

Revista Portuguesa de Educação
Universidade do Minho
rpe@iep.uminho.pt
ISSN (Versión impresa): 0871-9187
PORTUGAL

2004
Virgílio Rego da Silva
ESCOLA, PODER E FORMAÇÃO: UM MODELO MICROPOLÍTICO DE ANÁLISE
Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 17, número 002
Universidade do Minho
Braga, Portugal
pp. 247-273

Escola, poder e formação: um modelo micropolítico de análise

Virgílio Rego da Silva

Escola Básica 2/3 Frei Caetano Brandão, Braga, Portugal

Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma investigação, numa perspectiva sociológica e organizacional, realizada na escola por nós denominada de Escola Secundária Galécia e focalizada na(s) problemática(s) da *formação centrada na escola*. Parte de um quadro teórico onde se define um modelo que articula as questões da formação contínua de professores e outros educadores com uma perspectiva micropolítica de análise da escola como organização, dando-se relevo a conceitos como os de poder, liderança, regulação, mecanismos de recuperação (exit, voice, loyalty), etc. Trata-se de um *estudo de caso* que permitiu concluir que a organização escolar objecto desta investigação, pode considerar-se como tendencialmente produtora de formação, fruto do exercício de uma liderança efectivamente dispersa, *duplamente facilitadora* e na vigência de uma "regulação autónoma" no que se refere à formação. As práticas de formação desta escola contribuíram igualmente para a prevalência de uma *emancipação restrita* e de uma *dominação consentida*.

Introdução

A investigação que deu origem a este texto tem os seus fundamentos, entre outros aspectos de natureza marcadamente pessoal, no propósito de se constituir como uma forma aliciante de contrariar a ainda "quase *invisibilidade* da escola" (Lima, 1996: 19) no domínio das práticas de formação. A este propósito, refira-se que os estudos sobre a formação contínua de professores têm sido focalizados quase exclusivamente nos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's).

Embora dando relevo à formação contínua de professores, esta investigação é extensível à análise de processos formais e informais de formação que têm como destinatários outros educadores e actores escolares, nomeadamente o pessoal não docente e os pais dos alunos¹. Realmente, as necessidades concretas de formação destes intervenientes no processo educativo, mas também uma certa visão de formação como uma espécie de religião (Sanches, 2001) ou um certo apogeu de uma "sociedade pedagógica" (Charlot & Beillerot, 1995: 17), têm permitido que a formação tenha sido uma preocupação para todos os agentes da sociedade, mormente os actores sociais escolares.

1. A formação centrada na escola numa base micropolítica de análise

O quadro teórico que deu corpo à investigação aqui divulgada é composto por duas dimensões. Na primeira, para além de se situar a formação contínua no campo da formação e educação de adultos, procede-se a um breve enquadramento sócio-histórico e político das problemáticas da formação e da *autonomia* das escolas, relacionando-as com as questões do profissionalismo docente e da criação do *bem comum*. São apresentadas algumas das dicotomias que atravessam os discursos científicos sobre a formação de adultos e algumas tipologias, os modelos e os enfoques da formação. Procede-se a um enquadramento da formação contínua de professores, sobretudo no Portugal democrático, fazendo referência, nomeadamente, à criação dos CFAE's e aos actuais discursos de contextualização. Procura-se fazer uma articulação entre os processos de formação e os de *autonomia* das escolas para o mesmo período temporal, cruzando-os com as "ideologias educativas" (Correia, 2000). Esclarece-se, ainda, o conceito de *formação centrada na escola*², relacionando-o com a criação do bem comum e com as questões da identidade profissional e do profissionalismo docente.

Na segunda dimensão, define-se uma perspectiva micropolítica de análise da organização escolar. Parte-se do entendimento do estudo da escola como uma *démarche* de natureza multiparadigmática. Através de um *olhar* para a organização escolar, considerada como uma construção social e política, são discutidas as questões do controlo, da democracia e da

participação, da pluralidade de racionalidades e estratégias no espaço organizacional, dos conflitos, poderes e autoridade, da liderança e mudança e da "regulação autônoma" e da "regulação de controle" (Reynaud, 1988). Proceder-se também à articulação entre as questões da *formação centrada na escola* e a perspectiva micropolítica, definindo um modelo de análise que a seguir se explicita.

1.1. O modelo de análise

Na convicção de que, na escola, a importância conferida à formação não é imune à forma como as lideranças são exercidas, nomeadamente no que se refere à partilha do poder, partimos de uma tipologia de liderança e poder de J. Blase e G. Anderson (1995), na tentativa de relacionar esses dois conceitos com os de autonomia e formação. A figura 1 é uma esquematização do modelo de análise construído. Assim, são definidas duas faces (A e B) pelo agrupamento dos quadrantes segundo o eixo liderança aberta/liderança fechada, isto é, os quadrantes referentes à liderança autoritária e à liderança antagonista integram a Face A e os quadrantes referentes à liderança facilitadora e à liderança democrática integram a Face B.

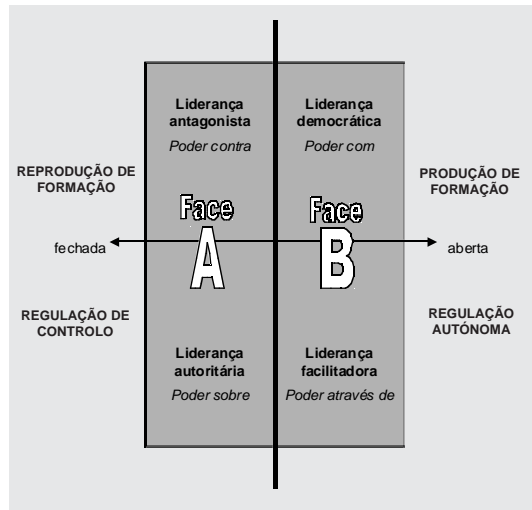


Figura 1 - Liderança, regulação e orientação para a formação (a partir da tipologia do poder e liderança de Blase e Anderson, 1995: 18)

Estamos, assim, em condições de explicitar a hipótese central da nossa investigação, segundo a qual a escola actual tende a constituir-se como um "*locus de produção*" (Lima, 1992) de formação, embora tal dependa da forma como o poder é exercido. Assim, a um líder fechado, do tipo autoritário ou antagonista, a escola constituir-se-á tendencialmente como *locus de reprodução de formação* e o processo de regulação será predominantemente de controlo. A um líder aberto, facilitador ou democrático, a escola terá possibilidade para se constituir, como *locus de produção de formação*, em que o processo de regulação confere, predominantemente, autonomia aos seus profissionais, quer ao nível da tarefa, quer ao nível individual. Vejamos, então, que práticas de autonomia e de formação serão esperadas numa escola caracterizada por uma liderança do tipo A ou do tipo B.

