

Poder e liderança nas escolas: um estudo sociológico em contextos desfavorecidos

Inês Baptista & Pedro Abrantes

Resumo:

Parte-se de uma perspectiva sociológica sobre o poder nas organizações escolares, baseada nas teorias consagradas de Max Weber e Crozier & Friedberg. Esta perspectiva é confrontada com estudos recentes sobre a liderança nas escolas e, posteriormente, é utilizada na análise dos processos de liderança em dois agrupamentos de escolas, localizados em contextos desfavorecidos, em regiões distintas de Portugal. Os “estudos de caso” envolveram a realização de entrevistas a professores com diversos cargos nos dois agrupamentos, um questionário aos docentes e outros aos encarregados de educação, bem como observação participante. A análise destaca a tensão entre lógicas legais e tradicionais de poder, a fragilidade do conselho geral e das lideranças intermédias, assim como hiatos de liderança pedagógica, apontando pistas para a sua superação.

Palavras-chave:

organização; direção; liderança; participação; TEIP

Power and leadership in schools: a sociological study in disadvantaged contexts

Abstract: The point of departure is a sociological perspective on power in schooling organizations, based on Max Weber's and Crozier & Friedberg's paramount theories. This perspective is intertwined with recent studies on leadership in schools and, thus, it is used to analyze the leadership dynamics in two school settings, located in poor areas, in different regions of Portugal. The "case studies" included interviews to teachers in different functions in both settings, a survey to teachers and other to parents, as well as participant observation. The analysis underlines the tension between legal and traditional sources of power, the weakness of general boards and intermediary leaderships, as well as gaps of pedagogical leadership, pointing out some strategies to surpass them.

Keywords: organization; management; leadership; participation; intervention

Pouvoir et leadership dans les écoles: une étude sociologique dans des contextes défavorisés

Résumé: Nous partons d'une perspective sociologique sur le pouvoir dans les organisations scolaires, sur la base des théories consacrées de Max Weber et Crozier & Friedberg. Cette approche est comparée avec les études récentes sur la direction dans les écoles et, par la suite, est utilisée dans l'analyse des processus de direction dans deux groupes d'écoles situées dans les milieux défavorisés, dans différentes régions du Portugal. Les «études de cas» ont impliqué des entrevues avec les enseignants de plusieurs positions dans les deux groupes, un questionnaire pour les enseignants et les pères/mères des étudiants, ainsi que l'observation participante. L'analyse met en évidence la tension entre les logiques juridiques et traditionnelles du pouvoir, la faiblesse du conseil générale et des directions intermédiaires, ainsi que les lacunes de direction pédagogique, en montrant des indices pour les surmonter.

Mots clés: organisation; direction; leadership; participation; intervention

Poder y liderazgo en escuelas: un estudio sociológico en entornos marginados

Resumen: Se parte desde una perspectiva sociológica sobre el poder en las organizaciones escolares, basada en las teorías consagradas de Max Weber y de Crozier & Friedberg. Se confronta esta perspectiva con estudios recientes sobre el liderazgo en las escuelas y luego se la utiliza en el análisis de los procesos de liderazgo en dos agrupamientos de escuelas ubicados en entornos desfavorables, en distintas regiones de Portugal. Los "estudios de caso" han incluido la realización de entrevistas a maestros en diferentes puestos en las escuelas, un cuestionario a los maestros y otro a los padres de familia, así como en observación participante. El análisis subraya la tensión entre lógicas legales y tradicionales del poder, la fragilidad del consejo general y de los liderazgos intermedios, así como brechas de liderazgo pedagógico, señalando pistas para su superación.

Palabras clave: organización; dirección; liderazgo; participación; intervención

Introdução

A questão da liderança nas escolas tem merecido crescente destaque, desde os finais do século XX, tanto nas políticas públicas como no campo da investigação. Ante a complexidade e a diversidade entre contextos escolares e, frequentemente, dentro de cada sala de aula, reconhece-se que a equidade e a qualidade educativas não podem depender apenas das políticas nacionais ou da ação temerária de cada professor, na sua sala de aula, implicando lideranças escolares efetivas.

A liderança das escolas tem tanto de arte como de ciência, convocando saberes de diferentes campos. O nosso contributo para este debate consistirá no desenvolvimento de uma perspectiva sociológica, assente em teorias produzidas no seio da disciplina e num estudo empírico realizado em dois agrupamentos de escolas, servindo populações socialmente muito desfavorecidas, em distintas regiões de Portugal.

1. O poder em organizações escolares

A escola constitui um espaço de poder, marcado por relações assimétricas entre os seus membros. Max Weber (2005:19) define o conceito de poder como “a possibilidade de encontrar obediência a uma ordem determinada, [que] pode assentar em diferentes motivos de acatamento”. Reconhecido como um dos clássicos da sociologia, o autor alemão identifica três tipos puros de poder legítimo (ou autoridade), associados a tipos distintos de organização social.

