



IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

Portugal, território de territórios

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

DINÂMICAS E REPRESENTAÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

SÁ, Virgínio

Professor Associado; Instituto de Educação; Universidade do Minho; virsa@ie.uminho.pt

SILVA, Daniela

Professora Auxiliar; Instituto de Educação; Universidade do Minho; dsilva@ie.uminho.pt

Resumo

A presente comunicação decorre de uma investigação em curso subordinada ao tema “A governação e gestão das escolas públicas: o(a) diretor(a) em ação”. Este projeto, procura responder, entre outras, às seguintes questões: i) Em que sentido as reformas da administração escolar em Portugal, ao longo da última década, têm contribuído para a erosão dos processos de democratização e das práticas de participação nas escolas/agrupamentos? ii) Como é que os diversos atores educativos têm experienciado a reconfiguração das relações de poder induzidas pelo novo figurino organizacional instituído pelo Dec. Lei nº 75/2008?

Este estudo desenvolve-se em duas dimensões de investigação: uma, de natureza mais extensiva, concretizada através da aplicação de um inquérito por questionário ao universo dos diretores de escolas/agrupamento, outra, de natureza mais qualitativa, materializada na realização de quatro estudos de caso. Os dados aqui mobilizados foram recolhidos num desses estudos de caso e decorrem da aplicação de entrevistas a alguns atores educativos e da análise de conteúdo de alguns documentos estruturantes do agrupamento. A análise foca sobretudo as relações de poder e de autoridade no interior de um agrupamento a partir da análise das representações dos docentes, dos funcionários, do representante da autarquia e dos representantes dos pais e encarregados de educação desenvolvidas no seio do agrupamento escolar. Os dados denunciam a existência de uma subtil teia de relações e de jogos de poder mobilizados pelos diversos atores escolares.

Abstract

This communication stems from an ongoing investigation on the theme "Governance and management of public schools: the (a) director (a) in action." This project seeks to address, among others, the following questions: i) In what sense reforms of school administration in Portugal over the last decade have contributed to the erosion of democratic processes and practices of participation in schools / groups ? ii) How do the various educational actors have experienced the reconfiguration of power relations induced by the new organizational costume established by Decree Law No. 75/2008?

This study was developed in two research dimensions: one, more extensive nature, achieved by the application of a questionnaire survey the universe of schools / cluster directors, other, more qualitative, embodied in the performance of four studies case. The data were collected here mobilized in these case studies and resulting from the application of interviews with some educational actors and content analysis of some structuring documents of the group. The analysis focuses primarily on the relationships of power and authority within a group from the analysis of the representations of teachers, officials, representative of the municipality and representatives of parents and guardians developed within the school group. The data denounce the existence of a subtle web of relationships and power plays mobilized by various school actors.

Palavras-chave: Administração e gestão das escolas; democracia; relações de poder; colegialidade; unipessoalidade

Keywords: Administration and management of schools; democracy; power relations; collegiality; Single shareholdership

[COM0722]

Introdução

A presente comunicação decorre de uma investigação em curso subordinada ao tema “A governação e gestão das escolas públicas: o(a) diretor(a) em ação”.

Este projeto, desenvolvido no âmbito do Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, procura responder, entre outras, às seguintes questões:

- i) Em que sentido as reformas da administração escolar em Portugal, ao longo da última década, têm contribuído para a erosão dos processos de democratização e das práticas de participação nas escolas/agrupamentos?
- ii) Como é que os diversos atores educativos têm experienciado a reconfiguração das relações de poder induzidas pelo novo dispositivo organizacional instituído pelo Dec. Lei nº 75/2008?

Este estudo desenvolve-se em duas modalidades de investigação: uma de natureza mais extensiva, concretizada através da aplicação de um inquérito por questionário online ao universo dos diretores de escolas/agrupamento, e outra, de natureza mais qualitativa, materializada na realização de quatro estudos de caso.

No âmbito dos estudos de caso, uma das dimensões em investigação é a problemática da direção e gestão no novo modelo de governo das escolas, regulado pelo Dec. Lei nº 75/2008, com as alterações introduzidas pelo Dec. Lei nº 137/2012, com foco na reconfiguração das relações de poder entre os diferentes órgãos e estruturas de direção, administração e gestão, com destaque para as implicações resultantes da imposição da figura unipessoal do diretor .

