

# Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional<sup>1</sup>

*Leadership style of the school principal in Portugal: operational modes and regulation strategies of organizational culture*

*Perfil de liderazgo del director de la escuela en Portugal: modos de acción y estrategias de regulación de la cultura organizacional*

---

NUNO CARROLA FERREIRA  
LEONOR LIMA TORRES

**Resumo:** O artigo tem como principal objetivo analisar criticamente o modo de funcionamento do órgão de gestão unipessoal de uma escola secundária portuguesa, bem como caracterizar a *praxis* do seu diretor na gestão quotidiana. Do ponto de vista metodológico, realizamos um estudo de caso sincrónico, com o recurso a várias técnicas de investigação. A partir dos dados recolhidos foi possível traçar o perfil-tipo da liderança do diretor, caracterizado por certo hibridismo, assente na combinação de vários estilos (*racional, hierárquico e prospetivo*), deixando transparecer, no seu quotidiano gestonário, a valorização do exterior em detrimento do interior.

**Palavras-chave:** Estilos de liderança; cultura organizacional escolar; administração escolar; escola democrática.

**Abstract:** This paper aims to critically analyze the working routine of a single-person management body in a Portuguese secondary school, and also to describe the principal's *praxis* within the daily management tasks. As far as methodology is concerned, we have conducted a synchronic case study using several research techniques. The data collected allowed us to build a pattern profile of the principal's leadership, which is basically characterized by a certain hybridism due to the combination of several styles (*rational, hierarchical and prospective*). This evidenced in the principal's daily routine of leadership and management a greater valuation of the *outside* in detriment of the *inside*.

**Keywords:** Leadership styles; school organizational culture; school administration; democratic school.

**Resumen:** El principal objetivo del artículo es analizar críticamente el funcionamiento del órgano de gestión unipersonal de una escuela secundaria portuguesa, así como caracterizar la *praxis* de su Director en la gestión cotidiana. Desde el punto de vista metodológico, se realizó un estudio de caso sincrónico,

---

<sup>1</sup> Este artigo resulta do aprofundamento de uma comunicação apresentada em Outubro de 2010 no VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, realizado na Universidade de Aveiro, Portugal, com o título *Liderança e cultura organizacional: fragmentos do trabalho quotidiano do diretor numa escola secundária*.

con el uso de diversas técnicas de investigación. De los datos recogidos fue posible trazar el perfil típico de liderazgo del Director, que se caracteriza por una cierta hibridez, con base en una combinación de varios estilos (racional, jerárquico y prospectivo), que revela, en sus actividades diarias de gestión, la apreciación del *exterior* en detrimento del *interior*.

## INTRODUÇÃO

Objeto de várias reestruturações nas últimas duas décadas, os órgãos de governação das escolas constituem hoje um eixo estruturante das reformas educativas em Portugal. O mais recente diploma que veio introduzir alterações ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril) apresenta, no seu preâmbulo, a necessidade de proceder ao “reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino”; o “reforço da autonomia das escolas” e a “constituição de boas lideranças e lideranças fortes”. Aparentemente, os poderes do diretor dentro da escola saem reforçados, ao mesmo tempo que aumentam as suas responsabilidades enfatizadas nas expressões “prestação de contas”, “um rosto”, “um primeiro responsável” e “assacadas as responsabilidades” (Idem). Em Portugal, o modelo de gestão das escolas assentava, desde a revolução de 1974, em órgãos colegiais democraticamente eleitos, pelo que a mudança agora em curso representa a rutura com uma longa tradição de colegialidade.

Despojada do *entrave* colegial, a forma como foi construída a figura do diretor pelo poder central deixa transparecer a ideia de associação linear entre liderança e eficácia organizacional, conduzindo à emergência e/ou à sedimentação de valores gerencialistas (obsessão do controlo da qualidade, da excelência, da responsabilização, da eficácia técnica), que poderão conduzir a uma certa conflitualidade com os valores democráticos e participativos imanescentes ao contexto escolar. Por outro lado, a procura da excelência escolar terá de levar em conta a tradição da colegialidade como valor intrínseco à organização, para além da tradição corporativa, profissional e pedagógica, em que o diretor é visto como *primus inter pares* e intermediário entre os professores e a administração central ou regional.

Inscrita nas abordagens qualitativas e interpretativas e tentando seguir uma via de análise que permita explorar a relação dialética entre a *ação* (prática dos atores em contexto escolar) e a *estrutura* (orientações e regras produzidas pelas instâncias centrais, regionais e locais), esta investigação, realizada no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Administração Educacional, teve como principais objetivos analisar criticamente

a política de implantação e o modo de funcionamento do órgão de gestão unipessoal de uma escola secundária portuguesa, bem como caracterizar a *praxis* do seu diretor na gestão quotidiana.

A pesquisa procurou indagar até que ponto o atual órgão de gestão e liderança unipessoal, perspectivado como instância de regulação cultural e simbólica, foi capaz, no primeiro ano de implementação do atual regime de autonomia, administração e gestão das escolas, de levar os professores a partilharem e a identificarem-se, segundo uma lógica integradora, com os valores e a missão da escola defendidos pelas orientações políticas e ideológicas; ou, pelo contrário, se o estilo de liderança teve em conta a ocorrência de diferentes manifestações culturais no espaço organizacional, respeitando as autonomias individuais, grupais e coletivas, bem como os diversos valores, crenças e ideologias que enformam a cultura organizacional da escola.

Algumas hipóteses teóricas orientaram esta investigação, não no sentido determinístico, mas deixando em aberto a possibilidade de emergência de outras pistas no desenrolar do trabalho empírico, sempre vigiadas pelas opções teóricas e metodológicas que assumimos. Partimos da enunciação de três hipóteses gerais: i) a pressão política para a incorporação de uma cultura escolar que impõe lógicas de gestão e liderança voltadas para a integração e a partilha de orientações (eficácia, excelência, qualidade) tende a acentuar no interior do espaço escolar as diferenciações ao nível dos valores, das crenças e das ideologias; ii) o estilo de gestão e liderança adotado pelo diretor é híbrido, contudo, tendencialmente, assume uma lógica mais racional e hierárquica e menos democrática; iii) o diretor escolar tende a criar mecanismos mais rígidos de controlo organizacional para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais.

## ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

A inscrição da nossa investigação no paradigma interpretativo induziu a adoção do método de *estudo de caso de observação* (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com algumas *nuances* etnográficas, decorrentes da presença prolongada do investigador no contexto social em estudo e do contacto direto com os atores e a ação organizacional. O trabalho de campo, realizado nos dois primeiros trimestres de 2010, recorreu às técnicas de observação direta não participante, em especial no gabinete do diretor (nos meses de fevereiro e março, perfazendo 52 horas de observação), no conselho pedagógico (duas sessões: fevereiro e março), no conselho geral (uma sessão: março) e numa reunião geral de professores (junho),

bem como em entrevista, conversas informais e análise documental.

A nossa estratégia de observação situou-se maioritariamente ao nível da observação direta intensiva no gabinete do diretor (GD), num total de nove sessões: quatro de curta duração (quarta-feira - turno da manhã; entre 3 a 4 horas) e cinco de longa duração (sexta-feira – todo o dia; entre 7 e 8 horas). Em cada sessão elaboramos registos do que ocorria no GD, procedendo, ao final de cada observação, seguindo as sugestões de Bogdan e Biklen (1994, p. 150), à transcrição das notas de campo num processador de texto, o que mais tarde viria facilitar o processo de codificação inerente à análise de dados qualitativos.

Ao contrário do que sucedeu na observação do GD, a ficha de registo de observação usada nas reuniões do conselho pedagógico (CP) e na reunião do conselho geral (CG) foi definida antecipadamente, tendo no entanto recebido alguns ajustes decorrentes das dinâmicas geradas nas reuniões referidas. Em relação ao acompanhamento da participação do diretor num congresso sobre avaliação externa de escolas e à observação de uma reunião geral de professores, tiraram-se apenas notas descritivas e reflexivas no nosso diário de campo<sup>2</sup>.

