sugestões dadas. Não sei, mas em todo o caso acho que se houvesse maior autonomia em determinados lugares, nomeadamente no Conselho Pedagógico, isso seria benéfico e mais democrático para a escola” (ENT, AE2, 2002).

Sem descurar a opinião de que os inquiridos se consideram politicamente activos, mas também tendo em conta as respostas inscritas no quadro 11, que revelam algum desejo de participação mais efectiva nas decisões da escola, o resultado parece ser uma participação confinada sempre aos mesmos, uma espécie de tecnoestrutura que participa sempre e vai tendo assento nos diversos órgãos e nos diversos grupos de trabalho. E, a propósito disto, veja-se a participação do *núcleo duro* da escola no círculo de estudos “A Gestão Curricular nos Ensinos Básico e Secundário”, acção de formação a partir da qual se poderia jogar muita coisa importante para a escola, de que são exemplo a carga horária das disciplinas³⁹, os critérios da “leccionação” das áreas curriculares não disciplinares, a opção da disciplina “a decidir pela escola” e a disciplina artística de “oferta da escola”, em que os interesses corporativos poderiam emergir.

Não negamos que a participação de elementos dos três órgãos de topo nesta acção pode ser vista como facilitadora ou democrática, pois é uma prova que as lideranças dão apoio e comprometem-se com os professores em assuntos delicados e arriscados, *dando a cara* pelas opções tomadas. Questionável seria se apenas os elementos de um único órgão, como apreciámos numa outra escola, frequentassem a formação (Assembleia de Escola). Aí o objectivo poderia ser nitidamente a “regulação de controlo” (Reynaud, 1988). O problema da ES Galécia será mais o do “fechamento”

³⁸ Este funcionamento quase por *mini-escolas* dentro da mesma escola, sem que se promovam debates mais alargados e interdisciplinares de construção argumentada do *bem comum*, parece radicar numa tradição de funcionamento em trabalho isolado ao nível do *sacrário*, quanto muito departamentalizado, sem que haja grande trabalho colaborativo ao nível de equipas educativas (entre pares que leccionam a mesma turma). Uma docente da escola, coordenadora de departamento e participante na acção “Aprendizagem e Avaliação”, critica, no seu *relatório crítico* final da acção, este hábito dos professores numa linguagem metafórica geométrica: “cada professor criou o seu ritmo, criou o hábito de trabalhar em paralelo com os seus colegas. É como todos sabemos *as paralelas nunca se cruzam*” (Fernandes, 2003: 14).

³⁹ A importância da carga horária prende-se com um certo corporativismo dos professores quando tentam influenciar as decisões no sentido do favorecimento da disciplina que leccionam. Todos acham que a sua disciplina é a mais importante de todas para a formação dos alunos. Registe-se a este propósito a opinião de um docente entrevistado: “a nível de departamento é a Educação Física, a Educação Tecnológica e a Educação Visual e debruçamo-nos sobre estes tempos que aqui estavam distribuídos. Se era muito ou pouco e *todos dizem que é pouco*, porque um bloco de noventa minutos praticamente não dá para nada” (ENT, Professor2, 2002, *itálico nosso*).

do círculo de estudos, limitando a participação quase exclusivamente a elementos dos três órgãos.

E a participação neste círculo de estudos revestiu-se de importância crucial⁴⁰ na participação no grupo de trabalho subsequente para a concepção do Projecto Curricular de Escola:

“A comissão foi formada antes da formação. A formação acabou por ser o processo material de constituição da própria comissão. Eu não tenho isso muito bem presente. Sei que havia a ideia de avançar para o PCE, que era uma ideia do fim do ano lectivo e então não sei bem se funcionou algum grupo de trabalho já nessa altura, por isso, anterior a essa formação, que terá feito uma espécie de primeira abordagem da questão. Depois por intermédio da [nome da presidente do CE], acho eu, consegui-se obter a formação logo no início do ano seguinte (1º período) e aqueles que se ofereceram para a formação acabaram por funcionar como a equipa, dividida em dois núcleos essenciais, que criou o PCE” (ENT, Professor1, 2002).

Sendo limitada a participação nestes grupos de trabalho que se debruçam sobre aspectos relevantes do funcionamento da ES Galécia, a emancipação que decorre dos processos de formação formal e informal e a capacidade de influência nas decisões que daí deriva, ampliada pelo facto dos participantes integrarem os órgãos de topo, induz um género de *emancipação restrita* sem precedentes, à custa de uma maioria que é efectivamente dominada.

Este domínio não é exercido de forma explícita e muitas vezes reveste-se de uma forma inconsciente por quem o exerce. Outras vezes as desigualdades são vistas como naturais e, portanto, “não há volta a dar” (ENT, AE1, 2002):

“É evidente, mas acho que isso, [a formação acentuar as desigualdades] é natural no ser humano. Há aqueles que são curiosos e há aqueles que são passivos. É evidente que as pessoas que vão fazendo formações, mesmo que estejam lá de corpo presente, pelo menos alguma coisa ouviram. E isso, de alguma maneira, vai também alterá-las, modificá-las. É natural que isso aconteça. Porque normalmente as pessoas que vão fazer as formações são elas que querem integrar as equipas” (ENT, CF, 2002).

Esta circularidade de hábitos e procedimentos, em que a participação na formação conduz à participação nos grupos de trabalho e a participação nos grupos de trabalho incentiva ainda mais a participação na formação, integra uns e afasta cada vez mais outros actores. Para quem é objecto de domínio, trata-se mais de uma forma de

⁴⁰ Na equipa de trabalho para a construção do PCE, para além dos professores que realizaram o círculo de estudos, participaram outros professores de modo a incluir pelo menos um docente de cada departamento (ENT, Formandos, 2001; NC, CF, 2002), mas com entrada predominante de professores com assento no Conselho Pedagógico.

dominação consentida, pois pode ser evitada desde que isso corresponda a um desejo efectivo dos próprios dominados, pois:

“Não costuma haver limitações [na inscrição na formação]. Mas o que eu penso é que isto é um contexto geral. Os professores estão fartos de formação e de formações que, a meu ver, não interessam absolutamente nada” (ENT, ProfessorAE, 2002).

Mas a maioria parece interessar-se pela sua formação, embora não necessariamente ao nível estratégico, e a possibilidade de todos participarem é ainda aqui reforçada:

“O que eu acho é que era impensável e contraprodutivo não permitir que os outros participassem. Agora, todos podem participar. Se há pessoas que, por razões de vontade própria, se inscrevem nesta acção, se inscrevem naquela acção, estão disponíveis e se vão às sessões, esse facto está no perfil individual” (ENT, AE1, 2002).

No entanto, há quem se interesse e queira passar a participar e tal não é impedido, como reforça este discurso a propósito de uma professora que não tinha o hábito de participação:

“Isto é um processo quase paralelo – ela para poder participar tinha que fazer formação e para fazer formação depois queria participar, não é? E quando a gente deu por ela, de facto, aquela pessoa estava empenhadíssima porque foi uma coisa que ela quis muito. Quis começar a ser uma pessoa activa na escola e a ter opinião. Porque há uma coisa interessante – as pessoas depois começam a ter opinião. E a sua opinião depois é ouvida, não é? Claro que se cria a discriminação daqueles que são ouvidos e da maioria silenciosa, não é? Mas isto é o risco que se corre, se calhar em todas as profissões, não é? Em todos os grupos é assim” (ENT, CF, 2002).

Esta constatação, além de naturalizar as desigualdades, destaca a possibilidade de uma certa mobilidade intergrupual em termos de cidadania activa. Não recusamos essa possibilidade embora o problema possa não ser tão simples como aqui nos é descrito. Embora não possamos falar de uma “iniciação severa” (Hirschman, 1970), como acontece nos *gangs*, em que se colocam dificuldades de entrada e penalizações de saída (no limite a morte), a entrada de um professor num grupo de trabalho implica, antes de mais, o reconhecimento de uma autoridade de quem ocupa um cargo para o qual não foi dado o consentimento pelo próprio candidato à entrada no grupo.

A relação e os jogos de poder entre os órgãos de topo também indiciam uma sobrevalorização da influência dos grupos de trabalho. Vejamos as dificuldades percebidas por um membro da Assembleia de Escola para reformular o Regulamento Interno, no sentido de alterar o desempenho cumulativo da presidência do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico:

“Por exemplo há outro aspecto que eu condeno – porque razão o presidente do Conselho Pedagógico não é obrigatoriamente independente do Executivo?”

Entrevistador – Mas a AE pode dar uma orientação nesse aspecto ao nível da reformulação do Regulamento Interno (RI) ...

Entrevistado – Mas também não pode obrigar. O problema é esse, é que não pode obrigar. A meu ver nós devíamos ter órgãos completamente isentos.

Entrevistador - Mas quem aprova o RI é a AE, não é?

Entrevistado – É, *mas em função do que vem do estudo* [grupo de trabalho]. De um modo geral não vai contra.

Entrevistador – Pois, porque não exerce as competências ...

Entrevistado – Exactamente! Mas vamos lá a ver uma coisa, se eu estou numa Assembleia e dizemos assim: «vamos recusar esta proposta de Regulamento Interno porque não contempla isto». Não sei até que ponto isto é viável. Tenho as minhas dúvidas em termos legais. É que nós na Assembleia podemos vetar, mas depois o processo volta atrás e quem é que terá de decidir?” (ENT, ProfessorAE, 2002, itálico nosso).

No fundo, as produções dos grupos de trabalho, uma vez que têm o aval do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, são em princípio tacitamente aprovadas na Assembleia de Escola, mesmo que a participação da maioria dos professores seja muito direccionada:

“Ao departamento vão as coisas quase meias feitas. Nós só vamos dizer que sim ou que não. Agora partir de uma iniciativa do departamento para alterar seja o que for, só se disser mesmo respeito ao grupo disciplinar” (ENT, Professor2, 2002).

Além do mais um Conselho Executivo acaba por ter muitos poderes, onde se inclui o “controlo de recompensas”:

“Acho que este sistema é muito pouco democrático, ou seja, tem a capa de democrata mas na prática é muito coercivo. E neste momento qualquer Conselho Executivo tem uma série de elementos, e falo disto em termos gerais, pode criar as suas panelinhas. Se qualquer poder já tem forma de fazer isso, o Conselho Executivo [ainda mais]. E podemos pegar em *n* exemplos: peguemos no bolo do crédito [de horas]. Se quiser posso manipular isso como eu quiser e bem entender. Posso criar os meus súbditos, dando-lhes aquilo, tirando-lhes aquilo. Isso para mim é perverso. Entendo que para determinados cargos deveria estar contemplada [a respectiva redução horária], e aí prefiro a lei anterior [gestão democrática das escolas] em que determinados cargos têm determinada carga horária distribuída. Senão, isto dá para as maiores arbitrariedades” (ENT, ProfessorAE, 2002).

Aqui, mais uma vez se vislumbram diferentes racionalidades no interior da classe docente. Se a maioria afirmou recusar uma preferência em “executar as decisões da Administração Central do que as tomadas na escola”, também é verdade que quando encaradas situações muito concretas, denota-se uma preferência pela reprodução das normas superiormente produzidas. Refira-se que as arbitrariedades são realmente possíveis. Exemplo disso é a autonomia na gestão do crédito global de horas que pode

induzir “políticas de favoritismo” pois permite a atribuição de horas para determinado projecto, durante um período muito limitado de tempo, muito inferior ao ano lectivo. Este procedimento, aparentemente ao serviço da flexibilidade, e que foi aconselhado a pôr em prática nas escolas pela estrutura desconcentrada do Ministério da Educação⁴¹, pode levar a que um Conselho Executivo em abstracto atribua umas horas extra a um determinado docente que nisso esteja interessado, enquanto entender que ele se “porta bem”.

Um exemplo da influência nas decisões tomadas exercida pelos grupos de trabalho é a que se relaciona com a reorganização curricular e construção do PCE. O grupo de trabalho construiu duas hipóteses de desenho curricular, cada uma delas devidamente fundamentadas. O formador do círculo de estudos, “A Gestão Curricular dos Ensinos Básico e Secundário” que deu o enquadramento àquele trabalho, sugeriu que as duas hipóteses fossem à discussão nos departamentos curriculares a fim de que os docentes se posicionassem face a elas. No caso de discordância os professores teriam de contra-argumentar. À partida o processo é democrático. Todavia, é evidente que as duas hipóteses, tendo sido construídas na formação com a participação da tecnoestrutura e com um formador da universidade e de competência reconhecida em matéria curricular, quem se atreveria a contestar as opções previstas, mesmo que as alternativas fossem pertinentes?

