

FERNANDA MARIA MESQUITA VIEIRA

**SATISFAÇÃO PROFISSIONAL E SÓCIO-ORGANIZACIONAL  
DE DIREÇÕES DE ESCOLAS BÁSICAS E SECUNDÁRIAS:  
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO EM DOCÊNCIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

PORTO – 2012



FERNANDA MARIA MESQUITA VIEIRA

**SATISFAÇÃO PROFISSIONAL E SÓCIO-ORGANIZACIONAL  
DE DIREÇÕES DE ESCOLAS BÁSICAS E SECUNDÁRIAS:  
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS**

Dissertação apresentada à Universidade  
Fernando Pessoa, como parte dos requisitos  
para a obtenção do grau de Mestre em  
Docência e Gestão da Educação, sob  
orientação do Mestre Nelson Lima-Santos.



### **Notas Prévias**

1. Foi adotado o Novo Acordo Ortográfico.
2. Foram adotadas as normas da APA (American Psychological Association), no que se refere a citações e referências bibliográficas.

## Resumo

Este estudo tem como objetivo averiguar se existe satisfação profissional e sócio-organizacional entre membros de Direções de Escolas do Básico e do Secundário, do ensino público e privado, nomeadamente porque a investigação, nos domínios da gestão e da psicologia do trabalho e das organizações, preconiza que a satisfação profissional e a sócio-organizacional, direta ou indiretamente, se encontram ligadas à produtividade e à realização pessoal, aspetos estes que não são alheios às atuais políticas educativas.

Assim, este trabalho é constituído por seis partes, sendo que, na primeira parte, concretizamos a introdução geral do nosso trabalho. Na segunda parte, abordamos a evolução da gestão das escolas, a partir do ano letivo 1975/1976 e analisamos vários Decretos-Lei (DL): DL n.º 221/74, de 27 de Maio, DL n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, DL n.º 172/91, de 10 de Maio, DL n.º 115-A/98, de 4 de Maio e o DL n.º 75/2008, de 22 de Abril, de forma a clarificar as alterações do contexto normativo que enforma a atuação das direções do ensino público e, embora com mais autonomia, do ensino privado, salientando os princípios base consagrados pela Lei de Bases do Sistema Educativo no que concerne a administração, gestão e autonomia das escolas. Na terceira parte, enquadrámos as organizações numa perspetiva histórica à luz dos paradigmas positivista, biológico-sistémico e construtivista (Canavarro, 2005).

Na quarta parte, apresentamos algumas referências concetuais e práticas sobre os conceitos de satisfação profissional e sócio-organizacional, enfatizando a sua definição e distinção, bem como as respetivas fontes mais frequentemente referidas pela literatura (Freixo & Lima-Santos, 2006, 2008, 2009; Lima-Santos & Freixo, 2006). Na quinta parte, apresentamos o nosso estudo empírico, de carácter qualitativo, cuja informação foi recolhida através do “Questionário de Satisfação Profissional e Sócio-Organizacional” (Lima-Santos & Vieira, 2011), construído para o efeito e administrado a 28 membros de direções de 17 escolas básicas e secundárias públicas e de 11 escolas privadas do mesmo nível de ensino, todas do norte do país, com o intuito de comparar os resultados obtidos. O questionário é constituído por algumas questões sociodemográficas e por dois grupos de questões de resposta aberta, sendo que um grupo é constituído por itens relativos à satisfação profissional e o outro por itens relativos à satisfação sócio-organizacional, tendo-se procedido à análise das respostas com recurso à técnica de análise de conteúdo.

Globalmente, os resultados permitiram-nos concluir que os membros das direções inquiridas se encontram na sua maioria satisfeitos, quer no público quer no privado, e que voltariam a ocupar o cargo.

Na sexta e última parte, concluímos este trabalho, refletindo sobre os nossos resultados e respetivas implicações para a liderança e para o futuro da escola como organização.

## **Abstract**

This study aims to explore whether there is job and socio-organizational satisfaction among public and private Primary and Secondary School Board Members, particularly because research into management and work and organizational psychology suggests that job and socio-organizational satisfaction is directly or indirectly linked to productivity and personal fulfillment. These aspects are not strange to current educational policies.

This work is divided into six parts. In the first one we will offer a general introduction to our work. The second part will look at alterations in school management as of the 1975/1976 school year and we shall assess various laws such as Decree-Law (DL): n.º 221/74 of 27 May, DL n.º 769-A/76 of 23 October, DL n.º 172/91 of 10 May, DL n.º 115-A/98 of 4 May and DL n.º 75/2008 of 22 April to clarify the changes that, from a legal point of view, govern state school boards and, although with more autonomy, private schools too. We shall underscore the main provisions contained in the Education System Base Law regarding school boards, management and their autonomy. In the third part, we shall look at the organizations from a historical perspective in the light of the positivist, biological and constructivist-systemic paradigms (Canavarro, 2005). In the fourth part, we present some references on the concepts of socio-organizational and job satisfaction, emphasizing their definition and distinction, as well as the most frequently reported sources (Freixo & Lima-Santos, 2006, 2008, 2009; Lima-Santos & Freixo, 2006). In the fifth part, we present our qualitative, empirical study, the information collected from the “Survey of Professional and Socio-Organizational Satisfaction” (Lima-Santos & Vieira, 2011), drawn up especially for this purpose and given to 28 board members from 17 primary and secondary state schools and 11 private schools teaching the same grades in the north of the country, in order to compare the results. The questionnaire consisted of socio-demographic questions and two groups of open-response questions. One group consisted of items related to job satisfaction and the other to socio-organizational satisfaction, and the responses were assessed using content analysis technique.

Overall, the results allowed us to conclude that the state and the private school board members who were surveyed are generally satisfied and would return to their post.

In the sixth and last part, we conclude this work, reflecting on our results and the implications for leadership and the future of schools as an organization.

## Résumé

Cette étude vise à déterminer si les membres des directions des écoles élémentaires et secondaires de l'enseignement public et privé, éprouvent de la satisfaction professionnelle et socio-organisationnelle car, la recherche dans les domaines de la gestion et la psychologie du travail et des organisations préconise que la satisfaction professionnelle et socio-organisationnelle, se trouvent, directe ou indirectement, liées à la productivité et à l'épanouissement personnel, ces aspects ne sont pas sans rapport avec les politiques éducatives actuelles.

Ainsi, ce travail se compose de six parties, dont la première est la concrétisation de l'introduction générale de notre travail. Dans la deuxième partie, nous abordons l'évolution de la gestion des écoles à partir de l'année scolaire 1975/1976 et nous analysons plusieurs Décrets-Loi (DL): DL n.º 221/74, du 27 mai, DL n.º 769-A/76 du 23 octobre, DL n.º 172/91, du 10 mai, DL n.º 115-A/98 du 4 mai et DL. n.º 75/2008, du 22 Avril, afin de clarifier les changements du contexte normatif qui influe sur les actions des directions de l'enseignement public et, bien qu'avec une plus grande autonomie, sur les actions des directions des écoles privées, en donnant relief aux principes fondamentaux énoncés par la Loi de Base du Système Éducatif en ce qui concerne l'administration, la gestion et l'autonomie de l'école. Dans la troisième partie, nous encadrons les organisations dans une perspective historique à la lumière des paradigmes positiviste, biologique-systémique et constructiviste. (Canavaro, 2005). Dans la quatrième partie, nous présentons quelques références conceptuelles et pratiques sur les concepts de la satisfaction professionnelle et socio-organisationnelle, en mettant l'accent sur leur définition et leur distinction, ainsi que les respectives sources les plus fréquemment rapportés dans la littérature (Freixo & Lima-Santos, 2006, 2008, 2009; Lima-Santos & Freixo, 2006). Dans la cinquième partie, nous présentons notre étude empirique, qualitative, dont l'information a été recueilli à travers le "Questionnaire sur la Satisfaction Professionnelle et Socio-organisationnelle" (Lima-Santos & Vieira, 2011), construit pour cet effet et administré à 28 membres de directions de 17 écoles élémentaires et secondaires et à 11 directions d'écoles privées du même niveau d'enseignement, tous du nord du pays, afin de comparer les résultats. Le questionnaire se compose de questions démographiques et de deux groupes de questions à réponse ouverte, dont un groupe se compose d'éléments liés à la satisfaction professionnelle et l'autre par des éléments liés au développement socio-organisationnel, nous avons procédé à l'analyse des réponses en utilisant la technique d'analyse de contenu.

Dans l'ensemble, les résultats nous ont permis de conclure que les membres des directions interrogées sont en majorité satisfaits, soit dans l'école publique soit dans l'école privée, et qu'ils répèteraient leurs fonctions.

Dans la sixième et dernière partie, nous concluons notre travail, en réfléchissant sur nos résultats et sur leurs respectives implications en matière de *leadership* et pour l'avenir de l'école en tant qu'organisation.

## **Agradecimentos**

Ao meu caro orientador, Mestre Nelson Lima-Santos, cujas qualidades profissionais e humanas são exemplares, pelo desafio, pelo rigor, pelo apoio, pela disponibilidade e por não ter permitido que o desalento morasse em mim por muito tempo;

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria do Carmo Castelo Branco, cuja sabedoria me fascina desde *os bancos* da ESEP;

À Mestre Maria Manuela de Ataíde Monteiro Sampaio pelo aconselhamento e apoio;

A todos os membros de direções que me concederam o seu precioso tempo, permitindo, assim, que este estudo tomasse forma;

Aos meus amados pais, irmão, cunhada, afilhado e restantes familiares que sempre acreditaram nas minhas capacidades e me dão espaço e tempo para as desenvolver;

Ao meu eterno Zé Né pela sua inabalável crença no meu percurso académico e profissional;

Ao meu querido, incansável e perfeccionista amigo Cláudio pela sua preciosa colaboração;

E, por fim, aos belos amigos que me disponibilizaram os seus ombros ao longo deste processo: Ana C., Ana D., Ana R., Anete, Carla, Carmo, Hugo, Inês, Irma, João, Liginha, Lina, Ló, Lucas, Pedro, Maria, Marisa, Mimi, Sara, Su, Teresinha, Zé, Zé Alberto e Zé Manel.

**Bem hajam.**

*Deus quer, o Homem sonha, a obra nasce.*

Fernando Pessoa

## Índice

1. Introdução Geral .....	1
2. Gestão das Escolas: políticas e práticas.....	4
2.1. A evolução da gestão democrática .....	4
2.2. Decreto-Lei n.º 172/91 – Modelo de direção e gestão da escola.....	8
2.3. Decreto-Lei n.º 115-A/98 .....	15
2.4. Decreto-Lei n.º 75/2008 – Práticas atuais .....	22
3. Teorias e Paradigmas das Organizações.....	23
3.1. Introdução.....	23
3.2. A mudança de paradigma .....	24
3.3. A metáfora como representação da realidade organizacional .....	26
3.4. Paradigma positivista: das tarefas à estrutura.....	27
3.4.1. Weber e a abordagem burocrática – Estruturalismo.....	29
3.5. Paradigma biológico-sistémico: das pessoas ao ambiente .....	30
3.5.1. Os contributos das experiências de Hawthorne.....	31
3.5.2. A motivação no trabalho.....	32
3.5.3. A abordagem sistémica.....	32
3.5.4. As espécies organizacionais .....	33
3.5.5. Análise crítica à abordagem sistémica.....	33
3.6. Paradigma construtivista: da cultura à política.....	34
3.6.1. Contributos da abordagem cultural.....	36
3.6.2. A política na organização .....	37
3.6.3. Interesse, conflito, poder e negociação.....	37
3.6.4. Contributo da abordagem política .....	40
3.6.5. A aprendizagem organizacional: as organizações como cérebros.....	41
3.6.5.1. O processamento de informação .....	41
3.6.5.2. A organização holográfica.....	42
3.6.5.3. Contributos da conceção cerebral da organização.....	43
3.6.6. A organização que aprende.....	43
3.6.6.1. O modelo de Dixon (1992).....	44
3.6.6.2. Contributos da organização que aprende.....	45
4. Satisfação profissional e sócio-organizacional.....	46

5. Estudo empírico.....	48
5.1. Objetivos, questões e variáveis.....	48
5.2. Amostra .....	49
5.3. Instrumento.....	50
5.4. Procedimento .....	51
5.5. Apresentação e análise de resultados.....	51
6. Conclusão .....	63
7. Referências Bibliográficas.....	67
7.1. Legislação e pareceres consultados .....	73

Anexo I – Questionário de Satisfação Profissional e Sócio-Organizacional.

(N. Lima-Santos & F. Vieira, 2011).

