
A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NUM CONTEXTO DE DEPENDÊNCIAS

Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública

Leonor Lima Torres*

*O texto que se apresenta** explora a problemática da autonomia, tal qual ela é experienciada quotidianamente nas escolas, mobilizando para o efeito alguns episódios significativos da vida escolar extraídos de algumas pesquisas empíricas em curso. A análise destes dados permitiu reflectir sobre os diferentes usos que os actores escolares dão às suas margens relativas de autonomia, fortalecendo ou limitando o processo de decisão democrática. Quatro interrogações-chave orientaram esta abordagem: i) Até que ponto a avaliação externa está a funcionar como um molde cultural na vida das escolas?; ii) De que forma as organizações escolares redefinem localmente a sua missão estratégica?; iii) Que tipos de liderança estão a ser desenvolvidos nas organizações?; iv) Em que moldes as organizações escolares têm organizado os processos pedagógicos (turmas, controlo da disciplina)?. Reflectir criticamente sobre a forma como as escolas se apropriam dos processos políticos e os transformam em práticas concretas de intervenção democrática constitui também uma forma (pedagógica) de reconhecer e devolver aos profissionais da educação um papel activo e comprometido com o processo de construção da autonomia democrática das suas escolas.*

Palavras-chave: autonomia das escolas, democracia e participação, cultura escolar e cultura organizacional escolar

* Instituto de Educação, Universidade do Minho (Braga/Portugal).

** Este texto resulta do aprofundamento de uma versão preliminar apresentada em dois eventos científicos, o primeiro em Barcelona (*Seminário Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas: tendências, desafios y compromisos*, realizado a 17 e 18 de Maio de 2010), o segundo no Funchal (*I Seminário Globalização, Políticas da Educação e Avaliação: dilemas e desafios para a escola pública*, realizado a 8 e 9 de Julho de 2010).

1. Introdução

O tema *autonomia da escola* remete-nos de imediato para duas constatações de sentido contraditório: uma primeira, assente no reconhecimento da sua centralidade no desenvolvimento democrático da instituição escolar; uma segunda, ancorada na vulgarização da sua utilização enquanto instrumento político promotor de múltiplas reformas educativas. A existência de um consenso social alargado em relação à relevância da autonomia no melhoramento do funcionamento das organizações tende a exercer um efeito de ocultação dos diferentes sentidos atribuídos a esta categoria, bem como das diversas apropriações que ela suscita nos contextos político, organizacional e profissional. Objecto de estudo privilegiado no campo da administração educacional, a problemática da autonomia das escolas inspirou, desde cedo, inúmeras investigações, relatórios e recomendações que procuraram demonstrar as várias cambiantes do fenómeno e suas implicações ao nível do desenvolvimento do sistema educativo. Contudo, o elevado número de estudos produzidos e amplamente divulgados, alguns deles sob a chancela do Ministério da Educação, só muito timidamente conseguiu instituir-se como «parceiro» na negociação da agenda política para a educação. Assim, a um certo inebriamento político e social, expresso por uma adesão a uma concepção instrumental de autonomia, correspondeu um longo e sinuoso processo de experimentação de programas e medidas reformadoras da escola. A produção de sucessivos normativos de carácter avulso e o ensaio de fórmulas de engenharia organizacional supostamente mais indutoras da autonomia parecem ter esvaziado o potencial democratizador da escola pública, cada vez mais circunscrito às esferas da execução de decisões formuladas fora e para além da *unidade periférica* Escola. A intensificação da retórica política em torno da autonomia, tantas vezes redundante e remetida para meros arranjos morfológicos e de expressão periférica, mais do que «acender» o desejo de construir uma escola autonómica, «apagou» a iniciativa de a concretizar, divorciando-a cada vez mais do sentido cívico e democrático. E, neste sentido, poder-se-á questionar se este cenário de desgaste social não será ele próprio funcional à reprodução do sistema centralizador da educação?

Vários têm sido os autores a sustentar a tese de que em Portugal existe uma discrepância importante entre o nível dos discursos e reflexões sobre o processo da autonomia democrática e o plano das práticas desenvolvidas nas escolas. Em finais da década de 1990, Almerindo Afonso escrevia que a autonomia não passava de «tópico discursivo na história recente dos modelos de administração das escolas» (1999: 122). Já no início deste século, os estudos que vínhamos desenvolvendo sobre o processo de democratização da escola denunciavam a existência de um *superavit* de reflexão e de um défice de acção democrática e participativa nos vários espaços escolares (Torres, 2005). Mais recentemente, António Nóvoa, referindo-se às questões da profissionalidade docente, alertava que

o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. Dito de outro modo: temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer. (2007: 23)

Após três décadas e meia de desenvolvimento da gestão democrática nas escolas portuguesas, que mudanças significativas ocorreram nas práticas participativas dos actores escolares, sobretudo ao nível do processo de decisão?

O presente texto procura reflectir sobre o impacto que o actual modelo de administração do sistema educativo exerce sobre o funcionamento das escolas públicas, com destaque para os modos como estas organizações lidam quotidianamente com os constrangimentos estruturais, seja para sucumbirem às suas determinações, seja para lhes resistirem activamente por via da exploração de outras possibilidades de acção, em benefício de processos de decisão mais democráticos, no quadro da autonomia relativa de que dispõem. Apesar de apoiada em resultados de investigação empírica reunidos no âmbito de vários projectos de pesquisa, a nossa abordagem assumirá um registo essencialmente reflexivo, voltado para a compreensão dos processos de definição local da missão da escola, do exercício da liderança e do modo de organização pedagógica assumida e operacionalizada nos estabelecimentos de ensino.

2. O que sabemos nós sobre a autonomia vivida nas escolas?

A intensificação dos trabalhos produzidos nas últimas duas décadas sobre a autonomia das escolas traduz, por um lado, o condicionamento natural das agendas investigativas às prioridades políticas – seja para as legitimar, seja para as questionar –, e, por outro, o interesse crescente em conhecer as implicações que os «novos» modelos de governação trazem às dinâmicas organizacionais da escola. Mas o que de novo, em termos de conhecimento, trouxeram estes estudos? A primeira imagem que sobressai por entre uma grande diversidade de abordagens é a de clara hegemonia de um enfoque macroanalítico, centrado na análise sociológica e organizacional da política educativa e das suas formas mais instrumentais de operacionalização (Torres & Palhares, 2010). Tem-se investido, fundamentalmente, no estudo das dimensões históricas, administrativas e políticas da autonomia das escolas. Contextualizando a emergência do fenómeno no quadro mais global do desenvolvimento do paradigma da nova gestão pública, discorre-se sobre o desenvolvimento de novos modos de regulação escolar (Barroso, 2003b, 2005), sobre a natureza e o grau de democraticidade da organização escolar (Lima, 1998, 2000; Estêvão, 2002; Barroso, 2000; Afonso, 2000; Formosinho & Machado, 1998), sobre o figurino organizacional dos agrupamentos de escolas (Lima, 2004; Simões, 2005; Flores, 2005), sobre as vivências e dificuldades experienciadas no exercício da profissão docente (Correia & Matos, 2001), ou, ainda, sobre a centralidade do espaço local na reconfiguração das dinâmicas da organização escolar (Alves, Cabrito, Canário & Gomes, 1996; Formosinho, Fernandes, Sarmiento & Ferreira, 1999; Formosinho, Fernandes, Machado & Ferreira, 2005; Ferreira, 2005; Amiguinho, 2008).