A formação pode assim, ser perspectivada numa lógica de legitimação de um certo *núcleo que pensa*. O próprio formador, quando questionado se a constituição do grupo de trabalho, na base de um “núcleo duro” (no discurso do formador), não poderia contrariar o princípio de valorização da democracia interna da escola, opinou pelas vantagens inerentes ao processo de tomada de decisão:

“Pode haver a questão do fechamento do círculo de estudos. Não se sabe se foi aberto a outros professores. Mas neste caso pode ser benéfico. Melhora a capacidade de decisão da escola” (ENT, Formador, 2001).

A participação da tecnoestrutura no grupo de trabalho, embora os professores que não participaram tenham tomado essa opção por iniciativa própria, não potencia uma generalização do debate interno no sentido de uma construção argumentada do *bem*

⁴¹ Numa reunião realizada em Braga com os presidentes dos Conselhos Pedagógicos das escolas secundárias com 7º ano dos CAE’s de Braga e Viana e com os directores dos CFAE’s da mesma área geográfica.

comum. Esta realidade consubstancia um acentuar de desigualdades internas, pela inclusão e emancipação de uns e pela exclusão e dominação de outros. Como nos confidencia o presidente da primeira AE,

“Quem participou dessa forma nesses grupos, tem uma noção de organização de escola completamente diferente de quem não participou” (ENT, AE1, 2002).

E é neste sentido que podemos falar de uma *emancipação restrita* e de uma *dominação consentida*.

Emancipação restrita como resultado da existência de um grupo reduzido de professores que têm assento nos órgãos de topo, em alguns casos em mais do que um, participam nos grupos de trabalho e em acções de formação relevantes para a definição de políticas e elaboração dos documentos que em princípio consagram a autonomia da escola. Este grupo constitui-se como uma verdadeira tecnoestrutura que prepara e condiciona o processo de tomada de decisão, toma as decisões nos órgãos próprios e executa ou faz executar as decisões tomadas. De alguma forma, este grupo assegura ao nível organizacional uma certa “regulação de controlo”.

Naturalmente que não é um grupo homogéneo, podendo integrar e representar diversas sensibilidades e interesses mais ou menos divergentes. No caso da formação e na mesma lógica de *emancipação restrita*, acreditamos que a uma eventual segunda edição de uma acção de formação contextualizada não seria dada idêntica visibilidade que à primeira, dado o não envolvimento da tecnoestrutura e em que a própria concepção da segunda poderia corresponder a uma *estratégia de colonização* sobre os participantes⁴².

Dominação consentida na medida em que se denota a existência de um grupo maioritário que executa as decisões tomadas por outros e para as quais exerceu pouca influência. Não se trata de uma dominação imposta e irreversível mas consentida, uma vez que a participação nos órgãos, nos grupos de trabalho e na formação não é, pelo menos explicitamente, impedida. Como afirma a Coordenadora da Formação, “toda a informação é veiculada a toda a gente” no que se relaciona com a formação. Por

⁴² Apreciamos numa outra escola, que não a ES Galécia, uma situação como a descrita, na nossa qualidade de avaliador externo.

motivos diversos os actores reservam a sua participação para os grupos de tarefa⁴³ (conselhos de turma e de disciplina) e é, principalmente aí que consideram o local onde se joga a sua autonomia profissional.

Estes grupos não são irreversíveis podendo, por exemplo, em fases críticas e de maior utilização de *voice*, verificar-se o assumir do “poder posicional” ou outro por actores outrora em esferas de *dominação consentida*. A maioria dos elementos que constituem a Assembleia de Escola actual da ES Galécia é um exemplo paradigmático desta afirmação.

⁴³ Como sabemos, através de projectos desenvolvidos noutras escolas, são estes órgãos de decisão intermédia onde se verifica um maior consenso, parecendo que os professores se orientam pela necessidade de estabelecer no interior destes grupos objectivos claros quando o que está em causa são os resultados dos alunos. Igualmente na ES Galécia o relatório da Avaliação Integrada salienta a “[...] colegialidade no processo de tomada de decisão [...]” (IGE, 2001) ao nível dos conselhos de turma. O mesmo não se pode afirmar relativamente ao Conselho Pedagógico, onde as divergências têm sido assinaláveis, levando mesmo ao pedido de demissão de coordenadores, quer em 2001/02, como já referimos, quer em 1999/2000, levando a IGE a considerar o seguinte no âmbito do mesmo relatório: “[...] a articulação deste órgão [Conselho Executivo] com Conselho Pedagógico nem sempre tem decorrido com a normalidade desejada, o que, de resto, levou à demissão, no final do ano lectivo anterior, de alguns Coordenadores de Departamento [como resultado] da existência de divergências, entre alguns dos seus membros, na coordenação e orientação educativa da escola” (IGE, 2001).

CONCLUSÃO

Chegados ao fim deste longo percurso e terminada que está a apresentação, análise e discussão dos dados deste estudo, resta-nos esquematizar uma síntese final, destacando as principais conclusões do mesmo, tendo como pano de fundo o problema, os objectivos e as hipóteses de investigação previamente definidas.

A ES Galécia é uma escola secundária com uma localização geográfica que não a beneficia sobremaneira, em virtude de uma situação um tanto problemática e intersticial em função da sua posição espacial na malha urbana da cidade de Braga. No entanto, esse factor parece ter funcionado como um desafio para os seus jovens profissionais docentes, que integrados e estabilizados no quadro da escola, cedo perceberam a necessidade de incluir na sua cultura organizacional uma orientação para os resultados dos alunos, como forma de elevar a imagem externa da sua organização escolar, não regateando os esforços congruentes com um profissionalismo de tipo voluntarista que conduzissem ao alcançar desse objectivo estratégico.

Estes profissionais atravessando uma fase de *diversificação* (Huberman, 1992) de tipo activista, têm associado uma relativa juventude profissional aliada a uma experiência assinalável, que lhes confere uma forte capacidade para a contribuição e consolidação de uma imagem externa da escola muito favorável, graças à publicitação dos tão questionáveis *rankings*, em função dos processos de avaliação integrada das escolas efectuada pela Inspeção-Geral da Educação em 2000/01 e dos resultados dos exames de avaliação externa. Estes resultados também não serão independentes de uma realidade que, em termos de população escolar abrangida em função da tipologia das instalações, ronda os contornos do ideal, fruto da criação de novas escolas básicas do 2º e 3º ciclos no concelho, que absorvem um contingente elevado de alunos do 3º ciclo, libertando a ES Galécia dessa tarefa formativa, mas continuando a manter, na actualidade, 14 turmas do ensino básico, por contraposição com a “concorrência” ao nível das escolas secundárias do concelho.

Os seus profissionais docentes que, maioritariamente, como resultado do atravessamento de um ciclo de vida em que a experimentação é a palavra de ordem, parecem ser motivados, dinâmicos, altamente empenhados nas equipas pedagógicas e entusiastas pela profissão que exercem. Trata-se de um corpo docente com uma estabilidade profissional que ronda os 80% do universo, com habilitação profissional a 100% ao nível do ensino secundário, na sua maioria licenciados e com 72% de professores do sexo feminino.

O nosso quadro teórico permitiu estabelecer um problema de investigação, onde nos interrogamos de que forma os actores escolares, com os seus diferentes interesses, estratégias e racionalidades, seriam capazes de aproveitar as suas *margens de autonomia relativa* e fazer da escola um “*locus de produção*” de formação, apesar do actual quadro de autonomia e participação decretadas e das condições que favoreceram a emergência de um *quase-mercado da formação*. No fundo, tratava-se de saber se a *formação centrada na escola* teria sido uma realidade possível na ES Galécia, nos três anos de implementação do actual regime de autonomia, administração e gestão das escolas (1999/2002), apesar dos constrangimentos apontados e que dificultariam a assunção nessa escola de uma lógica produtora de formação.

A partir deste problema antecipamos uma hipótese central em que considerávamos que, apesar de continuarem a prevalecer duas lógicas distintas na formação que pressionam ora para a *domesticação* ora para a *emancipação*, as escolas de hoje revelariam tendencialmente uma maior apetência para se constituírem como “*locus de produção*” de formação¹, embora tal capacidade dependesse da forma como o poder fosse exercido, subsistindo, em qualquer dos casos, formas mais ou menos subtis de dominação, alocadas no interior da escola.

Na sequência desta hipótese global derivamos sub-hipóteses. Nesta perspectiva consideramos que: existiria uma relação directa entre a capacidade da escola se constituir como *locus de produção de formação* e a forma como são exercidas as lideranças e partilhado o poder; a estrutura formal ou informalmente constituída para a formação contínua, na medida em que os actores que a constituem participam activamente na tomada de decisões da organização, tenderia a configurar-se como uma tecnoestrutura (Galbraith, 1967, 1973; Mintzberg, 1995: 39), legitimando uma hierarquização mesmo que implícita, uma vez que seria principalmente no seu *seio* que se conceberia, organizaria e até realizaria a formação mais congruente com as decisões tomadas; haveria uma relação directa entre a participação no processo de tomada de decisão na organização e as opções individuais quanto às práticas, modalidades e contextos de formação, como reflexo de uma certa *intersecção* entre os órgãos; a uma atitude na escola de grande profissionalidade ou até de voluntarismo e militantismo tenderiam a corresponder opções de formação segundo um enfoque situacional; a uma participação normalmente fluída tenderiam a corresponder opções de formação

¹ Através da contextualização e capacitação colectiva da formação.

concebidas segundo uma lógica de mercado; na medida em que a tecnoestrutura seria estável no tempo a formação mesmo que contextualizada contribuiria para uma (re)centralização no interior da escola, não favorecendo uma lógica de emancipação.

Este problema e hipóteses, sendo definidas *a priori* e como resultado de um conhecimento de certo modo profundo, quer do funcionamento de várias escolas, quer das problemáticas que gravitam em redor da formação, cedo revelaram possuir todo o sentido e, como tal, as impressões iniciais lá se foram cimentando à medida que decorria a investigação. Ao longo da pesquisa as hipóteses aventadas foram-se confirmando em menor ou maior grau, pelo que a descrição que se segue tentará explicitar e justificar o seu alcance.

Esta escola cedo compreendeu as vantagens da adopção de uma perspectiva de *formação centrada na escola*, não apenas para os docentes, mas também para os profissionais não docentes e pais/encarregados de educação. A valorização desta dimensão é bem visível nos documentos estratégicos produzidos nos últimos anos (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Planos Anuais de Actividades, Relatório de Acompanhamento do Projecto Educativo, etc.), em função da aplicação do Decreto-lei nº 115-A/98, mas também pela prática quotidiana de administração e gestão da escola. A consideração de um “sentido estratégico” da formação é perceptível na ES Galécia em decisões que passaram pela criação de uma estrutura específica – Coordenação da Formação – onde pudesse ser exercida uma liderança intermédia facilitadora em relação às exigências deste domínio do funcionamento da escola. Igualmente, a estratégia concertada no sentido de preparar e efectivar uma candidatura à direcção do Centro de Formação ao qual a escola está associada, mesmo saindo gorada, constitui um indicador da importância conferida à formação.

A ES Galécia definiu ao nível do seu Projecto Educativo objectivos e estratégias que soube operacionalizar, quer no Regulamento Interno, quer nos Planos de Actividades Anuais. Procurou articular “necessidades institucionais” e “necessidades individuais”, tentando dessa forma aliar a formação relacionada com os diversos problemas e projectos da escola (Le Boterf, 1990) e a satisfação de um tipo de “necessidade sentida”, para utilizar a classificação de necessidades de formação de Bradshaw, citado por Zabalza (1994: 58). Estão neste caso a formação realizada em 2001/02 e que visava o apoio externo para a construção do Projecto Curricular de

Escola, e que nós acompanhamos de perto, e a relacionada com a preparação dos docentes para a Área de Projecto.

A ES Galécia realizou no seu espaço físico diversas acções de formação creditadas e não creditadas, em diferentes modalidades de formação e com recurso a formadores externos, principalmente docentes da Universidade do Minho, mas também da própria escola, o que não é muito comum na realidade das escolas portuguesas. Tem conseguido articular os seus Projectos de Formação com os Planos de Formação do Centro de Formação de Associação de Escolas ao qual está formalmente associada, desde 2 de Dezembro de 1992 (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999: 41), sendo das escolas que melhor aproveita os recursos formativos dessa organização territorial para a formação, um pouco devido a uma grande estabilidade de representação no Centro de Formação e a que não será alheia a existência de uma Coordenadora para a Formação.