## **Abreviaturas e siglas**

AE – Assembleia de Escola

CA – Conselho Administrativo

CE – Conselho Executivo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pedagógico

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DL – Decreto-Lei

DRE – Direção Regional de Educação

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

OECD – Organization for Economic Co-operation and Development

PE – Projeto Educativo

SE – Sistema Educativo

## Índice de Quadros

Quadro 1 – <i>Características sociodemográficas da amostra (n=28)</i> .....	50
Quadro 2 – <i>O que é mais gratificante profissionalmente</i> .....	51
Quadro 3 – <i>O que é que mais o(a) preocupa</i> .....	52
Quadro 4 – <i>Qual o maior motivo de orgulho profissional</i> .....	53
Quadro 5 – <i>O que é mais cansativo no dia-a-dia</i> .....	53
Quadro 6 – <i>O que é mais desafiante na função</i> .....	54
Quadro 7 – <i>O que é mais difícil na função</i> .....	55
Quadro 8 – <i>O que é que faz para lidar com as exigências profissionais</i> .....	56
Quadro 9 – <i>Que apoios tem na execução das tarefas</i> .....	56
Quadro 10 – <i>Que necessidades de formação tem sentido</i> .....	57
Quadro 11 – <i>Voltava a querer ser membro da Direção (público)</i> .....	58
Quadro 12 – <i>Voltava a querer ser membro da Direção (privado)</i> .....	58
Quadro 13 – <i>O que tem feito de mais adequado o Ministério da Educação</i> .....	59
Quadro 14 – <i>O que tem feito de mais adequado a Direção da Escola</i> .....	60
Quadro 15 – <i>O que têm feito de mais adequado os Professores da Escola</i> .....	60
Quadro 16 – <i>O que deve fazer o Ministério da Educação para melhorar a situação profissional dos membros das Direções</i> .....	61
Quadro 17 – <i>O que devem fazer as Direções para melhorar a sua situação profissional .....</i>	62
Quadro 18 – <i>O que devem fazer os Professores para melhorar a situação profissional dos membros das Direções</i> .....	63

## 1. Introdução Geral

No contexto português, à semelhança do que tem vindo a suceder um pouco por toda a Europa, tornaram-se transversais à organização-escola modelos aplicados às organizações em geral. Neste sentido, Gomes (1999) refere que os ideais de descentralização, autonomia e participação nas decisões passaram a assumir muito protagonismo, tendo sido importados dos setores empresariais e produtivos, com objetivos de desburocratizar, racionalizar, aumentar a eficiência e a eficácia, a produtividade e a qualidade. Estas conceções de otimização da escola e “(...) de qualidade acompanham a ideia de empresarização da escola enquanto *one best way* para a concretização de opções políticas e sociais que são apresentadas como determinismos à escala europeia mundial” (Gomes, 1999, p. 147). Já Lima (2001, p. 7) alerta para o facto de:

“As ideologias organizacionais e administrativas dominantes não [terem sido] afastadas com a democratização política e o regime democrático [ter-se] revelado muitas vezes incapaz de democratizar a administração pública, com particular incidência e consequências no que se refere à educação.”.

Contudo, a análise da escola como organização “empresarial” tem vindo a ganhar importância, o que tem permitido um conhecimento mais profundo da instituição escolar enquanto “unidade pedagógica, organizativa e de gestão” (Barroso, 2005, p. 55), sem esquecer a sua identidade e individualidade.

A governação e a gestão das escolas têm procurado “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e prestação do serviço público de educação” (Decreto-Lei n.º 75/2008), essencialmente pela adoção de modelos unipessoais e profissionalizados que se direcionam no sentido da autonomia das escolas, onde o papel do líder se destaca (Torres & Palhares, 2009). Porém, não podemos deixar de referir que, no que respeita à autonomia e gestão das escolas, e apesar de o governo afirmar sempre o primado dos critérios pedagógicos e científicos mantém um poder regulador muito cerrado que “difícilmente permitirá qualquer autonomia à solta” (Estêvão, 2000, p. 41).

É neste contexto que se pretende que as escolas com estilos de liderança fortes sejam direcionadas para o sucesso escolar e para a eficácia organizacional: esta eficácia só é possível com a construção de uma identidade e de uma cultura próprias, pois “as escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de

crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo” (Costa, 1996, p. 131).

Vivemos numa época de valorização extrema da dimensão da eficácia e qualidade no ensino, e do ensino, que se traduzem na avaliação externa das escolas e dos professores, nos *rankings* de escolas e na participação de Pais e Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos e no funcionamento dos próprios estabelecimentos de ensino, sejam eles públicos ou privados, fatores estes que podem determinar a preferência por uma determinada escola em detrimento de outra: no entanto, Costa (1996, p. 131) refere que o relatório da OCDE (1992) sobre as “Escolas e a Qualidade” salienta que “as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou espírito particular de cada escola e (que) as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente, as mesmas características”.

Ora, numa perspectiva histórica, refira-se que a evolução social, a aceitação do “modo simultâneo” no século XVIII e do “modo mútuo” no século XIX (Barroso, 1995) estabeleceram as bases para o desenvolvimento da escola como organização.

Assim, surgiram os conceitos de eficácia, qualidade e excelência escolar: o trabalho dos alunos organizou-se, os docentes especializaram-se, o espaço e o tempo adquiriram consistência, bem como os saberes.

A escola tornou-se mais exigente e, conseqüentemente, foi ganhando características de uma verdadeira organização, com princípios e metas bem definidos.

É esta a imagem que, presentemente, associamos à escola, uma organização de carácter cada vez mais hierarquizado, autossuficiente e autogestora, o que podemos verificar, com a substituição dos Conselhos Executivos das Escolas, órgão colegial pela figura unipessoal do Diretor, incorporando este, a imagem do gestor e do responsável pela construção de uma “cultura de escola” própria e única, competente na resposta às necessidades da sua escola, dos seus agentes e de se afirmar enquanto organização individual e cuja identidade importa preservar, lado a lado com a figura do líder e da liderança.

Estas conceções de *empresarização* da escola são legitimadas pelo contexto legal do modelo de gestão das escolas, que implica o regresso do diretor de escola, enfatizando a existência de “boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto dotado de autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008) (DL). Com este normativo, o Ministério da Educação

pretende “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (DL n.º 75/2008).

Deste modo, consagrou-se o poder da liderança da escola para o alcance de uma maior eficácia, sendo esta a solução apresentada para os desafios que a escola enfrenta: ou seja, estamos perante uma mudança de paradigma no modelo de governação das escolas que transita de um modelo colegial e democrático para um modelo unipessoal – o Diretor.

A suposição de que com a criação do cargo de diretor as lideranças das escolas se fortaleceriam, por si só, é um mito que tem sido contrariado pela investigação. As inúmeras e constantes mudanças organizacionais e a crescente complexidade estrutural consequente das ciclópicas expectativas do poder central e das comunidades envolventes, que paradoxalmente impõem uma prestação de contas rígida e dirigida por padrões pré-determinados e, ainda, esperam que o bem-estar de todos seja mantido num ambiente educativo de qualidade e respeito pela diversidade cultural, impõem aos diretores uma preparação que vai além da experiência adquirida precedentemente em cargos afins (Matos & Gonçalves, 2010).

O conceito de desenvolvimento profissional das lideranças levanta várias questões, uma vez que estamos perante um novo perfil de gestor educativo e, na opinião de muitos, perante uma gestão pautada por lógicas hierárquicas e gerencialistas, em detrimento de uma ação conduzida pela colegialidade, democraticidade e participação (Matos & Gonçalves, 2010), portanto, torna-se pertinente perceber se os “novos” Diretores destas organizações aprendentes (Senge, 1990) se encontram satisfeitos no desempenho das suas funções, uma vez que as lideranças não se reforçam por decreto.

Deste ponto de vista, surgem-nos, então, duas grandes questões:

- Sentir-se-ão satisfeitos estes membros de direções, quando têm de se recriar em cada contexto educativo?
- E que ferramentas usam na sua reconstrução, estas lideranças, que se pretendem fortes e eficazes, face ao quadro legal e ao contexto sócio-organizacional onde exercem as suas funções?

Procuraremos responder a estas questões através do nosso estudo empírico.

## **2. Gestão das Escolas: políticas e práticas**

### **2.1. A evolução da gestão democrática**

“A ‘retórica’ sobre a autonomia das escolas assumiu um claro protagonismo, numa estratégia mais ampla de reforma da organização escolar, tendo em vista, segundo os seus proponentes, melhorar o funcionamento da sua gestão e aumentar a qualidade e eficácia dos seus resultados. O primeiro momento decorreu durante a Primeira República e teve como um dos principais impulsionadores Sobral Cid que foi ministro da Instrução Pública entre Fevereiro e Maio de 1914. O segundo momento ocorreu depois da lei de Bases de 1986 e teve como protagonista Roberto Carneiro que foi ministro da Educação do XI Governo Constitucional, entre 1987 e 1991. O terceiro momento ocorreu com Marçal Grilo, ministro da Educação do XIII Governo Constitucional, entre 1996 e 2000” (Barroso, 2004, p. 49).

A partir do ano letivo de 1975/1976, da promulgação da Constituição da República e das eleições legislativas fica definido o modelo político de democracia.

Segundo Formosinho e Machado (2000), o I Governo Constitucional fez da normalização da educação uma das suas prioridades e regulamentou a gestão das escolas que se mantinha dependente da administração central enfraquecida na sua ação pela intensa participação política e social.

“A partir do primeiro Governo Constitucional e, como reflexo das novas relações de poder político, entrou-se num período de ‘normalização’, em que a preocupação foi disciplinar o funcionamento do Ministério da Educação e permitir o controlo do sistema pelo governo. A primeira consequência desta política de ‘normalização’ foi a de conter as forças de mudança até aí predominantes e de eliminar, ou reduzir, os seus centros de decisão. Numa segunda fase, o objetivo era ainda essencialmente político e consistia em ‘pôr a ordem’ no sistema através de uma lei-quadro que definisse os princípios e estruturas com a nova orientação do poder político” (Barroso, 2004, p. 49).

Foi neste contexto que o DL n.º 221/74, de 27 de Maio abriu lugar à possibilidade de regulamentação do processo de escolha democrática dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, com participação de estudantes e pessoal docente, técnico, administrativo e auxiliar.

Este DL foi rejeitado pela generalidade dos elementos mais ativos das escolas e constituiu-se como uma rutura declarada com os formatos de democracia direta que constituíam como órgãos soberanos das escolas as assembleias e os plenários deliberativos.

De acordo com Formosinho e Machado (2000), embora tenham existido entraves à implementação do referido DL, após a sua publicação aumentou claramente o número de escolas preparatórias e secundárias com conselhos diretivos eleitos, de acordo com os processos de democracia representativa.

Porém, este ensaio de “normalização democrática” da vida das escolas falhou por não acompanhar o momento social da época e foi ao encontro do “retorno da centralização concentrada e burocrática” que viria a ser restaurada pelo DL n.º 769-A/76, de 23 de Outubro.

Nele mantinham-se como órgãos de topo organizacional o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico (CP) e o Conselho Administrativo (CA), porém, com uma definição mais clara das suas regras de constituição e dos respetivos processos eleitorais.

A partir de 1977/78, a mobilização social revolucionária abrandou, bem como a participação dos estudantes e dos funcionários. Deste modo, o modelo da gestão democrática foi assumindo um carácter neo(corporativo), ao entregar a representação do interesse público na escola somente aos professores.

Esta dimensão neocorporativa passou a desempenhar uma componente substancial do conceito de gestão democrática para professores, pais e para os cidadãos em geral.

Apenas em 1983, tomou posse um governo que teve a duração de três anos o que criou condições para a elaboração de uma verdadeira reforma educativa.

A necessidade desta reforma impunha-se, uma vez que alguns relatórios internacionais expunham o desfasamento entre o sistema educativo e o sistema económico português. O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), publicado em 1989 (p. 59), em Portugal, mencionava que:

“Mesmo num período de grande desemprego continuam a faltar categorias de pessoal qualificado (...). (...) existem numerosas categorias de pessoal, incluindo o pessoal de direção, cujo nível de formação e de qualificação não está adaptado às novas tarefas que são chamados a desempenhar.”.

Mais adiante, referia ainda que:

“Neste relatório, parte-se da ideia fundamental que o ensino deve, simultaneamente, adaptar-se à evolução da situação económica e social e desempenhar nela, plenamente, o seu papel. Mas insiste-se

também, muitas vezes, na necessidade de proteger a escola das flutuações da moda e de defender a sua missão a longo prazo apesar das necessidades a curto prazo” (OCDE, 1989, p. 53).

Porém, ainda antes da publicação deste relatório, em 1986, o Governo Português levou a cabo um processo global de reforma do sistema educativo (SE), iniciando-o com a nomeação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

No entender de Lima (1998, p. 41):

“O governo integra-se assim no ciclo de reformas educativas despoletadas em muitos países na década de oitenta e apela a princípios muito genéricos muito em voga em certos países da Europa e da América do Norte – descentralização, modernização, valorização dos recursos humanos, qualidade da educação.”.

Neste sentido, Correia (1999, p. 107), afirma que:

“Uma das tendências na educação, a partir sobretudo da década de 80, tem precisamente a ver com a ideologia da modernização, que procura valorizar o modelo empresarial como eixo de referência privilegiado na regulação da educação.”.

O diploma da criação da CRSE anunciava, como argumentos para a sua constituição, a prioridade concedida à educação e a sua importância como fator condicionante do desenvolvimento do país, assim como os desafios que o país enfrentava como resultado da integração europeia.

Em simultâneo, decorria o processo da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que iria definir as orientações basilares do sistema, por essa razão, o trabalho da CRSE teria de sustentar-se nestas orientações.

Assim, “da congregação de uma pluralidade de projectos políticos” surge a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) que, entre outros aspetos, estabelece os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do SE, define os princípios a que deve obedecer a sua administração e gestão a nível central, regional autónomo, regional, local e de estabelecimento (nomeadamente os da democraticidade, da participação de todos os implicados no processo educativo e da interligação com a comunidade), determina a adoção de orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços e cria departamentos regionais de

educação com o objetivo de integrar, coordenar e acompanhar a ação educativa (art.ºs 43.º, 44.º e 45.º).

Ainda na linha de uma ampla participação no processo de elaboração de projetos que deram origem à LBSE, a CRSE elaborou um Projeto Global de Atividades a desenvolver e promoveu a realização de estudos para a reorganização do SE, tendo em vista “uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema.”<sup>1</sup>

O núcleo concetual desta proposta representou uma rutura tanto com o modelo de gestão centralizada burocrática como com a prática neocorporativa da gestão democrática.

É a partir da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que surgem as referências à autonomia da escola. Esta lei apenas se refere à autonomia dos estabelecimentos de ensino superior, mencionando que estes gozam de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. Porém, esta lei determina que a administração e gestão dos ensinos básicos sejam asseguradas por órgãos próprios, e se pautem por princípios de democraticidade e representatividade de participação comunitária e subordine os critérios de natureza administrativa aos critérios de natureza pedagógica e científica (art.º 45.º).