O poder legal assenta na aceitação das normas racionalmente definidas, o que significa que “não se obedece à pessoa, em virtude do seu direito próprio, mas da regra estatutária que determina a quem e enquanto se lhe deve obedecer” (idem: 20). No fundo, quem se encontra na posição de exercer este tipo de poder legítimo está, igualmente, a obedecer à lei que determina a sua posição legitimada pela regra estatutária. Dentro deste tipo de poder, Weber inclui a burocracia, característica tanto da estrutura moderna do Estado como das empresas capitalistas privadas, entendida como “(...) o tipo tecnicamente mais puro de poder legal” (idem: 21). Acompanhando o aumento preponderante das forças burocráticas no estado moderno, este tipo de poder legal ganha importância, mas contém riscos e limitações (a “irracionalidade da racionalidade”).

O poder tradicional tem por base de legitimidade a tradição, ou seja, os usos e costumes (ou o modo típico de agir) numa dada comunidade ou organização. Segundo Weber (2005: 22), o tipo mais puro de poder tradicional é a dominação patriarcal, onde se obedece “à pessoa por força da sua dignidade própria, santificada pela tradição”. Por um lado, quem exerce este tipo de poder está

constrangido pela cultura local, sendo que a violação das regras poria em risco o próprio poder. Por outro lado, existe uma “região” em que o poder apenas se encontra vinculado à “livre graça e arbítrio” (idem: 22), dentro da qual se governa de forma bastante arbitrária e absoluta.

O poder carismático é a capacidade de uma pessoa – o líder – para “arrastar atrás de si um grupo de seguidores incondicionais” (Sá, 1996: 141). Tomando os profetas e os heróis de guerra como exemplos, o que está em causa é uma obediência estritamente pessoal e legitimada pelas qualidades do líder. Como destaca Weber (2005:26), este poder mantém-se até que o líder seja “abandonado pelo seu deus, ou despojado da sua força heroica e da fé das massas na sua qualidade de chefia”. Constituindo um dos poderes revolucionários da história, o poder carismático assume, na sua forma pura, características autoritárias e dominadoras. Importa notar que este tipo de poder se constitui numa relação “especificamente inabitual, uma relação social puramente pessoal” (Weber, 2005: 29), baseando-se numa legitimidade vinculada a uma única pessoa, num momento específico, em que as suas qualidades se apresentam como algo novo e capaz de despoletar sujeição emocional.

Analisar as lideranças escolares a partir deste quadro teórico pode ser muito revelador. Sendo que o diretor e o conselho geral assumem o poder legal, a sua capacidade efetiva de constituir-se em autoridade parece depender igualmente de outros elementos que poderíamos entender como *tradicionais* e *carismáticos*. Se o carisma pode associar-se a atores específicos, em momentos específicos, a cultura escolar constitui também uma fonte de poder (tradicional): o peso da idade e da antiguidade na carreira, do sexo masculino, do ensino secundário ou do 3º ciclo no ensino básico, dos grupos disciplinares de Português e Matemática... Ainda que a lei atribua uma suposta igualdade entre professores de um agrupamento (com a exceção da distinção recente dos professores titulares), a tradição continua a conferir posições de poder frequentemente assimétricas.

É útil enriquecer este quadro *weberiano* de análise com outros contributos mais recentes sobre as organizações e, em particular, sobre as escolas. Enquadrada nas designadas teorias “da ação” ou “do conflito” (por vezes, designadas *garbage can*), a influente proposta de Crozier e Friedman (1977) parece-nos relevante. Como começam por notar os autores, apesar da desconfiança com que reagimos frequentemente a este conceito, “o poder constitui um mecanismo quotidiano da nossa existência social que utilizamos sem cessar na nossa relação com os amigos, colegas, família, etc.” (p. 32). A premissa base é a de que as organizações constituem espaços de interação (e de poder), na qual os atores procuram exercer (e alargar) as suas margens de liberdade e de influência, de modo a alcançar os seus (diferentes) objetivos. Como Weber, também Crozier e

Friedberg destacam o carácter relacional do poder, entendido como produto de uma relação e não como um atributo pessoal de certos indivíduos. Todo o poder é relacional, no sentido em que é inscrito num sistema específico de relações sociais, implicando um desequilíbrio de recursos entre os atores em interação. Porém, estes autores não se centram nas formas legítimas de poder, explorando as estruturas “informais” e “paralelas” de poder, dentro das organizações.

Croizier e Friedberg distinguem quatro fontes de poder que derivam de outras tantas fontes de incerteza: 1) a *competência* – o poder de perito, que controla fontes de incerteza derivadas de exigências organizacionais relacionadas com um saber-fazer específico que permite resolver problemas; 2) o controlo sobre as demandas ambientais ou contextuais, ou seja, o poder que deriva das especificidades da relação entre a organização e o contexto em que se insere; 3) o poder derivado das fontes de comunicação e dos vários fluxos de informação que existem na organização, no sentido em que a posse de informação aporta maior poder ao ator; 4) as regras organizacionais, sendo estas simultaneamente utilizadas para exercer o poder sobre os subordinados, mas também para estes se protegerem de abusos dos seus superiores. A base desta tipologia é o argumento de que o poder e a incerteza são conceitos indissociáveis, já que o domínio sobre a incerteza resulta numa posição privilegiada do ator, que utiliza as zonas de incerteza para negociar e impor as suas orientações aos restantes.