Por tudo isto se pode inferir que a ES Galécia é tendencialmente produtora de formação em que se vislumbram efectivamente práticas muito próximas de uma *formação centrada na escola*, essencialmente pela realização de inúmeras acções, creditadas ou não, no seu espaço físico, não só para docentes mas também para o pessoal não docente e pais/encarregados de educação, pela definição do tipo de formação que é necessária para a escola enquanto organização, pela realização de formação que visa a melhoria das práticas profissionais e pela promoção de formação dinamizada por pares. Alguns constrangimentos que obstaculizam a esta ideia de formação centrada na escola são os que se prendem com uma relativa ausência dos participantes na concepção da formação.

A opinião dos actores escolares reforça a sua capacidade para projectarem a sua própria formação e o valor atribuído às reflexões informais como importantes momentos de formação. A formação é vista como essencial para a construção da autonomia da escola e um aspecto que tem sido decisivo para essa construção será o aproveitamento eficaz dos recursos formativos do Centro de Formação a que a escola está associada, como consequência de uma certa convergência de objectivos entre a ES Galécia e o Centro de Formação.

Esta capacidade da ES Galécia se constituir como “*locus de produção*” de formação não é indiferente ao modo como as lideranças são exercidas e partilhado o poder. Com efeito, há “tipos de liderança que podem promover a aprendizagem e o

desenvolvimento profissional dos professores” (Day, 2001: 134). Esses tipos são a “liderança facilitadora” que promove sobretudo um *empowerment* individual e a “liderança democrática” ou emancipadora que promove um *empowerment* social (Blase & Anderson, 1995).

Como vimos a ES Galécia aproxima-se de um tipo de “liderança facilitadora”, situando-se as práticas organizacionais de liderança e partilha do poder algures num ponto do *continuum* do modelo esquematizado no final do segundo capítulo, mas com uma relativa tendência de proximidade com a sua Face B (*poder através de e poder com*), uma vez que a média das respostas às questões relacionadas com essa face (4,8) está muito mais próxima da unidade (concordância plena) do que a média relacionada com a Face A (7,4), correspondente a um *poder sobre* e um *poder contra*.

E não nos referimos apenas à liderança exercida pelo Conselho Executivo. Até porque esta cai, por vezes, em deslizes de tipo “antagonista”, principalmente em fases críticas de que são exemplo os períodos eleitorais. Nesta linha de actuação do Conselho Executivo, pudemos apreciar alguns conflitos. Por um lado, entre o Conselho Executivo e as orientadoras de estágio, de que resultaram pedidos de demissão de alguns coordenadores de departamento. Por outro lado, entre aquele órgão executivo e a Assembleia de Escola actual no processo de nomeação dos assessores ao Conselho Executivo.

Falamos antes de uma “liderança dispersa” (Bryman, 1996), distribuída por outros órgãos e actores. Não é o caso da liderança do Conselho Pedagógico, que é percebido por alguns actores como uma “correia de transmissão do Conselho Executivo”, dado o desempenho cumulativo da presidência pela mesma pessoa. Mas é o caso concreto da Assembleia de Escola, presidida por dois docentes desde 1999 até à data, com uma forte presença em termos de liderança efectiva e que, de certa forma, não confirma o resultado do estudo liderado por João Barroso, no âmbito do Programa de Avaliação Externa da aplicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, que considerava que a Assembleia de Escola é “[...] transformada muitas vezes numa sucursal do Conselho Pedagógico” (Barroso, 2001: 21). Podemos falar de outros órgãos, nomeadamente alguns departamentos curriculares e o conselho de directores de turma, mas também de actores individualmente considerados, que possuem uma influência relevante e que ajudam a exemplificar esta realidade dispersa quanto ao exercício da liderança.

Essa ideia de “liderança dispersa” tem também como exemplo a prática da Coordenação da Formação que conseguiu realizar um trabalho meritório numa área onde normalmente as divergências de perspectiva são assinaláveis. Aqui pode afirmar-se que a liderança do Conselho Executivo foi facilitadora, partilhando o poder com a Coordenadora e entregando-lhe praticamente as decisões sobre a problemática da formação. Temos, por isso, a formação na ES Galécia como uma área descentralizada onde a própria representação da escola no CFAE foi assegurada pela Coordenadora, possibilitando uma estabilidade invulgar de representação e conquistando para a escola um elevado protagonismo no que se refere à formação. A regulação é fundamentalmente autónoma nesta área onde a delegação interna de poderes tem sido um facto.

Os professores da escola ratificam esta lógica descentralizadora na medida em que atribuem maior influência à liderança intermédia da Coordenação da Formação e, também, do Conselho Pedagógico ao nível da área da formação, por oposição à influência nas decisões sobre as políticas, prioridades, orientações e estratégias globais da escola, cujo protagonismo é exercido pelos órgãos de topo da escola, com predominância do Conselho Executivo.

Estes dados também indiciam, desde logo, alguma centralização ao nível da escola, ou seja, são perceptíveis os efeitos de uma certa “recentralização por *controlo remoto*” (Lima, 1995) ou (re)centralização por “*controlo à distância*” (Estêvão, 1995: 93), na medida em que a Assembleia de Escola é, dos três órgãos de topo, sempre relegada para uma posição subalterna. O órgão político de decisão da escola – Assembleia de Escola – é perspectivado pelos docentes inquiridos como, desses três órgãos, o menos influente, quer na formação, quer na definição das políticas e estratégias globais da escola, apesar de não o considerarem propriamente como uma correia de transmissão do Conselho Pedagógico.

Uma influência decisiva na definição das políticas de formação também pode ser encontrada fora dos órgãos, radicando essa capacidade de condicionamento das políticas em actores individualmente considerados. Está neste caso o professor que coordenou o grupo de trabalho para a concepção do Projecto Educativo que considera ter influenciado de maneira decisiva toda a dimensão prospectiva desse Projecto e, em particular, as prioridades de formação para a escola. Não restam muitas dúvidas que a capacidade de influência nas decisões da ES Galécia não se reparte uniformemente

pelos diversos departamentos curriculares nem pelos diferentes actores. Isto não invalida a possibilidade de alguns departamentos possuírem uma reduzida influência e alguns dos seus elementos estarem muito bem cotados na *bolsa de influências* da escola.

A liderança intermédia da formação também foi exercida de uma forma facilitadora, com uma identificação de necessidades processada através das estruturas, nomeadamente o Conselho Pedagógico e os Departamentos Curriculares, mas também ao nível informal, com trabalho de sala dos professores e de corredores. Esta prática descentralizada e voluntarista ajuda também a explicar a consensualidade que esta área reúne ao nível da escola. O encorajamento da participação na formação e o apoio prestado ao pessoal docente e não docente foram tónicas de uma actuação facilitadora, bem como o favorecimento da emergência de formadores que são reconhecidos na ES Galécia e orientam acções de formação, tendo os seus pares como formandos.

Não é também de estranhar que, os grupos de trabalho que se constituem, procurem o apoio externo para o seu trabalho, formando-se colectivos de formação para a resolução de problemas concretos da escola, contribuindo para que os docentes se possam gradualmente afirmar como intelectuais produtores de conhecimento e que, mesmo após a formação, as estratégias de reflexão e produção dessas equipas sejam momentos de formação informal relevante e potenciem a auto-formação e a identificação de outras necessidades.

Constatamos, então, lideranças plurais e difusas no interior da ES Galécia. Os actores escolares são predominantemente “activistas” em termos políticos (83%) e não admira que utilizem sobretudo a “voz”, a “saída” ou, pelo menos, a “ameaça de saída” (Hirschman, 1970), quando pressentem a possibilidade de prevalência de métodos e procedimentos que conduzem ao declínio organizacional. Neste caso, têm utilizado, sobretudo, a voz ou protesto e a saída da coordenação dos departamentos curriculares, sendo esta última uma “ameaça de saída” da organização, funcionando estas estratégias como mecanismo de recuperação, estimulando aquilo que denominamos de um certo *refreshing organizacional* e promovendo o seu progresso.

Estas estratégias micropolíticas acabam por ser indicadores que colocam as práticas escolares próximas de um tipo democrático de liderança. Nesta perspectiva, encontramos, na sua grande maioria, actores activistas em termos políticos e que utilizam preferencialmente o mecanismo de *voice* no sentido de assegurar a recuperação

da organização escolar na qual trabalham. Até podem ameaçar com a saída mas são raros os casos de opção por uma “saída” efectiva. Preferem ficar e lutar, evitando o declínio da organização que ajudaram a construir.

Contudo, as práticas investigadas não permitem situar a escola numa lógica democrática ou emancipadora de liderança. Com efeito, as diferenças de poder e influência são relevantes e a formação também ajuda à manutenção ou agudização dessas diferenças. A participação no processo de tomada de decisão existe mas confina-se aos aspectos que se relacionam directamente com as tarefas concretas da sala de aula, não potenciando uma visão global de escola.

O ambiente de participação é mais consultivo do que participativo. Neste contexto, uma visão global de escola está reservada a um número restrito de professores do qual emergem os coordenadores dos grupos de trabalho, nomeados pelo Conselho Executivo e não necessariamente segundo critérios explícitos de competência. A criação argumentada do *bem comum* é efectivamente tarefa de poucos, mais exactamente dos participantes nos órgãos de topo, na formação em assuntos estratégicos e nos grupos de trabalho. Estes grupos de trabalho, embora funcionando numa lógica de “democracia participativa” no seu interior, acabam por exercer um papel facilitador na preparação da tomada de decisão mas, simultaneamente, possuem um certo efeito de condicionamento dessas decisões.

Neste sentido, a própria formação em temas de natureza estratégica, ao fomentar a constituição de colectivos onde se integra uma espécie de tecnoestrutura da escola, acaba por exercer um papel legitimador das decisões tomadas, agudizando as desigualdades e não contribuindo para uma verdadeira “cidadania organizacional” (Estêvão, 1999a). Assim, a formação em vez de contribuir para “potenciar a construção de formas micro-emancipatórias” (Estêvão, 1999b: 151), em que cada actor dispõe dos mecanismos de participação em todas as fases da tomada de decisão, acaba por cumprir um certo papel ao serviço de uma “democracia elitista” que entrega a capacidade de decisão a um grupo restrito de actores.

Podemos falar então de uma *emancipação restrita*, como resultado da existência de um grupo reduzido de professores que têm assento em um ou mais órgãos de topo, participam nos grupos de trabalho e em acções de formação relevantes para a definição de políticas e elaboração dos documentos da escola. Trata-se de uma verdadeira

tecnoestrutura ou *núcleo que pensa* que prepara e condiciona o processo de tomada de decisão, toma as decisões nos órgãos próprios e executa ou faz executar as decisões tomadas. De alguma forma, este grupo assegura ao nível organizacional uma certa “regulação de controlo” (Reynaud, 1988) e perspectiva as desigualdades criadas como naturais. Não será um grupo homogéneo, podendo integrar e representar diversas sensibilidades e interesses mais ou menos divergentes. Em termos de departamentos curriculares verifica-se que, a predominância de actores que fazem parte deste contingente num determinado departamento, contribui para assegurar um maior domínio desse departamento sobre outros. Em termos individuais, um docente que não participe mas possua outro tipo de poder, por exemplo a *autoridade de perito* ou o *poder pessoal* (descrito por Tony Bush, 1995), pode considerar-se como fazendo parte deste grupo. Poder-se-á afirmar que, embora em número reduzido, são possíveis situações de participação fluída que também conduzem à cidadania.

Do outro lado da barricada temos a maioria que é dominada de uma forma consentida. *Dominação consentida* na medida em que se denota a existência de um grupo que fundamentalmente executa as decisões tomadas por outros e para as quais exerceu pouca ou nenhuma influência. Não se trata de uma dominação imposta e irreversível mas consentida, uma vez que a participação nos órgãos, nos grupos de trabalho e na formação não é, pelo menos explicitamente, impedida. A autonomia profissional destes professores situa-se quase exclusivamente aos grupos de tarefa, onde a relação com a actividade de aprendizagem dos alunos é mais evidente – conselhos de turma e de disciplina. A situação de pertença a este grupo não é necessariamente perene, podendo verificar-se o assumir do *poder posicional* (descrito por Tony Bush, 1995) ou outro, por actores outrora em esferas de *dominação consentida*.

