

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

**O PODER E A AUTORIDADE DO PROFESSOR DO 1.º CICLO.
PRINCÍPIOS E ACÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA
PROFISSÃO E DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. UM
ESTUDO DE CASO**

POR

JOÃO PEDRO DA SILVA CORREIA

PROFESSOR ORIENTADOR: JOSÉ MARIA DE ALMEIDA

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

NOVEMBRO 2010

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

O PODER E A AUTORIDADE DO PROFESSOR DO
1.º CICLO. PRINCÍPIOS E ACÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO DA PROFISSÃO E DA
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. UM ESTUDO DE
CASO

POR

JOÃO PEDRO DA SILVA CORREIA

PROFESSOR ORIENTADOR: JOSÉ MARIA DE
ALMEIDA

Relatório apresentado à Escola Superior João de Deus com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
especialidade de Supervisão Pedagógica.

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA
NOVEMBRO 2010

Resumo

Este estudo tem como objectivo a criação de princípios e acções para o desenvolvimento da profissão docente e da aprendizagem dos alunos, tendo em conta o poder e a autoridade inerente ao professor do 1.º ciclo. Surge também para que se possa perceber o tipo de poder que o professor possui na sala de aula e como é que este pode ajudar no processo de tomada de decisão.

Trata-se de um estudo actual, com interesse para os diversos actores da organização escola, e que tem sido fortemente debatido na sociedade.

Estamos convictos que este projecto servirá em absoluto os docentes desta instituição e não só. Ajudará também todos os professores que iniciaram a sua docência e que sentem dificuldades em desenvolver uma relação de poder e autoridade com os seus alunos.

Pretendemos guiar e orientar professores e educadores de forma a desenvolver o poder inerente à profissão, de forma a torná-los líderes do grupo e, contribuir para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

A partir de um estudo metodológico qualitativo do tipo estudo de caso, foram escolhidos docentes pertencentes ao jardim-escola e da escola superior de educação. Foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, nomeadamente, inquéritos directos, entrevista semi-estruturada, observação directa e análise documental. De seguida, procedemos à triangulação dos dados recolhidos, bem como à sua análise.

Desta forma, concluímos que existe um desconhecimento por parte dos docentes em relação às relações poder que existem entre professor e aluno, bem como as diferentes fontes de poder que existem neste tipo de relação.

Pretendemos com este estudo, criar ferramentas que possam ajudar a criar na sala de aula, líderes democráticos que respeitem os direitos e os deveres do aluno, sem que isso prejudique a sua autoridade e poder enquanto professor, e que beneficie o aluno com estudante e como parte integrante de uma sociedade global, democrática e cívica.

Palavras-Chave: Poder, Autoridade, Liderança, Tomada de decisão, Profissão; Poder Organizacional; Escola.

Abstract

The ultimate purpose of this study is to establish the principles and actions for the development of the teaching profession and the pupils` learning, taking into account the power and the authority inherent to the first degree teacher. The present study is also intended to make people understand the kind of power a teacher holds in the classroom and how it can be of use to the decision-making process.

This is a current issue, concerning the several “actors” of the School Organization, which has been strongly debated in society.

We firmly believe this project will be most suitable for the teaching staff of this establishment and others.

It will also be of use to all teachers, who starting their teaching careers find it hard to develop a relationship of power and authority with their pupils.

It is herein designed to provide teachers and educators with the orientation and the guidelines, which might enable the development of the power inherent to their profession, turning them into group leaders and contributing to the improvement of the teaching/learning process.

Starting with a qualitative methodological “Case study” research, a selection of teachers belonging to the Nursery School and to the Education High School has been made. Several techniques of data collecting have been used, namely: direct inquiries, semi-structure interviews, direct observation and documental analysis. The next step was the triangulation of the collected data as well as their analysis.

We were thus driven to the conclusion that teachers lack the knowledge concerning the power relationships between the teacher and the pupil as well as the power sources existing in this kind of relationship.

This study aims at providing tools, which might create classroom democratic leaders who respect the pupils` right and duties, with no damage to their authority and power as teachers, and which benefit the pupil as a student, as a learner and as an integral part of a global democratic and civic society.

Key words: *Power, authority, leadership, decision-making, profession, organization power, school*

Agradecimentos

Este trabalho é o resultado de um enorme esforço que foi apenas possível graças à contribuição e apoio de inúmeras pessoas. Seria injusto da minha parte não mencionar aquelas que me incentivaram a continuar, apesar de todas as dificuldades inerentes a um trabalho desta amplitude.

Durante todo este período, nem sempre foi fácil conciliar a vida profissional e pessoal com a vida académica. No entanto, graças ao apoio e ajuda de muitas pessoas, quer directa ou indirectamente, foi possível concluir este relatório.

Não querendo correr o risco de não mencionar todas quantas as que se revelaram importantes para a sua realização, desde já expesso os meus sinceros agradecimentos.

Desde já, agradeço à Escola Superior de Educação João de Deus e a todo o seu corpo docente, por me terem proporcionado uma formação científica exemplar, onde a exigência e o rigor pautaram todo este processo de aprendizagem.

O meu mais profundo agradecimento é dirigido ao Professor Doutor José Maria de Almeida e ao Mestre José Manuel Correia, não só pela orientação deste trabalho, como também pela confiança em mim depositada para a sua concretização e, pelo entusiasmo, disponibilidade e amizade que sempre me dispensaram.

Agradeço, especialmente, à Professora Doutora Filomena Caldeira pelo seu apoio incondicional, por ter acreditado nas minhas potencialidades e as ter defendido com justiça e imparcialidade ao longo de todo o meu percurso académico e profissional. Tornou-se, de facto, num exemplo que muito me influenciou ao longo da minha vida profissional.

De maneira especial, quero também agradecer à Professora Ana Maria Barbosa pelo incentivo, apoio e amizade demonstrados ao longo destes anos.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, em especial e de forma aleatória, Mónica, Inês, José, Silvia e Mariana pelos momentos de confraternização, amizade, companheirismo e, principalmente, encorajamento.

Agradeço a todo o corpo docente do Jardim-Escola João de Deus pela motivação, compreensão, simpatia e amizade que me foi proporcionada.

A toda a minha família agradeço o apoio que me deram ao longo de todos estes anos de vida. Agradeço aos meus pais pela educação e formação humana que me ofereceram.

Aos meus amigos agradeço todos os momentos de amizade e apoio que me proporcionaram. Com eles vivi emoções que nunca esquecerei.

Por último, agradeço à minha esposa Ana, pela motivação, pela ajuda, pela compreensão, pela força e, principalmente, pelo seu espírito crítico que me obrigou a não contentar-me com o Muito Bom e procurar sempre o Excelente. Agradeço especialmente o apoio incondicional que me dedicou para que este relatório fosse concluído.

Índice

Introdução.....	1
1.1. Apresentação da situação.....	1
1.2. Objectivos do Estudo.....	2
1.3. Importância do estudo	3
1.4. Identificação do estudo.....	9
1.5. Limitações do Estudo	11
1.6. Apresentação do Estudo	12
Capítulo 1	15
Revisão da Literatura.....	15
1.1. O Poder	15
1.1.1. O conceito de poder.....	16
1.1.2. De onde surge o poder?	29
1.1.3. O poder nas organizações.....	34
1.1.4. O Poder na Escola	38
1.1.5. Gestão com poder	40
1.2. A Autoridade	44
1.3. Liderança	46
Capítulo 2.....	50
Metodologia.....	50
2.1. Âmbito da Pesquisa	50
2.2. Caracterização do Campo de Investigação.....	50
2.2.1. História da Organização	50
2.2.2. Situação Geográfica do Jardim-Escola.....	53
2.2.3. Características Gerais	53
2.2.4. Caracterização do Meio	54
2.2.5. Missão, Visão e Valores	54
2.2.6. Organização Funcional	55
2.2.7. Capital humano – alunos	56
2.3. Opções metodológicas.....	57
2.3.1. Estudo de caso	61
2.3.2. O estudo de caso de cariz construtivista.....	67
2.3.3. Um estudo de caso construtivista no âmbito da investigação-acção.....	71
2.3.4. O estudo de caso desta investigação.....	73
2.4. Fontes de Dados	75
2.5. Técnica e Critérios de Recolha dos Dados	76
2.5.1. Inquéritos	77
2.5.2. Entrevistas	80
2.5.3. Documentos	83
2.5.4. Observação	84
2.6. Categorias de análise	89
Capítulo 3	91
3.1. Apresentação e análise de dados	91
3.1. Análise de Dados.....	102
3.1.1. Unidade de Análise 1 – “Poder”	102
3.1.2. Unidade de Análise 2 – “Autoridade”	105
3.1.3. Unidade de Análise 3 – “Liderança”	107

Conclusões.....	115
1. Princípios e acções.....	116
Referências Bibliográficas.....	135
Anexo 1	147
Transcrição integral da entrevista semi-estruturada	147
Anexo 2	153
Inquérito por questionário	153
Anexo 3	173
Guião de Observação.....	173
Anexo 4	174
Documentos.....	174

Índice de Tabelas

Tabela 1 – <i>Unidade de Análise 2 - Autoridade</i>	91
Tabela 2 – <i>Unidade de Análise 2 - Autoridade</i>	95
Tabela 3 – <i>Unidade de Análise 3 - Liderança</i>	98

Introdução

1.1. Apresentação da situação

A elaboração deste projecto tem como base o interesse manifestado ao longo da minha prática pedagógica no que respeita aos processos de tomada de decisão inerentes, de um modo geral, à organização-escola, e em particular, no indivíduo Professor/docente.

O estudo tem como finalidade compreender em que momentos da sala de aula é pertinente tomar uma decisão baseada no poder e na autoridade que supostamente o professor detém sem que, no entanto, ultrapasse os direitos e deveres do aluno, baseando-me numa liderança transformacional e não autoritária.

O nosso objectivo é criar um determinado número de princípios e acções que possam guiar e orientar professores e educadores de forma a desenvolver o poder inerente à profissão, de forma a torná-los líderes do seu grupo em benefício de todos, ou seja, do processo de aprendizagem, a partir da análise e descoberta do estudo realizado no Jardim-Escola.

Para isso, há a necessidade de desenvolver, primeiramente, o conceito de “professor”, em termos gerais, e “professor do 1.º ciclo”, em termos específicos, visto que eu próprio sou docente no 1.º ciclo. Elaboraremos o perfil funcional do professor na escola e particularmente na sala de aula.

De seguida, faremos o mesmo desenvolvimento em relação à tomada de decisão e aos tipos de poder intrínsecos a esta, não esquecendo o conceito de liderança e os diferentes tipos de liderança, de modo, a perceber qual o tipo que melhor se coaduna para o exercício de professor.

Este estudo surge da necessidade de perceber o tipo de poder que o professor detém na sala de aula e como é que este pode ajudar no processo de tomada de decisão. Este tema tem sido bastante discutido actualmente, visto vivermos num período em que se colocam dúvidas acerca do poder e autoridade que o professor tem na sala de aula. Logo, para além do nosso interesse, há também um interesse social, pois actualmente o problema da autoridade do professor é exaustivamente discutido.

A tomada de decisões pontuais e acertadas do ponto de vista oportuno e temporal, podem levar ao desenvolvimento do poder do professor.

Para isso, é pertinente estudar os tipos de poder existentes, o poder na escola, bem como o conceito de professor e da escola como organização.

Não é nossa intenção defender um tipo de ensino com base no autoritarismo, mas sim baseado na confiança e na democracia, ou seja, baseado numa liderança democrática e transformacional.

1.2. Objectivos do Estudo

O objectivo deste estudo centra-se nos processos de tomada de decisão do professor, valorizando a participação do aluno de forma democrática com o objectivo de também ele participar no processo de tomada de decisão.

Uma liderança sustentada na partilha de decisões torna-se mais eficaz para alcançar resultados.

Não podemos descartar o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, e para o facto, deste ser considerado como força fundamental, a par com os alunos, desse mesmo processo.

Este trabalho tem também como objectivo desenvolver os conceitos de poder e de autoridade dentro das organizações, designadamente na organização-escola, ou seja, baseia-se nos processos de tomada de decisão do professor na sala de aula do ponto de vista micro da organização e, nas escolas do ponto de vista meso.

Nessa perspectiva, é importante falar de poder e de autoridade nas organizações, não esquecendo o ponto de vista sociológico da organização, ou seja da escola.

A problemática dos exercícios de poder e de autoridade dos docentes nunca foram tão debatidos. Esta questão remete-nos para a legitimidade de certas formas de exercício do poder, analisando as nossas estratégias, atitudes e comportamentos.

A questão do poder e da autoridade está ligada à tomada de decisão e dos seus processos. Uma das questões que surgiram aquando da minha pesquisa para o tema do projecto final era exactamente, quais as fontes de

poder existentes aplicáveis ao professor e os momentos ideais para a tomada de decisão sem, no entanto, ultrapassar os direitos e deveres do aluno.

1.3. Importância do estudo

Muitos são os autores que investigam a questão do poder. Serve esta introdução para dar acuidade e importância ao estudo, pois trata-se de um problema actual que me interessa como discente do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, mas interessa, antes de mais, por ser um profissional da educação.

A profissão de professor nunca foi encarada de ânimo leve, sendo uma profissão exigente e difícil. Exige-se ao professor que seja um exemplo de “virtudes”, e mais recentemente que desempenhe funções de um técnico, capaz de mudar os comportamentos e atitudes de todo o tipo de alunos.

Assim, deparamo-nos com um verdadeiro paradigma da profissão. Na sociedade contemporânea, as alucinantes transformações do mundo e o avanço tecnológico, modificaram as ideologias. Somos uma sociedade virtual, onde os meios de comunicação exercem demasiada influência nas relações sociais e na instituição escola. Deste modo, exige-se dos professores um posicionamento e a procura de um novo perfil, sendo, desta forma, necessário modificar a actividade docente para atender a essas transformações e dar respostas às exigências cada vez maiores que atingem a escola, as suas concepções e as suas formas de construção de saber e de poder.

Ora, se formos às suas raízes etimológicas, vemos que “profissão” vem da palavra latina “professio”, do verbo “profiteri”, que quer dizer confessar, testemunhar, declarar abertamente. A palavra nasce assim ligada a uma forma de vida que é publicamente assumida e reconhecida. Em tempos, era exigido aos primeiros professores das universidades que fizessem uma profissão de fé, numa cerimónia pública, num misto de influências laicas e religiosas ao mesmo tempo. Neste sentido, “profissão” opunha-se a “ofício”, ao chamado “métier”, pois enquanto a primeira assumia um saber reconhecido e professado em público, o segundo, aliado à ideia de negócio ou trabalho manual (um e outro menos nobre, então), sugeria um conhecimento mais esotérico, mais secreto, revelado apenas aos iniciados, ou seja, aos aprendizes dos artesãos.

Numa perspectiva sociológica o conceito de Profissão constitui o que podemos designar por um “constructo”, dada a dificuldade em detalhar os seus atributos. Na Língua Portuguesa, o termo adquiriu um sentido muito amplo de “ocupação” ou “emprego”. Nos países anglo-saxónicos, pelo contrário, o termo é aplicado para as designar profissões liberais como “médico”, “advogado” ou “engenheiro”. Os atributos destas profissões transformaram-se em requisitos para todas as actividades profissionais que tenham como objectivo constituírem-se numa profissão, tendo para o efeito que possuir:

- Um saber especializado, aliado a práticas específicas que o profissional necessita de dominar, adquiridas através de uma formação profissional estruturada;

- Uma orientação de serviço. O profissional afirma-se perante outros que exerce a sua actividade por motivos altruísticos, não se pautando por interesses particulares.

- Um código deontológico que determina e regula o conjunto de deveres, obrigações, práticas e responsabilidades que surgem no exercício da profissão.

- Uma associação profissional, cujo objectivo seria, entre outros, o de manter e velar pela ocupação dos padrões estabelecidos entre os seus membros.

Muitos autores têm reagido contra esta tipificação, tomada de empréstimo às profissões liberais, pela mesma ser demasiado estática, esquecendo-se as transformações que nas mesmas ocorreram, nomeadamente a sua integração em organizações burocráticas, nas quais os profissionais perderam grande parte da sua autonomia.

Nóvoa (1987:49) definiu profissão como o “conjunto de interesses relacionados com o exercício de uma actividade institucionalizada, da qual o indivíduo tira os seus meios de actividade que exige um corpo de saberes e de saberes fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidas colectivamente e reconhecidas socialmente”.

O conceito de “profissão” tem vindo a evoluir, devido à alteração do tecido social e às respectivas condições de vida. Mas também tem evoluído em face de novas posições teóricas. Mesmo que não queiramos entrar na discussão dessas várias correntes no âmbito da sociologia das profissões, relativamente à grelha de partida para a sua classificação e hierarquização (por exemplo, se

devemos partir ou não das “profissões liberais” como modelo ideal a seguir pelas restantes), podemos, no entanto, delas extrair a unanimidade que se gerou em torno de duas características que todas reportam de imprescindíveis para que uma actividade seja considerada profissão: o saber e a ética.

Ser professor traduz a necessidade de tomar decisões pessoais e individuais constantes, porém sempre pautadas por normas colectivas, as quais são organizadas por outros profissionais ou regulamentos institucionais.

E, embora se exija dos professores uma capacidade criativa e de tomada de decisões, boa parte dessa energia acaba por ser direccionada na busca de solução de problemas de adequação com as normas estabelecidas exteriormente.

Podemos deduzir que, embora o docente não possa definir a acção educativa (enquanto construção autónoma), há a possibilidade de reflectir sobre o papel que ocupa neste processo. Mas, sozinho não é capaz de afectá-lo.

Dessa forma, uma de nossas maiores angústias, pode ser respondida quando se entende a competência docente como algo não traduzível por técnicas ou habilidades. O professor não é um técnico. É antes de tudo um sujeito integrado com o mundo e conhecedor do seu papel social.

Ser professor constitui, antes de tudo, ser um sujeito capaz de empregar o seu conhecimento e a sua experiência para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos pré-existentes. Isso leva-nos à visão do professor como um *intellectual*, o que implicará numa maior abertura para dissertar as acções educativas. Além disso envolve a discussão e elaboração de novos processos de formação, inclusive de se estabelecerem novas habilidades e saberes para esse novo profissional.

Perrenoud (1993) aplica tais pressupostos ao ofício de professor, que além do conhecimento dos conteúdos de ensino, necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didácticos e transversais, provenientes da sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo da sua experiência. Com sua habitual competência, o autor mostra que o “paradigma reflexivo” pode conciliar, no dia-a-dia da sala de aula, razão científica e prática, conhecimento de processos universais e saberes de experiência, ética, envolvimento e eficácia.

No ensino primário, como refere Perrenoud (1993), as qualificações pedagógicas tendem a ser sobrevalorizadas em detrimento das qualificações académicas. No ensino secundário, pelo contrário as qualificações académicas tendem a ser proclamadas como nucleares, já que é nelas que os professores deste nível de ensino baseiam o seu prestígio e afirmação da sua autonomia. No ensino superior, as qualificações pedagógicas são desprezadas. Em resumo, quanto mais nos aproximamos dos níveis elevados do percurso escolar, mais são valorizadas as competências académicas em detrimento das competências pedagógicas.

Como afirma, Alarcão (2001):

“realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didácticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas”.

Em relação às concepções de poder, Toffler (1991) afirma que o poder está...ligado ao indivíduo...porque todos nós partilhamos uma ânsia irrepreensível, biologicamente enraizada, de um número de ordem nas nossas vidas quotidianas, a par de uma sede de novidades. O mesmo autor refere que o poder é um aspecto inevitável nas relações humanas e influencia tudo. O poder será, assim, algo dificilmente definível mas omnipresente.

Nas organizações, as relações interpessoais geram com frequência conflitos. Poderemos mesmo afirmar que o conflito está ligado umbilicalmente com as relações humanas e interpessoais, e inevitavelmente com as organizações, pois estas são constituídas por e para pessoas, e têm como características um leque de itens. As organizações possuem uma rede de funções com tarefas definidas, tem um objectivo definido, tem uma descrição e divisão de tarefas e papéis, uma divisão de autoridade por cadeias hierárquicas, um sistema de comunicações e, com critérios e objectivos para avaliar e controlar os resultados. Friedberg (1995) diz que o universo complexo das relações humanas e da integração social é sempre potencialmente instável e conflitual. O conflito é visto como uma característica das organizações que

não pode ser afastada. Por outro lado, o poder é visto como um instrumento importante para a gestão e resolução de conflitos. O conflito não é tido, necessariamente, como um constrangimento.

Vários autores pronunciam-se sobre o carácter transformacional dos conflitos. Mintzberg (1986) fala da inevitabilidade do conflito, mas refere que pode conduzir a transformações construtivas, caso se resolva num curto espaço de tempo, mas pode ser destrutivo caso perdure no tempo.

O conflito surge quando há a necessidade de escolha entre situações que podem ser consideradas incompatíveis.

Todas as situações de conflito são antagónicas e perturbam a acção ou a tomada de decisão por parte da pessoa ou de grupos. Trata-se de um fenómeno subjectivo, muitas vezes inconsciente ou de difícil percepção. As situações de conflito podem ser resultado da concorrência de respostas incompatíveis, ou seja, um choque de motivos, ou informações desencontradas.

Lewin (1989) define o conflito no indivíduo como “a convergência de forças de sentidos opostos e igual intensidade, que surge quando existe atracção por duas valências positivas, mas opostas ou duas valências negativas; ou uma positiva e outra negativa, ambas na mesma direcção?”

Maddi (1972) classifica as teorias da personalidade segundo três modelos, um dos quais o de conflito. Esse modelo supõe que a pessoa esteja permanentemente envolvida pelo choque de duas grandes forças antagónicas, “que podem ser exteriores ao indivíduo (conflito entre indivíduo e sociedade) ou intra psíquicas (forças conflituantes do interior do indivíduo que se dão, por exemplo, entre os impulsos de separação, individuação e autonomia e os impulsos de integração, comunhão e submissão)”.

O conflito, no entanto, pode ter efeitos positivos, em certos casos e circunstâncias, como factor motivador da actividade criadora.

O conflito em algumas escolas da sociologia é visto como o desequilíbrio de forças do sistema social que deveria estar em repouso, isto é, equilibrado, quanto às forças que o compõe. Segundo esta teoria, não se visualiza mais o grupo como uma relação de harmonia entre órgãos, não susceptíveis de interferência externa.

Os conflitos, para terem uma solução pacífica, devem possuir todos os meios possíveis de negociação. Precisam de ser executadas com diplomacia, bons ofícios e conciliação.

O poder tem interessado inúmeros sociólogos que o têm definido de formas muito variadas. Esses autores definem poder como propriedades dos actores, como produtores de efeitos, como uma capacidade, como uma relação entre actores, entre outros aspectos. É abundante a literatura sobre a matéria. Logo, será difícil individualizar o conceito de poder, pois este está intrinsecamente ligado a outros conceitos, nomeadamente ao conceito de autonomia, de liderança, de conflito, de autoridade, de influência e de tomada de decisão. Apesar de nas décadas de 30 e 40 existir uma reacção anti-tayloriana contra o sistema mecanicista tão bem visível na sátira de Chaplin “Tempos Modernos”.

Bush (1996) diz que “o conceito de poder é central para todas as teorias políticas e deve ser visto como a capacidade de determinar os comportamentos de outros ou decidir o resultado do conflito”.

O poder é na realidade um pouco de tudo isto. Nesta linha não é possível deixar de referir Teixeira (1995) quando diz, sintetizando, que “o poder é essencialmente a capacidade de fazer acontecer não apenas resultados, mas também processos” e uma influência das “relações humanas”, não se melhorou a compreensão dos problemas do poder.

Assim, Weber (1982) entende por poder “a possibilidade de um homem, ou um grupo de homens, realize a sua vontade própria numa acção comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam na acção”.

Já Crozier e Friedberg (1977), referem-se ao poder, não como uma posição mas antes uma relação que conduz ao desempenho e à luta, “toda a estrutura de acção colectiva se constitui como sistema de poder, em que a zona de incerteza é o principal recurso desse poder dos actores”. Referem ainda estes autores que “a teoria racionalista clássica da organização científica pretendia de facto ignorar completamente o problema” (do poder). Mais, afirmam que o poder “é uma relação de troca e, portanto de negociação na qual pelo menos duas pessoas estão envolvidas” É uma relação instrumental desequilibrada, intransitiva e não recíproca.

Mintzberg (1986) enfatiza o poder enquanto “capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais”. Para este autor, poder enquanto capacidade de modificar o comportamento de alguém, não é mais do que um subconjunto do poder enquanto produção de resultados.

1.4. Identificação do estudo

Neste capítulo, é feita uma abordagem teórica à investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente no estudo de caso qualitativo. Seguidamente, é feita uma breve descrição dos participantes na investigação (sujeitos/alunos e investigador/professor). São ainda referidas as estratégias de recolha de dados durante a investigação, nomeadamente através da observação directa e participante e dos inquéritos em questionários e através de entrevistas, a forma como são tratados os dados e a estratégia pedagógica utilizada.

1.4.1. Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994), surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e sua divulgação. Clem & Kemp (1995: 111) referem também que, nos anos cinquenta, a escola de gestão e administração de Harvard começou por definir o estudo de caso apenas como uma forma de relatório descritivo, mas desde os anos 70 que tem vindo a ser reabilitado como um meio metódico de organização e tratamento de dados de investigação. Estes são essencialmente qualitativos, compreendendo tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais.

Para Ludke & André (1986), a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Ambas vêm ganhando muita aceitação e credibilidade na área da educação, mais precisamente para investigar questões relacionadas com a escola.

Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação.

Muitos são os estudos que se intitulam como sendo investigativos e qualitativos, mas pouco são aqueles que patenteiam as características de um estudo qualitativo. Outras apenas, se baseiam em algumas características recorrendo apenas a à observação participante ou às entrevistas em profundidade.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan & Biklen (1994: 47-51), cinco características:

- i. A fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados.
- ii. Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo.
- iii. Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados.
- iv. A análise dos dados é feita de forma indutiva.
- v. O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Na primeira característica o investigador é o principal agente na recolha de dados de fonte directa. Estes introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo nos locais de estudo, elucidando-se sobre as questões relacionadas com a educação. Os dados são recolhidos directamente e são revistos na totalidade pelo investigador, sendo o sentido que este tem deles o instrumento-chave de observação.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Percebem que as acções podem ser melhor entendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. Os locais têm de ser compreendidos no contexto da história da instituição a que pertencem.

Em relação à segunda característica, os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e nunca por números

Ainda segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não

planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Para Merriam (1988), nas metodologias qualitativas os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas, mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. É de salientar que, ao reduzir pessoas a dados estatísticos, há determinadas características do comportamento humano que são ignoradas. A mesma autora refere que para se conhecer melhor os seres humanos, a nível do seu pensamento, deverá utilizar-se para esse fim dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo.

Bogdan & Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de acção dos investigados, uma vez que, na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de pensamento, os autores atrás referidos dizem que a investigação qualitativa, por permitir a subjectividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação.

O presente projecto em educação insere-se numa investigação de cariz qualitativo uma vez que decorrerá no ambiente natural da escola.

1.5. Limitações do Estudo

As limitações deste estudo reflectem-se na dificuldade que irei ter em observar outros docentes e perceber que tipos de poder detêm na organização. Outra limitação é o facto de fazer uma correlação com a autonomia das escolas, tendo em conta o actual sistema de gestão escolar, com a realidade que existe nas nossas escolas, inclusive na escola onde irei efectuar o estudo.

O poder e a autoridade, nomeadamente os processos de tomada de decisão, que irá ser objecto do meu estudo irão se tornar complicados de

observar, pois receio que os meus pares pedagógicos sintam-se comprometidos enquanto observo as suas práticas, alterando assim a sua forma de estar e de se relacionar com os alunos devido à minha presença.

1.6. Apresentação do Estudo

O presente relatório é apresentado através de três de capítulos, cada um dividido por secções. A primeira parte, é a introdução, na qual desenvolvemos várias secções (6):

A primeira secção será a Apresentação do Estudo, onde apresentamos e aclaramos a finalidade do estudo. Essa finalidade deve-se mostrar coerente com o tema do estudo.

A segunda secção intitula-se Objectivo do Estudo. Nessa secção, explicamos quais as questões que vamos tentar responder e porquê. Essas questões devem emergir, de forma coerente, da secção anterior, ou seja, da finalidade do estudo.

Na terceira secção temos a Importância do Estudo onde explicamos e justificamos o nosso interesse no estudo baseando-nos nos nossos interesses investigativos, académicos e de alguma forma profissionais. Ainda dentro desta secção procuramos dar acuidade ao estudo apresentando o que se sabe sobre o tema dentro da comunidade envolvente e científica, fazendo uma sinopse dos conceitos que irei trabalhar. Dessa forma, mostramos a actualidade dos estudos existentes, tendo em conta as teorias e as preocupações expressas pelos autores, de forma a enquadrar o fenómeno à finalidade e objectivo do estudo. De seguida, revelamos a originalidade da finalidade e dos objectivos do estudo para a compreensão do tema em causa. Isso será feito através da análise comparativa e avaliativa do tema, explicando se existe outros estudos com as mesmas finalidades ou objectivos e como isso pode influenciar o nosso estudo.

A quarta secção será a Identificação do Estudo na qual explicamos o modelo de abordagem investigadora, ou seja, a metodologia adoptada. Aqui caracterizamos essa metodologia investigadora, revelando a coerência da sua aplicação ao tema do estudo. Seguidamente, explicitamos o tipo de estudo,

seleccionando e revelando a coerência da sua utilização em relação à finalidade e objectivo do estudo.

Seguidamente, nas Limitações do Estudo, restringimos as abrangências do estudo, onde nomeamos e explicitamos qual o alcance deste estudo para o tema em causa, explicando também a razão pela qual não nos interessamos por outras questões que poderiam emergir da finalidade do estudo. Esta secção serve também para explicar as limitações emergentes do estudo.

Por fim, a última secção será Apresentação do Estudo. Nesta secção, a qual nos encontramos neste momento, descrevemos como apresentamos o estudo, explicitamos as orientações cumpridas na elaboração deste, bem como, apresentamos a cronologia da obra.

Após a introdução, apresentamos o primeiro capítulo, ou seja, a Revisão de Literatura, no qual expomos os conceitos trabalhados e justificados pelos autores estudados. Neste capítulo trabalhamos os conceitos de poder, autoridade e liderança, bem como o conceito de profissão e escola como organização.

O segundo capítulo, explica as orientações seguidas para a elaboração do projecto. Neste capítulo abordamos o âmbito da pesquisa com a apresentação e caracterização do campo e alvo da pesquisa.

De seguida, as fontes de dados. Nesta secção caracterizamos e justificamos os tipos de dados necessários e em que fontes os obtivemos, justificando a sua utilização neste tipo de estudo.

Numa secção posterior explicitamos e justificamos quais as técnicas e os critérios utilizados para a nossa recolha de dados, ou seja, que tipo de entrevista utilizemos, quais foram os inquéritos por questionário utilizados e quantos, que tipo de observação realizemos e quais os documentos analisamos.

Seguidamente, apresentamos os instrumentos criados e utilizados para a recolha dos dados e noutra secção explicitamos os critérios utilizados no tratamento dos dados recolhidos, ou seja, explicamos a codificação utilizada nos dados.

No terceiro capítulo, fazemos a apresentação a análise dos dados recolhidos por categorias com base nos conceitos aclarados no primeiro

capítulo, ou seja, na Revisão da Literatura, de forma a permitir a interactividade interpretativa entre objectivos e finalidades do estudo.

As conclusões servem para explicitar as nossas pistas e reflexões sobre o fenómeno de estudo, os objectivos do estudo, as limitações e a importância deste, fazendo uma revisão, uma análise e uma avaliação globalizante de tudo o que foi descrito e tratado ao longo do estudo, sempre na direcção da sua finalidade, fazendo-a interagir com os conceitos oriundos da revisão da literatura e da análise dos dados apresentados.

Capítulo 1

Revisão da Literatura

1.1. O Poder

Inicialmente, achamos pertinente fazer uma rápida análise sobre o significado do conceito de poder para compreender as relações que existe entre professor e aluno.

Para uma grande parte dos autores que se debruçam sobre este assunto, o poder é a capacidade de um agente em produzir determinados efeitos, sendo uma decorrência da relação social entre indivíduos, grupos ou organizações onde uma das partes controla a outra.

Na definição de poder existe um destaque também para a indeterminação dos efeitos produzidos, o controle exercido ou a obediência obtida. Todos estes aspectos são muito variáveis.

Segundo Foucault (1998), o poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, que se efectua, que funciona; ele não pode ser explicado inteiramente quando se deseja caracterizá-lo por sua função repressiva.

“O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceite é simplesmente porque ele não pesa como uma força que diz não, mas que de facto permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (Foucault apud Furlani, 1991: 18).

Para este trabalho, é válida a observação da relação de autoridade entre professor e aluno, ou seja, observando se o professor mantém com os alunos uma relação que se baseia na desigualdade, onde manda e deixa claro ao aluno que se não obedecer sofrerá sanções. Isto gera um clima emocional de conflito, hostilidade, ressentimento ou inferioridade, mas por outro lado também pode gerar uma autonomia e uma coragem moral por parte do aluno.

1.1.1. O conceito de poder

Weber (1993: 43) define o poder como “a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”. Uma definição de poder tornada clássica através da posterior construção da fórmula: “O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que B faça alguma coisa que ele não teria feito sem a intervenção de A”.

A autoridade é, segundo Weber, diferente do poder. Pois, se o poder é exercido “mesmo contra a resistência de outros”, a autoridade implica a legitimação do poder. Só o poder legitimado se pode transformar em “autoridade” ou “dominação legítima”. Diz Weber (1993: 43): “Por dominação deve entender-se a probabilidade de encontrar obediência a ordens específicas por parte de um dado grupo de pessoas (...) uma associação é uma associação de dominação quando os seus membros estão submetidos a relações de dominação em virtude da ordem vigente”. E ainda, segundo Weber (1993: 170): “Esta dominação pode assentar nos mais diversos motivos de submissão: desde o hábito inconsciente até aquilo que são considerações puramente racionais em relação a fins”.

Contudo, Weber (1993: 170-172), “um determinado mínimo de *vontade* de obediência, ou seja de *interesse* (externo ou interno) em obedecer, é essencial em toda a relação autêntica de autoridade. Nesta sequência analítica, Weber (1993: 172 e ss.) conceptualiza três tipos de “autoridade” ou “dominação legítima” e apresenta-nos a autoridade racional-legal como uma “dominação legal”, como uma forma de dominação superior, própria das sociedades modernas e típica da sociedade industrial que se impõe “em virtude da legalidade, em virtude da crença na validade de um estatuto legal e de uma competência positiva fundadas em regras estabelecidas racionalmente”.

A autoridade é, pois, ainda segundo Weber (1967), um poder legitimado que, em determinadas circunstâncias, tal como no âmbito do “capitalismo do ocidente moderno” e da “organização racional capitalista do trabalho (formalmente livre)” constitui “o poder mais decisivo da nossa vida moderna”, em suma um poder que se “identifica sobretudo com a dominação”.

A noção de “autoridade racional legal” de Weber permite ultrapassar a noção de “autoridade” de Durkheim (1984: 128). “Por autoridade, teremos de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior. Devido a esse ascendente, agimos no sentido que nos é prescrito, não porque o acto assim reclamado nos leve a tal, não porque para isso estejamos motivados na sequência das nossas disposições interiores, naturais ou adquiridas, mas sim porque nela existe, na autoridade que no-lo dita, um não sei quê, que no-lo impõe. É nisso que consiste a obediência consentida”. Veja-se, contudo, o quanto nesta noção de “autoridade como obediência consentida” se podem detectar as linhas mestras que delineiam a noção de “autoridade carismática” weberiana.

Parsons (1986: 103), por sua vez, define poder como sendo:

“a generalizada capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte de unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legitimadas com referência ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de recalcitrância, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agência daquela imposição”.

As concepções de poder (autoridade), tanto de Weber como de Parsons, implicam que se perspectivem cenários de poder não só de legitimação mas também de controlo, hierarquia e assimetria entre quem detém a autoridade (um “actor” ou um “colectivo”) e quem a considera legítima e, por isso, se submete a ela.

O conceito de poder como “dominação legítima”, sendo embora um conceito que perpassa em grande parte de estudos, produzidos, sobretudo, até à década de setenta do século XX, nos mais variados âmbitos de produção académica, incluindo a ciência política, a sociologia das organizações, a sociologia da educação e a investigação feminista, como posteriormente veremos, tem vindo a sofrer críticas e reformulações várias.