A LBSE expressa ainda como princípio organizativo para o SE a descentralização, desconcentração e diversificação de estruturas e ações educativas de forma a “proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (art.º 3.º, al. g).

Assim, no âmbito dos trabalhos da CRSE, é analisada a distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional no que concerne a educação escolar segundo a LBSE. Por outro lado, nos “Documentos Preparatórios” (1988) da CRSE, o conceito de autonomia é assumido como modalidade de organização das escolas básicas e secundárias com vista à execução do seu projeto educativo.

Fundamenta-se a autonomia das escolas na política da participação democrática e da abertura da escola ao “bem comum local” (Barroso, 1998) fazendo a distinção entre os vários níveis de administração, direção e gestão; a adoção de políticas e estratégias à sua implementação ao mesmo tempo que são analisadas as perspetivas em que devem

---

<sup>1</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, de 26 de Dezembro de 1985, publicada no Diário da República de 22 de Janeiro de 1986.

ser considerados os órgãos de gestão envolvidos nas novas competências a atribuir à escola. Isto é, se devem ser encarados como agentes de governação, abertos à representação dos encarregados de educação e da comunidade, ou como agentes de gestão cingidos aos participantes ligados à vida interna da escola.

O predomínio dos professores no processo de decisão, assim como os poderes concedidos na versão burocrática da “gestão democrática”, que fixa um equilíbrio entre o modelo centralista burocrático com raízes no século XIX e consolidado durante a I República e o Estado Novo, e o modelo de “gestão democrática” que se constituiu a partir da Revolução do 25 de Abril, foram também questionados.

No modelo burocrático, o interesse público é representado pela administração central e executado pelas normas, diretivas e instruções que regulamentam a vida pedagógica, administrativa e financeira da escola.

No modelo (neo)corporativo da “gestão democrática”, o interesse público é representado pelos professores, enquanto trabalhadores de uma unidade de serviços ou enquanto corporação prestadora de serviços essenciais (Formosinho, 2004).

## **2.2. Decreto-Lei n.º 172/91 – Modelo de direção e gestão da escola**

No preâmbulo do DL n.º 172/91 encontram-se consagrados os princípios e as leis estruturantes que enformam o SE – Constituição da República Portuguesa, LBSE e o DL n.º 43/89, o que seria um modelo que traduzia o conteúdo e o espírito da CRSE. O que não se veio a verificar, uma vez que se traduziu em reduções significativas dos princípios e valores e na forma de organizar a escola.

O DL menciona que a escola é decisora nos aspetos culturais, pedagógicos, administrativos e financeiros, obrigando assim à transferência de poder para o local, dando às instituições políticas locais uma maior autonomia.

É ainda referido no preâmbulo do normativo que,

“O (...) diploma define um modelo de direção e gestão que, nas suas linhas conceptuais, é comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino, mas que se concretiza em modalidades específicas.”.

Os princípios gerais do modelo proposto são os da representatividade, democracia e integração comunitária. É proposto um órgão de direção que integre representantes da

comunidade, e um órgão de gestão de topo, constituído por professores e outros de gestão intermédia, de acordo com a proposta da CRSE.

A divisão entre a direção e a gestão segue a linha de que a escola deve ser dirigida pela comunidade (embora 50% de elementos sejam professores) e gerida por um órgão técnico (constituído unicamente por professores) que privilegie, na sua ação, os critérios pedagógicos.

O órgão de direção da escola – Conselho Executivo (CE) – é composto por representantes de toda a comunidade educativa com o intuito de implementar um modelo representativo e democrático. Pode ler-se no artigo 8º, alínea j, que as competências deste órgão também contemplam a ampla integração comunitária da escola, isto é,

“Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidades em matéria educativa e com outras escolas, nacionais e estrangeiras.”.

Assim, este órgão define os princípios fundamentais da escola, com a participação de todos os setores interessados na educação, tendo a seu cargo a promoção da integração da escola no meio envolvente.

O órgão de gestão deverá seguir as orientações do CE e agir de acordo com as prioridades da instituição educativa. É referido no art.º 17.<sup>o2</sup>, ponto 2, alínea a, que compete ao diretor executivo “Executar e fazer executar as deliberações do conselho de escola”, além de que deve submeter a aprovação por este órgão os documentos essenciais da escola (Regulamento Interno, Projeto Educativo e Plano de Atividades) e apresentar relatórios trimestrais das atividades desenvolvidas. Os projetos de orçamento e as contas de gerência dependem igualmente da aprovação do CE (art.º 8.º, ponto 1) bem como a definição dos “princípios que orientam as relações da escola com a comunidade” e outras instituições (art.º 8.º, ponto 1, alínea j). É ainda mencionado no art.º 21.º, ponto 1, que:

“O director executivo, no cumprimento do respectivo mandato, é responsável perante o conselho de escola, devendo pautar a sua atuação por princípios de zelo, eficiência e eficácia.”.

---

<sup>2</sup> Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

A criação de novos órgãos, em particular o CE, apresentou aspetos positivos por este deter competências superiores às dos anteriores conselhos diretivos, possibilitando uma maior dinâmica de escola bem como uma abertura à crescente construção da autonomia, embora, de acordo com Lima, este modelo se afaste “dos cenários de descentralização e de autonomia antes propostos” (Lima, 2000, p. 62), mencionando ainda:

“Que nada de substancial se concretiza no plano da autonomia, não deixando sequer minimamente claro quais as vantagens acrescidas ou os maiores graus de autonomia de que as escolas regidas pelo novo modelo passarão a beneficiar” (Lima, 1998, p. 73).

A designação do diretor executivo por parte do CE é, no entender de alguns autores, entre os quais Barroso (1995), ambígua, por não ser nem um método de eleição, nem um método de seleção profissional mas um misto dos dois.

Por um lado, deseja manter-se a gestão democrática alcançada no pós 25 de Abril, por outro lado, exige-se um gestor que persiga a qualidade educativa. Esta aparente contradição prende-se com o confronto, no interior do próprio Estado, entre as diferentes perspetivas explicitadas nos modelos “racionalis e normativos da gestão do sistema educativo” (Gomes, 1999, p. 145). Ainda segundo o mesmo autor, os modelos apresentados pelo Estado destinavam-se, por um lado “à racionalização e optimização de recursos” e, por outro, “mobilização e envolvimento dos actores educativos”.

Para alguns autores, este modelo expõe registos de diferentes perspetivas. Neste sentido, seguindo a esteira de Lima (1998, p. 57), “articula-se com abordagens de tipo ‘neo-tayloriano’”, encerrando soluções referenciáveis a princípios gerencialistas e tecnocráticos (Correia, 1994), afastando-se dos cenários de descentralização e de autonomia anteriormente assumidos (Lima, 1995) e abrindo-se a pressões institucionais em torno da ‘gestão racional’ (Estêvão, 1995). Por sua vez, Afonso (1999, pp. 122, 129) considera o DL n.º 172/91:

“Um documento híbrido, onde é possível detectar marcas contraditórias que sinalizam quer a vontade inicial (...) de imprimir maior dinamismo, participação e democratização à vida das escolas, quer a vontade posterior de outros autores e decisores políticos que indicia uma fragilização e alteração da direção democrática em favor de um órgão de gestão (...) a quem se atribuem responsabilidades e competências que podem inverter opções e valores anteriores (substituindo-os por outros como a eficiência, a eficácia e o controlo).”.

Como já acontecia com a proposta da CRSE, a principal linha de força do modelo é, comparativamente ao modelo anterior, a distinção entre a direção e a gestão escolar, sendo a direção um órgão democrático e participado pelos diferentes sectores.

Contudo, enquanto na proposta do Grupo de Trabalho a centralidade se regista no conselho de direção, órgão com competência exclusiva para definir o projeto educativo da escola e cuja execução das deliberações e orientações compete à comissão de gestão, no modelo do DL n.º 172/91, o CE assume um papel meramente simbólico dadas as responsabilidades do diretor executivo perante a administração central (Afonso, 1999; Estêvão, 1995; Lima, 1995).

Em termos teóricos, o órgão de direção é a principal estrutura da escola, todavia, na prática, quem detém o maior poder é o diretor executivo, já que, por inerência do seu cargo, tem presença nos três órgãos fundamentais da escola – conselho de escola, conselho pedagógico e conselho administrativo – podendo este até apresentar uma visão distorcida ou truncada dos problemas dado o CE ser um órgão isolado sem ligação institucional a outros órgãos (Falcão, 2000).

Além disso, o diretor executivo é o principal responsável perante a administração educativa (artigo 21º, ponto 2), sendo assim o fiel cumpridor das orientações educativas e indutor nos diferentes órgãos, dessa mesma fidelidade.

A este propósito, Barroso (1995, p. 49) considera que este DL hipervalorizou a “racionalidade técnica” ao confiar a gestão a um órgão unipessoal, a qual se agravou com a retórica da “modernização” e da “qualidade educativa”, sendo esta opinião partilhada por outros autores como Afonso (1995), Estêvão (1995) e Lima (1995).

A aparente transferência de poderes para a escola e o conseqüente desenvolvimento da sua autonomia, é, para alguns autores, ilusória, por servir mais à legitimação do governo do que para descentralizar decisões. Se esta proposta pretendia equilibrar os poderes entre os vários setores (professores, pessoal não docente, pais, alunos...) consideramos que ela não foi inteiramente obtida, representando um reforço disfarçado para os professores.

De facto, os professores estão representados no conselho de escola com 50% dos elementos, o presidente desse órgão é professor, o diretor executivo, que é professor, também pertence ao conselho de escola, sendo ainda o CP constituído maioritariamente por professores e presidido por um deles. Ainda mais, entre outras razões, a cultura ainda pouco desenvolvida ao nível da participação e sendo os professores reconhecidos

como conhecedores dos assuntos da educação, naturalmente conduziu a que todo o conselho respeitasse mais as suas posições do que as dos elementos não docentes.

Na teoria, o modelo podia ser tido como democrático por procurar envolver os principais interessados no processo educativo, podendo até ser visto como uma reedição da gestão democrática. Contudo, na prática isso não teve lugar eventualmente por falta de motivação dos diferentes setores, designadamente as autarquias e os interesses socioculturais e económicos, para uma participação ativa ou pelo domínio do corpo docente. Os setores socioculturais e económicos tiveram uma participação quase nula, pois esta não seria de grande utilidade pelo facto de a escola não ter poder de decisão ao nível curricular, por exemplo, e não ser possível articular os seus interesses com os da escola.

O modelo apresentado foi alvo de várias críticas até pelo distanciamento relativamente à proposta da CRSE. O DL n.º 172/91 apresenta algumas alterações relativamente à versão apresentada ao CNE, que resultaram, em parte, das recomendações emitidas no parecer deste conselho e outras pelas pressões dos sindicatos. O CNE (1990) considerou indispensável procurar encontrar um modelo capaz de aliar a participação e a eficiência, a democraticidade e a mobilização da comunidade educativa, a estabilidade e a responsabilidade.

Destacou, ainda, a importância do modelo instituído pelo DL 769-A/76 na democratização do ensino recomendando que se considerassem, no futuro, os aspetos positivos deste modelo. O CNE (1990) referiu, ainda, que os trabalhos da CRSE foram os antecedentes do DL n.º 172/91, embora entendesse que este modelo não seguiu substancialmente os referidos trabalhos.

As recomendações provindas do CNE (1990) apontam o cumprimento dos preceitos da LBSE, sem haver lugar a qualquer ambiguidade, nomeadamente ao nível das competências dos órgãos de direção e gestão. Sugere que os presidentes dos conselhos de escola e pedagógicos sejam docentes, não devendo no caso deste último, ser o gestor, para que as funções de consulta e de execução não se tornem ambíguas.

Relativamente ao órgão de gestão, é recomendado o órgão colegial para evitar a unipessoalidade excessiva na gestão e os perigos de conflitualidade com os órgãos de direção (CNE, 1990), admitindo a possibilidade de este órgão colegial substituir o conselho administrativo.

O parecer do CNE foi importante para melhorar o documento, contudo, o número de conselheiros que o aprovou não foi expressivo, tendo havido votos contra que

expressam a divergência perante o essencial do modelo proposto. Neste sentido, Teodoro (CNE, 1990) considerou que a aplicação do modelo seria um “grave retrocesso” na educação e Formosinho (CNE, 1990), embora tenha votado favoravelmente o parecer, considerou que o modelo ficava “muito aquém do que é essencial para uma escola de sucesso”, recomendando a elaboração de outro diploma.

No seguimento da publicação do DL 172/91, o ME prosseguindo o propósito de concretizar uma reforma o mais participada possível, e dada a resistência ao modelo proposto, solicitou a especialistas que emitissem o seu parecer sobre o DL em questão, sobretudo no que concerne as objeções apontadas.

Neste contexto, Barroso (1995, p. 48) refere que, no DL n.º 172/91, está em causa “uma visão integrada de administrar como ato e como fim que envolve toda a organização e seus atores” e não “uma divisão formal e hierárquica entre a tomada de decisão política e a sua operacionalização técnica”. O mesmo autor considera, ainda, que:

“[a] Hipervalorização de uma ‘racionalidade técnica’ de gestão (...) era já visível na proposta do grupo de trabalho (...) mas agravou-se bastante (neste decreto-lei) com a formulação que foi adotada [...] (confiando a gestão de topo a um órgão unipessoal) e com a retórica oficial mais recente sobre a ‘modernização’ e a ‘qualidade educativa’.”.