Esta *dominação consentida* resulta, em grande parte, de uma tradição continuada de práticas centralistas da Administração, mesmo que discursiva ou retoricamente seja advogada uma *gestão centrada na escola*. Mesmo sendo apregoada a tal autonomia, a participação é vista por professores como uma pura perda de tempo pois, como observamos nesta investigação, os normativos publicados durante o processo de reorganização curricular, tornaram praticamente inútil todo o trabalho prospectivo da ES Galécia. Mesmo assim, as escolas decidem no seu interior questões importantes e, portanto, a tradição centralista burocrática não encerra em si mesma um valor heurístico suficiente.

Nesta linha de raciocínio, esse défice de participação também terá a sua explicação por outros factores, desde a forma como os grupos de trabalho serão constituídos, os actores que os coordenam e integram, ao sentimento da não obrigação de participar deixando esse trabalho para os detentores de cargos com horas de redução da componente lectiva, ao facto de não ter sido recebido um convite formal ou informal, à falta de disponibilidade, ao eventual sentimento de que a nível interno a sua opinião não será considerada e de que tudo já estará definido e o pedido de participação é apenas uma tecnologia de gestão para melhor legitimar as decisões, etc.

Em síntese, pode reafirmar-se que, de uma maneira geral, a ES Galécia se pauta por um modo de funcionamento que releva uma espécie de “regulação autónoma” (Reynaud, 1988), pelo menos no que se refere à formação, que corresponde a um posicionamento num ponto difuso da Face B do modelo por nós enunciado, dadas as suas características de exercício de uma liderança *duplamente facilitadora*. A formação será uma área duplamente facilitadora na ES Galécia, pois o Conselho Executivo delegou poderes à Coordenadora da Formação e esta exerceu-os num estilo de liderança intermédia igualmente facilitadora. A actuação das lideranças, em que o poder é fundamentalmente do tipo *através de e com* os professores, ajuda a promovê-la numa lógica tendencialmente produtora de formação.

Esta realidade tem permitido a assunção da ES Galécia como uma organização onde é possível não só a reflexão mas também a produção. Se limitada à reflexão, a formação pode transformar-se numa espécie de *confessionário colectivo*, onde a “cultura de *redenção*” (Popkewitz, 1999: 18) se apresenta pela reflexão e auto-crítica, que não fazem mais do que substituir a *revelação* na procura do progresso humano. Não acreditamos numa formação como forma de *salvação da alma profissional*. Acreditamos, antes, nos pressupostos de uma “*pedagogia do terreno*” (Loureiro, 1990: 90) que advoga uma preocupação com as necessidades do sujeito e objectivo da formação, e numa formação que transforme as práticas e, através da produção, relance os professores como profissionais intelectuais.

Como limitações deste estudo, e que poderá ser comum a outras investigações que utilizem a perspectiva micropolítica de análise, são as dificuldades em aceder às racionalidades dos actores sobre as práticas que envolvem o conflito. Na verdade, nota-se uma tendência da grande maioria dos entrevistados em tentar dissimular essas práticas, mesmo quando considerados os contactos mais informais. Poder-se-á pensar

que a maioria dos actores escolares, quando se questionam as práticas da *sua* escola, parece ter uma maior sedução pela metáfora da “sinfonia” do que pela metáfora da “arena política”.

Concluindo de uma forma muito clássica, a presente investigação, sendo um estudo de caso, não esgota todas as possibilidades de pesquisa em função desta problemática. Outras serão possíveis aplicando, eventualmente, o mesmo modelo nouro contexto, caracterizado por um exercício da liderança orientado segundo os pressupostos de uma “regulação de controlo” (Reynaud, 1988), em que as micropolíticas são de subordinação, direccionadas sobretudo de uma forma descendente, do *director* para os professores e destes para os alunos e pais.

APÊNDICE

PLANEAMENTO E PREPARAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A CONCEPTUALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DAS VARIÁVEIS

Quadro 12 – Variáveis e indicadores

Conceitos/Dimensões/componentes		Indicadores/variáveis do questionário		
O profissional docente	Dados sócio-demográficos	Género	Var2	
		Idade	Var1	
		Departamento Curricular	Var3	
		Tempo serviço	Var4	
		Situação Profissional	Var5	
		Antiguidade na escola	Var8	
		Habilitações académicas	Var6+Var7	
	Dados factuais de participação	Cargos	Var9	
		Em grupos externos interesse	Var10	
		Formação creditada—últimos 3 anos	Var13	
Construção autonomia – PEE e PCE (grupos trabalho)		Var11		
Liderança e poder	Estilos	Autoritária	Var20.2+Var20.6	
		Antagonista	Var20.4+Var20.8+Var20.11	
		Facilitadora	Var20.1+Var20.5+var20.10	
		Democrática	Var20.3+Var20.7+Var20.9	
Formação (Concepções)	Coordenação formação		Pertinência do cargo	Var19B
	Formação e bem comum/autonomia		Que mais valor acrescenta?	Var19I
	Formação e profissionalismo docente		Importância conferida	Var19D
	Formação e cidadania democrática		Importância conferida	Var19F
	Modalidades formação		Importância conferida	Var19L
	Saberes teóricos		Importância conferida	Var19K
	Auto-formação		Importância conferida	Var19A
	Concepção e organização		Importância conferida	Var19J
	Formação/contexto de trabalho		Importância conferida	Var19C
	Associação de escolas		Importância conferida	Var19E+VarP1
Autonomia (Concepções)	Descentralização/delegação de poderes		À escola	Var19M+VarO1
			No interior da escola	Var19Q
	Regulação	Autónoma	Importância conferida	Var19R
		Controlo	Importância conferida	Var19O
	Participação	concepção da formação	Desejada	Var19N
		construção da autonomia	Desejada	Var19H

Formação e Autonomia (Práticas)	Processo de tomada de decisão	Quem decide?	Var19P+VarC1+VarM1	
		Razão da participação (ou não) no PEE e PCE	Var12	
		Quem define o bem comum no que se refere à formação	Var19S+Var19C1+VarQ1	
		Relação entre AE e CP/CE	Var19A1+Var19W	
		Formação e preparação da tomada de decisão	Var19H1	
	Influência nas políticas da escola e na formação	Do inquirido nas decisões sobre a formação	Var19U+varC1	
		Do inquirido	Var17.1+Var18.1	
		De grupos informais	Var17.12+Var18.12	
		Da liderança	Var17.4+Var17.5+18.4+18.5	
		Dos diferentes órgãos	Var17.2+Var17.3+Var17.6+Var17.9+Var17.10+Var18.2+Var18.3+Var18.6+Var18.9+Var18.10	
		Dos representantes pais	Var17.7+Var18.7	
		Coordenadora Formação	Var18.8	
		Dos representantes alunos	Var17.8	
		Do pessoal não docente	Var17.11+Var18.11	
		Micropolítica da participação/ Mecanismos de recuperação	Tipo político de actor	Var21
	<i>Exit</i> quanto à formação		Var14	
	Alcance (nível) do <i>exit</i>		Var15+Var13	
	Razão do <i>exit</i>		Var16	
	<i>Exit</i> da escola		Var19T	
	Lealdades		Var19Y	
	<i>Voice</i> traíçoeira - nível		Var19J1	
	Fontes de poder		Var22	
	Políticas de favoritismo			
	Estratégias			
	Nível do sentimento de “privação relativa”	Var19I1+VarL1		
	Regulação e formação	Práticas regulação controlo	Var19X	
		Práticas regulação autónoma	Var19V	
	Autonomia	Descentralização	Var19N1	
	<i>Escola locus de formação</i>	Práticas reprodução	Var19D1	
		Práticas produção	Var19B1	
		“Novas Modalidades”	Var19K1	
	Cidadania e formação	Formação e Exclusão	Nível exclusão	Var19F1
		Formação e autonomia	Importância p/ autonomia	Var19E1
		Formação e bem comum	Importância para o debate sobre o bem comum	Var19G1
		Informalidade	Importância conferida	Var19Z

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAMSSON, Bengt (1993). *The Logic of Organizations*. Newbury: SAGE Publications.
- ABREU, Wilson C. (1997). “Dinâmica de Formatividade dos Enfermeiros em Contexto de Trabalho Hospitalar”. In Rui Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp.147-168.
- AFONSO, Almerindo J. (1991). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na Sala de Aula*. Braga: Instituto de Educação/UM.
- AFONSO, Almerindo J. (1995). “O novo modelo de gestão e a conexão tardia à ideologia neoliberal”. In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 8, nº 1. Braga: IEP/UM, pp. 73-86.
- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Tese de Doutoramento. Braga: UM.
- AFONSO, Almerindo J. (1999). “A autonomia como tópico discursivo na história recente dos modelos de administração das escolas”. In *Perspectivas sobre Territorialização*. Dossier território educativo, nº5. Porto: DREN.
- AFONSO, Almerindo J. (2001). “Emancipação ou emancipações? A educação entre a crise das metanarrativas e a hipervalorização dos projectos individuais”. In António Teodoro (org.). *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Lusófonas, pp. 223-243.
- AFONSO, Almerindo J. & ANTUNES, Fátima (2000). “Educação, cidadania e competitividade: algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política”. In *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 21. Porto: Edições Afrontamento.
- AFONSO, A. H. & GUERREIRO, Marília (1980). “A centralização do poder no Estado moderno português”. In *Revista de História*, nº 15. Lisboa: Sá da Costa Editora, pp. 2-25.
- AFONSO, Natércio (1995). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: IIE.
- AFONSO, Natércio & VISEU, Sofia (2001a). “A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas dos ensinos básico e secundário: estudo extensivo”. In João Barroso (org.). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Relatório Sectorial 4*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL.
- AFONSO, Natércio & VISEU, Sofia (2001b). “Participação e funcionamento das escolas: o ponto de vista dos presidentes das assembleias”. In João Barroso (org.). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Relatório Sectorial 5*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL.
- ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALIN, Christian (1996). *Etre Formateur. Quand dire c'est écouter*. Paris: Editions L'Harmattan.

- ALMEIDA, João F. & PINTO, José M. (1986). “Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais”. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 55-78.
- ALMEIDA, João F. & PINTO, José M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais* (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- AMIGUINHO, Abílio (1992). *Viver a Formação Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- AMIGUINHO, Abílio & CANÁRIO, Rui (org.) (1994). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- ANDERSON, Gary L. (1991). “Cognitive Politics of Principals and Teachers. Ideological Control in an Elementary School”. In Joseph Blase (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 120-138.
- ANGUS, Lawrence (2001). “Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar”. In John Smyth (ed.). *La Autonomía Escolar: Una perspectiva crítica* (tradução castelhana do título original de 1993 - *A Socially Critical View of the Self-managing School*). Madrid: Ediciones Akal, pp. 19-44.
- APPLE, Michael W. & BEANE, James A. (2000). *Escolas Democráticas* (trad. portuguesa do título original de 1995 - *Democratic schools*). Porto: Porto Editora.
- BACHARACH Samuel B. (1988). “Notes on a political theory of educational organizations”. In Adam Westoby (ed.). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 277-288.
- BACHARACH Samuel B. & LAWLER, Edward J. (1980). *Power and Politics in Organizations*. San Francisco: Josey-Bass.
- BACHARACH, Samuel B. & MUNDELL, Bryan (1993). “Organizational politics in schools: Micro, macro and logics of action”. In *Educational Administration Quarterly*. Vol. 29, nº 4, pp. 423-452.
- BACHARACH, Samuel B. & MUNDELL, Bryan L. (1999). “Políticas Organizacionais nas Escolas: Micro, Macro e Lógicas de Acção”. In Manuel J. Sarmiento (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 123-156.
- BACHARACH, Samuel B.; BAMBERGER, Peter; CONLEY, Sharon C. & BAUER, Scott (1990). “The Dimensionality of Decision Participation in Educational Organizations: The Value of a Multi-Domain Evaluative Approach”. In *Educational Administration Quarterly*. Vol. 26, nº 2, pp. 126-167.
- BALDRIDGE, J. Victor (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley.
- BALL, Stephen J. (1987). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. (Tradução em 1989 para o castelhano do título original - *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*). Barcelona: Ediciones Paidós.
- BALL, Stephen J. & BOWE, Richard (1991). “Micropolitics of Radical Change”. In Joseph Blase (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 19-45.