Muito embora a diversidade e a extensão dos trabalhos produzidos sobre esta temática seja

inesgotável, não se vislumbra, ainda, um número significativo de pesquisas que enfatizem o papel dos actores e dos seus contextos culturais e organizacionais nos processos de construção da autonomia das escolas. Por outras palavras, qual o impacto do conhecimento científico produzido sobre as práticas de autonomia desenvolvidas nas diversas organizações escolares? O espólio de dissertações de mestrado e outros trabalhos não publicados condensam valiosos contributos teóricos e empíricos que mereceriam, futuramente, um exercício de meta-análise passível de gerar cenários e tendências, mas igualmente de identificar controvérsias e tensões. De outro modo, o conhecimento produzido sobre as práticas arrisca-se a permanecer adormecido, disperso por entre as prateleiras e arquivos de bibliotecas e, conseqüentemente, não transformado reflexivamente em mais-valias orientadoras dos processos de decisão e do melhoramento da acção educativa.

Voltando à questão enunciada no título deste ponto, o que sabemos nós sobre a autonomia *vivida* nas escolas? De que forma as escolas fazem uso das suas margens de autonomia relativa? Como se desenvolvem os processos de liderança num contexto marcado pela unipessoalidade da direcção? De que forma as lideranças reagem e regulam a diversidade do *dentro* (as especificidades culturais da organização) e a uniformidade do *fora* (pressões políticas)? Como se posicionam os professores-gestores em relação ao próprio processo de autonomia das escolas? Efectivamente, quando procuramos indagar o funcionamento das instituições a partir de uma perspectiva meso-analítica, centrada nos contextos de acção, de «dentro» para «fora», as interrogações são intermináveis e as respostas demasiado dispersas, fragmentadas e pouco consistentes. A *autonomia em acção*, expressa pela forma como quotidianamente os actores a constroem e lhe conferem significado através dos processos de decisão política, continua em grande medida por desbravar, apesar de serem evidentes alguns sinais reveladores de uma possível alteração deste cenário.

A análise sociológica da *autonomia em acção* exigirá uma ruptura com o paradigma investigativo dominante ainda muito refém de um enfoque *top-down*, que tende a *autonomizar a autonomia* como objecto de estudo desgarrado do seu contexto cultural e social (Torres, 2005). Pelo contrário, o estudo das práticas desenvolvidas diariamente nas escolas reflecte o permanente jogo de adesão, de rejeição ou de mera resistência dos actores ao quadro de valores sedimentado na própria organização. Mais do que condicionados pela *cultura escolar* difundida a nível central, os actores tendem a orientar as suas práticas por referência à *cultura organizacional* instituída nos contextos escolares concretos. E se as pressões externas constituem um bloco normativo e cultural monolítico, expresso por regras formais de alcance nacional, as especificidades culturais internamente vividas nas escolas traduzem uma grande diversidade de manifestações simbólicas. É justamente no seio desta diversidade cultural que se impõe debater os diversos usos e as diferentes faces da autonomia das escolas, perspectivando-a como um processo dinâmico de construção quotidiana, não apenas dependente das configurações governativas da escola.

3. Foco de análise e abordagem empírica

Face à presença de uma agenda política de feição neoliberal que privilegia uma concepção instrumental e técnica de autonomia, enquadrada num modelo de administração educativa de tipo centralizado, interessa compreender de que forma as organizações escolares reagem localmente a estas pressões de sentido unificador. Partimos do princípio de que os constrangimentos político-estruturais que se abatem sobre as escolas exercem um condicionamento diferenciado sobre as práticas, criando igualmente diversos espaços de possibilidades e de indagação susceptíveis de serem utilizados de forma culturalmente significativa. É precisamente na apropriação quotidiana deste espaço-tempo e desta margem relativa de actuação que nos parece pertinente discutir as potencialidades das organizações escolares na construção de uma escola progressivamente mais democrática e mais justa.

A reflexão que a seguir desenvolvemos assenta num registo de natureza mais problematizadora do que conclusiva, assumindo claramente um estilo mais interrogativo, não deixando contudo de avançar com algumas interpretações de índole sociológica e organizacional. Como ponto de partida para esta abordagem recorremos a alguns dados empíricos por nós recolhidos no âmbito de diferentes pesquisas actualmente em curso: i) análise crítica dos relatórios de avaliação externa das escolas, nos domínios da *organização e gestão escolar* e *liderança*; ii) estudo de caso centrado nos percursos de excelência escolar dos alunos de uma escola secundária; iii) análise dos projectos de intervenção dos directores de escolas. Complementarmente, procedemos à leitura crítica de entrevistas realizadas a equipas directivas de escolas secundárias publicadas na revista *País Positivo*.

A análise dos relatórios de avaliação externa circunscreveu-se ao universo das escolas não agrupadas (n = 299), na sua maioria escolas secundárias, com ou sem o 3º ciclo do ensino básico, avaliadas entre 2006 e 2010. Em termos metodológicos, efectuámos uma leitura global de todos os relatórios-objecto, seleccionando para análise mais aprofundada apenas os domínios da *organização e gestão escolar* e da *liderança*. Num primeiro momento, os dados de caracterização das escolas, bem como os resultados de avaliação obtidos nos diferentes domínios foram inseridos informaticamente no programa SPSS, com o objectivo de identificar algumas regularidades estatísticas e de aferir a pertinência de algumas correlações significativas entre variáveis. Num momento posterior, procedeu-se à análise de conteúdo categorial dos domínios referidos, procurando extrair dos textos os sentidos dominantes de *excelência* e de *insuficiência* no campo da liderança e da organização escolar (cf. Torres & Palhares, 2009).