Pois, com a concepção de poder como dominação legítima somos como que impelidos para entender o poder enquanto uma força impositiva exercida por alguém sobre alguém, “uma certa capacidade de obrigar, de forçar (...) o comportamento de indivíduos e grupos” (Stirn, 1978: 51-52, cit. por Afonso, 1991a: 133) e, neste sentido, a legitimação seria “a forma espiritual da

dominação; o aspecto moral do constrangimento” (Vabres, 1954: 7). Então, no seu quadro tradicional de análise, “o poder é uma mercadoria, e uma mercadoria que pode ser possuída por algum Soberano – seja ele individual ou o Estado – de forma que aqueles sobre os quais o poder é imposto ou exercido são, de alguma forma, inferiores” (Marshall, 1994: 21) e, mais do que isso, no seu quadro tradicional de análise, “a dominação alimenta o poder” (Russ, 1994: 252) fixando-se esta, em estruturas políticas, sociais e organizacionais tidas como fixas e intocáveis, como se estas estruturas existissem muito para lá da possibilidade de acção humana.

A extensão e a problematização da análise tradicional sobre o poder vai implicar que se comece a exigir a análise das condições que fazem com que B se situe ou não numa posição de subordinação ou obediência em relação a A. Assim, as reflexões sobre a assimetria do poder, sobre as relações assimétricas de poder, sobre um poder como uma “vontade” de alguém ou de um colectivo de impor uma força unilateral “contra toda a resistência” de alguém, de alguns ou de todos a quem mais não é deixada do que a possibilidade de legitimação dessa força têm vindo a ser problematizadas e contrapostas com outras reflexões que enfatizam, pelo contrário, as relações de poder enquanto relações de comunicação e até mesmo como relações de emancipação.

São bastantes as propostas de análise sobre “o poder em relação”. De entre elas vejam-se, por exemplo, aquela em que se vai criticar a “visão unidimensional do poder que pressupõe uma concepção liberal dos interesses”, “a visão bidimensional” que realça uma linearidade relacional e que acentua aspectos que configuram o poder enquanto relação essencialmente assimétrica e se vai propor um modelo em que se destaca a “visão tridimensional do poder”, uma visão em que o poder é visto a partir de um “modelo mais relacional” e, por isso, um modelo mais compreensivo para a análise do poder enquanto elemento favorecedor de relações nem sempre assimétricas (Lukes, 1980: 31).

“O poder em relação” é de facto bem documentado em propostas teóricas em que se defende, peremptoriamente, que o poder “corresponde à capacidade humana de não só agir, porém de agir em conjunto”. E, nesta perspectiva, não se trata de acentuar a dominação de um “colectivo” sobre

outro já que a mesma propõe uma dissociação do poder do “negócio de dominação” e expõe os benefícios da iniciativa dinâmica e criativa, em suma, do “poder comunicativo” do colectivo (Arendt, 1986: 64). A extensão da análise do “poder em relação” vai permitir defender que o poder longe de designar um atributo em si se apresenta como uma relação e implica a ideia de reciprocidade, daí ser necessário distinguir entre poder potencial e poder efectivo, “posse e exercício do poder ou influência”. Assim, se o poder é “qualquer coisa como a capacidade de A de causar resultados favoráveis às preferências ou desejos de A”, a “influência é uma relação entre actores”, sendo certo que “ninguém possui um poder ilimitado” (Dahl, 1986: 21-32, 51-53).

A análise sobre “o poder em relação” fica, por vezes, bem suportada com reportagens históricas (sugestivamente clarificadoras) como aquela em que se mostra, e tendo precisamente em conta as relações de poder entre homens e mulheres ao longo dos tempos, como “no exercício do poder, o recurso ao poder da contraposição é automático” e se faz assim perceber como neste âmbito de análise, tal como em outros, “a simetria na dialéctica do poder é a regra geral” (Galbraith, 1983: 89 e 91).

A problemática em análise é contemplada numa série de estudos do âmbito das organizações. Nestes estudos, e se tivermos em conta algumas obras já clássicas, aparecem análises sobre o poder em muito associadas à sua concepção tradicional. Em outros, procedesse a uma tentativa justificada da necessidade do alargamento conceptual deste conceito e, em outros, ainda, apresentam-se as tensões entre as manifestações do carácter substantivo do poder e as do carácter relacional dos micropoderes. Vejamos alguns vectores de análise.

Etzioni (1974: 32, 40-45, 72), por exemplo, vai apresentar uma “tipologia das organizações” construída a partir do cruzamento entre diferentes “tipos de poder” com diferentes “tipos de participação”. Deste exercício resulta uma “tipologia das relações de consentimento” em que o poder é essencialmente perspectivado como “a habilidade de um indivíduo para induzir ou influenciar outro a seguir suas directrizes ou quaisquer outras normas por ele apoiadas”. Da análise de Etzioni, pode-se depreender que a maior parte das “relações de consentimento” são relações de poder que assentam em formas de controlo

social de uns indivíduos sobre outros, nos mais variados contextos organizacionais, e nomeadamente, nas organizações educativas. Pois, diz Etzioni (1974: 72-84): “As organizações normativas são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores, cuja orientação é caracterizada pelo alto aliciamento”, sendo de destacar que “as organizações profissionais (entre as quais a escola) utilizam principalmente controles normativos, embora o consentimento utilitário se verifique em maior volume do que em qualquer outro tipo de organização normativa”.

Imensas tentativas teóricas têm sido feitas no sentido de se perceber que o poder deve ser visto “como uma relação e não como um atributo e, a ideia da relação vai para além da de delegação. Ela inclui a ideia de reciprocidade” (Bernoux, 1995: 152). E, se é certo que nas organizações quem detém mais poder é quem mais controla, também parece certo que todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja “um mínimo de poder” que os actores organizacionais convocam “procurando maximizar os seus ganhos” (Crozier, 1963:10).

Crozier & Friedberg (1977: 42-72), nesta linha de análise, defendem que “quanto mais a zona de incerteza controlada pelo indivíduo ou pelo grupo seja crucial para o êxito da organização, mais ele disporá de poder”. Os autores apresentam assim vários tipos de poder organizacional dos quais não omitem aqueles poderes provenientes das “zonas de incerteza” (do âmbito técnico, económico, organizacional, social e cultural) que se tornam uma condição da existência do poder já que permitem que os actores organizacionais dentro da incerteza joguem o “jogo de poder” e, assim, o conquistem e o alarguem com o intuito, até, de “bater o sistema”. Crozier & Friedberg (1977: 65) afirmam: “agir sobre o outro é entrar em relação com ele, e é nesta relação que se desenvolve o poder de uma pessoa A sobre uma pessoa B. O poder é então uma relação e não um atributo dos actores”.

Friedberg (1995: 111) entende que a noção de poder diz respeito a “estruturas de acção colectiva pelas quais são organizados os espaços de acção”. Friedberg (1995: 116 118) clarifica: “o poder não é um atributo e não pode ser possuído. Não é um bem que se possa levar consigo para o armazenar algures, ou para o economizar como se fosse dinheiro (...) o poder é

inseparável da relação através da qual ele se exerce”, uma relação de poder “põe em evidência a natureza pelo menos bilateral e o mais das vezes multilateral do poder. Na medida em que este é uma relação, não poder ser imposto de maneira unilateral por aqueles que o possuem aos que o não têm: é inseparável dos processos de troca negociada que se enxertam na relação e que fazem com que ele comporte sempre um elemento de reciprocidade, mesmo que mantido por momentos”.

Bernoux (1995) distingue “poder” (“O poder de A sobre B a capacidade de A conseguir que B faça alguma coisa que ele não teria feito sem a intervenção de A”) de “estratégia” (“O poder de A sobre B é a capacidade de A conseguir que, na sua relação com B, os termos da troca lhe sejam favoráveis”). Bernoux (1995: 152-154) salienta que a definição weberiana de poder “tem um aspecto demasiado mecânico”, um “carácter de automatismo” já que se nela se mostra, claramente, “a dependência de B relativamente a A e o facto de que A dispõe de recursos superiores aos de B”, não se salienta, no entanto, “a reciprocidade possível de B relativamente a A. E se B não quer fazer o que quer A, ou reclama - explícita ou implicitamente?”. É necessário tornar a definição “mais próxima dos factos” porque “nunca é verdade que o superior, pelo simples facto de ser superior, possa obter aquilo que quer. Deve preparar o terreno, manobrar, ter um comportamento estratégico para conseguir isso. A sua posição hierárquica não chega”. Para que o poder da posição hierárquica “chegasse”, ele teria de ser legitimado e convertido em “autoridade”. E, “É claro que é desejável que poder e autoridade se impliquem. Mas a experiência quotidiana prova que isso nem sempre acontece”.

Nesta sequência de análise, Morgan (1986: 158-185) vai considerar que o poder advém de muitas fontes, tais como a autoridade formal; o controlo dos recursos; o apelo à estrutura organizacional, regras e regulamentos; o controlo dos processos de decisão; o controlo do conhecimento e da informação; o controlo das fronteiras; a capacidade de enfrentar a incerteza; o controlo da parte informal da organização; o controlo de contra organizações; a gestão do significado; a gestão das relações entre os sexos, sendo que todas estas fontes propiciam uma correlação de poderes importantes nas organizações.

Clegg (1989b: 158), por seu turno, vai clarificar como os “circuitos do poder” são propiciados pela correlação intensa entre os pares: poder/influência;

poder/autoridade; poder de/poder sobre; poder como acto/poder como capacidade; ter poder/exercer poder; poder episódico/poder disposicional; dimensão causal/dimensão relacional; poder como forma de dominação/poder como fonte de emancipação; as duas faces do poder/poder tridimensional; poder de decisão/poder de não decisão, etc...

É, pois, com reflexões deste género que se têm construído outros quadros teóricos de análise contempladores de outras visões sobre o poder. E, a extensão destas reflexões analíticas, vai permitir a configuração de uma dimensão mais heurística para compreensão das relações de poder, uma dimensão de análise que patenteia os trabalhos de Crozier e Friedberg e de Foucault, entre mais, onde as relações de poder não se reduzem às relações de dominação, onde elas são eminentemente relacionais, sendo através de múltiplas tensões ofensivas ou defensivas, de negociação, de cooperação ou de conflito que elas se constroem.

O poder existe apenas quando relações de poder entram em jogo.

Também nos estudos sobre o poder nas organizações educativas tem sido discutida a concepção de poder legítimo ou dominação de sentido weberiano e têm-se apontado as limitações de tal concepção.

De facto, em algumas das tipologias, das análises e das reflexões académicas sobre o poder nas organizações educativas reafirmam-se as concepções de poder que assentam no pressuposto de que o poder é essencialmente uma forma superior de controlo de uns indivíduos sobre outros nos mais diversos contextos, nomeadamente no que se refere às relações de poder que se operam no âmbito da relação pedagógica em contexto de sala de aula, entre professores e alunos, por exemplo.

Estas análises têm permitido definir o poder, neste contexto específico, como o “potencial que tem A de levar B a fazer aquilo que A quer” (Formosinho, 1980: 303). E, mesmo que a aceitação do poder como autoridade possa convocar várias bases de poder, é sempre necessário que B reconheça A como autoridade que deve ser por isso obedecido, tudo isto configurando, no essencial, relações assimétricas de poder entre o professor e os alunos.

Contudo, as análises sobre as relações de poder em contexto educativo também têm incorporado, sobretudo a partir dos contributos do “modelo político”, uma concepção de poder que o delinea como “a capacidade de

determinar o comportamento de outros ou decidir o resultado do conflito” (Bush, 1996) e, neste sentido, torna-se necessário distinguir entre “autoridade” e “influência”. Enquanto que a “autoridade” é vista como um aspecto estático, formal e estrutural do poder baseado no direito legal de tomar decisões implicando submissão involuntária dos subordinados porque é unidireccional sendo a sua origem apenas macro estrutural; a “influência”, pelo contrário, não é circunscrita, o seu domínio é difuso (dá-se de cima para baixo; de baixo para cima; horizontalmente) e, assim, constitui um elemento táctico, dinâmico e informal do poder que não envolve, necessariamente, uma linearidade vertical superior-subordinado. Assim, a análise sobre o(s) poder(es) nas organizações educativas, ao mesmo tempo que tem permitido reafirmar a existência de relações assimétricas de poder em tais contextos, também tem permitido mostrar como, em algumas configurações de acção organizacional, as relações assimétricas se podem converter em relações mais simétricas ou, pelo menos, questionar as relações existentes (Afonso, 1991a; Sá, 1996; 2004). Esta análise, em alguns dos seus contornos, vai precisamente avançar com a ideia de que “as micropolíticas do ensino podem, por certo, ser cínicas, controladoras e calculistas, mas também podem ser positivas, conferir poder e serem colegiais” (Hargreaves, 1995: 8).

As análises sobre o poder nas organizações e nomeadamente nas organizações educativas têm sido teoricamente estendidas à discussão mais geral sobre a (as)simetria das relações de poder. Esta discussão vai encontrar contornos teóricos de desconstrução efectiva com autores como Foucault, Giddens, Touraine, entre outros.

Se quisermos seguir a análise que Foucault (1969; 1977; 1983; 1984; 1992; 1994; 1997) faz da transformação dos mecanismos do poder e das relações de poder, ao longo dos tempos, teremos de nos lembrar que a sociedade moderna se inscreve num contexto correspondente ao que ele chama a “era do biopoder”. O “biopoder”, segundo Foucault (1977: 219), tenta “fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostasia, assegurar as compensações, em suma, instalar mecanismos de segurança em volta do aleatório inerente a uma população de seres vivos”.

O “biopoder” origina uma sociedade gerida pelo peso normativo da regulação e da normalização dos comportamentos individuais e colectivos. É

esta a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objectos e como instrumentos do seu exercício, um mecanismo posto em jogo pelos aparelhos e instituições, nomeadamente as estatais, mecanismo que criou formas de estar, inscrições nos corpos e nas mentalidades e que, ao longo de vários séculos, foi impeditivo da emergência e da afirmação de outros poderes, tratando-se, por isso, de um mecanismo tendente à dominação pela uniformização dos comportamentos.

Assim, para Foucault (1983: 222-223), “a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder” torna-se “uma tarefa política permanente, inerente em toda a existência social” e, porque assim pensa, o autor vai insurgir-se contra a configuração aprisionada do “biopoder”. Numa das suas obras já clássicas, *A História da Sexualidade I – A Vontade de Saber* (1994: 95) aparece a seguinte configuração analítica do poder:

“Por poder não quero dizer “o poder”, como um conjunto de instituições e de aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos num determinado Estado. Por poder também não entendo um modo de sujeição que, por oposição à violência, teria a forma de regra. Por fim, não entendo ainda um sistema geral de dominação exercido por um elemento ou por um grupo sobre outro, e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessariam todo o corpo social. A análise, em termos de poder, não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas as suas formas terminais. Por poder parece-me que se deve compreender, em primeiro lugar, a multiplicidade das relações de força imanentes ao domínio em que se exercem e constitutivas da sua organização; o mecanismo que, por via de lutas e de confrontos incessantes, as transforma, as reforça, as inverte”.

A análise de Foucault, de facto, permite-lhe defender que existe um complexo de micropoderes em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e organizacional e que a análise do(s) poder(es) deve incluir as relações e articulações que são estabelecidas no conjunto dos micropoderes com o Estado enquanto suas ramificações. Desta forma, a concepção tradicional do político centrada no Estado e nas suas instituições modifica-se, em consequência, precisamente, da ênfase posta na acção do “político” na sociedade, como também vimos na segunda parte do primeiro capítulo deste trabalho.

Ewald (2004: 34) clarifica o contexto de produção da teoria foucaultiana dos micropoderes. Na revolta de Maio de 68, “a política (re)torna a ser um lugar de um acto filosófico possível. Isto porque Maio de 68 é uma insurreição da voz, uma “tomada de voz”, entenda-se uma voz retirada por aqueles que a não tinham àqueles que manipulavam o uso dessa voz”.

Assim, continua Ewald, “uma espécie de arqueologia do tema da “repressão” a paralelo do tema da “libertação” constitui a expressão-chave do movimento”. Foucault procede a toda uma série de deslocamentos em torno do tema do poder, do qual faz uma categoria ontológica: “aquilo que está definitivamente inscrito na experiência de cada uma das nossas vidas e aquilo que cada uma das nossas vidas põe em cena”.

A problemática dos micropoderes tem sido alvo de críticas a partir de argumentos que falam e subestimam o papel central do Estado em termos de poder.

Considera-se, assim, ou tem-se vindo a considerar, que Foucault leva “longe demais o argumento da proliferação das formas de poder” e, a tal ponto, que o poder se torna “reversível e autodestrutivo. É que se “o poder está em toda a parte”, então, “o poder não está em parte nenhuma” até porque a concepção foucaultiana de micropoderes “embora chame, e bem, a atenção para a multiplicidade de formas de poder em circulação na sociedade, não permite determinar a especificidade de cada uma delas nem a hierarquia entre elas” dizem os críticos de Foucault, e conforme no-lo reporta Santos (1994: 111).

A observação é pertinente e, por isso mesmo, permite, perceber que Foucault, que passa grande parte da sua vida a clarificar a “genealogia” dos poderes modernos, vai ter como preocupação mostrar que, face à dominação desses poderes, “o 'poder' de que se trata agora já não é um poder de Estado - que tanto tinha dominado a literatura filosófica e política - mas sim os 'micropoderes' que enformam tal ou tal tipo de actividade e que podem obedecer a 'diagramas' comuns ou homogêneos. Como o exercício do poder provoca resistências sem as quais ele não se concebe (...) Foucault vai explorar o tema do poder e das relações de poder em múltiplas direcções [e também] nas suas relações com os fenómenos da resistência (relação dual,

teoria dos jogos de poder, estruturas de armadilha e de contra-pé)” (Ewald, 2004: 34).

Foucault (1992: 119-120) esclarece:

“Não tenho nenhuma intenção de diminuir a importância e a eficácia do poder de Estado. Creio simplesmente que ao insistir demasiado no seu papel se corre o risco de não ter em conta todos os mecanismos e efeitos do poder que não passam directamente pelo aparelho de Estado mas que, com frequência, o legitimam, o reconduzem e lhe asseguram a sua maior eficácia”.

Assim, embora pese a existência de formas de domínio estatal, Foucault (1994: 96-97-98) é peremptório: “o poder está em toda a parte”; não que englobe tudo, mas porque vem de toda a parte (...), o poder não é uma instituição e não é uma estrutura (...) não é qualquer coisa que se adquire, se arranca ou se partilha, qualquer coisa que se guarda e se deixa escapar; o poder exerce-se a partir de um sem número de pontos e num mecanismo de relações não igualitárias mas móveis (...). As relações de poder não estão em posições de super-estrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; elas têm, onde funcionam, um papel directamente produtor”. E, desta feita, é de facto com Foucault (1992: 171) que mais fortemente se vai defender: “Que não existem relações de poder sem resistências”; e que “onde há poder há resistência”, sendo que esta tanto pode criar frentes à dominação como dela ser o resultado.

Foucault (1977; 1992; 1994) clarifica como uma concepção essencialmente assimétrica do poder, a prevalecente, a liberal e a proteccionista, segundo ele, aquela que uniformiza os comportamentos e que afirma que o poder não passa de uma força impositiva e unilateral de umas pessoas sobre outras hierarquicamente colocadas e tendente, por isso, à dominação, deve dar lugar ao entendimento de que o poder ou, melhor dizendo, as relações de poder tanto oprimem como podem libertar. Tudo depende do contexto de acção e das lógicas de acção dos homens e das mulheres nestes contextos.

Aqui, será ainda de dizer que se os primeiros trabalhos de Foucault revelam um certo “niilismo” sobretudo por aí não se apontar “nenhum espaço para uma acção humana significativa”, já nos últimos trabalhos se afirmam “as

possibilidades da liberdade através da resistência” à dominação (Marshall, 1994: 29). Foucault (1983, 1992, 1994) mostra bem, como o poder não pode ser visto como algo que domina, mas também como ele se insere sempre num jogo aberto e estratégico. Assim, a percepção da existência de vários micropoderes disseminados por todos os contextos de análise podem favorecer a compreensão daquilo que Foucault (1983: 222-223) tenta a todo o custo esclarecer: “Dizer que não pode haver uma sociedade sem relações de poder não é dizer que aquelas que são estabelecidas são necessárias ou, de qualquer forma, que o poder constitui uma fatalidade no centro das sociedades”.

Também Crozier & Friedberg (1977: 30-32), no âmbito de análise das organizações, mostraram que “é preciso desligar-nos desta concepção puramente negativa e repressiva do poder que se afirmou nos últimos anos através de diversas correntes de análise institucionalizada, sócio-analítica ou outras, e de crítica neo-marxista ou simplesmente radical na economia, psiquiatria e pedagogia, concepção que vê, na existência de relações de poder e dos problemas que elas sustentam, o simples produto (...) e a prova da impregnação de uma estrutura de autoridade, de um modo de dominação social (...)”.

Giddens (1997: 870) irá sublinhar a importância do poder e incluir na esfera do *político* não apenas as práticas dos titulares dos órgãos políticos de governo, mas também as acções de grupos e indivíduos externos ao aparelho político e que tentam influenciar as suas decisões. Assim, a estrutura do poder de dominação não está fixada. Se tivermos precisamente em atenção algumas das elaborações teóricas feitas por Giddens (2000: 43-44), dentro da sua “teoria da estruturação social”, temos de salientar que este autor rejeita convincentemente a posição do determinismo estrutural através da noção de *dualidade da estrutura*. Pois, “a estrutura tanto capacita como constrange as mesmas características estruturais são parte integrante tanto do sujeito (o actor) como do objecto (a sociedade) (...)”.

Por conseguinte, a estrutura não deve ser concebida como uma barreira à acção, mas encontrando-se envolvida na sua produção”. E, defende ainda Giddens (2000: 14), “a ideia de “acção”, ou de agência, não se refere a uma série de actos discretos combinados entre si, mas a *um fluxo contínuo da*

conduta (...), uma corrente de intervenções causais, concretas ou projectadas, de entes corpóreos no decorrer do processo de acontecimentos que ocorrem no mundo”. Daí que, para Giddens (2000: 40-41), “tal como a regra, o poder não consiste num estado de coisas mas sim numa capacidade” e, por isso, “os modos de conceber o poder” em termos de dominação de um actor ou de um colectivo sobre alguém ou sobre outro colectivo, têm de se “articular enquanto características da dualidade da estrutura”. Se assim se proceder, explica Giddens (2000: 88), “o poder encontra-se situado entre duas noções mais amplas: a de capacidade transformadora, por um lado, e a de dominação, por outro. O poder é relacional e opera através da utilização da capacidade transformadora”, sendo que esta capacidade é grandemente “gerada pelas estruturas de dominação”.

A concepção dinâmica de estrutura e a própria análise das tensões que lhe estão subjacentes têm permitido admitir que “uma organização não é um conjunto integrado, mas o encontro de um equilíbrio propriamente organizacional e da projecção, sobre o nível organizacional, dos efeitos do poder”, mais concretamente, “o sistema formado pelo conjunto dos sistemas particulares não é fechado, não absorve, não controla todos os comportamentos que produz. Cria, também, o interdito que se transforma ou em desvio ou em mudança social. Todo o comportamento invalidado e interdito é simultaneamente fonte de desvio, de reformas e de transformação selvagem, isto é, de contestação”.

Touraine (1973: 31) recusa pois o estruturalismo sociológico quando propõe que se analisem não só as estruturas e a sua reprodução mas a “produção” da sociedade por si própria, ou seja, a capacidade da sociedade se produzir a si mesma dando um sentido às suas práticas. Daí que para o autor, “as relações de classe”, por exemplo, “não estão somente ligadas às forças de produção, a um estado da actividade económica e da divisão técnica do trabalho: elas são a expressão em termos de actores sociais da própria acção histórica, da capacidade da sociedade agir e investir nela própria”. Daí que Touraine (1965) muito se tenha esforçado em mostrar os contributos de uma “sociologia da acção” que implica perceber, ainda segundo o mesmo autor (1982: 39-45-49), que “não existe sociedade sem poder” e que “a primeira diligência própria do sociólogo é ver *no concreto*, até porque, “o que se passa

numa fábrica, numa prisão, numa escola (...) é muito diferente da representação que delas dão os detentores do poder” e, por isso, “é preciso reencontrar as relações sociais que subentendem as condutas, descobrir o poder, a influência, a conformidade ou o conflito, por detrás dos actores”.

Os quadros de reflexão acima expostos permitem, pelo menos em termos de análise teórica, uma delineação das estruturas sociais e organizacionais já não só como “sistemas fixos” mas sim como elementos sustentados por múltiplas e plurais lógicas de acção e de racionalidades dos actores. Inúmeras relações de poder, não quantificáveis, porque sempre em transformação, mas visíveis em algumas das intromissões da acção na estrutura e nas possíveis cedências da estrutura face à acção operam na construção dos contextos políticos, sociais, educativos, organizacionais. A seguinte reflexão pretende esclarecer um pouco melhor o que acaba de ser dito.

1.1.2. De onde surge o poder?

Para sermos eficazes precisamos, segundo Pfeffer (1994a), saber desenvolver fontes de poder e a maneira de aplicar esse poder de forma estratégica e implicitamente, bem como compreender de onde surge o poder dos outros intervenientes.

Muitos autores afirmam que o poder é um *construto* multidimensional (Handy, 1976; Finkelstein, 1992; Ibarra, 1993; Pfeffer, 1994a; Vecchio, 1997; Aguinis *et al.* 1998).

Neste contexto, têm-se desenvolvido várias tentativas de categorização das diferentes dimensões de poder (Astley & Sachdeva, 1984), das quais a taxonomia de French e Raven, proposta no seu artigo “The bases of social power” publicado em 1959, é o modelo mais frequentemente utilizado (Aguinis *et al.*, 1998; Cunha *et al.*, 2003). Esta taxonomia distingue cinco bases de poder que contribuem para a capacidade do agente influenciar o alvo: (i) poder de recompensa; (ii) poder coercivo; (iii) poder legítimo; (iv) poder de referência; (v) poder de especialização:

– *Poder de recompensa* (também designado de recursos ou compensatório. Designado por Vecchio (1997) como a “cenoura”, esta base de poder assenta na percepção de que o agente tem a capacidade de dar ao alvo o seu objectivo, tangível ou intangível (Aguinis *et al.*, 1998). Isto é, este tipo de poder “ocorre quando alguém possui um recurso que outro deseja e que está disposto a transaccionar por um certo comportamento. A sua eficácia depende da medida em que os indivíduos valorizam essas recompensas” (Cunha *et al.*, 2003: 664).

– *Poder coercivo* (ou físico). Este tipo de poder não necessita ser exercido para ser eficaz, baseia-se nas percepções por parte do alvo de que o agente tem a capacidade de o punir. Cunha *et al.* (2003:664) ressaltam que a aplicação deste tipo de poder requer alguns cuidados para ser eficaz, “dado que tende a ter um impacto negativo no receptor da penalização, particularmente se for percebida como iníqua.”

– *Poder legítimo* (de posição ou legal), assenta na vontade de outros aceitarem a orientação de alguém (Vecchio, 1997) ou na percepção de que o agente de influência tem o direito de o fazer e que o alvo dessa influência tem a obrigação de lhe obedecer (Aguinis *et al.*, 1998). Este tipo de poder é apenas eficaz se realmente aceite pelas pessoas que pretende controlar (Vecchio, 1997). A posição hierárquica, é uma das modalidades deste que é considerado por Brass & Burkhardt (1993) como das fontes de poder potencial mais forte e um dos constrangimentos mais imutáveis no poder, resultando do papel ou da posição ocupada no organograma formal da empresa, a que os teóricos definem como autoridade (Handy, 1976; Ibarra, 1993; Finkelstein, 1992).

– *Poder referente*. Também designado de carisma, popularidade ou centralidade sociométrica (Handy, 1976), este tipo de poder reside na pessoa, nas suas características pessoais, na sua personalidade, levando o alvo a identificar-se com o agente ou a desejar associar-se a ele (Handy, 1976; Vecchio, 1997; Aguinis *et al.* 1998). Este tipo de poder é psicometricamente diferente do poder de posição (Yukl & Fable, referidos por Welbourne & Trevor, 2000) sendo acessível a qualquer indivíduo nas organizações independentemente da sua posição na estrutura hierárquica (Cunha *et al.*, 2003).

– *Poder de especialização* (informacional e do conhecimento).

Atribuído a quem é considerado conhecedor ou competente em determinado tema/área, nomeadamente por se possuir uma qualificação superior num determinado campo, reconhecido por aqueles sobre os quais vai ser exercido (Handy, 1976; Vecchio, 1997; Aguinis *et al.*, 1998), ou do acesso a informações que são vitais para a organização (Cunha *et al.*, 2003). Esta base de poder tem uma vertente de comparação, isto é, alguém é considerado especialista porque sabe mais do que outro. Mesmo que essa diferença seja pequena, se for num campo fortemente valorizado ela pode ser uma fonte de poder, existindo, porém, sempre a possibilidade de se perder essa fonte se alguém entretanto desenvolver um nível de conhecimento/especialização superior. Daí que este tipo de poder se reforça quanto mais difícil se tornar a sua substituição (Cunha *et al.*, 2003). Ao nível da gestão de topo, este tipo de poder assenta na habilidade em lidar com as contingências ambientais e contribuir para o sucesso organizacional (Finkelstein, 1992).

Os gestores com conhecimento relevante numa área crítica para a organização, são os que têm maior poder e influência em escolhas estratégicas. O valor crítico desse conhecimento depende de quais os elementos do ambiente que a organização considera problemáticos.

Alguns investigadores incorporaram na taxonomia de French e Raven acima referida uma sexta fonte de poder, a *credibilidade* (Aguinis *et al.*, 1998).

Este “construto” é definido como a verdade objectivamente determinada, ou a perseverança de uma fonte de poder e é muitas vezes considerada uma base de poder adicional porque vários autores concluíram que esta promove o poder de outras, constatando-se que os alvos de uma tentativa de influência tendem a obedecer mais a solicitações de comunicadores de alta credibilidade do que às de comunicadores de baixa credibilidade (Heilman, referido por Aguinis *et al.*, 1998), bem como gestores de maior credibilidade são percebidos como mais poderosos, isto é, com maior poder de referência, especialização, legítimo e de recompensa. Todavia, esta credibilidade é por um lado um aspecto potenciador e, por outro, o resultado do papel desempenhado pelo gestor e do modo como ele gere as fontes de poder que tem disponíveis, bem como das tácticas de influência que põe em acção.

Por sua vez, Handy (1976) ressalta também que todas as fontes de poder podem ser usadas legítima ou ilegítimamente, mais propriamente que podem

ser utilizadas ou não de maneira considerada correcta e no seu domínio adequado.

Quando utilizado de modo contrário à prática geralmente aceite ou fora do seu domínio o poder é considerado disruptivo e ilegítimo, sendo designado de Poder Negativo.

Outros autores agrupam as várias fontes de poder em dois grandes grupos: as *personais* (ou interpessoais) e as *estruturais e contextuais* (eg. Ibarra, 1993; Pfeffer, 1994a; Cunha *et al*, 2003).

No grande grupo das fontes pessoais incluem, para além de características inerentes à personalidade do indivíduo, a especialização resultante de atributos tais como a experiência, senioridade, educação e actividade profissional, considerando-as características de estatuto e importantes fontes de poder, particularmente em níveis organizacionais de menor autoridade formal (Ibarra, 1993).

As fontes estruturais reflectem as propriedades do sistema social e não os atributos ou comportamentos de um indivíduo ou interacção em particular (Brass & Burkhardt, 1993). Elas derivam das estruturas formais (nível hierárquico) e informais das organizações (posicionamento na rede), assentando, por sua vez, no lugar que cada pessoa ocupa na divisão do trabalho e no sistema de comunicação da empresa (Brass & Burkhardt, 1993; Ibarra, 1993). Isto é, “a estrutura é, em si mesma, uma fonte de poder” (Cunha *et al.*, 2003: 670).

O poder associado com o nível hierárquico na organização, atrás referido como poder legítimo, assenta na posição e não na pessoa incumbida dele, sendo um dos constrangimentos estruturais de poder mais imutáveis (Brass & Burkhardt, 1993). Por sua vez, as interacções sociais que emergem ao longo do tempo, e que se vão tomando relativamente estáveis e institucionalizadas, não obstante o seu carácter informal, poderão interferir nas relações de autoridade, bem como no próprio fluxo de trabalho formalmente definido, constituindo fontes de poder constrangedoras de comportamentos.

Esta abordagem está muitas vezes associada a modelos de dependência e controlo de recursos, em que o poder está inversamente relacionado como a dependência (Brass & Burkhardt, 1993; Cunha *et al.*, 2003). O *controlo de contingências estratégicas* é também uma fonte de poder que aqui se

enquadra, sendo estes elementos essenciais para o desempenho e eficácia de uma unidade que se encontram dependentes da eficácia das outras unidades (Cunha *et al.*, 2003). O poder destas fontes é reforçado por factores tais como a centralidade, escassez e insubstituabilidade do recurso. Nomeadamente, o posicionamento central na rede de interações funcionais resultante do fluxo de trabalho inerente à organização - *Centralidade na Rede* - é considerado uma importante fonte de poder (Astley & Sachdeva, 1984), na medida em que os actores agem como veículos integradores de contribuições isoladas de outros não directamente relacionados, tornando-se indispensáveis para o funcionamento da organização como um todo.

Cunha *et al.* (2003: 671) chamam a atenção para o papel que a *cultura organizacional* pode ter enquanto fonte de poder contextual potenciadora ou redutora de outras fontes, dado que ao representar “o conjunto de significados partilhados de uma organização que se traduz em padrões de comportamento e numa certa tradição de 'fazer as coisas' nessa organização” está a potenciar as relações de poder que estão na base desses comportamentos.

Yukl (referido por Cunha *et al.*, 2003: 666) considera outras *fontes de poder contextual*, tais como as resultantes da actividade política dos diferentes actores nas organizações (nomeadamente através do controlo de processos decisórios, coligações, cooptação e institucionalização). Para além destas, ele identifica duas grandes categorias de bases de poder individuais:

– O *poder de posição* que “inclui a autoridade formal, o controlo sobre as recompensas, o controlo sobre os recursos e recompensas, o controlo sobre as punições, o controlo sobre a informação, o controlo ecológico (controlo sobre o ambiente físico, a tecnologia e a organização do trabalho).

– O *poder pessoal* (que) abarca as competências especializadas, a amizade/lealdade e o carisma.

É de notar que diferentes fontes de poder podem coexistir em simultâneo no mesmo indivíduo, afectando-se mutuamente (Handy, 1976, Vecchio, 1997b) e que cada uma das fontes de poder estrutural e contextual se reflectem no nível interpessoal (Cunha *et al.*, 2003). “Isto é, para além das características pessoais de cada gestor, o seu poder na organização reflecte outros factores de natureza estrutural e contextual, nomeadamente os relacionados com o 'seu' sector” (Cunha *et al.*, 2003: 671). Uma análise análoga é feita por estes

autores relativamente a aspectos macro-culturais com base no modelo de Hofstede (1983), referindo que a relação entre subordinados e superiores é influenciada pelo nível do índice de distanciamento ao poder que caracteriza a cultura em que a organização está inserida, sendo um valor elevado neste índice reforçador do poder legítimo inerente à estrutura hierárquica.

1.1.3. O poder nas organizações

Embora a literatura sobre o poder organizacional reconheça que este é um fenómeno multifacetado, devendo ser estudado como tal, a maior parte da investigação sobre as fontes de poder tem sido feita de forma fragmentada e independente (Astley & Sachdeva, 1984). Os autores tendem a agir como proponentes de uma perspectiva em particular sobre o poder, focalizando-se num único aspecto isolado do fenómeno como que ignorando as outras dimensões e as inter-relações entre elas.

Encontramos neste grupo de estudos o realizado por Pfeffer & Salancik (1974), e que é considerado um clássico da literatura sobre o tema, que se debruçou sobre a distribuição do orçamento disponível numa universidade e a sua relação com o poder departamental, bem como o desenvolvido por Katz (1998) sobre o uso do poder de especialização de retórica.

Contudo, para além de exemplos referidos na literatura consultada, as investigações realizadas por Bacharach & Aiken em 1976, Drake & Mitchell em 1977 e Grimmes em 1977 (referido por Astley & Sachdeva, 1984), deparamo-nos com algumas excepções, tendo encontrado algumas investigações que procuraram fazer referência a múltiplas fontes de poder em simultâneo e não apenas focalizar-se numa única dimensão do poder. Neste grupo incluímos o estudo de Astley & Sachdeva (1984), no qual se propuseram analisar a interdependência entre três fontes de poder intra-organizacional: Autoridade Hierárquica, Controlo de Recursos e Centralidade na Rede.