- BARBIER, Jean-Marie (1990). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BARBIER, Jean-Marie (1996a). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, Laurence (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARNARD, Chester I. (1971). *As Funções do Executivo* (1ª edição em língua portuguesa a partir do título original de 1938 *The Functions of the Executive*). São Paulo: Editora Atlas.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus – Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- BARROSO, João (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (1997a). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, João (1997b). “Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional”. In Rui Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 61-78.
- BARROSO, João (1998). “Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública”. In *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 4 (nova série) – Outubro 98. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 32-58.
- BARROSO, João (org.) (1999). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa, pp. 129-142.
- BARROSO, João (2000). “Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif”. In *Revue Française de Pédagogie*, nº 130. Aix-en-Provence: INRP.
- BARROSO, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL.
- BARROSO, João & CANÁRIO, Rui (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE.
- BELL, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BLASE, Joseph J. (1988). “The politics of Favoritism: A Qualitative Analysis of the Teacher’s Perspective”. In *Educational Administration Quarterly*. Vol. 24, nº 2, pp. 152-177.
- BLASE, Joseph J. (1991). “The Micropolitical Perspective”. In Joseph Blase (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 1-18.
- BLASE, Joseph & ANDERSON, Gary (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment*. London: Cassell.
- BLAU, Peter M. & SCOTT, W. Richard (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Atlas (trad. portuguesa).
- BOBBIO, Norberto (1988a). *O Futuro da Democracia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- BOBBIO, Norberto (1988b). *Liberalismo e Democracia*. São Paulo: Editora Brasiliense.

- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António (1997). “A Escola como Organização que Aprende”. In Rui Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 79-100.
- BOLÍVAR, Antonio (1999). “O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização”. In Manuel J. Sarmento (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 157-190.
- BOLMAN, Lee G. & DEAL, Terrence E. (1989). *Modern Approches to Understanding and Managing Organizations* (1ª edição de 1984). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BOLTANSKI, Luc & THÉVENOT, Laurent (1991). *De la Justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Contrafogos*. Oeiras: Celta Editora.
- BRAND, Jaime P. (1992). *Direcção e Gestão de Projectos*. Lisboa: Edições Lidel.
- BRYMAN, Alan (1996). “Leadership in Organizations”. In Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy & Walter R. Nord (ed.). *Handbook of Organization Studies*. London: SAGE Publications, pp. 276-292.
- BURRELL, Gibson & MORGAN, Gareth (1979). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Guilford: Gower.
- BUSH, Tony (1995). *Theories of Educational Management*. (1ª edição de 1986). London: Harper and Row.
- BUSH, Tony (1997). “Research, Training and Praticice in Educational Administration: United Kingdom”. In Ana Luís, João Barroso & João Pinhal (org.) *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Actas do 1º Congresso do Forum Português de Administração Educacional - Vilamoura. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional, pp. 55-69.
- CAMARA, Pedro B.; GUERRA, Paulo B. & RODRIGUES, Joaquim V. (1997). *Humanator. Recursos humanos e sucesso empresarial* (2ª edição de 1998). Lisboa: publicações D. Quixote.
- CAMPOS, Bártolo P. (1980). *Orientação vocacional no unificado e formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAMPOS, Bártolo P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- CAMPOS, Bártolo P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- CAMPOS, Edmundo (org.) (1978). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- CANÁRIO, Rui (1994). “Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro?” In Abílio Amiguiinho & Rui Canário (org.). *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58.
- CANÁRIO, Rui (1995). *Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação?* Lisboa: IIE.

- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CANOTILHO, José J. G. (1993). *Direito Constitucional* (6ª edição). Coimbra: Almedina.
- CAPPER, Colleen A. (1993). “Educational Administration in a Pluralistic Society: A Multiparadigm Approach”. In Colleen A. Capper (ed.). *Educational Administration in a Pluristic Society*. New York: State University of New York, pp. 7-35.
- CARR, Adrian (1994). “Anxiety and Depression among School Principals – Warning, Principals Can Be Hazardous to Your Health”. In *Journal of Educational Administration*. Vol. 32, nº 3. MCB University Press, pp. 18-34.
- CARVALHO, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASSIRER, Ernst (1995). *Ensaio Sobre o Homem*. Lisboa: Guimarães Editores.
- CASTRO-ALMEIDA, Carlos, BOTERF, Guy & NÓVOA, António (1992). “A Avaliação Participativa no Decurso de Projectos: Reflexões a partir de uma Experiência de Terreno (Programa Jade)”. In Albano Estrela & António Nóvoa (orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa, pp. 105-137.
- CCPFC (1998). *Contributos para a Consolidação da Formação Contínua Centrada nas Práticas Profissionais*. Braga: CCPFC.
- CCPFC (2001). *Relatório de actividades*. Braga: CCPFC.
- CERVO, Amado L. & BERVIAN, Pedro A. (1983). *Metodologia Científica* (3ª edição). S. Paulo: McGraw Hill.
- CHARLOT, Bernard (1976). “O Mito da Negociação das Necessidades”. In *Education Permanente*, nº 34.
- CHARLOT, Bernard & BEILLEROT, Jacky (1995). “Introduction”. In Bernard Charlot e Jacky Beillerot (dir.). *La Construction des Politiques D’Éducation et de Formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CLEGG, Stewart R. & HARDY, Cynthia (1997). “Introdução: Organização e Estudos Organizacionais”. In Stewart R. Clegg et al. (org.). *Handbook de Estudos Organizacionais. Volume 1 – Modelos de Análise e Novas Questões em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Editora Atlas.
- CLEGG, Stewart R. & PALMER, Gill (1996). “Introduction: producing management knowledge”. In Stewart R. Clegg & Gill Palmer (ed.). *The Politics of Management Knowledge*. London: Sage Publications, pp. 1-18.
- COHEN, Michael D. & MARCH, James. G. (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- COHEN, Michael D.; MARCH, James. G. & OLSEN, Johan P. (1972). “A garbage Can Model of Organizational Choice”. In *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17, nº 1, pp. 1-25.

- CORBETT, H. Dickson (1991). “Community Influence and School Micropolitics – A Case Example”. In Joseph Blase (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 73-95.
- CORREIA, José A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores* (2ª edição de 1991). Rio Tinto: Edições Asa.
- CORREIA, José A. (1997). “Formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de os Pensar na sua Articulação”. In Rui Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 13-41.
- CORREIA, José A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação. Contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José A. (1999a). *Os «Lugares-Comuns» na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José A. (org.) (1999b). *Formação de Professores. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, José A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, António F. (1986). “A Pesquisa de Terreno em Sociologia”. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 129-148.
- COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- COSTA, Jorge A. (2000). “Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas”. In Jorge A. Costa, António N. Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade Aveiro, pp. 15-33.
- CROZIER, Michel (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Éditions du Seuil.
- CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de L'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.
- CRSE (1986). *Projecto Global de Actividades*. Lisboa: GEP/ME.
- CRSE (1988a). *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: GEP/ME.
- CRSE (1988b). *Projecto Global de Reforma*. Lisboa: GEP/ME.
- CRSE (1988c). *A Gestão do Sistema Escolar*. Lisboa: GEP/ME.
- DAHL, Robert A. (1991). *Modern Political Analysis – Fifth edition*. (1ª edição de 1963). New Jersey: Prentice Hall International.
- DALE, Roger (1994). “A promoção do mercado educacional e a polarização da educação”. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, pp. 109-139.
- DAMÁSIO, António R. (1995). *O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DE KETELE, Jean-Marie; CHASTRETTE, Maurice ; CROS, Danièle ; METTELIN, Pierre & THOMAS, Jacques (1994). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.

- DEMAILLY, Lise C. (1992). “Modelos de formação contínua e estratégias de mudança”. In António Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 139-158.
- DEROUE, Jean-Louis (1992). *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*. Paris: Éditions Métailié.
- DESCHAMPS, Jean-Claude & DEVOS, Thierry (1998). “Representations of Self and Group”. In Stephen Worchel *et al.* (ed.). *Social Identity. International Perspectives*. London: Sage Publications.
- DIMAGGIO, Paul J. & POWELL, Walter W. (1983). “The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields”. In *American Sociological Review*, 48(2), pp. 147-160
- DUBAR, Claude (1995). “Formation, Travail et Identités Professionnelles”. In *Actas VI Colloque National de L'AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: AFIRSE Portuguesa, UL.
- DUBAR, Claude (1997a). “Formação, Trabalho e Identidades Profissionais”. In Rui Canário (org.). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp. 43-52.
- DUBAR, Claude (1997b). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUNLAP, Diane M. & GOLDMAN, Paul (1991). “Rethinking Power in Schools”. In *Educational Administration Quarterly*. Vol. 27, nº 1, pp. 5-29.
- DUTERCQ, Yves (1999). “Será a escola o futuro do sistema educativo? Uma análise política do funcionamento dos estabelecimentos de ensino”. In Manuel J. Sarmiento (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 191-228.
- ELLIOTT, John (1994). *La investigación-acción en educación* (2ª edição). Madrid: Morata.
- ELLSTRÖM, Per-Erik (1983). “Four Faces of Educational Organizations”. In *Higher Education*, nº 12, pp. 231-241.
- ERASMIE, Thord & LIMA, Licínio C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos, UM.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1995). “O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas. A Mitologia Racionalizadora de um Forma Organizacional Alternativa”. In *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1. Braga: IEP/UM, pp. 85-98.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998a). *Redescobrir a Escola Privada como Organização. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: IIE.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998b). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: IIE.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998c). “Políticas de Formação de Recursos Humanos nas Organizações Educativas. Das Práticas Modernas aos Discursos Pós-modernos”. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, nº 2 (vol.3), ano 2º.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998d). “A agenda oculta da gestão da qualidade total na Educação”. In *Organizações e Trabalho*, nº 20, pp. 51-61.

- ESTÊVÃO, Carlos V. (1998e). “A privatização da qualidade na Educação e as suas privações”. In *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 27, pp. 117-127.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1999a). “Cidadania organizacional e políticas de formação”. In *Revista de Educação*. Vol. VIII, nº1, pp. 49-56.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1999b). “Escola, Justiça e Autonomia”. In *Inovação*, nº 11, pp. 139-155.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2000). “Liderança e Democracia: o Público e o Privado”. In Jorge A. Costa, António N. Mendes e Alexandre Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 35-44.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2001a). “(In)Variações nas Políticas Educativas. O dever de modernizar e o direito à justiça”. In *Formação e Avaliação Institucional*. Cadernos Escola e Formação. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 11-30.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2001b). *Justiça e Educação: A justiça plural e a igualdade complexa na escola*. S. Paulo: Cortez Editora.
- ESTÊVÃO, Carlos V. & AFONSO, Almerindo J. (1991). “Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional. Profissionalidade docente nos ensino público e privado”. In *Inovação*. Vol. 4. Nº 2-3. Lisboa: IIE, pp. 155-165.
- ETZIONI, Amitai (1974). *Análise Comparativa das Organizações Complexas. Sobre o Poder, o Engajamento e seus Correlatos*. São Paulo: Zahar Editores.
- FABRE, Michel (1995). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- FAIRHOLM, Gilbert W. (1998). “Leadership as an exercise in virtual reality”. In *Leadership & Organization Development Journal*, nº 19/4. MCB University Press, pp. 187-193.
- FALCÃO, Norberta (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar: Dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa: IIE.
- FAURE, Edgar *et al.* (1972). *Aprender a Ser*. Lisboa: Bertrand.
- FAYOL, Henri (1984). *Administração Industrial e Geral* (tradução língua portuguesa da edição original de 1926). São Paulo: Atlas Editora.
- FERNANDES, Albertina L. (2003). Reflexão produzida no âmbito da acção de formação “Aprendizagem e Avaliação”. Braga: CFAE Braga/Sul, p. 14.
- FERNANDES, António S. (1989). “A Autonomia das Escolas no Decreto-Lei nº 43/89”. In *Correio Pedagógico*, Março.
- FERNANDES, António S. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga: UM (Tese de doutoramento policopiada).
- FERNANDES, Margarida (2001). “Que Formação de Professores para uma Escola Crítica e Emancipatória? A Necessidade de Recontextualizar a Formação”. In António Teodoro (org.). *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Lusófonas, pp. 143-155.
- FERREIRA, Fernando I. S. (1998). *As Lógicas da Formação. Um Estudo das Dinâmicas Locais, a Partir de um Centro de Formação de Associação de*

Escolas. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (tese de mestrado policopiada).