Lima (1995, p. 61), no texto “Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política” distancia o “Novo Modelo de Administração e Gestão Escolar” da proposta apresentada pela CRSE, da qual foi coautor. Expõe que:

“Diferentes teses, perspectivas e interpretações políticas e administrativas, (...) em torno da Lei de Bases do Sistema Educativo (...) desenharam-se desde cedo entre a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (...) e os responsáveis governamentais (...) não apenas entre distintos protagonistas nas também entre os discursos políticos e as normas e regulamentações concretas que viriam a ser produzidas por um mesmo protagonista.”.

De acordo com o mesmo autor, o preâmbulo do DL n.º 172/91 e o seu articulado não comungam dos mesmos princípios, questionando o reforço/não reforço da autonomia da escola e o facto de o diretor executivo, ao ser um órgão unipessoal, poder

vir a ser perspectivado como o “último elo de desconcentração radical” do sistema educativo.

Para Estêvão (1995, p. 91), a incorporação na escola de outras “autoridades” (no CE) poderá ser lida como uma medida que crescentemente amplie as noções de democracia e participação, conduzindo a uma maior aceitação social do CE e tornando-o institucionalmente mais consistente. Consistência esta que poderá diminuir se os “actores mais poderosos” impuserem as suas regras e ideologias. Se estes setores forem exteriores à escola, esta passa a ser mais vulnerável a pressões providas do exterior.

Pese embora o autor coloque algumas reservas quanto à funcionalidade do órgão dado a sua composição ser similar à do anterior conselho consultivo, podendo-se registar uma “transmigração” deste para o CE, perdendo o seu carácter político e passar a ser meramente consultivo. Estas reservas são reforçadas pelo facto de não sendo da responsabilidade do CE a elaboração do projeto educativo mas do conselho pedagógico, este documento transforma-se num documento simbólico e não traduz a especificidade da comunidade educativa que serve (Estêvão, 1995, p. 92).

Ainda na esteira do mesmo autor, o diretor executivo ao “constituir-se como a variável constante da organização” (Estêvão, 1995, p. 92), dado ser o único elemento presente nos três principais órgãos da administração escolar, poderá, nomeadamente,

“Instituir-se como um órgão de controlo (id., ibid.) podendo até alternar autoritarismo com alguma sedução (id., ibid.) e tornar-se no principal actor na determinação da ideologia dominante da escola.”.

Embora tenham existidos inúmeras críticas à implementação experimental do modelo por parte dos sindicatos, este foi, de um modo geral, aceite pelas escolas designadas para a experiência da sua implementação, o que pode ser interpretado como o corolário da finalidade da abertura da escola ao meio. Contudo, este objetivo de abertura é ambíguo, invocado para legitimar práticas diversas e por vezes contraditórias, prendendo-se com lógicas de rentabilização de recursos, de corporativismo e de estudo do meio, sem se pretender alterar significativamente as modalidades de trabalho dos professores (Sarmiento & Ferreira, 1995).

### 2.3. Decreto-Lei n.º 115-A/98

Em 1995, verifica-se a mudança de orientação política. O governo passa a ser dirigido pelo Partido Socialista, após dez anos de Governo do Partido Social Democrata. No que concerne o melhoramento do modelo de administração e gestão das escolas, o ME efetuou um corte com o que havia sido feito anteriormente, e solicitou uma nova proposta a um novo especialista – João Barroso – a qual foi apresentada em 1997, mas que não foi publicada em Diário da República, tendo sido “fabricado” nos gabinetes do ME um novo modelo e consignado no DL n.º 115-A/98. De acordo com Barroso (2000, p. 12),

“O processo de decisão que se seguiu à apresentação do relatório foi marcado por diversas micropolíticas actuando quer no interior do Ministério da Educação quer no interface das suas relações com as diversas forças sociais.”.

Apesar da posição do autor do estudo preparatório, e comparando as diferentes propostas de modelos de administração que surgiram, Afonso (1999, p. 126) considera que o modelo publicado oferece mais afinidades com a proposta de Barroso do que com a CRSE ou com o modelo do DL n.º 172/91, realçando dois aspetos que ilustram essa proximidade: os contratos de autonomia e a lógica gradual na construção da autonomia.

A proposta elaborada por Barroso (CNE, 1997) e a análise que se segue ao DL n.º 115-A/98, permitem-nos constatar que existem entre estes dois documentos muitas similitudes em termos organizativos. Essas similitudes não se verificam relativamente a uma descentralização efetiva de poderes, pois Barroso (1997) privilegia mais o poder local e uma transferência efetiva de competências a nível da educação, e o DL, apesar de também partir dessa axiomática, em termos de implementação fica muito aquém de alcançar essas pretensões, dado que o próprio DL e toda a legislação regulamentadora do sistema educativo impõe fortes barreiras a qualquer descentralização de poderes, o que vai permitir que as escolas experienciem como diz Estêvão (1999, p. 149), uma “autonomia sob suspeita”. De facto, no preâmbulo do DL n.º 115-A/98, é referido que:

“A escola, enquanto centro de políticas educativas, tem (...) de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.”.

Além disso, e argumentando a incorporação de alguns anos de experiência em democracia, refere que o diploma “afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adota uma lógica de matriz”, visando “favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades” (Estêvão, 1999).

Estes pressupostos do DL apontam para um modelo com abertura significativa para definição de políticas locais e que crie condições às escolas para construírem uma identidade própria e contextualizada à realidade local. Também convergente com esta perspetiva é o modo como no DL se define autonomia:

“O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (art.º 3.º, ponto 1).

Apesar de circunscrever a autonomia da escola ao poder que é reconhecido pela administração, sendo este também função das competências e recursos cedidos pela própria administração, consideramos que a administração deve fazer uma avaliação de desempenho da escola, no seu todo, e dos seus gestores, em particular, no entanto, não deve limitar o poder de decisão dos atores escolares, o que parece acontecer nesta definição de autonomia ao admitir implicitamente a existência de poderes que a escola não pode exercer por não serem reconhecidos pela administração que, por um lado, dá a entender a escola como centro de decisão a diferentes níveis mas, por outro, limita este centro de decisão pelos meios proporcionados, apontando para uma autonomia controlada.

O art.º 4.º do DL – Princípios orientadores da administração das escolas – reforça a ideia de autonomia controlada ao assumir como premissas a participação e responsabilização de todos os intervenientes – alíneas a) e d) – mas nunca se referindo a uma descentralização de poderes pelos diversos níveis da administração, apesar de contemplar, no artigo 2º, os Conselhos Locais de Educação onde se deve promover a articulação entre políticas educativas e outras políticas sociais.

O modelo propõe um órgão que promova a integração comunitária – Assembleia de Escola (AE) – tendo representantes dos diferentes setores (com um máximo de 20 elementos) mas onde 50% são professores. As competências gerais deste órgão são a “definição de linhas orientadoras da atividade da escola” (art.º 8.º, ponto 1) e é o “órgão de participação e representação da comunidade educativa” (art.º 8.º, ponto 2).

A direção executiva é composta exclusivamente por docentes, embora o CNE (1997) no seu parecer recomendasse que se aceitassem candidaturas à direção executiva de individualidades qualificadas que não fossem docentes, e tem como competências gerais a gestão e a elaboração dos documentos fundamentais da escola (Regulamento Interno, Projeto Educativo, Programa de Avaliação Externa de Escolas), ouvindo o conselho pedagógico (art.º 17.º, ponto 1), e ao seu presidente compete a representação da escola (art.º 18.º, ponto 1, alínea a)).

Relativamente às competências gerais do conselho pedagógico, pode dizer-se que é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola apesar de apresentar poucas competências ao nível da tomada de decisão.

Neste âmbito, pensamos que a clarificação de funções deste órgão e da direção executiva não foi devidamente acautelada, apesar de isso ter sido objeto de crítica por parte do CNE no seu parecer emitido antes da publicação do diploma. De facto, o CNE (1997) considerou que, sendo a direção executiva responsável pela gestão pedagógica e o conselho pedagógico órgão de coordenação e orientação educativa, poderia conduzir a um conflito de competências, carecendo de clarificação. Sucena, conselheiro do CNE, considerou até que o conselho pedagógico estaria condenado à semiobscuridade e, do seu ponto de vista, o parecer do CNE não seria suficientemente explícito na crítica feita a essa situação.

O modelo apresenta, ainda, o conselho administrativo que é um órgão com poder deliberativo, totalmente autónomo relativamente aos outros órgãos, e cujas competências gerais são em matéria administrativo-financeira. Ora, é a este órgão que compete aprovar (internamente) o projeto de orçamento, embora deva estar em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia, a elaboração do relatório de contas de gerência, a autorização para a realização de despesas e respetivo pagamento e zelar pela atualização do cadastro patrimonial da escola (art.º 30.º, DL n.º 115-A/98).

Não esqueçamos, no entanto, que os critérios pedagógicos devem prevalecer sobre quaisquer outros, pelo que a autorização das despesas pode não ser convergente para essa orientação, até porque o CP não é auscultado sobre qualquer assunto que diga respeito ao orçamento.

Além disso, o CA é constituído maioritariamente por elementos do CE pelo que as opções/decisões deste órgão determinarão inevitavelmente as opções/decisões do CA.

Por isso, também neste órgão o CE tem um papel preponderante, sendo que neste caso nenhum documento e/ou decisão requeira parecer de qualquer outro órgão.

No contexto de uma escola autónoma, o CA é um órgão fundamental na gestão orçamental, e, conseqüentemente, no estabelecimento de prioridades, pelo que, a manter-se este quadro legislativo, o seu funcionamento é bastante independente relativamente aos outros órgãos da escola.

Os princípios definidos no preâmbulo deste DL não têm expressão prática no sentido de reforçar a autonomia da escola. Assim, a matriz organizacional é de malha bastante apertada ficando a escola somente com competência para estipular o número de elementos em cada órgão.

Além disso, enquanto o conselho administrativo tem competências deliberativas o conselho pedagógico não, contrariando a prevalência dos critérios pedagógicos sobre os administrativos e financeiros; a assembleia de escola não tem praticamente competências de definir diretrizes para a escola, limitando-se a aprovar os documentos oriundos da direção executiva e com pareceres do conselho pedagógico e, como diz Lima (2002, pp. 29-30),

“Está longe se ser um órgão político, sendo antes um órgão basicamente esvaziado onde se realiza uma ‘encenação participativa’; o conselho executivo, apesar de a autonomia da escola não ser reforçada por este modelo, continua a ser o órgão com maior centralização de poder e, tal como no DL n.º 172/91, a ter que prestar mais responsabilidades aos órgãos centrais do que à própria assembleia de escola.”

Ora, esta orgânica veiculada por este DL não respeita, contrariamente ao previsto, “a especificidade de cada escola e do seu projecto” (Despacho normativo sobre Regime de Autonomia e Gestão emanado do ME)<sup>3</sup> porque é bastante limitativo na definição de políticas locais, exigindo uma prestação de contas contínua e generalizada. Também não se atingem os aspetos que tinham sido valorizados pelo CNE, tais como:

“[a] Transferência de competências para a escola de forma gradual e contratualizada, o reforço dos laços de cooperação horizontal entre diversos protagonistas a nível local e procurar reforçar o direito à participação dos vários agentes sociais” (CNE, 1997, ponto 86).

---

<sup>3</sup> (Despacho normativo sobre Regime de Autonomia e Gestão emanado do ME – GSEAE, 12 Maio 1997, p. 2).

Fazendo uma análise às alterações ao DL, publicadas na Lei n.º 24/99, 22 de Abril, constata-se que não reforça verdadeiramente a autonomia da escola. De facto, realça-se nas alterações ao DL n.º 115-A/98 a participação, mas sem direito a voto, do presidente do conselho pedagógico nas reuniões da assembleia de escola e o conselho pedagógico passar a ser o responsável pela elaboração de uma proposta de projeto educativo (e não só apresentar propostas para o projeto educativo) além de também poder apresentar propostas para o plano de atividades. Também o empossar do CE passou da Direção Regional de Educação (DRE) para o presidente da AE, única transferência de competências ocorrida.

Além destas alterações, também se efetuaram outras relativamente à inclusão de elementos do pré-escolar e do 1º ciclo nos conselhos executivos, bem como, no alargamento do número de vice-presidentes para as escolas com vários ciclos de ensino. Ao nível da representação dos pais na AE, estes passaram a ser indicados em assembleia geral de pais.

Teoricamente, o modelo do DL n.º 115-A/98 assenta em princípios de democraticidade, de revalorização dos órgãos próprios da escola e de articulação de poderes entre esta e a administração central, visando maximizar recursos e responder com eficácia aos problemas locais (Bárrios, 1999).

Porém, corroboramos a opinião de Estêvão (1999, p. 149) ao afirmar que este DL mantém “incólume a parte substantiva do poder e do controlo do Estado”, permitindo, deste modo, meras “encenações dramatizadas de autonomia” através de um documento designado projeto educativo, o que reforça a ideia de que esta autonomia não passaria de uma “delegação política”, não proporcionando nada de novo mas mantendo as escolas isomórficas, permanecendo a estratégia política para todo o Sistema Educativo nas mãos do Estado.

Apesar da transferência de poderes para as escolas ser hoje um fenómeno internacional que abrange quase todos os países industrializados e muitos que estão em vias de desenvolvimento (Barroso, 2001), isso ainda não ocorreu em Portugal, pois as políticas de promoção da autonomia pressupõem iniciativas que permitam aumentar o poder de decisão na escola.

Na ótica de Barroso (1999, p. 30), um dos princípios organizativos da administração deveria ser “poderes locais fortes, escolas fortes, cidadãos participativos e Estado atento e interveniente”, o que é indispensável para transformar a escola no “centro das políticas educativas”, referido no preâmbulo do DL. Porém, os poderes

conferidos aos atores pela administração são precários e são atribuídos através de um processo negocial (contratos de autonomia) que é desigual e a desfavor das escolas, sendo também contingente senão impossível, pelo menos para algumas escolas.