Hoje em dia, o diretor de escola/agrupamento, enquanto órgão de administração e gestão unipessoal, representa um novo objeto de investigação que suscita a reflexão e análise em torno de várias dimensões, nomeadamente quanto ao impacto deste novo arranjo organizacional sobre os processos de decisão no interior das escolas e em torno dos jogos de poder dos diferentes atores intervenientes na arena educativa. Na verdade, como sustenta Lima (2014), a colegialidade, em articulação com a eleição e com a participação, constituíram, ao longo das últimas décadas, três vetores estruturantes da gestão democrática das escolas em Portugal.¹ Importa, por isso, compreender como, na perspetiva de alguns dos atores mais diretamente implicados na vida das escolas, a substituição do órgão de gestão colegial por uma órgão unipessoal se refletiu na tessitura das relações profissionais, na (eventual) erosão dos processos de deliberação democrática e na subalternização, e no potencial silenciamento e invisibilidade dos (ou de alguns) atores educativos. Procuramos também tecer algumas considerações sobre o modo como os atores escolares percecionam a reconfiguração das relações entre as escolas e a tutela, com ênfase nos sentidos plurais da “autonomia sob contrato”. A metodologia utilizada nesta investigação assenta num estudo de caso – um agrupamento de escolas básicas situado na região do Minho. O estudo de caso teve início em Maio de 2014 e a recolha de dados prolongou-se até ao início de 2015, convocando sobretudo as técnicas da entrevista semi-estruturada e da análise documental. Foram realizadas entrevistas a diversos atores do agrupamento, nomeadamente ao presidente do conselho geral, representante da autarquia no conselho geral, ao professor com menos tempo de serviço e ao professor com mais tempo de serviço no Agrupamento, a um coordenador de departamento, a um representante dos professores no conselho geral, aos coordenadores das escolas do 1º ciclo do Agrupamento e ao representante do pessoal não docente no conselho geral.

A análise documental incidiu sobre vários documentos estratégicos do agrupamento, nomeadamente, Projeto Educativo, Regulamento Interno, Contrato de autonomia e Projeto de Intervenção do diretor.

Nas últimas décadas, as reformas da direção, administração e gestão das escolas têm andado de mãos dadas com a retórica do argumento da autonomia², a qual tem servido para legitimar novas morfologias organizacionais e reordenar as relações de poder no interior das escolas e das escolas com a tutela. Contudo, não raras vezes, no mesmo normativo legal, essa retórica combina-se de modo tenso com outras orientações

que claramente a esvaziam de qualquer conteúdo substantivo, reduzindo-a a uma mera “técnica de gestão”, isto é, a uma certa liberdade para a execução periférica das decisões tomadas “*no exterior e acima da escola*” (Lima (2011a:15). Não surpreende, por isso, que cerca de 20 anos após o “decreto da autonomia” (Dec. Lei nº 43/89), o próprio legislador, num contexto de justificação de mais uma reforma do governo das escolas, argumente que

“A necessidade de reforçar a autonomia das escolas tem sido reclamada por todos os sectores de opinião. A esta retórica, porém, não têm correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas” (Preâmbulo do DL nº 75/2008).

Em aparente coerência com este diagnóstico, o legislador elege o “reforço da autonomia das escolas” como um dos três pilares em que ancora a necessidade de proceder à alteração do “regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar” então em vigor (Dec. Lei nº 115-A/98).³ Contudo, parece ter sido a urgência em “reforçar as lideranças das escolas”, reforço considerado pelo legislador “reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar” (Preâmbulo do Dec. Lei nº 75/2008), que mais pressionou o poder político a alterar o modelo de governo das escolas em uso, impondo administrativamente a figura do diretor enquanto órgão de administração e gestão unipessoal. Apesar de se reconhecer que durante a vigência do regime jurídico anterior (Dec. Lei nº 115-A/98) tinham emergido “boas lideranças e até lideranças fortes”, considerou o legislador que “para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável” a quem pudessem ser “assacadas responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos colocados à sua disposição”, era imperativo criar o cargo de diretor, “coadjuvado por um subdiretor e um pequeno número de adjuntos”, mas, reforça o legislador, “constituindo um órgão unipessoal e não colegial” (Preâmbulo do Dec. Lei nº 75/2008).⁴

A substituição da colegialidade pela unipessoalidade não é a única alteração ao nível do órgão de administração e gestão das escolas. Paralelamente concentram-se novos poderes na figura do diretor, conferindo-se-lhe o direito de nomear os principais responsáveis das estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e, por essa via, influenciar fortemente a composição do conselho pedagógico.⁵ Importa, por isso compreender como diferentes atores escolares percecionam as implicações das mudanças decorrentes da nova morfologia organizacional instituída pelo Dec. Lei nº 75/2008 no padrão das relações de poder no interior das escolas e na textura das interações com o seu exterior.⁶ Os dados aqui apresentados foram recolhidos, através do recurso a entrevistas semiestruturadas, num dos estudos de caso integrados na investigação a que nos reportamos acima.