- FERREIRA, Fernando I. S. (1999). *Dinâmicas Locais de Formação. Um Estudo da Actividade de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança, UM.
- FERREIRA, Henrique C. (2000). “Formação Contínua: que desafios?”. In *Actas do Seminário Europeu Organização e Avaliação da Formação*. Gafanha da Nazaré: CFECI - Centro de Formação de Escolas do Concelho de Ílhavo.
- FERREIRA, José M. C.; NEVES, José; ABREU, Paulo N. & CAETANO, António (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- FERREIRA, Virgínia (1986). “O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos”. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 165-196.
- FERRY, Gilles (1991). *El Trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- FIGARI, Gérard (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto: Porto Editora.
- FIRESTONE, William A. & HERRIOTT, Robert E. (1981). “Images of Organization and the Promotion of Educational Change”. In Alan C. Kerckhoff (ed.). *Research in Sociology of Education and Socialization*. Vol. 5. Greenwich: Jai Press, pp. 221-260.
- FISCHER, Gustave N. (1978). *La formation quelle utopie! Questions autour d'une expérience pédagogique avec des comités d'entreprise*. Paris: Epi.
- FODDY, William (1996). *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FONSECA, J. M. Protes da (1981). “Gestão do Sistema de Ensino”. In Manuela Silva & M. Isabel Tamen (coord.). *O Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 117-142.
- FORMOSINHO, João (1984). “A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada”. In *O Ensino*, 7/10, pp. 101-107.
- FORMOSINHO, João (1986b). “A regionalização do sistema de ensino”. In *Cadernos Municipais*. Revista de Acção Regional e Local. Ano VII, nº 38-39, pp. 63-68.
- FORMOSINHO, João (1987). *Educating for passivity. A study of portuguese education (1926-1968)*. London: University of London (Ph. D. Thesis).
- FORMOSINHO, João (1990a). “A Direcção das Escolas Portuguesas – Uma Questão Estruturante do Regime Democrático”. In *Revista Educação*. Nº 1.
- FORMOSINHO, João (1990b). “Formação Contínua e Carreira Docente – Uma Análise Organizacional”. In *Impasses e Novos Desafios na Formação de Professores*. Porto: FENPROF.
- FORMOSINHO, João (1991). “Formação contínua de professores: modelos organizacionais”. In Universidade de Aveiro (org.). *Formação contínua de professores. Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 235-267.

- FORMOSINHO, João (2000). “A Autonomia das Escolas: Lógicas Territoriais e Lógicas Afinitárias”. In *Escola, Contratualização e Município*. Cadernos Escola e Formação. Braga: CFAE Braga/Sul.
- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando I. S.; MACHADO, Joaquim; MONTEIRO, Manuel & SILVA, Virgílio R. (1999). “Centros de Formação de Associação de Escolas: à descoberta das diferenças”. Comunicação apresentada ao IX Colóquio da AFIRSE. *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*. Albano Estrela *et al.* (org.). Lisboa, 18-20 de Novembro.
- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando I. S. & SILVA, Virgílio R. (1999). *Avaliar, Reflectir, Inovar. Estudo de Avaliação Externa*. Cadernos Escola e Formação. Braga: CFAE Braga/Sul.
- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando I.; MONTEIRO, Manuel & SILVA, Virgílio R. (2001). *Formação Contínua. Actores políticas e práticas*. Cadernos Escola e Formação. Braga: CFAE Braga/Sul.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- FRIEDBERG, Erhard (1993). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. (tradução para a língua portuguesa em 1995). Lisboa: Instituto Piaget.
- FROST, Peter J.; MOORE, Larry F.; LOUIS, Meryl R.; LUNDBERG, Craig C. & MARTIN, Joanne (ed.) (1991). *Reframing Organizational Culture*. London: Sage Publications.
- GADOTTI, Moacir (1998). *Pedagogia da Práxis* (2ª edição). São Paulo: Cortez Editora.
- GALBRAITH, John K. (s/d). *Anatomia do Poder* (tradução portuguesa do título original *The Anatomy of Power* de 1983). Lisboa: DIFEL Difusão Editorial.
- GALBRAITH, John K. (1967). *O Novo Estado Industrial*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- GALBRAITH, John K. (1973). *Economics the Public Purpose*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- GARCIA, Carlos M. (1992). “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. In António Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 51-76.
- GÉRARD, Adam & REYNAUD, Jean-Daniel (1984). *Sociologia do Trabalho. Os Conflitos* (trad. portuguesa de *Conflits du Travail et Changement Social*). Porto: RÉ S Editora.
- GHIGLIONE, Rodolphe & MATALON, Benjamin (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, Anthony (1994). *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Lisboa: Editorial Presença.
- GIROUX, Henry A. (1983). *Theory & Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. New York: Bergin & Garvey.
- GIROUX, Henry A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin & Garvey.
- GOLDMAN, Paul DUNLAP, Diane M.; & CONLEY, David (1999) “Poder Facilitador e Soluções não Estandarizadas para a Reestruturação da Escola”. In Manuel J.

- Sarmiento (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 229-256.
- GOMES, Carlos A. (1987). “A Interacção Selectiva na Escola de Massas”. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 3, pp. 36-49.
- GOMES, Rui (1996). “Teses para uma Agenda Oculta de Estudo da Escola”. In João Barroso (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 87-107.
- GOMES, Rui (1999). “25 Anos Depois: Expansão e Crise da Escola de Massas em Portugal”. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 11, pp. 133-164.
- GREENFIELD, T. B. (1973). “Organizations as social inventions: rethinking assumptions about change”. In *Journal of Applied Behavioural Science*. Vol. 9 , nº 5, pp. 551-574.
- GREENFIELD, William D. Jr. (1991). “The Micropolitics of Leadership in an Urban Elementary School”. In Joseph Blase (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 161-184.
- GREENFIELD, William D. Jr. (1999). “Para uma Teoria da Administração Escolar: A Centralidade da Liderança”. In Manuel J. Sarmiento (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 257-284.
- GRIFFITHS, Daniel E.; HART, Ann W. & BLAIR, Billie G. (1991). “Still Another Approach to Administration: Chaos Theory”. In *Educational Administration Quarterly*. Vol. 27, nº 3, pp. 430-451.
- GRONN, Peter C. (1988). “Talk as the work: the accomplishment of school administration”. In Adam Westoby (ed.). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 289-314.
- HABERMAS, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (versão castelhana da edição original de 1981). Madrid: Taurus Ediciones.
- HADJI, Charles (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HANNAN, Michael & FREEMAN, John (1981). “Obstacles to comparative studies”. In P. S. Goodman & J. Penning. *New Perspectives on Organizational Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 106-131.
- HARGREAVES, Andy (1991). “Contrived Collegiality”. In Joseph Blase (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 46-72.
- HARGREAVES, Andy (1995). “Series Editor’s Introduction”. In Joseph Blase & Gary Anderson *The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment*. London: Cassell.
- HARGREAVES, Andy (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw – Hill.
- HARTLEY, David (2001). “El Estado evaluador y la autonomía de la educación: ¿motivo de reflexión?”. In John Smyth (ed.). *La Autonomía Escolar: Una perspectiva crítica* (tradução castelhana do título original de 1993 - *A Socially Critical View of the Self-managing School*). Madrid: Ediciones Akal, pp. 119-137.

- HERPIN, Nicolas (1982). *A Sociologia Americana Escolar. Problemáticas e Práticas*. Porto: Edições Afrontamento.
- HIRSCHMAN, Albert O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty*. Cambridge: Mass Harvard University Press.
- HOYLE, Eric (1988). “Micropolitics of educational organizations”. In Adam Westoby (ed.). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp. 255-269.
- HUBERMAN, Michael (1992). “O Ciclo de Vida Profissional dos Professores”. In António Nóvoa (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- HUXLEY, Aldous (1946). *Admirável Mundo Novo* (Prefácio do autor de 1946; 1ª edição de 1932). Lisboa: Livros do Brasil.
- HUXLEY, Aldous (1959). *Regresso ao Admirável Mundo Novo*. Lisboa: Livros do Brasil.
- IGE (2000). *Avaliação Integrada das Escolas. Apresentação e Procedimentos*. IGE-ME
- IGE (2001). *Avaliação Integrada das Escolas. Relatório da Escola Secundária [nome da Escola]*. Lisboa : IGE-ME.
- INE (2002). “Resultados dos Censos 2001”. In WWW. *ine.pt* (página consultada em Setembro de 2002).
- JARES, Xesús R. (2002). *Educação e conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto : Edições Asa.
- JAVEAU, Claude (1990). *L'Enquete par Questionnaire. Manuel a l'Usage du Praticien*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- JESUÍNO, Jorge C. (1986). “O Método Experimental em Ciências Sociais”. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 215-249.
- KLEINE-KRACHT, Sister Paula & WONG, Kenneth K. (1991). “When District Authority Intrudes Upon the Local School”. In Joseph Blase (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 96-119.
- KUHN, Thomas S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (1ª edição de 1962 e Prefácio de 1969). Chicago: University Press.
- LAKATOS, Eva M^a & MARCONI, Marina A. (1989). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- LE BOTERF, Guy (1990). *L'Ingenierie et L'Evaluation de la Formation*. Paris: Les Editions D'Organisation.
- LE GRAND, Julian (1996). “Los Cuasi Mercados y la Política Social”. In Esteve Oroval Planos (org.). *Economía de la Educación* (tradução para o castelhano do título original de 1991 – “Quasi Markets and Social Policy” publicado no *Economic Journal*). Barcelona: Ariel, pp. 257-271.
- LESNE, Marcel (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- LEWIS, Dianne; FRENCH, Erica & STEANE, Peter (1997). “A culture conflict”. In *Leadership & Organization Development Journal*, nº 18/6. MCB University Press, pp. 275-282.
- LIKERT, Rensis (1975). *A Organização Humana* (tradução língua portuguesa da edição original de 1967). São Paulo: Editora Atlas.
- LIMA, Licínio C. (1992). “Organizações educativas e administração educacional em editorial”. In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 5, nº 3. Braga: IEP/UM, pp. 1-8.
- LIMA, Licínio C. (1994). “Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da Educação”. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119-139.
- LIMA, Licínio C. (1995). “Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política”. In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 8, nº1. Braga: IEP/UM, pp. 57-71.
- LIMA, Licínio C. (1996a). “Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil”. In *Inovação*. Vol. 9, nº 3, pp. 283-297.
- LIMA, Licínio C. (1996b). “Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola”. In João Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.15-39.
- LIMA, Licínio C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (1ª edição 1992). Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1999). “E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escola”. In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 12, nº1. Braga: IEP/UM, pp. 57-80.
- LIMA, Licínio C. (2000a). “Administração Escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas”. In Afrânio M. Catani & Romualdo P. Oliveira (org.). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 41-76.
- LIMA, Licínio C. (2000b). *Organização Escolar e Democracia Radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio C. & AFONSO, Almerindo J. (1995). “The Promise Land: school autonomy, evaluation and curriculum decision making in Portugal”. In *Educational Review*. Birmingham – U. K. Vol. 47, nº 2, pp. 165-172.
- LIMA, Marinús P. (1995). *Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia* (1ª edição 1981). Lisboa: Editorial Presença.
- LIPOVETSKY, Gilles (1989). *A Era do vazio. Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*. Lisboa: Relógio de Água.
- LOUREIRO, João E. (1990). “Subsídios para uma teoria pedagógica do ensino universitário” (Conferência proferida em 1985). In António Nóvoa (org.). *À procura de uma Pedagogia Humanista*. Lisboa: Instituto Nacional Investigação Científica.
- LYOTARD, Jean-François (s/d). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.

- MALGLAIVE, Gerard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- MARCH, James G. & SIMON, Herbert A. (1979). *Les Organisations* (a partir da edição original de 1958 - *Organizations*). Paris: Borda.
- MARSHALL, Catherine (1991). “The Chasm Between Administrator and Teacher Cultures”. In Joseph Blase (ed.). *The Politics of Life in Schools*. Newbury Park: Sage Publications, pp. 139-160.
- MARTIN, Joanne & MEYERSON, Debra (1988). “Organizational Culture and the Denial, Channeling and Acknowledgement of Ambiguity”. In Louis R. Pondy *et al.* (ed.). *Managing Ambiguity and Change*. New York, pp. 93-125.
- MASLIN-OSTROWSKI, Patricia & ACKERMAN, Richard H. (2000). “On being wounded: implications for school leaders”. In *Journal of Educational Administration*. Vol. 38, nº 3. MCB University Press, pp. 216-229.
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Editorial Debate.
- McGREGOR, Douglas (1980). *O Lado Humano da Empresa* (tradução língua portuguesa da edição original de 1960). São Paulo: Martins Fontes.
- McLAY, Margaret & BROWN Marie (2000). “The under-representation of women in senior management in UK independent secondary schools”. In *International Journal of Educational Management*, nº 14/3. MCB University Press, pp. 101-106.
- MEIGNANT, Alain (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MEYER, John & ROWAN, Brian (1977). “Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony”. In *American Journal of Sociology*. Vol. 83, pp. 340-363.
- MICHELS, Robert (1971). *Les Partis Politiques*. Paris: Flammarion.
- MILL, J. Stuart (1967). *O Governo Representativo*. Viseu: Editora Arcádia.
- MINTZBERG, Henry (1992). *El Poder en la Organización* (tradução portuguesa da edição original de 1983, *Power in and around Organizations*). Barcelona: Editorial Ariel.
- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações* (tradução portuguesa da edição original de 1979, *The Structuring of Organizations*). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MOISSET, Jean (1987). “La prise de décision en éducation”. In Clermont Barnabé, & Hermann C. Girard (dir.). *Administrtrion Scolaire – théorie et pratique*. Québec: gaëtan morin éditeur.
- MONTEIRO, Manuel P. (2001). *Formação e Cidadania. Estudo sobre as dinâmicas micropolíticas de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Braga: IEP/UM (Tese de Mestrado policopiada)
- MONTEIRO, Maria Benedicta (1993). “Conflito e cooperação nas relações intergrupais”. In Jorge Vala & Maria B. Monteiro (coord.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MORGAN, Gareth (1995). *Imagens da Organização* (tradução da versão inglesa de 1986- *Images of organization*). S. Paulo: Editora Atlas.