As fichas de registo das observações foram concebidas de forma a integrarem o registo de dados qualitativos e quantitativos, abrindo assim múltiplas possibilidades de tratamento dos mesmos, em articulação com as notas que tomámos no diário de campo.

Em consonância com os objetivos da nossa investigação, recorremos ainda à análise de documentos de cariz oficial, bem como a outras fontes escritas, produzidas no contexto da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Projeto de Intervenção do Diretor, Atas, entre outros), de forma a captar as orientações normativas e culturais produzidas no contexto observado.

As conversas informais com os mais diversos atores desempenharam um papel fundamental na elaboração dos roteiros das entrevistas semiestruturadas<sup>3</sup> e

---

2 Na verdade, usámos dois tipos de dispositivos de recolha de dados. O diário de campo, que serviu para registar, descritivamente, os dados recolhidos no âmbito da observação não participante, das conversas informais e da pesquisa documental, incluindo também reflexões nossas sobre os dados, no momento da sua coleta, bem como elementos teóricos (hipóteses de interpretação que emergiam do contexto, por exemplo). Com o objetivo de reconstruir o(s) sentido(s) dos dados e logo no período imediato à sua recolha, construímos o diário de bordo, a partir do diário de campo, que consistiu na transcrição das notas de campo para um processador de texto, atribuindo-lhe um carácter mais compreensivo. De certa forma, este dispositivo, que ultrapassou largamente as 150 páginas (letra tipo Times New Roman; tamanho 11), revelou-se essencial, na medida em que facilitou não só a construção dos instrumentos de recolha de dados, mas também a triangulação das técnicas de colheita de dados e dos próprios elementos empíricos, bem como viria a facilitar o tratamento, a análise e interpretação dos dados, sempre vigiados pelas problemáticas teóricas.

3 Foram transcritos 523 minutos de conversação, 8 horas e 43 minutos, resultando daí um total de 87 páginas (letra tipo Times New Roman, tamanho 12 e espaçamento simples). O processo de transcrição de entrevistas, a uma taxa média de 1 hora por cada 10 minutos de gravação, consumiu mais de 60 horas do nosso tempo.

na própria seleção das pessoas a entrevistar. A seleção dos entrevistados obedeceu a critérios de conveniência, de necessidade e de acessibilidade e, por isso, a amostra constituída foi deliberada e não representativa. Selecionamos, para além dos dois principais protagonistas formais da escola, o diretor e a presidente do CG, cinco professores: dois mais antigos na escola e que mais antigos na escola e que desempenharam recentemente funções de gestão intermédia (“os antigos”); dois professores recém-chegados (“os novos”), um contratado e outro pertencente ao quadro e, finalmente, um “regressado”, após quatro ou mais anos de ausência.

Seguindo as orientações de diferentes autores (CHIZZOTTI, 1991; BOGDAN; BIKLEN, 1994; DEMAZIÉRE; DUBAR, 1997; MAROY, 1997), o processo de tratamento dos dados recaiu na análise de conteúdo do nosso diário de bordo - notas oriundas da observação direta não participante, de documentos e de conversas informais – e das entrevistas, de onde emergiram categorias de análise ou dimensões norteadas pelas problemáticas teóricas.

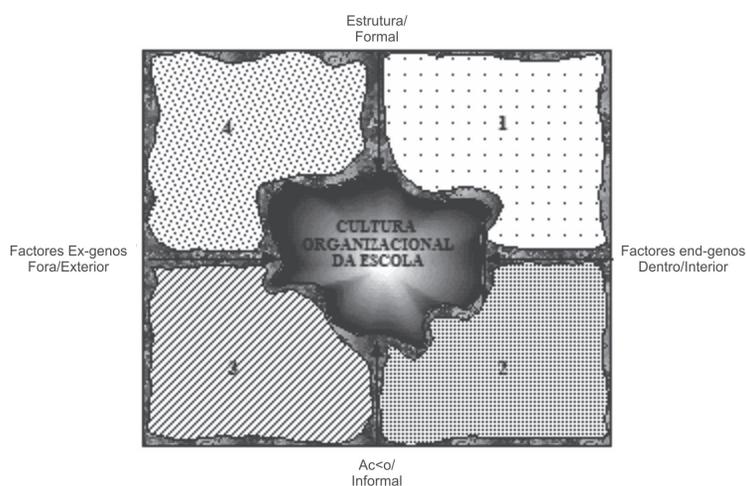
As técnicas e procedimentos de caráter qualitativo utilizados nesta investigação tiveram como pressuposto a complexidade da realidade social em análise e, ao mesmo tempo, a preocupação em registar informações que só os atores detêm, privilegiando-se as fontes diretas de informação através dos discursos produzidos pelos professores. Por outro lado, a estratégia metodológica adotada permitiu captar mais facilmente os significados, as representações, os valores, as expectativas dos professores face ao *governo* da escola.

## ABORDAGENS CULTURAIS E LIDERANÇA ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO DO MODELO ANALÍTICO

Por entre as diversas abordagens ao fenómeno da liderança escolar, ora de registo mais técnico-gerencialista, ora de natureza mais crítica e reflexiva, situamos a nossa focalização no âmago das abordagens culturais. Partindo da conceptualização da cultura organizacional escolar enquanto processo de construção (cf. TORRES, 2004), consideramos um conjunto de fatores intervenientes no desenvolvimento da cultura, situado ao longo de dois eixos contínuos: o eixo vertical, representando a natureza formal (estrutura) e informal (ação) e o eixo horizontal, remetendo para a localização externa (fora) e interna (dentro) desses fatores. Do cruzamento entre os eixos dentro/fora e estrutura/ação, resultaram quatro quadrantes (cf. figura 1): o quadrante 1, circunscrito às dimensões dentro e estrutura, realça a importância da estrutura formal no processo de construção da cultura, subjugando o dentro à estrutura; o quadrante 2, entre a ação e o dentro, enfatiza a centralidade da ação humana (agência) dentro da organização no processo de construção da cultura organizacional; o quadrante 3,

entre a ação e o fora, revela a importância do papel dos atores organizacionais na produção da sua cultura, mediadas “pelas trajetórias de socialização extraescolar vivenciadas pelos atores”, bem como “pelo genotipo cultural da comunidade/meio”; finalmente, o quadrante 4, enformado pela interseção entre a estrutura e o fora, põe em foco a produção de cultura a partir da influência das regras formais e dos padrões estruturais externos à organização (TORRES, 2004, pp. 241-242). A cultura organizacional escolar seria portanto simbolizada por uma mancha central, resultante da interseção dos quatro quadrantes.

**Figura 1. Processo de construção da cultura organizacional da escola (Torres, 2004: 242)**



Ao considerarmos a cultura como um processo contextualizado de construção, que pode manifestar-se de diferentes formas (mais integradoras, diferenciadoras e fragmentadoras), abrimos espaço para o entendimento da liderança escolar como uma das dimensões intrínsecas da cultura da organização. Por outras palavras, os estilos de gestão e liderança escolar, enquanto vetores constitutivos da própria cultura da organização, adquirem sentido por referência ao contexto onde são quotidianamente exercidos e moldados.

Ao perspetivarmos a organização como *locus* de cultura e de liderança, aproximamo-nos de uma conceção mais interpretativa e subjetiva, em que a cultura e a liderança, apesar de centralmente reguladas, são construídas a partir da ação dos atores.