Assim, e como referimos anteriormente, a AE é desprovida de poder, sendo o CE, embora com poderes reduzidos, aquele órgão que “domina” a escola, quanto mais não seja porque é a ele que a maioria dos atores deve obediência hierárquica e, também, pelo facto de o CE dever obediência hierárquica à administração central.

Após uma tradição secular de centralização educativa que conduziu à crise da escola pública, e que se agravou com a massificação escolar, a publicação do atual modelo de administração criou grandes expectativas nos atores escolares no sentido de localmente se poder contribuir fortemente para a mudança das escolas. Tendo em conta a organização escolar definida por este DL, o órgão fundamental para fazer uma intervenção a nível local é, sem dúvida, a AE por ter representantes dos diferentes parceiros educativos.

Quando se faz uma análise mais pormenorizada ao DL n.º 115-A/98, verificam-se contradições entre os princípios e o restante articulado mas, também, entre o próprio articulado. De facto, no preâmbulo do DL, é referido que a escola “é um centro de políticas educativas” e que a escola “tem (...) de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere”, valorizando assim a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades, entrando em contradição com o papel da AE no contexto da escola, dado que, ao impedir, pelas suas competências (art.º 10.º), que este órgão defina o PE onde podia expressar a mesopolítica da escola, retira-lhe, segundo Afonso (1999), a sua politicidade passando a escola a ser periférica na decisão política.

Contudo, é de salientar que a assembleia tem que aprovar o documento e, caso não se coadune com as suas prioridades, poderá existir um impasse na definição do PE, o que, do nosso ponto de vista, é uma manifestação de um sentido político da AE.

Além disso, o CE não tem competências meramente executivas pois, de acordo com os arts. 17º e 18º do DL, este órgão elabora o PE, as propostas de celebração de contratos de autonomia, representa a escola, exerce o poder hierárquico e disciplinar sobre os diferentes atores escolares e subscreve os contratos de autonomia em paralelo com a DRE (art.º 52.º), tornando-se óbvio que, em prol do cumprimento destes contratos, o CE age com quase total independência da AE.

Assim, proclama-se a autonomia e não se dão competências aos órgãos para a exercer. Desta forma, parece procurar-se implementar uma direção escolar centrada localmente e distinta de gestão para a qual é exigida formação especializada, mas essa opção não é refletida nas competências e nas relações entre os órgãos ditos de direção e de gestão.

O DL n.º 115-A/98, de 4 de Maio, assenta na conceção de que a autonomia da escola é um processo de construção social (Barroso, 1996), e de que a escola deve ter iniciativa no seu desenvolvimento, que este deve ser faseado com níveis acrescidos de competência e responsabilidades correspondentes ao grau de capacitação da escola e ser “objecto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir a um contrato de autonomia” (art.º 47.º).

Deste contrato devem constar as competências a transferir e os meios que serão especificamente afetados à realização dos seus fins (art.º 48.º, n.º 2), como requisito essencial numa primeira fase a escola tem de dispor de órgãos em funcionamento de acordo com o definido naquele diploma e, numa segunda fase, que tenha obtido uma avaliação favorável realizada pela administração educativa (art.º 48.º, n.º 4).

Estabelece de igual modo, este diploma, que deve ser a escola a candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia, apresentando na respetiva direção regional de educação uma proposta de contrato (art.º 50.º).

Este diploma dá relevo à governação por contrato já aplicada em vários programas nacionais (Formosinho, Fernandes, Sousa & Machado, 2007), e utilizada na administração pública na Europa, mesmo em países de tradição mais centralista e burocrática (Gaudin, 1999). Esta modalidade de governação apresenta como pré-requisito o princípio da liberdade das partes contratantes, como por exemplo, a liberdade da escola para celebrar ou não contrato e definir os objetivos de desenvolvimento organizacional, calcular os custos, negociar os compromissos com a Administração e o acompanhamento e a monitorização da execução do contrato-programa (Barroso, 1996; Formosinho & Machado, 2000). Em simultâneo, não faz do reforço de autonomia da escola “um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação” (Barroso, 1996, p. 32).

#### **2.4. Decreto-Lei n.º 75/2008 – Práticas atuais**

O DL n.º 75-08 foi aprovado a 22 de Abril de 2008, pelo XVII Governo Constitucional (Partido Socialista), pela Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues. Este DL apresenta uma nova perspetiva de gestão da escola, extremamente centrada na figura do Diretor que é o seu responsável máximo. O paradigma, anteriormente em vigor, é aqui substancialmente alterado. Através deste normativo, o ME tem a pretensão de criar:

“Condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa” (DL n.º 75/08).

O anterior órgão colegial, o Conselho Executivo, foi extinto para dar lugar ao Diretor de Escola, aumentando assim as responsabilidades e as competências desta figura unipessoal. É evidente, a influência na política educativa do contexto empresarial – a atuação do Diretor de Escola deve basear-se na eficácia – a relação entre os resultados previstos e os resultados efetivamente obtidos, e na eficiência – a relação entre os resultados obtidos e os recursos usados para os obter.

O conceito de liderança associa-se intimamente à figura do Diretor e representa uma condição essencial para o exercício desta função. Ser um líder forte e eficaz implica competências comunicativas, assim como a capacidade de mobilizar pessoas e de lhes inculcar um “espírito de missão”.

Aquando da candidatura para o desempenho do cargo, os candidatos a Diretor de Escola passaram a ter a obrigatoriedade de apresentar um projeto de intervenção para a escola a que se candidatam. Este projeto de intervenção, que deverá ter em conta o Projecto Educativo da escola, apresenta as diretrizes de atuação do diretor no que concerne à identificação de problemas, à definição de objetivos/estratégias e à programação das atividades a desenvolver durante o mandato.

O diretor passou a ser eleito pelo conselho geral (órgão de direção estratégica da escola) e, após a sua eleição, pode escolher livremente os restantes membros da sua “equipa”. As mudanças operadas são várias e mostram-se quer na forma de acesso ao cargo, quer nas competências e funções que são atribuídas ao novo órgão de administração e gestão das escolas e agrupamentos.

O conceito de desenvolvimento profissional das lideranças é profícuo em questões, nomeadamente podemos interrogar-nos:

- Que conhecimento e competências são necessários na preparação dos diretores para as escolas da sociedade atual em que é imperativa uma visão própria, uma missão bem definida e um plano a médio prazo?
- Que imagens são formadas pelos alunos, pais e comunidade das funções de um(a) diretor(a) quando estas são construídas por frações de conversas formais e informais, pela pluralidade dos assuntos abordados, pelas ambiguidades relacionais e, sobretudo, pelas abundantes incertezas, pelos deveres e expectativas, pela tomada de decisão no papel de mediador, gestor e negociador?

Estamos perante um novo perfil de gestor educativo e, perante, na opinião de muitos, uma gestão pautada por lógicas hierárquicas e gerencialistas, em detrimento de uma ação pautada pela colegialidade, democraticidade e participação.

Para uma compreensão menos normativista e convencional da organização, Lima (2006) alerta-nos para a necessidade de prestar atenção a abordagens polifacetadas da realidade escolar.

### **3. Teorias e Paradigmas das Organizações**

#### **3.1. Introdução**

Diversas ciências têm contribuído para a compreensão dos fenómenos organizacionais, nomeadamente a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Economia, a Gestão e a Ciência Política, o que dificulta a opção e a defesa de uma perspetiva teórica e metodológica única de análise organizacional.

Assim sendo, a síntese dos principais paradigmas que serão apresentados funda-se em critérios científicos atuais e que, do ponto de vista do contexto organizacional, podem ser assumidos como linhas condutoras da teoria, investigação e ação.

Deste modo, optamos por sustentar esta parte do nosso trabalho na obra “A organização – Teorias e Paradigmas”, de José Manuel Canavarro (2005), cuja estrutura teórica nos apresenta uma perspetiva centrada em três paradigmas – o positivista, o biológico-sistémico (neopositivista) e o estruturalista.

### **3.2. A mudança de paradigma**

O contexto organizacional atual encontra-se marcado pela incerteza e pela mudança sucessiva de regras pelo que os paradigmas clássicos considerados objetivos já não são suficientes para a explicação dos fenómenos organizacionais (Canavarro, 2005).

O Positivismo pode, apenas, ser aplicado àquilo que no comportamento humano é previsível. Porém, esse comportamento também já não pode ser identificado e controlado a partir de uma lógica causa-efeito pela crescente implementação de novas formas de organização do trabalho em que a rotina tende, também ela, a desaparecer. Segundo alguns autores, estas mudanças não estão a ser acompanhadas pelo quadro teórico organizacional que ainda prevalece preso ao Positivismo.

Guba (1985) resume o Positivismo em cinco axiomas fundamentais: o primeiro afirma a existência duma realidade única, tangível e fragmentável em variáveis independentes, cada uma das quais podendo ser estruturada em separado e independente das outras; o segundo refere-se à possibilidade de manter distância relativamente ao objeto de estudo; o terceiro indica, como finalidade do processo de investigação em geral, a produção de preposições sempre válidas independentemente do contexto e do tempo; o quarto menciona que toda a ação pode ser explicada como efeito duma causa que o antecede no tempo e o quinto refere a total isenção de juízos de valor no processo de investigação.

No quadro organizacional, o pensamento sistémico tem sido a alternativa mais frequente ao Positivismo (Marsick, 1990). Nesta ótica, o funcionamento organizacional é encarado como um fenómeno natural, dificilmente controlável e predizível. Todo o fenómeno é visto como uma parte de algo maior que deve igualmente ser investigado, dando assim relevo às relações entre as partes e o todo, logo, rejeitando a existência de fenómenos isolados.

Segundo Guba (1985), a melhor forma de estudar o funcionamento organizacional é sob um olhar sistémico-biológico (investigação naturalista). Para este autor, a realidade é assumida como multifacetada. Este olhar contempla a influência recíproca entre o investigador e o objeto de estudo, permitindo, assim, à investigação fugir das generalizações e explicar diferenças únicas.

Já Mezirow (1985) tem em consideração a avaliação da discrepância de perspetivas de cada interveniente num processo e considera que essa diferença de perspetivas pode ser uma janela para o conhecimento da situação e do problema a estudar.

Em suma, as metodologias que valorizam a percepção dos atores organizacionais e a participação no processo de investigação adequam-se melhor às recentes abordagens das Ciências da Organização.

Como alternativa aos paradigmas positivista e ao biológico-sistémico, Lewin (1931) apresenta-nos a investigação-ação, cujo processo de investigação em espiral – um processo iterativo focalizado no problema – implica o planeamento da intervenção, a intervenção em si, a avaliação desta, a reavaliação do problema de base e do plano de ação, tendo em conta os resultados obtidos.

Uma outra estratégia, a ciência-ação, sustentada, entre outros, por Argynis e Schön (1974, 1978), assenta igualmente na investigação-ação, porém com foco nas diferenças entre as teorias defendidas. Estes autores consideram que nos processos de investigação-ação existe uma fase crítica na passagem do planeamento duma intervenção à sua implementação, essencialmente quando o problema se mostra difícil e dúbio. Os autores consideram que a descoberta de erros na implementação de projetos de investigação resulta, frequentemente, das crenças e valores do investigador. A análise dos processos de investigação, dos problemas, das falhas do contexto social completa a investigação-ação.

A ciência-ação leva a uma crescente autoaprendizagem e autoconhecimento das partes envolvidas diagnosticando os hiatos entre a “teoria exposta” e a “prática”. Esta estratégia é profícua em informação acerca do funcionamento da organização e sólida no que concerne às abordagens cultural, política e da aprendizagem organizacional (paradigmas organizacionais mais atuais) e de foro construtivista.

Ao nível das Ciências da Organização, a estratégia de investigação paradigmática, que conduz à elaboração de teorias e guias de ação, pode ser sintetizada através das características delimitadas por Marsick (1990):

1. Os problemas devem ser contextualizados e compreendidos no contexto, numa perspetiva integral, e não fragmentados por análises previamente definidas;
2. Uma vez que o processo de investigação é decorrente da interação entre vários intervenientes num determinado contexto organizacional, há que ter em conta as influências exercidas pelos investigadores ou pelos investigados (pessoas e/ou organização);
3. A informação recolhida deve destacar aspetos qualitativos e não ser apenas quantitativa;

4. O rigor do processo de investigação não depende da necessidade de encontrar explicações válidas para todo e qualquer contexto. O objetivo prende-se com a tentativa da compreensão de uma determinada problemática que tem lugar em condições particulares;
5. O processo de investigação deve presumir colaboração e participação;
6. O processo de investigação deve promover contribuições positivas para o funcionamento organizacional.

A autora afirma, ainda, que a previsão e o controlo duma realidade objetiva não podem ser o critério de construção e de definição de paradigmas organizacionais. A interpretação e descodificação da diversidade de realidades presentes, e a capacidade de autorregulação que caracterizam toda e qualquer organização, são pressupostos basilares na elaboração de teorias que possam ser modelos explicativos orientadores de pesquisa e prática realmente proveitosas para o quadro organizacional.

### **3.3. A metáfora como representação da realidade organizacional**

Todos os profissionais envolvidos na vida organizacional são obrigados, por uma questão de sobrevivência, a desenvolver competências de leitura dos fenómenos organizacionais. Estas competências são, frequentemente, aprendidas e desenvolvidas através da experiência e até da intuição.

Além destes fatores, a leitura profunda e o enquadramento das situações, aliadas à grande flexibilidade e abertura, levam ao entendimento das novas perspectivas que sugerem novas possibilidades de compreensão e, por conseguinte, de ação.