Fazendo uma revisão da investigação existente na altura constataram que estas três fontes de poder aparecem unidas na realidade das organizações em configurações interdependentes. Os autores afirmam que interacções duais entre estas três fontes de poder sobressaem sistematicamente, quer

reforçando-se mutuamente, quer sobressaindo o domínio de uma sobre a outra, quer ainda verificando-se uma tensão entre elas.

Para exemplificar, os autores referem que Weber (referido por Astley & Sachdeva, 1984) constatou que a autoridade formal, na qual o poder hierárquico se baseia, era bastante reforçada pela habilidade do indivíduo controlar recursos relativamente aos quais os seus subordinados dependiam. Referem também o trabalho realizado por Hinings, Hickson, Pennings e Schenk (referido por Astley & Sachdeva, 1984) no qual constataram que subunidades com elevados níveis quer de capacidade em lidar com a incerteza, quer em centralidade na rede, eram capazes de desenvolver maior poder do que outras que apenas tinham um nível elevado em apenas uma das fontes de poder. Finalmente, relembram também as constatações de Tichy e Fombrun (referido por Astley & Sachdeva, 1984: 107) ao analisarem a relação entre redes de trabalho “prescritas” (formais) e “emergentes” (rede interações de fluxos de trabalho), isto é, entre a autoridade hierárquica e relações de rede. Neste estudo, verificou-se que em organizações consideradas de tipo mecanicista existia interdependência e, até, ajuste, entre os dois tipos de redes, indicando que a autoridade hierárquica era reforçada pela centralidade na rede. Porém, o mesmo não acontecia na organização de tipo orgânico, na qual estas duas fontes de poder variavam independentemente. Por outro lado Astley & Sachdeva (1984) afirmam que cada uma destas relações duais entre fontes de poder é de algum modo orientada pela presença ou ausência da terceira fonte de poder. Nomeadamente, sugerem que a relação entre o controle de recursos e o nível hierárquico, em qualquer situação numa organização, está relacionada com o grau de centralidade na rede que a subunidade possui. Deste modo, dizem os autores, quanto mais próxima do topo da hierarquia estiver uma subunidade, mais esta tenderá a encontrar-se no centro do fluxo de trabalho da organização, no sentido em que habitualmente é ela quem exerce um papel central de coordenação da distribuição de recursos provenientes do ambiente para outras sub-unidades. Neste contexto, o contacto com o ambiente exterior torna-se crítico, sendo importante garantir um adequado enquadramento hierárquico e funcional para que o seu desempenho tenha sucesso. Em contrapartida, funções cujo papel na obtenção de informação no exterior seja menos crítico para as restantes funções

organizacionais poderão ser localizadas em níveis hierárquicos mais inferiores, onde a ligação à rede é mais limitada e, conseqüentemente, as repercussões resultantes de qualquer ineficácia no desempenho são mais facilmente limitadas.

Por outro lado, a relação entre controlo de recursos e centralidade na rede é também, segundo Astley & Sachdeva (1984), mediada pela autoridade hierárquica. Elevados níveis hierárquicos são caracterizados por uma relação positiva entre controlo de recursos e centralidade na rede, contrariamente aos níveis hierárquicos mais baixos onde esta relação é negativa. Os administradores, por exemplo, situados no centro das tomadas de decisão nas organizações, devem ser capazes de adquirir e controlar recursos importantes mas simultaneamente estar bem localizados nos centros das redes para serem eficazes na coordenação do processo de distribuição.

Finalmente, os autores sugerem que a relação entre a centralidade na rede e o nível hierárquico é, por sua vez, mediada pelo controle de recursos, enriquecendo as conclusões de Bavelas (1948) e Leavitt (1951) no que respeita à centralidade das interações nas redes de trabalho. Estes investigadores constataram que, quando perante a necessidade de resolver um problema em grupo, a estrutura das interações entre os membros do grupo fazia emergir indivíduos mais centralmente localizados que agiam como decisores e outros, colocados em posições mais periféricas, como meros fornecedores de informação. Neste contexto, os decisores teriam mais poder do que os restantes membros pela sua posição central na rede. Contudo, Astley & Sachdeva (1984) ressaltam que o posicionamento central na rede não é por si só suficiente, dependendo da capacidade de adquirir e controlar recursos, que será tanto maior quanto mais elevado o indivíduo estiver na hierarquia, onde terá uma posição de maior contacto com o ambiente.

A literatura refere, também, que o valor do poder legítimo de um indivíduo depende em última instância do valor atribuído àquilo que garante essa posição, isto é, está fortemente relacionado com a importância funcional ou crítica da posição, assentando quer na capacidade de lidar com a incerteza (Welbourne & Trevor, 2000), quer no poder coercivo, ou no de recompensa através do controle de recursos (Finkelstein, 1992; Ibarra, 1993; Handy, 1976). Por outras palavras, o poder de posição é eficaz quando permite ao ocupante

potencial para controlar alguns bens importantes, muitas vezes invisíveis, tais como informação, direito de acesso a redes de relações, o de organizar o trabalho, o ambiente, o fluxo de comunicação e o de decidir (Handy, 1976; Finkelstein, 1992; Pfeffer, 1994a).

Todavia, O'Byrne & Leavy (1997) chamam a atenção para a mediação de outras variáveis nesta relação. No estudo exploratório que efectuaram com base no caso de três empresas irlandesas constataram, por sua vez, que existem três variáveis que medeiam a relação positiva entre o controlo estratégico de recursos e o poder de sub-unidades: a proximidade à liderança de topo, o nível de desenvolvimento departamental e a interacção com as restantes sub-unidades.

Ibarra (1993) também constatou a interacção de diferentes fontes de poder pessoais e formais, na investigação que desenvolveu sobre os processos de inovação tecnológica e administrativa. Constatando que a centralidade na rede era fundamental em papéis de inovação administrativa, enquanto que na inovação tecnológica a sua importância tinha o mesmo peso que a posição hierárquica.

Por outro lado, esta fonte de poder tinha também um efeito mediador diferente sobre o impacto das outras fontes consoante o tipo de inovação em causa. A centralidade na rede parecia mediar mais intensamente o impacto de atributos pessoais e da posição hierárquica em papéis de inovação administrativa, do que em situações de inovação tecnológica.

Deste modo, verificou também que o nível de educação tem um efeito mediador negativo, em termos de influência, para indivíduos localizados em níveis hierárquicos inferiores e afastados do centro da rede, o mesmo sucedendo com a antiguidade em situações de inovação técnica. Esta autora refere que, quando um indivíduo não consegue conquistar um posicionamento formal ou as conexões de rede através das suas habilitações académicas ou de promoções ao longo da sua carreira profissional, não parece decidida a converter outras fontes de poder em influência efectiva.

O poder é, também, um tema central na investigação sobre as equipas de gestão, afirma Finkelstein (1992), defendendo que em organizações em que o poder é pouco ou nada polarizado é necessário ter-se em consideração a existência de uma coligação de gestores de topo para se capturar totalmente o

leque de orientações de gestão que prevalecem. Nesse sentido, refere vários estudos que levaram à conclusão de que para um conhecimento mais profundo da influência dos gestores de topo na direcção das organizações, é importante diferenciar os gestores em termos de poder.

Child (referido por Finkelstein, 1992), por exemplo, reconheceu que o poder é central à escolha estratégica. Ele recomendou que se estudasse o poder para se entender as escolhas estratégicas realizadas pelas organizações, considerando que ao fazê-lo os investigadores poderão fazer prognósticos realistas sobre o impacto das orientações de gestão na estratégia.

Esta perspectiva é apoiada quer pela literatura académica que considera que as decisões estratégicas são, habitualmente, não estruturadas e repletas de ambiguidades, convidando, por isso, ao uso do poder, processo durante o qual diferentes executivos favorecem as suas escolhas preferidas (Mintzberg, Raisinghani & Theoret, referidos por Finkelstein, 1992), quer, por sua vez, pela investigação empírica sobre a decisão estratégica que identifica o poder como conceito central.

Nomeadamente um estudo de Miles & Cameron (referido por Finkelstein, 1992) que constataram que o poder de diferentes grupos funcionais influenciava estratégias de diversificação. Finkelstein (1992), por sua vez, constatou que as fontes de poder de prestígio e estrutural estavam directamente relacionadas com um maior envolvimento por parte de determinados gestores em tomadas de decisão estratégica, nomeadamente nas que afectavam posturas de diversificação.

1.1.4. O Poder na Escola

Num tempo de perda real e/ou subjectiva de poder, os professores têm de se dedicar a descobrir as bases em que poderão alicerçar a sua autoridade, a sua imagem e o seu prestígio social. Para isso partimos da tipologia adoptada por João Formosinho (1980) que estabelece seis “tipos ideais” de poder:

Poder físico, baseado na superioridade física, é o tipo de poder que o professor não pode eticamente usar mas que pode implícita e simbolicamente ameaçar utilizar. De qualquer modo, uma base frágil e residual.

Poder material ou remunerativo, baseado na possibilidade da direcção da escola fixar, mais ou menos arbitrariamente, recompensas materiais e financeiras, o que no caso da escola pública não é praticável uma vez que escapa à decisão da organização.

Poder normativo, baseado na possibilidade do recurso a normas jurídicas, profissionais, morais, ideológicas. Este tipo de poder é recorrentemente utilizado num contexto organizacional burocrático que prevê e regulamenta grande parte da acção organizacional, como será em parte o caso das nossas escolas. Os actores dirigentes, à falta de outras bases de poder, sempre podem recorrer ao espírito e/ou à letra da lei, das normas, dos ofícios, dos telefonemas, dos e-mails para mostrarem ascendência organizacional.

Poder cognoscitivo (ou de especialista) baseia-se em conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, sendo um tipo de poder que se distribui por uma pluralidade de actores e que ocupa um lugar central na organização escolar. É a grande base de poder dos professores.

Poder autoritário ou autoridade, baseado na posição oficial de superioridade formal de A sobre B. Convirá, no entanto, notar que esta superioridade formal pode não ser aceite ou reconhecida e de per si é geralmente insuficiente para garantir o exercício do poder.

Poder pessoal baseia-se nas características afectivas, temperamentais e de personalidade próprias de cada indivíduo, sendo uma das leis nucleares da relação educativa num contexto organizacional marcado pela heterogeneidade de interesses e motivações e pela ambiguidade e difusa responsabilidade e balcanização.

Os professores podem ter mais poder do que o que têm ou imaginam. Porque o poder não é do reino do dar, nem sequer do ter. É do reino do interagir, do influir, do conquistar. O poder é relacional. E, por isso, os professores têm tudo a ganhar se investirem no seu poder cognoscitivo e no seu poder relacional. Criando pontes com os pais e os actores/autores locais. Mediatizando localmente a sua acção educativa e cívica. Assumindo uma postura profissional de responsabilidade perante os (in) êxitos do seus educandos e de exigência crítica.

1.1.5. Gestão com poder

Pfeffer (1994a) afirma que uma coisa é compreender o poder, outra coisa muito diferente é usar esse conhecimento no mundo em geral. No mesmo sentido Vecchio (1997) afirma que a incompetência no uso do poder poderá resultar em ineficácia de gestão. Este autor refere que os gestores que usam o poder com alguma frequência tendem a induzir nos seus subordinados maior deferência, dado esperarem este comportamento em contextos diferentes, o mesmo não acontecendo com gestores habitualmente mais passivos, os quais poderão encontrar maior resistência se esporadicamente resolverem pôr em uso o poder que lhes é atribuído, devido a os seus subordinados se terem acostumado à sua habitual falta de assertividade.

Gerir com poder, para Pfeffer (1992) significa que na maioria das organizações coexistem diferentes interesses e, como tal, prescreve uma série de procedimentos a seguir pelos gestores que querem dominar este conhecimento prático. Estes procedimentos passam, num primeiro momento, por se desenhar o “mapa” político da organização e dos interesses envolvidos, compreender o seu ponto de vista e o modo como esses interesses poderão estar relacionados com o próprio. Significa por outro lado, compreender que o poder é necessário para que as coisas se façam, bem como compreender as estratégias e as táticas através das quais o poder se desenvolve e é usado nas organizações, nomeadamente: o seu *timing*, o uso da estrutura organizacional, compreender a psicologia do empenhamento e de outras formas de influência pessoal.

Em 1986, também Benfary, Wilkinson & Orth ressalvaram a importância do uso eficaz do poder, considerando-o necessário para o sucesso nas organizações. Também salientaram que se poderia avaliar essa eficácia apenas através da observação do contexto das relações sociais envolvidas e dos resultados das tentativas de influencia. Os autores afirmaram, nomeadamente, que a auto-estima, o desejo de auto-realização e a competência do gestor são reforçados pela sua habilidade em usar o poder com eficácia. Por outro lado, eles chamaram a atenção para a vertente motivacional do poder, que diziam ser o seu nível latente ou potencial, distinto da vertente comportamental, a qual seria a transposição para acção desses

mesmos motivos. A necessidade de ter as coisas sob controle, de influenciar e de crescimento são exemplos de poder ao nível motivacional do gestor, o qual se encontraria impregnado nas redes de interacção social que fazem parte do contexto de trabalho nas organizações.

Esta vertente motivacional do poder é mais tarde retomada por McLelland & Bumham (1995) que, baseando-se nas conclusões de um estudo que efectuaram sobre as motivações de gestores em diferentes organizações nos Estados Unidos, sugerem que um nível elevado de motivação pelo poder estará correlacionado com o sucesso. Esta elevada necessidade de poder, que, segundo os autores, deverá ser superior á sua necessidade de serem apreciados e, até, de realização, encontra-se nos gestores de sucesso adequadamente disciplinada e controlada de tal modo que se orienta directamente para o beneficio da organização como um todo e não para o próprio. Eles identificam duas características que actuam como reguladores: elevada maturidade emocional e um estilo de gestão democrático e orientador, isto é, ser capaz de controlar os subordinados e influenciar outros sem que tenha que recorrer a estilos de gestão autocráticos, nomeadamente á coerção. Isto revela-se bastante importante pois, tal como a investigação sobre fontes de poder tem demonstrado, diferentes fontes de poder geram reacções diferentes nos indivíduos a quem se dirigem (Cunha *et al.*, 2003; Vecchio, 1997).

Estas reacções dependem de diferentes factores, sendo imprescindível que o gestor as consiga antecipar com eficácia. Nomeadamente, as fontes de poder de especialização e de referência, de carácter mais informal por natureza, têm uma capacidade maior de afectar a satisfação geral do trabalhador, o seu desempenho (Vecchio, 1997), bem como o seu próprio empenhamento (Rahim & Afzal, referidos por Cunha *et al.*, 2003). Por sua vez fontes de poder formal, tais como o poder legítimo, de recompensa e o poder de coerção, têm um impacto imediato no comportamento. Todavia, não obstante o poder formal poder induzir respostas rápidas de um subordinado, isso não significa que tenha havido necessariamente acordo ou empenhamento por parte deste.

Uma outra reacção é a resistência. Ashforth & Mael (1998) definem resistência como actos intencionais que desafiam os desejos de outros. A noção de resistência implica oposição relativamente a alguma coisa,

geralmente o exercício do poder, e o facto de se considerar intencional, não significa que seja necessariamente premeditada ou racional. Por outro lado, estes autores referem que, pese embora a literatura sobre a resistência se tenha focalizado tendencialmente nos membros das organizações sem responsabilidade de chefia, assentando tradicionalmente em perspectivas do processo de trabalho inspiradas no Marxismo, actualmente poderemos considerar que as dinâmicas de resistência são aplicáveis a todos os membros das organizações - padrões inclusive. Eles afirmam que os actos de resistência podem assumir diferentes modalidades, propondo uma classificação assente em três dimensões que se entrecruzam: enquanto direccionada a uma fonte de ameaça perfeitamente identificada (vs. difusa), como facilitadora de interesses ou objectivos organizacionais ou públicos (vs. de oposição), e consistente com as normas organizacionais (autorizada vs. não autorizada).

Uma fonte de ameaça clara e perfeitamente identificável, como por exemplo o controle hierárquico, tenderá a promover uma resistência mais direccionada, aberta e pró-activa. Contudo, esse mesmo controle quando convertido em controlo técnico, burocrático e normativo, despersonaliza-o e disfarça o uso do poder, impregnando-o no sistema de trabalho, fazendo com que não seja tão clara a sua 'ameaça', e, conseqüentemente induzindo a uma resistência de carácter mais difuso, encoberta ou passiva, considerada mais fácil de acomodar (Ashforth & Mael, 1998).

Independentemente da sua forma, os actos de resistência têm um elevado valor simbólico e de expressão de opiniões ou identidades (Ashforth & Mael, 1998). Para Collinson (1998), eles constituem uma forma de poder exercida pelos subordinados em contexto de trabalho, podendo ter em vista desafiar, romper ou inverter pressupostos, discursos ou relações de poder dominantes. Em suma, tal como alertam Cunha *et al.* (2003) o gestor deve ser cauteloso na utilização das fontes de poder, devendo atender ao facto de as fontes resultantes da sua posição na organização poderem não ser as mais eficazes.

Atwater (1995) chama a atenção para relação entre as fontes de poder utilizadas pelos gestores, e as características da organização em que estão inseridos, propondo-se investigar no terreno e ao nível dos gestores de linha, a proposição de Burns & Stalker (1961) de que o uso do poder de gestão seria diferente nos sistemas mecanicistas relativamente aos sistemas orgânicos.

Atwater (1995) parte da meso teoria de House sobre o exercício do poder nas organizações, a qual defende a ideia de que as organizações mecanicistas, pelas suas características, tendem a enfatizar a diferenciação hierárquica e a estratificação por estatuto e, conseqüentemente, neste contexto, seriam as fontes de poder de posição e de coerção as que seriam mais eficazes e aceites por todos os actores, enquanto as fontes de poder assentes em características pessoais, tais como as de referência e de especialização, se afigurariam menos necessárias.

Em contrapartida as organizações orgânicas tenderiam a potenciar as fontes de poder baseadas no respeito e na especialização, as quais também seriam mais aceites pelos subordinados em detrimento do poder de posição. Contudo, as suas constatações pese embora confirmem a existência de diferenças de poder em função das características da organização, não as situam ao nível dos padrões de diferenciação pessoal/posição.

Pelo contrário, Atwater (1995) identificou ambas as fontes de poder nos supervisores dos dois tipos de organização, ressaltando, porém, que o poder dos supervisores tendia a ser superior em organizações com características orgânicas, isto é, em crescimento, com processos de tomada de decisão empreendedores e inovadores, bem como menor estratificação. As fontes de poder pessoal e de posição surgiam também mais elevadas em organizações onde os procedimentos se encontravam mais formalizados, provavelmente por tornar o poder mais evidente e melhor articulado.

Tal como refere Cabral-Cardoso (1996: 407) “poucas decisões e actividades de gestão estão imunes ao jogo político” e dentro das várias funções de gestão a de recursos humanos é uma das mais susceptíveis ao seu exercício (Cabral-Cardoso, 1996; Welbome & Trevor, 2000). Não apenas pelo papel que desempenha na distribuição de recursos (nomeadamente ao nível de promoções e de processos de revisão salarial), mas também, segundo alguns autores, nomeadamente Galang & Ferris (1997) por se encontrar colocada numa posição de influência sem autoridade, exigindo-se-lhe a demonstração da eficácia da sua acção sem que possua o benefício de criteriosas medidas objectivas.

1.2. A Autoridade

Autoridade pode ser definida, segundo Ferreira (2001:236), como “direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir; Poder atribuído a alguém; domínio; influência, prestígio, crédito”.

Esta pode estar directamente ligada à noção de regras e não ser compreendida como uma forma natural de acção, como algo que é maior, que governa as nossas atitudes e que nos obriga a tomar determinadas decisões mesmo contra a nossa vontade.

Dentro deste contexto observa-se que no ambiente escolar, quem integra o processo reage de uma maneira e adopta um padrão de comportamento diferente, porem respeitando as normas pré-determinadas e aquele que não se adapta acaba por trazer conflito no ambiente escolar.

A autoridade é exercida de duas formas: pelo domínio ou pelo poder institucionalizado, como ocorre na instituição escolar, ou pelo prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto (professor-autoridade). Por tal atitude, é que parte uma admiração nutrida pelos seus subordinados a partir do prestígio e da capacidade (Araujo, 1999: 41).

A autoridade autoritária baseia-se no respeito unilateral, onde aquele que respeita, não se vê obrigado a respeitar o outro (Araujo, 1999:34). Esta é compreendida por Piaget (1994) como um instrumento de submissão a regras pré-estabelecidas cuja origem permanece no exterior do sujeito.

Desta forma, o professor exige respeito aos seus alunos, mas em determinados momentos não age da mesma forma com eles, pautando a sua relação na obediência e no medo, formando indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores, isto é, à moral da obediência cega. Com esta atitude o professor está a reforçar uma moral na qual as regras são externas ao aluno e na visão do mesmo são imutáveis e inquestionáveis.

Desta forma, a autoridade do professor, ou seja, as lições de moral, o sistema de encorajamento (prémios) e sanções punitivas (castigos), acabam por formar pessoas obedientes e passivas, que pautarão suas futuras relações, seja dentro ou fora da escola, no respeito unilateral.

Ao pautar a relação professor-aluno no medo da punição, o primeiro pode levar os seus alunos a três tipos de reacções (Kamii, 2000:107). A primeira é

o cálculo de riscos, onde a criança punida repete o mesmo acto, mas tentando evitar ser descoberta. A segunda reacção por parte da criança é uma conformidade cega, pois esta dá-lhe segurança e respeito perante os outros. Ao agir de modo conformista, a criança deixa de tomar decisões, e passa a obedecer cegamente às ordens impostas pelo seu mestre. A terceira possibilidade é a revolta, comum em alguns dos nossos alunos, que se envolvem em comportamentos que vão desde a indisciplina até a delinquência. Portanto, quando o professor baseia a interacção na sala de aula na ameaça de punição, toda a afectividade que pode se estabelecer na interacção na sala de aula e que gera o respeito mútuo dá lugar ao medo, que se mantém, enquanto aquele que detém o poder, utiliza os seus instrumentos de coacção, de cobrança, de ameaça. Esta falta de afectividade, somada à obrigação de obediência pode aumentar a indisciplina na sala de aula, na qual os alunos não respeitam o professor.

Como contraponto à autoridade autoritária, a autoridade liberal é o produto da relação professor-aluno (Davis & Luna, 1991; Guzzoni, 1995). De acordo com Piaget (1994), a autoridade do professor não deve ser questionada, tão pouco abandonada, visto que é legítima e indispensável na relação pedagógica. Isto ocorre porque o professor possui um saber, um conhecimento de como auxiliar os alunos a aprender, sendo ele o responsável pela educação dos seus alunos e pela construção de um ambiente propício à aprendizagem, o que lhe confere um certo poder. Essa responsabilidade, por si só, já confere ao professor uma autoridade (Vinha, 2000).

Porém, não é a presença da autoridade que está errada, mas sim a forma como é usada e abusada, o exagero, a autoridade desmedida, o autoritarismo, o facto de ela repousar sobre a utilização contínua de sanções (Vinha, 2000). Essa deve ser utilizada dentro dos limites da democracia, pois é importante que aquele que detém a autoridade saiba que o seu fundamento está na liberdade dos outros, e que se a primeira nega a segunda e corta a relação que a sustenta, então deixa de existir, passando a tornar-se autoritarismo (Freire & Shor, 2000). Assim, a autoridade do docente deve fornecer ao educando “todo o apoio e auxílio para que esse se torne um adulto, capaz de se colocar objectivos, levantar alternativas de acção, seleccionando a mais eficiente do ponto de vista social e pessoal e, deliberadamente, moderar todo e qualquer

impulso que impeça ou protele a execução da opção escolhida” (Davis & Luna, 1991).

1.3. Liderança

Já referi a distinção weberiana entre autoridade – poder legítimo, aceite por aqueles sobre os quais se exerce; e poder – probabilidade de um actor, dentro de uma relação social, estar em posição de realizar a sua própria vontade a despeito da resistência. O conceito de liderança que adoptámos está próximo do conceito de autoridade, nomeadamente de autoridade carismática e do conceito de poder pessoal referido por Formosinho (1980), deles se distinguindo por ser um poder que se exerce sobre um grupo.

Neste sentido “a liderança não seria mais do que o exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo” sendo “esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança” (Jesuíno, 1987: 8).

Para além da especificidade de relação de assimetria numérica, Jesuíno (1987: 11), seguindo Parsons (1963), sustenta que a liderança “envolveria ainda, e sobretudo, a intenção explícita de promover a eficácia da acção colectiva, constituindo esta a condição de sua legitimação” e tendo em conta a “realização de objectivos comuns, tanto de líderes como dos seguidores”.

Clarificado o conceito, e sem nos determos no exame dos traços do perfil do líder, sejam eles a inteligência, a personalidade e motivação, mas frisando as implicações situacionais e contextuais, apresentaremos e comentaremos três modelos descritivos do comportamento dos líderes formais.

Um decorrente do trabalho de Levin, identifica três estilos de liderança: autoritário, democrático e “laissez-faire” (Jesuíno, 1987: 49, Ghilardi e Spallarossa 1989: 105). Num estilo autoritário o líder formal determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa. O poder cognoscitivo ou de especialista dos professores e formadores aliado à organização do tempo e dos espaços dificultam o exercício do estilo autoritário, embora seja possível um exercício autoritário de

dominação nas relações sociais que se estabelecem no exterior da sala de aula. O estilo democrático caracteriza-se pelo incentivo à participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.

Por último, no estilo “laissez-faire” há uma diluição do poder de líder, escassos ou nulos procedimentos valorativos da eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido, um apagamento do líder formal. Este estilo pode caracterizar uma organização específica como é a escola com um corpo docente móvel, não pertencente estatutariamente à organização, prestador de um serviço com o qual não tem tempo para se identificar, e com um horário de trabalho reduzido e quase exclusivamente lectivo, embora seja prudente não generalizar.

Um outro modelo, formulado por Getzels-Guba (cit. Sergiovanni & Carver, 1976: 231), descreve três estilos possíveis de liderança:

Nomotético: o líder enfatiza a dimensão institucional da organização, que existe independentemente dos seus membros individuais, a organização administrativa e pedagógica da escola, o cumprimento dos papéis fixados em função dos objectivos.

Ideográfico: o líder enfatiza as necessidades dos indivíduos que trabalham na organização. Preocupa-se com a relação pessoal, o bem-estar e a satisfação profissional. Para o líder ideográfico a organização engloba, sobretudo, as pessoas, os seus interesses e necessidades. Transaccional: é um estilo que tenta conciliar os dois processos de liderança anteriores.

Bass (1988: 30 ss), na linha deste modelo, propõe uma distinção entre liderança transaccional e transformacional. Para a liderança transaccional interessa clarificar o que se espera dos professores e alunos, precisar papéis e satisfazer necessidades de forma a atingir os resultados esperados, utilizando quer o “reforço eventual” (prometendo recompensas em função do esforço realizado e os resultados conseguidos por professores e alunos) quer o “castigo eventual” (penalizando professores e alunos quando não atinjam os níveis pretendidos).

Ao contrário, uma liderança transformacional quer que os seus seguidores sejam também líderes. A liderança transformacional motiva os seguidores para

que façam mais e melhor do que o esperado, consciencializa da importância e valor dos processos e produtos desejados, promove a superação dos interesses pessoais imediatos em benefício da organização, eleva o nível de confiança e amplia as necessidades dos seguidores.

Reverendo os resultados das investigações empíricas, Bass (1988: 31) enuncia, como factores de liderança transformacional, o carisma, a consideração individual e o estímulo intelectual, ajuizando que:

“O mais provável é que os poderes transformacionais sejam mais activos do que reactivos, no seu modo de pensar, mais criativos e inovadores e menos inibidos na busca de soluções. Em vez de se paralisarem pelas limitações organizativas, procuram analisar até que ponto é possível convertê-las em oportunidades”.

Um terceiro modelo de estilo de liderança usa os factores consideração e estruturação ou orientação para as pessoas e orientação para a tarefa (Halpin & Winer, 1957, cito Sergiovanni & Carver, 1976: 228 ss, Jesuíno, 1987: 52 ss). O factor consideração (orientação para as pessoas) reflecte relações de trabalho marcadas pela confiança mútua, respeito pelas ideias e apreço dos subordinados. O factor estruturação (orientação para a tarefa) ilustra um comportamento que fixa e precisa o modo de relacionamento, define os padrões de actuação, canais de comunicação e procedimentos tendo em vista a consecução dos objectivos.

A liderança é uma característica dos indivíduos que exercem algum cargo ou têm algum relacionamento com outras pessoas. Como vimos, existe na literatura muitos conceitos de liderança. No entanto, não existe muita divergência entre elas. Sem o propósito de reduzir ao mínimo a explicação do que é liderança, verificamos que existe semelhança nos conceitos dos diferentes autores. Estes afirmam que liderança é a capacidade de influenciar pessoas. Gubman (1999, p.154), simplifica ainda mais essa capacidade quando afirma que “a liderança não é nada mais que uma forma de relação”.

Um conceito onde se percebe claramente que sempre haverá envolvimento interpessoal no exercício da liderança, é apresentado da seguinte forma por Peters (2002: 56): “Liderança é sinónimo de auxiliar outros na exploração dos seus limites”.

Outro conceito que evidencia a interação pessoal quando se põe em prática o exercício da liderança, é apresentado por Oliveira (2000: 64): “Liderar é exercer alguma forma de poder, e a liderança é o estilo de exercitar esse poder. Ter poder é influenciar. Alguém exerce a liderança quando influencia o comportamento de outras pessoas”.

Explicações mais abrangentes de outros autores não fogem ao propósito de demonstrar a inter-relação necessária entre pessoas para o exercício da liderança. Um desses conceitos é exposto da seguinte maneira por Senge (2000: 6): “A liderança é a capacidade humana de uma comunidade humana de dar forma ao seu futuro e, principalmente, de levar adiante os processos significativos de mudança necessários para fazê-lo”.

Percebe-se pelos conceitos apresentados que liderança é uma característica de suma importância que os dirigentes, professores, executivos, enfim todos que têm pessoas sob sua responsabilidade, devem desenvolvê-la para o eficaz desempenho de suas funções. Sem o aperfeiçoamento da liderança, pessoas em cargos estratégicos podem não fazer fluir todo o potencial de realização dos que estão sob sua responsabilidade.

A liderança pode ser desenvolvida principalmente pela experiência de vida, pela própria vivência em cargos que exigem a interação pessoal, Oliveira (2000) relata que ninguém nasce mais líder que outros, todos têm habilidades e potenciais de se relacionar com os outros.

Capítulo 2

Metodologia

2.1. Âmbito da Pesquisa

O âmbito da pesquisa irá realizar-se no Jardim-escola onde desenvolvo a minha profissão de docente e no qual realizo o meu estágio inerente ao Mestrado em Supervisão Pedagógica.

2.2. Caracterização do Campo de Investigação

O campo de estudo, será num Jardim-Escola da área metropolitana de Lisboa, ao qual passo de seguida a fazer a sua caracterização (Retrato).

2.2.1. História da Organização

O centro pedagógico onde vai decorrer o estudo é um de muitos que pertencem a uma associação, que iniciou o seu percurso pedagógico, em 1882, por iniciativa do mecenas Casimiro Freire, com as Escolas Móveis.

Quando 80% da população portuguesa era iletrada, tornou-se urgente combater esse analfabetismo. Assim, e utilizando um Método próprio de ensino. Conseguiu-se alfabetizar, desde a sua fundação até 1920, vinte e oito mil adultos e crianças.

Este movimento foi acompanhado por diversas personalidades, como Bernardino Machado, João de Barros, Jaime Magalhães Lima, Francisco Teixeira de Queiroz, Ana de Castro Osório, Homem Cristo, entre outros. A propósito da mesma escrevia Jaime Cortesão “O culto de... esse, é mais íntimo, mas não menos fecundo. Em volta do nome do grande Lírico, autor da Cartilha Maternal, juntaram-se muitos professores, intelectuais, artistas e construtores que lançam os verdadeiros alicerces da Pátria”.

Em 1908, passou a designar-se “Associação de Escolas Móveis pelo Método Bibliotecas Ambulantes e Jardins-Escola”.

Decorria o ano 1911, foi aberto em Coimbra o primeiro Jardim-Escola. Uma vez, que sentia a necessidade de espalhar e tornar duradoura a obra de instrução. E esse modelo vingou. Até 1953, foram criadas 11 Jardins-Escola.

Em 1917, foi inaugurado o Museu com o nome do Poeta-Educador, projecto de Escola-Monumento (da autoria de Raul Lino e hoje classificado património nacional), ao qual se congregaram copiosos intelectuais e artistas, entre os quais João de Barros e Afonso Lopes Vieira.

A partir de 1920, a Associação de Jardins-Escola avolumou o número de alfabetizados através do seu Método com mais cento e trinta e cinco mil, seiscentas e quarenta crianças. Esse ano fica marcado pelo início da formação de Educadores de Infância, mas só em 1943 seria fundado, com carácter sistemático, o primeiro Curso de Didáctica Pré-Primária.

Duas décadas mais tarde, dá-se início aos Curso de Auxiliares de Educação Infantil (que viria a ser extinto em 1980), com o objectivo de dotar os estabelecimentos com pessoal qualificado, para que as crianças não estivessem entregues a vigilantes sem qualquer tipo de qualificação especializada.

Foi durante o Estado Novo, mais propriamente em 1936, com a ordem de encerramento da escola do Magistério Primário, que ficou bem patente a grandiosidade e respeito pela obra desta Instituição (hoje Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS), dedicada à Educação e à Cultura. O ministro Carneiro Pacheco, não se atreveu, dado o peso e o reconhecimento públicos desta Instituição, a encerrá-la, reconhecendo, no Decreto-Lei n.º 26893, de 15 de Agosto de 1936, o respeitoso projecto de responsabilidade e honestidade dessa instituição.

Foi este o reconhecimento público do trabalho do seu fundador, que de si próprio dizia ironicamente: Depois de João Sem-Medo e de João Sem-Terra, eis aqui o João Sem-Nome. Era nesta modéstia, que se revia o pedagogo que já à época defendia: “É preciso que o povo saiba ler e escrever, é preciso motivar os políticos para a execução desses princípios. Eleito deputado por duas vezes (em 1913 e 1915), o nosso mecenas exerceu ainda os cargos de Governador Civil, de Ministro da Instrução Pública e de Ministro do Trabalho. Mais tarde verificou-se um novo ponto alto da história da instituição, decorria o ano de 1988, através de um diploma legal, o Decreto-Lei n.º 408/88, de 9 de

Novembro, entrou em funcionamento a Escola Superior de Educação da mesma instituição, onde era ministrado os cursos de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo.

A Escola Superior é uma entidade sem fins lucrativos. É propriedade da Associação de Jardins-Escola (Instituição Particular de Solidariedade Social – IPSS). Com origem da reconversão do Curso de Didáctica Pré-Primária, este foi o primeiro e durante muitos anos, o único a formar Educadores de Infância em Portugal, emprestando um contributo indubitável no desenvolvimento da Educação Infantil. Foram criados os cursos de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico 1.º Ciclo, elaborados por um conjunto de doutores em Ciências da Educação, aos quais se juntaram os Cursos de Estudos Superiores Especializados, CESE em Investigação em Educação, Gestão Escolar e Desenvolvimento Pessoal e Social.

A atenção que dedica à pesquisa e à formação permanente dos alunos (e antigos alunos) é notória, não só na criação dos Cursos de Estudos Superiores Especializados, designadamente o de Investigação em Educação, como nas disciplinas desta área ministradas em todos os cursos, e nas 41 publicações e vídeos editados pela Escola, divulgando os trabalhos de investigadores nacionais e estrangeiros.

São convidados todos os anos, personalidades nacionais e estrangeiras ligadas às Ciências da Educação, para trabalharem com os alunos.

A partilha de ideias, o conhecimento de novas experiências, sempre com o objectivo de contribuir para a formação permanente, faz com que se realize, por norma, todos os anos, pelo menos três viagens de estudo a centros educativos, em Portugal e no estrangeiro, abertas a professores, alunos e antigos alunos.

Outro desafio se encontra em curso: a colaboração no desenvolvimento nas áreas das Ciências da Educação com a África Lusófona. Por solicitação de governos dos PALOP, nomeadamente, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe, tem sido possível dar formação a professores, em Língua Portuguesa, em Matemática e em Gestão e Administração Escolar, dos referidos países.