Convocando a matriz proposta na figura 1 para a leitura dos processos de liderança em contexto escolar, podemos perspetivar as suas relações

dialéticas entre a organização (dentro) e o contexto societal (fora), bem como entre o formal (estrutura) e o informal (ação). Desta forma, numa primeira aproximação, tomamos como ponto de partida a conceptualização de Quinn e Mcgrath (1985) sobre quatro modelos de cultura e respetivos valores (consensual, prospetiva, racional e hierárquica), articulados com o estilo de liderança, que segundo os autores podem coexistir na organização. Da interseção do eixo horizontal (contrasta o polo interno ao externo à organização) com o eixo vertical (contrapõe o controlo/centralização à flexibilidade/descentralização), definem-se quatro campos ou quadrantes. No eixo vertical, associamos ao polo controlo/centralização a liderança *transaccional* (cf. BASS, 1985, 1991), cujo líder dirige e motiva os liderados em direção a objetivos por ele definidos, clarificando os papéis e a exigência das tarefas, não abdicando contudo do exercício do controlo e da centralização do poder.

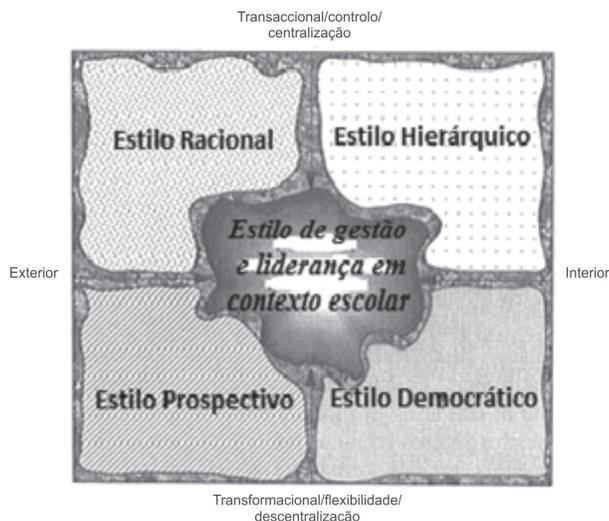
Por sua vez, ao polo flexibilidade/descentralização, associamos a liderança *transformacional* (idem), que enfatiza a confiança nos atores organizacionais e a sensibilidade às suas necessidades, promovendo e defendendo os valores da justiça e da equidade em todos os níveis da vida institucional e social, descentralizando o poder e estando disposto a aprender com as experiências (cf. figura 2).

O estilo de liderança *racional*<sup>4</sup>, influenciado pelas dimensões político-ideológicas e pelas dimensões que dizem respeito ao percurso profissional, privilegia as regras formais oriundas do centro. Assim, a cultura organizacional escolar tende a ser o reflexo da cultura escolar, pois reflete os traços dominantes da cultura institucional universalmente difundida. O líder racional envidará esforços no sentido de que os valores e os objetivos da organização sejam partilhados por todos (perspetiva integradora).

---

4 O quadrante relativo ao estilo de liderança racional privilegia a centralização do poder, a organização hierárquica das estruturas e do controlo da organização, através das regras de comportamento/ação definidas previamente. Tem como principal preocupação a obtenção de resultados e o seu respetivo controlo, orientando os atores organizacionais para a produtividade e prossecução de objetivos, que são formulados a priori e de uma forma clara. O líder assume-se como autoridade, orientando os membros da organização para a competição interna, bem como com outras organizações. O líder valoriza a eficácia e a racionalização dos recursos.

**Figura 2. Modelo de análise – estilo de gestão e liderança em contexto escolar**



Por sua vez, o estilo de liderança *hierárquico*<sup>5</sup>, tributário do modelo burocrático weberiano, é regulado pelas regras formais, relacionadas com a dinâmica burocrática da organização e com a perspectiva integradora<sup>6</sup>, e pelas regras não formais produzidas no contexto escolar, que podem complementar ou constituir-se como alternativa em relação às formais (perspetiva diferenciadora). A cultura organizacional continua a ser concebida como um instrumento resultante das dinâmicas geradas no contexto organizacional.

Reconhecendo-se o poder de filtragem dos atores organizacionais, surge a organização como cultura socialmente construída e simbolicamente mantida através de processos de interação entre os seus membros (dimensões de sociabilidade). Deste ponto de vista, o líder *democrático*<sup>7</sup>, centralmente regulado,

5 Com algumas semelhanças em relação ao estilo de liderança racional, no que respeita à centralização do poder, à organização hierárquica das estruturas e do controlo da organização, o estilo de liderança hierárquico caracteriza-se pela previsibilidade e atitudes de conservadorismo, apostando na coordenação e manutenção da organização sem perspetivas de mudança. A ação dos atores organizacionais é regida, na maior parte das situações, por procedimentos formais, sendo o seu líder especialista nestes mesmos procedimentos e nas regras, preocupando-se com o controlo dos prazos e com a estabilidade dos resultados. A autoridade assenta nas regras e não na pessoa do seu líder. As decisões são tomadas após análise dos factos.

6 Para um aprofundamento dos pressupostos teóricos subjacentes ao modo como a cultura se manifesta (integradora, diferenciadora e fragmentadora), consultar os trabalhos de Frost (1991); Martin (1992), entre outros.

7 Quanto ao estilo de liderança democrático, há um investimento na descentralização do poder (liderança dispersa) e nas interações baseadas na discussão, participação e defesa dos princípios da igualdade de oportuni-

investirá em mecanismos consubstanciados nas regras informais e efetivamente atualizadas (plano da organização da ação), isto é, a cultura organizacional é construída a partir da ação dos diferentes atores, respeitando-se a coexistência de diferentes valores, crenças e racionalidades, partilhados ou não pelos membros da organização. Com um perfil semelhante ao líder democrático, o líder *prospetivo*<sup>8</sup> aproveitará as oportunidades de participação na comunidade local, valorizando a autonomia coletiva e os valores individuais fruto dos processos de socialização extraescolar, bem como aqueles que dizem respeito à comunidade onde se inclui.

O estilo de liderança em contexto escolar resultará, assim, da interseção dos quatro quadrantes, simbolizada por uma mancha central que pretende dar conta que o estilo de liderança, apesar de regulado exteriormente, é igualmente um processo que se constrói no seio da organização e, por outro lado, o estilo adotado será o resultado de diferentes variáveis socioculturais e organizacionais, que condicionam fortemente a ação do líder formal, levando-o a adotar um estilo *mestiço*, embora um deles possa estar mais marcadamente evidenciado.

## MARCAS IDENTITÁRIAS DA CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Independentemente do perfil, o diretor da escola desempenha um papel privilegiado no processo de reconstrução da cultura organizacional, ora emitindo sinais para a ação proporcionadores da consolidação de uma cultura integradora, levando os professores a partilharem e a identificarem-se com os valores e a missão da escola defendidos pelo poder central, ora sustentando a sua gestão quotidiana na diversidade de valores, crenças e ideologias, bem como nas autonomias grupais e individuais que se foram instalando historicamente na vida da organização, por via dos costumes, rotinas e hábitos.

No caso desta escola, embora se observem manifestações de uma cultura de natureza mais democrática, na medida em que se mantêm alguns traços

---

dades, da justiça e da equidade. O líder democrático é perspectivado como um facilitador ou colaborador e age no sentido de promover a participação de todos os atores organizacionais nos processos decisórios, respeitando as autonomias individuais e de grupo. Os objetivos da organização são determinados por consenso. Contudo, a preocupação com tarefas mantém-se, mas de uma forma menos acentuada.

8 No estilo de liderança prospetivo, tal como acontecia com o democrático, o poder e a tomada de decisões estão descentralizados. Privilegiam-se as questões relacionadas com a ligação à comunidade e incentiva-se o desenvolvimento de atividades/projetos inovadores que se imponham ao exterior. A ausência de recursos não constitui um obstáculo intransponível à concretização da missão da organização, pelo contrário, o sucesso da organização passa, essencialmente, pela capacidade de mobilização de recursos e apoios externos. À imagem do líder, os atores organizacionais são incentivados a tomarem iniciativas e correrem riscos. Respeitando as autonomias individuais e coletivas, o líder promove iniciativas que levem os seus membros a identificarem-se fortemente com a organização e com a comunidade local.

identitários mais associados à igualdade de oportunidades — como a ausência de seleção de alunos e de turmas de elite, a oferta educativa alargada, o número elevado de clubes, a riqueza das atividades proporcionadas aos alunos, os apoios educativos —, também são perceptíveis manifestações de uma cultura de cariz mais elitista, já que, segundo a maioria dos atores que contactámos, confluem no espaço organizacional, de uma forma mais visível, os traços identitários associados às lógicas da competição, tais como a preocupação com a imagem projetada para o exterior (culto da imagem), a importância conferida às lógicas de divulgação da oferta educativa, aliada à competição intra e extramuros, a centralidade das questões de avaliação (escola, professores e alunos) e da produção de resultados excelentes.