De facto, importa explorar as múltiplas estruturas hierárquicas de cada organização escolar, bem como a existência de líderes informais que podem (ou não) coincidir com a hierarquia formal, observando como o poder dos atores pode resultar das regras organizacionais, mas também de certas competências específicas (e raras no contexto local), da sua “carteira” de relações externas (incluindo com as diferentes agências e níveis da administração) ou do domínio dos canais de comunicação interna. Santos Guerra (2002) utiliza a metáfora teatral para compreender e analisar estas dinâmicas, ao mesmo tempo, centrais e invisíveis, ocorrendo nos “bastidores” das organizações escolares. A este propósito, convém indagar até que ponto os diretores apoiam a sua liderança nestas várias fontes de poder ou se as procuram “absorver” na formação das equipas diretivas, assim como na nomeação de outros cargos de coordenação intermédia.

2. A questão da liderança

Se a liderança implica poder, trata-se de um tipo específico de poder. Como assinala José M. Silva (2010: 55), “a liderança resulta da transformação do poder em influência, ou seja, da sua elevação para níveis mais difusos, mais da ordem da persuasão do que do constrangimento e visa promover a eficácia de uma

ação coletiva, fundando neste objetivo a sua própria legitimação, já que implica a mobilização do grupo e de recursos para a consecução de objetivos partilhados entre o líder e os seguidores”. Uma tipologia dicotômica bastante utilizada é a da liderança *transformacional* e *transaccional*: na primeira, o líder estimula o grupo a transcender os seus interesses pessoais em função de uma visão de futuro; na segunda, o líder intervém como mediador dos diferentes interesses em presença, premiando ou sancionando conforme o resultado da ação coletiva seja positivo ou negativo. Também a distinção entre lideranças autoritárias, partilhadas, democráticas ou permissivas é utilizada por diversos autores.

Académicos reputados de todo o mundo, em alguns casos, organizados em projetos internacionais – como é o caso da European Policy Network on School Leadership (EPNoSL) – têm mostrado que as lideranças têm um impacto muito significativo nas escolas e, em particular, nas aprendizagens dos estudantes (Spillane et al., 2001; Hargreaves & Fink, 2006; Barrère, 2006; Robinson, 2007; Moos & Hatzopoulos, 2013). A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) atribui hoje grande centralidade às lideranças dos estabelecimentos de ensino, destacando quatro dimensões: o apoio e o desenvolvimento do trabalho docente; a definição de objetivos e a monitorização dos progressos; a gestão estratégica dos recursos; a colaboração com parceiros externos (Pont et al. 2008; Schleicher, 2012).

Não subestimando as divergências, emergem algumas tendências comuns nestes estudos. Em primeiro lugar, importância reconhecida aos contextos locais na consolidação das lideranças, sendo estas entendidas como uma construção contextual e relacional, em vez de uma qualidade inata de alguns indivíduos ou passível de ser aprendida através de uma cartilha universal. Em segundo lugar, os efeitos dos líderes escolares nas aprendizagens dos estudantes, afastando-se de uma visão tradicional que os veria como gestores de recursos e procedimentos, com um papel marginal na orientação pedagógica. Em terceiro lugar, a busca por superar visões unipessoais da liderança, destacando a capacidade do poder ser partilhado por um conjunto alargado de agentes, organizados em diferentes níveis e áreas, dentro das organizações escolares (a “liderança distribuída”).

Reportando-nos à realidade portuguesa, a vertente pedagógica das lideranças escolares encontra-se ainda pouco explorada (Silva, 2010). O “colegialismo” entre professores constituiu-se como forma de relação dominante, persistindo uma conotação negativa destes conceitos, frequentemente relacionados com manipulação política, lutas e conflitos por lugares de poder. Apesar das referências recentes na legislação à necessidade de adoção de novas práticas organizacionais, nomeadamente na afirmação de lideranças eficazes (ver, por exemplo, o influente Dec.-Lei 75/2008), é evidente que os processos de liderança não se

concretizam “por decreto” (Barroso, 2005). Daí resulta que, em muitas escolas, o cargo de diretor aproxima-se ainda de um cargo administrativo, em vez de uma verdadeira liderança. Isto não significa que não se encontrem verdadeiros líderes, mas reforça a ideia de que a direção e a liderança nem sempre são coincidentes. Também por esta razão se enfatiza a pertinência de ter em conta as estruturas informais para além dos decretos e organogramas.