A Associação de Jardins-Escola e a Escola Superior de Educação têm ao seu serviço 973 pessoas, entre educadores, professores, auxiliares de

educação e outros colaboradores, cuja actividade se reparte pela ESE e por 34 Jardins-escola, distribuídos pelo País.

Desde a fundação das Escolas Móveis pelo seu Método próprio e posteriormente dos Jardins-escola com o mesmo nome, foram matriculadas aproximadamente 200 mil crianças.

2.2.2. Situação Geográfica do Jardim-Escola

O Jardim-Escola onde será realizado o estudo é um dos 39 centros pedagógicos da Associação de Jardins-Escola. Fundado em 1915, é o mais antigo de Lisboa. O Jardim-Escola fica no centro de um triângulo constituído pelos bairros de Campo de Ourique, Lapa e S. Bento.

2.2.3. Características Gerais

O Jardim-Escola é constituído por dois módulos de arquitectura diferente. Um primeiro módulo construído em 1915 da autoria do Arquitecto Raul Lino e um segundo módulo construído em 1975 de arquitectura indiferenciada que tem vindo a ser alvo de reformas. O estado de conservação do imóvel pode ser considerado razoável considerando a idade e os trabalhos de conservação e melhoramento que têm sido realizados nos últimos anos.

O edifício possui doze salas de aula, um salão, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, um gabinete médico, uma sala de professores, uma sala multiusos (onde decorrem nomeadamente, as aulas de Educação Musical), um gabinete de Direcção, uma secretaria, um refeitório, uma cozinha, três despensas, uma sala de material de educação física, um vestíbulo, cinco zonas de casas de banho para crianças, quatro zonas de casas de banhos de adultos (1 deficientes) e dois espaços exteriores de utilização polivalente.

São ainda utilizados os laboratórios, o atelier de Cerâmica, a sala de informática e o ginásio da Escola Superior.

O Jardim-Escola está equipado com mobiliário, material didáctico, informático e ginnodesportivo em quantidade considerável e globalmente em bom estado de conservação.

2.2.4. Caracterização do Meio

O Jardim-Escola está situado numa zona urbana. Encontra-se numa avenida onde se concentra um número considerável de pequeno comércio e serviços assim como vários bancos e escritórios de empresas ligadas a várias áreas da actividade económica.

O local onde situa, apresenta uma taxa de habitação superior à média para a cidade de Lisboa.

O quadro socioeconómico das famílias dos alunos do Jardim-Escola é heterogéneo em virtude desta instituição ser uma I.P.S.S.. No entanto, pode-se afirmar com alguma segurança que a maioria das famílias dos alunos do Jardim-Escola pertence à classe média.

No que concerne ao nível cultural e académico das famílias dos alunos do Jardim-Escola pode-se dizer que corresponde a um nível médio/superior.

Aspecto importante é, o facto de parte significativo dos alunos do Jardim-Escola viverem fora da cidade de Lisboa.

2.2.5. Missão, Visão e Valores

Caracterizado pelo desenvolvimento de um modelo próprio da Associação a que pertence, o Jardim-Escola é orientado por grandes princípios de solidariedade, de entreaajuda, de convívio, de pesquisa e formação permanente. É uma organização projectada à escala humana, na qual se atribui grande importância à vertente humanista e se procura viver em família – a grande família daqueles que se ocupam da Criança e do seu desenvolvimento integral e harmonioso.

Dentro do espírito da sua metodologia, as actividades da Escola desenvolvem-se de acordo com princípios fundamentais. Reconhecendo e fomentando o direito à educação como garantia de igualdade de oportunidades

de sucesso; o respeito activo/ vivido pela multiculturalidade, o cuidado pela garantia de desenvolvimento de relações democráticas e pluralistas; o desenvolvimento de um clima relacional favorável a todos os elementos da comunidade educativa.

Recebendo com uma regularidade diária, formandos provenientes da sua escola superior, o Jardim-Escola “transforma-se” num espaço pedagógico por excelência para a prática dos futuros docentes, sob a orientação das docentes que compõe o seu quadro profissional, que auxiliam e apoiam na sua “confrontação” com a realidade segundo as linhas do método, colocando ao seu dispor a sua experiência. A formação dos futuros docentes com base na sua metodologia, traduz-se numa integração mais eficaz e menos morosa na sua cultura organizacional, retirando daí os dividendos necessários a uma melhoria da qualidade.

Consciente dos desafios que tem pela frente e da agressividade e competitividade das sociedades cada vez mais globalizadas, são traçados objectivos na garantia da instrução e formação cívica e moral dos alunos, assente numa verdadeira Educação para a Paz e para a Cidadania, é feita uma aposta nas crianças e na formação dos seus educadores/professores, progredindo em direcção ao futuro, com base em valores intemporais de valores, tolerância, respeito e igualdade na diversidade.

2.2.6. Organização Funcional

O Jardim-Escola apresenta uma orgânica interna funcional e pedagógica, em concordância com a sua metodologia e de um plano anual traçado em consenso por todos os docentes e subordinado a um tema globalizante.

Mensalmente o Conselho Escolar reúne. Essas reuniões são regra geral realizadas conjuntas (na presença de todos os docentes do JE) onde estes se interrogam, se envolvem pessoalmente e colectivamente, procurando respostas e soluções para os problemas que vão surgindo.

As valências do Jardim-escola são a Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, Estágio de Educadores e Professores.

Existem no Jardim-Escola actividades curriculares disciplinares, não disciplinares e extra curriculares. As actividades curriculares disciplinares e não

disciplinares estão de acordo com os programas e planificações em vigor no Jardim-Escola.

As actividades curriculares do Pré-Escolar estão definidas nas planificações anuais das diferentes classes (Viveirinho (3 anos), Viveiro (4 anos) e Pré-Primária (5 anos)).

As actividades curriculares disciplinares do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão também definidas nos programas e planificações dos 4 anos de escolaridade ministrados no Jardim-Escola (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física, Trabalhos Manuais e Desenho, Informática, Educação Musical, Flauta, Biblioteca e Inglês).

As actividades curriculares não disciplinares são as seguintes:

- *Área Projecto;*
- *Estudo Acompanhado;*
- *Formação Cívica.*

As actividades extra-curriculares são as seguintes:

- *Dança / Ballet;*
- *Xadrez;*
- *Inglês;*
- *Taekwond*
- *Atelier de Ginástica*
- *Atelier da Expressão Corporal e Dramática*
- *Atelier dos Pequenos Jornalistas*
- *Atelier de Estudo Acompanhado*

2.2.7. Capital humano – alunos

Estão matriculados no Jardim-Escola 357 alunos divididos da seguinte forma:

- 165, na educação Pré-Escolar;
- 192, no 1.º Ciclo do Ensino Básico Corpo Docente.

Pertencem ao quadro profissional 19 docentes licenciados (9 educadoras e 10 professoras), para além destes colaboram com o Jardim-Escola, 8 professores, nas diferentes actividades extra-curriculares.

A Direcção do Jardim-Escola é composta por uma Directora, mais 19 docentes, 6 educadoras são titulares de sala, assim como 8 professores, estes

assumem ainda a função de orientadoras de estágio da prática pedagógica dos discentes da escola superior, as restantes são apoios educativos.

Como pessoal auxiliar e administrativo, o Jardim-Escola tem:

- Uma funcionária Administrativa
- Uma Auxiliar de Acção Educativa
- Uma Cozinheira
- Treze funcionárias auxiliares

2.3. Opções metodológicas

Os estudos em educação não podem ignorar os quadros de referência paradigmáticos que as orientam e, conseqüentemente, provocar um debate sobre a contribuição das abordagens quantitativa e qualitativa para a aproximação à realidade estudada.

Entende-se paradigma como um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumo às práticas de investigação (Serrano, 2004; Denzin & Lincoln, 2006).

O paradigma positivista quantitativo supõe leis gerais que regem os fenómenos (formula hipóteses prévias, usa técnicas de verificação sistemática, procura explicações causais para os fenómenos e produz generalizações teóricas com validade e contabilidade), recusando a compreensão subjectiva dos factos de uma realidade (Serrano, 2004; Denzin & Lincoln, 2006).

O paradigma pós-positivista qualitativo trabalha com crenças, valores, opiniões, representações, práticas, lógicas de acção, atitudes, normas culturais, pois o objectivo é conseguir um entendimento profundo e, até, subjectivo dos sujeitos (individual ou colectivo) e dos fenómenos, dirigindo a pesquisa para grupos reduzidos, mas a serem intensamente estudados (Serrano, 2004; Denzin & Lincoln, 2006).

Os objectos de estudo em educação, geralmente, apresentam-se de forma complexa e, neste âmbito, a perspectiva positivista tem sido identificada como ineficaz para a análise intrincada dessas situações. É que, a linearidade dessa perspectiva tem como finalidade trazer à luz dados objectivos, medíveis, regularidades e tendências observáveis, por isso coloca-se em questão se esta

será a aproximação mais adequada para estudar algo, como os processos humanos e sociais, que são abrangentes, dinâmicos e enleados. Para melhorar a compreensão dessas realidades complexas, contrapõe-se a perspectiva qualitativa de pesquisa que tem como objectivo a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas acções num dado contexto. Nesta abordagem, pretende-se interpretar em vez de mensurar e procura-se compreender a realidade tal como ela é, experimentada pelos sujeitos ou grupos a partir do que pensam e como agem (seus valores, representações, crenças, opiniões, atitudes, hábitos).

Embora as duas perspectivas tenham uma natureza diferenciada e aparentemente incompatíveis, há autores (Serrano, 2004; Lincoln & Guba in Denzin & Lincoln, 2006) que sugerem a combinação das duas sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo. Assim, há autores (Serrano, 2004; Lincoln & Guba in Denzin & Lincoln, 2006) que sugerem uma abordagem mista, originando a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, através da sua aplicabilidade nos diferentes momentos de uma investigação. Segundo esses autores (Serrano, 2004; Lincoln & Guba, in Denzin & Lincoln, 2006), esta postura pode permitir uma melhor clareza do real, pode evitar atitudes reducionistas, posturas ideológicas e dicotomias entre perspectivas. Apesar disso, os autores salvaguardam que a natureza, a temática e o dinamismo de uma investigação pode exigir uma opção mais definida por uma das abordagens e isso não significa uma ruptura com a outra (Serrano, 2004).

Assim, em investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas a serem utilizadas. Dado que a escolha da metodologia se deve fazer em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995^a; Serrano, 2004; Lincoln & Guba, in Denzin & Lincoln, 2006) considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa ou interpretativa, pois entendeu-se que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos, os fenómenos inerentes à problemática desta investigação – Poder do professor na sala de aula: autoridade e liderança – a partir das representações e das percepções interiores dos sujeitos. É que, tal como refere Lefévre (1990 cit. Pacheco, 1995a:16) pretendemos efectuar uma investigação “das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio

indivíduo, já que ele é base de toda a indagação”. As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan & Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Pode-se dizer que o principal interesse, destes estudos, não é efectuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade. Assim, em oposição às afirmações universais e à explicação dos fenómenos numa causalidade linear preferiu-se, nesta dissertação, a descrição concreta das experiências e das representações dos sujeitos que conduzem a uma compreensão ampla dos fenómenos (Woods, 1987; Bogdan & Biklen, 1994).

As descrições precisas dos factos a partir dos significados dos sujeitos podem ser complementados por uma representação matemática útil que possibilite confirmar ou dar segurança à interpretação de todos os fenómenos de uma realidade. Neste quadro, não interessa determinar relações de causa e efeito numa relação linear nem, tão pouco, explicar fenómenos, provar hipóteses e estabelecer leis gerais – pressupostos de uma perspectiva de investigação positivista – mas possibilitar a transferibilidade do que se descobriu a outras situações e sujeitos. Como referem Bogdan & Biklen, “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (1994:66). Esta visão faz parte integrante das abordagens qualitativas. As pesquisas qualitativas interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986) e preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos se manifestam do que em determinar causas para os mesmos (Serrano, 2004).

Deste modo, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a técnica de entrevista semi-estruturada, os inquéritos de aplicação directa, a análise de documentos e a observação participante (que se utilizaram nesta investigação) são algumas das que melhor dão resposta às características anteriormente

referidas (Serrano, 2004). É que, estas técnicas colocam o investigador em contacto directo e aprofundado com os indivíduos e permitem compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou fazem em determinadas circunstâncias. Como refere Serrano (2004: 32), interessa “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”.

Na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto que a construção do conhecimento se processa “de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem” (Lefébvre, 1990 cit. Pacheco, 1995a:16) ao contrário da abordagem quantitativa que procura comprovar teorias, recolher dados para confirmar ou invalidar hipóteses e generalizar fenómenos e comportamentos.

Assim, em investigação qualitativa a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados. É o que Glaser & Strauss (1967) designam de “teoria fundamentada” (cit. Bogdan & Biklen, 1994) pois: “as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de “baixo para cima” (em vez de “cima para baixo”), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (cit. Bogdan & Biklen, 1994:50).

Deste modo, enquanto a investigação quantitativa se orienta para a produção de proposições generalizáveis e com validade universal decorrentes de um processo experimental, hipotético-dedutivo e estatisticamente comprovado, a investigação qualitativa orienta-se por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos (Serrano, 2004) procurando, desse modo, compreender o fenómeno educativo a partir da indução dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade.

O processo de produção de conhecimentos, nesta perspectiva, dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados (Bogdan & Biklen, 1994; Serrano, 2004). Utilizando uma imagem pode-se dizer que o desenvolvimento da investigação se parece a um funil porque: “no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O

pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve” (Ludke & André, 1986:13).

Os investigadores qualitativos “abordam o mundo de forma minuciosa” (Bogdan & Biklen, 1994) na tentativa de ilustrar, de forma mais completa possível, as situações e as experiências dos sujeitos. Nesta busca profunda de conhecimento da realidade todos os detalhes são importantes (Ludke & André, 1986), deste modo, os dados recolhidos, neste tipo de investigação, são predominantemente descritivos (Serrano, 2004), pois a “descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan & Biklen, 1994: 49).

Como já foi anteriormente referido, o objectivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das acções e das percepções dos sujeitos através da sua elucidação e descrição (Bogdan & Biklen, 1994). Deste pressuposto decorre, ainda, outra reflexão que importa explicitar. Ao afirmar que os dados, neste tipo de investigação, são produzidos e interpretados pelo investigador supõem-se, que é possível, que eles reflectam a sua subjectividade, envolvimento e cunho pessoal. Daí que Bogdan & Biklen (1994:67) refiram que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”.

Apesar disso, procura-se, em investigação qualitativa, não deixar ir demasiado longe a subjectividade desse envolvimento para não enviesar o conhecimento e a interpretação da realidade. Assim, através do rigor e da abrangência da recolha e análise dos dados, de uma leitura articulada dos dados com uma contextualização teórica e de uma postura de omissão de opiniões pessoais (Bogdan & Biklen, 1994) – embora se tenha presente de que é pelo processo de identificação e reconhecimento da subjectividade do investigador que, na abordagem qualitativa, se lida com os enviesamentos e se limita as ilações do senso comum (Ludke & André, 1986) – que se procurou levar a cabo o processo de produção de conhecimento, neste relatório.

2.3.1. Estudo de caso

O método de estudo de caso vem sendo cada vez mais utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais como procedimento de análise da

realidade (Serrano, 2004; Yin, 2005). Constata-se, também, que o estudo de caso oferece inúmeras possibilidades de estudo, compreensão e melhoria da realidade social e profissional, por isso no campo da investigação em educação o uso deste método é crescente (Serrano, 2004). A este incremento não ficou ausente a comunidade de investigadores de educação, reflectindo a adequação desta abordagem, também, a este nível educativo, através de produção de investigações (Oliveira-Formosinho, 1998; Vasconcelos, 1997; Pascal & Bertram, 1999; Hubbard, 1989; Bissex, 1980; Newkirk, 1989; Paley, 1986).

É que, o estudo de caso definido por Denny, é “um estudo completo ou intenso de uma faceta, uma questão ou quiçá dos acontecimentos que ocorrem num contexto geográfico ao longo de um período de tempo” (1978 cit. Gómez, Flores e Jiménez, 1999:91). Por seu turno, autores como MacDonald & Walker (1977), referidos por Gómez, Flores & Jiménez (1999:92) definem estudo de caso como “um estudo de um caso em acção”, salientando-se aqui a faceta viva, real e natural dos casos em estudo. De acordo com esta perspectiva considera-se que o estudo de caso é uma abordagem metodológica que permite analisar com intensidade e profundidade diversos aspectos de um fenómeno, de um problema, de uma situação real: o caso.

Assim, como refere Stake (2005:11) o estudo de caso consiste no “estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade”. Neste contexto de compreensão profunda de uma realidade, Yin (2003:13) define estudo de caso como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” e acrescenta Yin (2001) e Stake (2005) são dos autores mais citados e considerados na investigação baseada em estudo de casos. Que para tal se podem usar múltiplas fontes para recolher evidências e informações (Yin, 2003), desde que sejam apropriadas e possibilitem compreender o caso no seu todo (Yin, 2003). É que, o estudo de caso implica um conhecimento profundo da realidade investigada e, como tal, recorre a diferentes métodos e técnicas que se enquadram, sobretudo, num paradigma de investigação qualitativa.

Pelas definições, antes, expostas também é possível constatar que o estudo de caso tem como objecto de investigação uma unidade particular que pode ser uma pessoa, um grupo, um acontecimento, uma organização, uma comunidade, (Serrano, 2004).

Transpondo estes objectivos para a realidade educativa, pode ser uma classe, um aluno, um professor, um programa de ensino, a prática de um professor, uma determinada política educativa, entre outras possibilidades (Gómez, Flores & Jiménez, 1999).

Neste quadro, Patton (1980), referido por Gómez, Flores & Jiménez, (1999:92) considera, ainda, o estudo de caso como “uma forma particular de recolher, organizar e analisar informações”. Como consequência, o estudo de caso implica, segundo Jiménez (1991), referido por Gómez, Flores & Jiménez, (1999:92) “um processo de indagação que se caracteriza por um estudo detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do caso objecto de interesse”.

A modalidade de estudo de caso possui uma dupla vertente: por um lado, é uma modalidade de investigação apropriada para estudos exploratórios e compreensivos e que tem, sobretudo, como objectivo a descrição de uma situação, a explicação de resultados a partir de uma teoria, a identificação das relações entre causas e efeitos ou a validação de teorias (Serrano, 2004).

Mas, por outro lado permite ilustrar e analisar uma dada situação real e fomentar a discussão e a tomada de decisões, convenientes, para os mudar ou melhorar, podendo servir, neste contexto, objectivos de aprendizagem e de formação (Serrano, 2004). É que, de acordo com Gómez, Flores & Jiménez, (1999:92) esta abordagem possui características que a tornam muito útil “para a análise de problemas práticos, situações ou acontecimentos que surgem no quotidiano”.

O produto final de um estudo de caso constitui uma descrição detalhada do objecto de estudo em que se utilizam técnicas narrativas para descrever, ilustrar e analisar as situações (Serrano, 2004; Gómez, Flores & Jiménez, 1999). Stenhouse (1990), referido por Gómez, Flores & Jiménez, (1999:92), denomina este processo de “o registo do caso”.

Segundo Serrano (2004), como o estudo de caso tem como eleição descobrir, compreender ou interpretar o significado de uma realidade, mais do

que comprovar hipóteses, a sua lógica enquadra-se melhor numa perspectiva de investigação qualitativa, embora isso não signifique que se excluam os métodos e técnicas de cariz quantitativo. Assim, o estudo de caso é uma abordagem abrangente que pode incluir técnicas como observação, entrevistas, questionários, análise de documentos e outras, podendo os dados ser tanto qualitativos como quantitativos (Serrano, 2004).

A multiplicidade de critérios e características que compõem os estudos de caso levam a algumas classificações e tipificações. Assim, de acordo com os objectivos e a natureza das informações finais, Yin (2003) classifica os estudos de caso como: exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos.

Segundo Yin (2003), um estudo de caso é exploratório quando se conhece muito pouco da realidade em estudo e os dados se dirigem ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos da realidade; um estudo de caso é descritivo quando há uma descrição densa e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural; um estudo de caso é explicativo quando os dados tratam de determinar relações de causa e efeito em situações reais, ou seja de que forma os factos acontecem em função uns dos outros; um estudo de caso é avaliativo quando produz descrição densa, esclarece significados e produz juízos. A emissão de juízos é o acto essencial da avaliação. Por seu turno, Gomez, Flores & Jiménez (1999) propõem um quarto elemento, pois os objectivos que orientam o estudo de caso podem ser coincidentes com os da investigação educativa em geral. Assim, dependendo dos objectivos da investigação, o estudo de caso pode ser exploratório, descritivo, explicativo, transformador e avaliativo.

Existem diversas propostas de tipificação dos estudos de caso. Considerando a proposta de Yin (1994) e também de Bogdan & Biklen (1994) é possível encontrar o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo ou comparativo. No primeiro exemplo, o investigador estuda uma realidade, um ambiente, enfim um caso. No segundo exemplo, o investigador estuda dois ou mais casos. Neste cenário, o estudo de caso comparativo distingue-se, ainda, porque embora estejam em estudo dois ou mais casos, estes efectuem-se para posteriormente serem “comparados e contrastados” (Bogdan & Biklen, 1994:97). Stake (2005), partindo dos propósitos da investigação, Stake (2005) propõe uma tipologia de estudos de caso que integra e distingue três tipos: o

estudo de caso intrínseco, quando o investigador pretende estudar uma situação específica na sua particularidade e complexidade, pois o interesse do investigador é compreender melhor um dado caso; o estudo de caso instrumental, quando o investigador utiliza o estudo do caso para aprofundar e compreender melhor um tema que é o objecto de estudo ou para entender melhor fenómenos externos; o estudo de caso colectivo, quando o investigador utiliza vários casos para, através da sua comparação, conseguir um conhecimento mais profundo sobre um fenómeno ou uma situação real. Trata-se de um estudo intensivo de vários casos.

Os estudos de caso são efectuados com unidades particulares ou pequenas unidades sociais, não sendo, por isso, possível efectuar generalizações estatísticas (Yin, 2003). Como alternativa, Yin (2003) esclarece que a generalização analítica é mais adequada, dado que o objectivo é ampliar e generalizar o modelo teórico encontrado, a partir do estudo de caso. O que se procura generalizar são proposições teóricas e não proposições sobre populações (Yin, 2005). Por seu turno, quanto à questão da generalização no estudo de caso, Stake (2005) refere, ainda, que a finalidade deste método é interpretar e compreender, um dado caso real, e não generalizar, que é uma base extremamente débil neste método. Serrano (2004) menciona, ainda, que generalizar resultados não é uma questão indispensável no estudo de caso. No entanto, sendo possível destacar algumas generalizações, estas podem servir para, de algum modo, ser aplicadas noutras realidades.

Assim, se alguns autores consideram que os estudos de caso possuem as virtuosidades, antes descritas, outros consideram esta abordagem como uma investigação pouco rigorosa, imprecisa, parca em objectividade e pouco credível em conclusões e generalizações, entre outros aspectos (Yin, 2003; Serrano 2004). Estes autores tecem, assim, algumas críticas que não é possível ignorar, pelo contrário, é necessário contornar. Este facto conduz à reflexão sobre as questões da validade externa (generalização dos resultados), da fiabilidade (do processo de recolha e análise de dados) e da validade interna (rigor das conclusões). Em primeiro lugar há que compreender que o estudo de caso é uma abordagem alternativa à tradicional. Assim, a questão da generalização para Stake (2005) não tem qualquer sentido dado que se trata de investigações sobre casos reais que são únicos em certos aspectos e, por

isso, irrepetíveis (Stake, 2005) e a sua validade externa encontra-se no seu poder “revelatório” (Yin, 2003:40) da situação concreta. Porém, quando os estudos de caso procuram, de algum modo, generalizar resultados, pode-se encontrar proposições ou hipóteses que relacionam conceitos ou factores dentro do caso, constituindo estas o final da investigação, ao contrário das abordagens tradicionais que começam pela formulação de hipóteses, sugerindo, assim, pistas para investigações futuras (Serrano, 2004; Stake, 2005). Assim, como sugere Bartolomé (1992), referido por Gómez, Flores & Jiménez “o estudo de casos coaduna-se com a finalidade de chegar a gerar hipóteses, a partir de um estabelecimento sólido de relações descobertas, aventurando-se a alcançar níveis explicativos de supostas relações causais que aparecem num contexto natural concreto e dentro de um dado processo” (1999:98).

Em segundo lugar, a questão da fiabilidade (fidelidade) relaciona-se com a reposta das conclusões, isto é com a possibilidade de outros investigadores com os mesmos instrumentos poderem obter resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno. Ora, no estudo de caso, não só, o investigador é, inúmeras vezes, o único instrumento do estudo, como também, o caso, em si, não pode ser replicado (Yin, 2003). Logo, para que seja reconhecida a fiabilidade no estudo de caso, Yin (2003) aconselha o investigador a efectuar uma descrição pormenorizada, rigorosa e clara de todos os passos do estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos similares (Yin, 2003).

Em terceiro lugar, a questão do rigor ou da validade interna deve ser contornada pela precisão das conclusões, na medida em que estas têm de traduzir com justeza a realidade investigada. Para tal, Yin, (2003) diz que é possível e importante reduzir a subjectividade do investigador, através de uma descrição densa das relações entre causas e efeitos e das inferências consideradas na investigação (Yin, 2005). Por seu turno, Stake (2005) sugere que o estudo de caso pode ganhar em credibilidade se o investigador recorrer a processos de triangulação metodológica, como por exemplo, utilizando mais do que uma vez o mesmo método e comparar os dados obtidos; ou se utilizar mais do que um método (entrevista, questionário etc.) para captar informações;

ou se mais do que um investigador confrontar os dados obtidos no mesmo caso.

2.3.2. O estudo de caso de cariz construtivista

Denzin & Lincoln (2006: 163), definem paradigma como “um conjunto básico de crenças que orientam a acção”.

Segundo Lincoln & Guba (2006 in Denzin & Lincoln, 2006), quatro grandes paradigmas estruturam e organizam a investigação qualitativa: positivismo, pós-positivismo, teoria crítica e o construtivismo. O paradigma construtivista, entendido como um meio de conhecer o mundo a partir do ponto de vista daqueles que nele vivem, adequa-se completamente à metodologia do estudo de caso, pois sintonizam numa leitura complexa, rica e profunda da realidade. Mas, ao destacar o construtivismo convém esclarecer algumas questões que este paradigma encerra e que dizem respeito à epistemologia, à ontologia, à metodologia privilegiada para aceder ao conhecimento e ao objectivo da ciência (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002).

A questão epistemológica concretiza-se na resposta à pergunta “Qual é a natureza da relação entre sujeito e objecto do conhecimento?” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:101).

Segundo Denzin & Lincoln (2006: 164), a abordagem construtivista possui um “compromisso para com o estudo do mundo a partir do indivíduo em interacção”. Logo, em termos epistemológicos o conhecimento produzido pelo investigador caracteriza-se por ser “transnacional/subjectivista” e as “descobertas criadas” por ele (Lincoln & Guba, 2006, in Denzin & Lincoln, 2006: 171), através de um acumulo de conhecimento que conduz a “reconstruções mais informadas e sofisticadas” e que constituem uma “experiência vicária” (Lincoln & Guba, 2006, in Denzin & Lincoln, 2006:172). Assim, o estudo de caso assente numa perspectiva construtivista parte do pressuposto de que o conhecimento resulta da interpretação de quem investiga, através de um processo dialéctico com os actores sociais implicados no seu contexto de actuação (Denzin & Lincoln, 2006). Neste sentido, a relação entre o investigador e o caso em estudo possui uma natureza subjectiva, pois

“a interacção subjectiva permitirá a abordagem das realidades construídas por cada um” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:101). Quanto à questão ontológica, que se concretiza na pergunta “Qual é a natureza da realidade que conhecemos?” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:101), a perspectiva construtivista considera que “a realidade existe enquanto construção mental, dependendo a sua forma e conteúdo das vivências sociais de cada um” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:101), situadas num dado espaço e tempo. Neste sentido, Denzin & Lincoln (2006) consideram que o construtivismo adopta uma ontologia relativista, pois trata-se de “realidades construídas em planos locais e específicos” (Lincoln & Guba, 2006, in Denzin & Lincoln, 2006:164) e, nesta perspectiva, não há realidade mas realidades. Assim, num estudo de caso construtivista, o investigador constrói uma versão possível para os fenómenos investigados, resultantes da sua “compreensão” (Lincoln & Guba, 2006, in Denzin & Lincoln, 2006:172) ou da sua construção mental sobre o caso (Oliveira Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002). Sendo um estudo de caso uma descrição de uma situação real, numa abordagem construtivista, a descrição será o resultado da experiência do investigador, da sua interpretação sobre o contexto e sobre os significados dos sujeitos implicados.

Aqui se situa o relativismo ontológico do estudo de caso construtivista.

A questão metodológica concretiza-se na resposta à pergunta “Quais as formas privilegiadas para construir conhecimento?” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:100). A perspectiva construtivista adopta uma postura “hermenêutica/dialéctica” (Lincoln & Guba, 2006, in Denzin & Lincoln, 2006:164) visando a interpretação das vozes (falada ou escrita) dos sujeitos e a procura dos seus significados. É que, o construtivismo entende que o sujeito conhece a realidade a partir dos pontos de vista daqueles que nele vivem. Nesta acepção, o conhecimento é o resultado da relação dialéctica que os actores mantêm num dado contexto. Num certo sentido, na óptica hermenêutica e dialéctica o conhecimento resulta de comparar e contrastar “as construções individuais, incluindo a do investigador, de modo que cada um possa confrontar as suas construções com as dos outros no sentido de «realidades de compromisso»” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-

Formosinho & Kishimoto, 2002:101). Assim, se pode dizer com Lincoln & Guba que a natureza do conhecimento, num estudo de caso construtivista, será fruto das “reconstruções individuais que se fundem em torno de um consenso comum” (2006 in Denzin & Lincoln, 2006:172). Deduz-se do exposto que o objectivo da ciência é “reconstruir o mundo” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:101). Assim, um estudo de caso de natureza construtivista, tem como finalidade de investigação reconstruir a realidade social, o fenómeno, o contexto: o caso.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002 in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002) a operacionalização de um estudo de caso construtivista obedece a um caminho heurístico e, como tal, o investigador recorre a um “conjunto de instrumentos para a descrição, a análise dos processos de intervenção, permitindo documentá-los e posteriormente interpretá-los” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:102). Esse conjunto de instrumentos capta o desenrolar do caso em todo o seu desenvolvimento. Para tal, o investigador recorre a técnicas como “observação participante, notas de campo, entrevistas semi-estruturadas individuais e colectivas, dados de observação estruturada usando escalas, incidentes críticos, fotografias” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:102). O uso destes instrumentos de colecta de informações permite ao investigador “escutar as percepções dos actores, segui-las, ouvi-las, registá-las” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:102) e fazer o retrato de uma situação social particular captando modos de vida, componentes culturais, perspectivas, valores, atitudes, conhecimentos, interacções dos sujeitos (Gomez, Flores & Jiménez, 1999). Deste modo, o investigador compreende as perspectivas, os significados e o envolvimento dos sujeitos numa situação particular.

Este é um estudo de caso de uma acção e, por isso, enquadra-se num estudo de caso de tipo etnográfico. Porém, há que distinguir estudo de caso etnográfico de estudo de caso construtivista. O estudo de caso construtivista pretende “entender um percurso, um processo de mudança que não é meramente emergente” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:102), mas que se faz a partir dos saberes e experiências dos actores “e em direcção a novos saberes e experiências” (Oliveira-Formosinho,

2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:102-103). Trata-se, assim, do estudo de um caso através da participação e interacção dos seus autores “ouvindo-os, mas também confrontando-os com outras perspectivas, com outras possibilidades, outras alternativas” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:103). É um estudo de caso de uma acção, mas no âmbito de uma intervenção e com objectivos de produzir mudança, transformação, edificar diferença. A mudança pode situar-se, entre outras circunstâncias, ao nível das concepções, da acção, das perspectivas e dos significados dos sujeitos. Como esclarece Oliveira-Formosinho (2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:103):

“Os estudos na lógica da acção podem considerar-se etnográficos, os estudos na lógica da intervenção podem considerar-se construtivistas, no sentido de que eles são referenciados a valores, objectivos, intenções, compromissos, propostas que se desenrolam num tempo – que é o tempo em que se está fazendo o estudo de caso – que é um tempo do trabalho de todos em torno da conquista da diferença que se quer construir porque criaram novas significações para, por exemplo, a imagem da criança, a imagem de professora, o processo de ensino-aprendizagem, a qualidade dos serviços a oferecer pela instituição”.

O estudo de caso construtivista pretende captar a mudança ou as novas percepções dos actores, mas “em evolução e na direcção de algumas grandes finalidades que se estabeleceram colaborativamente” (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:104), pois é um processo de intervenção participado entre investigador e sujeitos. Recorrendo novamente a uma citação de Oliveira-Formosinho (2002 in Oliveira-Formosinho e Kishimoto, 2002:104) explicita-se melhor esta questão:

“os (estudos de caso) etnográficos estruturam-se em torno das percepções dos sujeitos enquanto os estudos de caso construtivistas se estruturam em torno dos processos de crescimento e capacitação dos autores, dos processos de assunção da agência pelos autores, dos processos colaborativos orientados para metas, assumindo a capacitação como um processo sócio-construtivista”.

Assim, o estudo de caso construtivista assenta numa lógica de compreensão dos processos de intervenção e de mudança, bem como, de

entendimento do crescimento, da capacitação e da agência dos actores que resultam de processos colaborativos encaminhados para finalidades.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:104) procura-se também uma “construção partilhada do significado de qualidade” e a “construção da qualidade no quotidiano das práticas educativas”, pois é um modo operatório que possui alguns aspectos definidos e outros que se definem durante o processo Oliveira-Formosinho (2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002).

A memória da intervenção, a avaliação da formação e o suporte da pesquisa encontra-se documentada nos portfólios da intervenção que constituem um instrumento fundamental para o estudo de caso construtivista (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002:104), pois reúnem as evidências dos aspectos de construção e reconstrução da realidade social.

2.4.3. Um estudo de caso construtivista no âmbito da investigação-acção

No contexto do que se vinha descrevendo, anteriormente, acresce explicitar que se trata de um estudo de caso construtivista desenvolvido no âmbito da investigação-acção.

A opção pela investigação-acção deve-se ao facto desta metodologia ter como finalidade a mudança de um contexto social concreto e contribuir para o desenvolvimento profissional dos actores (Serrano, 2004). Intenção que também estava presente neste estudo. Pois, como refere Corey (1953), citado por Serrano (2004:150), a investigação-acção é um processo “através do qual os práticos pretendem estudar os seus problemas cientificamente com o fim de guiar, corrigir e avaliar sistematicamente as suas decisões e acções”. Assim, esta metodologia adquire uma importância primordial no campo educativo e concretamente neste trabalho.

É que, a investigação-acção promove o diálogo teórico-prático; conjuga processos de investigação e acção; conduz à produção de conhecimentos e mudança; e promove a interacção entre investigadores e actores (Serrano, 2004). Pode-se afirmar que a natureza deste estudo considerava a

investigação como uma fonte de esclarecimento para a tomada de decisões e a acção como fonte de informação para a investigação num processo articulado.

Assim, os dados da investigação auxiliavam a decidir o que, como ou quando agir e a acção esclarecia o que, como ou quando era possível. Por outro lado, a natureza deste estudo privilegiava uma produção partilhada de saberes entre investigadora e actores. Por isso, os conhecimentos da investigadora foram muitas vezes provocação, crítica e desafio à reflexão até à produção partilhada de saberes que conduziam à mudança. Finalmente, a natureza deste estudo privilegiava a colaboração entre investigadora e actores no processo de mudança, pois não se pretendia uma mudança proposta pelo investigador, mas construída com os actores implicados na transformação, em que o investigador contribuía, a cada passo, com recursos-vários, para essa descoberta.

Em investigação-acção, os sujeitos partem com uma preocupação inicial ou uma ideia geral de que há uma necessidade de mudança ou de melhoria de uma realidade, a seguir é necessário planificar, agir, observar e reflectir para dar conta do seguimento da mudança e das melhorias produzidas. O ciclo repete-se cumprindo-se, deste modo, a espiral reflexiva de investigação-acção que Kemmis & McTaggart (1992) apresentam, como esquema de movimento para a mudança que ocorre com um grupo implicado nesse processo. O movimento espiralar descrito não foi entendido de forma rígida e aprisionada, neste trabalho. Procurou-se uma grande flexibilidade no decurso da sua operacionalização, preferindo entender esses passos como guias e como pontos de partida para a acção, sem constranger a actuação.