Segundo Morgan (1986), existe uma estreita ligação entre a leitura da vida organizacional e o que é designado por análise organizacional, compreendida como o paradigma do saber, uma visão unificada de produção teórica, de pesquisa e de ação no domínio organizacional, isto é,

“We theorize about or ‘read’ situations as we attempt to formulate images and explanations that help us to make sense of their fundamental nature. And an effective analysis, like an effective reading, rests in being able to do this in ways that take account of rival theories or explanations, rather than being committed to a fixed and unshakable point of view” (Morgan, 1986, p. 25).

O referido autor considera a metáfora um fio ilustrador e condutor da nossa forma de entender e conceber qualquer objeto de maneira distinta, ainda que parcial (Morgan, 1986).

A metáfora pode ser considerada uma forma de pensar, de ler a realidade, mais do que um adorno do discurso (Tsoukas, 1993, *in* Canavarro, 2005). É-lhe atribuído um significado mais forte, dado que a sua utilização supõe uma forma organizada de compreensão dos fenómenos e que exerce influência sobre a ciência, a linguagem, o pensamento e sobre a nossa forma de expressão quotidiana (Miller, 1978, *in* Canavarro, 2005; Burrell & Morgan, 1979), podendo, em virtude desse poder de influência, causar distorções percetivas ou mesmo ideológicas (Tsoukas, 1993, *in* Canavarro, 2005).

Segundo Gomes (1990, *in* Canavarro, 2005), a utilização de metáforas em contexto organizacional tem conduzido à realização de dois objetivos distintos: promover a construção de modelos de abordagens ao fenómeno organizacional e proporcionar um quadro de referência que permite interpretar a realidade, enquanto vivência da organização na organização. A metáfora leva ao progresso científico e, simultaneamente, assume um valor simbólico quotidiano, um valor pragmático e palpável na vida organizacional.

Morgan (1980, 1983) afirma, ainda, que a teoria organizacional se constrói com base em metáforas e Brown (1979, *in* Canavarro, 2005) afirma o mesmo para a teoria social, factos que validam uma leitura compreensiva das diversas abordagens organizacionais, tendo como fio condutor as metáforas-suporte ou as conceções-base das mesmas.

### **3.4. Paradigma positivista: das tarefas à estrutura**

Ainda na senda de Canavarro (2005), o pensamento mecanicista tem a sua raiz na organização militar. Frederico, o Grande, (séc. XVIII) confrontado com a necessidade de organizar um exército heterogéneo, terá introduzido a divisão entre tarefas de execução e de comando ou planeamento (*line* e *staff*). Princípios estes retomados pelos autores da Teoria Clássica, já no séc. XX, entre os quais, Henri Fayol e, em especial, Frederick Taylor – o criador da Organização Científica do Trabalho. Esta abordagem tem o seu principal enfoque na tarefa.

Taylor estava convencido de que se poderiam encontrar métodos de trabalho muito eficientes e muito fáceis de ensinar e de suscitar a adesão dos trabalhadores em geral.

Esta conjunção de fatores, eficiência-facilidade-adesão, promoveria acréscimos significativos de produtividade.

Através de um conjunto de estudos de caráter empírico, no sentido positivista, Taylor mostrou que se podiam obter melhorias na produção. Conseguiu, dessa forma, pormenorizar toda a organização do trabalho preexistente, caótica, derivada do período de revolução industrial em que se verificou um grande crescimento na indústria, tornando-a superorganizada e colocando-a, segundo o próprio, ao serviço de todos os intervenientes na organização, através da redistribuição, em valor numérico, dos acréscimos de produtividade obtidos (Canavarro, 2005).

De uma forma bastante sintética, podemos afirmar que Taylor defendia seis princípios fundamentais:

- a) A divisão de responsabilidades cujas tarefas de execução caberiam aos trabalhadores enquanto os gestores deveriam dedicar-se ao planeamento e ao controlo;
- b) A utilização de métodos científicos para determinar a melhor forma de executar as tarefas. Taylor preconizava o estudo dos tempos e movimentos (*motion-time study*) como meio de analisar e padronizar as tarefas que integram um trabalho;
- c) A seleção da pessoa mais indicada para um determinado posto de trabalho;
- d) A formação do trabalhador com o objetivo de promover um bom desempenho;
- e) O controlo do desempenho do trabalho para que os resultados esperados pudessem ser alcançados;
- f) O incentivo à produção, ao próprio trabalhador, derivaria de pagar mais a quem mais trabalha.

Os efeitos práticos da aplicação dos princípios defendidos por Taylor, e pelos outros autores desta corrente, foram positivos numa primeira fase, dado que permitiram alcançar aumentos de produtividade. No entanto, a conceção redutora e maquinal do homem e das relações interpessoais, ainda que vendida como *the one best way*, dado que Taylor e os defensores das teorias clássicas julgavam ter descoberto a solução ótima e final para todos os problemas organizacionais, começou a revelar sérias lacunas pois uma organização nunca será tão racional, tão técnica, tão mecânica como uma “verdadeira” máquina (Canavarro, 2005).

Desta forma distinta, mas parcial, ao entender-se a organização como uma máquina, relegando para segundo plano a dimensão humana e simbólica, entre outras

(Gomes, 1990, *in* Canavarro, 2005), resultaram falhas, pois os trabalhos desempenhados na e pela organização são mais complexos, mais incertos e mais elaborados que as operações levadas a cabo por uma máquina.

Contudo, o sucesso desta forma de conceber e gerir uma organização é possível quando estão presentes algumas condições, nomeadamente quando existe uma grande estabilidade no meio envolvente.

Apesar desta possibilidade de sucesso, as conceções mecanicistas apresentam algumas limitações:

- (i) Criam dificuldades de adaptação a novas situações/resistência à mudança;
- (ii) Geram uma interminável e inútil burocracia;
- (iii) Negam o poder dos objetivos pessoais sobre os objetivos organizacionais.

Estas conceções conduzem a uma desumanização do trabalho que é notória nos níveis mais baixos da hierarquia. A visão mecanicista espartilha, ainda, a iniciativa humana, ao não mobilizar o potencial individual ou grupal, acabando por rotinizar, em excesso, procedimentos insignificantes e, dessa forma, não permitindo o desenvolvimento pessoal do trabalhador.

A metáfora da máquina e as práticas organizacionais dela provenientes tornaram-se muito populares. Em parte, por possibilitaram obter sucesso nalguns casos particulares mas, essencialmente, por facilitarem um estreito controlo sobre os subordinados e, dessa forma, permitirem organizar e manter um exercício de poder assente na austeridade de relacionamento e na reprodução social.

### **3.4.1. Weber e a abordagem burocrática – Estruturalismo**

Max Weber, entre os anos cinquenta e setenta, trouxe um grande contributo para a compreensão do crescimento organizacional nas sociedades capitalistas e para a compreensão do papel do Estado no estabelecimento das relações entre chefe e subordinado, uma vez que este modelo organizacional foi adotado por uma grande parte das organizações públicas.

A Teoria Burocrática ou a Burocracia consiste numa forma racional de organizar pessoas e atividades para se obterem determinados fins.

Esta abordagem organizacional é sustentada por um conjunto formalmente organizado de normas que limitam os comportamentos individuais como forma de

atingir objetivos pré-definidos e baseia-se num tipo de autoridade legal e racional como contraponto à autoridade carismática ou tradicional.

Nas dimensões essenciais, muitos dos aspetos do modelo burocrático podem ser encontrados em Taylor e Fayol: a divisão do trabalho, baseada na especialização funcional; a hierarquia e a autoridade definidas; o sistema de regras e de regulamentos que descrevem direitos e deveres dos ocupantes dos cargos; o sistema de procedimentos e de rotinas; a impessoalidade nas relações interpessoais, a promoção e a seleção baseadas na competência técnica, de entre outros.

Enquanto teoria organizacional e forma de organização do trabalho, a Burocracia foi e é alvo de críticas por não considerar as demonstrações espontâneas dos indivíduos nas organizações e por ignorar os aspetos informais inerentes ao funcionamento de toda e qualquer organização que interagem com os aspetos formais corporizando a organização real.

Merton (1968, *in* Canavarro, 2005) refere a impessoalidade e a pouca flexibilidade burocrática como causa de insatisfação nos clientes. Por sua vez, Gouldner (1954, *in* Canavarro, 2005) refere que as pessoas podem adotar comportamentos que apenas satisfaçam um nível mínimo de funcionamento e Selznick (1949, *in* Canavarro, 2005), alerta para as consequências negativas decorrentes da delegação de autoridade.

Em suma, apoiados em Canavarro (2005), podemos afirmar que a teoria burocrática falha como explicação, ao não considerar a existência duma atividade informal na organização, reduzindo-a a um conjunto de peças duma máquina que podem ser montadas através de um livro de instruções e postas a funcionar sempre da mesma forma.

Ao procurar ser justa e imparcial, sob a capa da legalidade, a organização burocrática revela-se foco de arbitrariedades e de exercício incontrolado e abusivo da autoridade. Para além de exercer algum controlo sobre os funcionários, a organização burocrática exerce no quotidiano domínio sobre todos nós, obrigando a perdas de tempo, consumo de papel e gastos de paciência incomensuráveis.

### **3.5. Paradigma biológico-sistémico: das pessoas ao ambiente**

Como já referimos, e ainda acompanhando Canavarro (2005), o pensamento organizacional tem recebido influências de várias ciências. As oriundas da Biologia concebem as organizações como “seres vivos” e enquadram a vida organizacional numa

ótica de interação com o ambiente, fixando-se uma grande dependência deste para a satisfação das necessidades e consequente sobrevivência das organizações.

De acordo com Burrell e Morgan (1979), a metáfora organísmica fez-se sentir no quadro teórico organizacional, com o desenvolvimento da ideia de que os membros duma organização são pessoas com necessidades complexas que, sendo satisfeitas, conduzem a uma maior produtividade.

Contrariamente ao que Taylor pensava, a chave do processo motivacional não estava centrada na gratificação financeira, o homem não seria mais produtivo apenas por receber mais dinheiro.

### **3.5.1. Os contributos das experiências de Hawthorne**

Os estudos de Hawthorne, nos anos vinte e trinta, segundo Burrell e Morgan (1979) e Morgan (1986), assinalam a entrada da metáfora organísmica na esfera organizacional.

Numa fábrica norte-americana, localizada em Hawthorne, um conjunto de engenheiros desenvolveu um estudo experimental acerca dos efeitos da luminosidade sobre a produtividade dos trabalhadores. Alguns dos funcionários da empresa passaram a realizar o seu trabalho numa sala onde se podiam manipular as condições de luminosidade. Os engenheiros da fábrica verificaram aumentos de produtividade de acordo com o aumento ou a diminuição da luminosidade.

Neste âmbito, Mayo e colaboradores realizariam uma série de estudos, que contribuiriam, amplamente, para o conhecimento do comportamento dos indivíduos na organização.

De forma sumária, as principais conclusões retiradas deste trabalho de Mayo e colaboradores podem agrupar-se nas afirmações que se seguem:

- a) Os trabalhadores têm necessidades sociais, logo, ouvir os trabalhadores, mostrar consideração pelas tarefas executadas e pelas suas opiniões pode originar maior produtividade, proveniente da sensação de satisfação social;
- b) No interior das organizações, em paralelo com a estrutura e hierarquia formal, desenvolve-se uma teia de relações individuais e grupais que estabelece a chamada organização informal.

### **3.5.2. A motivação no trabalho**

A satisfação de necessidades – motivação – e a relação intragrupal ganharam destaque na pesquisa organizacional (Canavarro, 2005). À semelhança dos organismos vivos, os indivíduos e os grupos produzem melhor quando as suas necessidades estão satisfeitas. As teorias de Maslow, Herzberg e Mc Gregor – 1943, 1959 e 1960, respetivamente – oferecem contributos importantes para a conceção de tarefas e trabalhos na senda de uma satisfação mais plena das necessidades individuais e, por conseguinte, uma maior produtividade.

### **3.5.3. A abordagem sistémica**

Além do reconhecimento das necessidades dos trabalhadores e dos meios para fomentar a satisfação dessas necessidades, a metáfora organísmica confere grande relevo ao meio que envolve a organização.

Os estudos do biólogo alemão Ludwig Von Bertalanffy, entre os anos cinquenta e setenta, vieram alertar para o funcionamento interativo, com trocas e influências recíprocas, dos seres vivos com o ambiente que os rodeia e para o facto de uma entidade (sistema) poder ser constituída por várias unidades em interação.

Ainda neste sentido, Boulding (1956, *in* Canavarro, 2005), com recurso às conceções sistémicas e generalizando-as para além dos sistemas biológicos, define a organização como um sistema aberto, formado por vários subsistemas em permanente relação com o meio.

Este conceito possibilitou a rutura com a ideia Taylorista duma única e boa forma de organizar (*the one best way*), uma vez que a organização se relaciona com um meio ambiente extremamente mutável implicando que a variabilidade e a diferença sejam fundamentais nos processos e formas de organização e gestão.

Segundo Canavarro (2005), a abordagem sistémica das organizações afasta-se da ótica positivista e racionalista em três pontos essenciais: 1 – a organização encontra-se aberta ao mundo exterior e à incerteza que é sua característica e não permite um controlo total e absoluto; 2 – as partes da organização, os subsistemas, são mais do que peças mecânicas onde as mudanças podem ser feitas deliberadamente e de forma isolada, sem afetar as outras partes, pelo que as partes interagem dando lugar a efeitos mútuos; 3 – a estrutura organizacional, quando formada, ganha vida própria e orienta-se

de forma pouco planeada e, até, espontânea. A atenção desvia-se da estrutura preconcebida para a teia de relações que se estabelecem na vida organizacional.