Um outro traço da cultura organizacional evidenciado, apesar de naturalizado pelos professores “antigos” e desocultado pelos professores “novos”, foi a cultura burocrática como fruto da liderança, plasmada nas facetas da impessoalidade, uniformização, formalismo e hierarquização. Por outro lado, eles salientam a ideia de uma escola que funciona sob um estilo legalista, expresso pela rápida resposta e assimilação das diretrizes do Ministério da Educação no combate ao insucesso e abandono escolar e a criação de condições para a qualificação dos portugueses.

Antes de avançar para a análise da gestão do quotidiano organizacional, nossa pesquisa empírica permitiu ainda captar movimentos de resistência clandestinos, um certo descontentamento e conflitos, fora dos espaços formais, por parte dos professores, face à avaliação de desempenho, as diferentes perspetivas captadas em relação aos *rankings* e à excelência escolar, o que é revelador de que a escola é um espaço coabitado por diferentes subculturas, expressas pela diferenciação ao nível dos valores, crenças e ideologias.

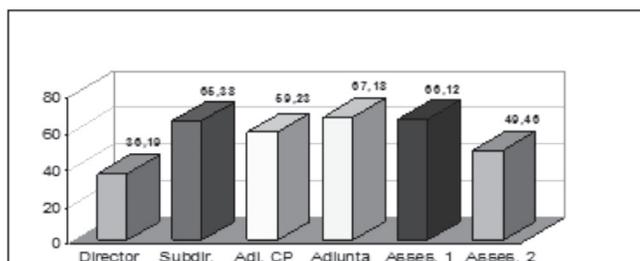
## GESTÃO QUOTIDIANA DO GABINETE DO DIRETOR

Na tentativa de apreender o tipo de tarefas realizadas pelo diretor, que exerce a liderança do órgão de gestão há 17 anos, e dos outros elementos da sua equipa, procedemos à reconstituição das dinâmicas observadas no gabinete do diretor (GD)<sup>9</sup>. Assim, como podemos constatar na figura 3, que mostra o tempo, em percentagem, de observação de cada um dos elementos, o diretor foi o membro “menos observado”.

---

<sup>9</sup> Alertamos que apesar de a equipa ser constituída por oito elementos, dois deles não foram alvo de observação por razões óbvias. O adjunto responsável pela coordenação dos cursos de educação e formação de adultos (EFA), por trabalhar no turno noturno, e o assessor para a área contabilística e financeira, por exercer as suas funções num espaço diferente.

**Figura 3. Tempo de observação de cada elemento do gabinete, em percentagem, em relação ao total de horas de observação (52h)**



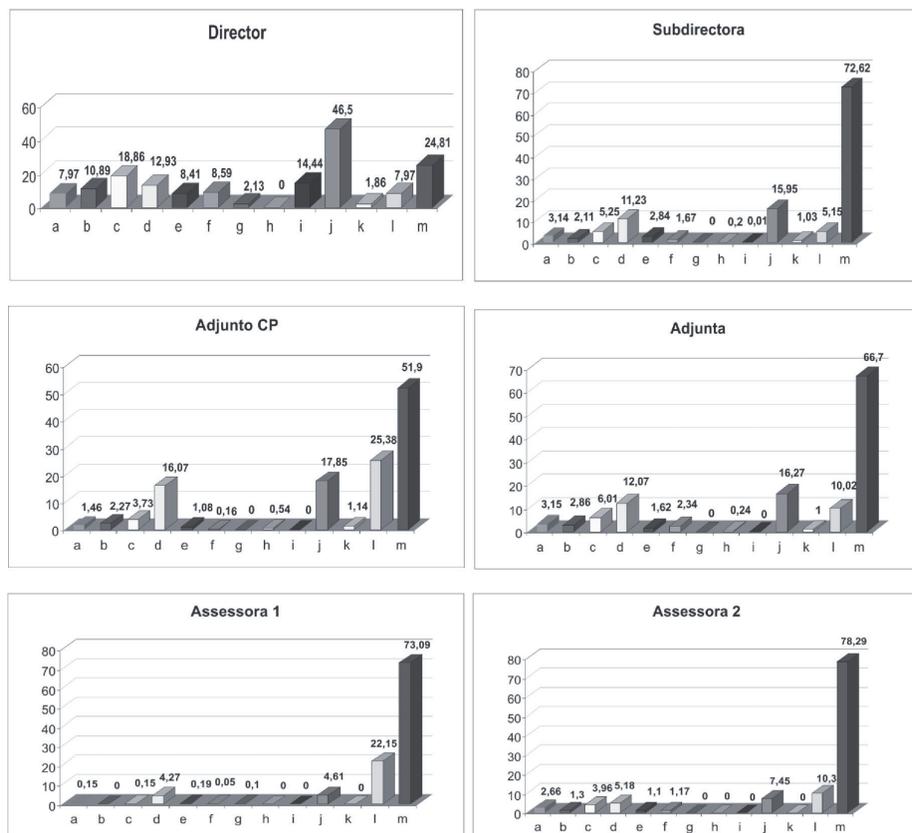
Legenda: Subd. – Subdiretora; Adj. CP – Adjunto responsável pela coordenação dos cursos profissionais; Asses.1- Assessora 1; Asses.2 – Assessora 2.

Fonte: Dados trabalhados a partir das fichas de registo de observação no gabinete do diretor e das notas registadas no nosso diário de campo.

Quanto às tarefas desempenhadas, considerámos cinco grupos de tarefas: *ao telefone*, incluindo as de “faz chamada” e “atende chamada”; *atendimento*, comportando as tarefas de atendimento de/a professores, funcionários, alunos, pais e encarregados de educação e outros (empresas, investigadores); *atendimento do/ao staff*, isto é, atendimento do diretor e da subdiretora aos/dos outros elementos do gabinete; *reuniões*; tarefas relativas ao trabalho de secretária (todas aquelas tarefas que se realizavam autonomamente ou em cooperação, sem a presença de interlocutores externos à equipa do diretor) e, por último, o grupo de tarefas realizadas fora do espaço físico do gabinete, designadas por *saídas* (cf. figura 4).

Uma vez que o tempo de observação dos diferentes elementos não foi coincidente, variando de 19 a 35 horas, optámos por tratar os dados tendo em conta esse aspeto. Deste modo, os dados são apresentados em termos relativos, atendendo ao tempo total de observação de cada elemento do gabinete.

Figura 4. Tempo dedicado, em percentagem, por cada membro do GD aos diferentes grupos de tarefas



Legenda: a- atende chamada; b- faz chamada; c- “ao telefone” (a+b); d- atendimento de/a professores; e- atendimento de/a funcionários; f- atendimento de/a alunos; g- atendimento a pais/EE; h- atendimento de/a outros; i- atendimento do/ao staff; j- “atendimento” (d+e+f+g+h+i); k- “reunião”; l- “saídas”; m- “trabalho de secretária”.

Fonte: Dados trabalhados a partir das fichas de registo de observação no Gabinete do Diretor e das notas registadas no nosso diário de campo.