Mas, convém sublinhar que foi através desta sequência, em que a reflexão sobre a prática levava a uma proposta de mudança e a implementação da mudança levava a uma melhor compreensão da prática, que se descobriu e concretizou a riqueza formativa desta metodologia, neste trabalho. Assim, este estudo de caso construtivista no âmbito de uma metodologia de investigação-acção surge interligado. Por um lado, como prática com carácter colaborativo e, por outro lado, como actividade de investigação que, simultaneamente, contribuíram para a mudança dos actores e da instituição em estudo. O carácter colaborativo adveio da relação estabelecida entre a investigadora e os actores da instituição, que se caracterizou por prosseguirem um objectivo

comum: a mudança e a melhoria da qualidade. Bem como, se caracterizou por partilharem problemas e preocupações, em que o investigador/formador ajudou o grupo em estudo a encontrar soluções e a desenvolver competências de reflexão sobre a sua prática. Pode-se dizer que o investigador/formador, neste processo, assumiu o papel de amigo crítico (Oliveira-Formosinho, 2002), isto é, de alguém que auxiliou os actores a analisar e a questionar a prática tendo como horizonte mudanças no seu pensamento e acção. A investigação-acção, neste trabalho teve uma orientação eminentemente prática, pois a finalidade primordial consistiu no estudo de problemas da prática com vista à melhoria da mesma e da aprendizagem através da acção (Kemmis & McTaggart, 1992). Pelo descrito, ficam patentes três vertentes fundamentais deste trabalho e do processo de investigação-acção: a investigação, a acção e a formação.

A partir destes pressupostos é necessário caracterizar a realidade social, que foi objecto deste estudo de caso e revelar quais os instrumentos e os procedimentos de recolha de informações que se utilizaram.

2.3.4. O estudo de caso desta investigação

Com base nos pressupostos até aqui enunciados, sobre os paradigmas de investigação, será importante explicitar a perspectiva que configurou a produção de conhecimentos do presente estudo de caso. O estudo de caso desta investigação segue uma posição epistemológica de natureza qualitativa e de cariz construtivista, pois procurou-se a compreensão intensa e profunda de um dado contexto social para o perceber em toda a sua complexidade (Stake, 2005; Yin, 2003), a partir da perspectiva dos seus actores e da interpretação do investigador num processo dialéctico (Denzin & Lincoln, 2006). Trata-se de um estudo de caso único, seguindo a definição de Yin (2003) e Bogdan & Biklen (1994), pois a pesquisa incidiu sobre uma realidade particular e circunscrita, neste caso, um dado jardim-de-infância e os actores que gravitam em torno desse cenário educativo (educadores de infância, crianças, professores e direcção). E, como o propósito da investigação incidiu sobre uma situação específica, para a estudar na sua particularidade e singularidade, pode-se

afirmar, de acordo com (Stake, 2005), que se reporta a um estudo de caso intrínseco.

Por seu turno, trata-se de um estudo de caso descritivo (Yin, 2003) e interpretativo porque se intentou efectuar uma descrição densa e detalhada da realidade com o objectivo de perceber aquilo que os sujeitos pensaram e experimentaram durante o estudo de caso. Para isso, contribuiu a realização de entrevistas, dos inquéritos, da análise de documentos e a observação do envolvimento das crianças e do empenhamento dos adultos. Também, houve o propósito de compreender de, algum modo, como é que os factos aconteciam em função uns dos outros e, neste sentido, a pesquisa reporta-se a um estudo de caso explicativo (Yin, 2003). Acresce dizer que não se procura uma causalidade linear (tal causa produz tais efeitos), mas uma causalidade circular (os actores produzem o contexto e o contexto produz os actores que o produzem: retroacção), tudo isto acontece num círculo em espiral por meio da evolução e da mudança. Netes estudo pretende-se: (i) compreender as relações de poder entre o professor e o aluno; (ii) compreender que tipos de poder estão inerentes à profissão docente; (iii) compreender de que forma pode o professor criar estratégias, acções ou princípios para promover atitudes de autonomia e de tomada de decisão, tendo em conta o poder inerente a si, sem prejudicar a liberdade do sujeito; (iv) compreender as relações circulares entre o conhecimento dos actores sobre a pedagogia da infância e a sua acção; (v) compreender a imagem de criança, a noção de poder do professor e os direitos da criança.

Porém, este estudo de caso tem como finalidade analisar uma dada realidade social e fomentar a tomada de decisões convenientes para a mudar e melhorar servindo, deste modo, objectivos de formação (Serrano, 2004). Nesta perspectiva, trata-se de um estudo de caso transformador (Gomez, Flores & Jiménez, 1999). É que, nesta pesquisa, a construção de conhecimento foi resultado do confronto e do contraste dos significados dos actores e do investigador, no sentido de se edificarem realidades de compromisso (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002) em torno de um consenso comum (Denzin & Lincoln, 2006).

Para tal, teve particular importância a formação em contexto, que constituiu um forte tempo de escuta dos actores, dos seus saberes, das suas

experiências e de confronto com perspectivas alternativas, rumo a novos saberes e experiências (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002). Este foi um processo colaborativo, orientado por e para metas (não são todas definidas a priori) de mudança, que conduziu a um relato detalhado da acção no contexto da intervenção, do crescimento, capacitação e agência dos actores (Oliveira-Formosinho, 2002, in Oliveira Formosinho & Kishimoto, 2002) e cujo propósito final foi a mudança da realidade. Numa segunda fase da investigação, pretende-se criar uma estratégia baseada em princípios e acções que poderão servir de indicador para que o professor crie uma relação de poder entre si e o aluno sem, no entanto, prejudicar a autonomia do aluno, dos seus direitos e liberdade de escolha e decisão.

2.4. Fontes de Dados

Sabendo que na investigação qualitativa, a fonte directa dos dados é o ambiente natural, contactámos com as pessoas, observámos os diferentes acontecimentos, tomámos e registámos informações, a fim de evitar interferências ou interpretações que existiriam se fossem outras pessoas a observar.

A recolha de dados, na investigação qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994:73), consiste nas seguintes técnicas: observação, observação participante, entrevista com os participantes e catalogação dos documentos.

Para Bell (1997), a observação é o único método que capta os comportamentos em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. A validade desta técnica, segundo Quivy (1992), depende da precisão e do rigor das observações, as quais no dizer de Lüdke & André (1986:25) deverá ser controlada e sistemática, que segundo o mesmo autor deverá ser planeada cuidadosamente determinando “o quê” e “o como” observar. Neste trabalho, construiremos um guião de observação e construiremos grelhas de registo escrito. Estas grelhas serão construídas, tendo em atenção os aspectos mencionados por Lüdke & André (1986): iniciando cada registo com a indicação do dia, hora e local; o período de duração da observação e o número de participantes. Serão também feitas à

margem das anotações, observações e/ou inferências do observador. Procedemos a uma observação directa, que dependem essencialmente do sentido de observação e da capacidade de registar todas as observações realizadas pelo observador.

Segundo Lodi (1989:27), “não há método mais importante de colecta de dados do que a observação, onde as informações são percebidas e inferidas” Estrela (1990), apresenta diferentes formas de fazer observação: observação ocasional, observação sistemática e observação naturalista.

Após a recolha de dados qualitativos proceder-se-á ao tratamento dos mesmos.

Segundo Lüdke & André (1986) as categorias emergem num primeiro momento do enquadramento teórico consistente. Ao construirmos as categorias tivemos em atenção as qualidades apresentadas por Mucchielli (1988). Assim estas devem de ser exaustivas; exclusivas; objectivas; pertinentes e claramente definidas.

2.5. Técnica e Critérios de Recolha dos Dados

Tuckman (2000: 516) refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: (i) entrevistas, (ii) documentos vários e (iii) através da observação.

A recolha de dados neste estudo foi exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: (i) nas observações directas na sala de aula registadas em notas de campo; (ii) nos inquéritos (entrevistas e questionários); (iii) na reunião de documentos (tarefas realizadas no computador, teste de avaliação e gravação vídeo).

Noutra perspectiva, Lincoln & Guba (1985) referem ainda que a recolha de dados deve ser interrompida quando os depoimentos começam a tornar-se repetitivos, pois nesta etapa, estes autores dizem que se atingiu o “ponto de saturação”.

2.5.1. Inquéritos

De acordo com Birou (1982 : 454), “o inquérito, em ciências sociais, é uma pesquisa sistemática o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação”.

O inquérito por questionário é uma técnica de observação não participante que se apoia numa sequência de perguntas ou interrogações escritas que se dirigem a um conjunto de indivíduos (inquiridos), que podem envolver as suas opiniões, as suas representações, as suas crenças ou várias informações factuais sobre eles próprios ou o seu meio.

O inquérito por questionário distingue-se da entrevista, porque a aplicação do inquérito exclui em alguns casos a relação de comunicação oral entre inquiridor e inquirido (entrevistado), característica da situação de entrevista - é o que se passa nos questionários de administração directa (ou auto-administrados), em que o próprio inquirido regista as suas respostas. Só nos inquéritos de administração indirecta, nos quais é o inquiridor quem formula as perguntas e regista as respostas do inquirido, se estará numa situação semelhante à da entrevista.

Esta técnica é adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos (normalmente através da medida de certos atributos de uma sua amostra representativa), mas tem importantes limitações quanto ao grau de profundidade da informação recolhida.

Segundo Almeida & Pinto (1995), para a realização de um inquérito por questionário, deve-se seguir determinadas fases de preparação.

Estas fases são as seguintes:

i) Planeamento do inquérito: nesta fase procurar-se-á delimitar, antes de mais, o âmbito de problemas a estudar e, conseqüentemente, o tipo de informação a obter; definidos tão claramente quanto possível os objectivos do inquérito, impõe-se a formulação de hipóteses teóricas que irão comandar os momentos fundamentais da sua preparação e execução; (...) proceder-se-á, ainda nesta fase e com recurso a certos resultados das operações anteriormente referidas, à delimitação rigorosa do universo ou população do inquérito, bem como à construção de uma sua amostra representativa (...).

ii) Preparação do instrumento de recolha de dados: procede-se nesta fase à redacção do projecto de questionário, tentando compatibilizar os objectivos de conhecimento que o inquérito se propõe com um tipo de linguagem acessível aos inquiridos; através de um pré-teste ou inquérito-piloto, serão previamente ensaiados do tipo, a forma e a ordem das perguntas que, a título provisório, se tenham incluído num projecto de questionário.

iii) Trabalho no terreno: no caso de se optar pela realização de um inquérito de administração indirecta, exigir-se-á evidentemente uma selecção e formação de entrevistadores; não já assim no caso de inquéritos que se destinem a ser auto-administrados, onde entretanto certos pormenores de execução material do questionário deverão ser ponderados (aspecto gráfico, problemas relacionados com o envio e devolução dos questionários, etc).

iv) Análise dos resultados: esta fase inclui, além de outras operações, a codificação das respostas, o apuramento e tratamento (...) da informação e a elaboração das conclusões fundamentais a que o inquérito tenha conduzido.

v) Apresentação dos resultados: concretiza-se normalmente na redacção de um relatório de inquérito.”

Os inquéritos por questionários serão aplicados aos docentes do Jardim-escola em questão, com o objectivo de perceber o que intendem por poder, autoridade, liderança e como estes tópicos estão ligados às organizações, nomeadamente, à organização escola.

De seguida, apresentamos o inquérito por questionário que se irá realizar:

1. Para uma grande parte dos autores que se debruçam sobre este assunto, o poder é a capacidade de um agente produzir determinados efeitos, sendo uma decorrência da relação social entre indivíduos, grupos ou organizações onde uma das partes controla a outra.

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Poder. Escolhe a que achar mais correcta:

Poder é “a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize a sua vontade própria numa acção comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam na acção.

Max Weber

Poder é a “capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais”.

Mintzberg

- “O Poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder. O Poder é algo que se exerce, que se efectua, que funciona”.

Foucault

Justifique: _____

2. Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de autoridade:

- Autoridade é “um poder legítimo que, em determinadas circunstâncias, (...) constitui o poder mais decisivo da nossa vida moderna. Em suma um poder que se identifica sobretudo com a dominação.

Weber

- “Por autoridade, teremos de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior”.

Durkheim

- Autoridade é “a capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte de unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legítimas com referencia ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de protesto, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agencia daquela imposição”.

Parsons

Justifique: _____

3. O poder está intimamente ligado ao funcionamento das organizações, nomeadamente, da Escola.

Na sua opinião, quem exerce poder na organização escola?

Escolha a opção que achar mais correcta.

- Nas organizações quem detém mais poder é quem mais controla, também parece certo que todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja “um mínimo de poder” que os actores organizacionais convocam “procurando maximizar os seus ganhos”.

Crozier(1963: 10).

- “Quanto mais a zona de incerteza controlada pelo indivíduo ou pelo grupo seja crucial para o êxito da organização, mais ele disporá de poder”.

Crozier & Friedberg (1977: 42-72)

- “As organizações normativas são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores”.

Etzioni (1974)

Justifique: _____

4. A liderança não é mais do que o exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo" sendo "esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança" (Jesuino, 1987:8).

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Líder, tendo em conta o tipo de liderança:

- O líder (formal) determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa.
- O líder caracteriza-se pelo incentivo que exerce para a participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.
- O líder dilui o seu poder de forma a enfatizar procedimentos valorativos da eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido.

Justifique: _____

2.5.2. Entrevistas

Patton (1990), citado por Tuckman (2000: 517), refere que há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas. As entrevistas qualitativas, como refere Bogdan & Biklen (2000: 135) variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas.

No entanto, este autor refere ainda que as entrevistas semi-estruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Neste projecto optar-se-á por realizar entrevistas semi-estruturadas por parecerem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança ao investigador. Estas serão então conduzidas através de um guião onde se encontraram algumas questões gerais que serão exploradas mediante as respostas dadas pelos entrevistados. Neste contexto, Merton & Kendall (1946), citado por Bogdan & Biklen (1994: 134), referem que as entrevistas qualitativas

podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais.

Biggs (1986), citado por Bogdan & Biklen (1994: 136), refere que as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à-vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista. Por outro lado, o investigador poderá colocar questões que exigem alguma exploração de ideias. Como refere Bogdan & Biklen (1994: 136), «as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração».

Assim, será realizada uma entrevista semi-estruturada à directora do Jardim-escola em estudo.

Em primeiro lugar, antes de iniciar a aplicação da entrevista, darei a conhecer ao entrevistado alguns pontos prévios. Irei informar: (i) o âmbito da realização do trabalho de investigação (ex: tema da investigação, trabalho de licenciatura, mestrado, doutoramento ou outro); (ii) os objectivos da investigação e a necessidade de realizar a entrevista; (iii) o modo como pretendo utilizar as informações recolhidas e difundir os resultados obtidos; (iv) a necessidade de gravar a entrevista.

Posto isto, a entrevista inicia-se com a recolha de informações acerca do entrevistado, nomeadamente, a identificação pessoal, a formação académica e a sua situação e percurso profissional. De realçar ainda, a necessidade de registar a hora de início da entrevista e, mais tarde, do final da mesma, de modo a poder-se aferir a duração total.

Realizado estes procedimentos prévios, dá-se início à entrevista propriamente dita.

No final da entrevista, o entrevistador deverá reforçar a possibilidade do(a) entrevistado a acrescentar informações relevantes ou que não tenha mencionado durante a sua realização.

Por último, deverá verificar a sua disponibilidade para uma leitura posterior da transcrição da entrevista, pronunciando-se sobre a exactidão e o grau de acordo com as informações transmitidas.

Assim, antes de iniciar a entrevista, devo:

1. Especificar o âmbito do trabalho

2. Apresentar os objectivos da entrevista:
 - i. Informar acerca dos resultados e explicar a natureza confidencial e anónima da entrevista;
 - ii. Recolha, tratamento e divulgação das informações. Se assim o desejar, o entrevistado poderá ter acesso à informação final;
 - iii. Solicitar a autorização para realizar a gravação da entrevista: realçar a importância da gravação devido à necessidade de transcrever e analisar posteriormente a informação obtida;
 - iv. Antes de iniciar a entrevista, salientar ao entrevistado a possibilidade de colocar dúvidas sempre que não entender bem as questões efectuadas.

Por fim, no final da entrevista, irei:

1. Reforçar a possibilidade do entrevistado acrescentar informações relevantes que não tenha mencionado durante a sua realização;
2. Verificar a disponibilidade do entrevistado para ler posteriormente a transcrição da informação recolhida com o objectivo de emitir um parecer sobre a adequação das opiniões que forneceu, corrigir eventuais erros e/ou mal-entendidos nas respostas dadas.
 - 2.1. No caso afirmativo, combinar a forma de envio da transcrição da entrevista (pessoalmente, por correio, etc.) bem como os prazos para a entrega e recolha da mesma.

As questões que iremos realizar serão as seguintes:

- i. Olhando para a sua própria experiência, quais são as grandes competências ou características que deve ter para poder exercer esta função/profissão?
- ii. Acha que estas características foram melhorando ao longo do tempo, ou é “algo que se tem e com que se nasce”?
- iii. Que tipo de princípios/ideias são fundamentais para si enquanto professor(a)?
- iv. Os seus princípios mudaram com os anos? De que modo?
- v. Como implementa as suas ideias/princípios? Dê-me alguns exemplos.

- vi. Como definiria o seu estilo de liderança e de que forma exerce o seu poder enquanto professor(a)?
- vii. A forma como exerce a sua liderança mudou ao longo dos anos? Porquê? Se sim, dê-me exemplos.
- viii. Quais as características que prefere nos professores que trabalham consigo em termos de liderança?

2.5.3. Documentos

Para além dos inquéritos e das entrevistas, existem também os documentos que podem variar entre pessoais e oficiais.

Os documentos pessoais têm sido muito utilizados na investigação-acção, principalmente pela importância que os investigadores dão ao método biográfico narrativo e às histórias de vida. Podem-se dividir em documentos naturais, quando são da iniciativa da própria pessoa e em que o propósito do seu autor não coincide com o objectivo do investigador, e em documentos sugeridos pelo investigador, em que este, no caso do professor, solicita ao investigado, o aluno, que escreva sobre as suas experiências pessoais. Neste tipo de documentos, ganha particular relevo o diário, do professor ou do aluno, pois destina-se a recolher reflexões sobre acontecimentos da vida da pessoa de uma forma regular e continuada.

Os documentos oficiais, dependendo do objectivo do investigador face ao problema a resolver, podem ter grande importância na medida em que se constituem em boas fontes de informação. Entende-se por documentos oficiais artigos de jornais e revistas, registos de organismos públicos, legislação, horários, actas de reuniões, planificações, registos de avaliação, ofícios, manuais, fichas de trabalho, enunciados de exames, etc.

Iremos proceder a uma análise documental a partir da leitura de duas actas de reuniões de conselho escolar, onde podemos numa primeira abordagem, aclarar, compreender, escolher, apurar e diferenciar dos pensamentos expostos, aqueles que se revelarão de maior pertinência para o estudo em questão.

2.5.4. Observação

As observações que serão utilizadas serão naturais em contexto de sala de aula, para perceber que as relações de poder existem entre professor e aluno.

A investigação qualitativa dedica-se aos estudos dos processos, estabelecendo uma relação directa com os sujeitos observados.

Existem diferentes técnicas de recolha de dados que servem para orquestrar as investigações qualitativas. Deste modo, consideramos vários instrumentos de recolha de dados: o inquérito, que pode adquirir uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a observação, que pode assumir uma forma directa sistemática ou uma forma participante, e a análise documental.

Assim, quando falamos em estudos qualitativos, com o intuito de perceber a relação de poder entre professor e aluno, estamos a falar em observação directa e presencial, sendo esta uma das técnicas mais utilizadas, tendo em conta este tipo de estudo, nomeadamente quando se pretende observar: o tipo de aquiescência que os alunos têm perante o professor; Como é que as decisões do professor elevam o seu poder; Que atitudes têm os alunos perante a exposição dos elementos propostos pelo professor (comunicação).

Para Bogdan & Biklen (1994), o conceito de observação é definido de forma simples. “olhar e ver o que se passa”, até ao “estudo rigoroso e sistemático de comportamentos e situações”, apoiado em técnicas específicas e treinadas e em meios sofisticados.

No âmbito das Ciências da Educação e da pedagogia, verificamos que existem uma infinidade de significados, acepções e formas de utilização para a palavra *observação*, nem sempre designando conceitos semelhantes.

Everison & Green (1986), aludem à observação enquanto *conjunto de utensílios de recolha de dados* e enquanto *processo de tomadas de decisão* (o quê ou quem observar, como observar e registar os dados, quando, onde, por quem?).

Contrariamente à investigação quantitativa, na investigação qualitativa, o investigador consegue ter uma posição de neutralidade, tratando de não alterar

a realidade, analisando os dados de forma indutiva para a construção do conhecimento, numa perspectiva holística, global.

Independentemente do tipo/sistema de observação que se desenvolve, os instrumentos de observação devem permitir uma observação fiel e sensível de modalidades de comportamento. No caso concreto da nossa área de intervenção, os dados recolhidos devem fornecer informações pedagógicas úteis ao supervisor do seu comportamento, e do efeito que ele suscita nos outros.

No quadro actual da nossa sociedade, cada vez mais a educação se assume como uma preocupação prioritária, construindo-se um consenso relativamente à ideia de que o desempenho da função docente, reconhece e exige que se entenda o professor como um profissional portador de conhecimentos científico/pedagógicos e com capacidade para exercer de uma forma responsável e competente as suas tarefas profissionais.

Ao mesmo tempo que se assume o reconhecimento do professor como alguém que é dotado de saberes e competências específicas e que desempenha um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, também se está implicitamente a reconhecer, de acordo com Onofre (1997), que se *“aprende a ser professor”* e, que através de um processo de formação se pode construir os saberes e competências próprios da função docente.

Deste modo, assume-se a preocupação de como promover a qualidade do ensino, dependendo esta, essencialmente da qualidade da formação inicial, do apoio recebido durante a carreira, das condições de trabalho nas escolas e ainda, do *“querer”* individual da classe profissional e das suas concepções e crenças.

Também Perrenoud (1993, 120), defende que a formação dos futuros professores se deve basear na investigação, já que esta induz necessariamente a uma relação activa com os saberes e com a realidade do que pretendem dar conta.

Esta ideia de formar o professor através da investigação também é defendida Estrela (1977, 26) nos seguintes termos:

“O principal objectivo num programa de formação deverá ser o de contribuir para a formação de uma atitude experimental. Só

através de uma prática pedagógica de carácter científico se tornará possível inflectir a atitude tradicional que reduz a pedagogia a uma arte. O professor para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar, intervir e analisar”.

Ao longo dos anos e do estudo sobre a investigação do ensino, concretamente em todos os sistemas de formação de professores, dos tradicionais aos mais actuais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada, desempenhando um papel decisivo no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.

A dimensão “observação” surge assim, como uma estratégia global de qualquer modelo de formação de professores. A observação, juntamente com a entrevista é a técnica mais utilizada no âmbito da investigação qualitativa. Este método de investigação destina-se a recolher dados de forma intencional, sistemática e cuidadosa, sem interferir nem alterar a realidade, como resposta a um objectivo previamente fixado. É através de uma correcta observação que se consegue uma rigorosa avaliação do processo interactivo professor/aluno e através da qual se detecta as necessidades de modificação de comportamentos e atitude formativas dos docentes, negociando-se as prioridades da formação. Antes de se iniciar uma observação é preciso definir claramente os objectivos. O objecto da observação é determinado através da selecção de dados, em função dos objectivos de estudo. As principais ferramentas do observador são os seus próprios sentidos, em particular a visão e audição, os quais podem ser ampliados por via do recurso a equipamentos audiovisuais para registar, conservar e reproduzir a realidade.

Segundo Serafini & Pacheco (1990), referenciado em Flores & Pacheco (1999, 156-157), a observação apresenta-se como estratégia global de formação de professores e assenta em três pressupostos:

“Aprender a observar para aprender a ensinar” - pressuposto válido tanto na formação inicial como contínua, “a observação subordina-se a uma tomada de consciência de si enquanto observador, das suas relações com a situação observada, da sua implicação pessoal na recolha de informações”.

Cabe ao orientador/formador, consciencializar o aluno/professor da importância da observação e utilizá-la como metodologia para a sua formação.

“Aprender a observar para aprender a ser professor reflexivo” – só a observação pode conduzir a uma reflexão num processo de investigação. É necessário que tanto o estagiário como o professor se apoderem de situações de ensino, de si próprio e dos outros, para que exista qualidade na reflexão.

“Aprender a observar para poder investigar” – colocam-se aqui questões do tipo: Observar o quê? Quando observar? Que técnicas de observação?

Do exposto anteriormente, podemos concluir que a observação desempenha um papel fulcral em toda a metodologia experimental, exigindo a prática quotidiana da formação de professores uma intervenção pedagógica fundamentada pela observação.

Ao iniciar qualquer processo de investigação através da observação devemos considerar, tal como refere Estrela (1996, 29), a definição dos objectivos da observação, que ocorrerá a partir das respostas que forem atribuídas à questão inicial - observar para quê? A definição desses objectivos permite a construção do projecto de observação, cuja construção está assente em *“delimitar o campo de observação; na definição de unidades de observação e no estabelecimento de sequência comportamental”*.

Após determinado o objecto da observação, surge outra questão fundamental para o projecto de investigação de observação – como observar? A definição dos objectivos e a determinação do campo de observação determinarão a estratégia a adoptar.

Em concreto estamos a referir-nos a determinadas formas e meios de observação (métodos e instrumentos); a uma escolha de critérios e de unidades de registo dos dados (funcional, temporal, etc); a uma elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos (fidelidade, validade, etc.) e a uma preparação dos observadores (comparação de protocolos de observação directa e simulação de situações de observação).

No universo da formação de professores, através do processo de supervisão/observação pedagógica, pretendemos ajudar a formar melhores professores, de modo a contribuir para que melhorem as aprendizagens dos alunos, garantindo a promoção de um ensino de qualidade.

Em relação ao poder, é importante que cada professor conheça o seu. É indubitável! Se o professor detém poder, terá que saber usufruir desse poder para melhorar as suas práticas e ajudar os alunos a atingir os objectivos propostos para cada tarefa e/ou aprendizagem.

Através da observação poderemos captar as falhas, erros e, também boas práticas do exercício de um poder na docência.

O observador poderá desempenhar vários papéis dentro do contexto, ou seja, a sua participação nas situações observadas poderá variar: ser não participante (observador que permanece distanciado do objecto de estudo e não interage de forma alguma com o objecto de estudo no momento em que realiza a observação. Este tipo de técnica, reduz substancialmente a interferência do observador no observado e permite o uso de instrumentos de registo sem influenciar o objecto de estudo); observador participante (observador que partilha a vida do grupo, é um membro do grupo de estudo) e auto-observação (observador que assume o papel de sujeito e objecto).

A observação como elemento regulador de tomada de decisão, é um dos aspectos fundamentais e críticos da formação de professores que é posto em evidência nos diversos modelos de supervisão.

Todo o trabalho do observador requer o máximo de respeito pelos direitos individuais das pessoas. Para isso, temos de ter sempre presentes as considerações éticas necessárias à protecção das pessoas. Os princípios éticos que englobam o evitar de danos aos participantes, o consentimento informado e a forma clara e suficiente do trabalho a desenvolver. A confidencialidade e a honestidade deverão ser apanágio por todo e qualquer observador.

A observação que iremos realizar, trata-se de uma observação directa, com o conhecimento do professor observado, bem como será-lhe apresentado o objectivo do estudo. Será realizada em sala de aula, em plena actividade escolar. Desta forma, será possível observar as relações entre professor/aluno, bem como os métodos utilizados pelos professores na execução do seu poder intrínseco.

A grelha que iremos utilizar terá esta estrutura:

Item a observar	Parâmetros a observar	Observação	Inferências
Poder	1. Tipo de aquiescência que os alunos têm perante o professor.		
Autoridade	2. Como é que as decisões do professor elevam o seu poder.		
Liderança	3. Que atitudes têm os alunos perante a exposição dos elementos propostos pelo professor (comunicação).		
	4. Como é que as decisões do professor levam à ascensão dos alunos.		

2.6. Categorias de análise

Wolcott (citado por Vale, 2004), revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspectos essenciais e identificar factores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e ilações a partir dos dados obtidos.

Na mesma ordem de ideias, Miles & Huberman (citados por Vale, 2004) propõem um modelo de análise na investigação qualitativa que consiste em três momentos: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação. A redução dos dados diz respeito ao processo de seleccionar, simplificar e organizar todos os dados obtidos, durante a investigação. A apresentação dos dados refere-se ao momento em que a informação é organizada e compactada para assim o investigador poder ver

rápida e eficazmente o que se passa no estudo. O terceiro e último momento correspondem à extracção de conclusões de toda a informação recolhida, organizada e compactada, que está dependente da quantidade de notas tiradas, dos métodos usados e, principalmente, da experiência do investigador neste campo. É neste momento que é realizada a triangulação dos dados obtidos na entrevista semi-estruturada, nos inquéritos directos, nas observações e, finalmente, análise documental.

Neste caso, os dados são organizados dentro de cada unidade de análise, resultando assim, a construção de uma grelha de dados. Dividimos os dados em três unidades de análise: (i) o Poder; (ii) Autoridade; (iii) Liderança.

Os dados serão apresentados mediante um código específico. Nos inquéritos, através de inquéritos por questionário, as respostas foram codificadas de I₁ a I₇. As observações os dados foram codificados como "O". A entrevista foi codificada como "E". Os documentos foram codificados de D₁ a D₂.

Capítulo 3

3.1. Apresentação e análise de dados

Tabela 1 – Unidade de Análise 2 - Autoridade

Código Dos Dados	Descrição
¹ I ₁ / ² I ₁ / ³ I ₁	“O poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, que se efectua, que funciona”
¹ I ₂	“O Poder é uma entidade abstracta, não existe como ser real.”
¹ I ₃	“Alguém exerce poder a vários níveis e para vivermos em grupo é necessário que isso aconteça”
¹ I ₅	“Nós, sujeitos submetemo-nos ao poder porque reconhecemos a autoridade que dele advém como superior e eficaz.”
¹ I ₇ / ³ I ₅	“Na organizações quem controla é quem tem mais poder, mas todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja um mínimo poder...”
¹ I ₈	“O importante é que aquele que detém mais poder, seja capaz de ajudar os outros a serem capazes de auto-controlo”.
² I ₂	“ A acção do poder funciona melhor quando aqueles que participam na acção têm uma relação de proximidade com quem a exerce”
² I ₅ / ³ I ₅ / ⁵ I ₆	“As organizações normativas são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores.”

³ I ₂	“ O verdadeiro poder é aquele que resulta da acção realizada por alguém, sem que a vontade de um primeiro seja imposta.”
³ I ₆	“O poder instituído numa organização estabelece regras. Ao expô-las, obriga os funcionários ao seu cumprimento.”
⁴ I ₁ / ⁵ I ₁	“Poder é a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais”.
⁴ I ₂	“Poder é uma «força» exercida sobre alguém que deve obediência.”
⁴ I ₃	“Quem tem poder consegue alterar o caminho e a orientação de uma organização ou, simplesmente, manter aquela que está em curso”.
⁴ I ₄	“O poder não é (necessariamente) sinónimo de democracia e liberdade de pensamento”.
⁴ I ₆	“A autoridade é o “poder” que mantém a ordem”
⁴ I ₇	“É quem tem meios e poder para fazer cumprir as normas e regras pré-estabelecidas, por um grupo ou indivíduos com poder.”
⁵ I ₂	“Poder é conseguir mudar o estado das coisas por sugestão, influência ou outros meios.”
⁵ I ₇	“A escola assenta num poder normativo.”
⁷ I ₁	No caso do professor, este tipo de poder (especialização) é de extrema importância. À partida, os alunos reconhecem este tipo de poder. Sabem que o professor é alguém que detém um saber superior ao deles. O professor deve então, apostar numa valorização pessoal em todos os níveis, realizando formações contínuas, tornando-se especialista em determinados temas, reforçando os temas, nos quais possui um conhecimento medíocre.
⁷ I ₂	“Esperam que o professor faça uso de saber para lhes ensinar e transmitir esse conhecimento. É importante o aluno confiar no conhecimento que o professor deve deter. Esta confiança não deve ser abalada nem colocada em questão.”

I ₃	“Se essa confiança é destruída, também o poder se torna obsoleto, perde a sua base de sustentabilidade. Assim, também ele se perde. Há sempre a possibilidade de existirem temas que o professor não domina e que, por sua vez, o aluno detém um grande conhecimento. Também dessa forma pode haver a possibilidade de se perder essa fonte de poder.”
I ₄	“Este tipo de poder assenta na habilidade que o professor tem em lidar com as contingências ambientais e contribuir para o sucesso do grupo. De salientar, que um bom domínio deste poder é capaz de gerir todos os outros poderes. É importante o professor ter credibilidade perante os alunos e pais.”
E ₄	“O poder de decisão em determinadas situações não passa só por mim!”
E ₁₅	“Ninguém tem um poder total (...) Ninguém é dono de um poder.”
E ₁₆	“Quem tem poder não é necessariamente um líder, mas é óbvio que quem lidera tem algum poder.”
E ₁₇	“O pouco ou muito poder que possa ter, e volto a repetir, nunca é um poder absoluto”.
E ₁₈	“...muitas pessoas não sabem usar o poder que detêm para serem bons líderes.”
E ₁₉	“Não acho que o poder que eu possa ter faça de mim um bom líder.
E ₂₀	“É em conselho escolar que tomamos decisões. Aí é um poder conjunto, não é um poder que é só meu
E ₂₁	“Quando a ordem vem de uma linha hierárquica superior à minha não há nada a fazer. (...) Aí não estou a exercer o meu poder, estou a manifestar o poder de alguém que é superior a mim

E ₂₂	“...havendo na escola pessoas de bom senso, verdadeiras e honestas, acho que ninguém precisa de exercer poder. Ele por si nasce.”
E ₂₅	“a autoridade é um tipo de poder. Nós podemos exercer autoridade de uma forma “soft”.”
E ₂₇	“A palavra autoridade é como a palavra poder, a palavra autoridade é uma palavra muito forte.”
E ₂₈	Ao poder pode estar associada a autoridade. Mas não quer dizer que o poder seja exercido com autoridade.
D ₁	“... a discussão sobre o local e o tipo de festa a realizar, estes foram colocados à escolha dos pais através de uma circular que dava à escolha duas opções. A escola apenas realizou aquela que foi mais escolhida de forma democrática.”
D ₄	“... comentou o excesso de fotocópias que têm sido tiradas, tendo questionado quanto à necessidade de uma folha de controlo.”
D ₇	“... professora x referiu que o Dr. y disse que os trabalhos realizados pelos alunos têm de ser avaliados, nomeadamente as expressões escritas, assim como devidamente justificados mediante a nota atribuída
¹ O ₁	O professor entrou na sala com os alunos em silêncio.
¹ O ₂	O professor cumprimenta os alunos, tendo este devolvido pelos alunos.
¹ O ₃	O professor dirige-se aos alunos num tom calmo e seguro.

Tabela 2 – Unidade de Análise 2 - Autoridade

Código Dos Dados	Descrição
¹ I ₄ / ³ I ₃	“Por autoridade, teremos de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior”
¹ I ₅	“Nós, como sujeitos, submetemo-nos ao poder porque reconhecemos a autoridade que dele advém como superior e eficaz na nossa vida.
¹ I ₆	“Sem autoridade, corremos graves riscos de cair no caos e na desordem, na insegurança e na indisciplina, factores fundamentais para podermos viver”.
² I ₃ / ⁴ I ₅ / ⁵ I ₃	Autoridade é a capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte de unidades, num sistema de organização colectiva”
² I ₄	“Nas relações empregador - trabalhador é mesmo isso que acontece, ou trabalhas segundo os moldes impostos ou estás sujeito a sanções”.
³ I ₄	“Qualquer autoridade, mesmo que hierárquica, funcionará apenas em pleno se por base tiver o respeito moral
⁴ I ₆	“A autoridade é o poder que mantém a ordem.
⁴ I ₇	“Quem tem autoridade, é quem tem meios e poder para fazer cumprir as normas e as regras pré-estabelecidas, por um grupo ou indivíduo com poder.”
⁴ I ₈	“A autoridade não pode ser contestada.”
⁵ I ₄	“A autoridade não pode ser unilateral”

I ₅	“Em sistemas de organização colectiva, pressupõe-se obrigações legitimadas por essa autoridade.”
E ₇	por vezes, é necessário, enquanto professor, exercer um domínio da autoridade.
E ₉	Há decisões, tem de ser tomadas de uma forma autoritária e não democrática.”
E ₁₀	“...sem exercer autoridade consigo conduzir a maior parte das crianças a ir ao ponto que eu quero e atingir aquilo que eu pretendo. Por isso, é democrática, mas, por outro lado, também acaba por ser autoritário.”
E ₁₁	“Por vezes, não conseguimos levá-las ao nosso encontro, e aí temos mesmo que ser autoritários.”
E ₂₅	“a autoridade é um tipo de poder. Nós podemos exercer autoridade de uma forma “soft”.”
E ₂₆	“A autoridade também pode ser exercida com alguma democracia, com alguma simpatia.”
E ₂₇	“A palavra autoridade é como a palavra poder, a palavra autoridade é uma palavra muito forte.”
E ₂₈	Ao poder pode estar associada a autoridade. Mas não quer dizer que o poder seja exercido com autoridade.
D ₅	“... comentou as aulas que observou, e referiu o facto de que alguns professores não tinham os trabalhos corrigidos com antecedência. Relembrou também que a hora lectiva da manhã não serve apenas para corrigir trabalhos/ditados e completar trabalhos em atraso.”