- MOSCOVICI, Serge & DOISE, Willem (1991). *Dissensões e Consenso. Uma teoria geral das decisões colectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MURGATROYD, Stephen & MORGAN, Colin (1994). *Total Quality Management and the School* (1ª edição de 1992). Buckingham: Open University Press.
- NÓVOA, António (1992). “Formação de Professores e Profissão Docente”. In António Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 13-33.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & FORMOSINHO, João (2001). “Associação Criança: Uma Comunidade de Apoio ao Desenvolvimento Sustentado na Educação de Infância”. In Júlia Oliveira-Formosinho & João Formosinho (org.). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 27-61.
- OLIVEIRA, Lúcia (1997). “A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua”. In Idália Sá Chaves (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- OLSON, Mancur (1998). *A Lógica da Acção Colectiva*. Oeiras: Celta Editora.
- ORTSMAN, Oscar (1984). *Mudar o Trabalho. As Experiências, os Métodos, as Condições de Experimentação Social* (trad. portuguesa do título original de 1978). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- OUCHI, William G. (1987). *Teoria Z Como as empresas podem enfrentar o desafio Japonês* (1ª edição de 1981). São Paulo: Nobel.
- OZGA, Jenny (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José A. & FLORES, Maria A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PAIN, Abraham (1990). *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: Éditions L’Harmattan.
- PEREIRA, Maria F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de professores. Os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: IIE.
- PERRENOUD, Philippe (2002). “Combater o medo da desordem e a obsessão do controlo”. In *Correio da Educação*, nº 108. Porto: Edições ASA.
- PERROW, Charles B. (1981). *Análise Organizacional. Um Enfoque Sociológico*. São Paulo: Editora Atlas (tradução portuguesa).
- PERROW, Charles B. (1991). *Sociologia de las Organizaciones* (3ª edição). Madrid: McGraw-Hill.
- PESTANA, Mª Helena & GAGEIRO, João N. (1998). *Análise de dados para as Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PFEFFER, Jeffrey (1981). *Power in Organizations*. Cambridge: Harper & Row.
- PFEFFER, Jeffrey & SALANCIK, G. R. (1978). *The External Control of Organizations*. New York: Harper & Row.

- PINTO, Amâncio C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto : Edições Jornal de Psicologia.
- POPKEWITZ, Thomas (1992). “Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial”. In António Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 35-50.
- POPKEWITZ, Thomas (1999). “O Estado e a Administração da Liberdade nos Finais do Século XX: descentralização e distinções Estado/sociedade civil”. In Manuel J. Sarmiento (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 11-66.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RANDOLPH, Alan W. & POSNER, Barry Z. (1992). *Planeamento e Gestão de Projectos*. Lisboa: Editorial Presença.
- REIFERS, Jean-Louis et al. (1996). *Accomplir L'Europe par L'Education et la Formation*. Groupe de Reflexion sur L'Education et la Formation - Rapport.
- REYNAUD, Jean-Daniel (1988). “Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome”. In *Revue Française de Sociologie*, XXIX-1, pp. 5-18.
- REYNAUD, Jean-Daniel (1993). *Les Règles du Jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- RICOEUR, Paul (s/d). *Do Texto à Acção*. Porto: Rés.
- ROBERTSON, Susan L. (2001). “La política de delegación, autonomía y postfordismo en las escuelas”. In John Smyth (ed.). *La Autonomía Escolar: Una perspectiva crítica* (tradução castelhana do título original de 1993 - *A Socially Critical View of the Self-managing School*). Madrid: Ediciones Akal, pp. 139-161.
- ROCHA, Custódia (1997). “As relações de género e os estudos sobre as organizações educativas: Problematização”. In Ana Luís; João Barroso e João Pinhal (ed.). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional, pp. 249-264.
- RODRIGUES, Maria L. (1997). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1976). *Du Contrat Social* (Texto original de 1762 com introdução, notas e comentários de Maurice Halbwachs). Aubier: Éditions Montaigne.
- RUELA, Carlos (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: IIE.
- RUNCIMAN, W. G. (1972). *Relative Deprivation and Social Justice. A study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*. Middlesex: Penguin Books.
- RYAN, Brendan (2001). “«Y su director general les hará libres ...»: la delegación en la educación sudaustraliana”. In John Smyth (ed.). *La Autonomía Escolar: Una perspectiva crítica* (tradução castelhana do título original de 1993 - *A Socially Critical View of the Self-managing School*). Madrid: Ediciones Akal, pp. 225-249.

- SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma*. Lisboa: IIE.
- SANCHES, Maria Fátima C. C. (2001). “Formação Contínua de Professores. Constrangimentos, Potencialidades e Contributos dos Centros de Formação de Associação de Escolas”. In *Formação e Avaliação Institucional*. Cadernos Escola e Formação. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 31-51.
- SANTOS, Boaventura S. (1987). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S. (1991). “Subjectividade, Cidadania e Emancipação”. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, pp. 135-191.
- SANTOS, Boaventura S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- SANTOS, Laura F. (1993). “O Caso da Educação Desfundamentada”. In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 6, nº 1. Braga: IEP/UM, pp. 53-70.
- SARMENTO, Manuel J. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora.
- SARMENTO, Manuel J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: IIE.
- SCHÖN, Donald A. (1992). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In António Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 77-92.
- SCHÖN, Donald A. (1996). “A la recherche d’une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu’elle implique pour l’éducation des adultes”. In Jean-Marie Barbier (org.). *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris: PUF, pp. 201-222.
- SCHUMPETER, Joseph A. (1976). *Capitalism, Socialism and Democracy* (1ª edição 1942). New York: Harper & Row.
- SEDAS NUNES, Adérito (1994). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais* (11ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- SEDAS NUNES, Adérito (2000). *Antologia Sociológica*. Selecção de textos e prefácio de Maria Filomena Mónica. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- SILVA, Ana M. (1998). “Formação de adultos: em busca de um sentido emergente para as práticas”. Comunicação apresentada no *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Aveiro.
- SILVA, Augusto S. (1986). “A Ruptura com o Senso Comum nas Ciências Sociais”. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 29-53.
- SILVA, Augusto S. & PINTO, João Madureira (1986). “Uma Visão Global Sobre as Ciências Sociais”. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 9-27.
- SILVA, Manuel A. (2000). “Do poder mágico das formações às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva”. In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 13, nº1. Braga: IEP/UM, pp. 77-109.

- SILVA, Manuel A. (2001). *Os Directores dos Centros de Formação das Associações de Escolas: A pessoa e a organização*. Lisboa: IIE.
- SILVA, Virgílio R. (2000a). *A Avaliação da Formação. Plano de Formação de 1999 do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul* (Relatório de Estágio da Licenciatura em Educação). Braga: IEP/UM.
- SILVA, Virgílio R. (2000b). “CFAE Braga/Sul – Propostas e recomendações”. In *Formação ao Centro*. Boletim Informativo nº 4. Braga: CFAE Braga/Sul.
- SILVA, Virgílio R. (2002). “Formação Centrada na Escola, missão quase impossível?”. In *Formação ao Centro*. Boletim Informativo nº 7. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 31-32.
- SIMON, Herbert A. (1970). *El Comportamiento Administrativo*. (tradução para o castelhano - 1ª edição em inglês de 1947). Madrid: Aguilar.
- SMYTH, John (1993). “Introduction”. In John Smyth (ed.). *A Socially Critical View of the Self-managing School*. London: The Falmer Press.
- STOER, Stephen R. (1986). *Estado e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- TAJFEL, Henri & TURNER, J. C. (1986). “The social identity theory of intergroup behavior”. In S. Worchel & W. G. Austin (ed). *The psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- TAYLOR, Frederick W. (1982). *Princípios de Administração Científica* (tradução língua portuguesa da edição original de 1911). São Paulo: Editora Atlas.
- TEODORO, António (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- TERSSAC, Gilbert de (1996). “Savoirs, compétences et travail”. In Jean-Marie Barbier (org.). *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris: PUF, pp. 223-247.
- THOMAS, A Ross (1998). “As they portrayed: principals in film”. In *International Journal of Educational Management*, nº 12/2. MCB University Press, pp. 90-100.
- TOCQUEVILLE, Alexis de (1986). *De la Démocratie en Amérique. Souvenirs. L’Ancien Régime et la Révolution*. Paris: Éditions Robert Laffont.
- TOFFLER, Alvin (1991). *Os Novos Poderes* (trad. portuguesa do título original de 1990 – *Powershift*). Lisboa : Livros do Brasil.
- TORRES, Carlos A. (2001a). “Educação, Democracia e Cidadania. Tensões e Dilemas no Mundo Contemporâneo”. In António Teodoro (org.). *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 17-39.
- TORRES, Carlos A. (2001b). “Escola, Reprodução Social e Transformação. Teses Diabólicas ou Realidade do Quotidiano Escolar”. In António Teodoro (org.). *Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 171-175.

- TORRES, Leonor L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TOURAINÉ, Alain (1992). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TRIGO-SANTOS, Florbela (1997). “As mulheres e a liderança educacional”. In Ana Luís; João Barroso e João Pinhal (ed.). *A Administração da Educação: Investigação, Formação e Práticas*. Lisboa: Forum Português de Administração Educacional, pp. 239-248.
- TYLER, William (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica*. (tradução castelhana do título original *School organization: A sociological perspective*, de 1988). Madrid: Ediciones Morata
- VALA, Jorge (1986). “A Análise de Conteúdo”. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VALLGARDA, Harald & NORBECK, Johan (1986). *Para Uma Pedagogia Participativa. O Círculo de Estudo e o Guia de Estudo*. Braga: UM.
- WALACE, Mike (2000). “Integrating Cultural and Political Perspectives: The Case of School Restructuring in England”. In *Educational Administration Quarterly*. Vol. 36, nº 4, pp. 608-632
- WEBER, Max (1992). *La Ciencia como Profesión – La Política como Profesión*. (Edição original de 1919). Madrid: Espasa-Calpe.
- WEBER, Max (1993). *Economia y Sociedad*. (Décima reimpressão-Edição original de 1922). México: Fondo de Cultura Social.
- WEICK, Karl E. (1976). “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”. In *Administrative Science Quarterly*. Vol. 21, nº1, pp 1-19.
- WEILER, Hans N. (1999). “Perspectivas Comparadas em Descentralização Educativa”. In Manuel J. Sarmiento (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 95-122.
- WESTOBY, Adam (1988). “Introduction”. In Adam Westoby (ed.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- WHITTY, Geoff (1996). “Autonomia da Escola e Escolha Parental: Direitos do Consumidor Versus Direitos do Cidadão na Política Educativa Contemporânea”. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp. 117-141.
- WOHLSTETTER, Priscila & ODDEN, Allan (1999). “Repensando a Política da Gestão Centrada na Escola e a Investigação”. In Manuel J. Sarmiento (org.). *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 297-320.
- ZABALZA, Miguel (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Ed. Asa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro – Gestão democrática das escolas
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro - LBSE
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro – Autonomia das Escolas
- Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento Jurídico da Formação de Professores e Educadores
- Decreto-Lei nº 130/90, de 28 de Abril - ECD
- Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio – regime de direcção e gestão das escolas
- Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro – 1ª versão do RJFCP
- Lei nº 60/93, de 20 de Agosto – Formação Contínua de Professores
- Lei nº 274/94, de 28 de Outubro – Formação Contínua de Professores
- Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro – 2ª versão do RJFCP
- Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro – ECD actual
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Regime Autonomia e Gestão das Escolas
- Decreto-Regulamentar nº 11/98, de 15 de Maio – Avaliação de desempenho
- Lei nº 24/99, de 22 de Abril – alterações ao Decreto-Lei nº 115-A/98.
- Decreto-Lei nº 155/99, de 10 Maio – versão actual do RJFCP
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização do EB
- Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de Janeiro – Revisão do ES
- Circular nº 3/2002, de 15 de Julho – Alterações ao Decreto-Lei nº 6/2001.
- Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro – Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior
- Lei nº 31/2002, de 20 de Dezembro – Sistema de Avaliação da Educação e Ensino Não Superior