Aqui ganha importância o debate entre os designados modelos *democrático* e *gestionário*. Como nota Leonor L. Torres (2008: 77), “o campo da gestão e da liderança em contexto escolar destacou-se como um dos mais polémicos e controversos no atual contexto das políticas educativas, justamente por representar o espaço onde se jogam e confrontam, por um lado, os valores da cidadania e da participação democrática e, por outro lado, os valores do ‘gerencialismo’ e da eficácia técnica”. Esta perspectiva advoga que as medidas de política educativa reformistas vão no sentido do reforço da eficácia, através da implementação de uma estrutura de regulação que valoriza cada vez mais os modelos unipessoais, com inspiração neoliberal, ao arripio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas (Torres e Palhares, 2009).

Segundo vários autores, a descentralização de certas competências foi então concomitante com a imposição de um centralismo do poder organizacional na figura do diretor, o que, em alguns casos, pode derivar numa perda da poder efetivo de professores e outros membros da comunidade educativa. Procurando responder a diferentes solicitações e de acordo com a sua orientação pessoal, os diretores oscilam, assim, entre um modelo *colegial* e outro *implementativo* de gestão (Torres, 2011). Esta estratégia parece surgir em contracorrente aos processos de autonomia das escolas, no resto da Europa, baseados em “sistemas de confiança” nos professores, com as devidas estruturas de acompanhamento e monitorização (Eurydice, 2007; Arcia et al., 2011).

Em todo o caso, mesmo aceitando que esta tem sido uma tendência dominante, nos últimos anos, em Portugal, não devemos esquecer que o reforço das organizações escolares tem sido um processo difuso e complexo, resultado de uma convergência de movimentos distintos, cuja visão que defendem para as escolas se inspira, pelo menos, em três modelos organizacionais: o *empresarial*, o *académico* e o *comunitário* (Abrantes, 2008). As lideranças são parte integrante de qualquer dos modelos, ainda que as fontes, os mecanismos e os âmbitos do poder variem de forma considerável.

Em suma, se num primeiro momento se poderia associar o tema das lideranças à introdução de lógicas empresariais na organização escolar, à busca da eficiência e a uma crença mitificada no poder da gestão, o reconhecimento recente da importância dos líderes locais na promoção das aprendizagens,

do envolvimento comunitário, da formação cívica, da inclusão e da equidade nas escolas públicas, tem vindo a alargar e a diversificar o interesse pelo tema. É hoje claro que a liderança não se reduz a um jogo de cálculo aritmético, em que o poder se transferiria de uns a outros, sendo capaz de suscitar processos coletivos de *empoderamento*. A capacidade local de concretização (e ampliação) da autonomia concedida pela administração central, tal como, em alguns casos, de resistência à instabilidade e ao autismo das suas orientações, parece associar-se, em qualquer dos casos, a lideranças escolares dinâmicas e reconhecidas.

3. Metodologia e contextos do estudo

No presente artigo, exploramos os mecanismos de poder e liderança em dois agrupamentos de escolas, integrados no programa público *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP). Optámos por diferenciá-los através de cores (Amarelo e Branco), conferindo-lhes uma identidade fictícia, de forma a manter o seu anonimato.

O estudo integrou-se num projeto de investigação mais alargado, de âmbito nacional, sobre os efeitos do programa TEIP (Abrantes, Mauritti e Roldão, 2011; Abrantes e Teixeira, 2014), em que se utilizou uma metodologia de *estudos de caso*, enquanto dispositivo que procura compreender de forma integrada e qualitativa as relações e processos que compõem um conjunto necessariamente reduzido de contextos sociais. Foram mobilizadas diversas ferramentas e estratégias de recolha de dados no terreno: entrevistas e *focus group*, inquéritos por questionário (presenciais e online), análise de conteúdo de documentos oficiais das escolas, assembleias com alunos e observação de quotidianos.

De modo a desenvolver-se um estudo mais aprofundado das dinâmicas de liderança e poder, escolheram-se dois dos agrupamentos incluídos no estudo nacional. Foram então analisados 58 testemunhos em entrevistas ou *focus group* realizados em ambos os contextos escolares. De forma complementar foram analisados os documentos estruturantes dos agrupamentos, o questionário às famílias e as observações durante o período de trabalho de terreno sistematizadas nos diários de campo.

A preocupação com o cruzamento de diversos olhares e testemunhos sobre o mesmo fenómeno visou a *triangulação* das fontes, de modo a garantir uma análise robusta e com bases sólidas (Duarte, 2008). Trata-se de analisar comparativamente os discursos, de diferentes atores, sem esquecer a observação dos contextos e dos quotidianos, comparando os testemunhos com as práticas.

As definições legais dos cargos e dos modos de funcionamento são uma fonte incontornável de poder, uma vez que é nesses documentos que estão contidos

os princípios de legitimação para a sua atuação. Isto não significa, contudo, que no efetivo desempenho dos cargos não se cruzem outros tipos de poder, como o tradicional ou o carismático, ou que se encontrem nas escolas atores com tipos de poder que se sobreponham significativamente ao poder baseado nestes pressupostos formais, aspeto para o qual foi particularmente útil as técnicas complementares da pesquisa de terreno.