D ₆	“... comentou também que na Infantil é fundamental iniciar-se o trabalho de cálculo mental. No caso da matemática na Primária, nas situações problemáticas os dados devem referir as expressões matemáticas no concreto.
O ₄	Os alunos estão em silêncio quando este fala.
O ₅	O professor perante dúvidas, esclarece o aluno a forma correcta.

Tabela 3 – Unidade de Análise 3 - Liderança

Código Dos Dados	Descrição
¹ I ₉ / ⁴ I ₇ / ³ I ₇ / ⁴ I ₁₁ / ⁵ I ₈	O líder caracteriza-se pelo incentivo que exerce para a participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.
¹ I ₁₀	“... o melhor líder é aquele que é capaz de garantir o maior empenho de todos os membros do grupo, fazendo-os sentir como parte importante do mesmo...”
⁴ I ₈	“... o trabalho em equipa e cooperativo é fundamental para o sucesso de qualquer instituição”.
³ I ₈	“O líder é aquele que consegue que o grupo execute aquilo que pretende sem que tenha necessidade de o expressar especificamente.”
⁴ I ₁₂	“O líder é quem motiva e leva os outros a colaborarem/realizarem as suas ideias/projectos.”
⁴ I ₁₃	“O líder pode não ser chefe, mas sim alguém que consegue transmitir as suas vontades e torná-las nas vontades dos outros, fazendo-os acreditar que esse é o melhor caminho.”
⁵ I ₉	“O líder deve essencialmente incentivar a participação e a formulação de políticas, estratégias...”
⁵ I ₁₀	“O líder deve deixar aos membros da organização, uma margem de autonomia e liberdade.”
E ₁	“... para exercer esta profissão, ou seja docente e directora do Jardim-Escola, opto por uma liderança democrática.”

E ₂	“... às vezes não pode ser democrática tem de ser autoritária.”
E ₃	“na maior parte dos casos, opta-se por um estilo de liderança democrática, onde nada é decido por uma pessoa só.”
E ₄	“O poder de decisão em determinadas situações não passa só por mim (...) há uma linha hierárquica (...) tenho que obedecer e cumprir as ordens enviadas.”
E ₅	“...tento fazer uma gestão democrática (...) todas as decisões são tomadas em conselho escolar por todos os intervenientes da comunidade escolar.”
E ₆	“ Na sala de aula, utilizamos uma gestão democrática (...)temos de os conduzir para o caminho que nós pretendemos
E ₇	“... por vezes, é necessário, enquanto professor, exercer um domínio da autoridade.”
E ₈	“Não se nasce líder, aprende-se com a experiência.”
E ₉	Há decisões, tem de ser tomadas de uma forma autoritária e não democrática.”
E ₁₀	“... sem exercer autoridade consigo conduzir a maior parte das crianças a ir ao ponto que eu quero e atingir aquilo que eu pretendo. Por isso, é democrática, mas, por outro lado, também acaba por ser autoritário.”
E ₁₂	“... a liderança é difícil de exercer.”
E ₁₃	“... as atitudes começam desde que nós nascemos (...) nascemos com uma personalidade própria, depois ela poderá ser alterada ou

	não consoante a educação e formação.”
E ₁₄	“...o valor da igualdade, da democracia, da verdade, da amizade, do companheirismo... mas principalmente da verdade, são extremamente importantes para se tornar num líder, e claro, num bom professor.”
E ₁₆	“... quem tem poder não é necessariamente um líder, mas é obvio que quem lidera tem algum poder.”
E ₁₈	“...muitas pessoas não sabem usar o poder que detêm para serem bons lideres.”
E ₁₉	“Não acho que o poder que eu possa ter faça de mim um bom líder.
E ₂₃	“Que sejam lideres com estas características que atribuí. Lideres verdadeiros, fieis, honestos, amigos, sinceros.”
E ₂₄	“... todos os professores são líderes dentro da sua sala de aula. E se não tiver estas características não será, com certeza um bom líder, nem será um bom professor.”
D ₁	“... a discussão sobre o local e o tipo de festa a realizar, estes foram colocados à escolha dos pais (...) A escola apenas realizou aquela que foi mais escolhida de forma democrática.”
D ₂	“A professora X perguntou se todos os elementos concordavam”
D ₃	“... essa decisão foi tomada pelos professores em conselho escolar...”

D ₈	“Discutiu-se uma possível retenção de um aluno, pelo que a mãe não levantou relutâncias. No entanto esta decisão só deve ser tomada em Conselho escolar.”
¹ O ₆	Ao abordar o professor, fazem-no com um tom de voz moderado, mas sem colocar o dedo no ar.
¹ O ₇	Perante as ordens dadas os alunos executaram imediatamente.
¹ O ₈	Na explicação de conceitos, os alunos mantiveram-se em silêncio

3.1. Análise de Dados

3.1.1. Unidade de Análise 1 – “Poder”

O conceito de poder tem sido matéria de relativa exclusão no quadro da análise das organizações. Weber (1944) e outros actores debruçaram-se sobre o tema do poder nas organizações, tendo em conta o seu funcionamento interno.

Para grande parte dos autores como Weber (1944), Etzioni (1961), Mintzberg (1986), Foucault (1991), que se debruçam sobre este assunto, o poder é a capacidade de um agente em produzir determinados efeitos, sendo uma decorrência da relação social entre indivíduos, grupos ou organizações onde uma das partes controla a outra. Na definição de poder existe um destaque também para a indeterminação dos efeitos produzidos, o controle exercido ou a obediência obtida.

Tendo em conta estas asseverações, Foucault (1991) vai mais longe afirmando que “o poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder, sendo o poder algo que se exerce, que se efectua, que funciona. Da mesma opinião foram três dos inquiridos ($^1I_1 / ^2I_1 / ^3I_1$), tendo um deles afirmado que o poder é uma entidade abstracta, não existe como ser real (1I_2). Nessa perspectiva há alguém que exerce poder a vários níveis, sendo necessário que isso aconteça para podermos viver em sociedade, como grupo social (1I_3). Enquanto sujeitos, submetemo-nos ao poder porque reconhecemos a autoridade que dele advém, sendo ele próprio superior e eficaz (1I_5).

Para Crozier (1963:10), e tendo em conta de que o poder está intimamente ligado às organizações, como a Escola, quem detém mais poder é quem controla. Desta forma, os professores pensam isso mesmo ($^1I_7 / ^3I_5$). Todavia, é certo que todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja, um poder mínimo. Estes usufruem desse poder de forma a maximizar os seus proveitos. Quando isso não acontece, o importante é que quem detém mais poder, seja capaz de ajudar os outros a maximizar o seu valor (1I_8). Para que isso aconteça, ou seja, para que a acção do poder

funcione melhor, aqueles que participam na acção devem ter uma relação de proximidade com quem a exerce (²I₂).

Ainda, sobre o poder nas organizações, Etzioni (1974), afirma que as organizações que se regem segundo normas, ou seja, as organizações normativas, são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores. Esta perspectiva é acolhida pelos restantes inquiridos (²I₅ / ³I₅ / ⁵I₆). O verdadeiro poder é aquele que resulta da acção realizada por alguém, sem que a vontade de um primeiro seja imposta (³I₂). A verdade é que, quando uma organização estabelece regras, e estas são expostas, obriga ao seu cumprimento por parte dos funcionários, demonstrando assim o seu poder normativo (³I₆), e a verdade é que a escola assenta num poder normativo (⁵I₇).

Na linha de Mintzberg (1986), o poder é a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais, ou seja, quem detém poder tem a capacidade de alterar o rumo de uma organização, mesmo que seja uma escola. Alguns professores são desta opinião (⁴I₁ / ⁵I₁), mais, acreditam que o poder é uma “força” exercida sobre alguém que deve obediência (⁴I₂). Nesta perspectiva, quem tem poder consegue alterar o caminho e a orientação de uma organização ou, simplesmente, manter aquela que está em curso (⁴I₃). Dessa forma, o poder não é, necessariamente, sinónimo de democracia e liberdade de pensamento (⁴I₄).

Quando se fala de poder, poder-se-á falar de autoridade, sendo esta, segundo Weber (1967), um poder legitimado que, em determinadas circunstâncias constitui o poder mais decisivo da nossa vida moderna, vida esta, vinculada nos parâmetros de uma sociedade industrializada, assente numa revolução mecanicista, na qual, o poder identifica-se sobretudo com a dominação. Desta forma, a autoridade é o “poder” que mantém a ordem (⁴I₆). Quem têm autoridade é quem tem meios e poder para fazer cumprir as normas e regras pré-estabelecidas, por um grupo ou indivíduos com poder (⁴I₇), quer isto dizer que, quem tem poder consegue mudar o estado das coisas por sugestão, influência ou outros meios (⁵I₂).

Como foi acima referido, a escola assenta num poder normativo, em que as decisões são ditadas, por alguém hierarquicamente superior aos restantes autores da organização. Dessa forma, o entrevistado em questão, assume que

em determinadas situações o poder de decisão não passa só por si (E₄), salientando, no entanto, que de certa forma ninguém detém um poder total (E₁₅).

Segundo o entrevistado, e ainda em relação à posse de poder, este afirma que, mesmo possuindo poder, o sujeito, não tem que necessariamente ser líder, mas parece-lhe óbvio que quem tem capacidade de liderar possui algum poder (E₁₆). No entanto, nunca é um poder total (E₁₇).

Poder não é sinónimo de liderança, e nessa linha, ...muitas líderes não sabem utilizar o poder que detêm, tornando-os líderes com pouca capacidade de persuasão, com pouca capacidade de incentivar a participação nos processos de tomada de decisão, na formulação de políticas e estratégias (E₁₈). Afirma mesmo que, ...não acha que o poder que tenha, possa fazer de si um bom líder, capaz de realizar os processos mencionados anteriormente (E₁₉).

Em relação aos processos de tomada de decisão, o entrevistado afirma que, apesar de ser directora do Jardim-Escola, é em conselho escolar que se tomam todas as decisões. Desta forma, é um poder conjunto, não se tratando de um poder da direcção (E₂₀). No entanto, e tendo em conta que existe uma linha hierárquica superior à sua posição de directora, quando uma ordem vem de cima, não há nada a fazer. Nesse momento, não está a exercer o seu poder enquanto directora, mas sim, a manifestar o poder de alguém que lhe é superior (E₂₁).

O poder, como foi afirmado, é algo que se exerce, que se efectua (Foucault), no entanto, o entrevistado esclarece que, no seu ponto de vista, havendo na instituição pessoas com bom senso, verdadeiras e honestas, não há necessidade de exercer poder, ele por si nasce (E₂₂). Dessa forma, associa poder a autoridade (E₂₅), admitindo que ambas têm uma conotação forte (E₂₇), mas lembrando que o poder que se tem pode não ser exercido através da autoridade (E₂₈).

Mesmo quando a decisão ultrapassa os limites directivos, e são colocadas a outros actores da comunidade escolar como, por exemplo, os pais, as decisões são realizadas, muitas vezes, de forma democrática (D₁).

No entanto, e em jeito de conclusão, o entrevistado admite que, quando há excessos por parte da comunidade docente, há a necessidade de existir

medidas controladoras (D₄), ou processos normativos e práticas pedagógicas a cumprir (D₇).

Em relação às práticas pedagógicas...

3.1.2. Unidade de Análise 2 – “Autoridade”

Segundo Durkheim (1984), por autoridade teremos que entender como o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos é reconhecido como superior. Esta visão sobre a autoridade é aceite como verdadeira por vários inquiridos (¹I₄ / ³I₃). Estes acreditam que nós, os professores, enquanto sujeitos, submetemo-nos ao poder porque reconhecemos a autoridade que advém de alguém superior a nós e que nos poderá tornar mais eficazes (¹I₅). Nessa perspectiva, pensa-se que “sem a autoridade, corremos sérios riscos de cair no caos na desordem, na insegurança, na indisciplina, factores esses, essenciais ao funcionamento da sociedade (¹I₆). Superior a nós entenda-se, alguém que está num nível hierárquico superior ao nosso, e que têm poder para exercer autoridade sobre nós. No entanto, essa autoridade funcionará apenas se por base tiver o respeito moral (³I₄).

No entanto, Parsons (1986) tem uma concepção diferente. Este afirma que autoridade é a capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte das unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legitimadas com referência ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de protesto, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agência daquela imposição (²I₃ / ⁴I₅ / ⁵I₃), isto é, ou se trabalha segundo os moldes impostos ou estamos sujeitos a sanções (²I₄), pois a autoridade é o poder que mantém a ordem (⁴I₆), e quem tem autoridade, é quem tem meios e poder para fazer cumprir as normas e as regras pré-estabelecidas, por um grupo ou indivíduo com poder (⁴I₇), e essa autoridade não poderá ser contestada (⁴I₈), nem unilateral (⁵I₄), pois em sistemas de organização colectiva, como a Escola, pressupõe-se obrigações legitimadas por essa autoridade (⁵I₅). Tendo em conta a profissão docente, é necessário, exercer esse domínio da autoridade (E₇).

Mas, na visão de Weber (1967), autoridade é um poder legitimado que, em determinadas circunstâncias, constitui o poder mais decisivo da nossa vida. Com isto, Weber quer dizer que a autoridade é um poder que se identifica sobretudo com a dominação.

Este ponto de vista, insere-se na preleção do entrevistado, afirmando que “há decisões que têm de ser tomadas de forma autoritária e não democrática” (E₉). No entanto, em muitos casos, “o professor deve ser capaz de conseguir conduzir as crianças ao ponto que se quer ver atingido democraticamente (E₁₀), quando isso não acontece, há a necessidade de optar-se por uma atitude autoritária (E₁₁), pois, como afirma Parsons, autoridade é a capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte das unidades.

Tem-se frequentemente a ideia que autoridade é algo de negativo. Mas autoridade é um tipo de poder (E₂₅). Autoridade pode ser definida segundo Ferreira (2001:236) como “direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir; etc...; Poder atribuído a alguém; domínio; Influência, prestígio, crédito”. No entanto, autoridade, segundo o entrevistado pode ser exercida democraticamente (E₂₆).

Esta pode estar directamente ligada à noção de regras e não ser compreendida como uma forma natural de acção, como algo que é maior, que governa as nossas atitudes e que nos obriga a tomar determinadas decisões mesmo contra a nossa vontade.

Dentro deste contexto observa-se que no ambiente escolar, quem integra o processo reage de uma maneira e adopta um padrão de comportamento diferente, porém respeitando as normas pré-determinadas e aquele que não se adapta acaba por trazer conflito no ambiente escolar. A autoridade é exercida de duas formas: pelo domínio ou pelo poder institucionalizado, como ocorre na instituição escolar, ou pelo prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto (professor-autoridade). Por tal atitude, é que parte uma admiração nutrida pelos seus subordinados a partir do prestígio e da capacidade (Araújo, 1999;41). Desta forma, o poder e a autoridade estão associados. Ambas são palavras fortes (E₂₇), mas não quer dizer que o poder deva ser exercido com autoridade (E₂₈).

Ao analisar os documentos, actas, pode-se vislumbrar atitudes inerentes ao conceito de autoridade, quando a direcção comenta em conselho escolar as elações referentes às observações feitas à prática pedagógica dos docentes, referindo o facto de existirem docentes que não cumprem totalmente as suas obrigações, relembrando que esse caso deve ser colmatado, para que não seja necessário recorrer a sanções (D₅). Outro caso registado e documentado é o da proposta de práticas pedagógicas que devem ser corrigidas ou implementadas (D₆).

3.1.3. Unidade de Análise 3 – “Liderança”

Como foi referido inicialmente, o conceito de liderança que adoptámos está próximo do conceito de autoridade, ou seja, quando se refere a um tipo de autoridade carismática e do conceito de poder pessoal referido por Formosinho (1980), deles se distinguindo por ser um poder que se exerce sobre um grupo.

Jesuíno afirma que “a liderança não é mais do que um exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo” sendo esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança.

Desta forma, liderança é uma característica dos indivíduos que ocupam cargos de chefia ou, simplesmente relacionam-se com pessoas.

Na opinião dos inquiridos, o líder caracteriza-se pelo incentivo que exerce para a participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização, neste caso a escola (¹I₉ / ²I₇ / ³I₇ / ⁴I₁₁ / ⁵I₈). De uma forma geral, o melhor líder é aquele que é capaz de garantir maior empenho de todos os membros do grupo, fazendo-os sentir como parte do mesmo (¹I₁₀). Para Gubman (1999: 145), a liderança é a capacidade de influenciar pessoas, não sendo nada mais que uma forma de relação.

Este exercício de liderança, poderá basear-se, segundo Peters (2002 :56) numa relação interpessoal, ou seja, liderar é “sinónimo de auxiliar outros na exploração dos seus limites”. Nesta perspectiva, liderar é trabalhar em equipa e, o trabalho de equipa e cooperativo é fundamental para o sucesso de qualquer instituição (²I₈).

Assim, poder-se-á dizer que um líder é alguém com poder, ou seja, “liderar é exercer alguma forma de poder, e a liderança é o estilo de exercitar esse poder. Ter poder é influenciar. Alguém exerce liderança quando influencia o comportamento de outras pessoas” (Oliveira 2000, 64). O líder é aquele que consegue que o grupo execute aquilo que pretende sem que tenha necessidade de o expressar especificamente (³I₈).

A inter-relação entre sujeitos é evidente quando se trata de liderança. Segundo Senge (2000: 6), “a liderança é a capacidade humana de uma comunidade humana de dar forma ao seu futuro e, principalmente, de levar adiante os processos significativos de mudança necessários para o fazer”. É o líder que motiva e leva os outros a colaborar e realizar as suas ideias e projectos (⁴I₁₂).

Estas características são importantes, principalmente, para quem tem cargos de chefia, executivos, enfim todos aqueles que têm sob a sua responsabilidade como é o caso dos professores. Desenvolver essas características tornará mais eficaz o desempenho das suas funções, ou a melhoria das suas capacidades. Sem aperfeiçoar a liderança, poderá não ser possível fazer fluir todo o potencial de realização daqueles que estão sob a sua responsabilidade (Oliveira 2000).

Ser líder pode não ser chefe, mas sim alguém que consegue transmitir as suas vontades e torná-las nas vontades dos outros, fazendo-os acreditar que esse é o melhor caminho (⁴I₁₃).

Na escola deve existir espaço de manobra para implementar estratégias de liderança devido ao seu poder estratégico, pois só assim é possível impulsionar o desempenho dos subordinados e colegas, pois tanto o líder como os restantes elementos são responsáveis pelas mudanças ocorridas dentro da organização, isto é, na escola. O líder deve essencialmente incentivar a participação dos elementos para auxiliarem na formulação de políticas e estratégias, com o objectivo de melhorar o funcionamento da organização (⁵I₉).

A aprendizagem de liderança nas organizações deve desenvolver formas de representar as situações reais vividas no quotidiano do trabalho. O ambiente de progresso deve reproduzir situações de conflitos, tensões, medo das figuras autoritárias, insegurança pessoal, assunção de desafios, tomada de decisões

para que as reacções sejam trabalhadas como situações do dia-a-dia do líder e da sua equipa. Desta forma, o líder deve deixar aos membros da organização, uma margem de autonomia e liberdade (⁵I₁₀).

A aprendizagem de uma liderança efectivamente produtora, acontece quando se vivem situações reais, através de exercícios reais de comunicação, ou seja, aprende-se melhor quando se passa pelas situações que serão encontradas no efectivo exercício da liderança. (Oliveira, 2000)

Goleman, Boyatzis & McKee (2002), alertam que um líder responsável pela disseminação da cultura organizacional entre os membros de equipa, enfatizando a necessidade de perceber o desenvolvimento de liderança como um processo contínuo e permanente tendo em conta as rápidas transformações que passam, não só na escola, mas também no mundo globalizado de negócios. É preciso criar uma massa crítica de líderes responsáveis, para que haja transformação no modo como as pessoas trabalham incentivando seu aprimoramento contínuo.

Estas afirmações vão de encontro a um estilo de liderança democrático. Segundo Jesuíno (1987), o estilo democrático caracteriza-se pelo incentivo à participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização. Este tipo de liderança é eleito pelo entrevistado como sendo a sua forma de liderar, tendo em conta o seu cargo de directora num Jardim-Escola. Afirma que “para exercer esta profissão, opto por uma liderança democrática. (E₁). No entanto, tem consciência que esta tarefa é difícil admitindo mesmo que, por vezes, não pode ser democrática tem de ser autoritária (E₂). Num estilo autoritário, o líder formal determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa (Jesuíno, 1987). Apesar desta conjuntura, o entrevistado, na maior parte dos casos, opta por um estilo de liderança democrática, onde nada é decidido por uma pessoa só (E₃).

Esta situação muda radicalmente de figura quando a decisão de determinados assuntos provém de uma linha hierárquica superior à sua. O poder de decisões em determinadas situações não passa só pela sua direcção,

havendo uma linha hierárquica superior ao seu cargo, perante determinadas ordens, terá de obedecer e cumprir as ordens enviadas (E₄).

Sempre na perspectiva de um estilo de liderança democrático, o entrevistado afirma que faz uma gestão democrática no que toca às suas decisões. Todas as decisões são tomadas em conselho escolar por todos os intervenientes da comunidade escolar (E₅). Em relação à sala de aula, também tentamos utilizar uma gestão democrática, conduzindo os alunos para o caminho que pretendemos (E₅). No entanto, o entrevistado afirma que, por vezes, é necessário, enquanto professor, exercer o domínio da autoridade (E₆).

Os líderes não nascem, eles são desenvolvidos, desempenham um papel ou assumem uma responsabilidade. Segundo Adair J., “a liderança não é uma superioridade inata”, é um exercício contínuo de aprendizagem de uma determinada função. “Não se nasce líder, aprende-se com a experiência.” (E₈).

Sendo líder, é necessário tomar determinadas decisões pontuais. Essas, por vezes, podem ser consideradas autoritárias. Para o entrevistado, “há decisões que devem ser tomadas de uma forma autoritária e não democrática” (E₉). Afirma que, “por vezes, é necessário enquanto professor, exercer um domínio da autoridade” (E₇). Esta situação remete-nos para o papel do professor / aluno, e para a questão da autoridade como processo disciplinador.

Segundo Arendt (1972/2001), autoridade é tudo o que faz com que as pessoas obedeçam. Assim, na instituição escolar, uma pessoa, com a função de professor, adquire o poder de determinar as acções dos alunos. Esses, legitimam esse poder, pois trazem de casa, ou adquirem rapidamente, a imagem do professor como autoridade.

Porém, o modo como o professor exerce a sua autoridade na sala de aula de forma autoritária ou liberal (Davis & Luna, 1991; Guzzoni, 1995; Araújo, 1999; Setton, 1999; Furlani, 2000) é vital para o estabelecimento (ou não) de uma situação de disciplina na sua turma.

Entretanto, tradicionalmente a autoridade vem sendo confundida nas nossas instituições escolares com autoritarismo. Assim, ter autoridade tem correspondido a ser autoritário com os alunos, não lhes dando direito de se posicionarem em relação às diversas questões que ocorrem no contexto escolar. De acordo com essa visão, o aluno obedece não por acreditar na autoridade docente, mas por temer as punições e ameaças (implícitas ou

explícitas) do professor autoritário. Dessa forma, a relação professor/aluno pode enfraquecer diariamente nessa batalha desigual, onde o primeiro tem todas as armas contra o segundo.

Assim, autoridade pode ser exercida de duas formas. Através do domínio e poder institucionalizado, como acontece na instituição escolar, ou pelo prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto (professor/autoridade). Por tal atitude, é que parte uma admiração nutrida pelos seus alunos a partir do prestígio e da capacidade (Araújo, 1999; 41). Os alunos devem obedecer, aceitar as decisões do professor não através do medo, mas sim através da admiração, da aceitação do seu poder legítimo ou referente. Dessa forma, a autoridade liberal pode-se traduzir em liderança. Dessa forma, como o entrevistado afirma, “sem exercer autoridade consegue-se conduzir a maior parte das crianças a ir ao ponto que eu quero e atingir aquilo que eu pretendo” (E₁₀).

Por essa razão, o entrevistado considera a liderança difícil de exercer (E₁₂), pois há sempre um que lidera terceiros. Segundo Foucault (1996; 75), o poder e o seu instrumento de dominação – a disciplina – ilumina os caminhos do entendimento das relações sociais e da instituição escolar como espaço no qual o poder é exercido sobre os dos alunos. Este afirma que, “onde há poder, ele exerce-se. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direcção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém; mas sabe-se quem não o possui.”

Se liderar uma turma é orientar de uma forma eficaz, é fundamental lembrar que o ser humano só segue aquilo que deseja, ou seja, aquilo que lhe é interessa. Um professor líder deve fazer do seu objectivo um alvo significativo para os seus alunos, sendo sempre transparente. Aliás, o carácter forte é uma qualidade importante e vital num educador, pois alguns valores como lealdade, responsabilidade, humildade, honestidade, sinceridade, fidelidade, democracia e modéstia possibilitam o desenvolvimento pleno das funções exigidas pela posição e abrem caminhos preciosos no relacionamento professor/aluno. Segundo o entrevistado, “as atitudes começam desde que nós nascemos (...) nascemos com uma personalidade própria, depois ela poderá ser alterada ou não consoante a educação e formação. (E₁₃)”. Afirma ainda que, “o valor da igualdade, da democracia, da verdade, da amizade, do companheirismo...

mas, principalmente da verdade, são extremamente importantes para se tornar num líder, e claro, num bom professor (E₁₄).” De acordo com Chelladurai (1999), a performance e a satisfação dos membros de um grupo depende do comportamento do líder em consonância com os antecedentes que são as características do próprio líder, dos membros e da situação. Se entendermos o comportamento humano como base para uma liderança eficaz, percebe-se que são importantes determinadas características para a construção de um bom líder.

O comportamento humano é a base para uma liderança eficaz (Noce, 2002). Vários factores influenciam o comportamento humano que tem bases mais estáveis no que diz respeito aos traços de personalidade ou mesmo bases mais voláteis como a motivação, que no âmbito comportamental, pode ser entendida como impulsionadora da acção.

Este comportamento humano do líder, traduz-se num tipo de liderança carismática. Segundo Conger & Kanungo (1987), o líder carismático procura alcançar forte empenho pessoal na concretização do objectivo, é não convencional, afirmativo, auto confiante e é gestor da mudança mais do que *status quo*. Mais do que um atributo pessoal, o carisma é, para este autor, um fenómeno atribuído, no sentido de que são os liderados que atribuem certas qualidades carismáticas ao líder, com base na observação do seu comportamento e quando comparada com o de líderes não carismáticos. De salientar que, o entrevistado não ter mencionado este atributo ao papel de um professor/líder. Observando as especificidades do professor como líder que valoriza as emoções do aluno, é possível avaliar a sua verdadeira capacidade de promover o saber no ambiente escolar.

No 1.º ciclo do ensino básico, a criança vê o professor como um grande modelo a ser seguido e passa por um singular processo de independência dentro da escola, dando continuidade ao desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento, iniciado na educação infantil. Nessa fase, o aluno necessita de um professor que seja líder, a fim de orientá-lo no seu processo do saber, servindo como exemplo de conduta, de conhecimento, de valores e de organização do trabalho individual e da turma como um todo. Segundo o entrevistado, “todos os professores são líderes dentro da sua sala de aula. E se não tiver estas características não será, com certeza um bom líder, nem será

um bom professor” (E₂₄). Mais uma vez chamamos a atenção para esta questão. Se liderar uma sala de aula é orientar de uma forma eficaz, é fundamental lembrar que o ser humano só segue aquilo que deseja, que lhe é interessante. Um professor líder deve fazer do seu objectivo um alvo significativo para os seus liderados, sendo sempre transparente, aliás, o carácter forte é uma qualidade importante e vital num professor, pois valores como a lealdade, a responsabilidade, a humildade, a honestidade, a sinceridade, a fidelidade, a democracia, a modéstia e o carisma possibilitam o desenvolvimento pleno das funções exigidas pela docência e abrem caminhos preciosos no relacionamento professor/aluno.

Esta análise relacionada com o líder remete-nos para a questão do poder. As relações de poder exigem sempre uma relação interpessoal. Em semelhança à liderança também esta relação é um facto. Um conceito onde se percebe claramente que sempre haverá envolvimento interpessoal no exercício da liderança, é apresentado da seguinte forma por Peters (2002; 56): “liderança é sinónimo de auxiliar outros na exploração de seus limites”.

O entrevistado afirma que “quem possui poder não é necessariamente um líder, mas é óbvio que quem lidera tem algum poder. (E₁₆)” Outro conceito que Segundo Oliveira (2000, 64), “liderar é exercer alguma forma de poder, e a liderança é o estilo de exercitar esse poder. Ter poder é influenciar. Alguém exerce a liderança quando influencia o comportamento de outras pessoas”.

Explicações mais abrangentes de outros autores não fogem ao propósito de demonstrar a inter-relação necessária entre pessoas para o exercício da liderança. Um desses conceitos é exposto da seguinte maneira por Senge (2000, 6) “A liderança é a capacidade humana de uma comunidade dar forma ao seu futuro e, principalmente, de levar adiante os processos significativos de mudança necessários para fazê-lo”. Desta forma percebe-se que liderar é exercer de alguma forma o poder que o líder detém, de modo a influenciar o comportamento de terceiros. Quem possui poder não tem necessariamente que se inserir num determinado modelo de liderança, mas é capaz de liderar.

A essência da liderança é a capacidade de influenciar liderados. O líder influencia os liderados e estes, por sua vez, influenciam o comportamento do líder. Como influenciar, em termos de compreensão intuitiva, consiste no efeito de um agente sobre outro, o poder insere-se nesta perspectiva assim como a

liderança. Muitos autores, sob diferentes formas argumentam na distinção entre liderança e poder. Para o entrevistado, “muitas pessoas não sabem usar o poder que detêm para serem bons líderes.” (E₁₈) Poder significa exercer influência mas, na base do domínio, da força ou da submissão à autoridade, quer o agente do poder seja um indivíduo, quer seja um grupo.

Existem diferenças entre poder e liderança. Poder não requer compatibilidade, simplesmente dependência, enquanto a liderança requer alguma congruência de objectivos do líder e dos liderados. Outra diferença diz respeito ao enfoque da investigação. A investigação em liderança, na maioria dos casos, enfatiza o estilo e procura respostas para questões de saber quão participativo ou democrático deve ser um líder. No poder, investigam-se as tácticas para conseguir obediência a nível individual ou grupal, uma vez que o poder pode ser usado individualmente ou por grupos, para controlar outros indivíduos ou grupos.

Levin identifica três estilos de liderança: autoritário, democrático e “laissez-faire” (Jesuino, 1987: 49, Ghilardi & Spallarossa 1989: 105). Num estilo autoritário o líder formal determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa. O poder cognoscitivo ou de especialista dos professores e formadores aliado à organização do tempo e dos espaços dificultam o exercício do estilo autoritário, embora seja possível um exercício autoritário de dominação nas relações sociais que se estabelecem no exterior da sala de aula.

Analisando documentos, percebe-se que ao dirigir uma reunião de Conselho Escolar, a direcção opta por uma liderança democrática não só com o corpo docente (“a directora perguntou se todos os elementos do corpo docente concordavam com a decisão” (D₂), mas também com a comunidade escolar envolvente, ou seja, pais e encarregados de educação – “a discussão sobre o local e o tipo de festa a realizar, estes foram colocados à escolha dos pais (...); “a escola apenas realizou aquela que foi mais escolhida de forma democrática (D₁)”. Segundo Jesuino, o estilo democrático caracteriza-se pelo incentivo à participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.

Conclusões

Neste trabalho procuramos analisar diversos quadros conceptuais sobre as configurações de poder na escola, distinguindo poder da autoridade.

Conclui-se que os professores têm vindo, sucessivamente, a perder poder na escola e sala de aula e que, provavelmente, irão continuar a perdê-lo. Mostrámos que o eventual futuro sistema de administração das escolas, com as características que se apontam, tenderá a ser mais exigente com o trabalho dos professores. Será mais fácil identificar pontos fracos, exigir responsabilidades e avaliar desempenhos. E, seguramente, será mais difícil a desresponsabilizar os indivíduos com base no “disfarce” dos órgãos escolares.

Um sistema alicerçado nestas bases será mais eficaz e mais eficiente. Contudo, seria preferível que a tese da “Escola comunidade educativa” tivesse saído vencedora. Nós, professores, devemos reflectir e admitir que a escola serve a comunidade e que, como consequência, deve ser essa comunidade a dirigir a escola e a avaliá-la, através de um órgão “da comunidade” e não “da escola”. Assim, os professores teriam conseguido uma gestão quotidiana da escola, e o poder não negligenciável que lhe está ligado, continuasse a ser exercida por eleitos inter pares.

Estamos em tempos de mudança, de mudanças sociológicas do mundo moderno, e que assim, se tenha visto uma degradação da carreira de professor, talvez por culpa própria, mas principalmente por culpa das suas organizações representativas. Assim, esta classe arrasta-se para uma situação desonrosa. A este propósito, Barroso (1997) afirma, particularmente a esta situação o seguinte:

“A autonomia também se aprende e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Daí que o processo de reforço da autonomia da escola para além de ter de introduzir alterações nas normas e nas estruturas, deva igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham”.

1. Princípios e acções

O objectivo deste trabalho é criar uma base de princípios e acções que o professor deve cumprir para exercer a sua profissão com Poder dentro da sala de aula, tornando-se um líder respeitador e cumpridor dos direitos e deveres dos alunos.

Um dos aspectos fundamentais desta vertente relacional da competência do professor em direcção ao aluno e à turma, corresponde ao modo como ele faz a gestão dos poderes (seus e dos alunos) no interior da aula; com efeito, aí as relações interpessoais são marcadas pela presença do “poder”, assimetricamente distribuído em favor do professor, e pelos inevitáveis conflitos que daí advêm. Desde há muito se concluiu, e se vem reafirmando, que “o ensino é sempre e invariavelmente uma forma de coerção” (McDermott, 1977), e a aula é, em muitos aspectos, um lugar de múltiplos constrangimentos (Jackson, 1991; Doyle, 1986). Investigações várias têm procurado esclarecer, entre outros aspectos, quais as «bases do poder» de professores e alunos, qual a natureza desse poder em termos psicológicos, sociais, organizacionais, éticos e pedagógicos, quais as estratégias mais adequadas à solução dos conflitos de poder na aula e na escola (Afonso, 1998; Simões, 1980).

Pretendemos com este trabalho criar uma ferramenta útil aos professores.

Estamos perante uma situação em que, cada vez mais, os professores têm uma limitação do Poder dentro da sala de aula. Partindo de uma base de Supervisão Pedagógica, e através deste programa assente em princípios gerais que o professor deve seguir, poder-se-á fortalecer o Poder do professor dentro da sala de aula sem, no entanto, desrespeitar os direitos e deveres dos alunos.

Assim, o Professor deve:

1. Promover e aclarar os direitos e deveres do professor e aluno;
O desconhecimento que a maioria dos professores têm sobre os seus próprios direitos e deveres, assim como dos direitos e deveres dos seus alunos, faz com que o seu poder dentro da sala de aula esteja, à partida, condicionado ou mesmo inferiorizado. Na linha de Foucault, o poder não existe. O que existe são práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, que se

efectua, que funciona. Nesta situação, *nós sujeitos, submetemo-nos ao poder porque reconhecemos a autoridade que dele advém como superior e eficaz* (¹I₅). Conhecendo os direitos e deveres de cada um, fortalece-se o poder. Dessa forma, é também importante que o aluno conheça os seus próprios direitos e deveres e que perceba que *numa organização quem controla é quem tem mais poder, mas todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja um mínimo poder* (¹I₇; ³I₅). Neste caso percebe-se que *o importante é que aquele que detém mais poder, seja capaz de ajudar os outros a serem capazes de auto-controlo* (¹I₈).

