

Configurações culturais e o processo de construção da *gestão democrática* numa escola secundária

Leonor Lima Torres

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A partir de um *estudo de caso* centrado numa escola secundária centenária, analisámos a evolução do modelo de *gestão democrática* (1974-2000) efectivamente desenvolvido/adoptado no quotidiano desta escola, em articulação com as especificidades culturais e simbólicas historicamente construídas por via das práticas dos professores. A consideração dos condicionalismos culturais como factores de recontextualização do processo de implementação da *gestão democrática* possibilitou um enfoque analítico e compreensivo sobre as dinâmicas desta organização escolar, tendo como ponto de referência a matriz teórica construída por Lima (1992, 2000) para o panorama da escola pública portuguesa. Neste artigo, apresentamos os principais resultados desta investigação empírica e debatemos teoricamente os sentidos conferidos pelos actores escolares às diversas fases do processo formal-legal de *gestão democrática*.

Palavras-chave

Gestão democrática; Cultura organizacional escolar; Autonomia de escola

1. Introdução

Tomando como referência o *corpus* teórico desenvolvido no âmbito da dissertação de doutoramento (Torres, 2004) subordinada à problemática da cultura organizacional em contexto educativo, elegemos como objectivo nuclear deste trabalho, a apresentação e debate de alguns resultados de

investigação empírica sobre o processo de construção da *gestão democrática* numa escola secundária. Mais do que proceder a uma mera descrição do processo de transição democrática e à reconstituição das sucessivas fases relativas à implementação deste regime de governação das escolas, pretendíamos identificar alguns traços culturais específicos de uma dada organização escolar potencialmente contextualizadores daquele processo de construção da *gestão democrática*. Ao colocarmos a ênfase nos sistemas de construção cultural, isto é, nas dinâmicas e nas regularidades culturais historicamente sedimentadas, a abordagem do processo de *gestão democrática* assumiu um duplo estatuto ontológico: como *variável dependente*, aquele processo foi (re)contextualizado nas e pelas especificidades culturais da escola; como *variável independente*, procurou-se reflectir sobre a sua influência na reconfiguração da cultura organizacional da escola.

No quadro destes pressupostos básicos, em que o elo fundamental passava pela apreensão dos processos de construção e reconstrução cultural, fazia sentido a adopção do *estudo de caso* (de longa duração) como método de investigação. Elegemos como objecto de estudo empírico uma instituição escolar centenária (Escola E), muito embora centrássemos a nossa análise fundamentalmente nos últimos 27 anos (1974-2000), tendo recorrido para este efeito a duas técnicas de investigação: a análise documental e a realização de entrevistas. Ao seleccionarmos os órgãos de *gestão democrática* como células analíticas fundamentais de mediação entre uma periferia escolar e o centro político-administrativo, tivémos essencialmente em destaque os vinte e sete anos de registos de reuniões. Com efeito, a leitura atenta das actas possibilitou o acesso a continuidades e rupturas na vida da escola, aos momentos mais marcantes, aos conflitos, às relações de poder, às interacções com o exterior, à intensidade participativa dos seus membros, entre outros aspectos do quotidiano escolar. Mas de forma significativa, pudémos ainda depreender as relações, as apropriações, as convergências e as divergências com o poder central. A ênfase conferida aos livros de actas, como forma de aceder aos sentidos diacrónicos da acção, justificou-se pela qualidade dos registos encontrados, mesmo que soubéssemos de antemão que estaríamos a aceder a uma visão mediatizada das posições e das dinâmicas dos órgãos através do olhar depurado do secretário (rotativo). No cômputo geral, foram lidas e analisadas 2127 páginas manuscritas de registos de actas de quatro tipos de reuniões: Conselho Escolar (1959-1974) — 108 páginas; Reuniões Gerais dos Professores (1974-1986) — 170 páginas; Conselho Directivo (1974-1999) — 754 páginas; e Conselho Pedagógico (1977-1998) — 1095 páginas. Como nem só de actas viveu a pesquisa,

sublinhamos igualmente as entrevistas em profundidade aos dois principais protagonistas da gestão da escola, assim como a análise de uma grande diversidade de documentos produzidos no contexto local da escola, a nossa participação em eventos vários para os quais fomos convidados, entre outros materiais de pertinência assinalável (cf. Torres, 2004).

2. A Escola E: da auto-gestão à miragem da autonomia

A mudança política verificada em Portugal a partir de 25 de Abril de 1974 acarretou ao nível da educação algumas transformações importantes, essencialmente no que diz respeito à matriz estrutural do *modelo liceal* e nomeadamente a nível da configuração organizacional-tipo. A ruptura operada com o modelo político e organizacional da escola, que vigorou sobretudo a partir de 1936 com a Reforma de Carneiro Pacheco (D.-L. nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936), de pendor fortemente centralista e assente em estruturas de gestão de tipo autocrático, representou para o sistema educativo a anunciação de um novo período marcado pela exaltação dos valores da democracia, da liberdade, da igualdade e da participação. Não obstante tal facto, este momento de viragem política, dado o seu cariz revolucionário, terá desencadeado ao nível do sistema educativo nacional efeitos multiformes, consoante a especificidade cultural, política e pedagógica dos diversos estabelecimentos de ensino.

O quadro 1 esquematiza o confronto entre o panorama político-administrativo do ensino básico e secundário, de âmbito nacional, e o caso concreto da escola que investigámos no que concerne à evolução das estruturas de *direcção* e gestão escolar. A matriz de referência adoptada para o contexto nacional, apoiada na investigação desenvolvida por Lima (1992, 1995, 2000), designadamente na sua proposta de periodização do sistema de administração e gestão escolar, permite-nos identificar no contexto específico da Escola E algumas continuidades e/ou descontinuidades face ao eventual panorama educativo global. Uma primeira leitura genérica desta tabela, revela-nos um cenário marcado por um certo paralelismo entre a periodização da estrutura da *gestão democrática*, de referência ao plano nacional, e o quadro específico da Escola E, parecendo este último reflectir uma lógica de sobredeterminação e de reprodução em relação àquele contexto hegemónico. Pelo menos do ponto de vista formal, sobretudo quanto à constituição dos órgãos de direcção e gestão da escola, estamos em presença de um estabelecimento de ensino cujo funcionamento se pautou pelos trâmites formalmente previstos.

Quadro 1 - Evolução da estrutura de gestão da Escola E à luz da periodização da gestão democrática

GESTÃO DAS ESCOLAS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO	ESTRUTURA DE GESTÃO DA ESCOLA E
PERÍODO REVOLUCIONÁRIO 1974-1976 1ª fase (aproximadamente 1 mês): 25 Abril 1974 – DL 221/74, de 27 Maio 2ª fase (aproximadamente 7 meses): DL 221/74, de 27 Maio – DL 735-A/74, de 21 de Dez. 3ª fase (aproximadamente 2 anos): DL 735-A/74 – DL 769-A/76, de 23 de Outubro	PERÍODO REVOLUCIONÁRIO 1974-1976 1ª fase: Plenários e assembleias deliberativas 2ª fase: 1ª "Junta Directiva" (5 Junho 74–1 Abril 1975) 3ª fase: 2ª "Comissão Directiva" (1 Abril 1975–30 Set. 1975) 3ª "Enc. Direcção" (30 Setembro 1975–10 Jan. 1977)
PERÍODO DE NORMALIZAÇÃO 1976-1986 4ª fase (aproximadamente 4 anos): DL 769-A/76 até 1980 Portaria nº 677/77, de 4 de Novembro Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro 5ª fase (aproximadamente 10 anos): 1980 – 1991 Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro	PERÍODO DE NORMALIZAÇÃO 1976-1986 4ª fase: 4º CD (10 Janeiro 1977 – 15 Janeiro 1979) 5º CD (15 Janeiro 1979 – 3 Setembro 1979) 5ª fase: 6º CD (3 Setembro 1979 – 1 Setembro 1981) 7º CD (1 Setembro 1981 – 15 Setembro 1982) 8º CD (15 Setembro 1982 – 15 Setembro 1983) 9º CD (15 Setembro 1983 – 30 Setembro 1985) 10º CD (30 Setembro 1985 – 15 Setembro 1986)
PERÍODO DE REFORMA EDUCATIVA 1986-1995 Publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro)	PERÍODO DE REFORMA EDUCATIVA 1986-1995 11º CD (15 Setembro 1986 – 8 Julho 1988) 12º CD (8 Julho 1988 – 26 Junho 1990) 13º CD (26 Junho 1990 – 1 Julho 1992) 14º CD (1 Julho 1992 – 1 Julho 1994)
PERÍODO PÓS REFORMISTA 1995- ... Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro	PERÍODO PÓS REFORMISTA 1995- ... 15º CD (1 Julho 1994 – 1 Julho 1996) 16º CD (1 Julho 1996 – 31 Julho 1998) 17º CEI (31 Julho 1998 – 30 Julho 1999) 18º CE (30 Julho 1999 – 4 Julho 2002) 19º CE (4 Julho 2002 – 2005)

Fonte: a coluna esquerda representa uma tentativa de esquematização da proposta teórica de periodização da gestão e administração das escolas desenvolvida por Lima (1992, 1995, 2000); as informações constantes na coluna direita foram recolhidas a partir da leitura das actas das Reuniões Gerais dos Professores (1974/1986), do Conselho Directivo (1974/1998), da Comissão Executiva Instaladora (1998/1999), do Conselho Executivo (1999/2000) e do Conselho Pedagógico (1977/2000).

Legenda: os mandatos sombreados e sublinhados referem-se a mandatos do Conselho Directivo /Conselho Executivo cujo Presidente foi o mesmo; CD: Conselho Directivo, CEI: Comissão Executiva Instaladora, CE: Conselho Executivo.