Desta forma, e ainda de acordo com Canavarro (2005), estamos perante uma rutura com as conceções positivistas e na transição para conceções construtivistas ao considerar que a organização não existe independentemente dos seus membros.

#### **3.5.4. As espécies organizacionais**

Entre os anos sessenta e oitenta foram realizados vários estudos sobre as estruturas organizacionais e as suas relações com a capacidade de lidar de forma positiva com o meio ambiente. Neste sentido, Mintzberg (1973), prosseguido nos seus trabalhos por Miller e Friesen (Miller & Friesen, 1984, *in* Canavarro, 2005), identificou cinco espécies organizacionais – a estrutura simples, a burocrático-maquinal, a burocrático-profissional, a divisionária e a “adhocracia”.

Estes autores comprovaram a pouca eficácia da espécie burocrático-maquinal em condições ambientais instáveis. Concluíram que a burocrático-profissional permite uma maior autonomia aos seus membros e que se adequa a organizações como universidades e hospitais, por não se encontrarem tão expostas a flutuações do meio. Já as espécies estrutural-simples e a “adhocracia” foram consideradas mais eficazes em condições ambientais instáveis, por apresentarem uma grande flexibilidade estrutural, que na “adhocracia” se traduz pela criação de equipas de projeto e numa tomada de decisão rápida e descentralizada.

Segundo Mintzberg (1973), tal como na Biologia, existem organizações mais aptas a sobreviver em determinados ambientes, terão para tal que adquirir os recursos necessários. Ao tornarem-se permeáveis ao meio, apenas as mais robustas sobreviverão.

#### **3.5.5. Análise crítica à abordagem sistémica**

São inúmeros os autores ligados às Teorias Organizacionais que encontram na natureza as explicações para a vida organizacional (Morgan, 1986). O maior contributo desta conceção advém da ênfase posta na compreensão das relações entre a organização e o meio, entre os elementos internos numa organização e as organizações.

Um outro aspeto positivo desta abordagem tem que ver com a componente motivacional, com a adaptação do conceito de “necessidade”, que retira assim peso normativo ao pensamento organizacional.

Porém, segundo Canavarro (2005), a metáfora organísmica aplicada às organizações revela algumas limitações. O autor afirma que a visão de que a organização tem de se adaptar ao meio para a sua sobrevivência a coloca como fortemente dependente deste. Além disso, ainda que dentro de certos limites, considera que as próprias organizações têm capacidade para modificar o ambiente de acordo com os seus interesses.

Por outro lado, ao contrário do que se passa com o organismo humano que mantém uma unidade funcional, as organizações e os seus elementos podem trabalhar de forma separada e até conflitual, atingindo, ainda assim, a produtividade.

O conflito é uma realidade organizacional que o paradigma biológico-sistémico, à imagem do paradigma positivista, nega, de certa forma, ao deslocá-lo para o exterior da organização, para as relações com o meio.

Apesar destas limitações, o paradigma biológico-sistémico fez progredir o pensamento organizacional ao dar importância às influências externas, ao ter em conta que a organização não é uma mas múltipla por pressupor inter-relações no seu interior, deslocando, deste modo, o foco para as diferentes partes que a constituem, como forma de adaptação e conseqüente sobrevivência.

Alguns autores consideram o paradigma biológico-sistémico ainda muito análogo à rigidez positivista pelas questões do rigor e do controlo. No que concerne as tendências da ciência atual, Mahoney (1989, *in* Canavarro, 2005) dá o seu contributo afirmando que o paradigma biológico-sistémico não fomenta uma visão plural e crítica dos factos e que não realça o papel ativo e construtivo dos atores organizacionais.

### **3.6. Paradigma construtivista: da cultura à política**

“People don’t just passively receive new knowledge, they actively interpret it and fit it to their own situation and perspective...the confusion created by the inevitable discrepancies in meaning can be a rich source of new knowledge – if a company knows how to manage it” (Nonaka, 1991, *in* Canavarro, 2005, p. 43).

É proveniente da Antropologia o *insight* de conceber a organização como uma comunidade com cultura própria.

Canavarro (2005) considera que a sociedade moderna é uma sociedade organizacional e que o contexto organizacional é fonte de influência do contexto cultural e vice-versa. Encara as organizações como pequenas sociedades com padrões distintos de cultura, que têm ao seu serviço atores com diferentes percepções da realidade representando, assim, várias subculturas.

Além da diversidade de comportamentos na organização, também ao nível da gestão pode ser fomentada a diversidade subcultural com o recurso, por exemplo, a privilégios distintos.

A cultura organizacional pode, contudo, ser concebida como unitária – um elemento social ou normativo aglutinador das distintas partes que a compõem (Gomes, 1990, *in* Canavarro, 2005).

Porém, para tal seria necessário que todos os atores da organização vivenciassem as mesmas situações, tivessem acesso à mesma informação e se comportassem da mesma forma.

Uma organização dificilmente pode desenvolver uma cultura totalmente homogénea, pois a existência de grupos e de posições divergentes no seu interior materializam subculturas com especificidades próprias, afastadas da visão predominante. Assim, para além da conceção unitária da cultura organizacional, existe a perspectiva que defende a pluralidade cultural, o que nos remete para o facto de todo o indivíduo na organização construir e definir a sua realidade.

Esta pluralidade pode provocar sobreposições mas pode afirmar-se que, no seu todo, a organização representa uma cultura específica que é definida pelo que é comum às suas subculturas. Gomes (1990, *in* Canavarro, 2005) sublinha que nem todas as conceções têm a mesma importância, tendo capacidade de maior destaque aquelas que emanam de fontes mais próximas do poder.

Esta relação com as fontes de poder e cultura organizacional constitui uma aproximação entre a abordagem cultural e a abordagem política, sendo de suma importância para a evolução do pensamento organizacional.

### 3.6.1. Contributos da abordagem cultural

A abordagem cultural possibilitou uma decomposição do quotidiano organizacional numa perspetiva não tida em conta por outras abordagens, o que possibilitou a reformulação de alguns pressupostos das práticas organizacionais, por exemplo, como a liderança, tendo conduzido, ainda, a um novo olhar sobre as relações entre a organização e o meio ambiente e sobre a mudança organizacional ao nível dos valores e da imagem.

Quanto às metáforas subjacentes aos paradigmas positivista e biológico-sistémico (Gomes, 1990, *in* Canavarro, 2005, pp. 48-49), vejamos:

“Se a máquina direcciona o olhar para a estrutura física da organização e favorece a sua decomposição em ‘elementos’ passíveis de uma explicação ‘mecanicista’; se o organismo, enquanto metáfora da organização e do homem na organização, orienta o estudo para as funções das organizações, a cultura como metáfora permite lançar um outro olhar sobre a organização... Mas a cultura como metáfora representa não apenas uma inflexão no modo de pensar as organizações, mas também uma outra inflexão situada a um nível mais profundo: nos pressupostos metateóricos ligados à produção de conhecimentos científicos. Não só corresponde à introdução de uma nova metáfora e à emergência de um novo paradigma, no contexto das Ciências da Organização, como apela para uma reorientação que incorpora reflexividade ao nível do conhecimento científico. Neste contexto, a cultura como metáfora – tendo origem na Antropologia e não se movendo, como as anteriores, no interior das Ciências Naturais – apresenta-se como vantajosa para a superação duma conceção unitária e dogmática de ciência, decorrente do positivismo.”.

Este contributo marca uma viragem epistemológica ao destacar a ideia de que existem boas e más culturas e que uma cultura-tipo forte seria o caminho para o sucesso. Ideia esta que retomaremos mais adiante neste trabalho. Esta conceção é, segundo Gomes (1990, *in* Canavarro, 2005), redutora quanto à análise e atribui à metáfora um pendor manipulativo e normativo ao assemelhá-la ao rigor positivista.

A metáfora cultural encontra-se ainda limitada quanto ao seu carácter de processo de construção de sentido, uma vez que para o entendimento claro e correto da cultura deveriam ser mencionadas as condições que estão por detrás da sua construção. De acordo com Gomes (1990, *in* Canavarro, 2005, p. 49),

“(...) fundada numa lógica de acção colectiva, a organização assenta numa ordem negociada e precária, não imediatamente acessível aos actores. As representações de que é objecto são submetidas a

estratégias de gestão tendo como efeito a não-transparência ou opacidade. Daqui decorre uma perspectiva que, devolvendo o lugar central ao actor enfatiza a sua atividade cognitiva e estratégica.”.

É neste panorama que a abordagem política contribui para sustentar o esclarecimento dos intrincados processos que se entrelaçam nas organizações. A conceção da cultura enquanto processo de criação de sentido, de suma importância na orientação dos indivíduos na organização, atribui à cultura um valor político importante para a compreensão do funcionamento organizacional e para a sua gestão.

### **3.6.2. A política na organização**

Continuando na esteira de Canavarro (2005), nas organizações proliferam os discursos relativos ao relacionamento entre as pessoas. As chefias falam de poder, autoridade, liderança enquanto os trabalhadores falam do relacionamento com as chefias, da falta de autonomia e da falta de participação. Estes discursos enformam a vida política das organizações e ilustram a presença da pluralidade de posições.

Fazemos aqui a ponte para os jogos de poder que, como no contexto político propriamente dito, têm lugar no quadro organizacional. Referir o funcionamento organizacional como sendo autocrático, burocrático ou democrático explicita a natureza da autoridade e do poder e as regras decorrentes deste modelo de funcionamento.

### **3.6.3. Interesse, conflito, poder e negociação**

A política tem um lugar preponderante na vida organizacional. A pluralidade de pensamento e de ação dos atores organizacionais nem sempre são pacíficos e podem conduzir ao conflito. As noções de interesse, conflito e poder são capitais à metáfora política da organização (Alter, 1991; Canavarro, 1991; Crozier & Friedberg, 1977; Mintzberg, 1986; Morin, 1988).

Os interesses podem proceder de aspetos cognitivos e afetivos e são orientadores da atividade numa determinada direção. As orientações de uns e de outros podem colidir e, deste jogo de posições provocado pelos interesses, deriva parte da política organizacional (Canavarro, 2005).

Para Morgan (1986), os interesses organizacionais podem ser agrupados em três áreas: a tarefa, a carreira e a vida pessoal. Essas áreas motivam o comportamento do indivíduo na organização e nem sempre se encontram em sintonia umas com as outras.

Em termos interpessoais, as uniões de pessoas por afinidade de interesses podem conduzir a rivalidades e, indo ao encontro da metáfora política, obrigar a organização a funcionar com um nível mínimo de consenso interno. O recurso à negociação, e por vezes à partilha de poder são, assim, fundamentais à longevidade da organização e à gestão do conflito proveniente da colisão de interesses.

Segundo Burns (1961, *in* Canavarro, 2005), as organizações modernas promovem variados aspetos da politiquice no seu funcionamento por serem, ao mesmo tempo, competitivas e cooperativas.

De acordo com Mintzberg (1986), as atitudes e os comportamentos no contexto organizacional são um jogo de relações onde diferentes indivíduos, detentores de influência, pretendem o controlo das decisões e das ações que decorrem na organização. Como já referimos, todo o indivíduo é detentor de influência na vida organizacional através do seu comportamento porém, aquele que pretende modificar o sistema será uma fonte de influência mais marcada do que outro mais passivo.

A estrutura organizacional implica a hierarquização de competências e funções, de objetivos a atingir e do exercício de poder que possibilite a concretização desses objetivos.

Segundo Morgan (1983, 1986, 1990), podem ser enunciadas como fontes de poder: a autoridade formal (os canais hierárquicos aprioristicamente definidos e legitimados por um conjunto de normas procedentes de princípios burocráticos); o controlo de recursos escassos; o controlo do saber numa área fulcral para o funcionamento da organização; a utilização da estrutura organizacional e das normas, regulamentos, critérios de decisão, planos, horários e critérios de avaliação e de promoção que são instrumentos essenciais para o exercício do poder.

Ainda de acordo com Morgan (1983, 1986, 1990), existem outras fontes de poder como as áreas de controlo, tais como o controlo do processo de decisão, o controlo da informação, o controlo da tecnologia, o controlo da organização informal e o controlo das contra-organizações (sindicatos ou representantes dos trabalhadores).

Como fontes de poder são ainda identificadas capacidades como a capacidade de gerir o simbolismo e a atribuição de sentido, a capacidade de criar realidades e de torná-las elemento de união e partilha, a gestão das relações profissionais assentes no género, na idade ou no nível de antiguidade, a capacidade de lidar com a incerteza e a capacidade de manter o poder adquirido.

O poder de um indivíduo no interior de uma organização espelha uma dependência desta quanto à ação individual do indivíduo, o que é mais notório quando este detém o controlo de áreas essenciais para o funcionamento da organização.

Todavia, as fontes de poder não são suficientes para um indivíduo ser um detentor de influência, para tal, este tem de agir e esta ação tem de ser norteada por algum “saber fazer político” o que implica uma capacidade para servir-se das fontes de poder até serem atingidos os objetivos definidos. Associam-se, à ação política, características intrínsecas, como os aspetos relacionais ou físicos e a forma de utilizar essas características.

A política influencia o quotidiano da organização, a atuação dos gestores, a tomada de decisão implicando, assim, uma desorganização do que se encontra definido.

Porém, esta influência política tem os seus lados positivos. Para Mintzberg (1990), o funcionamento de toda a organização apoia-se em quatro sistemas de influência: autoridade, ideologia, conhecimento e poder.

A autoridade é definida por um agregado de normas e regras, a ideologia ou cultura é relativa a um conjunto de crenças partilhadas e adotadas, a competência é certificada, pelo que estes três sistemas são legítimos. No que diz respeito ao poder, este pode não ser encarado como legítimo, dependendo dos meios utilizados e dos fins.