Numa liderança do tipo A, o poder é predominantemente exercido *sobre* os profissionais. Trata-se de uma liderança fechada em que a missão da escola ou, pelo menos, as suas políticas, grandes metas, objectivos, prioridades e estratégias são definidas pelo líder, donde resulta que o próprio projecto educativo corresponde fundamentalmente à sua visão. Numa escola com uma liderança com estas características, a regulação é essencialmente de controlo, com hierarquização das relações e processos de trabalho, em que as principais decisões são centralizadas na pessoa do presidente do Conselho Executivo (CE). Os outros órgãos, Conselho Pedagógico (CP) e Assembleia de Escola (AE), são subalternizados quanto baste de modo a assegurar o controlo. Será esperado encontrar neste tipo de liderança um gestor associado a um estereótipo masculino de gestão, com uma imagem de líder *racional*, activista em termos políticos³, com larga experiência de gestão, mas sem formação especializada. A tradição no exercício do cargo é que determina o "*the one best way*" quanto aos métodos e técnicas de administração escolar. No caso de divergências substanciais relativamente a esses métodos, são evidenciados pelos docentes mecanismos de recuperação tipo *exit* (saída da organização escolar) em detrimento dos de *voice* (utilização da voz ou protesto), seguindo aqui o modelo de Albert Hirshman (1970)⁴. As lealdades são forçadas contribuindo para a prevalência do tipo de actor apático (reduzido número de *peessoas alerta*), de políticas de favoritismo, de estratégias de influência do líder pela imposição e manipulação e de mecanismos de dominação.

Neste quadro de liderança, a importância atribuída à formação será reduzida, pois interessa gerir a uniformidade numa organização de pendor produtivista. A formação limita-se às necessidades de cumprimento exclusivo das formalidades de progressão na carreira e é, neste sentido, muito formalizada, instrumental, centrada nos conteúdos e escolarizada, numa organização em modalidades tradicionais de formação. Os professores subordinam-se à oferta de formação numa lógica de exterioridade, sendo predominantemente objectos de socialização. A formação desenvolve-se fundamentalmente ao nível operacional⁵. Sendo a visão da escola fortemente condicionada pela visão do líder é esperado que, num contexto desta natureza, o líder seja formador na própria escola. Assim, não causará admiração se as necessidades de formação surgirem como *fabricação do líder*. Mas se o líder não for o formador e se o assunto da formação se situar ao nível estratégico, a concepção da formação será tarefa exclusivamente negociada entre o(s) formador(es) e o líder. O professor é perspectivado como um simples funcionário e reproduzidor de conhecimento.

De forma oposta, numa liderança de tipo B, o poder é predominantemente exercido *com* os profissionais de forma partilhada. Trata-se de uma liderança aberta, não apenas individual mas também colectiva, em que o *bem comum* é definido de uma forma argumentada, contribuindo para a emergência de actores activistas em termos políticos e de mecanismos de *voice* (protesto). Numa escola com uma liderança deste tipo, os processos de regulação favorecem a autonomia dos profissionais, quer ao nível individual, quer ao nível dos grupos de tarefa (conselhos de turma, equipas educativas, conselhos de disciplina, etc.), com descentralização das decisões e métodos de trabalho, bem como horizontalidade das relações. As estratégias de influência do(s) líder(es) manifestam-se pelo exemplo e pela participação, num clima de dialogicidade e de favorecimento de uma autoridade do tipo emancipatório, em que as políticas de nomeação para as diferentes tarefas se baseiam em critérios explícitos e negociados de competência e a relação entre os órgãos pressupõe, mais que consenso ou dissenso, o estabelecimento de pontos de compromisso, no sentido de dar resposta aos grandes desafios com que a organização se defronta.

Neste quadro de liderança, à formação é atribuída uma importância estratégica, na tentativa de que as acções formativas contribuam para o

atenuar dos problemas e constrangimentos, como resultado de um ambiente instável e de grande diversidade, numa organização que se pretende cidadã. A formação numa lógica emancipatória sofre influências diversas em termos da sua concepção, é centrada no contexto de trabalho e realiza-se em modalidades diferenciadas. Os professores, além de sujeitos da sua própria formação, são também agentes, na medida em que condicionam os outros, incluindo a acção das próprias lideranças. A formação situa-se, quer ao nível operacional quer ao nível estratégico, em que a existência de um docente da escola que é formador no seu local de trabalho não é vista como uma ameaça à liderança. Este(s) líder(es) até pode(m) participar numa acção de formação como mais um colega entre os pares, embora tendo como formador um seu inferior hierárquico. Os colectivos de formação constituem-se da base para o topo em que as lideranças também participam, eventualmente, na formação. Os momentos mais ou menos informais de reflexão, por exemplo ao nível dos grupos de trabalho, são vistos como momentos importantes de formação, onde se fomenta a auto-formação. O professor é aqui perspectivado como um intelectual que produz conhecimento.

O modelo que temos vindo a apresentar é uma abstracção teórica que polariza as práticas esperadas numa realidade mais ou menos de *tipo ideal*. Naturalmente que um *estudo de caso* que opte por este modelo pode, em algumas das suas dimensões, encontrar grande proximidade entre a descrição do modelo e a realidade empírica, mas pode também refutá-lo. A nossa crença no valor heurístico deste modelo radica no conhecimento alargado de diferentes realidades escolares. Acreditamos pois, à partida, que seria de grande utilidade para a análise que pretendíamos encetar. É conveniente frisar que os dois pólos enunciados não são mais que dois extremos de um *continuum* construído a partir de quatro (e não de dois) estilos de liderança. Daí que, situações intermédias serão esperadas, numa realidade que não é necessariamente a preto ou branco, mas que de uma dessas cores, de algum modo, se aproximará.

2. Dispositivo metodológico

No que se refere às questões metodológicas que nortearam esta investigação, e situando-nos num nível mais *meso* e *micro* de análise, fundamentamos as opções tomadas, em função dos pressupostos teóricos

inerentes à epistemologia das ciências sociais e à metodologia de investigação em educação, apresentando o problema, o objecto e os objectivos do estudo e as hipóteses, para cuja conceptualização procuramos não abdicar de atribuir à teoria a sua função de comando, racional esse que orientou toda a nossa investigação empírica. Igualmente foram clarificadas as técnicas de recolha e análise da informação⁶ e, de forma mais ou menos explícita, o planeamento da investigação. Desta forma, foi possível proceder-se a uma tentativa de análise, interpretação e discussão desses resultados da pesquisa. Nesta fase, o enfoque são as práticas efectivamente ocorridas e o sentido que lhes é dado pelos actores organizacionais. O contexto objecto deste estudo é apresentado de forma a manter, o melhor possível, a confidencialidade dos dados que desocultam aquelas práticas, bem como as diferentes concepções, representações e racionalidades que as justificam. Sendo o estudo da acção organizacional o factor que motiva este trabalho, procuramos interpretar as decisões ocorridas na ES Galécia no que se refere à formação contínua com a aplicação do Decreto Lei nº 115-A/98, articulando esta problemática com as questões do poder, da liderança, da democracia e cidadania, da emancipação e da descentralização e delegação de poderes ao nível organizacional.

2.1. As técnicas de recolha e tratamento da informação

Nas estratégias de investigação procurámos obter o envolvimento dos actores. Assim, foi dada especial atenção à negociação do processo de pesquisa, com a preocupação de dar garantias de que todos os princípios éticos seriam respeitados.