2.1. O período revolucionário: um impacto sereno — a estrutura abala mas não cai

Da leitura de um conjunto de informações empíricas, a imagem de escola que sobressai durante o período revolucionário (1974-1976) é a de um *liceu* recatado que reage moderadamente à revolução social e política, denotando-se, aqui e acolá, indicadores de comportamentos mais ou menos contidos. Não havendo registo nem memória de incidentes ou de episódios de recorrência, mais ou menos comum, noutras instituições escolares — como cenas de violência entre alunos, professores e pessoal não docente, saneamento forçado do Reitor, expulsão de professores ideologicamente conotados com o regime deposto, destruição de manuais e outros bens e objectos ligados à ideologia salazarista, entre outros —, os acontecimentos mais marcantes neste período prenderam-se com o conturbado processo de demissão do Reitor, que se recusava a abandonar o cargo.

Durante a primeira fase deste período, paralelamente à realização de algumas assembleias deliberativas (de que não existe registo escrito), continuaram a realizar-se reuniões do Conselho Escolar, presididas pelo Reitor e mantendo a agenda prevista no quadro de um funcionamento normal da escola. A seis dias da publicação do "decreto das Comissões de Gestão" (Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de Maio), os professores, os delegados dos alunos e os funcionários decidiram numa reunião de Assembleia convocada pelas Forças Armadas, pedir a demissão imediata do Reitor. Apesar deste não aceitar a demissão, exigindo ser oficialmente exonerado pelo ministro que o nomeou, procedeu-se rapidamente às eleições democráticas, em assembleias parcelares, elegendo-se os membros para a "Junta Directiva", que passou a funcionar uma semana após a publicação do citado decreto e com a seguinte constituição: seis professores, seis alunos, um funcionário administrativo e um funcionário auxiliar.

Apesar do cariz deliberativo de grande parte das reuniões da "Junta Directiva", cujas decisões eram democraticamente negociadas, depreende-se no decurso da nossa pesquisa um ambiente de entusiasmo calculado, fundamentado numa postura de subserviência do liceu em relação ao poder central, que mesmo numa fase de ruptura política, não deixa de suscitar intensos laços de dependência. Com efeito, qualquer iniciativa tomada pelos actores era objecto de oficialização ao ministro, ou mesmo motivo para

constituição de uma comissão que tinha por missão deslocar-se a Lisboa para, pessoalmente, informar, esclarecer e obter permissão para a sua operacionalização. Frequentemente estes encontros com o Ministério da Educação e da Cultura eram oportunamente utilizados como contextos de angariação e negociação de verbas e apoios para a manutenção, ampliação e melhoramento das condições físicas, pedagógicas e logísticas da escola. E desta forma se foi institucionalizando uma relação estratégica e calculista entre o órgão directivo do *liceu* e o poder central, no pressuposto de que o proveito retirado deste processo de orientação e de eventuais cedências (mútuas) justificava a obrigação de prestação de contas.

A 3ª fase do período revolucionário, aberta com a publicação do Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, vem corroborar o estilo de funcionamento legalista deste liceu, expresso pelo rápido tempo de resposta ao decreto que, na perspectiva de Lima (1992) constituiu uma tentativa precoce de recentralização da educação. No caso em estudo, apesar da contestação levada a cabo por alguns professores a esta iniciativa de normalização, frequentemente adjectivada de reaccionária, o certo é que foi aprovada em reunião geral de professores uma exposição a enviar ao Ministério da Educação e da Cultura, dando conhecimento do seguinte posicionamento do liceu:

Considerando que o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro, contempla a presença activa de todos os sectores da vida escolar — alunos, pais e encarregados de educação, funcionários administrativos e auxiliares, professores e M.E.I.C.; considerando que há já uma experiência prática comprovativa da operacionalidade do mesmo; considerando que as forças populares estão representadas através dos pais e encarregados de educação, propõe-se: a aprovação da gestão traçada no decreto com as seguintes observações: 1 - que os professores da Comissão de Gestão encarregados da parte administrativa se lhes dê uma rápida formação mínima, caso a não possuam, dos respectivos assuntos; 2 - que o Ministério preste atenção à carreira administrativa de forma a que todos os estabelecimentos de ensino passem a dispôr de secretarias com número suficiente de trabalhadores devidamente habilitados; 3 - que a administração de cada estabelecimento passe a ficar dependente de um único organismo superior, evitando a dualidade de dependência administrativa - DAF e 10ª Delegação da Direcção Geral da Contabilidade Pública; 4 - que se dê mais importância às Associações de Pais e Encarregados de Educação com voto consultivo, o que trará à escola a voz local sem comprometer a sua independência¹.

Passados quatro meses da publicação do decreto, é eleita democraticamente a primeira forma embrionária de Conselho Directivo do liceu (designado ainda como "Comissão Directiva"), composto por cinco professores (Presidente, secretário e vogais), cinco representantes dos alunos e dois representantes do pessoal não docente. Apesar do curto mandato deste órgão, dado que seis meses após a tomada de posse se procede a novas eleições, é possível depreender um estilo de liderança fortemente marcado por preocupações gestionárias (aos níveis financeiro, pessoal, logístico e pedagógico), cuja estratégia de resolução mais comum continua a depender de pedidos de esclarecimento ao Ministério, mesmo para os casos em que se verifica a ausência de regulamentação formal.

A constatação da precocidade do processo de normalização e de recentralização do poder neste liceu é igualmente reforçado pela ausência dos alunos às reuniões da "Comissão Directiva", indicador de um afastamento extemporâneo destes actores das estruturas políticas, ainda que volvido apenas um ano da Revolução de Abril. Aliás, parece-nos que tal facto não é alheio à progressiva clivagem verificada entre professores e alunos, indiciada pelo agravamento dos problemas de indisciplina na escola e pela correlativa criação de fortes medidas de controlo, como por exemplo, a proibição de bailes no liceu².

O terceiro "elenco directivo" democraticamente eleito no início do ano lectivo de 1975/1976 apresenta algumas particularidades interessantes do ponto de vista da sua configuração organizativa: em primeiro lugar, foram eleitos dois professores dos mais antigos do liceu, tendo sido ambos membros do Conselho Escolar; em segundo lugar, face a motivos de saúde alegados pelo candidato mais votado, quem exerce de facto a presidência do órgão acaba por ser o segundo candidato; em terceiro lugar, parece estarmos em presença de um órgão unipessoal³, cujo titular é designado formalmente como o "Encarregado da Direcção"⁴ da escola. Apesar do estilo mais *contestatário de actuação* deste "Encarregado da Direcção", porventura derivado da longa experiência profissional e do aprofundado conhecimento acerca do funcionamento desta instituição, é notório o protagonismo assumido por alguns professores antigos, sobretudo em Reuniões Gerais de Professores, cujas intervenções e posicionamentos políticos bloqueiam as iniciativas mais divergentes, evitando, desta forma, uma ruptura com o *ethos* legalista dos períodos anteriores.

A presumível não constituição formal de um Conselho Directivo, associada ao protagonismo de um "Encarregado da Direcção" publicamente defensor dos valores democráticos e participativos, torna esta última fase do período revolucionário duplamente invertida: por um lado, a configuração organizacional centralizada numa direcção unipessoal mais parece assemelhar-se à lógica constitutiva de um Conselho Escolar; por outro lado, a relação de forças entre o "Encarregado da Direcção" e alguns professores é reveladora de uma assimetria atípica assente no estranho confronto entre um perfil directivo democrático e divergente (ao contrário do perfil esperado do Reitor) e um colectivo de professores zeloso e cumpridor da convergência legal. Este cenário, associado ao facto de o Conselho Pedagógico (conforme Decreto-Lei nº 735-A/74) nunca ter sido alvo de qualquer referência por parte dos actores, parece-nos claramente indiciador de um modo de funcionamento singular, podendo mesmo estas idiossincrasias verificadas ao nível das "orientações para a acção" (cf. Lima, 1992) e da acção praticada denunciarem uma acção colectiva mais reactiva e regeneradora, do que propriamente revolucionária.

Desta tentativa de síntese da vida do liceu, durante o período revolucionário, emerge um quadro marcado por algumas regularidades previsíveis e convergentes com o cenário verificado noutras escolas a nível nacional, mas ressaltam de uma forma significativa alguns desvios àquele padrão, explicados pelas especificidades culturais deste liceu. A precocidade do processo de normalização, fortemente associado a um *ethos* legalista e de institucionalização quase secular, poderá ter contribuído para regular e suavizar o impacto da revolução, sobretudo quando verificamos que as rédeas do poder, a partir de certa altura, são tomadas por professores antigos no liceu (alguns deles colaboradores activos no Conselho Escolar), o que provavelmente terá ajudado ao amortecimento do abalo e à consequente regeneração dos traços culturais historicamente enraizados. Se bem que as clivagens político-ideológicas entre grupos de professores, alunos e pessoal não docente, que no passado estavam mais latentes e dissimuladas, encontrem agora um contexto propício à sua manifestação e, mesmo, radicalização, o certo é que, gradualmente, se assiste a uma regulação (estratégica) daquelas diferenciações culturais, convergindo-as, no "plano da acção", para o respeito e obediência ao padrão cultural institucionalmente construído.

2.2. O período de normalização: o fortalecimento dos alicerces culturais — a *revivescência da estrutura*

Se no panorama nacional o processo de normalização e reconstrução do paradigma da centralização educativa se inicia efectivamente com a publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76 (cf. Lima, 1992), no contexto específico desta escola, a aludida antecipação deste processo, parece ter facilitado e acelerado a sua posterior operacionalização organizativa. Após dois meses da publicação do diploma da *gestão democrática*, constituiu-se o quarto elenco directivo democraticamente eleito, assim como se assistiu à correlativa constituição formal do Conselho Pedagógico, tendo ambos os órgãos iniciado as suas funções de gestão e coordenação a partir de Janeiro de 1977⁵.