O estudo de caso em curso sobre a excelência académica dos alunos de uma escola secundária incidiu sobre a identificação do perfil sociográfico de cerca de três centenas e meia de «alunos excelentes» nas suas múltiplas dimensões (escolares, familiares, culturais), apoiados na informação obtida pela análise de conteúdo aos seus registos biográficos. Numa segunda fase, a pesquisa avançou para a administração de um inquérito por questionário ao universo dos alunos laureados

desde o ano lectivo de 2003-04, com o propósito de explorar o percurso e a experiência de excelência escolar, construída na escola e para além dela, mobilizando para o efeito o capital teórico da sociologia da educação e os contributos das abordagens culturais da escola.

Por último, a análise de conteúdo efectuada a cerca de 30 projectos de intervenção de directores de diversos estabelecimentos de ensino, bem como a leitura crítica dos discursos de 13 equipas directivas de escolas secundárias veiculados na aludida revista, possibilitou sinalizar as prioridades estratégicas destas organizações em articulação com o sentido de missão da escola pública.

De forma a melhor ilustrar as diferentes apropriações do espaço democrático de cidadania propiciado pela escola, seleccionámos do nosso dispar *corpus* empírico alguns «incidentes críticos», isto é, certos episódios significativos da vida escolar, que nos permitem reflectir sobre o processo de democratização da escola. Mais do que avaliar os resultados ou o produto final alcançado pelas escolas (taxas de sucesso, abandono, indisciplina, entre outros), interessa-nos aceder aos processos que orientam o trabalho escolar, apreender a constituição de redes de solidariedade, de resistência e de conflitualidade estabelecidas entre os actores e discernir a matriz identitária que confere sentido às dinâmicas participativas e democráticas.

4. Moldando a organização e a liderança: injunções da avaliação externa das escolas

De entre as diversas formas de regulação das escolas públicas (cf. Barroso, 2003b, 2005), os dispositivos de avaliação externa instituíram-se nos últimos quatro anos num poderoso mecanismo de controlo sobre os resultados escolares. Da análise que efectuámos aos relatórios de avaliação externa das escolas não agrupadas (cf. Torres & Palhares, 2009) foi possível extrair um modelo ideal-típico de organização escolar, claramente alicerçado num referencial para acção, em função do qual se procede à classificação das instituições. Esta matriz uniformizadora, ao funcionar como uma espécie de «molde» norteador da acção, tende a diluir as especificidades organizacionais e culturais de cada escola, induzindo nestas organizações uma aproximação, nalguns casos um mimetismo, aos parâmetros de funcionamento considerados ideais. Este movimento regulador de natureza centrípeta comporta valores, princípios e práticas que entram naturalmente em colisão com as especificidades instituídas em cada escola. Ilustrativamente, os resultados dos relatórios de avaliação externa apontam para um perfil ideal-tipo de liderança caracterizado pelas dimensões da unipessoalidade, tecnicismo e eficácia.

A focalização na figura do presidente do Conselho Executivo (agora director) como referência para avaliar a liderança da escola subentende claramente uma imagem de liderança individual, contrariando a tradição das práticas de colegialidade culturalmente instituídas nas organizações escolares. À semelhança do sucedido em Inglaterra e no País de Gales (cf. estudos recentes de Ozga, 2008; Perryman, 2006, 2009), também na realidade portuguesa fica evidente a valorização

do domínio de ferramentas de gestão que permitam a concretização das metas nas esferas do mercado (angariação de verbas, projectos e parcerias; inovação tecnológica; oferta educativa; indicadores de procura), do estado (eficiência dos processos e eficácia dos resultados, com monitorização e avaliação; qualidade e excelência) e da escola (cultura organizacional da escola). Transparece um perfil de liderança de tipo gestor, reverencial e receptivo, orientado mais por uma lógica de prestação de contas (ao estado e ao mercado) do que por princípios de desenvolvimento da cidadania democrática. Nesta lógica, as dimensões culturais da escola assumem-se como técnicas de gestão facilitadoras da concretização dos resultados, reforçando-se a crença culturalista de que o empenhamento, o comprometimento e as tradições culturais promovem a eficácia e a excelência escolar. Alguns registos retirados dos relatórios ilustram bem a importância conferida às culturas integradoras e sua relação com a excelência:

Evidencia-se uma cultura muito própria, alicerçada num corpo docente de grande estabilidade e num empenho sistemático de manutenção das tradições culturais que definem o perfil e a identidade da escola. (Relatório nº 24: 10)

A autoridade assenta na experiência e no culto da memória da escola, bem como na pressão de uma imagem externa e interna muito positiva, que coloca a escola no topo das instituições escolares do concelho. (Relatório nº 29: 11)

Os diversos agentes da comunidade escolar revelam-se bastante motivados e empenhados, devido a um clima de bem-estar e identificação com a escola, enraizado na cultura da instituição. (Relatório nº 109: 11)

O processo de individualização da liderança, marcado por um perfil simultaneamente «forte» e «democrático», parece, numa primeira leitura, sugerir uma conciliação entre os valores da competitividade e eficácia, que exigem uma gestão de tipo «cerebral e sinóptica» e os valores da cidadania democrática mais voltados para uma gestão «cultural e retroactiva» (Levacic, Glover, Bennett & Crawford, 1999). Todavia, os significados atribuídos pelos avaliadores à participação dos actores e à articulação desejável entre os vários órgãos da escola denuncia uma visão de participação convergente e formal, enquadrada mais numa lógica de desconcentração de poderes e menos na negociação política dos processos educativos.

Intérprete-chave das exigências do Estado e do mercado, o líder da escola tende a assumir funções instrumentais e mecanicistas, cada vez mais distantes de uma liderança como objecto da acção pedagógica, ou, nas palavras de Sergiovanni (2004), liderança como pedagogia.

Embora culturalmente constrangidos e politicamente cerceados, os órgãos de governação da escola auferem de um estatuto central no aprofundamento dos valores democráticos, cabendo-lhes a difícil missão de reinventarem fórmulas de mobilização local dos actores e de reposição quotidiana do sentido cívico e democrático inerente à escola pública.

5. Missão estratégica da escola pública

Objecto de várias análises e discussões teóricas, a missão da escola pública permanece na actualidade pouco clara, controversa e dilemática. Éric Maurin, na sua última obra publicada em 2007, *La Nouvelle Question Scolaire: Les Bénéfices de la Démocratisation*, discute aprofundamente esta problemática por referência às políticas e práticas adoptadas pelos sistemas educativos de diferentes países, oferecendo-nos uma panorâmica ampla sobre esta questão, acompanhada por uma pertinente reflexão sobre o movimento de reelitização da escola pública, verificado com maior expressão em Inglaterra.