Numa primeira fase de *avaliação do contexto*, correspondente ao primeiro período lectivo de 2001/02, iniciámos o processo com a análise documental e uma incursão informal paralela, com registo de notas de campo. Em simultâneo, o modelo de análise foi continuamente trabalhado através do aprofundamento da matriz teórica. Nesta fase, procedemos à observação directa da apresentação dos produtos da formação de uma acção, na modalidade de círculo de estudos, no âmbito da construção do Projecto Curricular da Escola por nós denominada de ES Galécia. Na qualidade de membro de uma equipa de avaliação externa do Centro de Formação (de 1999 a 2001) a que a escola alvo desta investigação está associada, fizemos

uma entrevista ao formador da acção referida e uma entrevista colectiva aos participantes nessa acção de formação, aproveitando a oportunidade para aprofundar alguns aspectos, que não sendo centrais em termos de avaliação externa, já nesta fase se revelavam de uma importância crucial para a nossa pesquisa.

Nas nossas funções de assessor do Centro (2002 a 2004) e de elemento da equipa de avaliação externa do mesmo, tivemos oportunidade de participar em sessões formais (exemplo das reuniões da Comissão Pedagógica do Centro de Formação) e informais, onde se debatiam assuntos importantes como a negociação, entre a escola e o Centro, das necessidades de formação, a inscrição dos participantes, as lógicas de concepção da formação, as estratégias dos diferentes actores onde se incluem os formadores, entre outras.

Na estratégia de observação demos sempre preponderância à informalidade, procurando, sempre que possível "obter respostas sem fazer perguntas" (Costa, 1986: 138) através do contacto informal com "informantes privilegiados" tentando conjugar familiarização com distanciamento. Como tal, fomos buscar respostas a actores com quem não tivemos um contacto muito prolongado, através de conversas informais e entrevistas formais a alguns deles.

Numa segunda fase (1º trimestre de 2002), continuámos a aprofundar o quadro teórico de modo a permitir a construção do inquérito por questionário aos professores da escola e de um guião de entrevista a aplicar aos principais protagonistas para as questões da autonomia e formação. Nesta fase, acompanhámos as sessões de trabalho do grupo constituído para a construção do Projecto Curricular de Escola, cuja observação nos permitiu o registo de notas de campo fundamentais para a pesquisa e, ainda, ir trocando algumas impressões mais ou menos informais com os actores envolvidos, criando uma certa empatia que nos viesse a facilitar o acesso às fontes mais relevantes. Demos, ainda, continuidade à análise documental.

Na fase seguinte (2º e 3º trimestres de 2002), foram aplicados os questionários aos docentes da escola e iniciado o processo de tratamento e análise da informação resultante. Para o tratamento estatístico dos dados utilizámos uma aplicação informática, o SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).

À medida que íamos obtendo esses resultados, fomos fazendo gradualmente oito entrevistas, no sentido de se obter um aprofundamento dos aspectos mais relevantes e que mais nos seduziam. Com estas entrevistas a "informantes privilegiados", ou seja, aos principais protagonistas nos processos de autonomia e de formação da escola, procurámos construir o saber através do "discurso dos que sabem" (Abreu, 1997: 154), trabalhando os saberes dos actores, numa opção de investigação partilhada. Pretendemos o seu envolvimento na reflexão sobre os processos de autonomia e de formação da escola.

Para realizar as entrevistas elaborámos previamente um guião, procurámos estabelecer um relacionamento adequado com o entrevistado na base do respeito para com o mesmo, explicitámos o objectivo da entrevista, solicitámos autorização para realizar a audiogravação, garantimos o anonimato, agradecemos a entrevista e facultámos posteriormente o texto da entrevista ao entrevistado para proceder a eventuais correcções.

Para a interpretação da informação resultante das entrevistas procedemos a uma análise do conteúdo, que não é mais que um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Bardin, 1977). Para tal, registámos os dados da mensagem obtidos com a ajuda de categorias que tinham sido definidas *a priori* mas que foram enriquecidas *a posteriori*.

3. Discussão dos resultados e conclusões

Esquematzemos, então, uma síntese final, destacando os resultados e as principais conclusões da pesquisa.

A ES Galécia apresenta uma localização geográfica que não a beneficia sobremaneira, em virtude de uma situação um tanto problemática e intersticial em função da sua posição espacial na malha urbana de Braga. No entanto, esse factor parece ter funcionado como um desafio para os seus jovens profissionais, que integrados e estabilizados no quadro da escola, cedo perceberam a necessidade de incluir na sua cultura organizacional uma

orientação para os resultados dos alunos, como forma de elevar a imagem externa da sua organização escolar, não regateando os esforços congruentes com um profissionalismo de tipo voluntarista que conduzissem ao alcançar desse objectivo estratégico.

Estes profissionais, atravessando uma fase de *diversificação* (Huberman, 1992) de tipo activista, têm associado uma relativa juventude profissional aliada a uma experiência assinalável, que lhes confere uma forte capacidade para a contribuição e consolidação de uma imagem externa da escola muito favorável, graças à publicitação dos tão questionáveis *rankings*, em função dos processos de avaliação integrada das escolas efectuada pela Inspeção-Geral da Educação em 2000/01 e dos resultados dos exames de avaliação externa. Estes resultados também não serão independentes de uma realidade que, em termos de população escolar abrangida em função da tipologia das instalações, ronda os contornos do ideal, fruto da criação de novas escolas básicas do 2º e 3º ciclos no concelho, que absorvem um contingente elevado de alunos do 3º ciclo, libertando a ES Galécia dessa tarefa formativa, mas continuando a manter, na actualidade, 14 turmas do ensino básico, por contraposição com a "concorrência" ao nível das escolas secundárias do concelho.

Os seus profissionais docentes que, maioritariamente, como resultado do atravessamento de um ciclo de vida em que a experimentação é a palavra de ordem, parecem ser motivados, dinâmicos, altamente empenhados nas equipas pedagógicas e entusiastas pela profissão que exercem.

O nosso quadro teórico permitiu estabelecer um problema de investigação, onde nos interrogámos de que forma os actores escolares, com os seus diferentes interesses, estratégias e racionalidades, seriam capazes de aproveitar as suas *margens de autonomia relativa* e fazer da escola um "*locus de produção*" (Lima, 1992) de formação, apesar do actual quadro de uma "autonomia decretada" (Barroso, 1996: 170; 1997: 17) e de uma "participação decretada" (Lima, 1992) e das condições que favoreceram a emergência de um *quase-mercado da formação*⁷.

No fundo, tratava-se de saber se a *formação centrada na escola* teria sido uma realidade possível na ES Galécia, nos três anos de implementação do actual regime de autonomia, administração e gestão das escolas

(1999/02), apesar dos constrangimentos apontados e que dificultariam a assunção nessa escola de uma lógica produtora de formação.

A partir deste problema antecipámos uma hipótese central em que considerávamos que, apesar de continuarem a prevalecer duas lógicas distintas na formação que pressionam ora para a *domesticação* ora para a *emancipação*, as escolas de hoje revelariam tendencialmente uma maior apetência para se constituírem como "*locus de produção*" de formação⁸, embora tal capacidade dependesse da forma como o poder fosse exercido, subsistindo, em qualquer dos casos, formas mais ou menos subtis de dominação, alocadas no interior da escola. E na sequência desta hipótese global derivamos algumas sub-hipóteses⁹.