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das *concepções e práticas de autonomia e de formação* (contínua) presentes nesta escola. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação, especialização em Organizações Educativas e Administração Educacional, da Universidade do Minho, a fim de que seja possível produzir a dissertação respectiva.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas. Por favor responda com sinceridade pois não há respostas correctas ou incorrectas. A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Preencha, sempre que possível, com um

1 – Idade

Menos de 30 anos	De 30 a 40	De 41 a 50	Mais de 50 anos

2 – Género

Masculino	Feminino

3 – Departamento Curricular

Humanidades Línguas Estrangeiras	Matemática Ciências da Natureza	Ciências Humanas e Sociais Economia, Gestão Empresarial e Informática	Ed. Física, Ed. Tecnológica e Artes Visuais

4 – Tempo de serviço em 1/09/2002

Até 3 anos	De 4 a 6	De 7 a 25	Mais de 25 anos

5 – Situação profissional

Quadro nomeação definitiva da escola	Quadro nomeação definitiva de outra escola	Quadro zona pedagógica	Quadro nomeação provisória	Contratado	
				profissionalizado	Não profissionalizado

6 – Habilitação académica

Mestrado	Licenciatura	Bacharelato	Outra

7 - Frequência actual de algum curso

Pós-graduação	Graduação	Não frequento

8 – Há quantos anos consecutivos lecciona nesta escola? (inclua o actual) —

9 – Por favor indique os cargos/funções que desempenhou **nesta escola** nos últimos 3 anos lectivos (1999/2000; 2000/01 e 2001/02)

Assembleia de Escola	Conselho Executivo Assessores	Conselho Pedagógico Orientador(a) Estágio	Director(a) de Turma	Delegado Área Disciplinar Assessor Técnico Instalações

10 – Associado de organização profissional, científica ou sindical no âmbito da Educação

Organização Sindical	Científica/Profissional	Nenhuma no campo da Educação

11 – Indique, por favor, se participou nos grupos de trabalho para a elaboração dos seguintes documentos desta escola:

Grupos de trabalho	Sim	Não	Não leccionava nesta escola
Projecto Educativo de Escola			
Projecto Curricular de Escola			

12 – Indique a razão da sua participação ou não participação nesses grupos de trabalho:

13 – Indique a sua participação na formação creditada e pedida/organizada nesta escola nos últimos 3 anos lectivos:

Anos lectivos	Acções de formação creditadas	Sim	Não	Não leccionava nesta escola
1999/00	<i>Som da Voz</i>			
	<i>Projecto de Formação Contínua de Professores no Âmbito do Programa de Educação para a Saúde</i>			
2000/01	<i>Som da Voz</i>			
	<i>Projecto Escola em Rede Global</i>			
	<i>Iniciação à Informática</i>			
	<i>Técnicas de Animação de Grupos</i>			
	<i>Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas</i>			
2001/02	<i>Ensino e Aprendizagem de Geometria em Ambientes Computacionais Dinâmicos</i>			
	<i>A Gestão Curricular nos Ensino Básico e Secundário</i>			
	<i>Área de Projecto: modelo IVAM</i>			
	<i>Aprendizagem e Avaliação</i>			

14 – Realizou nos últimos 3 anos alguma acção de formação para além das indicadas na questão anterior?

Sim
 Não

15 – Se respondeu negativamente à questão anterior passe para a questão 17. Se respondeu afirmativamente e **se leccionava nesta escola**, indique por favor a temática ou a designação das acções que frequentou e a entidade organizadora:

Temática / Designação da(s) acção(ões)	Entidade organizadora

16 – Ainda se respondeu afirmativamente à questão 14 e se leccionava nesta escola refira os motivos que o levaram a optar por participar em formação fora da sua escola.

17 – Indique a capacidade de **influência sobre as decisões** tomadas nesta escola ao nível das **políticas, valores, orientações, prioridades e estratégias** exercida pelos seguintes actores/órgãos:

	Nenhuma	Pouca	Moderada	Muita	Total
17.1 – Pessoal (do inquirido)					
17.2 – Departamento Curricular (do inquirido)					
17.3 – Conselho Pedagógico					
17.4 – Conselho Executivo					
17.5 – Assembleia de Escola					
17.6 – Conselho de Directores de Turma					
17.7 – Associação de Pais					
17.8 – Associação de Estudantes					
17.9 – Outro Departamento (qual?) _____					
17.10 – Conselhos de turma					
17.11 – Pessoal Não Docente					
17.12 – Grupos informais					
Outro (qual?) _____					

18 – Indique a capacidade de **influência sobre as decisões** tomadas nesta escola ao nível da **formação contínua** exercida pelos seguintes actores/órgãos:

	Nenhuma	Pouca	Moderada	Muita	Total
18.1 – Pessoal (do inquirido)					
18.2 – Departamento Curricular (do inquirido)					
18.3 – Conselho Pedagógico					
18.4 – Conselho Executivo					
18.5 – Assembleia de Escola					
18.6 – Conselho de Directores de Turma					
18.7 – Associação de Pais					
18.8 – Coordenador da Formação					
18.9 – Outro Departamento (qual?) _____					
18.10 – Conselhos de turma					
18.11 – Pessoal Não Docente					
18.12 – Grupos informais					
Outro (qual?) _____					

19 – Por favor, indique a sua opinião acerca das seguintes afirmações relativas às questões da autonomia e da formação (marque apenas um **X** em cada linha).

	Concordo em absoluto	Concordo bastante	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo em absoluto
A. Os saberes que interessam são sobretudo os teóricos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. A decisão em criar o cargo de Coordenador da Formação foi pertinente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C. A concepção e organização da formação deve ser da responsabilidade exclusiva do Formador e do Coordenador da Formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D. A construção da autonomia da escola depende, em larga medida, da realização de formação na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E. A formação contínua só faz sentido se enraizada nas situações concretas de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F. A formação é irrelevante para a afirmação dos saberes práticos e profissionais dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G. A nossa escola deve aproveitar ao máximo os recursos formativos disponibilizados pelo Centro a que está associada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H. Desejaria ter uma participação mais activa na definição das políticas da nossa escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I. A existência de um Coordenador para a formação facilita a concepção e execução do Projecto de Formação da Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J. A melhor formação é a prática de auto-formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K. É irrelevante participar em Cursos ou em Círculos de Estudos, Projectos e Oficinas de Formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L. A formação é uma boa oportunidade para a democratização interna de uma escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M. A delegação/atribuição de poderes à escola é uma oportunidade que não me entusiasma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N. Desejaria ter uma participação mais activa nesta escola no que se refere à concepção da formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O. É fundamental a existência numa escola de quem regule o trabalho dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P. Na nossa escola as decisões mais importantes são tomadas com o contributo de todos os interessados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q. Num sistema descentralizado e de autonomia da escola é pertinente que sejam poucos a decidir ao nível da organização escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
R. Numa escola autónoma é irrelevante a consideração da necessidade de autonomia dos seus profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
S. Para tomar as decisões sobre a formação nesta escola são debatidos os diferentes interesses existentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
T. Se pudesse saía desta escola pois não tenho tido voz activa nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
U. Sinto que tenho uma influência relevante nas decisões sobre a formação a realizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V. Na escola é respeitada a autonomia individual e dos grupos de tarefa (disciplinares, conselho turma,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concordo em absoluto	Concordo bastante	Nem concordo nem discordo	Discordo em parte	Discordo em absoluto
W. A relação entre a Assembleia de Escola e o Conselho Executivo tem-se pautado pelo consenso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
X. Na nossa escola não falta quem queira tomar decisões para os outros as executarem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Y. Considero-me muito leal relativamente aos responsáveis dos diversos órgãos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z. Na nossa escola os momentos de reflexão informais constituem importantes momentos de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1 A relação entre o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico tem-se pautado pelo consenso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B1 Nós, os professores, somos capazes de projectar a formação que mais nos interessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1 O meu envolvimento na definição das prioridades incluídas no Projecto Educativo ao nível da formação foi relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D1 Na nossa escola limitamo-nos a realizar a formação imposta por outros (Centros, formadores, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E1 A formação realizada na nossa escola tem sido decisiva na construção da autonomia desta escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F1 Alguma formação realizada na nossa escola tem acentuado as desigualdades entre os docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G1 A formação realizada tem permitido o debate democrático do que será melhor para a nossa escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H1 A formação realizada na nossa escola tem facilitado o processo de tomada de decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I1 Considero que o poder de especialista do professor está ameaçado pelo acentuar do poder dos pais ao nível do Conselho Pedagógico na nossa escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J1 Os pais que têm assento nos órgãos preocupam-se mais com os interesses particulares (dos seus filhos) do que com a defesa dos interesses gerais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K1 Projectos, Círculos de Estudos e Oficinas de Formação são muito exigentes para os formandos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L1 Considero que o poder de especialista do professor está ameaçado pelo acentuar do poder dos pais ao nível da Assembleia na nossa escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M1 A minha participação ao nível da elaboração do Projecto Curricular de Escola foi relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
N1 Prefiro executar as decisões tomadas pela Administração Central/regional do que as tomadas na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O1 A autonomia concedida à escola é um meio de esta prestar um melhor serviço público de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
P1 A formação só fará sentido desde que tenha presente o contexto específico desta escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q1 O meu envolvimento na definição das Acções de Formação previstas nos Planos Anuais de Actividades tem sido relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GUIÃO DE ENTREVISTA

- 1 – Apresente-nos, por favor, de forma sucinta, os seus dados sócio-profissionais.
- 2 – Que vantagens tem trazido a criação do cargo de Coordenador da Formação? Quem decidiu a sua criação? Que mais valor acrescenta?
- 3 – Qual a importância da formação para esta escola? Será que esta escola tem produzido formação?
- 4 – Quais as políticas da escola para a formação? Como tira partido dos recursos do Centro a que está associada?
- 5 – Continua a ter a mesma impressão negativa (entrevista de 2/11/1999) sobre o modo como os docentes vêem a sua formação e o seu reduzido efeito nas práticas?
- 6 – Será que a formação realizada nesta escola tem contribuído para o reforço da sua autonomia? Será que a formação promovida nesta escola tem contribuído para a imagem positiva que a escola revelou a partir dos dados da avaliação integrada?
- 7 – Terá a formação contribuído para um ambiente mais democrático nesta escola? Será que não tem criado mais desigualdades entre os professores?
- 8 – Em que medida os *grupos de trabalho* se constituem como momentos de formação informal e de auto-formação? Em que medida contribuem, juntamente com a formação creditada e com a realizada pontualmente, para a afirmação do professor como profissional mais autónomo, intelectual e produtor de conhecimento?
- 9 – Quem decide as acções a realizar no que se refere à formação em contexto de trabalho? Será esta uma área de maior consenso (dados dos questionários e análise documental/programa eleitoral lista opositora) relativamente a outras? Será uma área em que os professores detêm mais iniciativa, mais poder?
- 10 – Será que uma liderança facilitadora ou até democrática (dados dos questionários) facilita um certo protagonismo da escola no que se refere à formação?
- 11 – A escola parece privilegiar formação com professores do ensino superior. No entanto, uma das acções deste ano foi realizada com uma formadora da escola. O mesmo se prepara para acontecer no próximo ano (observação). Será que esta situação não favorece a emergência de outras lideranças que podem ser uma ameaça para a actual? (Introduzir aqui a questão dos processos disciplinares que nascem com a orientação dos estágios e a lista opositora)
- 12 – Os professores parece que se sentem bem na escola (questionários). Este facto resulta do facto de eles participarem no processo de tomada de decisão? Os professores parecem utilizar mais o protesto quando não concordam do que atitudes de “deixar correr” e abandono. Será que a participação desejada está muito próxima da real?
- 13 – Os professores aceitam algum protagonismo dos actores que decidem ao nível dos órgãos e dos grupos de trabalho que se constituem no seio da escola? Na escola existem actores que são sempre chamados a participar nesses grupos de trabalho?