Não tendo sido alvo de discussão colectiva em sede formal (Conselho Directivo, Conselho Pedagógico e Reuniões Gerais de Professores), depreende-se um acatamento pacífico do diploma por parte dos actores escolares, uma vez mais corroborando um perfil de actuação legalista e convergente, bem expresso pelo cumprimento escrupuloso das normas relativas à composição do órgão. Aliás, o perfil sócio-profissional deste órgão revela-nos a preferência do colectivo de professores por um grupo de colegas/gestores relativamente jovem nesta escola, não obstante ser conhecido o elevado número de professores efectivos e de longa permanência profissional nesta instituição. Esta evidência empírica ganha pertinência analítica quando constatamos que, ao longo das reuniões do Conselho Directivo, do Conselho Pedagógico e das Reuniões Gerais dos Professores, sobressai uma tensão que marca as relações de poder entre os membros do Directivo e o corpo docente. Isto é, a discussão da agenda das reuniões é fortemente condicionada pelos posicionamentos assumidos pelos professores mais antigos do liceu, cujas intervenções acabam por determinar o rumo do debate e redefinir prioridades no campo das decisões políticas. Ao destacarem-se como os actores protagonistas nos processos de gestão e direcção da escola, atentos e vigilantes do cumprimento legal das normas, acabam por, progressivamente, influenciar a reconstrução da ordem, frequentemente a partir da reiteração de práticas instituídas no passado.

Enquanto as reuniões do Conselho Directivo são marcadas pelas dificuldades de gestão do pessoal não docente, constituindo mesmo um ponto

recorrente da sua agenda, o funcionamento do Conselho Pedagógico decorre sob a estreita vigilância legal, assumindo-se desde logo como um órgão de natureza consultiva e, portanto, subordinado às funções mais expressivas do Conselho Directivo. É no contexto do Conselho Pedagógico, onde estão presentes os professores mais antigos do liceu (como delegados de grupo), que se torna visível o perfil cauteloso da Presidente, cuja estratégia passa pela sujeição a referendo das decisões previamente tomadas pelo Conselho Directivo. Objecto de longas e acesas discussões, as orientações apresentadas pela Presidente eram alvo de discordâncias, geravam posicionamentos antagónicos, mas sem nunca pôr em causa o poder deliberativo do Conselho Directivo. Ainda à procura de um estatuto, de um lugar e de um sentido correcto de actuação na escola, os membros do Conselho Pedagógico pautaram a sua acção pelo respeito às normas legais, sem que, contudo, deixassem de salvaguardar os seus valores associados às práticas instituídas no tempo.

Um dos momentos mais interessantes para a compreensão das lógicas de acção nesta escola diz respeito ao conturbado processo eleitoral desencadeado no final do mandato do quarto elenco directivo. No final da designada quarta fase do período de normalização educativa (por volta de 1979), assiste-se a uma desmobilização generalizada dos professores em relação ao desempenho de cargos de gestão, nomeadamente do Conselho Directivo. Arrastando-se tal situação cerca de oito meses, sem que surgisse qualquer lista proponente, nem tão pouco um candidato, o impasse foi resolvido através da presença de um Inspector Geral do Ensino que se deslocou ao Liceu para desencadear, contra vontade dos professores, um processo eleitoral no contexto de um Plenário de Professores. Após identificação do candidato mais votado, que se recusa veementemente a ocupar o cargo, este vê no entanto a sua nomeação ocorrer num tempo *record*, tendo o Ministério decidido mesmo contra a sua vontade. Consequentemente, este professor já empossado no cargo de Presidente também ele procedeu a outras nomeações, tendo-se assim constituído o quinto elenco directivo, que contou com a colaboração de dois membros do anterior Conselho. A gestão corrente da escola prosseguiu dentro dos trâmites legais e usuais previstos.

Apesar do curto mandato deste elenco (oito meses), é possível depreender da actuação deste Presidente, professor antigo do liceu e com ampla experiência de gestão, uma postura conciliatória entre as determinantes legais e algumas especificidades culturais da escola, de que ele se sente co-construtor. Esta tentativa de conciliação aparece expressa em alguns episódios, com especial destaque para uma acesa discussão que se arrastou por várias reuniões do Conselho Pedagógico, acerca do modo de designação de Secretário. A postura do Presidente, a única que acabou por ser apoiada pelo colectivo dos membros do Conselho Pedagógico, representa bem a tentativa de articulação entre o imperativo legal (respeito pelo resultado da eleição para Secretário do órgão) e a prática cultural e simbólica instituída nesta escola (desempenho desta função pelos professores mais novos), dando origem, deste modo, a uma original proposta de resolução desta tensão, que seria alvo de questionamento no mandato seguinte: quem secretaria as reuniões do Conselho Pedagógico é o professor eleito para o efeito (no caso em apreço um dos professores mais antigos do liceu e um ex-Reitor), sendo este obrigatoriamente coadjuvado por uma equipa alternada de dois professores⁶.

Ao longo da quinta fase do período de normalização da *gestão democrática* (1980-1986) foram democraticamente eleitos cinco elencos directivos, com mandatos entre um e dois anos de duração. De acordo com as informações recolhidas, os primeiros três elencos desta fase resultaram mais de um trabalho de antecipação por parte dos membros do Conselho Directivo cessante no sentido de auscultarem o interesse de possíveis candidatos, do que de uma efectiva mobilização dos professores para o desempenho dos cargos inerentes a este órgão.

Funcionando como guardiões de uma cultura instituída, os membros docentes do Conselho Pedagógico tendem a adoptar uma função fiscalizadora sobre a legalidade das normas, mas sempre atentos e vigilantes à sua articulação com as lógicas de acção culturalmente sedimentadas nesta escola. São disso exemplo dois episódios: o primeiro, prendeu-se com a feitura do regulamento interno da escola, que após várias discussões acerca da sua pertinência e acerca dos responsáveis pela sua elaboração, viu a sua aprovação ser protelada até final do mandato; o segundo diz respeito aos normativos que regulamentam a profissionalização em serviço, cujo processo

de operacionalização na escola acarretou algumas rupturas quer ao nível dos protagonistas nestes órgão, quer em relação ao próprio funcionamento do mesmo. A recusa por parte de alguns dos professores mais antigos em assumir funções (na qualidade de delegados de grupo) de acompanhamento da profissionalização em serviço, desencadeou novos protagonismos nesta área, que, por sua vez, condicionarão a própria agenda e prioridades das reuniões do Conselho Pedagógico.

No momento em que constatamos um amadurecimento crescente do modo de funcionamento do Conselho Pedagógico, alicerçado em debates prolongados e em processos de negociação colectiva, assiste-se posteriormente a um momento de viragem, despoletado pela polémica da profissionalização em serviço, que exigirá do órgão a procura de um novo rumo.

Mais próximo de um cenário de *normalidade* (Lima, 1992), a vida escolar parece encontrar uma certa estabilidade organizativa, assente na reviviscência de uma estrutura fortemente consolidada do ponto de vista cultural, que se vai reforçando mas também reconstruindo como resultado das dinâmicas impressas pelos diversos actores protagonistas da gestão e da escola. É notório, neste mandato, uma tentativa de reaproximação dos professores em relação aos alunos, quer por via do apoio e incentivo à eleição de uma Associação de Estudantes, quer através de propostas de melhoramento das festas de final de ano, discutidas em Conselho Pedagógico, quer ainda pelo incentivo de actividades extra-curriculares, com destaque para as actividades desportivas.

A estabilização da estrutura de administração e gestão da escola parece ter deslocado o centro da atenção de *dentro* para *fora* da escola, movido pelo interesse de conhecer as formas de actuação e resolução de problemas noutros contextos escolares. Ao mesmo tempo que o *dentro*, nomeadamente o corpo de docentes representados no Conselho Pedagógico, deixa de constituir uma instância bloqueadora, ou mesmo, um contra-poder em relação ao Conselho Directivo (Lima, 1992), assiste-se à necessidade, por parte deste último órgão, de confrontar os modos de actuação deste liceu com os estilos adoptados noutras escolas do mesmo concelho — no ano lectivo de 1981/1982, realizaram-se várias reuniões com a presença de outros Conselhos Directivos de escolas situadas na mesma zona pedagógica. O

conhecimento do modo de funcionamento de outras escolas, quer por via de reuniões realizadas para o efeito, quer por via da experiência profissional e organizacional vivenciada pelos professores recém-chegados a esta escola, parece ter tido como efeito mais significativo, não tanto o perigo de *contágio institucional* ou de *isomorfismo estrutural*, mas contrariamente, o reforço das especificidades culturais deste liceu. Algumas iniciativas empreendidas durante o oitavo elenco directivo (1982-1983) são disso prova contundente, ao procurarem uma base de fundamentação assente nos sentimentos de "orgulho de escola", no "prestígio do liceu", na "imagem de marca" de exigência, de rigor e de disciplina.

Após um período marcado pela permanente mudança dos actores protagonistas da gestão, confirmada pela constituição de aproximadamente um Conselho Directivo (diferente) por ano, assiste-se a partir do final do período de normalização educativa (1984-1986) ao despontar de uma nova fase do ponto de vista das políticas e práticas de gestão da escola. Os dois últimos elencos directivos democraticamente eleitos são compostos por uma equipa liderada por uma Presidente, que se manterá no cargo durante sete mandatos consecutivos, correspondentes a onze anos lectivos.