Os principais protagonistas da ES Galécia cedo compreenderam as vantagens da adopção de uma perspectiva de *formação centrada na escola*, não apenas para os docentes, mas também para os profissionais não docentes e pais/encarregados de educação. A valorização desta dimensão é bem visível nos documentos estratégicos produzidos nos últimos anos (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Planos Anuais de Actividades, Relatório de Acompanhamento do Projecto Educativo, etc.), em função da aplicação do Decreto-lei nº 115-A/98, mas também pela prática quotidiana de administração e gestão da escola. A consideração de um "sentido estratégico" da formação é perceptível na ES Galécia em decisões que passaram pela criação de uma estrutura específica — Coordenação da Formação — onde pudesse ser exercida uma liderança intermédia facilitadora em relação às exigências deste domínio do funcionamento da escola. Iguamente, a estratégia concertada no sentido de preparar e efectivar uma candidatura à direcção do Centro de Formação ao qual a escola está associada, mesmo saindo gorada, constitui um indicador da importância conferida à formação.

Na ES Galécia foram definidos, ao nível do Projecto Educativo, objectivos e estratégias que foi possível operacionalizar, quer no Regulamento Interno, quer nos Planos de Actividades Anuais. Os actores escolares articularam "necessidades institucionais" e "necessidades individuais", numa tentativa de, dessa forma, aliar a formação relacionada com os diversos problemas e projectos da escola (Le Boterf, 1990) e a satisfação de um tipo de "necessidade sentida", para utilizar a classificação de necessidades de formação de Bradshaw, citado por Zabalza (1994: 58). Estão

neste caso a formação realizada em 2001/02 e que visava o apoio externo para a construção do Projecto Curricular de Escola, e que nós acompanhámos de perto, e a relacionada com a preparação dos docentes para a Área de Projecto.

No espaço físico da ES Galécia, foram realizadas diversas acções de formação creditadas e não creditadas, em diferentes modalidades de formação e com recurso a formadores externos, principalmente docentes da Universidade do Minho, mas também da própria escola, o que não é muito comum na realidade das escolas portuguesas. Nesta escola, tem sido possível articular os Projectos de Formação concebidos no seu seio com os Planos de Formação do CFAE ao qual está formalmente associada, desde 2 de Dezembro de 1992 (Formosinho, Ferreira & Silva, 1999: 41), sendo das escolas que melhor aproveita os recursos formativos dessa organização territorial para a formação, um pouco devido a uma grande estabilidade de representação no Centro de Formação e a que não será alheia a existência de uma Coordenadora para a Formação.

Por tudo isto se pode inferir que a ES Galécia é tendencialmente produtora de formação, na qual se desenham efectivamente práticas muito próximas de uma *formação centrada na escola*, essencialmente pela realização de inúmeras acções, creditadas ou não, no seu espaço físico, não só para docentes mas também para o pessoal não docente e pais/encarregados de educação, pela definição do tipo de formação que é necessária para a escola enquanto organização, pela realização de formação que visa a melhoria das práticas profissionais e pela promoção de formação dinamizada por pares. Alguns constrangimentos que obstaculizam a esta ideia de formação centrada na escola são os que se prendem com uma relativa ausência dos participantes na concepção da formação.

A opinião dos actores escolares reforça a sua capacidade para projectarem a sua própria formação e o valor atribuído às reflexões informais como importantes momentos de formação. A formação é vista como essencial para a construção da autonomia da escola e um aspecto que tem sido decisivo para essa construção será o aproveitamento eficaz dos recursos formativos do Centro de Formação a que a escola está associada, como consequência de uma certa convergência de objectivos entre a ES Galécia e o Centro de Formação.

Esta capacidade da ES Galécia se constituir como "*locus de produção*" de formação não é indiferente ao modo como as lideranças são exercidas e partilhado o poder. Com efeito, há "tipos de liderança que podem promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores" (Day, 2001: 134). Esses tipos são a "liderança facilitadora" que promove sobretudo um *empowerment* individual e a "liderança democrática" ou emancipadora que promove um *empowerment* social (Blase & Anderson, 1995).

A realidade da ES Galécia aproxima-a de um tipo de "liderança facilitadora", situando-se as práticas organizacionais de liderança e partilha do poder algures num ponto do *continuum* do modelo esquematizado, mas com uma relativa tendência de proximidade com a sua Face B (*poder através de e poder com*), uma vez que a média das respostas às questões¹⁰ relacionadas com essa face (4,8) está muito mais próxima da unidade (1=concordância plena) do que a média relacionada com a Face A (7,4), correspondente a um *poder sobre* e um *poder contra*, como se pode ver pela figura 2. Os valores (numéricos) a negro indicados na figura correspondem a médias de respostas aos itens do inquérito por questionário de acordo com os quatro estilos de liderança considerados. As médias a branco na figura resultaram da dicotomização em duas faces dos quatro estilos de liderança.

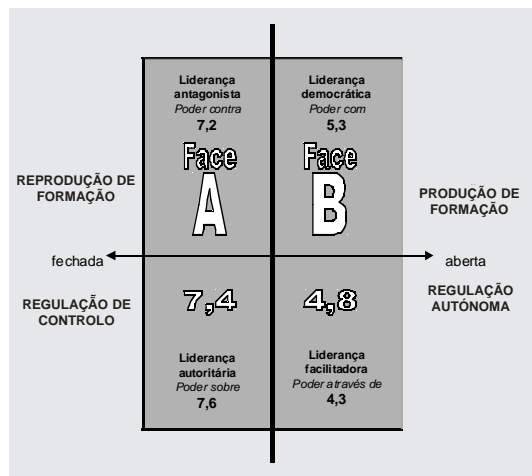


Figura 2 - Liderança, poder, regulação e orientação para a formação na ES Galécia

E, nestas conclusões sobre o tipo de liderança, não nos referimos apenas à liderança exercida pelo CE. Aliás, esta cai, por vezes, em deslizes de tipo "antagonista", principalmente em fases críticas de que são exemplo os períodos eleitorais. Nesta linha de actuação do CE, pudemos apreciar alguns conflitos. Por um lado, entre o CE e as orientadoras de estágio, de que resultaram pedidos de demissão de alguns coordenadores de departamento. Por outro lado, entre aquele órgão executivo e a AE actual no processo de nomeação dos assessores ao CE.

Falamos antes de uma "liderança dispersa" (Bryman, 1996), distribuída por outros órgãos e actores. Não é o caso da liderança do CP, que é percebido por alguns actores como uma "correia de transmissão do CE", dado o desempenho cumulativo da presidência pela mesma pessoa. Mas é o caso concreto da AE, presidida por dois docentes desde 1999 até à data, com uma forte presença em termos de liderança efectiva¹¹. Podemos falar de outros órgãos, nomeadamente alguns departamentos curriculares e o conselho de directores de turma, mas também de actores individualmente considerados, que possuem uma influência relevante e que ajudam a exemplificar esta realidade dispersa quanto ao exercício da liderança.