Foram identificados cinco tipos de atores nos dois agrupamentos que constituem, formalmente, as lideranças de topo e intermédias: as diretoras, os presidentes do conselho geral, os coordenadores TEIP, os coordenadores de departamento e os diretores de turma. Todos estes atores foram entrevistados, individualmente ou em grupo. Na impossibilidade de entrevistar todos os diretores de turma (e professores titulares de turma) – identificados por Sousa, Costa e Neto-Mendes (2000) como importantes líderes e gestores intermédios em contexto TEIP – foram selecionados alguns destes docentes para participar num *focus group* em cada agrupamento, garantindo a representação dos vários ciclos de ensino. Uma descrição mais completa deste estudo encontra-se em Baptista (2011).

O Agrupamento Amarelo é composto por duas escolas (EBI e EB1/JI), situadas num bairro de realojamento nos subúrbios de Lisboa, habitado por uma população maioritariamente de origem imigrante e enfrentando graves problemas de exclusão social. De acordo com dados oficiais, a taxa de atividade é de 41% e as principais áreas de trabalho são a construção civil, a limpeza e a vigilância, 73% dos alunos são beneficiários de Ação Social Escolar (ASE), apenas 1% dos pais tem licenciatura e 5% completou o ensino secundário. Segundo o questionário às famílias, mais de 40% dos lares são compostos por 5 ou mais pessoas.

O Agrupamento Branco situa-se numa pequena cidade do sul do país, num território difuso que inclui áreas urbanas periféricas e outras de povoamento disperso, com bolsas alargadas de pobreza e uma alta percentagem de população migrante e de etnia cigana. No município, existem 15 estabelecimentos de ensino básico, muito próximos em termos geográficos o que implicou uma complexa constituição de agrupamentos e sobreposição de territórios. O Agrupamento é composto por quatro estabelecimentos em territórios afastados, todos eles sofrendo efeitos de estigmatização social e recebendo alunos “excedentes” de outros agrupamentos (exceto no caso do JI). Segundo dados oficiais, 60% dos alunos beneficia de ASE, 15% dos pais e 20% das mães beneficiam de Rendimento Social de Inserção, estão reportados problemas frequentes de alimentação e higiene. Segundo o questionário às famílias, o tipo de família dominante é o casal com 2 ou mais filhos, 31% das mães estão desempregadas e o perfil de qualificação é muito baixo: 66% dos pais e 63% das mães têm no máximo o 3º ciclo; ¼ das famílias auferem de um rendimento mensal inferior a 500 euros.

Em ambos os casos, o corpo docente é jovem, registando-se grande rotatividade e instabilidade, o que acarreta problemas para a continuidade pedagógica, para a relação com a comunidade e para o desenvolvimento de processos organizacionais sustentáveis.

4. Uma análise da liderança nos dois agrupamentos

Em ambos os casos, as diretoras denotam dificuldades na afirmação da sua liderança, não revelando formas de poder tradicional ou carismático. Assim, a construção de lideranças de topo baseia-se no domínio das regras organizacionais, tendo sido nomeadas através de processos legais e transparentes. A sua intervenção procura garantir as competências de perito na gestão organizacional, o controlo dos fluxos de comunicação interna e as relações com o meio, nomeadamente com as entidades parceiras, agências da administração local e nacional. O projeto TEIP afigurou-se um instrumento importante na concretização destas lideranças, através da legitimidade conferida pelo controlo das regras e relações implicadas no programa, bem como pelo reforço de práticas de planeamento, reflexão e monitorização, dinamizadas por equipas de apoio à gestão.

No Agrupamento Amarelo, a diretora pretende marcar uma viragem face a uma liderança anterior que considera autocrática, elegendo o trabalho em equipa, o envolvimento dos professores mais jovens, as lideranças intermédias e a abertura ao meio como as principais “bandeiras”. Porém, o seu papel na orientação pedagógica é residual, sendo pouco reconhecido pelos restantes docentes. Aliás, durante o trabalho de campo notámos que a diretora estava frequentemente ausente, em reuniões com parceiros externos ou com a administração, confiando a gestão quotidiana a outros dois elementos: um adjunto da direção e a coordenadora TEIP.

O adjunto da direção revelou-se, aliás, principalmente na relação com os alunos e encarregados de educação, “o rosto” da escola. Na sua postura percebe-se uma continuidade em relação ao carácter do ex-diretor, marcado pela força e autoridade. O facto de ser o único docente do sexo masculino na direção poderá reforçar esta imagem de autoridade e tradição, aspecto não despiciente numa escola que serve populações de classes sociais desfavorecidas, com um grande contingente de etnia cigana.