Quanto às tarefas de *atendimento*, verificou-se um total de 527 atendimentos a diferentes interlocutores, dos quais cerca de dois terços de/a professores (74,2%), seguidos do atendimento de/a funcionários (19,3%), de/a alunos (5,3%), de/a outros (0,8%) e, por fim, de/a pais e encarregados de educação (0,4%). Como podemos verificar na figura 4, todos os elementos do GD atendem professores, quatro deles disponibilizam mais de 10% do seu tempo no atendimento a este interlocutor. Os diretores de turma, normalmente, eram atendidos pela adjunta e pela subdirectora, enquanto os diretores de curso pelo adjunto responsável pela coordenação dos cursos profissionais. Por sua vez, o

diretor atendia predominantemente coordenadores de departamento e de grupo de recrutamento. A assessora 1 era responsável pelo atendimento de/a professores que vinham tratar de apoios educativos.

Em relação à tarefa de atendimento de/a funcionários, constata-se que o diretor é aquele que dedica mais do seu tempo a esta tarefa (cf. figura 4). Este ator atendia preferencialmente a “chefe” da secretaria, várias vezes no mesmo dia, para além do “chefe” do pessoal não docente e funcionários da reprografia. Em contrapartida, a subdiretora, apesar de ter realizado mais atendimentos de/a funcionários, principalmente a funcionários da secretaria e dos pavilhões, incluindo o “chefe” do pessoal não docente, a par da adjunta, ocupava pouco mais de um minuto do seu tempo em cada atendimento.

No que diz respeito ao atendimento de/a alunos, é o diretor que, novamente, lidera esta tarefa, não só em termos do tempo disponibilizado, como, pelo facto de cada atendimento ser mais prolongado. Só registámos uma situação em que o motivo da vinda do aluno ao GD não se relacionava com a indisciplina. Os alunos eram recebidos e ouvidos, para além do diretor, pela subdiretora, pela adjunta e pela assessora 2, no gabinete exclusivo do diretor, quase sempre, à porta fechada. Como é fácil de constatar, em matéria de indisciplina não há mãos a medir, quase todos os elementos participam neste processo.

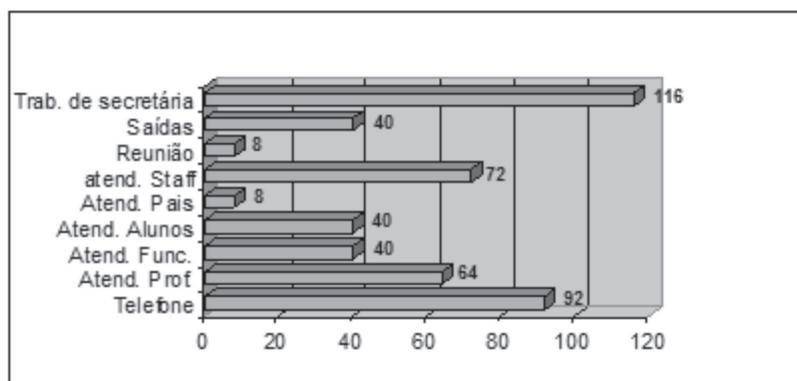
Relativamente à tarefa “atendimento de/ao staff” (cf. figura 4), entendido como uma espécie de atendimento interno aos elementos do gabinete, registou-se que, quando o diretor se encontrava no gabinete, tendencialmente, os outros membros, o procuravam para tirar, simplesmente, dúvidas ou para lhe comunicarem acontecimentos que ocorreram na sua ausência. Outras vezes, ocorria o contrário, era o diretor que chamava os outros membros para lhe prestarem contas nesta ou naquela matéria. Quase nada se fazendo sem o seu consentimento, mesmo quando se encontrava ausente, não era à subdiretora que se dirigiam para pedirem esclarecimentos, ligavam diretamente ao diretor.

De certa forma, estes factos revelam que no gabinete da escola, raras vezes se tomavam decisões sem o aval do diretor, manifestando, assim, o seu carácter centralizador e a falta de autonomia por parte de alguns membros. Em vários momentos, registámos a frase: “Liga ao diretor” ou “é melhor falar primeiro com o diretor” (notas de campo, 19/02/2010). A mesma opinião parece ter o diretor, quando, visivelmente aborrecido com o facto de o nome da escola aparecer associado a uma notícia de um jornal nacional, diz para os elementos do gabinete: “Se não fosse eu a ligar para a jornalista, ninguém dizia nada. Sou eu sempre o único que fala. Aqui não há capacidade de autonomia” (id., ib.).

Apesar de nem sempre realizar diariamente todas as tarefas, nomeadamente as de atendimento de/a pais/EE e de/a alunos e reuniões, é possível registar,

graficamente, um dia de trabalho, de oito horas, do diretor no seu gabinete. A figura 5, que apresentamos em seguida, é elucidativa quanto às tarefas realizadas no seu quotidiano, bem como ao tempo “gasto” para as levar a cabo.

**Figura 5. Um dia de trabalho do diretor no seu gabinete: tarefas e respetiva duração para um dia de trabalho de 8h, em minutos**



Fonte: Dados trabalhados a partir das fichas de registo de observação no gabinete do diretor e das notas registadas no nosso diário de campo.

As tarefas pendentes no turno da manhã eram concluídas, comumente, por volta das 20:00h. Como nos disse o diretor, no acompanhamento que fizemos à sua participação num congresso, para caracterizar o que tem sido o seu trabalho quotidiano:

Decorrente das alterações legislativas, passou a exigir-se muito mais que, no seu todo, os diretores, não por opção própria, passem a ser meros gestores do que propriamente líderes. Não há tempo, a complexidade de tarefas, a prestação de contas, todo o tempo é ocupado para responder a tudo isto, o que leva a um certo distanciamento em relação à comunidade, deixando de lado captar professores, alunos e funcionários. Sou mais gestor do que líder. O tempo que se passa na escola é relativamente grande, cada vez mais sujeito a reuniões, o que obriga à falta de tempo e à sobrecarga de trabalho. Algumas vezes, dada a necessidade de dar saída a todas as tarefas, faço prolongamentos pela madrugada. No fim de semana não consigo libertar-me do trabalho, mas também não me deixam. O próprio Ministério envia e-mail's no fim de semana. O problema agrava-se pelo facto de já não ter a mesma frescura e energia de outros tempos (notas de campo, 29/01/2010)<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> No referido congresso, o diretor da escola revelou-se muito popular entre os seus homólogos. Enquanto cumprimentava diretores de outras escolas, afirmava para um deles, expressando aquilo que tem sido o seu trabalho quotidiano: “Agora passo da cadeira do gabinete para o banco do carro!” (notas de campo, 29/01/2010).

Uma outra questão que se nos colocou era a de saber se, realmente, existia uma verdadeira divisão de tarefas, isto é, se certo assunto era tratado única e exclusivamente por determinado elemento do GD. Embora os elementos do GD nos tenham fornecido, oralmente, informações que permitiam caracterizar o seu trabalho quotidiano, quisemos averiguar se, apesar da divisão de tarefas definidas *a priori*, no contexto da ação isso se verificava.

No quadro 1, apresentamos os assuntos mais frequentes registados nas fichas de observação, bem como os elementos do GD responsáveis por lhes dar seguimento. Num total de 45 assuntos identificados, constata-se que a “indisciplina”, as “provas de recuperação” e as “atividades” constituem os três assuntos mais frequentes, com 73, 70 e 60 ocorrências, respetivamente. Para um total de 537 registos, os três assuntos referidos totalizam 38% das ocorrências.

### Quadro 1. Assuntos mais frequentes, por cada membro do GD

Assunto	Diretor	Subd.	Adj. CP	Adjunta	Asses.1	Asses.2	Total
Indisciplina	10	18	3	25	3	14	73
Provas de recuperação	0	27	27	20	18	3	70
Atividades	7	22	17	10	2	2	60
Assinatura de requisições/convocatórias	22	25	0	0	0	0	47
Horários	1	2	25	5	2	8	43
Apoios Educativos	0	4	3	5	19	0	31
Cursos Profissionais (estágios, exames...)	1	0	28	0	1	0	30
Atas	0	1	0	13	5	4	23
Marcação de reunião	3	5	3	6	0	4	21
Telemóvel	0	1	1	9	2	0	13
Serviços/avarias/manutenção	0	12	0	0	0	0	12
Testes intermédios	1	7	1	1	0	0	10

Legenda: Subd. – Subdiretora; Adj. CP – Adjunto responsável pela coordenação dos Cursos Profissionais; Asses.1- Assessora 1; Asses.2 – Assessora 2.