Essa ideia de "liderança dispersa" tem também como exemplo a prática da Coordenação da Formação que conseguiu realizar um trabalho considerado meritório pelos actores escolares numa área onde normalmente as divergências de perspectiva são assinaláveis.

De facto, a actual presidente do Conselho Executivo, no início do primeiro mandato (1999), numa entrevista que nos concedeu no âmbito da avaliação externa do CFAE, revelava considerar a formação como uma área fundamental, propondo a melhoria da articulação entre o CFAE e as escolas. E volvidos três anos a avaliação que faz dessa relação é francamente positiva:

Portanto, fez-se aqui um trabalho nestes últimos 3 anos diferente, bastante inovador, porque nunca se tinha feito anteriormente, e em que a formação se conjuga com toda uma série de outras actividades, nomeadamente ao nível do Plano Anual de Actividades, etc., mas que é uma área marcante (ENT, CE, 2002).

Mas as práticas de formação na escola são referidas pelos actores escolares genericamente como positivas, mesmo quando o posicionamento relativamente ao Executivo é marcado por uma certa oposição, como é o caso da lista concorrente à liderança desse órgão que, relativamente à formação, considerava ser importante "*dar continuidade* à formação do pessoal docente e não docente" (AD, Programa-Acção-ListaB, 2002, itálico nosso) ou de um outro modo o presidente da AE actual refere:

A formação não existe, penso eu, para ter os créditos, não é? De maneira que, numa escola para haver formação, é preciso saber antes de mais quais são as necessidades de formação dessa escola. Isto é o que eu penso. Nesse aspecto, o coordenador poderá ter essas funções. E *penso que as desempenha bem* (ENT, AE2, 2002, itálico nosso).

Pode afirmar-se que a liderança do CE foi facilitadora, partilhando o poder com a Coordenadora e entregando-lhe praticamente as decisões sobre a problemática da formação. Temos, por isso, a formação na ES Galécia como uma área descentralizada onde a própria representação da escola no CFAE foi assegurada pela Coordenadora, possibilitando uma estabilidade invulgar de representação e conquistando para a escola um elevado protagonismo no que se refere à formação. A regulação é fundamentalmente autónoma nesta área onde a delegação interna de poderes tem sido um facto.

Os professores da escola ratificam esta lógica descentralizadora na medida em que atribuem maior influência à liderança intermédia da Coordenação da Formação e, também, do CP ao nível da área da formação, por oposição à influência nas decisões sobre as políticas, prioridades, orientações e estratégias globais da escola, cujo protagonismo é exercido pelos órgãos de topo da escola, com predominância do CE.

Estes dados, resultantes da aplicação de um inquérito por questionário a docentes da escola, também indiciam, desde logo, alguma centralização ao nível da escola, ou seja, são perceptíveis os efeitos de uma certa "recentralização por *controlo remoto*" (Lima, 1995) ou (re)centralização por "*controlo à distância*" (Estêvão, 1995: 93), na medida em que a AE é, dos três órgãos de topo, sempre relegada para uma posição subalterna.

Quadro 1 - Quem decide as políticas globais e de formação?

Actores/órgãos	Políticas/prioridades/ estratégias GLOBAIS		Políticas/prioridades/ estratégias FORMAÇÃO	
	Médias	Modas	Médias	Modas
Inquirido	2,75	3	2,79	3
Departamento Curricular do inquirido	3,19	3	3,03	3
Conselho Pedagógico	3,54	4	3,14	4
Conselho Executivo	3,89	4	3,11	3
Assembleia de Escola	3,32	4	2,68	2
Conselho de Directores de Turma	3,07	3	2,82	3
Associação de Pais	2,29	2 e 3	1,86	1
Associação de Estudantes	2,00	2		
Coordenadora da Formação			3,36	4
Outro Departamento Curricular	2,00	1	2,33	1
Conselhos de Turma	2,87	2 e 3	2,47	2
Pessoal Não Docente	2,29	2	2,29	3
Grupos informais	1,95	2	1,82	2

Como se pode verificar pelas médias¹² assinaladas no quadro 1, o órgão político de decisão da escola — AE — é perspectivado pelos docentes inquiridos como, desses três órgãos, o menos influente, quer na formação, quer na definição das políticas e estratégias globais da escola, apesar de não o considerarem propriamente como uma correia de transmissão do CP.

Uma influência decisiva na definição das políticas de formação também pode ser encontrada fora dos órgãos, radizando essa capacidade de condicionamento das políticas em actores individualmente considerados¹³. Não restam muitas dúvidas que a capacidade de influência nas decisões da ES Galécia não se reparte uniformemente pelos diversos departamentos curriculares nem pelos diferentes actores. Isto não invalida a possibilidade de alguns departamentos possuírem uma reduzida influência e alguns dos seus elementos estarem muito bem cotados na *bolsa de influências* da escola.

A liderança intermédia da formação também foi exercida de uma forma facilitadora, com uma identificação de necessidades processada através das estruturas, nomeadamente o CP e os Departamentos Curriculares, mas também ao nível informal, com trabalho de sala dos professores e de corredores. Esta prática descentralizada e voluntarista ajuda também a explicar a consensualidade que esta área reúne ao nível da escola. O encorajamento da participação na formação e o apoio prestado ao pessoal docente e não docente foram tónicas de uma actuação facilitadora, bem como o favorecimento da emergência de formadores que são reconhecidos na ES

Galécia e orientam acções de formação, tendo os seus pares como formandos.

Não é também de estranhar que os grupos de trabalho que se constituem procurem o apoio externo para o seu trabalho, formando-se colectivos de formação para a resolução de problemas concretos da escola, contribuindo para que os docentes se possam gradualmente afirmar como intelectuais produtores de conhecimento e que, mesmo após a formação, as estratégias de reflexão e produção dessas equipas sejam momentos de formação informal relevante e potenciem a auto-formação e a identificação de outras necessidades.

Constatamos, então, lideranças plurais e difusas no interior da ES Galécia. Tendo como referencial teórico para esta investigação Victor Baldrige (1971: 177-178), os actores escolares que responderam ao questionário consideram-se fundamentalmente como "activistas" em termos políticos (83% de respostas), uma vez que revelaram a sua prática de participação formal e informal no sentido de influenciar as decisões. Atente-se que, segundo o autor que estamos a seguir, os "activistas" costumam ser um grupo pouco numeroso, pressuposto que é refutado nesta investigação, quer pelos dados aqui revelados através da aplicação do inquérito por questionário, quer por informações recolhidas na informalidade, que apontam para posicionamentos dos professores de natureza *activista*, pelo menos no 3º período do ano lectivo 2001/02, na sequência dos processos eleitorais para os órgãos da escola — AE e CE.

Não admira que utilizem sobretudo a "voz", a "saída" ou, pelo menos, a "ameaça de saída" (Hirschman, 1970), quando pressentem a possibilidade de prevalência de métodos e procedimentos que conduzem ao declínio organizacional. Neste caso, têm utilizado, sobretudo, a voz ou protesto e a saída da coordenação dos departamentos curriculares, sendo esta última uma "ameaça de saída" da organização, funcionando estas estratégias como mecanismo de recuperação, estimulando aquilo que denominamos de um certo *refreshing organizacional* e promovendo o seu progresso.