No contexto da sociedade portuguesa, onde se assiste à simultaneidade da crise e consolidação da escola de massas (Stoer & Araújo, 2000), a missão da escola pública tem sido objecto de uma retórica política democratizadora que contrasta claramente com a adopção de medidas reformadoras de pendor neoliberal, como é o caso do regresso dos exames nacionais, do reforço da inspecção e controlo dos resultados, da opção por lideranças unipessoais, da multiplicação de mecanismos de avaliação e de prestação de contas e da emergência de uma nova narrativa elitista que defende a excelência académica como valor supremo (Magalhães & Stoer, 2002). Todavia, mesmo subordinada a um conjunto de orientações centrais de natureza ambígua e contraditória, a definição operacional da missão estratégica da escola pode ser deduzida das prioridades efectivamente assumidas pelos seus órgãos de governação. Tendo como quadro de fundo o paradigma de gestão dominante, interessa saber como é que cada escola em concreto define e prioriza a sua missão estratégica: como resolve a tensão entre a dimensão democrática da instituição e a pressão para a produção de resultados? Como concilia e articula no quotidiano a matriz identitária da escola com a matriz cultural do sistema?

Decidimos explorar um conjunto de entrevistas realizadas a cerca de duas dezenas de equipas directivas de escolas secundárias, publicadas em Agosto de 2009 e em Junho de 2010 na revista *País Positivo*. De forma complementar analisamos cerca de duas dezenas de projectos de intervenção dos directores para efeito de candidatura a director da escola. Em ambos os materiais se constata a importância atribuída pelos directores às especificidades culturais da escola, expressas sobre a forma de «tradições», «costumes», «rotinas» e «valores» historicamente instituídos e conferidores de uma dada identidade organizacional. Também fica claro que, do ponto de vista cultural, este conjunto de organizações apresenta características muito distintas, em alguns casos opostas, sendo entendidas pelos seus líderes como o ponto de partida para a definição da missão estratégica da escola. De forma expressiva, os directores referem que as prioridades da escola não devem romper, antes fortalecer, a identidade da organização culturalmente construída. Porém, quando nos debruçamos mais detalhadamente sobre as opções estratégicas contidas nos projectos de intervenção, depressa nos apercebemos da sua similitude em termos de objectivos e metas a cumprir, bem como dos processos a mobilizar para a sua concretização. Mais ainda, depreende-se, na globali-

dade dos casos analisados, um maior condicionamento das opções estratégicas à agenda política dominante do que às especificidades culturais da escola. Estaremos nós em presença de uma conformidade burocrática dos professores ou, na perspectiva de Formosinho (1987), de uma socialização para a passividade, expressa pela incapacidade de imaginar e reinventar outras alternativas?

Ao alargarmos a amostra inicial de casos a outras escolas secundárias, foi possível identificar com maior evidência outros «reportórios interpretativos» a propósito da missão da escola. Situados numa espécie de *continuum*, estes reportórios enunciados pelas equipas directivas das escolas configuram distintas visões da função social da instituição escolar, elas próprias denunciadoras do lugar e do estatuto atribuído aos valores democráticos e participativos (cf. Figura 1). Para efeitos de ilustração, circunscrevemos a nossa reflexão apenas a dois posicionamentos (cenários 1 e 2), não só por se revelarem mais representativos da globalidade dos casos, mas igualmente por representarem as duas visões que mais se opõem e distanciam em termos de concepção de escola. O primeiro caso defende de forma veemente a função selectiva e meritocrática da escola, centrando todas as prioridades na construção da excelência académica como via mais eficaz para garantir o prosseguimento dos estudos superiores; um segundo, mais voltado para as dimensões igualizadoras e democratizadoras da educação, privilegia como princípios fundamentais a igualdade de acesso e sucesso, a diversificação da oferta formativa e a promoção da participação democrática.

FIGURA 1

Variantes da missão da escola



Estes dois perfis de escola, assentes em distintas visões da sua missão estratégica, tendem a reflectir os traços culturais destas instituições: o primeiro, mais conectado com os traços da cultura liceal ainda reminescente de certas tradições historicamente enraizadas e refém de uma imagem social que tende a perpetuar-se; o segundo, herdeiro da escola industrial e comercial, culturalmente vocacionada para atender às necessidades sociais e económicas da região. Estas duas formas de conceber a escola e de nortear a sua missão estratégica traduzem diferentes níveis de apropriação dos processos políticos, indutores também de distintas práticas de intervenção democrática e de construção da autonomia. E a interrogação que se impõe no imediato é a de saber de que forma a missão da escola e as suas linhas de rumo condicionam, potenciando ou limitando, a construção de práticas democráticas. Até que ponto as organizações escolares têm conseguido ultrapassar as fortes tradições individualistas inerentes à profissão docente e as rígidas regulações

externas, colocando as suas margens de liberdade e de independência ao serviço da participação democrática e da autonomia?

O mérito e a excelência escolar, quando assumidos pela instituição como valores-chave a promover (cenário 1), tendem a generalizar um determinado *ethos*, sustentado por uma forma descomprometida de entender o papel da escola na regulação das desigualdades sociais e culturais dos alunos e dos seus efeitos prováveis ao nível dos destinos escolares e profissionais. As prioridades centram-se mais na produção de resultados, em função dos quais será necessário mobilizar os meios mais eficientes para garantir os fins mais eficazes. Frequentemente, a organização dos processos conducentes à fabricação da excelência induz dinâmicas organizacionais pouco participativas, assentes numa lógica de perpetuação de soluções e de fórmulas tidas como eficazes. Por exemplo, neste tipo de escolas, os contratos de autonomia estabelecidos com a administração central (quando já assinados) focam o alvo precisamente no melhoramento das dimensões consideradas estratégicas para o reforço e consolidação da excelência escolar. Feito o diagnóstico, resultante do dispositivo de avaliação externa, insiste-se na adopção de medidas correctivas (complemento pedagógico e apoio educativo, cursos livres, auto-avaliação...), procurando aperfeiçoar algumas práticas já instituídas sem colocar em causa a missão elitista da escola, tampouco o próprio processo já instituído para a sua consolidação. E, neste sentido, o contrato de autonomia tende a assemelhar-se em muito a um contrato de performatividade.