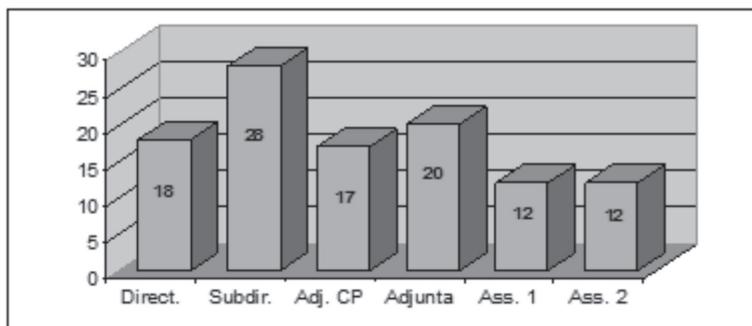
Fonte: Dados trabalhados a partir das fichas de registo de observação no gabinete do diretor e das notas registadas no nosso diário de campo.

Embora se verifique que alguns assuntos, com frequência igual ou superior a cinco, sejam tratados exclusivamente por um ou dois elementos, para a grande maioria, 71,4%, não se observa essa especialização.

É igualmente interessante fazer o exercício de verificação da diversidade de assuntos, que cada elemento do GD geriu, agora considerando os 45 assuntos

por nós registados (cf. figura 6).

**Figura 6. Diversidade de assuntos tratados por cada membro do GD**



Fonte: Dados trabalhados a partir das fichas de registo de observação no gabinete do diretor e das notas registadas no nosso diário de campo.

Como pudemos observar no quadro 1, todos os elementos intervêm em situações relacionadas com a indisciplina, ou recebendo participações orais e por escrito, ou ouvindo os alunos no processo de averiguações, ou lendo as participações para a seleção das situações mais graves, ou categorizando e contabilizando as participações ou ainda comunicando aos pais/EE acerca da suspensão preventiva do seus educandos. Contudo, verifica-se que a adjunta, a subdiretora e a assessora 2 desempenham um papel mais preponderante neste processo, nomeadamente, conduzindo a fase das audições que se realizavam no gabinete do diretor, à porta fechada. Quando as situações beliscavam o “bom-nome” da escola, aí o diretor comandava as operações.

Em suma, pelo que nos foi dado a observar, o GD revelou-se ser um espaço “«aberto» a todos, sobretudo a docentes<sup>11</sup>” (LIMA, 1998, p. 416; aspas no original), e central na escola em relação a todos os outros órgãos, desempenhando várias tarefas em simultâneo, gerindo variadíssimos assuntos do quotidiano organizacional, tentando decidir sobre esta ou aquela matéria e, principalmente, fornecendo orientações para a ação. Contudo, nem sempre, para o mesmo problema houve a mesma resposta, dependia do interlocutor que tinham pela frente, nomeadamente nos “acertos” aos horários, que foram uma constante, como na entrega de atas e na utilização dos recursos adstritos ao GD. Verificámos também, apesar da ação dos seus membros estar vinculada a uma racionalidade

11 É curioso verificar que, passadas duas décadas em relação aos estudos pioneiros de Lima (1992) e Afonso N. (1995), o funcionamento quotidiano do GD não difere substancialmente em relação ao então conselho diretivo.

caracteristicamente burocrática, desarticulações entre os membros do gabinete e entre este e a secretaria.

Considerado, por alguns, como o órgão principal da escola e como uma extensão da administração central, garantindo assim a obediência e servindo, igualmente, como “almofada” amortecedora do impacto das demandas do poder central, o funcionamento do GD, aos nossos olhos, pautou-se, quase sempre, por reproduzir as lógicas centralizadoras oriundas das dimensões político-ideológicas (exterior). O próprio diretor, numa das observações no GD, humoristicamente, conseguiu, do nosso ponto de vista, dar conta da sua centralidade nos tempos que correm, quando afirma: “Já não tenho visão periférica, só central” (notas de campo, 5/02/2010). A preocupação com o controlo e a vigilância dos processos, chamando a si as decisões, também foi um dos aspetos que pudemos captar em vários momentos.

## DINÂMICAS DE LIDERANÇA DO CONSELHO PEDAGÓGICO

Se o GD é um palco repleto de significados e de símbolos, que orientam os diferentes atores, em particular os professores, para a ação organizacional, o conselho pedagógico (CP), agora obrigatoriamente sob a liderança do diretor, representa igualmente um espaço significativo de ação cultural. Na tentativa de ampliar e enriquecer a caracterização do estilo de liderança do diretor da escola, estendemos o nosso campo de observação a duas reuniões do conselho pedagógico.

Considerando apenas as intervenções que duraram, no mínimo, um minuto, foi possível contabilizar, a título de exemplo, 41 intervenções tipificadas (cf. quadro 2), segundo a sua natureza, em seis grupos: proposta (PRO) – nova ideia, sugestão ou curso de ação; apoio (AP) – concordância com outro ator ou com as suas ideias; discordância (DIS) – diferença de opinião ou crítica; informação (INF) – apresentação de factos, opiniões ou explicações; solicitação de informação (SOI) – procura de factos, opiniões ou explicações e, por fim, desenvolvimento (DEN) – ampliação ou desenvolvimento de uma proposta feita por outro ator (cf. quadro 2).

**Quadro 2. Tipo, nº e duração das intervenções, por membro do Conselho Pedagógico (observação nº2)**

Intervenientes	PRO	AP	DIS	INF	SOI	DES	Total	Int. (%)	T (min.)	T (%)
1 - Diretor (presidente)	7	0	1	9	2	1	20	48,8	168	81,2
2 - Coordenador Dep. de Línguas	0	1	0	1	1	1	4	9,8	8	3,9
3 - Coordenadora Dep. de C. Soc. Hum.	1	0	0	0	1	1	3	7,3	8	3,9
4 - Coordenadora Dep. de Mat. C. Exp.	0	0	0	2	0	0	2	4,9	9	4,3
5 - Coordenadora Dep. de Expressões	0	0	0	1	0	0	1	2,4	2	0,97
6 - Coordenadora do Cons. D.T. do E.S.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7 - Coordenadora do Cons. D.T. do E.B.	1	1	0	0	2	0	4	9,8	4	1,9
8 - Coordenador do Cons. de Mediadores	0	0	1	1	0	0	2	4,9	4	1,9
9 - Coordenador da Biblioteca Escolar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10 – Repres. dos Serv. Esp. de Ap. Ed.	0	0	0	1	2	0	3	7,3	2	0,97
11 – Repres. do Pessoal não Docente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12 – Repres. dos alunos do Ens. Sec.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13 – Repres. dos alunos das mod. E. Ad.	1	0	0	1	0	0	2	4,9	2	0,97
14 – Repres. da Ass. de Pais/EE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	2	2	16	8	3	41	100,1	207	100,0

Legenda: PRO – proposta; AP – apoio; DIS – discordância; INF – informação; SOI – solicitação de informação e DES – desenvolvimento. Fonte: Dados trabalhados a partir da ficha de registo de observação de reunião do Conselho Pedagógico e das notas registadas no nosso diário de campo.