Havendo respeito, reconhecendo os direitos e deveres de cada indivíduo, nenhuma das partes sairá prejudicada pois, *o verdadeiro poder é aquele que resulta da acção realizada por alguém, sem que a vontade de um primeiro seja imposta* (³I₂).

O poder instituído numa organização estabelece regras. Ao expô-las, obriga os funcionários ao seu cumprimento (³I₆). Assim, o professor *é quem tem meios e poder para fazer cumprir as normas e regras pré-estabelecidas, por um grupo ou indivíduos com poder* (⁴I₇).

Este princípio baseia-se no tipo de Poder Normativo. Este tipo de poder, não se apoia na promoção que os alunos possam vir a ter em relação ao professor. No entanto deve ser lembrado pelo professor pois, o exercício de poder sobre um determinado actor, neste caso o aluno, deve ser responsável e seguidor das normas existentes (²D₁). O professor, não quebrando essas regras, faz com que os alunos também não as quebrem. Por exemplo:

- (i) Ser pontual e assíduo (²D₂);
- (ii) Conhecer e respeitar a política geral da escola em todos os domínios: regulamento interno; estatuto da carreira docente, estatuto do aluno (²D₃).
- (iii) Dar a conhecer aos alunos o regulamento interno da escola, ou seja, a política geral desta. Desta forma, os alunos prevêm as consequências de um comportamento que possa por em risco a ascensão do poder do professor (²D₄).

É fundamental que todos conheçam e orientem a sua actuação no quadro estabelecido por estes normativos de forma a assegurar-se um ambiente social claro e consistente.

Ao falarmos de poder teremos necessariamente de nos referirmos à autoridade. Durkheim (1984) entende que autoridade baseia-se no ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior (1I_4 ; 3I_3). Sem autoridade corremos sérios riscos de cair no caos e na desordem, na insegurança e na indisciplina, factores fundamentais para uma vivência em sociedade (1I_6).

No entanto, Parsons (1986) tem uma concepção diferente. Este afirma que autoridade é a capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte das unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legitimadas com referência ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de protesto, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agência daquela imposição (2I_3 / 4I_5 / 5I_3), isto é, ou se trabalha segundo os moldes impostos ou estamos sujeitos a sanções (2I_4), pois a autoridade é o poder que mantém a ordem (4I_6), e quem tem autoridade, é quem tem meios e poder para fazer cumprir as normas e as regras pré-estabelecidas, por um grupo ou indivíduo com poder (4I_7), e essa autoridade não poderá ser contestada (4I_8), nem unilateral (5I_4), pois em sistemas de organização colectiva, como a Escola, pressupõe-se obrigações legitimadas por essa autoridade (5I_5). Tendo em conta a profissão docente, é necessário, exercer esse domínio da autoridade (E_7).

2. Promover o “espírito de equipa”;

Dentro da sala de *aula o poder de decisão não passa só pelo professor* (E_{16}). *Ninguém detém um poder total, absoluto* (E_{15}). Nesta perspectiva, é importante promover o espírito de equipa.

Quando abordamos o tema de espírito de equipa, teremos necessariamente referir o conceito de liderança. Como foi referido inicialmente, o conceito de liderança que adoptámos está próximo do conceito de autoridade, ou seja, quando se refere a um tipo de autoridade carismática e do conceito de poder pessoal referido por Formosinho (1980), deles se distinguindo por ser um poder que se exerce sobre um grupo.

Jesuíno afirma que “a liderança não é mais do que um exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo” sendo esta especificação de grupo,

enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança.

Desta forma, liderança é uma característica dos indivíduos que ocupam cargos de chefia ou, simplesmente relacionam-se com pessoas.

Através dos dados, podemos perceber que o líder caracteriza-se pelo incentivo que exerce para a participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização, neste caso a escola (¹I₉ / ²I₇ / ³I₇ / ⁴I₁₁ / ⁵I₈). De uma forma geral, o melhor líder é aquele que é capaz de garantir maior empenho de todos os membros do grupo, fazendo-os sentir como parte do mesmo (¹I₁₀). Para Gubman (1999: 145), a liderança é a capacidade de influenciar pessoas, não sendo nada mais que uma forma de relação.

Este exercício de liderança, poderá basear-se, segundo Peters (2002 :56) numa relação interpessoal, ou seja, liderar é “sinónimo de auxiliar outros na exploração dos seus limites”. Nesta perspectiva, liderar é trabalhar em equipa e, o trabalho de equipa e cooperativo é fundamental para o sucesso de qualquer instituição (²I₈).

Assim, poder-se-á dizer que um líder é alguém com poder, ou seja, “liderar é exercer alguma forma de poder, e a liderança é o estilo de exercitar esse poder. Ter poder é influenciar. Alguém exerce liderança quando influencia o comportamento de outras pessoas” (Oliveira 2000:64). O líder é aquele que consegue que o grupo execute aquilo que pretende sem que tenha necessidade de o expressar especificamente (³I₈).

A inter-relação entre sujeitos é evidente quando se trata de liderança. Segundo Senge (2000: 6), “a liderança é a capacidade humana de uma comunidade humana de dar forma ao seu futuro e, principalmente, de levar adiante os processos significativos de mudança necessários para o fazer”. É o líder que motiva e leva os outros a colaborar e realizar as suas ideias e projectos (⁴I₁₂).

A motivação é um dos aspectos mais importantes correlacionados com Liderança e passa por, numa equipa, empresa ou organização, se ter a pessoa certa, no lugar certo e, não menos importante, na oportunidade certa. Nessa

perspectiva há alguém que exerce poder a vários níveis, sendo necessário que isso aconteça para podermos viver em sociedade, como grupo social (¹I₃).

O conceito de motivação nunca deve ser encarado numa perspectiva estática, mas sim numa perspectiva dinâmica, já que o factor tempo desempenha um papel primordial em termos de motivação, na medida em que os níveis de motivação são variáveis ao longo do tempo, por razões diversas.

Conseguir manter uma equipa motivada, é, entre outras, uma das tarefas mais difíceis de qualquer líder. Enquanto sujeitos, submetemo-nos ao poder porque reconhecemos a autoridade que dele advém, sendo ele próprio superior e eficaz (¹I₅).

Esta tarefa ganha particular relevo quando se sabe, por um lado, que é muito difícil manter a motivação a níveis elevados por períodos de tempo prolongados e, por outro lado, que é relativamente fácil acontecer (quando os aspectos relacionados com a motivação não são acautelados por quem o deveria fazer) que alguém motivado fique desmotivado num relativamente curto espaço temporal.

Para Crozier (1963:10), e tendo em conta de que o poder está intimamente ligado às organizações, como a Escola, quem detém mais poder é quem controla. Desta forma, os professores pensam isso mesmo (¹I₇ / ³I₅). Todavia, é certo que todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja, um poder mínimo. Estes usufruem desse poder de forma a maximizar os seus proveitos. Quando isso não acontece, o importante é que quem detém mais poder, seja capaz de ajudar os outros a maximizar o seu valor (¹I₈). Para que isso aconteça, ou seja, para que a acção do poder funcione melhor, aqueles que participam na acção devem ter uma relação de proximidade com quem a exerce (²I₂).

Apresentam-se, de seguida, algumas perspectivas que poderão ser observadas, de forma a manter uma equipa motivada:

- (i) Ter estabelecido um conjunto de valores que sirva de referência, dum modo consistente, aos *standards* de *performance* e ao comportamento individual de cada elemento da equipa;
- (ii) O líder da equipa deverá saber ouvir os seus colaboradores e funcionar como o elo de ligação entre a equipa e a empresa ou organização em que a equipa se insere, clarificando objectivos e

- auxiliando os elementos da equipa na compreensão das expectativas;
- (iii) O líder da equipa deverá constituir-se num modelo em termos de comportamento, no que diz respeito à gestão das relações interpessoais e à criação dum ambiente de equipa propício ao desenvolvimento das actividades e tarefas da equipa;
 - (iv) O líder da equipa deverá ser capaz de conseguir que cada um dos seus colaboradores dê o seu melhor, em termos dos talentos individuais que cada um apresenta colocados ao serviço da equipa, providenciando oportunidades para o desenvolvimento de todos os elementos da equipa com recurso à delegação;
 - (v) O líder da equipa deverá ser conhecedor das capacidades e limites da equipa, bem como das capacidades e limites individuais de cada um dos elementos da sua equipa, evitando situações de ruptura e recorrendo a recursos extra-equipa, sempre que isso se revele necessário;
 - (vi) O líder da equipa deverá ter a capacidade de ser exigente em situações críticas, mas utilizando flexibilidade na sua abordagem que será, supostamente, a mais adequada às circunstâncias;
 - (vii) O líder da equipa deverá ser um elemento de união e representativo da mesma, tendo em consideração os objectivos da equipa, os seus *standards*, os recursos e a importância de manter um respeito mútuo e um ambiente de colaboração, em todas as circunstâncias, quer dentro da equipa, quer com outras equipas, servindo como “escudo protector” da sua equipa contra ataques injustificados ou irracionais vindos de fora;
 - (viii) O líder da equipa deverá providenciar oportunidades para o crescimento e desenvolvimento dos seus colaboradores, orientando-os e aconselhando-os relativamente a questões relacionadas com *performance*;
 - (ix) Deverá haver *feedback* sobre a *performance*, em particular o *feedback* positivo e a possibilidade de celebrar o sucesso sempre que seja caso disso;

- (x) O líder deverá ter uma elevada disponibilidade para a equipa e assegurar que todos os elementos da sua equipa são envolvidos no processo de tomada de decisão, encorajando-os a dar *upward feedback* (*feedback* dos elementos da equipa para o seu líder).

Assim, o poder que melhor se enquadra neste princípio será o poder Legítimo.

Na visão de Weber (1967), autoridade é um poder legitimado que, em determinadas circunstâncias, constitui o poder mais decisivo da nossa vida. Com isto, Weber quer dizer que a autoridade é um poder que se identifica sobretudo com a dominação. Este poder é eficaz se os alunos aceitarem o professor como seu líder. Para isso, o professor deve ser capaz de incutir essa noção nos alunos. De qualquer maneira, a figura de professor deve estar já instituída de forma mecânica no aluno, pois a simples presença do professor deve ser por si só merecedora de respeito. Para que isso aconteça, o professor deve ser capaz de influenciar o aluno para que este aceite a orientação do professor. Dessa forma, é obrigado a obedecer-lhe. É o que chamamos de autoridade do professor.

Este ponto de vista, insere-se no discurso do entrevistado, afirmando que “há decisões que têm de ser tomadas de forma autoritária e não democrática” (E₉). No entanto, em muitos casos, “o professor deve ser capaz de conseguir conduzir as crianças ao ponto que se quer ver atingido democraticamente (E₁₀), quando isso não acontece, há a necessidade de optar-se por uma atitude autoritária (E₁₁), pois, como afirma Parsons, autoridade é a capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte das unidades.

Tem-se frequentemente a ideia que autoridade é algo de negativo. Mas autoridade é um tipo de poder (E₂₅). Autoridade pode ser definida segundo Ferreira (2001:236) como “direito ou poder de se fazer obedecer, de dar ordens, de tomar decisões, de agir; etc...; Poder atribuído a alguém; domínio; Influência, prestígio, crédito”. No entanto, autoridade, segundo o entrevistado pode ser exercida democraticamente (E₂₆)

Também o Poder Referente se pode enquadrar neste princípio de espírito de equipa. Este tipo de poder também é designado de carisma, popularidade. O professor é o centro do poder. Baseia-se nas suas características pessoais,

na sua personalidade, levando o aluno a identificar-se com o professor ou desejar associar-se a ele.

O poder, como foi afirmado, é algo que se exerce, que se efectua (Foucault), no entanto, o entrevistado esclarece que, no seu ponto de vista, havendo na instituição pessoas com bom senso, verdadeiras e honestas, não há necessidade de exercer poder, ele por si nasce (E₂₂).

Dentro deste contexto observa-se que no ambiente escolar, quem integra o processo reage de uma maneira e adopta um padrão de comportamento diferente, porem respeitando as normas pré-determinadas e aquele que não se adapta acaba por trazer conflito no ambiente escolar. A autoridade é exercida de duas formas: pelo domínio ou pelo poder institucionalizado, como ocorre na instituição escolar, ou pelo prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto (professor-autoridade). Por tal atitude, é que parte uma admiração nutrida pelos seus subordinados a partir do prestígio e da capacidade (Araújo, 1999;41). Desta forma, o poder e a autoridade estão associados. Ambas são palavras fortes (E₂₇), mas não quer dizer que o poder deva ser exercido com autoridade (E₂₈).

Para que o professor consiga isso deve:

- (i) Não fazer distinção entre os alunos;
- (ii) Aceitar e respeitar as suas diferenças;
- (iii) Investir numa relação inter-pessoal de qualidade;
- (iv) Promover comportamentos positivos e bom aproveitamento;
- (v) Desenvolver competências para uma gestão eficaz dos comportamentos;
- (vi) Gerir prontamente e adequadamente situações difíceis;
- (vii) Tornar-se num modelo positivo através de boas relações, de uma comunicação clara, de atitudes e comportamentos positivos;
- (viii) Gerir e controlar as emoções negativas; mostrar sempre uma atitude aberta e solícita;
- (ix) Criar um ambiente e um clima de respeito onde os alunos se sintam: valorizados enquanto indivíduos, confiantes, respeitados, confortáveis,

seguros (físico e psicologicamente), que fazem parte do grupo, e onde acreditem que podem ser bem sucedidos.

3. Orientar o processo de Ensino- Aprendizagem;

No que respeita à gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina, distinguem-se, do ponto de vista temporal, estratégias específicas do início do ano, mas também estratégias prévias à condução das actividades em sala de aula mas determinantes para o seu sucesso; estratégias para estruturar o início da aula; estratégias de motivação e manutenção do interesse do grupo turma; estratégias para manter um ritmo adequado de aula; estratégias de vigilância e controlo dos comportamentos; estratégias conducentes a relações interpessoais positivas.

Três aspectos parecem merecer maior importância: o controlo dos comportamentos, como preocupação dominante, a evidenciar que a indisciplina é o maior problema com que os professores se confrontam em sala de aula; as estratégias de início do ano, reveladoras da importância da aprendizagem de comportamentos e procedimentos nesta fase e ainda de que os primeiros encontros entre professores e alunos são determinantes para o que vai acontecer ao longo do ano; a motivação e manutenção do interesse do grupo turma que, ao evitar a saturação e aborrecimento dos alunos, evita correr riscos de os alunos desmotivados se tornarem desviantes.

Esta diversidade, evidencia a complexidade da gestão da vida na aula e a necessidade de procedimentos conjugados na abordagem à gestão da aula para prevenção da indisciplina, no sentido de que *“as atitudes e comportamentos a serem descritos complementam-se e reforçam-se uns aos outros para formar uma abordagem sistemática e internamente consistente”*(em itálico no original) (Good & Brophy, 1978: 167).

No global, foi identificado um leque de competências de gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina que pensamos poder agrupar em três grandes blocos - gestão do ambiente de ensino-aprendizagem, gestão da instrução e gestão dos comportamentos. O primeiro bloco abrange estratégias de início do ano, estratégias prévias às actividades e as conducentes ao estabelecimento de boas relações interpessoais; o segundo bloco, estratégias

do início da aula, estratégias de motivação e manutenção do interesse do grupo turma e de manutenção do ritmo da aula; o último, estratégias de vigilância e controlo dos comportamentos.

São as acções que conjugam e articulam estratégias destas três áreas e não acções parcelares do professor apenas com estratégias de uma dessas áreas, que conduzem a uma gestão bem sucedida da aula. Uma gestão da sala de aula bem sucedida e eficaz pode por isso, quanto a nós, representar-se na confluência dessas três dimensões, como se esquematiza na figura 1.



Figura 1 – Esquema da confluência das três dimensões de gestão na sala de aula.

Passemos então à análise das estratégias, começando pelas estratégias do início do ano. Elas evidenciam a necessidade de transmitir uma imagem de autoridade e organização, consubstanciada em atitudes de firmeza e segurança, consistência, intervenção pronta face a comportamentos de indisciplina; distanciamento dos alunos conseguido através de uma postura mais séria e que não admite brincadeira; estabelecimento de regras que regulem aspectos diversos da vida da aula como as deslocações, a comunicação, as relações interpessoais, o material, as convenções sociais; organização da planta da sala que facilite a localização dos alunos; utilização de actividades em que se trabalhe com toda a turma e não em grupos, por facilitar a aprendizagem de comportamentos e procedimentos adequados e permitir maior controlo. Também a recolha de informação para conhecer melhor os alunos e a tratá-los pelo nome foi considerado importante no início

do ano, neste último caso por denotar maior familiaridade com o aluno ou por poder ser interpretado por estes como não tendo passado despercebidos ao professor. São estratégias que contribuem para personalizar a relação. A planificação e preparação de aulas é uma estratégia de gestão prévia à condução das actividades na aula, a denotar preocupações com o domínio dos conteúdos e com a preparação das actividades e do material, isto é, com a competência científica e com a didáctica da disciplina, fundamentais para que o professor baseie também a sua autoridade no poder de especialista a que se referem French & Raven citados por Estrela (1992).

As estratégias que contribuem para o estabelecimento de ordem no início da aula ajudam a estruturar e encurtar esse período de transição e consistem na utilização de rotinas para marcar prontamente o início das actividades seja através do sumário, de uma actividade ou simplesmente dizendo que se vai começar. O importante parece ser a necessidade de impor ritmo para a aula começar. Também estimular a entrada dos alunos, estar atento à mesma, sem estar de costas para o quadro ou a conversar/tirar dúvidas particularmente no início da aula, são estratégias que contribuem para uma entrada ordeira e pontual dos alunos e, por isso, para estabelecer ordem no início da aula. A motivação e manutenção do interesse do grupo turma abrangem uma multiplicidade de formas: monitorizar o trabalho, pela observação da forma como executam a tarefa proposta, apoio para superarem dificuldades, feedback; estimular o interesse dos alunos, mandando-os ao quadro, colocando questões de forma aleatória e não pré-determinada, ou redireccionando a questão para outros alunos, sempre com a preocupação de não centrar a comunicação apenas em alguns alunos, mas de distribuí-la por todos, evitando que alguns possam sentir-se marginalizados, o que poderia vir a ter como consequências o desinteresse e fuga à tarefa ou mesmo manifestação de comportamentos perturbadores da aula. Dar tarefas que os alunos têm de apresentar realizadas é simultaneamente uma forma de os responsabilizar e de os manter interessados, mas também fazer sínteses ou enfatizar aspectos mais importantes e repetir a explicação para alunos mais desmotivados são estratégias a considerar; variar as estratégias de ensino-aprendizagem, utilizando actividades experimentais, material audio-visual, trabalhos de pesquisa e relatórios ou ainda demonstrações e textos; adequar

as actividades aos conteúdos mas também aos conhecimentos, interesses e nível etário dos alunos.

Estas são as estratégias que mais se destacam na área da motivação, mas para além destas são ainda referidas outras como variar os arranjos grupais, utilizando umas vezes trabalho de grupo ou de pares mas também trabalho individual; dar vivacidade à aula e evitar discursos monótonos; utilizar uma linguagem clara e acessível; enquadrar os conteúdos fazendo a ponte com conhecimentos anteriores dos alunos e uso das suas sugestões/contributos positivos para a aula.

A manutenção de um ritmo de aula adequado requer um ritmo dinâmico de aula que evite abrandamentos no fluir das actividades mas com transições suaves entre estas.

Um ritmo dinâmico implica minimizar tempos mortos, que se consegue, entre outros, através da atribuição de tarefas adicionais aos alunos que acabam mais cedo, retomar rapidamente a sequência no caso de ter havido uma interrupção, evitar usar o quadro por períodos de tempo muito prolongados, iniciar as actividades imediatamente após ter dado instruções. A transição suave entre actividades requer, por exemplo, instruções claras sobre a tarefa a realizar, para que os alunos se inteirem do que se pretende e espera que façam, certificar-se que concluíram a tarefa que realizavam antes de transitar para a seguinte e, se necessário, aguardar pela sua conclusão.

A gestão dos comportamentos envolve vigilância e controlo. A vigilância implica circular pela sala, para que o professor tenha a percepção dos comportamentos e do trabalho dos alunos, mas também ter toda a turma visível, evitando, por exemplo, estar de costas para os alunos quando atende outros alunos ou quando está no quadro, ou ainda restringindo a presença de muitos alunos à sua volta ou à volta da secretária. A sua capacidade de prestar atenção em simultâneo a mais do que um acontecimento da aula é revelador de que está atento ao que se passa e permite-lhe intervir, se necessário, junto de uma situação mesmo estando mergulhado noutra.

O controlo dos comportamentos pode fazer-se com ou sem punição. No controlo do comportamento com punição recorre-se a tarefas desagradáveis, à mudança do local onde o aluno se encontra, o que pode incluir a expulsão da sala para se apresentar à Direcção (Director da Escola). Diversos autores, no

entanto, sugerem que se evite a punição pois, em geral, pouco ou nada ensina ao aluno.

Quanto ao controlo do comportamento sem punição, recorre a uma panóplia de formas em que a tónica pode ir progressivamente endurecendo, começando por se estimular comportamentos adequados, para passar depois a estratégias em que se tenta persuadir o aluno a adoptar esses comportamentos e finalmente a estratégias mais impositivas.

Estimular o comportamento adequado poderá envolver, por exemplo, reforço de comportamentos adequados; a persuasão far-se-á através de apelos às regras, do falar baixinho com o aluno ou de uma conversa particular, ou ainda de um diálogo com toda a turma; enveredar pela advertência e imposição poderá implicar o chamar o aluno à atenção, aproximar -se dele e/ou usar contacto físico, olhar fixamente o aluno, utilizar linguagem gestual, mudar o tom de voz ou fazer silêncio, ironizar com a situação, ameaçar, ordenar ao aluno o cumprimento das regras ou indicações do professor.

Uma boa relação professor-aluno é um importante trunfo na gestão da sala de aula, pois os alunos dão uma enorme importância à pessoa do professor e, no campo disciplinar, o “gostar” ou “não gostar” do professor pode fazer a diferença, pode significar “ganhar ou não os alunos”. Estabelecer relações interpessoais positivas implica disponibilidade para ouvir os alunos, para se aproximar deles, ser afectuoso, empático, inspirar confiança, mas também ter humor, ter e ser calmo na abordagem dos problemas, respeitar o aluno, isto é, confiar nele e não o humilhar, tudo isto com a dose de firmeza necessária para fazer cumprir as decisões tomadas.

Mas não nos esqueçamos. Também devemos: sorrir, manter sempre contacto visual com o aluno, usar os nomes próprios do aluno, ler a linguagem corporal e expressão facial do aluno, responder sempre às questões que lhe nos são colocadas, usar linguagem e tom de voz apropriado, aceitar os pedidos de desculpa e se necessário for, pedir também desculpa e, principalmente, dar-nos a conhecer falando de nós próprios.

4. Promover compromissos com os alunos criando acordos;

Assim, a autoridade legítima do professor é parte integrante da realidade da cultura escolar.

A cultura escolar pode ser definida como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que seleccionados, organizados, “normativos”, rotineiros, sob efeitos de imperativos didácticos, constituem habitualmente o objecto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (Mendonça & Forquin, 1993: 167).”

Sobre o poder nas organizações, Etzioni (1974), afirma que as organizações que se regem segundo normas, ou seja, as organizações normativas, são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controlo sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores. Esta perspectiva é acolhida pelos restantes inquiridos (²I₅ / ³I₅ / ⁵I₆). O verdadeiro poder é aquele que resulta da acção realizada por alguém, sem que a vontade de um primeiro seja imposta (³I₂). A verdade é que, quando uma organização estabelece regras, e estas são expostas, obriga ao seu cumprimento por parte dos funcionários, demonstrando assim o seu poder normativo (³I₆), e a verdade é que a Escola assenta num poder normativo (⁵I₇). O mesmo deve acontecer entre professor e alunos.

Na linha de Mintzberg (1986), o poder é a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais, ou seja, quem detém poder tem a capacidade de alterar o rumo de uma organização, mesmo que seja uma escola. Alguns professores são desta opinião (⁴I₁ / ⁵I₁), mais, acreditam que o poder é uma “força” exercida sobre alguém que deve obediência (⁴I₂). Nesta, perspectiva, quem tem poder, consegue alterar o caminho e a orientação de uma organização ou, simplesmente, manter aquela que está em curso (⁴I₃). Dessa forma, o poder não é, necessariamente, sinónimo de democracia e liberdade de pensamento (⁴I₄).

O poder remunerativo/material está ao nível da direcção, logo poderá não ser aplicado na sala de aula. No entanto, há sempre a possibilidade do professor optar por aplicar sanções ou prémios aos alunos. De qualquer forma, ambos são tipos de estratégia que o professor poderá ou não aplicar, caso vá contra as normas e cultura da Escola.

5. Promover atitudes de disciplina;

Um dos problemas do poder do professor é a perda de autoridade e conseqüentemente a indisciplina. Muitos autores referem-se ao Poder Coercivo ou Físico como forma de controlar este tipo de efeito.

No entanto, este tipo de poder pode causar algum desconforto a determinadas entidades. No entanto, este tipo de poder está intimamente ligado à questão de disciplina.

Ao pensar em disciplina, podem ser citadas diversas actividades que requerem do indivíduo uma certa obediência. Parte-se então para o ponto onde a disciplina está relacionada com a ideia do poder que alguém exerce sobre outro (alguém). Ao entrar nesse campo de estudo, Foucault apresenta com brilhante mestria à sua análise sobre os corpos dóceis, vigiados para que possam ser punidos. A ideia da docilidade do homem: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. (Foucault, 1987).

Sempre na perspectiva de um estilo de liderança democrático, o entrevistado afirma que faz uma gestão democrática no que toca às suas decisões. Todas as decisões são tomadas em conselho escolar por todos os intervenientes da comunidade escolar (E₅). Em relação à sala de aula, também tentamos utilizar uma gestão democrática, conduzindo os alunos para o caminho que pretendemos (E₅). No entanto, o entrevistado afirma que, por vezes, é necessário, enquanto professor, exercer o domínio da autoridade (E₆).

Os líderes não nascem, eles são desenvolvidos, desempenham um papel ou assumem uma responsabilidade. Segundo Adair J. (2004, 69) “a liderança não é uma superioridade inata”, é um exercício contínuo de aprendizagem de uma determinada função. “Não se nasce líder, aprende-se com a experiência.” (E₈).

Sendo líder, é necessário tomar determinadas decisões pontuais. Essas, por vezes, podem ser consideradas autoritárias. Para o entrevistado, “há decisões que devem ser tomadas de uma forma autoritária e não democrática” (E₉). Afirma que, “por vezes, é necessário enquanto professor, exercer um

domínio da autoridade” (E₇). Esta situação remete-nos para o papel do professor / aluno, e para a questão da autoridade como processo disciplinador.

Segundo Arendt (1972; 2001), autoridade é tudo o que faz com que as pessoas obedeçam. Assim, na instituição escolar, uma pessoa, com a função de professor, adquire o poder de determinar as acções dos alunos. Esses, legitimam esse poder, pois trazem de casa, ou adquirem rapidamente, a imagem do professor como autoridade.

Porém, o modo como o professor exerce a sua autoridade na sala de aula - se de forma autoritária ou liberal (Davis & Luna, 1991; Guzzoni, 1995; Araújo, 1999; Setton, 1999; Furlani, 2000) - é vital para o estabelecimento (ou não) de uma situação de disciplina na sua turma.

Entretanto, tradicionalmente a autoridade vem sendo confundida nas nossas instituições escolares com autoritarismo. Assim, ter autoridade tem correspondido a ser autoritário com os alunos, não lhes dando direito de se posicionarem em relação às diversas questões que ocorrem no contexto escolar. De acordo com essa visão, o aluno obedece não por acreditar na autoridade docente, mas por temer as punições e ameaças (implícitas ou explícitas) do professor autoritário. Dessa forma, a relação professor/aluno pode enfraquecer diariamente nessa batalha desigual, onde o primeiro tem todas as armas contra o segundo.

Assim, autoridade pode ser exercida de duas formas. Através do domínio e poder institucionalizado, como acontece na instituição escolar, ou pelo prestígio daquele que demonstra possuir competência em determinado assunto (professor/autoridade). Por tal atitude, é que parte uma admiração nutrida pelos seus alunos a partir do prestígio e da capacidade (Araújo, 1999;41). Os alunos devem obedecer, aceitar as decisões do professor não através do medo, mas sim através da admiração, da aceitação do seu poder legítimo ou referente. Dessa forma, a autoridade liberal pode-se traduzir em liderança. Dessa forma, como o entrevistado afirma, “sem exercer autoridade consegue-se conduzir a maior parte das crianças a ir ao ponto que eu quero e atingir aquilo que eu pretendo” (E₁₀).

Inúmeras vezes, questiona-se a utilidade da imposição de certas regras, como: realizar a fila antes da entrada na sala de aula, permanecer sentado na carteira, fazer silêncio dentro das instalações escolares. Qual a verdadeira

necessidade de certas regras? Seriam elas apenas uma maneira de assegurar o total domínio dos hábitos do corpo do indivíduo a ser dominado?

Foucault relaciona os processos disciplinares como uma maneira de manter o corpo manipulável, produtivo a quem de facto interessar o seu uso:

“O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tão pouco aprofundar a sua submissão, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e vice-versa. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos.”
(Foucault, 1987)

Ao transpormos essas análises às práticas utilizadas para disciplinar as crianças, abre-se um parêntese para o rumo dado às regras e para a sua verdadeira utilidade e finalidade. Uma vez dado um comando disciplinar para crianças, espera-se que ela responda da maneira esperada. O professor ao entrar na sala e pedir silêncio, transmite na sua fala o poder do qual foi investido para o cargo que exerce. O poder do professor não está mais na utilização de estratégias punitivas físicas, está simplesmente na sua presença, que assumiu ao longo do tempo um característico poder dominador. “O que está em jogo não é a integridade física de indivíduos e/ou grupos, mas sim a integridade de sua participação cultural.” (Foucault, 1987)

A indisciplina em sala de aula apresenta-se hoje, pela dimensão que tem vindo a adquirir, como um dos maiores problemas da escola actual. Segundo Afonso (1995), citado por Estrela (1996:35), os resultados de uma sondagem apontam para a percepção generalizada de problemas disciplinares, violência e falta de civismo, num ambiente marcado pela falta de autoridade e pelo facilitismo”.

O papel do professor, tradicionalmente confinado à transmissão de conhecimentos, teve de evoluir e o professor tem hoje de ser um gestor da sala de aula, um organizador da aprendizagem, detentor de um conjunto de competências relacionais a par das competências didácticas e das inerentes à matéria que lecciona.

A preparação dos professores para os aspectos relacionais em geral e, particularmente, para os aspectos disciplinares é uma das nossas

preocupações, podendo a gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina dar, relativamente a estes últimos, um importante contributo. Como refere o relatório Elton citado por Estrela (1992:87), “o problema central da indisciplina poderá ser consideravelmente reduzido se ajudarmos os professores a tornarem-se organizadores mais eficazes da aula”, ou seja, líderes e gestores na sala de aula.

A formação de professores é hoje considerada simultaneamente uma das “pedras angulares do projecto de reforma do sistema educativo” (Garcia, 1995:54) e um ponto crítico deste processo (Cortesão, 1991; Ferry, 1987; Estrela e Estrela, 1977) e, segundo Perrenoud (1993), tem sido o bode expiatório de quase todas as críticas do sistema escolar.

A insatisfação da sociedade ocidental causada pelo facto da preparação científico-técnica ou da formação cultural e humana não terem alcançado o grau de satisfação prometido (Gomez, 1995), tem contribuído para que a formação de professores tenha vindo progressivamente a ganhar protagonismo e o professor seja hoje o foco das atenções. Isto está bem patente nas seguintes afirmações de Patrício (1989:232): “uma sociedade que queira construir um futuro de prosperidade e de felicidade para os que a compõem tem de investir a fundo na educação”; o professor “é um elemento-chave no funcionamento da escola e no êxito ou fracasso de todas as políticas educativas que adoptarmos (...) a aposta na educação (...) não pode deixar de ser a aposta no professor como principal instrumento de realização da educação escolar”.

Se parece inegável que “nenhum outro corpo profissional produzirá, a longo prazo, efeitos tão importantes no futuro da sociedade” (Lesourne, 1988 cit. por Rodrigues e Esteves, 1993:39), o que justifica a preocupação actual com a formação do professor, parece-nos também que ela não pode ser considerada panaceia para todos os males nem “um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema” (Perrenoud, 1993:94).

No entanto, dado o ritmo das mudanças sociais, os processos de mudança para um novo sentido de escola e de educação escolar não podem estar dissociados da formação de professores. Estas mudanças têm-se repercutido na concepção da formação e nos modelos a utilizar e, actualmente,

segundo Patrício (1989: 240), “o professor que a lei de Bases do Sistema educativo determina que se forme é praticamente idêntico ao que vem sendo formado no âmbito das licenciaturas em ensino. É agora já dentro do modelo e não lutando por outro modelo, que os avanços qualitativos têm de ser conseguidos”.

6. Promover o aprofundamento de especialização:

O poder de especialização ou do conhecimento é atribuído a quem é considerado conhecedor ou competente em determinado tema/área, nomeadamente por possuir uma qualificação superior num determinado campo e reconhecido por aqueles sobre os quais vais ser exercido.

No caso do professor, este tipo de poder (especialização) é de extrema importância. À partida, os alunos reconhecem este tipo de poder. Sabem que o professor é alguém que detém um saber superior ao deles (I_1). Esperam que o professor faça uso de saber para lhes ensinar e transmitir esse conhecimento. É importante o aluno confiar no conhecimento que o professor deve deter. Esta confiança não deve ser abalada nem colocada em questão (I_2).

Se essa confiança é destruída, também o poder se torna obsoleto, perde a sua base de sustentabilidade (I_3). Assim, também ele se perde. Há sempre a possibilidade de existirem temas que o professor não domina e que, por sua vez, o aluno detém um grande conhecimento. Também dessa forma pode haver a possibilidade de se perder essa fonte de poder.

O professor deve então, apostar numa valorização pessoal em todos os níveis, realizando formações contínuas, tornando-se especialista em determinados temas, reforçando os temas, nos quais possui um conhecimento medíocre.

Este tipo de poder assenta na habilidade que o professor tem em lidar com as contingências ambientais e contribuir para o sucesso do grupo.

De salientar, que um bom domínio deste poder é capaz de gerir todos os outros poderes. É importante o professor ter credibilidade perante os alunos e pais (I_4).

Referências Bibliográficas

Afonso, A. J. (1991a). *“Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula. Elementos para uma análise sociológica e organizacional”*. Cadernos de Ciências Sociais, n.º 10/11.

AFONSO, A. J. (1991b). *“O poder de avaliar na génese de uma sociologia da avaliação”*. O Professor, n.º 22.

Afonso, A. J. (2003). *Escola Pública, gerencialismo e accountability*. Jornal A Página, Ano 12, n.º 126, Agosto/Setembro.

<http://www.apagina.pt/arquivo/artigo.asp?id=2622>

Aguinis, H., Simonsen, M. M. & Pierce, C. A. (1998). *“Effects of nonverbal behavior on perceptions of power bases”*. The journal of social psychology, 138(4):455-469. APG (2004). 'O que é a APG', http://www.apg.pt/Pagquem_somos.htm.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: que sentido? Que formação?* In B. P Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior (Vol.I, pp. 21-31)*. Porto: Porto Editora.

Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Ashforth, B. E. & Mael, F. A. (1998). *'The power of resistance: sustaining valued identities.'* In R. M. Kramer, M. A Neale (Eds.), *Power and influence in: Astley, W. G., Sachdeva, P. S. (1984). 'Structural sources of intraorganizational power: a theoretical synthesis'*. Academy of Management Review, 9(1): 104-113.

Atwater, L. E. (1995). *"The relationship between supervisory power and organizational characteristics"*. *Group & Organizational Management*, 20(4): 460-485.

Bacharach, S. & Mundell, B. L. (1999). *"Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção"*. In: Sarmiento, M. J. (Org.). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

Barroso, J. (1995). *Organização pedagógica e a administração dos liceus (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.