1. Do presidente do conselho executivo ao diretor: “a mudança na continuidade”

Um dos traços, aparentemente, mais surpreendentes dos discursos dos nossos entrevistados quando confrontados com a questão relativa às mudanças operadas pela substituição da gestão colegial pela gestão unipessoal é, sem dúvida, a percepção de uma “mudança na continuidade”. Os trechos das entrevistas que se seguem são disso um claro testemunho

“Aqui esse aspeto unipessoal acaba por ser muito diluído, de fato, além de haver um trabalho em equipa, nós também as questões estão muito divididas pelo grupo que acompanha a diretora de maneira que não sentimos isso ... é a diretora ... é a diretora, não, há situações em que nós resolvemos com os outros elementos. [...] Uma pessoa diz muitas vezes a direção e não é, é a diretora, mas a diretora continuou com uma política aberta e portanto não houve esse choque inicial que ... alguma tensão que eventualmente se gerou foi completamente dirimidas” (Presidente do Conselho Geral)

Apesar desta inquirida considerar que o novo enquadramento normativo instituído pelo Dec. Lei nº 75/2008 envolve o risco de alguns “tiranismos” e de considerar que “a tutela o que quis foi controlar”, a cultura democrática do agrupamento, “a política aberta da diretora” e a ação vigilante do Conselho Geral permitiram preservar “algumas franjas” de liberdade:

“Pronto é assim, em termos do agrupamento eu penso que houve práticas democráticas que apesar da legislação agora apontar no contrário, acho que se continuam a manter, acho que houve conquistas que se fizeram e que as pessoas agora continuam a pode-las exercer, nomeadamente as críticas, o não aceitar determinadas coisas, o discutir determinados assuntos, isso ninguém nos tira, nem ninguém nos cala. [...] ainda sinto que neste agrupamento as pessoas querem lutar pelos bocadinhos por as franjas que ainda ficam por aí e tentam fazer alguma coisa de diferente, não é? E tentam conseguir furar algumas coisas.”

A mesma ideia de continuidade, de que “só mudaram os nomes”, transparece das palavras do professor “mais antigo” da escola:

“Eu aqui não sinto isso [mudanças], neste momento creio que já é um dado assumido, porque o diretor delega as suas competências em quem tem de delegar e portanto isso continua igual. O diretor tem 3 adjuntos. Para muitas pessoas isto é como se fosse o conselho executivo. [...] Apesar de ser um órgão unipessoal, continua a ser na prática, pelo menos aqui, um órgão colegial, é a minha perceção. O diretor quando tem que tomar uma decisão muito importante fala com os adjuntos que tem.”
(Professor com mais tempo de serviço no agrupamento)

A mesma perceção de continuidade foi captada na entrevista com uma das coordenadoras de estabelecimento:

“Não, não tenho a sensação de que as coisas mudaram, a pessoa é a mesma, talvez por isso não sei, a função dela acho que continua a ser a mesma função ... agora ela tem mais competência porque temos autonomia” (Professora coordenadora de estabelecimento).

O discurso da coordenadora do Departamento do 1º ciclo também mantém a mesma linha argumentativa:

“É uma pergunta interessante. Eu é como lhe digo desde 2005 até 2008 não notei [diferenças] ... tínhamos a mesma pessoa, não é? A professora [diretora] e não notei diferença entre aquilo que tive que vivenciar em 2005 e que vivencio, por exemplo agora não vejo grande diferença. [...] Não noto, muito sinceramente, nesse aspeto não noto diferenças. Vamos ver numa reunião de pedagógico daquela altura e numa reunião de pedagógico agora a maior diferença é que havia uma figura, que eu me perguntava se fazia sentido e que me apercebi que agora já não faz parte e digo “felizmente” era um representante dos pais nas reuniões pedagógicas que condicionava muito algumas decisões”
(Coordenadora do departamento do 1º ciclo)