A segunda reunião do CP permitiu constatar que o diretor volta a ter o maior número de intervenções (48,8%), mas, agora, com um acréscimo do tempo usado. Na realidade, esteve na posse da palavra durante 81,2% do tempo da reunião (3h 27 minutos). As suas intervenções duraram, em média, cerca de 8,5 minutos (valor mínimo: um minuto; valor máximo: 29 minutos), os restantes membros ocuparam apenas, no máximo, cerca de 4% do tempo, registando-se cinco (35,7%) membros que não tiveram qualquer intervenção. Em relação à tipologia de intervenções, há o predomínio das de carácter informativo (39%), seguidas das de proposta (24,4%) e de solicitação de informação (19,5%), destacando-se que as intervenções do diretor são predominantemente de cariz informativo (45%) e de proposta (35%).

Se o GD nos pareceu estar condicionado ao fora (dimensões político-ideológicas), plasmando no seu dia a dia as diretrizes do Ministério da Educação, decorrente da sua escassa autonomia, também o CP nos pareceu estar sujeito, de acordo com os dados recolhidos nas duas observações realizadas, bem como das conversas informais que mantivemos, a uma lógica semelhante, mudando, contudo, o protagonista.

De facto, o diretor assume um protagonismo tal, consentido pelo CP, que, aos olhos de um observador externo, há claramente subordinação deste órgão à figura do diretor, transformando as reuniões do CP num espaço dominado pelas intervenções de tipo informacional, que, do nosso ponto de vista, constitui um fator inibidor da reflexão, do debate e da crítica. A acomodação dos membros que pudemos presenciar, embora um ou outro elemento tentasse rumar em sentido contrário, é reveladora de que, tacitamente, tudo já estava decidido *a priori*. Não registamos, à exceção do diretor, um pensamento crítico mais profundo, imprescindível ao exercício pleno da cidadania, revelando, de certa forma, a acomodação aos interesses instituídos e revelador de uma escola adaptada ao sistema. O consenso e os “silêncios”, que pudemos captar em matérias problemáticas, são um sintoma de que o órgão não funciona sob os hospícios da democracia aberta e participativa, nem beneficia de uma real autonomia.

O predomínio das questões gestionárias em detrimento das de carácter pedagógico, com ênfase dos problemas da gestão quotidiana, que ocuparam grande parte das reuniões que observámos, é revelador da importância conferida aos valores da eficácia, da eficiência, da competitividade. E, desse ponto de vista, o CP deixa de ser uma “arena”, caracterizada pela diversidade de valores e racionalidades, para se constituir um espaço de legitimação das decisões, sustentada em valores gestionários de “uma pessoa só e de uma só pessoa”.

## DINÂMICAS DE LIDERANÇA DO CONSELHO GERAL

O conselho geral (CG) foi o outro espaço observado por nós, que, a par do CP, é potencialmente um órgão que admite a confluência de valores e racionalidades díspares e mesmo conflitantes. Identificado legalmente como órgão de direção, embora desvalorizado pelos atores organizacionais, o CG encerra em si potencialidades de reverter a tendência de o perspetivar como um órgão que se limita a acatar e divulgar decisões já tomadas por outros órgãos.

A reunião ordinária do CG teve a duração de 1h 41 minutos, dos 22 elementos que o constituem, seis (27,3%) faltaram: um representante do pessoal não docente, dois representantes dos pais/EE, um representante da autarquia local, o representante dos alunos do ensino secundário e um representante da comunidade local.

### Quadro 3. Tipo, número e duração das intervenções, por membro do Conselho Geral

Intervenientes	PRO	AP	DIS	INF	SOI	DES	Total	Int. (%)	T (min.)	T (%)
1 – Presidente (professora 1)	1	3	0	5	3	1	13	29,6	27	26,7
2 – Professora 2 (Física e Química)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 – Professora 3 (Português)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4 – Professora 4 (Inglês)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5 – Professor 5 (História)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6 – Professora 6 (História)	0	0	1	1	2	1	5	11,4	5	5
7 – Professora 7 (Português)	0	0	1	1	1	0	3	6,8	3	3
8 – Representante dos Pais/EE 1	1	0	0	0	0	0	1	2,2	1	1
9 – Representante dos Pais/EE 2	0	0	1	0	1	0	2	4,6	2	2
10 – Repres. dos alunos dos C. EFA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11 – Repres. do Pessoal não Docente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12 – Repres. da Autarquia Local 1	0	1	0	0	0	0	1	2,2	1	1

13 – Repres. da Autarquia Local 2	2	2	2	0	0	3	9	20,5	20	19,8
14 – Repres. da Comunidade Local 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15 – Repres. da Comunidade Local 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16 – Diretor da Escola	2	0	1	4	0	3	10	22,7	42	41,6
Total	6	6	6	11	7	8	44	100	101	100,1

Nota: O diretor e os representantes da Autarquia só participaram nos 80 minutos finais da reunião. Se considerarmos este intervalo de tempo, 52,5% desse tempo foi usado pelo Diretor e 25% pelo representante da Autarquia 2. Assim, estes dois atores ocuparam mais de três quartos do tempo desde que chegaram.

Legenda: PRO – proposta; AP – apoio; DIS – discordância; INF – informação; SOI – solicitação de informação e DES – desenvolvimento.

Fonte: Dados trabalhados a partir da ficha de registo de observação de reunião do Conselho Geral e das notas registadas no nosso diário de campo.

Pela leitura do quadro 3, constata-se que metade dos membros não teve qualquer tipo de intervenção. Salientam-se, por apresentarem o maior número de intervenções, a presidente do CG, o diretor e o representante da autarquia local 2, com 13, 10 e nove intervenções, respetivamente. O diretor foi o membro que esteve mais tempo na posse da palavra (41,6%). As suas intervenções duraram, em média, 4,2 minutos (valor mínimo: um minuto; valor máximo: 16 minutos).

Quanto ao tipo de intervenções, regista-se a prevalência das de cariz informacional (25%) face às restantes tipologias, que se apresentam com pesos muito semelhantes entre si. O diretor, por sua vez, das dez intervenções que registámos, quatro (40%) foram de carácter informacional.

Em síntese, a ação do CG norteou-se segundo uma lógica de contemplação em vez de indagação, o que demonstra o predomínio de uma racionalidade mais instrumental, alicerçada nos valores difundidos pela cultura burocrática, em detrimento de uma racionalidade mais hermenêutica, como prova a apreciação pobre realizada ao relatório de execução do Plano de Atividades do 1º período, remetido pelo diretor, desperdiçando-se, assim, uma excelente oportunidade de aprofundamento de determinadas situações sinalizadas.

Por outro lado, não nos pareceu que o CG desempenhasse o seu papel de “regulador” da ação do diretor, pelo contrário, momentos houve em que a centralidade do diretor foi mais do que evidente, conduzindo a reunião segundo os seus propósitos. O CG, aos nossos olhos, funcionou como um órgão destituído da verdadeira ação política, revelador da aparente incapacidade de intervenção efetiva da maioria dos seus membros, que poderá ser uma consequência de não lhe conferirem reais poderes de direção na organização. Para além disso, a presença

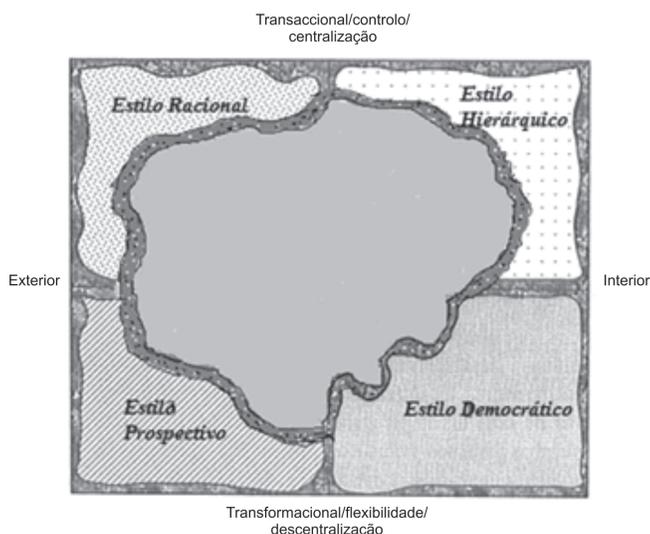
da autarquia poderá vir a constituir-se uma mais-valia, contudo, na reunião que assistimos, desempenhou o papel de “prestador de contas”.