Mais próximas do extremo direito do *continuum* (cenário 2), as escolas de perfil mais democrático focam a sua missão na igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, direccionando o rumo da instituição para a diversificação da oferta educativa e a sua adaptação às necessidades da região. O registo discursivo plasmado nos vários documentos oficiais traduz de forma clara a adesão da escola aos valores democráticos e participativos, desde logo ao assumir como desafio a transformação das desigualdades sociais dos seus públicos em igualdades escolares de sucesso. Mais centradas na construção de processos educativos partilhados e cooperativos, privilegia-se a diversidade de orientações para a acção e a flexibilidade organizativa, no pressuposto de que a participação democrática na vida da escola é ela própria uma condição à construção da autonomia. Nestes casos, os contratos de autonomia são percebidos pelos actores como uma oportunidade estratégica para reforçar a democraticidade dos processos pedagógicos, mas igualmente para os transformar quando os mesmos se distanciam ou contrariam os princípios de uma educação para a cidadania mais reflexiva e crítica.

Torna-se claro que as organizações escolares dispõem de alguma latitude para definir as linhas de rumo, em consonância com as suas especificidades culturais e com o sentido de pertença partilhado pela comunidade educativa mais alargada. Também nos parece evidente que as estratégias de desenvolvimento da escola podem ampliar e/ou limitar os seus espaços de participação e autonomia. Veremos, de seguida, algumas situações críticas, decorrentes desta definição primeira da missão da escola: os estilos de liderança, os processos de organização de turmas, os mecanismos de regulação da disciplina e as modalidades de organização dos tempos lectivos.

6. Lideranças colegiais ou liderança individual?

Da análise efectuada aos planos de intervenção dos directores e de outros dados complementares (entrevistas, discursos oficiais) foi possível deduzir pelos menos dois estilos de liderança: um estilo de carácter mais implementativo, decalcado do espírito do diploma legal (Decreto-Lei nº 75/2008), associado à missão elitista de escola; e um perfil mais próximo do colegial, perspectivando a participação e a co-responsabilização como dimensões da vida colectiva, relacionado com a missão mais democratizadora de escola. Em ambas as situações depreende-se que os processos de *liderança em acção* se inscrevem na matriz cultural instituída na escola, procurando-se agora operar recontextualizações à luz dos novos imperativos legais. Assalta-nos novamente a imagem de *entreposto cultural* (Torres, 2004, 2008) para ilustrar a forma como o gestor escolar tende a nortear a sua acção quotidiana, mediando permanentemente forças de sinal contrário: as pressões externas para a uniformização burocrática e as dinâmicas internas para a diversificação cultural e identitária.

A liderança de tipo implementativo tende a valorizar a produção de resultados escolares, criando mecanismos de monitorização dos mesmos, seja para elevar os níveis de excelência, aumentar o número de parcerias e de iniciativas culturais, seja para diminuir o grau de expressão de abandono, de retenção e de indisciplina. *Na senda da excelência escolar!* Assim resumiríamos a missão prioritária, o *lema* de um conjunto de escolas públicas, sobretudo de nível secundário. À semelhança do que aconteceu no panorama empresarial internacional no início da década de 1980, a produção da excelência escolar aparece associada a um estilo de liderança unipessoal e a uma cultura organizacional coesa, integradora e vigorosa. Investe-se no reforço de rituais e cerimónias há muito abandonados pelos estabelecimentos públicos de ensino, como, por exemplo, a abertura solene do ano lectivo, as homenagens a professores antigos, o culto de determinados heróis e de certas simbologias a eles associados e, de forma especialmente expressiva, o regresso aos quadros de excelência e a recuperação da tradição dos anuários das escolas, outrora um documento obrigatório de prestação de contas do reitor do liceu à administração central, agora uma sedutora brochura que relata epicamente as dinâmicas escolares ocorridas durante o ano lectivo. Movida por este espírito, a liderança da escola afirma-se como uma dimensão central da vida organizacional, tendendo a concentrar os poderes de decisão, bem visíveis ao nível da constituição das equipas de gestão e coordenação, na maioria dos casos alvo de uma nomeação directa por parte do director da escola.

Face a este cenário, interessa problematizar o sentido particular de autonomia aqui expresso: se, por um lado, este perfil de escola e de liderança denuncia o carácter desigualitário da instituição de ensino, uma vez que restringe a sua vocação primordial apenas a um determinado público (de alunos e de famílias), promovendo desse modo o desenvolvimento de uma certa aristocracia escolar, por outro lado, esta faceta elitista não deixa de representar uma opção da organização, legitimada politicamente pela latitude de acção que a autonomia lhe permite, sobretudo se essa

estratégia se sustentar numa vontade colectivamente partilhada pela comunidade escolar e alargada à comunidade local. Efectivamente, o que ressalta deste cenário é o quanto o passado da instituição está inscrito na experiência actual de gestão e liderança e o quanto o futuro se adivinha no fluir do próprio presente. Estamos em presença de formas de governação escolar democraticamente limitadas, ou mesmo empobrecidas, restringindo a margem de decisão e de participação dos actores às esferas da produtividade escolar.

A liderança colegial, ao contrário da anterior, tende a focar-se nos processos, no pressuposto de que os mesmos se revestem de uma dimensão pedagógica, formativa e transformadora. Inspirada numa visão regeneradora de escola, acredita-se nas potencialidades desta para reparar ou compensar as desigualdades sociais, alargando a sua missão educativa a todos os públicos escolares. A diversificação das ofertas formativas e dos seus respectivos públicos impeliu naturalmente o desenvolvimento de um estilo de liderança mais sustentado nos interesses da comunidade escolar, mais comprometido com as diversas racionalidades e lógicas de trabalho coexistentes na organização. Valores como a flexibilidade organizacional, o trabalho colaborativo e a inovação pedagógica emergem como os suportes de uma matriz identitária que interessa reforçar tanto ao nível da liderança de topo como ao nível das lideranças intermédias. Ao apreendermos o pulsar diário de uma escola secundária deste tipo, pudemos confirmar, por exemplo, a recusa por parte da direcção em nomear os coordenadores de departamento (conforme previsto no Decreto-Lei nº 75/2008), optando por manter os anteriores processos de eleição intactos, numa tentativa de não amputar ao processo político e pedagógico a sua legítima democraticidade. Contrariando o espírito legal, que procura concentrar o poder de decisão no rosto do director, algumas direcções optaram por reforçar os poderes dos seus adjuntos e assessores, fortalecendo o trabalho cooperativo e o sentido de responsabilização colectiva.