Mesmo quando se reconhece que a instituição do diretor, enquanto órgão unipessoal, criou alguma apreensão, o juízo que se faz *a posteriori* é que esses receios não se concretizaram, em parte devido à “forma muito democrática que a diretora tem ... de impor as normas”:

“Eu acho que aqui no nosso agrupamento aquilo que se verifica é que realmente não houve uma grande mudança nesse aspeto. À partida, quando saiu o modelo ficamos ansiosos e preocupados porque achamos que realmente a coisa poderia mudar radicalmente, mas nós aqui não mudou [...] Não sentimos isso, talvez, exatamente, por isso, por ser a mesma pessoa que estava anteriormente e a forma muito democrática que tem de lidar com as coisas e de impor as normas acabou por ser muito semelhante àquilo que se passava anteriormente” (Membro docente do Conselho Geral)

Para a representante do pessoal não docente no Conselho Geral também não são identificadas mudanças significativas na transição do conselho executivo para a gestão unipessoal. Quando tem de abordar algum assunto com o órgão de administração e gestão não contacta necessariamente a diretora porque no Agrupamento há uma delegação de poderes em função dos pelouros específicos:

“Eu acho que neste caso não é uma só [pessoa] a decidir. Sentimo-nos mais à vontade por isso também, pois tem mais pessoas responsáveis. Cada elemento tem [uma área de atuação] ... pronto nós temos a professora [nome da professora] que é do pessoal assistente operacional, não é? Qualquer dúvida, qualquer problema que haja, vamos ter com essa professora que está a resolver.”
(Representante do pessoal não docente no Conselho Geral)

No caso do representante da autarquia no Conselho Geral, e tomando por referência as escolas por onde tem passado, apesar de reconhecer que os diretores têm o poder de “fazerem o que quiserem”, o seu “bom senso” tem imperado e as práticas de auscultação e delegação de poderes constituem a norma:

“Eu creio que pelas escolas por onde tenho passado tem havido da parte dos diretores um bom senso, um bom senso no sentido em que, embora eles tenham o poder de nomear, de delegar, de fazerem o quiserem mais ou menos, eles continuam a ouvir os colegas, pelo menos as escolas por onde tenho passado aqui na região em que a diretora delegava no próprio departamento que escolhesse quem seria o coordenador e essa é um função que é inerente ao cargo de diretor, que poderia dizer é A ou é B, mas não, continua haver esta sensibilidade por parte das direções das escolas por onde passei”
(Representante da autarquia no Conselho Geral)

Na opinião da diretora, apesar de o Dec. Lei nº 75/2008 prever a figura unipessoal do diretor que “centraliza tudo”, a “prática” parece não reproduzir fielmente o normativo legal:

“O 75, traz um órgão muito unipessoal, prevê um órgão unipessoal, em que a figura do diretor centraliza tudo, ainda que na prática não aconteça assim, mas a figura em si é a figura da responsabilidade, da face da escola, perante o agrupamento, perante a administração e tudo como se relacionar. Portanto, a que é para mim a grande diferença é esta: o órgão unipessoal e a responsabilização de uma única pessoa.” (Diretora do Agrupamento).

De resto, para esta entrevistada, não é o Dec. Lei nº 75/2008 que representa o divisor de águas no governo das escolas. Este normativo apenas veio acelerar um processo que já estava em curso e que se tinha iniciado cerca de dez anos antes:

“Para mim o ‘115’ faz uma fronteira. Até ali considerei eu, e considero por aquilo que eu vivi, que era um tempo muito calmo, muito tranquilo, em que era possível fazer um acompanhamento pedagógico por parte do conselho executivo. (...) Pronto o 115 veio alterar muito, a partir daí a legislação começou a sair em catadupa, e portanto, foi muito mais difícil assimilar tudo ao mesmo tempo, era sobre a avaliação dos alunos, era o estatuto do aluno, era da própria gestão. [...] O 75/2008, veio acelerar ainda mais aquilo que já estava no terreno, portanto, hoje em dia a percepção que tenho é que o tempo foge, sem termos tempo para nada” (Diretora do agrupamento).