## CONCLUSÃO

Ao longo da investigação, as hipóteses foram-se confirmando em menor ou maior grau. Assim, à luz do modelo anteriormente esquematizado (cf. figura 3), o estilo de gestão e liderança do diretor situa-se, preferencialmente, nos quadrantes relativos aos estilos *racional*, *hierárquico* e *prospetivo*, deixando transparecer, no seu quotidiano gestor, a valorização, por um lado, do *exterior*, em detrimento do *interior* e, por outro, da *estrutura* face à *ação*, simbolizada pelo duplo movimento da mancha central: para cima e para o lado esquerdo (cf. figura 7).

Deste modo, podemos considerar que a *liderança híbrida* se manifesta por privilegiar a obtenção de resultados e o seu respetivo controlo; preocupar-se com a orientação dos professores para a produtividade e prossecução de objetivos definidos por si, em vez de uma ação alicerçada na descentralização/flexibilidade, confiando nos atores organizacionais e respeitando a sua autonomia profissional; incrementar a formalização da ação organizacional, como são exemplo os despachos do diretor ou então as evidentes preocupações com a eficiência e eficácia dos processos, destacando-se a celeridade com que foram tratados os problemas de indisciplina por intermédio dos *sumaríssimos*; preocupar-se com a racionalização dos recursos e com questões gestórias em nível contabilístico e financeiro; defender a capacidade de mobilização de recursos e apoios externos e incentivar, à sua imagem, os professores a tomarem iniciativas e correrem riscos.

Figura 7. Estilo de gestão e liderança do diretor da escola



Apesar de assumir que a sua prática é democrática, na verdade, o diretor não conseguiu proporcionar condições reais de participação de todos os seus atores e, em especial, dos alunos. Uma escola que não cria condições que levem os alunos a tomar a iniciativa, desvalorizando, por exemplo, o papel da associação de estudantes, não pode promover uma educação democrática e emancipatória. A par do esvaziamento de poderes do CP que pudemos observar e do controlo dos departamentos e grupos de recrutamento, com o seu consequente “apagamento” como estruturas de participação, o próprio “ambiente”, de que vários atores nos falaram, é revelador de um clima de obediência normativa e de escassa participação, onde se privilegiam as competências a nível executório, quadro este que se afasta, claramente, de uma democracia aberta e participativa.

A emergência da unipessoalidade na gestão da escola imposta pela tutela, gerada na crença de que a cultura organizacional se altera com uma nova morfologia organizativa, decorre de uma visão instrumental da gestão baseada no poder absoluto da liderança. No entanto, a tónica colocada na liderança como variável determinante para o funcionamento eficaz das escolas, numa perspectiva de regulação cultural, não significou que houvesse, efetivamente, uma mudança na cultura vivida na escola, pois as mudanças introduzidas, como a diversificação dos percursos escolares, são por si só, geradoras de subculturas. E, deste ponto de vista, o líder escolar dificilmente terá capacidade de homogeneizar e uniformizar a cultura organizacional escolar, apesar dos inúmeros apelos à cooperação e à

integração.

Esta conceção de cultura, como estratégia de gestão, a *cultura como variável dependente e interna* (TORRES, 2004), pode ser, claramente, percecionada no discurso do diretor aquando da reunião geral de professores:

Não colhe, nem pode colher determinado assunto, determinado problema de acordo com aquilo que estavam habituados a fazer, quer em Silves, Loulé, Castro Marim [...]. Houve algum período para que alguns se adaptassem ao modo de funcionamento da escola. [...] Nós temos uma identidade própria resultante da dedicação de alguns. Podiam ser muitos mais. Há sempre um determinado número de pessoas que é a boia de salvação. Interessa sermos uma escola com a mesma identidade, como unidade orgânica e autónoma. [...] Cada vez mais faz sentido o teste único, na mesma quantidade, no mesmo ano e para todas as turmas. [...] O sucesso pleno não pode ser à custa de várias visões sobre o processo de avaliação. [...] Tudo isto passa por um trabalho de grande colaboração. A atitude dos professores tem de ser igual face à mesma situação. [...] Espero que continuem a sentir-se bem e que cada um possa tomar a iniciativa para haver essa colaboração, [aliando] a experiência e notoriedade dos mais velhos à criatividade, energia e dinâmica dos mais jovens (notas de campo, 2/06/2010).

Em vez de uma organização como cultura socialmente construída e simbolicamente mantida através de processos contínuos de interação social entre os seus membros, com o predomínio do dentro e seguindo uma lógica de baixo para cima, sobressai, na atualidade, como reflexo das ideologias gerencialistas e do incremento do controlo burocrático, uma conceção de organização mais próxima do *dilema ambivalente* (TORRES, 2004), mais compatível com o caráter instrumental da gestão e com o seu cariz tendencialmente mais integrador da cultura, reconhecendo-se a centralidade das estruturas e da liderança e o papel mais passivo e conformista dos atores na dinâmica cultural. Neste sentido, “assalta-nos novamente a imagem de *entreposto cultural* (TORRES, 2004, 2008) para ilustrar a forma como o gestor escolar tende a nortear a sua ação quotidiana, mediando permanentemente forças de sinal contrário: as pressões externas para a uniformização burocrática e as dinâmicas internas para a diversificação cultural e identitária” (TORRES, 2011, p. 101).

Em suma, ao líder escolar, num cenário de controlo mais direto da sua ação e pressionado como nunca pelo poder central com vista à obtenção de resultados, caberá a tarefa de defender e aprofundar os valores democráticos e emancipatórios, constituindo-se como um verdadeiro “rosto da escola”, ou então adotar um perfil mais gestor como garantia da eficaz operacionalização das políticas educativas centrais, perfilando-se, assim, como o “rosto do ministério”.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Natércio. **A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BASS, Bernard M. **Leadership and Performance Beyond Expectation.** New York: The Free Press, 1985.

BASS, Bernard M. **Stogdill's Handbook of Leadership.** New York: The Free Press, 1991.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Editora Cortez, 1991.

DEMAZIÈRE, Didier; DUBAR, Claude. **Analyser les entretiens biographiques.** Paris: Éditions Nathan, 1997.

FROST, Peter; MOORE, Larry F; LOUIS, Meryl R.; LUNDBERG, Craig C.; MARTIN, Joanne (Eds.). **Reframing organizational culture.** London: Sage Publications, 1991.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988).** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998 (1ª edição em 1992).

MARTIN, Joanne. **Cultures in Organizations. Three Perspectives.** New York, Oxford: Oxford University Press, 1992.

MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas. In ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre; MAROY, Christian; RUQUOY, Danielle; SAINT-GEORGES, Pierre. **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva, 1997, pp. 117-155.

QUINN, Robert E. & MCGRATH, M. R. The Transformation of Organizational

Cultures: A Competing Values Perspective. In FROST, Peter; MOORE, Larry F; LOUIS, Meryl R.; LUNDBERG, Craig C.; MARTIN, Joanne (Eds.), **Organizational Culture**. London: Sage Publications, 1985, pp. 315-334.

TORRES, Leonor L. **Cultura Organizacional em Contexto Educativo – Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária**. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2004.

TORRES, Leonor L. A construção da autonomia num contexto de dependências: limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública, **Educação, Sociedade & Culturas**, 32, pp. 91-109, 2011.

---

**NUNO CARROLA FERREIRA:** é mestre em ciências da educação pela Universidade do Minho – Portugal, e professor do ensino secundário. E-mail: ncarrola@gmail.com

**LEONOR LIMA TORRES:** é doutora em educação e professora associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho – Portugal, atuando na graduação e na pós-graduação. É investigadora do Centro de Investigação em Educação (CIED). E-mail: leonort@ie.uminho.pt

*Recebido em janeiro de 2012.  
Aprovado em março de 2012.*