As organizações escolares cujo modo de funcionamento se aproxima deste perfil mais democrático não deixam, todavia, de suscitar algumas incertezas na forma como procuram conciliar uma «escola de sucesso para todos» com uma «escola de qualidade». Até que ponto a missão social e assistencialista da escola, quando entendida como primordial e não como um imperativo ético, não desvia esta instituição das tarefas do ensino e da aprendizagem? Qual o perigo de a diversificação da oferta formativa poder gerar uma certa tribalização das ofertas, induzida por cursos a várias velocidades no interior da mesma instituição? De que modo uma «escola transbordante», como lhe designou recentemente Nóvoa (2009), poderá funcionar como instância reguladora e transformadora das desigualdades sociais, quando simultaneamente é pressionada para a produção eficaz de resultados?

Continuaremos a explorar a forma como as escolas têm lidado com estes dilemas e impasses, incidindo agora a nossa atenção nos processos de organização pedagógica.

7. Na senda da excelência ou construção da cidadania democrática?

De que forma a missão da escola e o seu estilo de liderança interferem com os modos de organização pedagógica? Apesar de a relação não ser sempre directa nem determinista, foi possível, mesmo assim, encontrar alguns indicadores pertinentes. Nas escolas de perfil elitista, a preocupação com a produção da excelência académica concentra o olhar do gestor para soluções pedagógicas consideradas indutoras da qualidade do ensino: a constituição das turmas, a instituição de prémios escolares, o controlo da indisciplina, o reforço da componente formal do ensino, entre outros aspectos. Os tempos e os espaços escolares são pensados e organizados em função da sua optimização em termos de resultados, sendo considerado critério pedagógico aquele que melhor servir o desempenho escolar. Por exemplo, quando a procura de determinados cursos é superior à oferta formativa da escola, procede-se ao recrutamento social e cultural dos alunos, de forma a proteger a manutenção de uma certa aristocracia escolar. A introdução de factores de desigualdade e de discriminação no acesso ao serviço público de educação, ao mesmo tempo que reforça a imagem pública da «la bonne école» (Ballion, 1991), contribui para o fortalecimento de um *ethos* meritocrático e de uma «nova cultura de ensino-aprendizagem» (Magalhães & Stoer, 2002: 149). No processo de constituição de turmas, o núcleo da turma, assim como a possibilidade de efectuar diversos «arranjos» propostos pelas famílias, são considerados critérios de natureza pedagógica, na medida em que incitam os bons resultados. De igual modo, os valores da disciplina, do rigor e da autoridade, considerados indissociáveis de um modelo de ensino-aprendizagem de qualidade, são objecto de regulamentação específica, cabendo à escola o papel de zelar pelo seu escrupuloso cumprimento. Destaque ainda para a importância dos espaços e tempos não curriculares, transformados nestas instituições em relevantes momentos de reforço e de apoio às aprendizagens formais.

A afirmação destes traços pedagógicos em muitas das escolas públicas não deixa de reflectir uma tendência para uma certa *reelitização escolar*, não só induzida pela actual agenda política para a educação, mas igualmente intensificada pelos órgãos de governação de algumas escolas que, no uso quotidiano das suas margens de autonomia relativa, não conseguiram contrariar ou mesmo resistir a estas pressões. Ao defenderem o *templo da excelência*, os estabelecimentos de ensino focalizam a sua acção no *produto* e no desempenho proporcionado pelo processo pedagógico, secundarizando o próprio *processo* enquanto estratégia de educação e formação do *sujeito*. Consequentemente, as soluções encontradas para organizar o tempo e o espaço escolar (acompanhamento pedagógico, aulas de apoio, clubes e oficinas diversas) obedecem ao pressuposto meritocrático de que «o processo educativo tende a ser a reduzido quer à “performance” transmissiva do professor, quer à “performance” reprodutiva do aluno» (Magalhães & Stoer, 2002: 54; aspas no original). À luz desta nova narrativa elitista, restará algum espaço, na organização escolar, para o desenvolvimento de uma educação emancipatória dos sujeitos baseada na aprendizagem da cida-

dania democrática? Como conciliar, em termos de organização pedagógica, o *tempo sincrónico* da aprendizagem útil dos conhecimentos com o *tempo diacrónico* da aprendizagem continuada dos valores democráticos, sem o transformar numa espécie de *campo de treino intensivo* para a performance?

Num outro extremo, as escolas de perfil mais democrático tendem a organizar o campo pedagógico por referência à heterogeneidade do seu público e da sua oferta, criando diversas modalidades de agrupamentos de alunos, ensaiando várias estratégias de controlo da indisciplina e multiplicando as vias de ocupação dos tempos não curriculares. Numa tentativa de promover o sucesso para todos, procura-se diversificar as opções formativas e pedagógicas, sendo notória uma maior preocupação com os processos de ensino-aprendizagem, arriscando novas estratégias pedagógicas, experimentando dispositivos avaliativos alternativos, ou, ainda, introduzindo algumas inovações nos currículos oficiais. Reflectindo um *ethos* mais flexível em relação aos assuntos disciplinares, algumas escolas colocam a tónica no processo formativo e pedagógico inerente a certo tipo de comportamentos, privilegiando soluções que impliquem o envolvimento e a co-responsabilização das respectivas famílias. Ainda dentro deste espírito de mútua colaboração, incita-se a participação das famílias na operacionalização de projectos vários, frequentemente de natureza não-curricular, numa tentativa de aproximação da escola aos seus públicos mais diversos. Por exemplo, os espaços e tempos não curriculares assumem uma função menos compensatória ou complementar da componente formal do currículo, fazendo-se uso de outros dispositivos pedagógicos de natureza não-formal e informal.

Todavia, o uso das margens limitadas da autonomia com vista à ampliação da vivência democrática da escola esbarra com as lógicas gerencialistas impostas a nível central, gerando no quotidiano destas organizações algumas tensões difíceis de superar: de um lado, a tentativa de corresponder à diversidade dos públicos, criando uma variedade de soluções formativas e educativas, e, do outro, a necessidade de consolidar a qualidade do ensino, garantindo níveis elevados de sucesso. O difícil equilíbrio entre *mais escola* e *melhor escola* nem sempre é conseguido, revelando frequentemente situações conflituais. Por exemplo, as lógicas que prevalecem à constituição de turmas procuram combinar o «princípio da diversidade» dos grupos – turmas de ensino regular, turmas de ensino profissional, turmas de ensino recorrente, cursos de educação e formação (CEF)... – com o «princípio da homogeneidade» da classe (turmas de nível), numa tentativa de garantir a simultaneidade de uma *escola para todos* e de uma *escola de excelência*. Porém, a adesão da escola ao ideal multicultural não é suficiente para gerar um acréscimo de democratização escolar, desde logo porque o modelo de funcionamento da organização se mantém inalterado, replicando as mesmas fórmulas desigualitárias de configuração das turmas prevalentes na escola elitista. No fundo, alunos e professores são distribuídos pelos vários grupos/turmas, eles próprios social e culturalmente hierarquizados, não se vislumbrando nas dinâmicas organizacionais da escola a existência de mecanismos que visem contrariar este tipo de segmentação e selectividade

social e escolar. A este propósito, Barroso (2003a: 31) sustenta a ideia de que a inclusão de todos os alunos numa mesma «matriz» pedagógica, numa espécie de «padrão» organizativo, é responsável por muitos fenómenos de exclusão, sendo necessário

diversificar as estruturas e modos de organização, tendo em conta não só as várias funções que a escola realiza (tempo e lugar de aprendizagem formal, espaço de vida e convívio de crianças e adolescentes, instância de integração normativa, equipamento sociocultural local, etc.), mas também a variedade dos seus membros e dos destinatários do serviço público que ela presta. (*ibidem*: 36)