Estas estratégias micropolíticas acabam por ser indicadores que colocam as práticas escolares próximas de um tipo democrático de liderança. Nesta perspectiva, encontramos, na sua grande maioria, actores activistas em termos políticos e que utilizam preferencialmente o mecanismo de *voice* no

sentido de assegurar a recuperação da organização escolar na qual trabalham. Até podem ameaçar com a saída, mas são raros os casos de opção por uma "saída" efectiva. Preferem ficar e lutar, evitando o declínio da organização que ajudaram a construir.

Contudo, as práticas investigadas não permitem situar a escola numa lógica democrática ou emancipadora de liderança. Com efeito, as diferenças de poder e influência são relevantes e a formação também ajuda à manutenção ou agudização dessas diferenças. A participação no processo de tomada de decisão existe, mas confina-se aos aspectos que se relacionam directamente com as tarefas concretas da sala de aula, não potenciando uma visão global de escola.

O ambiente de participação é mais consultivo do que participativo. Neste contexto, uma visão global de escola está reservada a um número restrito de professores do qual emergem os coordenadores dos grupos de trabalho, nomeados pelo CE e não necessariamente segundo critérios explícitos de competência. A criação argumentada do *bem comum* é efectivamente tarefa de poucos, mais exactamente dos participantes nos órgãos de topo, na formação em assuntos estratégicos e nos grupos de trabalho. Estes grupos de trabalho, embora funcionando numa lógica de "democracia participativa" no seu interior, acabam por exercer um papel facilitador na preparação da tomada de decisão mas, simultaneamente, possuem um certo efeito de condicionamento dessas decisões.

Neste sentido, a própria formação em temas de natureza estratégica, ao fomentar a constituição de colectivos onde se integra uma espécie de tecnoestrutura da escola, acaba por exercer um papel legitimador das decisões tomadas, agudizando as desigualdades e não contribuindo para uma verdadeira "cidadania organizacional" (Estêvão, 1999a). Assim, a formação, em vez de contribuir para "potenciar a construção de formas micro-emancipatórias" (Estêvão, 1999b: 151), em que cada actor dispõe dos mecanismos de participação em todas as fases da tomada de decisão, acaba por cumprir um certo papel ao serviço de uma "democracia elitista" que entrega a capacidade de decisão a um grupo restrito de actores.

Podemos falar então de uma *emancipação restrita*, como resultado da existência de um grupo reduzido de professores que têm assento em um ou mais órgãos de topo, participam nos grupos de trabalho e em acções de

formação relevantes para a definição de políticas e elaboração dos documentos da escola. Trata-se de uma verdadeira tecnoestrutura ou *núcleo que pensa* que prepara e condiciona o processo de tomada de decisão, toma as decisões nos órgãos próprios e executa ou faz executar as decisões tomadas¹⁴.

Do outro lado da barricada temos a maioria que é dominada de uma forma consentida. *Dominação consentida* na medida em que se denota a existência de um grupo que fundamentalmente executa as decisões tomadas por outros e para as quais exerceu pouca ou nenhuma influência¹⁵. Esta *dominação consentida* resulta, em grande parte, de uma tradição continuada de práticas centralistas da Administração, mesmo que discursiva ou retoricamente seja advogada uma *gestão centrada na escola*. Mesmo sendo apregoada a tal autonomia, a participação é vista por professores como uma pura perda de tempo pois, como observámos nesta investigação, os normativos publicados durante o processo de reorganização curricular tornaram praticamente inútil todo o trabalho prospectivo da ES Galécia¹⁶. Mesmo assim, os actores escolares decidem no seu interior questões importantes e, portanto, a tradição centralista burocrática não encerra em si mesma um valor heurístico suficiente.

Em síntese, pode reafirmar-se que, de uma maneira geral, a ES Galécia se pauta por um modo de funcionamento que releva uma espécie de "regulação autónoma" (Reynaud, 1988), pelo menos no que se refere à formação, que corresponde a um posicionamento num ponto difuso da Face B do modelo por nós enunciado, dadas as suas características de exercício de uma liderança *duplamente facilitadora*. A formação será uma área duplamente facilitadora na ES Galécia, pois o CE delegou poderes à Coordenadora da Formação e esta exerceu-os num estilo de liderança intermédia igualmente facilitadora. A actuação das lideranças, em que o poder é fundamentalmente do tipo *através de* e *com* os professores, ajuda a promovê-la numa lógica tendencialmente produtora de formação.

Como limitações deste estudo de análise da "micropolítica da escola" (Ball, 1987) no que se refere à formação, anotamos uma tendência da grande maioria dos entrevistados em tentar dissimular as práticas conflituais, mesmo quando considerados os contactos mais informais. Poder-se-á pensar que a maioria dos actores escolares, quando se questionam as práticas da *sua*

escola, parece ter uma maior sedução pela metáfora da "sinfonia" do que pela metáfora da "arena política".

Concluindo de uma forma muito clássica, a investigação que deu origem a este texto, sendo um estudo de caso, não esgota todas as possibilidades de pesquisa em função desta problemática. Outras serão possíveis aplicando, eventualmente, o mesmo modelo noutra contexto, caracterizado por um exercício da liderança orientado segundo os pressupostos de uma "regulação de controlo" (Reynaud, 1988), em que as micropolíticas são de subordinação, direccionadas sobretudo de uma forma descendente, do *director* para os professores e destes para os alunos e pais.

Notas

- 1 A investigação aqui referenciada realizou-se no âmbito do nosso Mestrado em Educação, na especialidade de Organizações Educativas e Administração Educacional, cuja dissertação foi apresentada no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, em Janeiro de 2003, tendo sido as respectivas provas de defesa realizadas em 12 de Maio de 2003, perante um júri constituído pelos Professores Doutores Licínio Lima, José Alberto Correia e Carlos Estêvão. Para uma análise mais aprofundada do conteúdo desta dissertação, conferir Virgílio Silva (2003).
- 2 Podemos explicitar claramente o conceito de *formação centrada na escola* pelo recurso a cinco significados correspondentes a igual número de dimensões (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001). Uma primeira dimensão do conceito – *dimensão física* – acentua o facto da formação se realizar na escola e não em qualquer outro espaço e dá relevo a uma formação com o professor no seu local de trabalho. A esta dimensão está associada a designação de formação em contexto de trabalho. O segundo sentido focaliza-se na *dimensão organizacional* da formação. Neste caso é a escola como organização que no seu quadro de autonomia e mediante os seus projectos define a formação que é necessária e para que professores. São valorizadas assim as "necessidades institucionais" de formação e esta é uma *formação centrada na iniciativa da unidade organizacional escola*. A terceira vertente está associada a uma *dimensão psicossocial* da formação. O significado desta dimensão será o de considerar o formando como sujeito da sua própria formação e, por conseguinte, comprometido desde o processo de levantamento de necessidades, passando pela planificação, execução e avaliação da sua formação. O professor não é visto individualmente, mas antes integrado nos seus grupos profissionais formais e informais e na sua inserção na instituição. Trata-se de um significado de uma *formação centrada nos professores*. O quarto sentido acentua uma *formação centrada nas práticas*. O projecto de formação pretende produzir uma melhoria e transformação das práticas. É dado relevo aos saberes práticos e ao impacto da formação na aprendizagem dos alunos.