Aparentemente, a centralização do poder de decisão no órgão de administração e gestão, pelo menos neste Agrupamento, ocorre já com o “regime de autonomia” instituído pelo Dec. Lei nº 115-A/1998. Apesar de a diretora considerar que ter “perfil” para o cargo significa “Conhecer as pessoas, conversar com elas, ouvi-las, considerar exatamente aquilo que as pessoas têm para dizer, valorizar as suas posições, ...dialogar”, em vários momentos do seu discurso registamos uma conceção de governo da escola claramente concentrada no órgão de administração e gestão e, muito em particular, nela própria, com clara secundarização do órgão de direção estratégica do Agrupamento. Quando colocada perante a questão: “qual é o órgão de direção desta escola?”, a resposta não se fez esperar: “Sou eu e os meus colegas que fazem parte da direção”. Quisemos perceber depois qual era o papel do Conselho Geral e a resposta foi elucidativa:

“É só para entender tudo o que nós fazemos, por que eles não estão a dirigir a escola, eles estão a aprovar ou a dar sugestões de alteração ou não aprovar ou reformular ou orientar aquilo que nós tomamos como decisões. [...] O Conselho Geral não é um órgão que esteja a dirigir a escola. O legislador deu-lhe, deu-lhe, deu-lhe essa função mas não, na prática é o diretor e os seus adjuntos que estão a dirigir a escola e o agrupamento. Nos também não temos culpa dos erros que os outros fazem, é uma terminologia que não se aplica à prática e não é só aqui” (Diretora do Agrupamento)

Ainda mais revelador da personalização do governo do Agrupamento na figura do diretor é o modo como esta dirigente representa a relação entre o Projeto Educativo do Agrupamento e o Projeto de Intervenção do Diretor:

“Pronto, portanto estou a dizer que na essência, as linhas gerais do projeto educativo têm de estar concordantes com o projeto de intervenção do diretor. Quando nós, quando eu apresentei o projeto de intervenção, o projeto educativo teve de se adaptar, mas não só, o regulamento interno também teve de se adaptar, porque isto obrigou a um conjunto de estruturas que não existiam, e que passaram a existir, e que também tinham de ter o seu regimento e regulamento atualizado, e foi nessa base que houve esta alteração e que houve a atualização. [...] Mas faz todo o sentido que o projeto educativo se atualize com o projeto de intervenção do diretor, tem de estar em consonância.”

Como se percebe das palavras da nossa entrevistada, não é o Projeto de Intervenção do Diretor que tem de ser elaborado em consonância com o Projeto Educativo do Agrupamento, mas o inverso, isto é, a vontade da comunidade educativa deve subordinar-se à agenda do diretor! São, portanto, evidentes os traços de “hipocrisia organizacional”⁷ e de *double talk* no discurso da diretora: ao mesmo tempo que assume com clareza o seu protagonismo na condução da escola, secundarizando o órgão de “direção estratégica” e de participação da comunidade educativa, procura produzir uma narrativa isomórfica com os valores da gestão democrática, da abertura ao diálogo e de sensibilidade à diversidade de vozes que compõem a arena escolar. As pressões contraditórias com que é confrontada (imperativo da eficácia e adesão aos princípios da democraticidade) parecem ter resposta, não apenas na desarticulação entre discursos (*double talk*), mas também através de uma “articulação invertida”, substituindo a fotografia do bilhete de identidade da escola pela sua própria imagem.

2. A colegialidade do órgão de administração e gestão: crónica de uma morte anunciada?

Bastante antes de declarado o óbito oficial da colegialidade do órgão de administração e gestão já eram evidentes os sinais da sua debilidade e astenia (Torres *et al*, 2014). Talvez por isso, ou pelo menos também por isso, na prática quotidiana das escolas, os atores escolares percecionem parcas evidências de rutura na passagem da colegialidade para a unipessoalidade do órgão de administração e gestão e expressem poucos sinais de desgosto com a sua perda. Para esta perceção de “mudanças na continuidade” terá também contribuído o facto de à “alteração de guião” não ter correspondido, na maioria dos casos, uma mudança dos atores. Gestores escolares com vários anos de exercício do cargo⁸, naturalmente, transportam consigo um património experiencial que, para o bem e para o mal, não se esvanece com uma simples mudança da letra da lei, ou inspirando-nos em M. Crozier, não se muda a escola por decreto. Por outro lado, o capital simbólico da “gestão democrática”, perpetuado na voz de alguns “resistentes” também terá desempenhado algum refreamento à emergência de “alguns tiranismos”, como referido acima. Por outro lado, algumas “infidelidades normativas” (Lima, 1992) aparentemente praticadas pela diretora, traduzidas no fazer preceder a nomeação dos coordenadores de diversas estruturas por processos de auscultação dos professores interessados, também contribuiu para uma perceção da sobrevivência da democracia e dos processos eletivos para além da letra da lei:

“Eles não me escolheram realmente, mas eu penso que aqui houve ... É assim, eu, no meu caso, posso ser sincera, acho que antes de me terem convidado houve auscultação e pronto como houve auscultação, posso-lhe dizer que sei que houve, e por isso é que depois me convidaram a mim, porque antes quiseram ouvir o grupo, não houve aquela votação, mas ouviram o grupo que lá estava. [...] Realmente ali houve auscultação na mesma, não há votação, mas acaba por haver alguma coisa.” (Coordenadora do estabelecimento A- 1º ciclo);

“Eu sei, muito particularmente, antes da escolha de qualquer coordenador de ano são sondados os colegas todos relativamente à sua opinião em relação ao coordenador de estabelecimento” (Coordenadora do estabelecimento B- 1º ciclo);

“A diretora tem que nomear os coordenadores de departamento e ela nomeia, mas nomeia de uma forma democrática. Primeiro usa as bases, ouve os grupos, pelo menos da primeira vez foi assim, o ano passado já não porque saiu uma nova legislação e já condicionava e com esse condicionamento ela (a diretora) teve que fazer um ajustamento, mas da primeira vez ela ouviu primeiro os departamentos, quem é que achavam que devia ser a pessoa indicada para gerir o departamento e depois indicou essas mesmas pessoas, portanto acabou por ser na mesma os departamentos a escolher o seu representante e depois a diretora validou a nossa escolha” (Membro do Conselho Geral).

“Suponho que o que [a diretora] terá feito foi ver as pessoas que teria à sua volta, não é? E escolher a que melhor se enquadraria no perfil. E pronto, foram selecionadas. Antes conversou com as pessoas (por aquilo que eu soube), pelo menos comigo conversou sobre a minha disponibilidade para exercer o cargo. [...] Na altura, recordo-me (isto é sempre uma primeira conversa), porque depois são sempre os colegas que acabam por eleger as pessoas que são designadas pela diretora, não é? E depois, em reunião de departamento, faz-se a eleição e pronto! (Coordenadora do estabelecimento C- 1º ciclo).

Embora esta (aparente) não exploração dos limites do poder de decisão possa ser interpretada como uma autolimitação de poderes, para alguns autores a não exploração plena de certos direitos formais pode significar antes uma forma de reforçar e legitimar o poder através da sujeição à forma socialmente sancionada de exercer o cargo.⁹ Fica, portanto, a questão de saber se a participação consultiva promovida pela diretora deve ser creditada na coluna da partilha de poderes e da deliberação democrática, ou se constitui antes uma estratégia de legitimação das suas decisões, sem prescindir do poder final de decisão.¹⁰ A ser assim, estaremos mais próximos de uma “pseudoparticipação” ou da participação como “técnica de gestão” e, portanto, mais próximos das preocupações performativas do que da agenda da democratização.¹¹

Na construção da perceção de “mudança na continuidade” que os nossos entrevistados evidenciam, não excluimos os possíveis efeitos de endoutrinamento decorrentes dos discursos hegemónicos de alguns “agentes de institucionalização”, com destaque para os *mass media*, que têm contribuído para a generalização de um novo senso comum educacional, o qual incorpora “o elogio das virtudes das lideranças boas, fortes e eficazes” (Lima, 2011b: 52). Neste cenário, os excluídos, invisibilizados ou silenciados não se percebem necessariamente como tal pois, como assertivamente observam Cot e Monier (1976:8), “o mecanismo da ideologia dominante nunca é tão eficaz como quando persuade os excluídos da legitimidade da sua exclusão”. Em algumas das falas dos nossos entrevistados fica evidente esta aparente naturalização da ascendência da diretora sobre os outros órgãos da escola, nomeadamente sobre o Conselho Geral:

“No fundo quem faz a organização da escola é a diretora, não é? Mas isso também é esse o papel dela.” (Membro docente do Conselho Geral);

“Entrevistador- Qual é o órgão que tem mais poder na escola? Entrevistado- O que tem mais poder tem de ser a diretora, não é?” (Coordenadora de estabelecimento do 1º ciclo);

“Eu, em parte, acho bem que haja uma certa autonomia da diretora e do poder que ela tem. É um perigo, mas sendo bem direcionado, qualquer pessoa gosta de trabalhar (acho eu) de acordo com as normas e com as pessoas com quem funcionam as coisas, não é? Quer dizer, se essa capacidade que tem atualmente, se for bem orientada, e eu, pela minha experiência, acho que acaba por acontecer isso” (Coordenadora de estabelecimento do 1º ciclo).