A coexistência de múltiplas culturas juvenis acaba por sucumbir à imposição da própria cultura organizacional escolar, pouco ou nada permeável ao exercício do diálogo, da cooperação e da participação colectiva. Mesmo reconhecendo os avanços notáveis em algumas escolas nos domínios pedagógico e organizacional, persistem ainda dificuldades, ao nível dos professores, em desenvolver um trabalho colaborativo, em alterar as rotinas pedagógicas instituídas, em pensar e trabalhar a escola como agência multicultural. Torna-se cada vez mais evidente que as escolas procuram gerir as desigualdades e a exclusão dentro dos constrangimentos impostos pelo sistema que as produz. E, neste sentido, é importante compreender o sentido e o alcance da aposta na diversificação da oferta, tão expressivamente problematizada por Magalhães e Stoer:

De facto, quando hoje em dia a muito apregoada *diversificação* entra em jogo no sistema educativo é sobretudo no sentido de diversificar saídas para a estrutura ocupacional. Por outras palavras, o ensino para o aluno-padrão do sistema não se altera. O que muda é o canal, a via pela qual cada aluno é dimensionado para a chamada vida activa. (2002: 41; *italico no original*)

Põe-se então a questão de saber até que ponto se consegue evitar que a diversificação formativa funcione como um mero canal de passagem selectiva de alunos, seja directamente para a estrutura ocupacional, seja para o ensino superior. De que forma a escola poderá transformar estes canais em contextos significativos de aprendizagens susceptíveis de inverterem os destinos socialmente traçados? Até que ponto as instituições têm sabido lidar com o dilema inerente ao binómio democracia *versus* excelência?

De forma muito breve, o caso da indisciplina escolar ilustra bem a dificuldade em conciliar os meios (os valores da democracia) com os fins (os resultados de excelência). A abordagem da indisciplina em termos pedagógicos e formativos tem gerado soluções polémicas: a tendência para evitar a aplicação de punições e de outras medidas de carácter formal, optando antes por estratégias de co-responsabilização das famílias no processo educativo dos seus filhos – dando assim expressão aos valores de uma educação democrática e participativa –, tem produzido efeitos menos claros ao nível do processo de ensino-aprendizagem, pondo mesmo em causa o nível do desempenho de determinadas turmas. A falta de eficácia deste processo, lento e de efeitos perversos, leva-nos a interrogar se esta aparente tolerância e partilha do processo educativo com as

famílias não constituirá também uma estratégia de a escola evitar o registo formal de ocorrências de indisciplina, dimensão tão valorizada pela avaliação externa. Ou ainda, uma forma de a organização escolar se demitir das suas funções socializadoras, descartando-se de encontrar soluções pedagogicamente mais válidas para cada situação em concreto. O sentido destas e de outras interrogações possíveis remete-nos para o diagnóstico feito por Nóvoa (2009) a propósito dos perigos da «escola transbordante», que, atravancada entre missões de sentido inverso, acaba por perder a noção de prioridade.

8. Conclusão: o lugar dos professores no processo de decisão democrática

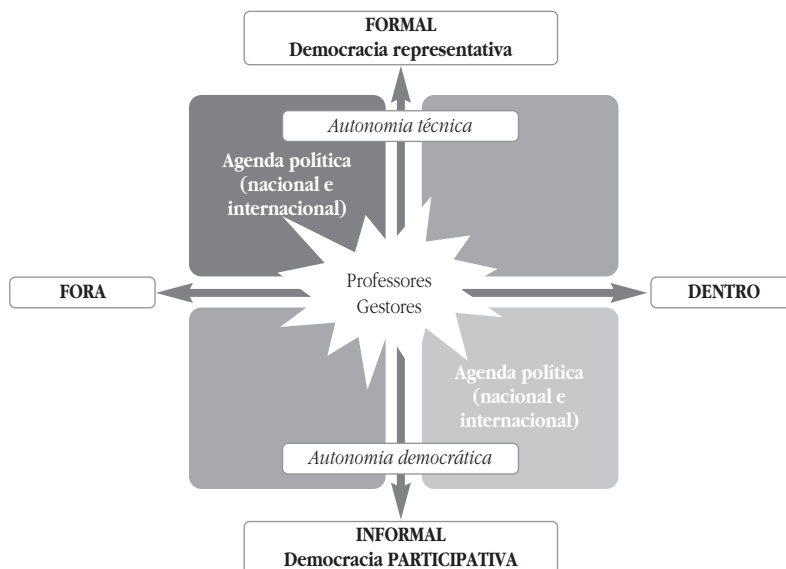
Várias são as vozes que se têm pronunciado sobre a importância da autonomia das escolas: os investigadores/académicos, os agentes políticos de âmbito nacional e internacional, os meios de comunicação social, as associações profissionais e sindicais, as famílias e o poder local e, de uma forma relativamente difusa, os professores/gestores escolares. Sendo relativamente conhecidos os argumentos de cada lado, fica porém na sombra o posicionamento destes últimos, por sinal os actores centrais ao processo de tomada de decisão nos contextos escolares. Difunde-se a ideia de que os professores reivindicam mais autonomia para as suas escolas, mas persiste a dúvida sobre qual o seu entendimento dominante de autonomia. Mais autonomia para executar o que já está decidido ou mais autonomia para decidir as melhores vias de execução? Voltando novamente ao ponto de partida enunciado no início deste texto, acrescentaríamos, agora, que o consenso em torno da centralidade da autonomia se vai esvaindo à medida que o debate se vai focando na sua concretização em contexto escolar: 1) estamos *totalmente de acordo* em relação à centralidade e relevância da autonomia escolar; ii) estamos *parcialmente de acordo* quanto à forma como ela tem sido operacionalizada em termos políticos; iii) não estamos *nada de acordo* com a forma como a mesma deve ser reforçada nas escolas; iv) *pouco ou nada sabemos* acerca da forma como esta tem sido realizada pelos actores, sobretudo professores, em contexto escolar.