Instituindo-se como um modelo de liderança hegemónica, o registo normativista de gestão vai deixando marcas visíveis da sua presença nos vários sectores da escola: a organização e disposição dos *placards* na sala dos professores; a racionalização dos gastos, através de criação de regras para uso dos recursos; maior pormenorização e detalhe das actas das reuniões, sobretudo das reuniões dos Conselhos de Turma para a avaliação; exigências de planeamentos antecipados de festas, de visitas de estudo e de outros eventos; utilização de eficazes instrumentos de gestão das férias, tolerâncias, exames, reuniões, etc.; uniformização dos critérios de avaliação, entre outros aspectos. As reuniões dos Conselhos Directivo e Pedagógico transformam-se, pouco a pouco, em momentos privilegiados de aprovação de propostas, de calendários, de planos de actividades e de formação, em ambientes genericamente pouco propícios ao debate de ideias, que não as suscitadas para a operacionalização deste programa de acção. Este *adormecimento político* por parte dos actores, tanto poderá ser explicado pela mudança de alguns protagonistas no Conselho Pedagógico, agora composto pela segunda geração de professores mais velhos, como pela gradual

capacidade de adopção, por parte do Conselho Directivo, de uma estratégia que outrora definimos por "plasticidade organizacional" (Torres, 1997), assente em determinadas medidas que protegem e reforçam a perpetuação de algumas regularidades culturais historicamente construídas.

Em síntese, pela análise dos sete mandatos directivos constituídos durante o período de normalização constitucional foi possível constatar uma rápida reposição da normalidade gestonária e das rotinas profissionais, em grande medida já precocemente iniciadas no período anterior. Sem que nunca perdessem o seu estatuto de interventores protagonistas na vida do *liceu*, os professores mais antigos rapidamente retomam as suas posições, os seus lugares e as suas funções de agentes reguladores e guardiões de uma cultura historicamente construída. Provavelmente por esta razão, o processo de *normalização* acaba por configurar um cenário de *normalidade*, quer pela ausência de momentos de contestação ou de bloqueio ao decreto da *gestão democrática* (Decreto-Lei nº 769-A/76), quer pela agilidade com que tal processo de recentralização da educação foi operacionalizado e, de certa forma, escrupulosamente cumprido. A tendência para um certo culto pelo legalismo não só parece ter contribuído para que esta escola se antecipasse em relação a outras no processo de normalização, como também terá fomentado a reviviscência dos pilares estruturais e culturais da escola. Quando, na primeira metade da década de oitenta, em muitas escolas do país se assistia a uma desmobilização dos professores em relação à eleição de Conselhos Directivos (cujos membros começam a ser mais frequentemente nomeados), nesta escola tal fenómeno verifica-se mais cedo, talvez denunciando já o desgaste precoce decorrente da experenciação do modelo de *gestão democrática*. Ou pôde também significar a compreensão dos constrangimentos e das especificidades da escola; ou inclusive a eventual desilusão pelas possibilidades não concretizadas do ideário de Abril na governação da escola; ou mesmo ambos... Em nossa opinião, a este fenómeno pode estar inerente uma radicalização dos professores, ora corporizados nos actores que transitaram da estrutura liceal e que, gradualmente, foram reactualizando os itinerários sociais e o património cultural da instituição, ora aqueles que ancorados e fortalecidos pelos valores democráticos recentemente estabelecidos, não se conseguiram impôr nem fazer singrar novos modos de fazer e organizar a escola. Não instalados no centro da actualidade organizacional, nem pretendendo estar, aqueles actores

situaram-se estrategicamente nas margens do instituído; por sua vez, os segundos, sentindo a influência daqueles nem se situaram à margem nem conquistaram a instituição, muito embora o tenham tentado sem grande sucesso no início. Daí que aos primeiros sinais de recentralização política da educação, a escola tenha reagido afirmativamente. Estas segmentações entre os professores pareciam ter algo em comum:

Acho que de uma maneira geral os professores não estavam habituados nem preparados para formar uma equipa... porque era muito problemático. Ninguém sabia de organização. Estavam habituados à existência de um reitor que dava as suas orientações e as fazia cumprir. Os mais novos podiam estar mais sensibilizados, mas os mais velhos não⁷.

Na primeira metade da década de oitenta são claramente visíveis os sinais da irreversível recentralização da educação, sobretudo ao evidenciar-se uma deslocação das relações de poder: a tensão entre o Conselho Directivo e Conselho Pedagógico é progressivamente substituída pela tensão entre o órgão de *direcção* e a Administração Central. Isto é, se nos primeiros anos deste período o Conselho Directivo se debatia com as lógicas de tipo corporativista e gerontocrático sustentadas por sectores do Conselho Pedagógico, progressivamente este centro de tensão diminui e tende a deslocar-se para fora da escola, transformando o Conselho Directivo num órgão subserviente da Direcção Regional de Educação⁸. Tal reconfiguração das relações de poder só acontece, no entanto, a partir do momento em que as especificidades culturais e identitárias da escola se encontram salvaguardadas e reificadas pelas práticas quotidianas dos actores.

2.3. O período da Reforma Educativa: o envelhecimento da estrutura

Os dez anos correspondentes ao período da Reforma Educativa (1985/1995), representaram para a escola a vivência de um ciclo marcado por uma grande estabilidade governativa, garantida pela eleição de quatro Conselhos Directivos presididos consecutivamente pela mesma Presidente (e a mesma que presidiu aos dois anteriores mandatos) que contou, nos primeiros três elencos, com a mesma equipa de trabalho.

A equipa do Directivo consolida neste período um estilo legalista que, muito embora tenha vindo a denunciar-se como uma invariante cultural desta

escola, assume uma expressão de relevo nesta conjuntura. Indícios vários e recolhidos em diversas fontes documentais, evidenciam-nos a prevalência deste tipo de racionalidade, que dada a sua progressiva penetração nas mais variadas esferas organizativas da escola, nos incita à dedução da sua correlativa extensão às lógicas concretas de acção.

À medida que o Conselho Directivo se vai transformando cada vez mais numa dependência de gestão, muito por força da quantidade das orientações e prioridades estabelecidas pela Direcção Regional de Educação, assiste-se nesta escola a um concomitante processo de aperfeiçoamento das técnicas e dos instrumentos de planeamento, controlo e gestão da execução das orientações políticas. Doravante, parece intuir-se a crença de que a função central e última da escola reside tão somente na sua capacidade de gerir eficazmente as orientações pré-programadas fora da escola. O desenvolvimento de uma racionalidade normativa e gestionária não deixa imune os outros domínios da escola, primeiramente enquanto estratégia de controlo do funcionamento legal dos órgãos e consequentemente como matriz reguladora dos modos de acção de todos os actores da organização escolar. A adopção e a divulgação de um conjunto de instrumentos técnicos de apoio à gestão, como por exemplo, os mapas de planeamento de férias, de visitas de estudo, de actividades desportivas, as fichas com a descrição pormenorizada das funções a desempenhar pelos funcionários, entre outros, é bem revelador da incorporação de um paradigma de gestão de tipo tecnocrático e taylorista.

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

próprios actores como uma mera esfera de gestão periférica, a escola submete o próprio núcleo (centro) de acção educativa aos mecanismos de uniformização burocrática, operando deste modo uma inversão na ordem de valores educativos: por exemplo, a preocupação dominante com a regulação dos resultados finais de avaliação parece anular a importância de um debate centrado no processo de ensino-aprendizagem.

A expansão da racionalidade burocrática na escola transparece ainda no modo como se procedeu à delimitação de algumas funções, como foi o caso da constituição de várias comissões de trabalho responsáveis por determinados pelouros (os horários, as turmas, a formação, os alunos, a avaliação, os exames, as festas, as matrículas, a biblioteca, etc.) e a iniciativa de criação de uma espécie de "manual de funções" que delimitava e especificava as funções e as responsabilidades exigidas para cada funcionário. Esta tecnologia de gestão de tipo taylorista constituiu uma reacção (previsível) desta escola à imposição de uma política centralizadora e uniformizadora, tanto mais que encontra neste *liceu* um terreno favorável à sua consecução, isto é, a existência de um discurso permanente que aponta para o escrupuloso cumprimento das normas superiormente instituídas, e que nós temos vindo a chamar de *culto pelo legalismo*. A perpetuação no tempo deste sentido de obediência normativa, encontra eco em episódios vários, dos quais destacamos apenas dois: o primeiro, expresso na reacção de congratulação por parte do Conselho Directivo, registado em acta, pelo facto de a escola se ter antecipado ao Despacho Conjunto nº 49/SERE/SEES/SEAM/90 (regulamento do calendário do ano escolar), pois mesmo antes de ter conhecimento deste normativo, já se tinha organizado para o seu cumprimento; o segundo, ilustrado pela não autorização para se realizarem eleições da Associação de Estudantes "[...] por não haver nesta escola nenhuma Associação de Estudantes legalmente constituída e portanto reconhecida como tal, isto é, com estatutos reconhecidos através do Diário da República"⁹.

A natureza das relações da escola com o exterior (local, regional e central) sofreu igualmente algumas alterações de sentido, sobredeterminadas pela hegemonia de uma lógica gestonária racionalizadora, que inevitavelmente induziu novas reconfigurações. O movimento de dentro para fora da escola, consubstanciado em iniciativas de tipo reivindicativo, tais como

pedidos de esclarecimento, tomadas de posição do *liceu* em relação a determinados assuntos, protestos e discordâncias sobre determinadas orientações, perde, doravante, parte do seu sentido de afirmação político-pedagógica, para se transformar numa espécie de *transacção negociada*, agora impelida por imperativos de cariz gestor, como são exemplos, o processo de negociação da rede escolar, os pedidos de angariação de verbas, de equipamentos e de recursos humanos, as solicitações à Câmara Municipal de obras de manutenção, o autocarro desta frequentemente ao serviço das visitas de estudo, a angariação na comunidade local de financiamentos e patrocínios diversos, entre outras iniciativas. As relações da escola com os encarregados de educação, mediatizadas pelas reuniões regulares entre estes e os Directores de Turma, sobretudo após as reuniões de avaliação, decorrem dentro do planeamento estipulado, com direito a calendário e à respectiva publicitação nos *placards* do átrio da escola, mais tarde reforçadas com o envio de uma carta com aviso de recepção.