A coordenadora TEIP, por seu lado, funciona como força aglutinadora das várias equipas em que participa, estimulando e incentivando o trabalho conjunto e garantindo a coesão, fazendo a ponte entre o passado e o presente do agrupamento, inclusive com as entidades parceiras. Na sua atuação, *flutuam* tanto os contornos do poder (mais tradicional, mais carismático, mais de perito), como o posicionamento mais de topo ou intermédio, consoante a situação e os atores envolvidos.

É evidente o desconforto em alguns sectores do corpo docente, nomeadamente as coordenadoras de departamento, relativamente à mudança de direção. Todavia, no discurso de atores externos à escola (parceiros e associação de pais), a liderança da diretora surge caracterizada como forte e reconhecida, em contraste com o “fechamento” do anterior diretor. A própria constituição da associação de pais foi um processo apoiado pela atual diretora, refletindo uma nova visão para a escola, bem como uma estratégia para ampliar a sua liderança.

No Agrupamento Branco, a liderança da diretora surge também fragmentada, sobrepondo-se à própria fragmentação do agrupamento e à sua dificuldade em constituir-se efetivamente como território. Sendo uma educadora de infância de 43 anos, a diretora encontra-se muito envolvida na gestão de projetos e no trabalho administrativo, mas tem uma relação distanciada com os professores e estudantes do agrupamento, revelando dificuldades quer em construir uma visão integradora para o território quer em mobilizar outros docentes para assumirem lideranças intermédias. Procura impor-se também pelas competências de “perita” na gestão organizacional, pelo controlo dos fluxos de informação e as relações com o meio, aspecto em que é particularmente eficaz, detendo o monopólio dos contactos com parceiros e tutela.

Trabalhando na própria sala da direção e em estreita colaboração com esta, o coordenador TEIP representa de forma mais significativa o exercício de poder legal, que acumula com o poder de “perito”, resultante do controlo sobre a burocracia do programa, os fluxos de comunicação e rede de relações, não sendo de negligenciar o seu domínio das redes informáticas do agrupamento. No entanto, o impacto de qualquer um deles na supervisão e melhoria das práticas pedagógicas não é evidente.

Em ambos os agrupamentos, as visões tradicionais da escola associadas aos discursos das coordenadoras de departamento, que assim defendem o seu poder tradicional, criam alguma resistência ao poder legal da direção, que implementa o projeto, criticando o excesso de burocracia e trabalho acrescido. Mais do que às pessoas que ocupam cargos de direção, este poder de resistência parece opor-se ao enquadramento político-administrativo que, nos últimos anos, tem provocado transformações importantes nas organizações escolares e nos seus modelos de gestão, ameaçando o seu *status quo*. Com algumas exceções pontuais, os coordenadores de departamento revelaram uma recusa em afirmar-se como “líderes”, no sentido de acompanharem, orientarem e promoverem as práticas de ensino-aprendizagem dos docentes dos respetivos departamentos, o que configura um vazio na liderança pedagógica.

É assim notória uma afirmação da liderança de topo através das regras organizacionais e do poder de “perito”, assim como uma maior preocupação com as

relações com a comunidade, no sentido de uma fonte de legitimação externa, por parte das diretoras, o que poderá estar relacionado com o novo modelo de nomeação (através do conselho geral, no qual têm um peso significativo os representantes dos encarregados de educação e de outras entidades da comunidade local), mas também com a lógica do programa TEIP, associada a um aumento no trabalho colaborativo com entidades parceiras. Poderá aqui avançar-se a hipótese de que, vendo impossibilitado o acesso a obtenção de um poder de contornos tradicionais, pela própria especificidade do contexto em que se encontram (juventude das duas direções, face a coordenadoras de departamento com significativa antiguidade e visões da escola ancoradas também na tradição), as diretoras e os membros das suas equipas deslocam as fontes de legitimação das suas atuações para os recursos que lhes são mais acessíveis: o poder legal conferido pelos cargos que ocupam, os projetos que a escola desenvolve (como o TEIP), a comunicação interna e as relações com o meio.

Demonstrando uma prática formalista (e minimalista), os presidentes do conselho geral de ambos os agrupamentos revelam-se alheados dos processos de decisão, refletindo a pouca relevância da participação formal na gestão escolar das comunidades locais, incluindo encarregados de educação, alunos, pessoal docente e não docente. As funções consultiva e fiscalizadora são as únicas apontadas, sendo dominante a noção de que só em situações pontuais este órgão tem uma intervenção direta na vida escolar.

Também o posicionamento dos diretores de turma parece reforçar o carácter legal do poder exercido pelas direções, registando-se uma interpretação minimalista das suas funções, reduzidas à execução de indicações dadas pelas hierarquias superiores, evitando assumir-se como “líderes intermédios”. Algumas diretoras de turma foram explícitas ao afirmar que o desempenho do cargo é sinónimo de sobrecarga de trabalho, não se registando evidências de uma liderança efetiva dos respetivos conselhos e projetos curriculares de turma. Por conseguinte, o seu discurso acerca do funcionamento do agrupamento é revelador de uma tensão entre o centro de decisão e o corpo docente, que surge afeto às questões pedagógicas, de organização da sala de aula e das atividades com os alunos.