Temos aqui uma *dimensão pedagógica* do conceito de *formação centrada na escola*. Finalmente, uma quinta vertente invoca a *auto-organização dos professores* no sentido de promoverem a sua própria formação. Temos uma formação promovida por pares acentuando-se dessa maneira uma *dimensão cívica e/ou política-corporativa* deste conceito de formação.

- 3 Conforme tipologia de Victor Baldrige (1971), que identifica em termos políticos quatro tipos de actores – *funcionários, activistas, pessoas alerta e apáticos*.
- 4 Albert Hirschman (1970) apresenta-nos um modelo com uma capacidade heurística interessante para a análise do declínio e progresso organizacional – *exit, voice e loyalty*. Considera *voice* (voz, protesto) como um mecanismo de recuperação fundamental para as organizações, uma vez que a sua utilização constitui um barómetro fundamental para a aferição da (in)adequação das políticas e estratégias seguidas. Mas esta opção de *voice* tem os seus custos e está limitada pelos poderes de negociação e influência que são exibidos pelos diferentes actores organizacionais. A saída (*exit*) é uma fuga de clientes ou funcionários e acontece normalmente quando a voz fracassa. A voz é assim uma alternativa à saída, é sempre preferível esta e, normalmente, antecede-a. Uma forma de utilização da voz como força de recuperação será alternar períodos de silêncio com períodos de contestação para que o sistema possa auto-corriger-se. O mesmo se pode dizer da saída, vista como mecanismo de recuperação, em que para uma organização será preferível possuir "uma mistura de clientes *alerta e inertes*" (*id., ibid.: 24*). A lealdade (*loyalty*), regra geral, neutraliza ou atrasa a saída e activa a voz, principalmente quando a saída é difícil (Ex: divórcio, sócios de clubes de futebol). Pode também reprimir a voz e a saída, já que a saída é vista como uma deslealdade, e a organização degenerar numa contínua passividade e imobilismo. A ameaça de saída é uma característica do membro fiel. A estratégia de saída de um professor da sua escola pode ter como origem a existência de um conflito aberto com a direcção da mesma.
- 5 A participação dos professores pode situar-se nas decisões acerca da prática da sala de aula (operacional) e/ou acerca da política escolar (estratégica) (Wohlstetter & Odden, 1999: 304).
- 6 As técnicas referidas, tratando-se de um *estudo de caso* singular, situaram-se fundamentalmente na *análise documental* (Projecto Educativo, Regulamento Interno, Planos de Actividades de 1999 a 2002, Relatórios da Coordenadora da Formação, etc.), na *observação directa* (processo de construção do Projecto Curricular de Escola, que incluiu uma vertente de formação creditada), no *inquérito por questionário* (a professores), na *entrevista* (a professores, principalmente aos principais protagonistas dos processos de autonomia e formação, a formandos e formadores), na *análise estatística* e na *análise de conteúdo*.
- 7 Para utilizar uma analogia com o "quase-mercado" em educação (Le Grand, 1996; Dale, 1994; Whitty, 1996; Afonso, 1998), pois trata-se de um mercado da formação sem o recurso à privatização. Refira-se que o "quase-mercado" em educação consiste na promoção da liberalização do sistema educativo, que amplia as disparidades intra e inter-escolas quanto a financiamento, recursos e oportunidades. Estas disparidades transformam-se numa espécie de polarização através da "selecção diferencial", da *voice* traiçoeira e da política segundo a qual "o

utente é que paga", que se traduz nos efeitos multiplicador, marginal e de aceleração, acentuando as diferenças entre escolas. Nesta perspectiva, os resultados desta política neo-liberal e do "quase-mercado" em educação não são a diversidade do fornecimento, mas antes a uniformidade da educação escolar baseada no princípio da exclusão (Dale, 1994).

- 8 Através da contextualização e capacitação colectiva da formação.
- 9 Nesta perspectiva, considerámos que: existiria uma relação directa entre a capacidade da escola se constituir como *locus de produção de formação* e a forma como são exercidas as lideranças e partilhado o poder; a estrutura formal ou informalmente constituída para a formação contínua, na medida em que os actores que a constituem participam activamente na tomada de decisões da organização, tenderia a configurar-se como uma tecnoestrutura (Galbraith, 1967, 1973; Mintzberg, 1995: 39), legitimando uma hierarquização mesmo que implícita, uma vez que seria principalmente no seu seio que se conceberia, organizaria e até realizaria a formação mais congruente com as decisões tomadas; haveria uma relação directa entre a participação no processo de tomada de decisão na organização e as opções individuais quanto às práticas, modalidades e contextos de formação, como reflexo de uma certa *intersecção* entre os órgãos; a uma atitude na escola de grande profissionalidade ou até de voluntarismo e militantismo tenderiam a corresponder opções de formação segundo um enfoque situacional; a uma participação normalmente fluída tenderiam a corresponder opções de formação concebidas segundo uma lógica de mercado; na medida em que a tecnoestrutura seria estável no tempo a formação mesmo que contextualizada contribuiria para uma (re)centralização no interior da escola, não favorecendo uma lógica de emancipação.
- 10 Referimo-nos aos 11 itens que integravam uma questão de um inquérito por questionário aplicado aos professores da escola, em que se pedia que se ordenasse de 1 a 11, por ordem de concordância com cada uma das 11 afirmações (1=plena concordância; 11=nenhuma concordância).
- 11 Este dado, de certa forma, não confirma o resultado do estudo liderado por João Barroso, no âmbito do Programa de Avaliação Externa da aplicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, que considerava que a AE é "[...] transformada muitas vezes numa sucursal do CP" (Barroso, 2001: 21).
- 12 Médias calculadas após a codificação "Nenhuma=1", "Pouca=2", "Moderada=3", "Muita=4" e "Total=5", quando se pedia aos inquiridos que indicassem a capacidade de influência sobre as decisões tomadas na escola ao nível das políticas, valores, orientações, prioridades e estratégias e ao nível da formação contínua exercida pelos diferentes actores/órgãos.
- 13 Está neste caso o professor que coordenou o grupo de trabalho para a concepção do Projecto Educativo que considera ter influenciado de maneira decisiva toda a dimensão prospectiva desse Projecto e, em particular, as prioridades de formação para a escola.
- 14 De alguma forma, este grupo assegura ao nível organizacional uma certa "regulação de controlo" (Reynaud, 1988) e perspectiva as desigualdades criadas como naturais. Não será um grupo homogéneo, podendo integrar e representar diversas sensibilidades e interesses mais ou menos divergentes. Em termos de

departamentos curriculares verifica-se que a predominância de actores que fazem parte deste contingente num determinado departamento, contribui para assegurar um maior domínio desse departamento sobre outros. Em termos individuais, um docente que não participe, mas possua outro tipo de poder, por exemplo a *autoridade de perito* ou o *poder pessoal* (descrito por Tony Bush, 1995), pode considerar-se como fazendo parte deste grupo. Poder-se-á afirmar que, embora em número reduzido, são possíveis situações de participação fluída que também conduzem à cidadania.