Por sua vez, o movimento de fora para dentro da escola, igualmente regulado pela mesma lógica, sobretudo no que concerne às relações entre o centro (por intermédio das Direcções Regionais de Educação) e a periferia escolar, veio intensificar os mecanismos de hetero-controlo e vigilância, agora muito mais próximo da realidade da escola¹⁰. Do ponto de vista da comunidade local, persistia uma relação de tipo contratual/protocolar entre a Câmara Municipal e a escola, baseada no princípio estratégico da troca: a escola autoriza a cedência de espaços físicos (a preço simbólico) e, como contrapartida, exige uma gestão e resolução célere das obras de beneficiação, assim como a colaboração da instituição autárquica na negociação política da rede escolar.

Este quadro de fundo, fortemente marcado pela hegemonia de uma ideologia de gestão, que a pouco e pouco procura adoptar procedimentos e lógicas típicas do mundo da gestão profissional, parece contrariar a filosofia subjacente aos princípios básicos de uma Reforma Educativa em curso, sobretudo àqueles que respeitam ao desenvolvimento do espírito e da prática democrática e participativa de todos os actores na vida e na gestão escolar, em especial, os professores, os alunos e as famílias, e ainda ao princípio da primazia dos critérios de natureza pedagógica e científica sobre os critérios de natureza administrativa. Ao mesmo tempo que a nível nacional decorriam

iniciativas políticas conducentes à implementação dos pilares estruturantes da Reforma Educativa, criando-se para o efeito grupos de trabalho responsáveis pela sua preparação, adopção e implementação nas escolas, ao nível local, na escola em estudo, o quotidiano organizacional parecia imune ao debate da matriz fundamental da Reforma, aparentemente em contraciclo com a ambiência que esta pretendia difundir. Muito embora a prossecução e a intensificação de lógicas de acção subjugadas a uma racionalidade tecnocrática e normativista predominante, possam ser vistas, para o caso desta escola, como contrárias ao espírito e aos valores democráticos e participativos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no entanto, a observância de tal pressuposto significaria ignorar a capacidade desta organização em sintetizar os imperativos funcionais heteroconcebidos, os constrangimentos escolares próprios e as significações educacionais e organizacionais dos actores. No caso em apreço, resultou numa radicalização da *gestão democrática*, pela vertente mais legalista, o que não obistou a que se instituisse uma prática democrática marcadamente representativa: com grande frequência os delegados no Conselho Pedagógico eram confrontados com a necessidade de discutirem em grupo determinada orientação, despacho, circular, etc., de modo a que as conclusões extraídas desse debate pudessem posteriormente regressar àquele órgão e desta forma fundarem-se as decisões em bases mais alargadas. O Conselho Pedagógico acabou assim por deslocar o debate para outros plenários ainda mais representativos.

O suposto alheamento desta escola às principais propostas da Reforma Educativa — essencialmente no que concerne à discussão colectiva dos princípios, valores, objectivos e propostas de organização do Sistema Educativo —, julgamos poder ser comprovado pela presença diminuta de referências ou alusões a este processo político-educativo no decorrer das várias reuniões realizadas pelos órgãos de *direcção* e gestão da escola. Decorridos dois anos após a publicação da LBSE, o Conselho Pedagógico aprova como única actividade a realizar no âmbito do Plano de Actividades da Escola, um debate em torno da LBSE. Contudo, o debate realizado no contexto de uma reunião aberta do Conselho Pedagógico, parece ter-se circunscrito a dois pontos essenciais: os aspectos curriculares e as matérias relacionadas com a carreira dos professores¹¹. Das conclusões registadas em acta, depreende-se o protagonismo de posicionamentos corporativistas,

essencialmente preocupados com a defesa dos direitos e privilégios adstritos à profissão docente, entrecortado, aqui e acolá, por algumas divergências quanto às prioridades curriculares, advindas mais de interesses ligados ao grupo disciplinar de pertença do que da partilha de uma determinada visão de escola ou de educação.

Paradoxalmente, num período marcado pela publicação de uma LBSE que visa "[...] articular a democratização da educação com a modernização da educação e das escolas, especialmente tendo em vista os *desafios* decorrentes da adesão de Portugal à (actualmente designada) União Europeia" (Lima, 2000: 54; *itálico do autor*), não conseguimos nesta conjuntura observar com a regularidade esperada os termos democracia, participação, igualdade de oportunidades, etc., no vocabulário registado e relatado dos actores desta escola. Para além do mais, foi neste período que deduzimos uma menor participação activa dos actores no Conselho Pedagógico, que embora presentes fisicamente parecem ter diminuído a frequência das suas intervenções.

A rotinização das reuniões do Conselho Pedagógico, decrescendo cada vez mais como palco privilegiado de discussão e debate e cada vez mais como *locus* de transmissão de orientações e recomendações para a acção, representa uma ruptura de facto com o modo de funcionamento deste órgão em períodos anteriores, cujo dinamismo liderado por alguns professores mais antigos, nos levou a deduzir o seu papel de guardiões de uma cultura liceal. Ao deixar de propiciar, como propiciava, a salvaguarda de alguns valores e práticas historicamente sedimentadas (hábitos, privilégios, costumes), o Conselho Pedagógico perde, por isso, poder político-institucional, pelo que não estranha que muitos dos antigos delegados se tenham afastado da função de representação neste órgão. Como alternativa, e não prescindindo dos seus poderes (culturalmente herdados) de controlo sobre a vida escolar, assistiu-se a uma reconfiguração das redes de influência, passando estas a processar-se de uma forma simultaneamente mais pessoal e informal. O contexto de interacção mais propício à reprodução das relações de poder e à perpetuação do *status quo* cultural, passa a ser primeiramente a sala dos professores, para logo de seguida, passar a ser o gabinete do Conselho Directivo, quando este vem ocupar aquele mesmo espaço, passando a sala de professores para o rés-do-chão. E nesta sequência, os professores mais

antigos continuam a frequentar a antiga sala de professores (agora gabinete do Conselho Directivo¹²), muito provavelmente devido ao hábito incutido durante anos e às respectivas ligações afectivas e simbólicas que tal prática incorporava, passando agora a usufruir de um contexto propício à vigilância e ao controlo estratégico dos bastidores da preparação das principais orientações.

Quando no final deste período de Reforma Educativa, se assiste à aprovação do "novo modelo de gestão" das escolas (consagrado pelo Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio, e designado de regime *jurídico da direcção, administração e gestão escolar*) e à sua experimentação inicial em meia centena de escolas do país, a ideologia racionalizadora de gestão (e de acção) atinge já, neste *liceu*, uma certa maturidade organizacional. A crescente solidificação na escola desta ideologia racionalizadora, numa primeira fase em contraciclo com os princípios inscritos na Reforma, acaba, porém, por se tornar politicamente convergente, numa segunda fase, com as lógicas que subjazem ao modelo decretado em 1991, e desocultadas sociologicamente por alguns autores das Ciências da Educação portuguesas — princípios gerencialistas e orientações de natureza tecnocrática (Correia, 1994); princípios articulados com abordagens de tipo "neo-tayloriano" (Lima, 1994; Barroso, 1995); princípios típicos da "gestão racional" (Estêvão, 1995). Ao enfatizar valores como a eficiência, a eficácia, o controlo da qualidade, reconvertendo assim a lógica do sistema, agora reconceptualizado em termos gestionários e técnicos e não em termos políticos (Lima, 2000: 64), o "novo modelo de gestão" veio conferir sentido ideológico às opções de gestão que neste *liceu* já se vinham consolidando há mais de uma década, apesar de ele não integrar as escolas sujeitas à experimentação daquele modelo.

2.4. O Período Pós-Reformista: o rejuvenescimento da estrutura

A última metade da década de noventa, enquadrada politicamente por um Governo de maioria socialista, marcou um novo período na educação e no domínio das organizações escolares, ao romper com a lógica reformista do período anterior e, conseqüentemente, ao desencadear um novo processo legislativo parcialmente apoiado num estudo elaborado por João Barroso e publicado em 1997 em forma de relatório, com o título *Autonomia e Gestão das Escolas*. O estudo solicitado a este investigador e docente da

Universidade de Lisboa, de acordo com o Despacho nº130/ME/96, deveria centrar-se na elaboração de um programa de reforço gradual da autonomia das escolas, a partir do qual o Governo procederia à sua regulamentação legal. No curto espaço de tempo de dois anos (1996-1998), procedeu-se ao desenvolvimento e conclusão do estudo, à sua respectiva publicação, ao debate público, à elaboração de propostas por parte do Governo, à emissão de pareceres, culminando este processo em Maio de 1998, com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, intitulado "Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos seus respectivos agrupamentos".

Uma análise aos quatro anos de vigência dos dois mandatos do Conselho Directivo (1994-1998) que precederam a implementação do "modelo de autonomia", permitiu apreender a presença de rupturas significativas no modo de gestão e administração da escola. A adopção por parte da equipa directiva de uma postura de cooperação simultaneamente expectante e reservada em relação aos serviços educativos regionais e locais, imprimiu um novo estilo de gestão nesta escola, alicerçado em novos valores, princípios e concepções de escola e profissão docente.