Resta-nos pois reflectir criticamente sobre qual o posicionamento mais provável destes actores, arriscando, na esteira de várias pesquisas avulsas sobre o assunto, uma latitude situada algures entre uma concepção de autonomia mais democrática defendida por alguns sectores académicos e um entendimento mais gerencialista assumido pela agenda política (cf. Figura 2). A identificação mais precisa das disposições, atitudes ou postura destes actores exigirá sempre a sua contextualização nas dinâmicas da escola-organização, no pressuposto de que a instituição exerce uma influência significativa na configuração das culturas profissionais docentes. Nesta óptica, será de esperar que o corpo docente que habita uma escola de perfil democrático tenda a incorporar um *ethos* mais participativo e cooperativo, enquanto os professores integrados em escolas de tipo elitista se identifiquem mais com uma ética de trabalho essencialmente individualista, centrada nos

resultados. Apesar de a democratização política das escolas ser uma condição necessária à própria democratização do sistema educativo, ela não é contudo suficiente para tornar as organizações verdadeiramente democráticas e participativas. O aprofundamento da sua democraticidade estará sempre condicionado às especificidades culturais dos seus contextos de acção, à matriz axiológica que orienta e dá sentido às práticas dos actores, designadamente dos professores e gestores. A condição socioprofissional dos professores torna-os naturalmente nos principais veículos do processo democrático nas escolas, com mais ou menos autonomia democrática. Por isso, o sentido das suas práticas (sociais, políticas, educativas, pedagógicas), ou seja, a forma como utilizam os espaços limitados de autonomia e como recontextualizam as próprias imposições centrais, acaba por ser determinante no desenvolvimento da cidadania democrática da instituição escolar. Efectivamente, entre as configurações legais concebidas nos espaços ministeriais e as realidades vivenciadas nas escolas concretas e nas salas de aula reais, identificamos um fosso enorme, cada vez mais profundo. Mas este enorme desajustamento, mesmo sob a apertada vigilância informática, avaliativa e inspectiva que pressiona para a uniformidade, pode também ser explorado pelos actores locais no sentido de reforçar as suas agendas democráticas e participativas, valorizando e repondo, assim, a dimensão pública da educação.

FIGURA 2

Concepções, variantes e latitudes de autonomia escolar



Motores do desenvolvimento democrático nas escolas, os professores constituem o grupo social e profissional menos auscultado e ainda menos envolvido nos processos de concepção das políticas educativas. Estranhamente, mesmo sob a égide de um discurso apologético da autonomia, cada vez mais redundante, insiste-se na negação da própria autonomia dos actores escolares para poderem, colectivamente, decidir sobre os aspectos substantivos da vida das suas escolas. A autonomia das organizações só fará sentido se implicar o respeito pela autonomia dos actores que nelas habitam. Não será esta uma das contradições que melhor caracteriza os traços da nossa cultura política, social e organizacional?

Contacto: Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga – Portugal
E-mail: leonort@ie.uminho.pt

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, 12, 121-137.
- Afonso, Natércio (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, Natália, Cabrito, Belmiro, Canário, Rui, & Gomes, Rui (1996). *A escola e o espaço local: Políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amiguiño, Abílio (2008). *A escola e o futuro do mundo rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ballion, Robert (1991). *La bonne école: Évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier.
- Barroso, João (2000). Autonomia das escolas: Da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Jorge A. Costa, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 165-183). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, João (2003a). Factores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In David Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, João (Org.) (2003b). *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Edições ASA.
- Correia, José A., & Matos, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Estêvão, Carlos V. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: Dilemas e desafios*. Porto: Edições ASA.
- Ferreira, Fernando I. (2005). *O local em educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Flores, Manuel (2005). *Agrupamento de escolas: Introdução política e participação*. Coimbra: Almedina.
- Formosinho, João (1987). *Educating for passivity: A study of portuguese education (1926-1968)*. Tese de doutoramento não publicada, University of London, Reino Unido.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (1998). A administração das escolas no Portugal democrático. In André B. Lafond, Elena M. Ortega, Gérard Marineau, Jorn Skovsgaard, João Formosinho & Joaquim Machado, *Autonomia, gestão e avaliação das escolas* (pp. 99-124). Porto: Edições ASA.

- Formosinho, João, Fernandes, A. Sousa, Machado, Joaquim, & Ferreira, Fernando I. (2005). *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, João, Fernandes, A. Sousa, Sarmento, Manuel, & Ferreira, Fernando I. (1999). *Comunidades educativas*. Braga: Livraria Minho.
- Levacic, Rosalind, Glover, Derek, Bennett, Nigel, & Crawford, Megan (1999). Modern headship for the rationally managed school: Combining cerebral and insightful approaches. In Tony Bush, Les Bell, Ray Bolam, Ron Glatter & Peter Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice* (pp. 15-28). London: Paul Chapman Publishing.
- Lima, Licínio C. (1998). A administração do sistema educativo das escolas, 1986/1996. In AA.VV., *A evolução do sistema educativo e o PRODEP* (Vol. I, pp. 36-55). Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, Licínio C. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, Licínio C. (2004). *O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada*. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 7- 47.
- Magalhães, António M., & Stoer, Stephen R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- Maurin, Éric (2007). *La nouvelle question scolaire: Les bénéfices de la démocratisation*. Paris: Edition du Seuil.
- Nóvoa, António (2007). Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação do Ministério da Educação, *Portugal 2007: Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia: Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, António (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-18.
- Ozga, Jenny (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Perryman, Jane (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.
- Perryman, Jane (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24(5), 611-631.
- Sergiovanni, Thomas (2004). *O mundo da liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Simões, Graça M. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas: A teia das lógicas de acção*. Porto: Edições ASA.
- Stoer, Stephen R., & Araújo, Helena C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Torres, Leonor L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo: Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, Leonor L. (2005). Autonomia e democracia em contexto escolar: Uma leitura crítica a partir de quatro trabalhos de investigação. *Gestão em Ação* (Salvador/BA, Brasil), 8(1), 37-51.
- Torres, Leonor L. (2008). A escola como *entreposto cultural*: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59-81.
- Torres, Leonor L., & Palhares, José A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-90.
- Torres, Leonor L., & Palhares, José A. (2010). As organizações escolares: Um *croqui* sociológico sobre a investigação portuguesa. In Pedro Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em sociologia da educação* (pp. 133-158). Lisboa: Mundos Sociais.