Quando confrontadas com um hipotético cenário de livre opção entre um órgão de gestão colegial ou unipessoal, os nossos entrevistados expressaram alguma hesitação e, apesar de mostrarem alguma preferência quanto ao princípio da colegialidade, baseando-se na experiência vivida ao longo dos últimos anos, e muito em particular no contexto em que desenvolviam a sua atividade profissional, são recetivos à unipessoalidade do órgão, ou, pelo menos, não sentem necessidade de mudar:

“O regime colegial é importante, mas eu não vejo problema nenhum com este regime em que estamos a funcionar estamos a funcionar bem, não vejo ... talvez outras escolas possam ver outra coisa.” (Professor, membro do Conselho Geral);

“Entrevistador- Se tivesse que optar agora entre um órgão unipessoal de direção estratégica e um órgão colegial, qual é que acha que seria a decisão da escola?”

Entrevistada- Quer dizer ... ahhh é que nós não notamos muito a diferença, o problema é esse (risos), quer dizer, continuamos muito essa prática da colegialidade, embora, claro a prestação de contas é sempre com a diretora” (Presidente do Conselho Geral).

“Entrevistador- Se lhe permitissem escolher entre um órgão colegial, com um conselho executivo, ou um órgão unipessoal, com um diretor, o que é que escolheria?”

Entrevistada- É muito difícil ...

Entrevistador: Mas tem preferência por algum ...

Entrevistada- É assim, é tudo uma questão de funcionamento, eu acho que devemos escolher com ..., acho que vai depender das pessoas” (Coordenadora de estabelecimento do 1º ciclo).

Considerações finais

Como sobressai dos testemunhos recolhidos junto dos nossos entrevistados, seja a prática da “sondagem” ou da auscultação uma estratégia gerencialista para cooptar os professores ou uma prática compensatória e de resistência ao “défice democrático” imposto pelo Dec. Lei nº 75/2008, não restam dúvidas de que as práticas de gestão da diretora têm contribuído para atenuar a perceção da potencial rutura induzida pelo referido normativo e para a representação do Agrupamento como organização marcada por uma cultura democrática em que, como referiu a presidente do Conselho Geral, “apesar da legislação apontar o contrário”, certas “práticas democráticas se continuam a manter”. Os nossos inquiridos não ignoram os riscos potenciais de uma concentração de poderes no diretor, e até reconhecem que viveram alguns momentos de incerteza e apreensão, contudo parecem acreditar que, mais do que os normativos, são as pessoas quem fazem a diferença. O forte carisma da diretora, a sua disponibilidade para o diálogo, a sua aposta numa narrativa isomórfica com os valores democráticos, o seu “jogo de cintura”¹² e a sua hábil utilização dos espaços de negociação informal, sobretudo concertando estratégias com a presidente do Conselho Geral¹³, granjearam-lhe um inquestionável capital de prestígio e de reconhecimento profissional, com evidentes reflexos na sua liderança consensual. Sem prescindir do seu direito de decidir, de sobrepor o seu rosto ao rosto da comunidade educativa, subordinando o projeto educativo do agrupamento ao seu projeto de intervenção, a diretora parece ter conseguido realizar a verdadeira quadratura do círculo, paradoxo bem traduzido por um dos entrevistados quando se referiu à “forma muito democrática que tem de lidar com as coisas e de impor as normas”.