O desenvolvimento de uma relação mais tensa entre a escola e a administração central e regional parece ter desencadeado um efeito similar ao nível das próprias dinâmicas de interacção na escola. Isto é, a alteração da relação de forças entre a escola e as esferas políticas não só rompeu com uma das especificidades culturais desta escola, longamente reiterada por determinadas práticas, hábitos e costumes institucionalizados, como correlativamente terá fomentado uma tensão igualmente conflituosa entre alguns professores e o Conselho Directivo. É notório, sobretudo para um investigador externo, o clima de estranheza e de alguma insegurança manifestado por alguns actores da escola, aquando de algumas decisões tomadas pelo Conselho Directivo — a não aprovação do regulamento de utilização das instalações de Física e Química e de Educação Física (embora aprovados em Conselho Pedagógico), sobretudo no respeitante a algumas alíneas que regulamentavam práticas tidas como inquestionáveis; o rigor na avaliação dos Relatórios Críticos de Desempenho dos professores, suspendendo alguns por falta de comprovativos legais; a decisão de atribuir

aos professores com redução da componente lectiva a responsabilidade de acompanhar os alunos na nova Sala de Estudos recentemente criada —, representaram apenas alguns exemplos de micro-políticas divergentes de certas regularidades culturalmente instituídas.

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

A informatização crescente dos serviços administrativos, do Conselho e Direcção de Turma, do Gabinete do Conselho Directivo, da sala de estudo, a posterior ligação à *internet* e à TV Cabo, a instalação de rádio com cobertura em toda a escola contribuiu para a concretização de um gradual processo de modernização tecnológica da escola, cujos efeitos mais significativos se fizeram, provavelmente, sentir nos domínios pedagógico, de relação com a comunidade, de gestão e coordenação e, mesmo, ao nível do clima de escola. Por exemplo, nas reuniões do Conselho de Turma passou-se a usufruir de mais tempo para as discussões pedagógicas. Ao nível da formação, dinamizaram-se algumas acções ligadas ao meios de comunicação social, envolvendo alunos e professores; a criação de uma página da escola na *internet* permitiu a projecção da escola na comunidade global. A informatização da escola em geral parece ter suscitado um outro envolvimento dos actores, tendo inclusive motivado uma maior presença dos alunos na escola.

Apesar de registarmos, durante os primeiros dois mandatos desta equipa directiva, um certo reacendimento da participação dos alunos na escola, manifestado pela participação dos seus representantes nos Conselhos Directivo e Pedagógico e pelo ressurgimento, após vários anos, de

uma Associação de Estudantes democraticamente eleita, denotamos a persistência de um clima pouco participativo por parte dos professores na comunidade escolar, sobretudo no que respeita ao envolvimento voluntário em actividades extra-curriculares e na co-construção das micro-políticas escolares.

Neste quadro de fundo, marcado tanto por invariantes institucionais como por especificidades culturais, é possível compreender a forma como esta escola reagiu aos primeiros sinais pós-reformistas, desde o posicionamento adoptado por altura dos *Encontros do Secundário* até à forma de recepção do Regimento Disciplinar e dos Documentos de Autonomia. Em primeiro lugar, a forma como a escola se organizou para reflectir sobre os "documentos de apoio ao debate" *Encontros do Secundário* foi condicionada pela sua chegada tardia, como aliás parece ser uma prática frequentemente criticada pelos órgãos de gestão desta escola. Em segundo lugar, e como consequência do anteriormente exposto, enveredou-se por uma metodologia de trabalho expedita face aos constrangimentos organizacionais: a partir de uma proposta de reflexão realizada por uma equipa designada para o efeito, debateram-se, em contexto do Conselho Pedagógico, alguns dos seus pontos, tendo sido aprovado um documento escrito onde constavam os principais posicionamentos. Pela análise desse documento, é possível identificar com clareza a matriz de valores em que assenta a ideologia educativa partilhada pelos protagonistas desta escola. Assume-se a defesa de programas "exequíveis, nacionalmente uniformes que espelhem os objectivos essenciais e que contenham obrigatoriamente orientações de gestão do programa"¹³, a eliminação das Provas Globais nas disciplinas sujeitas a exame nacional, a atribuição de funções de gestão e coordenação aos delegados de grupo e, do ponto de vista da autonomia,

[...] deve haver um acréscimo da autonomia da escola, nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, assente num projecto educativo coerente e participado, que além de acometer várias competências à escola seja o referencial de avaliação da consecução dos objectivos nele traçados e do exercício dessa autonomia. O Projecto Educativo permitiria à escola contratualizar com a Administração e com a Comunidade, os princípios de autonomia previstos no Decreto-Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro, ou parte deles, e responsabilizar-se pelo exercício dessa autonomia¹⁴.

Denunciador das orientações políticas e representacionais partilhadas pelo grupo de professores que lideram a gestão da escola, o excerto acima transcrito antecipou algumas estratégias futuramente desenvolvidas nesta escola aquando da implementação do modelo de autonomia. Entretanto, a poucos meses da publicação do *novo modelo de autonomia*, a escola viu-se desafiada a manifestar a sua opinião sobre o Regimento Disciplinar dos Alunos e sobre a proposta daquele modelo, ambos os documentos chegados com atraso à escola¹⁵. Para ambos os casos foram constituídos grupos de trabalho responsáveis pelo estudo, reflexão, e elaboração de propostas para serem debatidas e aprovadas em Conselho Pedagógico. O primeiro documento suscitou o envio, ao Ministério da Educação, de um parecer discordando com o seu teor global, onde se alegavam dificuldades de aplicação prática. O segundo documento, para além de ter sido analisado por uma comissão de trabalho, mereceu igualmente a distribuição de exemplares pelos corpos da comunidade e a organização de "[...] um jornal de parede sobre o assunto permitindo contributos globais e individuais para elaboração de documento síntese pelo Pedagógico"¹⁶.

Aprovada por largo consenso, a proposta elaborada pela comissão de trabalho, foi amplamente debatida, sobretudo os pontos considerados mais polémicos — percentagem de participação de professores na Assembleia, requisitos necessários aos candidatos e Presidente do Conselho Executivo ou Director e composição do Conselho Pedagógico. Contudo, o recurso à votação veio ditar como resultado final a aprovação do documento, sendo de destacar como único ponto divergente do documento original, a defesa de uma percentagem de professores na Assembleia superior a 50%¹⁷.

Desta primeira reacção à política pós-reformista, depreende-se a defesa de uma autonomia mais instrumental do que política, assente em valores como a eficácia, a qualidade e a competência. Não se questionando a natureza centralista da administração do sistema de ensino, nem tão pouco reivindicando maiores poderes de participação democrática nas decisões, os actores intervenientes neste processo preliminar de aferição dos valores democráticos na escola concentraram-se, antes, na análise dos processos de execução das políticas centrais, medindo e avaliando até à exaustão os seus previsíveis efeitos. Nesta sequência, espera-se como reacção previsível por parte desta equipa directiva, uma relativa actuação convergente com os

principais parâmetros contemplados no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Com efeito, o processo de transição formal do regime de *gestão democrática*, que vigorou mais de duas décadas, para o novo regime de autonomia, com a constituição da Comissão Executiva Instaladora, decorreu de forma surpreendentemente rápida e eficaz, do ponto de vista dos resultados finais.

Adoptando como estratégia privilegiada de gestão, a constituição de comissões especializadas para a elaboração dos principais instrumentos políticos (Regulamento Interno, Plano de Actividades, Projecto Educativo) e para a elaboração de outros regulamentos considerados importantes (regulamento de gestão dos apoios pedagógicos), os líderes da escola pautaram a sua actuação, nesta fase de transição, por estratégias de trabalho de tipo desconcentrado, acabando por reproduzir e importar para o interior da escola as mesmas lógicas políticas que regulam o funcionamento dos organismos centrais e regionais de educação, exteriores à escola. Tal estratégia expedita de gestão parece ter contribuído para acelerar os processos de execução das decisões, sem perder o controlo da sua coordenação e vigilância. Em menos de um ano, a escola viu homologado o seu Regulamento Interno pela Direcção Regional de Educação do Norte¹⁸, assim como estava concluído o processo de transição governativa, com os novos órgãos democraticamente eleitos em pleno funcionamento. Entretanto, enquanto ao nível interno da gestão da escola, se assegurava o cumprimento formal das regras democráticas de funcionamento dos órgãos, ao nível externo o desrespeito por aqueles princípios democráticos, terá levado o Presidente da Comissão Executiva Instaladora, "[...] a abandonar a reunião do Conselho Consultivo de Educação, tendo declarado perante o Conselho que suspendia a representação da escola em virtude de este ter decidido que a eleição do Secretariado desse Conselho se faria por *braço no ar*"¹⁹.

No culminar do século XX, a Escola E encontrava-se numa conjuntura de transição política e organizacional, com implicações evidentes ao nível da sua reconfiguração cultural e simbólica. Se bem que muitos dos seus traços culturais identitários tenham mostrado sinais de resistência ao advento de novas racionalidades e valores na gestão da escola, o certo é que gradualmente se vão registando algumas modelações culturais, pressionadas pelas novas dinâmicas internas e externas à escola. Parece-nos, por

exemplo, que a tensão política entre a Assembleia e o Conselho Executivo, apesar de imprimir uma nova fricção nas relações de poder na escola, não fez desaparecer outras importantes redes de poder historicamente instituídas, consubstanciadas em determinadas hierarquias mais ou menos implícitas.

3. Conclusão

A reconstituição do processo de desenvolvimento da *gestão democrática* na Escola E procurou ter presente os imperativos de regulação externa, de um controlo político e ideológico mais ou menos intenso consoante a conjuntura, mas privilegiou a análise das cambiantes locais e colectivas que permitiram a consolidação de uma escola para além do isomorfismo formal-legal.