Barroso, J. (1998). *Autonomia e gestão das escolas: que formação de professores?* in Actas do Seminário *"A territorialização das políticas educativas"*. Centro de Formação Francisco de Holanda: Guimarães.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bemoux, P. (1995). *A sociologia das organizações*. Porto: RÉS-Editora.

Bernoux, P. (1997). *A Sociologia das Empresas*. Porto: RÉS-Editora.

Birou, A. (1982). *Dicionário de ciências sociais*. (5ª ed). Lisboa: Publicações Dom Quixote

Bogdan & Biklen (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Brass, J. B. & Burkhard, M. E. (1993). *'Potential power and power use: in Bush, T. (1986). Theories of educational management*. London. Harper and Row Ltd.

Bush, T. (1994). *"Theory and practice in educational management"*. T. Bush & J. Westburnham (Edit). *The principles of educational management*. Leicester: Longman: pp. 33 -53.

Busher, H. & Saran, R. (1994). *Towards a model of school leadership. educational management and administration, vol. 22 (1) pp. 5-13.*

Cabral-Cardoso, C. (1996). *"O factor político nas organizações."* In Marques, C. A. & Cunha, M. P. (Eds.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas: 397- 419*. Lisboa: D. Quixote.

Clegg, S. R. (1989 b). *Frameworks of power*. London: Sage Publications.

Collinson, D. (1998). *Strategies of resistance: Power, knowledge and subjectivity in the workplace'*. In R. M. Kramer, M. A. Neale (Eds), *Power and influence in organizations. 25 - 68*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Correia, E (1995). *Inovação educacional reforma curricular e supervisão*. In Alarcão (I Ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Cidine.

Cortesão, L. (1991). *Supervisão numa perspectiva crítica: Ciências da educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *Le acteur et le système*. Paris: Seuil.

Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Editions du Seuil.

Cunha, M. P., Rego, A, Cunha, R.C & Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão: Capítulo 25*. Lisboa: RH Editora.

Dahl, R. A. (1986). *"Power as the control of behavior"*. S. Lukes (Edit). Power. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 37-58.

Denzin, N; Lincoln, Y & Col. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teoria e abordagens*. Porto Alegre: Ed. Artmed

Diniz, L. L. (2003). *Administração educacional*. *Revista do fórum português de administração educacional*, n°3, pp. 60-70.

Drucker, P.F. (1994). *As organizações sem fins lucrativos*. Lisboa: Difusão Cultural.

Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: RES-Editora.

Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores (3ª edição)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M. T. (1990). *A formação de professores em Portugal*. Comunicação apresentada no 2º congresso da sociedade portuguesa de professores de educação física, Lisboa.

Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M.T. (1996). *Prevenção da Indisciplina e formação de professores*. Noésis, Janeiro/Março IIE, pp. 34-36.

Estrela, M.T. & Estrela, A. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Estampa.

Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Etzioni, A. (1978). *Organizações complexas*. São Paulo: Editora Atlas

Evertson, C. (1990). *Classroom organization and management*, in M. C. Reynolds, (ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*, 2^a ed. Oxford: Pergamon Press.

Ewald, F. (2004). "La philosophie comme acte \ Dossier: "Michel Foucault. Une éthique de la vérité". *Le Magazine Littéraire*, N° 435, pp. 29-67.

Faith, K. (1994). "Resistance: lessons from Foucault and feminism". H. L. Radtke. & H. J. ST AM. "Power gender - social relations in theory and practice". London: Sage Publications, pp. 36-63.

Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.

Formozinho, J. (1980). *As bases de poder do professor*. In Separata da revista portuguesa de pedagogia, XIV.

Formozinho, J. (1992). *O dilema organizacional da escola de massas*. *Revista portuguesa de educação*, vol. 5 (3), pp23-48.

Foucault, M. (1969). *L ' Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Foucault, M. (1983). "Postfácio: the subject and the power". In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Edits). *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 208-226.

Foucault, M. (1984). "Deux essais sur le sujet et le pouvoir: I - Pourquoi étudier le pouvoir, II - le pouvoir, comment s' exerce-t-il?". H. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault: un parcours philosophique*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1991). *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*. Lisboa: Edições 70.

Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder (3ª edição)*. Madrid: Las Ediciones de la piqueta.

Foucault, M. (1994). *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Galang, M.C. & Ferris, GR. (1997). "Human resource department power and influence through symbolic action." *Human Relations*, 50(11): 1403-1426.

Galbraith, J. K. (1983). *Anatomia do poder*. Lisboa: Difel.

Garcia, C. (1995b). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*, in A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, pp. 51-76.

Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura. Agência e estrutura*. Oeiras: Celta Editora.

Gomez, A. (1995). *O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo*, in A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, pp. 93-114.

Good, T., & Brophy, J. (1978). *Looking in classroom*. London: Harper and Row.

Hall, R. (1984). *Orgaizações: estrutura e processos*. Rio de Janeiro: Livros Horizonte.

Handy, C. B. (1976). *Understanding organizations*. Harmondsworth: Penguin Books, Ltd.: 111-144.

Hargreaves, A. (1995). "Series editor's introduction". J. Blase & G. Anderson. *The micropolitics of educational leadership from control to empowerment*. London: Cassell.

Hofstede, G. (1983). 'The cultural relativity of organizational practices and theories.' *Journal of International Business Studies*. Fall: 75-89.

Huberman, M. (1989). *La maîtrise pédagogique à différents moments de la carrière de l'enseignant secondaire*. *European journal of teacher education*, vol. 12, n° 1, pp. 35-41.

Hughes, M ; Ribbins, P. & Thobias, H. (eds.) (1997). *Managing education - The system and the institution*. London: Cassell Education.

Hughes, M. (1987). "Leadership in professional staffed organizations" in Hughes, ML; Ribbins, P. & Thobias, H. (eds.) *Managing education - the system and the institution*. London: Cassell Education.

Ibarra, H. (1993). "Network centrality, power, and innovation involvement: determinants of technical and administrative roles". *Academy of management journal*, 36 (3): 471-501, *Investigation of structure and behaviour*. *Academy of management journal*. 36(3): 441-470.

Jesuíno, J.C. (1987). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Katz, S. M. (1998) 'A newcomer gains power: an analysis of the role of rhetorical expertise.' *The Journal of business communication*, 35(4): 419-442.

Kemp, A. (1995). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lewin, K. (1989). *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo à escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: I.E.P.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2006) *Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes*, In Denzin, N., Lincoln, Y. & COL., (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. São Paulo: Ed. Artmed, pp.169-192.
- Lodi, J. B., (1989). *A entrevista: teoria e prática*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU.
- Lukes, S. (1980). *O Poder, uma visão radical*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Sarmiento, M. J. (Org). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 126-167.
- Maddi, S. (1972). *Personality theories: a comparative analysis*. Homewood: Dorsey Press.
- Marshall, J. (1994). “*Governamentalidade e educação liberal*”. T. T. Silva (Org.). *O Sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes. pp. 21-34.
- McClelland, D.C. & Burnham, D. H. (1995). *'Power is the great motivator'*. Harvard business review, 73 (1): 126, 10 pgs.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir dans les organizations*. Paris: Editions d'organisations.

- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. London: Sage Publications.
- Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1991). *Os professores em busca de uma autonomia perdida?*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ciências da Educação em Portugal: *Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação, 521-531.
- O'Byrne, D. & Leavy, B. (1997). *'Horizontal power differences: an exploratory study'*. IBAR-Irish Business and Administrative Research. 18: 178-191.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso. Dissertação de doutoramento em estudos da criança*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. Organizations: 89-119. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Pacheco, J. A. (1995a). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Parsons, T. (1986). *"Power and the social system"*. S. Lukes (Edit). Power. Oxford, Blackwell Publishers, pp. 94-143.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1989), *Traços principais do perfil do professor do Ano 2000*. Revista Inovação, vol. 2, nº3, pp. 229-245.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

Pfeffer, J. (1994). *Competitive advantage through people: unleashing the power of the workforce*. Boston: MA: Harvard Business School Press.

Pfeffer, J. (1994a). *Gerir com poder*. Amadora: Bertrand Editora.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora

Russ, J. (1994). *Les théories du pouvoir*. Paris: Librairie générale française.

Sá, V. (1996). *O director de turma na escola portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes*. Revista Portuguesa de Educação. 9 (1), pp. 139-162.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*. Lisboa: instituto de inovação educacional

Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho, instituto de educação e psicologia.

Scott, W. R. (1987). *Organizations: rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.

Silva, V. R. (2003). *Escola, autonomia e formação: dinâmicas de poder e lógicas de acção numa escola secundária de Braga*. Dissertação de Mestrado: Universidade do Minho.

Stake, R. (2005). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.

Stoer, S. (1982). *Educação, estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola - perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

Toffler, A. (1991). *Os novos poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.

Varbres, J. D. (1954). *L'état*. Paris: Presses Universitaires de France.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vecchio, R. P. (1997). *Power, politics and influence*. In Vecchio, R. P. (Eds.), *leadership: understanding the dynamics of power and influence in organization*: 71-99. Notre Dame: U. Notre Dame Press.

Veenman, S. (1988), *El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial*, in A. Villa (coord.), *problemas e perspectivas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Weber, M. (1982). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Weber, M. (1967). *L'ethique protestante et L'esprit du capitalisme*. Paris: Presses Pocket. (Original de 1905).

Weber, M. (1971). *Os fundamentos da organização burocrática: uma construção de tipo ideal*. in Campos, E. (Org.), *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 15-28.

Weber, M. (1989). *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais*. in: Cohn, G. (org). *Weber*. São Paulo: Ática.

Weibourne, T. M. & Trevor, C. O. (2000) *The roles of departmental and position power in job evaluation*. *Academy of management journal*, 43(4): 761-771.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.

Anexo 1

Transcrição integral da entrevista semi-estruturada

Entrevistada: Directora de um Jardim-Escola

Muito boa tarde.

R.: - Boa Tarde.

1ª Questão:

Olhando para a sua própria experiência, quais são as grandes competências ou características de liderança que deve ter para poder exercer esta profissão, ou seja docente, e no seu caso particular de directora do Jardim-Escola?

R.: - Liderança democrática para ambas das funções.

Liderança democrática. Denota outro tipo de liderança que possa utilizar?

R.: - Às vezes não pode ser democrática...

Tem de ser?

R.: - Tem de ser autoritária. Não, na maior parte dos casos, claro se opta por um estilo de liderança democrática, onde nada é decidido por uma pessoa só.

Eu estou à frente do Jardim-Escola, mas como vocês sabem o poder de decisão em determinadas situações não passa só por mim! Ou não passa por mim mesmo. Há determinadas coisas... porque isto tem uma linha hierárquica e, portanto, eu tenho alguém superior a mim a quem também tenho que obedecer e cumprir as ordens enviadas.

Portanto, tudo aquilo que depende da minha gestão a nível de funcionamento da Escola todos os dias, naquelas pequenas situações tento fazer uma gestão democrática e, é por isso que existem os conselhos escolares e todas as decisões são tomadas em conselho escolar por todos os intervenientes da comunidade escolar.

Considera esse tipo de Liderança necessário também para dentro da sala de aula?

R.: - Dentro da sala de aula, acho que se pode... Claro que não se pode usar, se calhar, tão frequentemente, como directora da escola! Porque os alunos tem uma idade que ainda não conseguem compreender e aceitar as opiniões e decisões dos outros, nem sempre o que eles decidem é o melhor. Nós utilizamos uma gestão democrática, e aí tem de ser democrática entre aspas, porque temos de os conduzir para o caminho que nós pretendemos e, portanto, já tem de ser um democrático entre aspas, mas por vezes, é necessário, enquanto professor, exercer um domínio da autoridade.

2ª Questão:

Em relação às características que mencionou, acha que estas foram melhorando ao longo do tempo, ou é “algo que se tem e com que se nasce”?

R.: - Não... ninguém nasce com isto. Isto é uma coisa que se aprende, e aprende-se com a experiência, aprende-se com a prática e aprende-se, sobretudo, na confrontação diária com esse tipo de situações

Então, nesse caso, acha que é pertinente saber tomar determinadas decisões?

R.: - Há decisões, tem de ser tomadas de uma forma autoritária e não democrática, mas podemos dizer que, em relação aos miúdos, acho que facilmente os conduzimos para o nosso objectivo, ou seja, para aquilo que nós pretendemos. Em relação aos adultos, é um pouco mais difícil, e talvez aí a autoridade deva ser um pouco mais vincada, do que propriamente, dentro de uma sala de aula, porque já não os conseguimos influenciar tão facilmente. Aí, é muito mais pertinente essa actuação, pois requer outros malabarismos. Também é possível conseguir, mas requer outros malabarismos diferentes daqueles que utilizamos com as crianças.

Mas, por exemplo, no funcionamento da escola opta por uma liderança democrática, mas no funcionamento de sala de aula opta por uma liderança mais autoritária, mas nas tomadas das decisões parece que troca no tipo de liderança. Pode explicar melhor?

R.: - Pois! É assim, é por isso que eu disse numa liderança democrática entre aspas. Eu sem exercer autoridade consigo conduzir a maior parte das crianças a ir ao ponto que eu quero e atingir aquilo que eu pretendo. Por isso, é democrática, mas, por outro lado, também acaba por ser autoritário. Porque eu, conscientemente, estou a conduzi-los para aquilo que eu pretendo.

Exacto, é a questão da diferença entre o tipo de liderança que se pretende e que se consegue realizar, e depois algumas decisões que se têm de tomar, e nesse caso tem que se recorrer à autoridade.

R.: - Exacto, porque há determinadas situações em que não se consegue chegar ao consenso com as crianças. Há aquelas, com personalidades muito fortes, que não se deixam influenciar facilmente. Por vezes, não conseguimos levá-las ao nosso encontro, e aí temos mesmo que ser autoritários.

Mas o objectivo é sempre esse? Levá-las a fazer aquilo que queremos ver feito.

R.: - Exactamente. Tanto num lado como no outro. É aí que a liderança é difícil de exercer, não é assim tão simples como as pessoas pensam. Porque, conseguirmos levar as pessoas no nosso barco não é assim tão fácil.

3ª Questão:

Que tipo de competências/ princípios ou valores são fundamentais para si enquanto professor(a)?

R.: - Paradigmas!? Eu acho que os valores, as atitudes começam desde que nós nascemos. Aquilo que os nossos pais incutem é fundamental para o nosso desenvolvimento e para a nossa modelação da personalidade, porque todos nós nascemos com uma personalidade própria, depois ela poderá ser alterada ou não consoante toda a educação e formação que os nossos pais nos deram. Eu acho que há determinados princípios e valores que, se um professor não os tiver, nunca conseguirá ser um bom professor. Por muitos conhecimentos que tenha, por muito bem que explique os conteúdos, nunca conseguirá ser um bom professor e uma boa pessoa. Sim! Porque um bom professor tem de ser uma boa pessoa. Para ser boa pessoa e bom professor tem que, realmente, ter princípios e valores consigo. E os princípios e os valores não são coisas que se adquirem de um dia para o outro. Está presente na formação do indivíduo desde o nascimento. Portanto, eu acho que o valor da igualdade, da

democracia, da verdade, da amizade, do companheirismo... mas principalmente da verdade. Todos são extremamente importantes para se tornar uma boa pessoa, e claro, num bom professor.

4ª Questão:

Em relação ao poder, acha que...

R.: - Eu não gosto muito da palavra poder. Eu acho que essa palavra é muito forte, porque poder, poder... Quem é que tem poder?

Quem é que acha que tem poder? - Pergunto eu.

R.: - Pois...eu acho que ninguém tem um poder total. Ninguém é dono de um poder. Nem mesmo o Presidente ou o Primeiro-Ministro. Nem esses que mandam em nós têm um poder absoluto das coisas.

Mas a directora da escola, como directora da escola tem poder?

R.: - Sim... tem poder, mas não é um poder absoluto.

5ª Questão:

Mas de que forma esse poder pode influenciar o tipo de liderança que tem? Reformulando a questão. Uma pessoa com poder é melhor líder, ou não?

R.: - Não, não tem que ser.

Quem lidera não tem que ter necessariamente poder?

R.: - Não... quem tem poder não é necessariamente um líder, mas é obvio que quem lidera tem algum poder. A questão está no modo como exerce esse poder. O pouco ou muito poder que possa ter, e volto a repetir, nunca é um poder absoluto, depende da forma como exerce esse poder. Aí é que está a ambiguidade da liderança como poder.

Esta ambiguidade que existe entre estes dois termos, liderança e poder, pode por vezes não ser a conjugação perfeita, porque muitas pessoas não sabem usar o poder que detêm para serem bons líderes. Portanto, não é fundamental... Eu para ser líder, tenho que ter poder, certo? Mas, não acho que o poder que eu possa ter faça de mim um bom líder. Eu para tomar determinadas decisões, principalmente, com os professores desta escola, e não estou a falar do resto da comunidade escola, como os encarregados de educação, ou mesmo com os próprios alunos, estou a falar em relação da

minha atitude para com os professores desta escola, eu tento sempre não exercer esse poder que tenho.

Mas esse poder que tem faz com que...

R.: - Sim, está bem! Porque as decisões não são só tomadas por mim, são tomadas por todos nós em conselho escolar. É em conselho escolar que tomamos decisões. Aí é um poder conjunto, não é um poder que é só meu. Eu só posso exigir que se faça algo quando a ordem vem de uma linha hierárquica superior à minha. Aí não há nada a fazer. Vem uma ordem de alguém superior a mim, e aí não estou a exercer o meu poder, estou a manifestar o poder de alguém que é superior a mim. Quando são decisões que me competem a mim tomar, eu tento não exercer, ou não demonstrar, que as coisas têm de ser feitas porque eu tenho algum poder. As coisas têm de ser feitas por uma questão de bom senso, e por acharmos que é o melhor. Nós. Não eu apenas, como directora da Escola. Nós, como docentes da escola. Por isso, eu acho que não me aproveito do poder que tenho ou que posso ter. Não me aproveito dele para impingir às pessoas determinadas coisas, porque acho que, havendo na escola pessoas de bom senso, verdadeiras e honestas, acho que ninguém precisa de exercer poder. Ele por si nasce.

6ª Questão:

Em relação aos professores, que características prefere em termos de liderança?

R.: - Prefiro que seja trabalhador, disponível, verdadeiro, honesto e fiel.

E em termos de liderança. Que tipo de líder prefere ver nos professores da sua escola?

R.: - Que sejam líderes com estas características que atribuí. Líderes verdadeiros, fieis, honestos, amigos, sinceros... porque eu acho que estas características são qualidades que qualquer pessoa, enquanto líder ou não, deve ter. Principalmente, num líder. E como todos nós somos um bocadinho líderes, ou seja, todos os professores são líderes dentro da sua sala de aula. E se não tiver estas características não será, com certeza um bom líder, nem será um bom professor.

7ª Questão:

Para terminar, e porque o meu trabalho também aborda a questão da autoridade e que ainda não foi discutida, gostaria de perguntar se, para si, a autoridade é um tipo de poder ou não?

R.: - É. É um tipo de poder. Nós podemos exercer autoridade de uma forma “soft”. Não tem de ser de forma brusca, não tem de ser de forma agressiva. A autoridade também pode ser exercida com alguma democracia, com alguma simpatia. A palavra autoridade é como a palavra poder, a palavra autoridade é uma palavra muito forte.

Mas associa poder a autoridade?

R.: - Sim. Sim, porque por vezes é necessário ser, mas isso é em situações extremas. Ao poder pode estar associada a autoridade. Mas não quer dizer que o poder seja exercido com autoridade. Não tem de ser forçosamente exercido com autoridade. Pelo menos na maior parte das situações que ocorrem no dia-a-dia das pessoas enquanto profissionais de educação.

Muito obrigado.

Anexo 2

Inquérito por questionário

①

Questionário

Para uma grande parte dos autores que se debruçam sobre este assunto, o poder é a capacidade de um agente em produzir determinados efeitos, sendo uma decorrência da relação social entre indivíduos, grupos ou organizações onde uma das partes controla a outra.

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Poder. Escolha a que achar mais correcta:

Poder é “a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize a sua vontade própria numa acção comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam na acção. Max Webber (1982)

Poder é a “capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais. Mintzberg (1986)

① “O poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, que se efectua, que funciona”. Foucault (1991)

Justifique: O poder é uma entidade abstracta, não existe como ser real. Existem sim os reflexos do poder em todas as situações da nossa vida. Alguém exerce o poder a vários níveis e para vivermos em grupo é necessário que isso aconteça.

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Autoridade:

- Autoridade é “um poder legitimado que, em determinadas circunstâncias, tal como no âmbito do “capitalismo do ocidente moderno” e da “organização racional capitalista do trabalho (formalmente livre)” constitui “o poder mais decisivo da nossa vida moderna”, em suma um poder que se “identifica sobretudo com a dominação”. Weber (1967)
- ④ “Por autoridade, teremos de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior.” Durkheim, Émile (1984).
- Autoridade é a capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte de unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legitimadas com referência ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de protesto, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agência daquela imposição”. Talcott Parsons (1986: 103)

Justifique: Significa isto que nós, sujeitos, submetemo-nos ao poder porque reconhecemos a autoridade que dele advém como superior e eficaz na nossa vida. Sem autoridade, corremos graves riscos de cair no caos e na desordem, na insegurança e na indisciplina, factores fundamentais para podermos viver.

O poder está intimamente ligado ao funcionamento das organizações, nomeadamente, da Escola.

Na sua opinião, quem exerce poder na organização escola. Escolha a opção que achar mais correcta.

- ⑦
- Nas organizações quem detém mais poder é quem mais controla, também parece certo que todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja “um mínimo de poder” que os actores organizacionais convocam “procurando maximizar os seus ganhos” (Crozier, 1963:10)
 - “Quanto mais a zona de incerteza controlada pelo indivíduo ou pelo grupo seja crucial para o êxito da organização, mais ele disporá de poder” Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 42-72)
 - “As organizações normativas são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores”. Etzioni (1974)

Justifique: Parece-me ser a mais correcta, ainda que não goste da palavra controlo. O importante é que aquele, que detém mais poder, seja capaz de ajudar os outros a serem capazes de auto-controlo. Isso é o + importante e o mais eficaz. Eu ser capaz de auto-controlo-me, sem que nada me seja imposto.

A liderança não é mais do que o exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo" sendo "esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança" (Jesuino, 1987:8).

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Líder, tendo em conta o tipo de liderança:

- O líder (formal) determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa.
- O líder caracteriza-se pelo incentivo que exerce para a participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.
- O líder dilui o seu poder de forma a enfatizar procedimentos valorativos da eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido.

Justifique: Porque o melhor líder é o que é capaz de garantir o maior empenho de todos os membros do grupo, fazendo-os sentir como parte importante do mesmo, deixando-os todavia com grande autonomia e liberdade mas responsabilizando-os pelos seus compromissos e decisões. Não se sentiu constrangido e é o melhor em qualquer situação. Aqui em liberdade e responsabilidade é o mais importante para cada elemento e por consequente para todo o grupo.

2

Questionário

Para uma grande parte dos autores que se debruçam sobre este assunto, o poder é a capacidade de um agente em produzir determinados efeitos, sendo uma decorrência da relação social entre indivíduos, grupos ou organizações onde uma das partes controla a outra.

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Poder. Escolha a que achar mais correcta:

- Poder é “a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize a sua vontade própria numa acção comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam na acção. Max Webber (1982)
- Poder é a “capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais. Mintzberg (1986)
- “O poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, que se efectua, que funciona”. Foucault (1991)

Justifique: NÃO HÁ MUITA A ACRESCENTAR AO QUE FOI DITO POR FOUCAULT, MAS A ACÇÃO DO PODER FUNCIONA MELHOR QUANDO OS OUTROS QUE PARTICIPAM NA ACÇÃO TÊM UMA RELAÇÃO DE PROXIMIDADE COM QUEM A EXERCE.

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Autoridade:

- Autoridade é “um poder legitimado que, em determinadas circunstâncias, tal como no âmbito do “capitalismo do ocidente moderno” e da “organização racional capitalista do trabalho (formalmente livre)” constitui “o poder mais decisivo da nossa vida moderna”, em suma um poder que se “identifica sobretudo com a dominação”. Weber (1967)
- “Por autoridade, teremos de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior.” Durkheim, Émile (1984).
- ③ Autoridade é a capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte de unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legitimadas com referência ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de protesto, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agência daquela imposição”. Talcott Parsons (1986: 103)

Justifique: NAS RELAÇÕES EMPREGADO -
TRABALHADOR É MESMO ISSO QUE ACONTECE,
④ OU TRABALHAS SEGUNDO OS MÓDOS IM-
POSTOS OU ESTÁS SUJEITO ÀS SANÇÕES.

O poder está intimamente ligado ao funcionamento das organizações, nomeadamente, da Escola.

Na sua opinião, quem exerce poder na organização escola. Escolha a opção que achar mais correcta.

- Nas organizações quem detém mais poder é quem mais controla, também parece certo que todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja “um mínimo de poder” que os actores organizacionais convocam “procurando maximizar os seus ganhos” (Crozier, 1963:10)
- “Quanto mais a zona de incerteza controlada pelo indivíduo ou pelo grupo seja crucial para o êxito da organização, mais ele disporá de poder” Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 42-72)
- ⑤ “As organizações normativas são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores”. Etzioni (1974)

Justifique: As normas ditam o controle. ⑥

A liderança não é mais do que o exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo" sendo "esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança" (Jesuino, 1987:8).

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Líder, tendo em conta o tipo de liderança:

- O líder (formal) determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa.
- O líder caracteriza-se pelo incentivo que exerce para a participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.
- O líder dilui o seu poder de forma a enfatizar procedimentos valorativos da eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido.

Justifique: A UNIÃO FAZ A FORÇA!
O TRABALHO EM EQUIPE E COOPERATIVO
É FUNDAMENTAL PARA O SUCESSO DE
QUALQUER INSTITUIÇÃO.

3

Questionário

Para uma grande parte dos autores que se debruçam sobre este assunto, o poder é a capacidade de um agente em produzir determinados efeitos, sendo uma decorrência da relação social entre indivíduos, grupos ou organizações onde uma das partes controla a outra.

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Poder. Escolha a que achar mais correcta:

- Poder é “a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize a sua vontade própria numa acção comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam na acção. Max Webber (1982)
- Poder é a “capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais. Mintzberg (1986)
- “O poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, que se efectua, que funciona”. Foucault (1991)

Justifique: O VERDADEIRO PODER É AQUELE QUE RESULTA DA ACCÃO REALIZADA POR ALGUÉM, SEM QUE A VONTADE DE UM PRINCÍPIO SEJA IMPOSTA. ALGUÉM SUGERE, O OUTRO CUMPRE DE SUA VONTADE. |

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Autoridade:

- Autoridade é “um poder legitimado que, em determinadas circunstâncias, tal como no âmbito do “capitalismo do ocidente moderno” e da “organização racional capitalista do trabalho (formalmente livre)” constitui “o poder mais decisivo da nossa vida moderna”, em suma um poder que se “identifica sobretudo com a dominação”. Weber (1967)
- ③ “Por autoridade, teremos de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior.” Durkheim, Émile (1984).
- Autoridade é a capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte de unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legitimadas com referência ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de protesto, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agência daquela imposição”. Talcott Parsons (1986: 103)

Justifique: QUALQUER AUTORIDADE, MESMO QUE HIERÁRQUICA, FUNCIONARÁ APENAS EM PLENO SE POR
④ BASE TIVER O RESPEITO MORAL

_____.

O poder está intimamente ligado ao funcionamento das organizações, nomeadamente, da Escola.

Na sua opinião, quem exerce poder na organização escola. Escolha a opção que achar mais correcta.

- Nas organizações quem detém mais poder é quem mais controla, também parece certo que todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja “um mínimo de poder” que os actores organizacionais convocam “procurando maximizar os seus ganhos” (Crozier, 1963:10)
- “Quanto mais a zona de incerteza controlada pelo indivíduo ou pelo grupo seja crucial para o êxito da organização, mais ele disporá de poder” Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 42-72)
- ⑤ “As organizações normativas são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores”. Etzioni (1974)

Justifique: o poder instituído numa organização estabelece regras. ao expô-las, obriga os funcionários ao seu cumprimento. esse cumprimento poderá ser feito da melhor forma, ou não, dependendo das condições de trabalho, motivação, etc.

A liderança não é mais do que o exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo" sendo "esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança" (Jesuino, 1987:8).

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Líder, tendo em conta o tipo de liderança:

- O líder (formal) determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa.
- O líder caracteriza-se pelo incentivo que exerce para a participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.
- O líder dilui o seu poder de forma a enfatizar procedimentos valorativos da eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido.

Justifique: O líder é aquele que consegue que o grupo execute aquilo que pretende sem que tenha necessidade de o expressar especificamente

4

Questionário

Para uma grande parte dos autores que se debruçam sobre este assunto, o poder é a capacidade de um agente em produzir determinados efeitos, sendo uma decorrência da relação social entre indivíduos, grupos ou organizações onde uma das partes controla a outra.

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Poder. Escolha a que achar mais correcta:

Poder é “a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize a sua vontade própria numa acção comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam na acção.” Max Webber (1982)

Poder é a “capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais.” Mintzberg (1986)

“O poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, que se efectua, que funciona”. Foucault (1991)

Justifique: Poder é uma “força” exercida sobre alguém que deve obediência. Quem tem poder consegue alterar o caminho e a orientação de uma organização, ou, simplesmente, manter aquele que está em curso. O poder não é (necessariamente) sinónimo de democracia e liberdade de pensamento.

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Autoridade:

Autoridade é “um poder legitimado que, em determinadas circunstâncias, tal como no âmbito do “capitalismo do ocidente moderno” e da “organização racional capitalista do trabalho (formalmente livre)” constitui “o poder mais decisivo da nossa vida moderna”, em suma um poder que se “identifica sobretudo com a dominação”. Weber (1967)

“Por autoridade, teremos de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior.” Durkheim, Émile (1984).

5 Autoridade é a capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte de unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legitimadas com referência ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de protesto, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agência daquela imposição”. Talcott Parsons (1986: 103)

6 Justifique: A autoridade é o "poder" que mantém a ordem. | É quem tem meios e poder para fazer cumprir as normas e regras pré-estabelecidas, por um grupo ^{ou indivíduos} com poder. | A autoridade não pode ser contestada. 7

8

O poder está intimamente ligado ao funcionamento das organizações, nomeadamente, da Escola.

Na sua opinião, quem exerce poder na organização escola. Escolha a opção que achar mais correcta.

- 9
- Nas organizações quem detém mais poder é quem mais controla, também parece certo que todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja “um mínimo de poder” que os actores organizacionais convocam “procurando maximizar os seus ganhos” (Crozier, 1963:10)
 - “Quanto mais a zona de incerteza controlada pelo indivíduo ou pelo grupo seja crucial para o êxito da organização, mais ele disporá de poder” Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 42-72)
 - “As organizações normativas são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores”. Etzioni (1974)

Justifique: Quem tem o poder, é quem impõe a sua vontade, algumas vezes, mesmo contra a vontade dos líderes.

A liderança não é mais do que o exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo" sendo "esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança" (Jesuino, 1987:8).

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Líder, tendo em conta o tipo de liderança:

- O líder (formal) determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa.
- 11 O líder caracteriza-se pelo incentivo que exerce para a participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.
- O líder dilui o seu poder de forma a enfatizar procedimentos valorativos da eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido.

12 Justifique: o líder é quem motiva e leva os outros a colaborar/realizarem, as suas ideias/projectos.

13 O líder pode não ser o "chefe", mas sim alguém que consegue transmitir as suas vontades e torná-las nas vontades dos outros, fazendo-os acreditar que esse é o melhor caminho.

Questionário

Para uma grande parte dos autores que se debruçam sobre este assunto, o poder é a capacidade de um agente em produzir determinados efeitos, sendo uma decorrência da relação social entre indivíduos, grupos ou organizações onde uma das partes controla a outra.

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Poder. Escolha a que achar mais correcta:

- Poder é “a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize a sua vontade própria numa acção comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam na acção. Max Webber (1982)
- ① Poder é a “capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais. Mintzberg (1986)
- “O poder não existe, o que existe são práticas ou relações de poder. O poder é algo que se exerce, que se efectua, que funciona”. Foucault (1991)

Justifique: Poder é conseguir mudar o estado das coisas por sugestão, influência ou outras meios como a contaco com a "media" por exemplo. ②

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Autoridade:

- Autoridade é “um poder legitimado que, em determinadas circunstâncias, tal como no âmbito do “capitalismo do ocidente moderno” e da “organização racional capitalista do trabalho (formalmente livre)” constitui “o poder mais decisivo da nossa vida moderna”, em suma um poder que se “identifica sobretudo com a dominação”. Weber (1967)
- “Por autoridade, teremos de entender o ascendente que sobre nós exerce qualquer poder moral que nos seja reconhecidamente superior.” Durkheim, Émile (1984).
- ③ Autoridade é a capacidade de assegurar o desempenho de obrigações por parte de unidades, num sistema de organização colectiva, quando as obrigações são legitimadas com referência ao seu impacto sobre metas colectivas e onde, no caso de protesto, há um pressuposto de imposição de sanções de qualquer que seja a real agência daquela imposição”. Talcott Parsons (1986: 103)

Justifique: A autoridade não pode ser unilateral. ^④
Em sistemas de orga-
nização colectiva pressupõe-se
obrigações legitimadas por essa ^⑤
Autoridade.

O poder está intimamente ligado ao funcionamento das organizações, nomeadamente, da Escola.

Na sua opinião, quem exerce poder na organização escola. Escolha a opção que achar mais correcta.

- Nas organizações quem detém mais poder é quem mais controla, também parece certo que todos os actores organizacionais possuem poder, mais que não seja “um mínimo de poder” que os actores organizacionais convocam “procurando maximizar os seus ganhos” (Crozier, 1963:10)
- “Quanto mais a zona de incerteza controlada pelo indivíduo ou pelo grupo seja crucial para o êxito da organização, mais ele disporá de poder” Michel Crozier e Erhard Friedberg (1977: 42-72)
- “As organizações normativas são entidades nas quais o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes dos níveis inferiores”. Etzioni (1974)

Justifique: A escola assenta num
poder normativo.



A liderança não é mais do que o exercício do poder por parte de um actor sobre um grupo" sendo "esta especificação de grupo, enquanto destinatário do exercício do poder, que constitui uma das características básicas, e geralmente reconhecidas, do conceito de liderança" (Jesuíno, 1987:8).

Na sua opinião, qual das seguintes afirmações nomearia para definir o conceito de Líder, tendo em conta o tipo de liderança:

- O líder (formal) determina a política da escola, as estratégias gerais, dispensa mecanismos e processos de participação, orienta a sua acção através de dispositivos de submissão pessoal e normativa.
- O líder caracteriza-se pelo incentivo que exerce para a participação na formulação de políticas e estratégias e nas tomadas de decisão havendo margens significativas de autonomia e liberdade para os membros da organização.
- O líder dilui o seu poder de forma a enfatizar procedimentos valorativos da eficiência e eficácia do trabalho desenvolvido.

Justifique: O líder deve essencialmente incentivar a participação e a formulação de políticas, estratégias, devendo deixar aos membros da organização uma margem de autonomia e liberdade. | 10

Anexo 3

Guião de Observação

Item a observar	Parâmetros a observar	Observação	Inferências
Poder	1. Tipo de equiescência que os alunos têm perante o professor.	O professor entrou na sala com os alunos em silêncio. O professor cumprimenta os alunos, tendo este devolvido pelos alunos. Preparam o material para a aula de música. O professor dirige-se aos alunos num tom calmo e seguro.	Respeito. Percebem que o professor não tolera barulho. Quem não respeitar sofre sanções (Jogo das notas musicais).
Autoridade	2. Como é que as decisões do professor elevam o seu poder.	Os alunos estão em silêncio quando este fala. O professor perante dúvidas, esclarece o aluno a forma correcta.	Líder com poder: capacidade de interacção com os alunos
Liderança	3. Que atitudes têm os alunos perante a exposição dos elementos propostos pelo professor (comunicação).	Ao abordar o professor, fazem-no com um tom de voz moderado, mas sem colocar o dedo no ar. Perante as ordens dadas os alunos executaram imediatamente.	Mesmo não colocando o dedo no ar, não o interrompem, esperando que este termine.
	4. Como é que as decisões do professor levam à ascensão dos alunos.	Na explicação de conceitos, os alunos mantiveram-se em silêncio.	Estão atentos à explicação do conceito.

Anexo 4

Documentos