Referências

- Angus, Lawrence (1994). “Democratic participation or efficient management: The social and political location of the self-managing school”. In Smith, John (Ed.). *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. London: Falmer Press, pp. 11-34.
- Biggart, Nicole & Hamilton, Gary (1984). The Power of Obedience. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 29, pp. 540-549.
- Brunsson, Nils (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições ASA.
- Cot, Jean-Pierre & Mounier, Jean-Pierre (1976). *Para uma sociologia política*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Crozier, Michael & Friedberg, Erhard (1977). *L'acteur et le system. Les contraentes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lima, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: CEEP/IEP.
- Lima, Licínio (2011a). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio (2011b). “Director de Escola: Subordinação e poder”. In Mendes, António Neto, Costa, Jorge A. & Ventura, Alexandre. *A Emergência do Director da Escola: Questões políticas e organizacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 47-63.
- Lima, Licínio (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação e Sociedade*, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083.
- Smith, John (Ed.) (1994). *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. London: Falmer Press.
- Torres, Leonor; Palhares, José; Rocha, Custódia & Lima, Licínio (2014). “Le directeur: modele de gestion et de leadership dans l'école publique portugaise”. In Derouet, Jean-Louis & Normand, Romuald (dir.). *La question du leadership. Perspectives européennes* (pp. 195-218) Louvain-La-Neuve: Academi-L'Harmattan.

¹ Como afirma este autor, “Pesquisas realizadas ao longo das últimas três décadas no contexto das escolas portuguesas permitiram o estabelecimento de uma forte associação teórica entre gestão *democrática e eleição, colegialidade, participação na decisão*” (Lima, 2014: 1072).

² Smyth, numa obra que editou no início da década de 90 do séc XX, na qual se apresenta uma perspetiva crítica sobre “the Self-Managing School”, sustentou que a “autonomia escolar” se tinha convertido na questão política mais importante da educação (Smith, 1993).

³ Além deste objetivo, o legislador invoca como razões para reformular o modelo vigente, em primeiro lugar, a necessidade de “reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” e, em segundo lugar, a urgência em “reforçar as lideranças das escolas”, reforço que, na perspetiva do legislador, “constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar” até então em vigor (Preâmbulo do Dec. Lei nº 75/2008).

⁴ Parecem não restar dúvidas de que, para o poder executivo da altura, a colegialidade do órgão de administração e gestão das escolas era incompatível com a eficácia, a responsabilização e a prestação de contas.

⁵ Estes novos poderes são justificados com o objetivo de “reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director” (Preâmbulo do Dec. Lei nº 75/2008).

⁶ Como referem Crozier e Friedberg (1977: 72), “Le pouvoir d'un individu ou d'un groupe, bref, d'un acteur social, est bien ainsi fonction de l'ampleur de la zone d'incertitude que l'imprevisibilité de son propre comportement lui permet de contrôler face à ces paternels”

⁷ Tomamos aqui o conceito de hipocrisia organizacional no sentido que lhe atribui Brunsson (2006), isto é, como uma desarticulação entre discursos, decisões e ações.

⁸ No caso da diretora por nós entrevistada, no momento em que registamos o seu depoimento, já contava com mais de vinte anos de exercício de cargos de gestão escolar, incluindo presidente do conselho diretivo, presidente do conselho executivo e diretora.

⁹ Afirmando Biggart & Hamilton (1984: 540): "in order to be powerful an actor must limit acts of power to the norms of his or her role, or convince others that he or she is exercising power within the limits of the role". De seguida os autores afirmam que a inversa também é verdadeira, ou seja, "the ability to get things done, to be powerful, actually diminishes when a person steps outside the normative bounds of his or her position. Interpersonal power is an important measure a matter of getting others to view one's acts of power as acts of obedience to role obligations" (*ibidem*).

¹⁰ Os dados de que dispomos não nos permitem, por exemplo, saber se, caso a sondagem aponte num sentido que não corresponde à opinião da diretora, o resultado dessa sondagem seria respeitado.

¹¹ Como observa Angus (1994: 12), "It is important to recognize, therefore, that particular forms of school level participation may well serve as conservative managerial devices rather than genuine democratic reforms."

¹² Expressão utilizada pela Presidente do Conselho Geral para caracterizar o modo como a diretora lidava com os constrangimentos do quotidiano, nomeadamente os decorrentes da marcada centralização da administração educativa.

¹³ Como nos confidenciou uma das nossas entrevistadas "sei que a nossa diretora e a nossa presidente do Conselho Geral também têm estas conversas informais. São reuniões informais onde debatem pequenas questões, pequenos assuntos que vão surgindo, portanto eu acho que isto também ajuda a que os órgãos se entendam e que tentem resolver os problemas, uma forma de evitar que surjam grandes problemas porque eles vão sendo debatidos e vão sendo resolvidos conforme vão surgindo" (Membro docente do Conselho Geral).