A este facto não será alheio o perfil dos diretores de turma que, em ambos os agrupamentos, são relativamente jovens, para além de não terem sido eleitos pelos pares, nem terem formação específica para desempenhar o cargo, o que poderá potenciar um vazio de legitimação. Este posicionamento entra em confronto com o poder tradicional nos agrupamentos, particularmente os coordenadores de departamento, em ambos os casos, não só mais velhos, mas também os mais antigos nas respetivas escolas (particularmente no Agrupamento Branco), o que se constitui como fator de desequilíbrio nas relações de poder.

Em suma, foi entre o poder legal e tradicional que se verificaram mais tensões, constituindo as coordenadoras de departamento o núcleo mais relacionado com uma atuação com contornos tradicionais, denotando-se resistências à imposição do poder legal por parte das direções, especialmente visíveis nos processos de implementação do TEIP. Note-se que a alteração no modo de nomeação dos coordenadores de departamento (escolhidos pela direção, em vez de eleitos pelos pares) não parece ter reduzido estas tensões, podendo inclusive argumentar-se que esta reformulação do modelo organizacional contribuiu para o incremento da crispação entre poder legal e tradicional, uma vez que os coordenadores de departamento são tendencialmente os mais antigos nas escolas, mas o mesmo não se verifica com as direções.

Esta situação representa uma lacuna que, nem o programa TEIP, nem o modelo de organização escolar decretado em 2008, conseguiram transcender, pelo menos nestes dois agrupamentos. Se bem que estes processos induziram novas dinâmicas nas estruturas de poder e lideranças, sendo objeto de resistência para os que defendem o poder tradicional que detêm e fonte de adicional autoridade para os que impõem o seu poder legal, os modos de gestão parecem por enquanto, no seu essencial, muito pouco modificados, observando-se fragilidades evidentes na afirmação de lideranças “partilhadas” ou mesmo de “líderes intermédios”.

5. Conclusões

O estudo do poder e da liderança em dois agrupamentos não pode, de forma alguma, ser representativo da realidade nacional, nem sequer dos contextos sociais mais desfavorecidos em que tem decorrido do programa TEIP. Mas, até pelas semelhanças (não planeadas e não previstas) entre ambos os “casos”, este estudo não deixa de revelar algumas tendências, riscos e oportunidades relativamente às lideranças escolares.

Assim, o estudo revelou progressos na definição de objetivos, monitorização, gestão estratégica de recursos e a colaboração com parceiros, mas também lacunas evidentes, nomeadamente, no apoio ao desenvolvimento do trabalho docente. Ainda que, desde 2008, o diretor do agrupamento seja, por inerência, presidente do conselho pedagógico e nomeie os coordenadores de departamento (restantes membros deste órgão), persiste um vazio de liderança pedagógica, tanto por motivos práticos (sobrecarga do diretor) como por tradição cultural (resistência do corpo docente, sobretudo dos professores titulares). Tal como em França (Barrère, 2006), a “entrada” dos diretores na sala de aula – diretamente ou através dos coordenadores – tem-se afigurado problemática, persistindo uma

tradição em que os diretores geriam a vertente administrativa e deixavam aos professores o trabalho pedagógico. Outros estudos recentes mostram que existem diretores já envolvidos na orientação pedagógica do respetivo agrupamento, ainda que sejam uma minoria e desenvolvam, sobretudo, uma liderança carismática e de influência, mais do que de coação (Abrantes, 2010; Torres, 2011).

As lideranças escolares enfrentam hoje uma tensão entre “colegialismo” e “gerencialismo” enquanto modelos organizacionais (Torres, 2011), refém das diferenças entre tipos de poder *tradicional* e *legal* (Weber, 2005) e personificado numa certa dissonância entre diretores, coordenadores de projetos e diretores de turma, por um lado, e os professores titulares, mais antigos na escola e frequentemente representados pelos coordenadores de departamento, por outro. Se o poder carismático pode, em certos contextos e momentos, superar esta dualidade, nos casos observados, isto não se verificou, com impactos negativos para a consolidação de lideranças efetivas. De notar que a crescente especialização técnica exigida aos diretores para lidar com o enredado quadro administrativo e financeiro parece sobrepor-se a um certo ascendente sobre os restantes membros da comunidade educativa local que seria fundamental para uma liderança efetiva, quer resultasse de características carismáticas e/ou da tradição local. Por outras palavras, a mitificação do poder de “perito” pode relegar para as sombras da organização os restantes tipos de poder, vivificados na forma de resistência à liderança oficial.