- 15 Não se trata de uma dominação imposta e irreversível mas consentida, uma vez que a participação nos órgãos, nos grupos de trabalho e na formação não é, pelo menos explicitamente, impedida. A autonomia profissional destes professores situa-se quase exclusivamente nos grupos de tarefa, onde a relação com a actividade de aprendizagem dos alunos é mais evidente – conselhos de turma e de disciplina. A situação de pertença a este grupo não é necessariamente perene, podendo verificar-se o assumir do *poder posicional* (descrito por Tony Bush, 1995) ou outro, por actores outrora em esferas de *dominação consentida*.
- 16 Mas esse défice de participação também terá a sua explicação por outros factores, desde a forma como os grupos de trabalho serão constituídos, os actores que os coordenam e integram, ao sentimento da não obrigação de participar deixando esse trabalho para os detentores de cargos com horas de redução da componente lectiva, ao facto de não ter sido recebido um convite formal ou informal, à falta de disponibilidade, ao eventual sentimento de que a nível interno a sua opinião não será considerada e de que tudo já estará definido e o pedido de participação é apenas uma tecnologia de gestão para melhor legitimar as decisões, etc.

Referências

- ABREU, Wilson C. (1997). Dinâmica de formatividade dos enfermeiros em contexto de trabalho hospitalar. In R. Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, pp.147-168.
- AFONSO, Almerindo J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educativa*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- BALL, Stephen J. (1987). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. (Tradução em 1989 para o castelhano do título original - *The Micropolitics of the School: Towards a Theory of School Organization*). Barcelona: Ediciones Paidós.
- BALDRIDGE, J. Victor (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley.
- BARDIN, Laurence (1977). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (org.) (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, João (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- BARROSO, João (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, FPCE/UL.
- BLASE, Joseph & ANDERSON, Gary (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership. From Control to Empowerment*. London: Cassell.
- BRYMAN, Alan (1996). Leadership in organizations. In S. R. Clegg; C. Hardy & Walter R. Nord (eds.), *Handbook of Organization Studies*. London: SAGE Publications, pp. 276-292.
- BUSH, Tony (1995). *Theories of Educational Management*. (1ª edição de 1986). London: Harper and Row.
- CHARLOT, Bernard & BEILLEROT, Jacky (1995). Introduction. In B. Charlot & J. Beillerot (dir.), *La Construction des Politiques d'Éducation et de Formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CORREIA, José A. (2000). *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*. Porto: Edições Asa.
- COSTA, António F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição de 1999). Porto: Edições Afrontamento, pp. 129-148.
- DALE, Roger (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, pp. 109-139.
- DAY, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas. A mitologia racionalizadora de um forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, nº 1, pp. 85-98.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1999a). Cidadania organizacional e políticas de formação. *Revista de Educação*, vol. VIII, nº1, pp. 49-56.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (1999b). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*, nº 11, pp. 139-155.
- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando I. S. & SILVA, Virgílio R. (1999). Avaliar, reflectir, inovar. estudo de avaliação externa. *Cadernos Escola e Formação*. Braga: CFAE Braga/Sul.
- GALBRAITH, John K. (1967). *O Novo Estado Industrial*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- HIRSCHMAN, Albert O. (1970). *Exit, Voice and Loyalty*. Cambridge: Mass. Harvard University Press.
- HUBERMAN, Michael (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- LE BOTERF, Guy (1990). *L'Ingenierie et L'Evaluation de la Formation*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- LE GRAND, Julian (1996). Los cuasi mercados y la política social. In E. O. Planos (org.), *Economía de la Educación* (tradução para o castelhano do título original de 1991 – "Quasi Markets and Social Policy" publicado no *Economic Journal*). Barcelona: Ariel, pp. 257-271.

- LIMA, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, Licínio C. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por *controlo remoto* e a *autonomia* como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, nº 1, pp. 57-71.
- LIMA, Licínio C. (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (org.), *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, pp.15-39.
- MINTZBERG, Henry (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações* (tradução portuguesa da edição original de 1979, *The Structuring of Organizations*). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia & FORMOSINHO, João (2001). Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (orgs.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho, pp. 27-61.
- REYNAUD, Jean-Daniel (1988). Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue Française de Sociologie*, XXIX-1, pp. 5-18.
- SANCHES, Maria Fátima C. C. (2001). Formação contínua de professores. constrangimentos, potencialidades e contributos dos Centros de Formação de Associação de Escolas. In J. Machado (coord.), *Formação e Avaliação Institucional. Cadernos Escola e Formação*. Braga: CFAE Braga/Sul, pp. 31-51.
- SILVA, Virgílio Rego (2003). *Escola Autonomia e Formação. Dinâmicas de Poder e Lógicas de Acção numa Escola Secundária de Braga*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado policopiada, também disponível em versão electrónica no RepositórioUM, endereço www.uminho.pt).
- WHITTY, Geoff (1996). Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp. 117-141.
- WOHLSTETTER, Priscila & ODDEN, Allan (1999). Repensando a política da gestão centrada na escola e a investigação. In M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da Escola. Políticas e Práticas*. Porto: Asa Editores, pp. 297-320.
- ZABALZA, Miguel (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

SCHOOL POWER AND TRAINING: A MICROPOLITICAL MODEL OF ANALYSIS

Abstract

This text shows the results of a research, in a sociological and organizational perspective, accomplished at the Galécia Secondary School (a confidential denomination) and with the focus on *school-based training* problematic(s). It introduces a theoretical approach in which we define a model that articulates the teachers' and other educators' continuous training questions with the micropolitical perspective, acquiring a great importance concepts like power, leadership, "voice, exit and loyalty", regulation, and so on. Through this *case study*, we conclude that school has a tendency to be considered as a place of training production, as a result of a "dispersed leadership" exercise, *double facilitative* in a picture of "autonomous regulation" with reference to training. This research also allows the conclusion that the training practices on Galécia Secondary School contributed to prevalent of a *restricted emancipation* and of an *allowed domination*.

ÉCOLE, POUVOIR ET FORMATION: UN MODÈLE MICROPOLITIQUE D'ANALYSE

Résumé

Ce texte nous présente les résultats d'une recherche, dans une perspective sociologique et organisationnelle, réalisée à l'école pour nous dénommée École Sécondaire Galécia et mise en lumière par la problématique de la *formation centrée à l'école*. Cette investigation part d'un cadre théorique où on définit un modèle qui fait l'articulation des questions de la formation continue des professeurs et d'autres éducateurs dans une perspective micropolitique d'analyse de l'école comme organisation, où on relève les concepts de pouvoir, leadership, régulation, etc. Il s'agit d'une étude d'un cas qui a permis conclure que l'organisation scolaire sujet de cette recherche a tendance à être considérée un espace de production de formation, à travers l'exercice d'un leadership effectivement dispersé qui facilite doublement et en vigueur d'un

"régulation autonome" en ce qui concerne la formation. Les pratiques de formation de cette école ont également contribué à la suprématie d'une émancipation limitée et d'une domination consentie.