À imagem do panorama nacional, o desarranjo na matriz organizativa do liceu durante o período revolucionário é colmatado pela emergência de uma "Junta" e de uma "Comissão Directiva" que vão ter a seu cargo a direcção e a gestão da escola durante aproximadamente quinze meses, às quais se sucede um "Encarregado da Direcção" democraticamente eleito em reunião geral de professores, até Janeiro de 1977. Mesmo num cenário de crispação político-ideológica que também assolou esta instituição educativa, cedo se começaram a notar algumas tentativas para a normalização da vida escolar. Aliás, o impasse vivido pela destituição do Reitor, que exigiu que a sua demissão se processasse de acordo com os trâmites formais-legais, tendo-o conseguido, reflecte em nosso entender o desanuiamento de alguns antagonismos e a procura por parte da escola de soluções estabilizadoras do quotidiano lectivo. Pela leitura das actas da "Comissão Directiva" e das reuniões gerais dos professores, foi notória a satisfação pela escola conseguir retomar as principais actividades lectivas e os exames, o controlo da disciplina, e inclusive a criação de um curso nocturno com o apoio da autarquia. A regularização da vida educativa da escola decorreu, porém, num quadro de intensa participação, com novos actores envolvidos nas esferas da gestão, com destaque para a abertura à comunidade local, particularmente aos pais e encarregados de educação.

A torrente de iniciativas e o fervilhar de ideias para o desenvolvimento da Escola E nunca, como nesta altura, foram tão intensas e participadas, só

que em vez de provocarem fracturas irreversíveis na ordem cultural estabelecida vieram reactualizá-la e reposicioná-la em novos contextos de influência. A aprendizagem das regras democráticas e do seu potencial emancipatório não foram suficientes neste contexto para afrontarem a tradição legalista e normativista, tendo-nos levado, por conseguinte, a concluir que esta escola operou precocemente a normalização educativa. As idas frequentes a Lisboa para se obter esclarecimentos sobre as orientações a seguir, assim como para se dar conta das decisões tomadas localmente, revelam uma espécie de quadro ansiótico derivado da ausência de regulamentação precisa sobre as mais diversas situações pedagógicas, lectivas e organizativas. Perante um cenário de eventual divergência em relação ao estipulado superiormente, não raras vezes as decisões colectivas deram forma àquilo que designámos por *infidelidade oficializada* (Torres, 2004); ou muito simplesmente, face à existência de orientações políticas não compagináveis com as sensibilidades representativas da escola, passou a constituir uma reacção habitual dos órgãos o envio de exposições ao Ministério.

A entrada em funcionamento do Conselho Directivo e do Conselho Pedagógico em Janeiro de 1977, sem que tivéssemos detectado quaisquer resistências à sua implementação, veio ao encontro do empenhamento da escola no sentido da aludida estabilidade, configurando assim uma realidade organizativa que não parece ter sido tão linear noutros contextos escolares (cf. Lima, 1992). Uma vez mais, as características específicas desta organização escolar parecem ter constituído uma alavanca impulsionadora na dinamização do processo da normalização educativa, tendo-se neste período evidenciado a centralidade dos valores da ordem, da disciplina e da normatividade.

Com a emergência de um órgão colegial que conseguiu congrega um grupo de antigos e distintos professores, e que constituíam em nosso entender a rectaguarda cultural da instituição, aquela centralidade axiológico-normativa passou a constituir uma agenda condicionadora da acção e este contexto transformou-se simultaneamente num bastião identitário e num *locus* de regulação do controlo pedagógico-educativo. Ao longo de aproximadamente uma década, as relações entre os dois principais órgãos de gestão revelaram uma assimetria variável de poder: num primeiro momento,

face à in experiência no desempenho das funções que lhes estavam legalmente cometidas, assistiu-se a alguma timidez e, por vezes, submissão do Conselho Directivo ao Conselho Pedagógico e este, pelo seu lado, tendia a devolver-lhe a legitimidade decisória, porque lhe tinha sido democraticamente confiada; num segundo momento, o amadurecimento organizacional do modelo de gestão veio revelar algumas tensões entre os órgãos, sendo notória a afirmação do Conselho Pedagógico como "contrapoder" (Lima, 1992); na fase final deste período, assistiu-se à expansão da ideologia burocrático-formal, conferindo ao Conselho Directivo um papel de maior relevo na execução das orientações políticas para a acção e esvaziando pouco a pouco o Conselho Pedagógico do seu potencial deliberativo.

À semelhança de outras escolas, também na Escola E se verificou a desmobilização dos professores no que respeita à constituição de listas candidatas ao Conselho Directivo, tendo havido necessidade de recorrer ao processo de nomeação pela Administração Educativa. No entanto, enquanto noutras organizações escolares tal fenómeno apenas se verificou no início da década de oitenta, nesta escola estudada a precocidade do processo de normalização terá provavelmente antecipado a crise de democraticidade do modelo de gestão democrática para inícios do ano de 1979.

Durante o período da reforma educativa (1985-1995), a Escola E passou por uma estabilidade dos órgãos de governação da escola, facto essencialmente devido à sucessão de mandatos protagonizados pela mesma liderança directiva. Em grande medida influenciada pelo incremento do controlo da Administração Educativa, sente-se em crescendo e com bastante acuidade na escola, a apologia do formalismo burocrático-legal, tendo a nossa investigação empírica (cf. Torres, 2004) posto em evidência uma agilidade e uma sofisticação dos processos de gestão e de execução. Simultaneamente causa e efeito, o culto pelo legalismo ajudou a cimentar o processo de normalização educativa iniciado na década precedente, transformando os actores escolares (sobretudo os professores) cada vez mais em agentes de uma *cultura escolar* centralmente instituída e reduzindo os espaços colectivos de autonomia decisória.

A tecnicização e o endurecimento dos itinerários da acção organizacional contribuiu para que vislumbrássemos o Conselho Pedagógico

como uma espécie de *órgão de extensão* do Conselho Directivo, onde doravante se processava cada vez mais a divulgação de um vasto conjunto de orientações e se constituíam as agendas operacionalizadoras da acção. Sem se pretender menorizar a importância deste órgão de gestão escolar, o certo é que deixamos de observar nos relatos das actas momentos de reflexão e debate sobre os aspectos mais expressivos da política educativa.

Mas o espírito do tempo trouxe de igual forma outros desafios à escola, o que pressupôs uma alteração da postura dos órgãos de gestão, sobretudo em relação à comunidade local. Notou-se uma maior abertura ao meio e um concomitante dinamismo crescente da Associação de Pais e Encarregados de Educação, que desde o ano lectivo de 1984/85 constituiu uma presença regular nos Conselhos Pedagógicos. Porém, a este dinamismo acresce uma maior interferência dos pais na *coisa pedagógica*, nomeadamente na contestação da avaliação e nas classificações dos exames.

Face aos desenvolvimentos observados, os fluxos relacionais da escola aumentaram e diversificaram-se em várias direcções, não só para a comunidade como também para outras instituições educativas e para esferas intermédias da Administração Educativa. A gestão política destas interacções e a consequente articulação com as dimensões simbólicas da instituição, transformou os órgãos de gestão em autênticos *entrepósitos culturais*, onde o nível e o número de transacções por si só revelou a complexidade do quotidiano de uma escola.

Por fim, o período pós-reformista (1995-2000) constituiu um momento de transição na vida da escola, pela afirmação de novos protagonistas nos órgãos de gestão, pelas alterações decorrentes da abertura e encerramento de uma Secção (1993-1997) para corresponder à sobrelotação da escola e da rede escolar do concelho, pelo rejuvenescimento da população docente e do pessoal auxiliar, e igualmente pelos dinamismos gerados na preparação e na implementação do novo modelo de autonomia.

Eleito em 1994, o novo elenco directivo adopta um estilo de gestão e de liderança alicerçados na defesa de valores e de princípios como a eficiência, a eficácia, o rigor, a qualidade, a excelência escolar e a competitividade. O rejuvenescimento do corpo docente veio acentuar a segmentação cultural da escola, com implicações ao nível da recomposição das relações de poder, facto este não despidendo das opções políticas na

governança desta organização escolar. A intensa produção documental de “orientações para a acção” pela equipa directiva/executiva, quer (re)formalizando o formal quer formalizando o não formal, pôs também em evidência a apologia de valores como a justiça, a imparcialidade, a transparência, a equidade e o rigor, representando para uns a igualdade de direitos e a clarificação democrática da instituição e, para outros, sinónimo de desumanização e tecnicização da escola.

Foi num cenário de algumas discontinuidades culturais e de alguma segmentação sócio-organizacional que a escola partiu para a tarefa de implementar o novo modelo de autonomia. A agilidade e a rapidez na constituição dos órgãos e na consecução dos instrumentos legalmente requeridos para a concretização deste novo figurino organizacional foi revelador das elevadas expectativas nele depositado, sobretudo pela equipa directiva/executiva. As expectativas criadas pelo novo diploma legal desencadearam o entendimento de novas oportunidades legítimas para a escola se desenvolver na criação de novos espaços de acção. A reivindicação de espaços de autonomia deduzidos da interpretação das disposições normativas superiormente emanadas criou, por vezes, algumas situações de potencial desentendimento com os níveis intermédios da Administração Educativa.

Os últimos anos de análise da Escola E (1994-2000), apesar de representarem um ciclo de tempo relativamente curto, contribuíram contudo para clarificar a importância e a solidez que algumas dimensões estruturantes da cultura organizacional desta escola assumiram num momento marcado por novas morfologias estruturais, novos protagonistas da gestão e novas “orientações para a acção”. Isto é, as continuidades culturais que se foram sedimentando no tempo (de longa duração), se por um lado sofreram alguma erosão e desgaste provocado pelo movimento natural da rotatividade dos actores, das mudanças estruturais e organizacionais, da menor ou maior abertura ao meio; por outro lado, a permanência nesta instituição de um grupo de professores co-construtores daquelas continuidades, contribuiu, porventura, para a preservação de uma certa identidade de escola, chegando mesmo a dirimir-se o quotidiano pelo enfrentamento de valores emergentes e de valores cultural e institucionalmente imergentes.