O estudo demonstrou ainda dificuldades na consolidação de “lideranças partilhadas”. Aparentemente, a concentração, personalização e burocratização do poder *legal-formal* na figura do diretor, a par da referida tensão com as fontes tradicionais e carismáticas de poder, dificulta a emergência de “líderes intermédios”, que se assumam e sejam reconhecidos como tal. Dada a escassa operacionalidade e capacidade representativa do conselho geral, reduzido a uma função ritual de simulacro da democracia (ou dos conselhos de administração de empresas), os poderes disseminados na comunidade educativa exercem-se frequentemente como resistência, não estando alinhados com o *organograma*, nem com a *estratégia oficial* do agrupamento. Esta constatação confirma que a existência de lideranças intermédias implica, em vez de ameaçar, a consolidação de lideranças de topo.

Também a relação entre liderança e contexto local se afigura ambivalente. Por um lado, existem pressões “de cima” (muito evidentes no programa TEIP) e “de baixo” (sobretudo, em contextos sociais favorecidos) para um maior envolvimento na organização escolar das comunidades e, particularmente, de alguns parceiros externos, tendo-se observado que as competências neste domínio são importantes para a afirmação dos diretores. Por outro lado, sobretudo em escolas que servem populações marginalizadas, o contexto económico, político e social gera em muitos elementos do corpo docente – movidos por um ideal de escola e de aluno que não encontram nos seus quotidianos – reações de aversão,

seja pela busca de colocação noutra escola ou pelo cepticismo relativamente a quaisquer lideranças e projetos, nacionais ou locais. Ambas as reações conduzem a uma recusa em assumir funções de liderança intermédia e acentuam a instabilidade destes territórios.

A este propósito, seria importante reforçar os mecanismos democráticos na gestão dos agrupamentos como forma de consolidação das lideranças e das comunidades educativas, como um todo, dignificando as funções de representantes eleitos e criando novos canais de participação direta dos diversos atores na organização escolar. A clareza do quadro legal-administrativo, a estabilidade do corpo docente e a regulação dos mecanismos de distribuição dos estudantes pela rede pública de escolas são igualmente aspetos importantes para que surjam lideranças capazes de promover efetivamente a qualidade e equidade educativas nestes territórios. Também a eleição de uma equipa diretiva, em vez da personalização na figura do diretor, surge como oportunidade para articular diferentes tipos de poder e, assim, reforçar as "lideranças partilhadas". Até pelo impacto positivo observado na colaboração entre direção e coordenação TEIP, afigura-se ainda útil que as direções dos agrupamentos possam incluir um elemento dedicado à coordenação pedagógica, com um conhecimento aprofundado da realidade local e dotado de poder *carismático e/ou tradicional*.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2010). "Escolas de qualidade para todos: Alguns casos de inovação e sucesso". In *Estado da Educação 2010*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Abrantes, P. & Teixeira, A. R. (2014). A intervenção socioeducativa em territórios marginalizados: agentes de desenvolvimento local ou da ordem escolar? *Revista Lusófona de Educação*, 27, 27-41.
- Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H. A. & Porta, E. (2011). *School autonomy and accountability*. Washington DC: Banco Mundial.
- Baptista, I. (2011). *Poder e lideranças em Agrupamentos TEIP*. Dissertação de Mestrado em Educação & Sociedade, Lisboa, ISCTE-IUL.
- Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants: enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 156, 89-99
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, J., Sousa, L. & Neto-Mendes, A. (2000). Gestão pedagógica e lideranças intermédias no TEIP do Esteiro. In *Territórios educativos de intervenção prioritária* (pp. 83-104). Lisboa: IIE.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur e le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Moos, L. & Hatzopoulos, P. (2013). *School leadership as a driving force for equity and learning*. EPNoSL. Report 4.1. Disponível em <http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/epnosl-d4.1.pdf>
- Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OCDE.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Auckland: ACEL.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Asa.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century*. Paris: OCDE.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, pp. 23-28.
- Torres, L. L. (2011). A construção de autonomia num contexto de dependências. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 91-109.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática. *Actas do Encontro SocEd2009: Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (pp.123-142). Lisboa: ISCTE-IUL.
- Weber, M. [1922] (2005). *Três tipos de poder e outros escritos*. Lisboa: Tribuna da História.

Inês Baptista

Licenciada em Sociologia e Mestre em Educação e Sociedade, pelo ISCTE - IUL. Tem trabalhado em projetos do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, no ISCTE-IUL, nas áreas da educação e das desigualdades.
Email: inesdbaptista@gmail.com

Pedro Abrantes

Professor da Universidade Aberta e membro do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL, tendo-se licenciado e doutorado em Sociologia, nesta instituição. Tem-se especializando nos temas da educação, das desigualdades e dos percursos de vida.
Email: pedro.abrantes@uab.pt

Correspondência

Pedro Abrantes,
CIES-IUL, Edifício ISCTE, Av. das Forças Armadas
1649-026 Lisboa.

Data de submissão: Setembro 2014

Data de avaliação: Março 2015

Data de publicação: Maio 2015