Numa altura em que o advento de políticas neoliberais e neoconservadoras tende a instalar-se nas mais diversas esferas da vida social, o estudo de uma instituição escolar centrado no seu património simbólico e cultural pode constituir um desafio à interpretação da democracia como valor humano fundamental. Muito embora a democratização da escola portuguesa tenha deixado marcas indeléveis no seu quotidiano, contudo, a naturalização dessas conquistas, o alheamento participativo dos actores e o ensimesmamento político dos órgãos de governação da escola, tendem a conferir à organização escolar um estatuto crítico no aprofundamento dos valores democráticos. O nosso estudo revelou o peso dos sedimentos culturais na dinâmica quotidiana desta escola, em grande medida geradores de algum imobilismo cultural e que em determinadas conjunturas (período revolucionário) contribuiu para o refrear das agendas emancipatórias dos actores e da consequente exploração das possibilidades democráticas da agência humana. Mas como acima afirmámos, tendo a escola capacidades autoregenadoras e acreditando que qualquer processo de democratização política não pode dispensar a mobilização local dos actores, nem tão pouco as esferas estruturantes da vida social, a organização escolar terá que cinzelar de forma mais vincada no seu património simbólico e cultural os traços igualmente culturais da Democracia como desenvolvimento humano e educativo.

Notas

- 1 Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Escolar*, Acta nº 58, de 23 de Julho de 1975. Note-se que, apesar de o Conselho Escolar ter sido extinto logo após a Revolução de Abril, no livro de actas continua a manter-se esta designação, mas agora para dar conta das reuniões gerais dos professores. Aliás, a manutenção formal até finais de 1978, do órgão Conselho Escolar, gerou situações de intenso conflito em duas reuniões realizadas em 1977 e em 1978, suscitadas por reacções de alguns professores à validade legal destas reuniões, alegando a possibilidade destas poderem vir a ser impugnadas. Como consequência destes episódios, a partir de Julho de 1978, as reuniões começam a ser formalmente designadas de reuniões gerais de professores.
- 2 Cf. *Livro de Actas das Reuniões da Comissão Directiva*, realizadas entre Abril e Setembro de 1975.
- 3 De acordo com as diversas fontes documentais a que tivemos acesso, não consta qualquer indício, neste período, da constituição formal de um Conselho Directivo.

No Livro de Actas referente à "Comissão Directiva", com as páginas devidamente numeradas e ainda em bom estado de conservação, podemos confirmar esta nossa dúvida ao detectarmos um hiato temporal no registo das reuniões, encontrando-se este mandato totalmente ausente. No entanto, tivemos acesso, por via do *Livro de Actas do Conselho Escolar* (ou das Reuniões Gerais de Professores), ao conteúdo da agenda destas reuniões presididas pelo "Encarregado da Direcção", onde não encontramos qualquer referência ao órgão Conselho Directivo.

- 4 Apesar desta designação ser comumente empregue nos casos em que ocorreu nomeação, neste liceu os relatos formalizados nas actas apontam para a existência de um escrutínio eleitoral do "Encarregado da Direcção". Cf. *Livro de Actas das Reuniões da Comissão Directiva*, Acta nº 45, de 30 de Setembro de 1975.
- 5 A primeira reunião do Conselho Pedagógico no Liceu Nacional da Póvoa de Varzim ocorre em 28 de Janeiro de 1977. Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Acta nº 1, de 28 de Janeiro de 1977.
- 6 Sobre o conflito da escolha do secretário do Conselho Pedagógico, consultar o primeiro *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, nomeadamente as Actas nºs 19, 20, 21 e 22, de 27 de Novembro de 1978 a 24 de Janeiro de 1979.
- 7 Entrevista realizada em Junho de 2001 à presidente do Conselho Directivo da *liderança escolar I*.
- 8 A partir da década de oitenta, a relação entre os Conselhos Directivos e a Administração Central parece intensificar-se (e aproximar-se), não só devido à extensa regulamentação produzida nesta esfera, mas sobretudo pelos mecanismos de controlo, vigilância e inspecção então accionados para garantirem o cumprimento escrupuloso da lei. Por exemplo, aumentam significativamente neste período o número de visitas de inspectores à escola, assim como o número de reuniões entre os membros do Conselho Directivo e os representantes dos departamentos educativos desconcentrados, no caso concreto, da Direcção Regional da Educação Norte.
- 9 Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Directivo*, Acta nº 221, de 6 de Novembro de 1991.
- 10 A omnipresença da Direcção Regional de Educação do Norte faz-se cada vez mais sentir no quotidiano escolar, não só devido às frequentes reuniões convocadas por órgão, mas também pela criação de uma estratégia política de reforço dos seus elos com as escolas, assente na oferta às escolas de livros e manuais orientadores das suas acções e de medalhas comemorativas do seu nascimento.
- 11 Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Acta nº120, 12 de Fevereiro de 1988.
- 12 Sendo o Conselho Directivo um gabinete de porta aberta, a acessibilidade a este espaço torna-se facilitada, desde que se mantenha com os seus membros uma relação profissional amigável. Tivemos oportunidade, no âmbito da investigação empírica da nossa dissertação de mestrado (Torres, 1997), de caracterizar o modo de funcionamento deste gabinete, destacando exactamente a sua importante função de sociabilidade sobretudo para os professores mais antigos da escola.
- 13 Cf. documento "Reflexão do Conselho Pedagógico", p. 2.
- 14 Cf. Id. Ibid.: 3.

- 15 Por exemplo, a proposta do novo modelo de autonomia e gestão da escola, "[...] chegou à escola no dia 20 de Janeiro, sem qualquer ofício a acompanhá-lo, e só após contacto telefónico com o Gabinete da Secretaria de Estado ficou a saber-se que a discussão seria até ao dia 6 de Fevereiro". Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Directivo*, Acta nº 290 de 29 de Janeiro de 1998.
- 16 Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Directivo*, Acta nº 290, de 29 de Janeiro de 1998.
- 17 Cf. *Livro de Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico*, Acta nº 248, de 3 de Fevereiro de 1998.
- 18 No entanto, este processo de aprovação do Regulamento não foi pacífico, revelando algumas tensões entre a escola e a Direcção Regional de Educação do Norte (DREN). Estando inscrita na proposta de Regulamento Interno a possibilidade dos professores da escola apresentarem um nome para nomeação de um presidente do Conselho Executivo na ausência de listas concorrentes, após a realização de uma reunião geral de professores, esta proposta foi recusada pela DREN, em virtude de ter que ser esta instância legalmente a fazê-lo. Bastou tão somente inscrever na proposta de Regulamento Interno que este processo seria feito com a devida autorização da DREN, para ter sido imediatamente aprovado.
- 19 Cf. *Livro de Actas das Reuniões da Comissão Executiva Instaladora*, Acta nº 311, de 15 de Abril de 1999.

Referências

- BARROSO, João (1995). *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Volume I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- CORREIA, José A. (1994). A Educação no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº2, pp. 7-30.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas: desvios e aprofundamentos. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, nº 1, pp. 87-98.
- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas 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. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8 (nº1), pp. 57-71.
- LIMA, Licínio C. (2000). A administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In Afrânio M. Catani & Romualdo P. Oliveira (Orgs.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 41-76.

- TORRES, Leonor (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- TORRES, Leonor (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CULTURAL CONFIGURATIONS AND THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF THE DEMOCRATIC MANAGEMENT IN A SECONDARY SCHOOL

Abstract

Based on a *study case* focused of a secondary school established for more than a century, in this paper we analyse the evolution of the *democratic management* model (1974-2000) effectively developed/adapted in the daily life of this school, in articulation with cultural and symbolic specificities historically built by teachers' practices. The consideration of cultural constraints as factors of recontextualisation of the implementation process of the *democratic management* allowed an analytical and comprehensive focus over the dynamics of this school organisation, having as a reference the theoretical framework built by Lima (1992, 2000) for the Portuguese public school panorama. In this paper we present the main results of an empirical research and we discuss theoretically the meanings given by school actors to different phases of the legal-formal process of the *democratic management*.

Keywords

Democratic management; Organisational culture; School autonomy

LES CONFIGURATIONS CULTURELLES ET LE PROCÈS DE CONSTRUCTION DE LA GESTION DÉMOCRATIQUE DANS UNE ÉCOLE SECONDAIRE

Résumé

A partir d'une *recherche de cas* effectuée dans une école secondaire centenaire, on analyse l'évolution du modèle de la *gestion démocratique* (1974-2000) qui s'est en effet développé /adopté dans le quotidien de cette école en articulation avec les spécificités culturelles et symboliques qui au long de l'histoire ont été construites à travers des pratiques des enseignants. La considération des conditionalismes culturels comme facteurs de recontextualisation du procès de l'implantation de la *gestion démocratique* a permis un abord analytique et compréhensif sur les dynamiques de cette organisation, ayant comme point de référence la matrice théorique construite par Lima (1992, 2000) en ce qui concerne le panorama de l'école publique portugaise. Cet article présente les principaux résultats de cette recherche empirique au même temps que l'on débat théoriquement les sens donnés par les acteurs scolaires aux diverses phases du procès formel-legal de la *gestion démocratique*.

Mots-clé

Gestion démocratique; Culture organisationnelle; Autonomie de l'école

Recebido em Janeiro de 2005

Aceite para publicação em Setembro de 2005