Para Mintzberg (1990), a política e os conflitos podem ter lugar a dois níveis. A sua presença na organização pode não ser dominante ou, caso o seja, dar lugar a inúmeros conflitos que podem afetar a capacidade interventiva dos sistemas legítimos de influência.

Corporiza-se, assim, a “organização política”, um género de organização cujas características são a ordem e a disciplina habituais na organização convencional. A política pode considerar-se intrínseca ao quotidiano organizacional, sendo característica em qualquer organização.

A conflitualidade e a forma como as organizações estruturam as teias de poder, podem, naturalmente, ser diferentes de organização para organização. Segundo Canavaro (2005), há agora aqui um afastamento da conceção biológica de Mintzberg ao considerar-se que toda a organização é uma organização política.

Na abordagem política, outro conceito se agrega aos de interesse, conflito e poder, o conceito de negociação que é explicativo das modalidades de relacionamento interpessoal.

Por sua vez, Morin (1991) afirma que a aptidão para liderar se encontra ligada à capacidade de negociação, de ir ao encontro dos objetivos dos demais, ou de transmitir essa possibilidade ou ilusão, satisfazendo os objetivos próprios. A negociação pode ser compreendida como uma relação onde os interlocutores detêm poder um sobre o outro (ainda que distribuído na relação de forma desigual) e será com base nessa assimetria de poder que se estabelece uma partilha do mesmo que dá corpo a um entendimento (Crozier & Friedberg, 1977).

Assim, intrínsecas ao processo de negociação existem as relações entre as pessoas, de partilha ou não de poder e o entendimento entre as partes. A negociação é uma realidade organizacional e uma competência de suma importância na vertente prática do funcionamento da organização.

#### **3.6.4. Contributo da abordagem política**

A abordagem política dá ênfase à raiz plural dos interesses, conflitos e fontes de poder intrínsecos à vida organizacional e considera que esta espelha a diversidade dos grupos que negociam a aquisição de poder e a assunção das diferentes visões da realidade. Esta perceção é contrária às perceções anteriores e predominantes na sociedade e nas organizações vistas como unitárias, em que o individual estava reduzido à força do coletivo ou à força do meio externo (Canavarro, 2005).

A inevitabilidade da política organizacional, da presença de interesses opostos aumenta a complexidade da função de gerir. É importante que sejam articulados os interesses individuais e grupais encarando e lidando com os conflitos. Estes últimos podem tornar-se funcionais e serem motor de diferença e de inovação. Numa aceção política, a negociação e a participação devem ser valores e práticas na organização pluralista.

A abordagem política constitui um contributo importante para uma visão renovada da realidade organizacional. Concordando com Morgan (1986, 1990), a abordagem política põe em causa a racionalidade organizacional e a neutralidade da prática da gestão. A inexistência de racionalidade e de neutralidade na vida organizacional tornam-dúbia a objetividade de análise da organização. O analista interpreta a realidade segundo uma perspetiva assente numa base científica que pode ter orientação política ou não. A dificuldade de análise representa uma limitação desta metáfora porém, no contexto atual do espírito científico dominante, a certeza não é mais um valor seguro e universal.

No que concerne o pluralismo organizacional, proveniente desta abordagem, pode questionar-se o desequilíbrio das relações de poder. Porém, entendamos que o pluralismo não é sinónimo de repartição equitativa de poder mas que existe, de facto, a repartição de poder e que a organização é pluralista nesse desequilíbrio.

### **3.6.5. A aprendizagem organizacional: as organizações como cérebros**

Tem sido aplicada ao pensamento organizacional a ideia do cérebro como um sistema de processamento de informação, um sistema que se caracteriza pela flexibilidade e criatividade, ou a ideia do cérebro como um sistema holográfico onde uma das partes pode representar o todo.

Esta conceção da organização poderia conduzir imediatamente para o seu enquadramento no paradigma biológico-sistémico (Canavarro, 2005). Contudo, as reflexões provenientes do seu funcionamento aplicado às organizações aproximam-se mais do construtivismo do que do pensamento biológico-sistémico.

#### **3.6.5.1. O processamento de informação**

Todas as organizações são sistemas de comunicação e de tomada de decisão, processos estes bastante rotinizados nas organizações burocráticas. Simon (1947, *in* Canavarro, 2005), March & Simon (1958, *in* Canavarro, 2005), Cyert & March (1963, *in* Canavarro, 2005), analisam o paralelismo entre as tomadas de decisão individual e organizacional.

Para estes autores, as organizações não podem ser completamente racionais dado que os seus membros atuam a partir da informação disponível e atuam com base numa “racionalidade limitada” tomando decisões “suficientemente boas”.

Como já foi referido, a incerteza é um fator estreitamente ligado à vida organizacional, diminuí-la é uma das importantes preocupações da maioria das organizações. Galbraith (1974, *in* Canavarro, 2005) concluiu, ao estudar a ligação entre a incerteza, o processamento de informação e a estrutura organizacional que as regras e as hierarquias servem para controlar e reduzir a incerteza em ambientes muito estáveis, apesar da melhor forma de o fazer consista numa clara definição e posterior difusão dos objetivos.

É inegável o papel crucial da informação nos sistemas organizacionais, segundo Bateson (1972), uma unidade de informação nos sistemas organizacionais é a diferença que faz a diferença. Os sistemas de processamento de informação sinalizam diferenças e a sua comunicação permite a um sistema, a uma organização, aprender a aprender, conferindo-lhe capacidade de auto-organização.

Uma organização que aprende deve estar atenta às diferenças que têm lugar nos sistemas de relações que a constituem e, essencialmente, deve ser capaz de questionar o funcionamento desse sistema de relações e analisar esse processo de questionar o seu próprio funcionamento.

### **3.6.5.2. A organização holográfica**

A corrente “cerebral” defendida por autores como Morgan e Ramirez (1984), baseando-se nos estudos de Emery (1969, *in* Canavarro, 2005), e de Pribram (1971, *in* Canavarro, 2005), sustenta a ideia da organização poder ser representada por um holograma, por possuir, à imagem do cérebro, um conjunto variado de interligações, sendo assim um sistema, simultaneamente, especializado e generalizado. Pribram (1971, *in* Canavarro, 2005) aponta a holografia como um dos princípios básicos da organização cerebral, enquanto Emery (1969, *in* Canavarro, 2005), se reporta às organizações como sistemas baseados em funções redundantes, onde as partes refletem o todo, onde um problema singular é um problema global.

Todavia, num âmbito organizacional mais particular, no que concerne os requisitos formativos e técnicos dos trabalhadores, é complicado colocar cada parte a “saber” do todo. O princípio da “variabilidade requerida” (Ashby, 1960, *in* Canavarro, 2005) teoriza acerca das equipas de trabalho nas quais cada membro é, em simultâneo, um generalista de médio alcance e um especialista singular, o que capacita a equipa de trabalho para lidar com todas as eventuais dificuldades que possam surgir.

Nesta ótica, o sistema organizacional é concebido como um conjunto de funções redundantes, tendo como base de funcionamento o axioma da variabilidade requerida, enquadrado nos princípios da “especificidade crítica mínima” (Herbst, 1974), um processo no qual se procura estimular a autonomia na realização de tarefas redundantes e de “aprender a aprender” (Bateson, 1972) e que pressupõe autonomia, participação e capacidade de decisão.

### **3.6.5.3. Contributos da conceção cerebral da organização**

De acordo com Canavarro (2005), a conceção cerebral da organização contempla a possibilidade de uma organização poder funcionar numa grande base de autonomia, com capacidade para se auto-organizar e para ser criativa. A conceção holográfica implica o acesso generalizado à informação, contrariando assim a racionalidade limitada característica das organizações mecanicistas e burocratizadas.

A metáfora cerebral traz contributos positivos, todavia, a conceção da organização com capacidade para se auto-organizar, é redutora no que diz respeito à redistribuição de poder causada por uma transformação deste tipo ao nível organizacional e funcional e ao não valorizar o património cultural da organização pode colidir com essa mesma transformação. Assim, esta metáfora é favorecida pela integração do valor explicativo das abordagens cultural e política.

### **3.6.6. A organização que aprende**

É inegável a relação do cérebro com a capacidade de aprendizagem, e se a organização é como um cérebro, também como este tem capacidade para aprender.

De acordo com Dixon (1992), a organização como constructo e produto humano possui, em virtude deste facto, e da mesma forma que lhe são atribuídas uma cultura e uma identidade, uma capacidade própria de aprendizagem.

A década de noventa foi fértil em teorias das Ciências da Educação sobre a “organização que aprende”. Segundo Senge (1993), estamos perante um período de grandes mudanças ao nível da gestão empresarial. A tradicional organização baseada nos recursos dá lugar à organização baseada no conhecimento.

Drucker (1988) refere que às duas grandes revoluções na forma de gerir as empresas (a Organização Científica do Trabalho de Taylor e as ideias derivadas do pensamento de Alfred Sloan aplicadas à gestão da General Motors nos anos trinta) junta-se agora a revolução do conhecimento, a organização baseada na informação.

Para Deming (1986, *in* Canavarro, 2005), a motivação das pessoas, o relacionamento e o estímulo ao desenvolvimento das potencialidades individuais, tornam todo o trabalhador um indivíduo capaz e com gosto por aprender, o que é aqui representado nas palavras de Konosuke Matsushita (Presidente da Matsushita Electric Co. – Panasonic, JVC, Technics, National citado por Senge, 1993, *in* Canavarro, 2005,

p. 64), relativamente à diferença essencial entre as organizações japonesas e as europeias:

“For you, the essence of management lies in extracting ideas from the minds of executives and putting them into the hands of workers. For us, the essence of management lies precisely in the art of mobilizing the intellectual resources of everyone working for the company. We know that the intelligence of a group of executives, impressive as this might be, is no longer enough to guarantee success.”.

De acordo com Nonaka (1991, *in* Canavarro, 2005), a organização que aprende aperfeiçoa-se através da capacidade para aprender e conhecer existente no seu interior.

Aprender implica ação, o “saber-fazer”, que difere da visão tradicional e positivista da aprendizagem como simples processamento de informação e de procura de princípios universais. Uma organização que aprende, procura incrementar desde a base esse processo de aprendizagem através da ação e da reflexão. Pensar e agir fazem parte das competências e das responsabilidades de todo o trabalhador.

Por sua vez, Dixon (1992) descreve a aprendizagem como a competência crítica dos anos noventa e identifica três fortes tendências que contribuem para reforçar o importante papel da aprendizagem no quadro organizacional: a primeira, vaticinada por Perelman (1984, *in* Canavarro, 2005), que considerou que no início do século XXI, se acentuaria a alteração da natureza do trabalho e que nessa altura os trabalhadores lidariam com processos de tratamento de informação e alguma criatividade; a segunda, que aponta os fatores inovação e novidade como a chave para o sucesso organizacional, considerando já a qualidade como um dado adquirido e, por fim, a enorme transformação e mudança assim como a dificuldade em prevê-la, que caracterizam o mundo atual.

É inegável que a organização deste tempo tem de ser capaz de aprender para funcionar bem num ambiente caracterizado por mudanças tecnológicas constantes e radicais, por convulsões sociais e políticas inesperadas, por fusões e aquisições, entre outros.

#### **3.6.6.1. O modelo de Dixon (1992)**

Dixon (1992), partilhando algumas das ideias de Weick (1979, *in* Canavarro, 2005), construiu um modelo de aprendizagem organizacional constituído por cinco fases principais: 1 – *Aquisição da Informação*; 2 – *Interpretação e Distribuição da*

*Informação*; 3 – *Atribuição de Sentido*; 4 – *Memória Organizacional*, *Organização Mnésica da Informação* e 5 – *Recuperação ou Reconstrução da Informação*. A autora destaca a ideia de que pedagogicamente a sua concepção é interacionista, em contínuo, não havendo sequências predeterminadas, mas sim uma interligação e uma sobreposição entre as fases. A autora alerta, ainda, para a filtragem efetuada pelos diversos atores ao entrar na organização.

### **3.6.6.2. Contributos da organização que aprende**

A aprendizagem organizacional (Canavarro, 2005), que integra a concepção da organização como um cérebro, mas que, essencialmente, dá relevo à organização que aprende, embora assente em algumas concepções positivistas e sistémicas, não representa uma rutura com essas abordagens e oferece uma visão das organizações que se aproxima do paradigma construtivista.

Conceber a organização como gestora de informação para seu benefício ou até de forma altruísta, que aprende com e através dessa informação, aproxima esta concepção das tendências atuais de gestão que vão no sentido de um incremento da qualificação dos trabalhadores, da informatização dos processos, das estruturas de trabalho em rede e dos processos de trabalho em grupo com autonomia e participação (Drucker, 1990; Naisbitt, 1988).

Perante uma organização com trabalhadores muito qualificados, estamos diante um corpo de trabalho que tem gosto pela aprendizagem, que procura informação, que pensa e reflete sobre as situações. Assim, ao estimular a aprendizagem, a organização poderá ganhar a única vantagem comparativa no mundo cada vez mais global e mais pequeno que caracteriza a nossa época atual (Nonaka, 1991, *in* Canavarro, 2005).

A aprendizagem organizacional terá a beneficiar com a incorporação de conceitos de outras abordagens de foro construtivista. As questões culturais e políticas são de suma pertinência na organização que aprende por serem explicativas da aprendizagem entendida ao nível da organização, como mostra o modelo de Dixon.

Numa organização em aprendizagem, fatores como a tradição, a simbologia, a distribuição de poder e o conflito podem constituir-se como vantagens ou como constrangimentos pelo que não podem ser descurados.

#### 4. Satisfação profissional e sócio-organizacional

No quadro das diferentes metáforas e paradigmas organizacionais existe, em comum, uma preocupação latente: obter maior produtividade e, conseqüentemente, maximizar o lucro.

Ora, as concepções mais atuais (desde o período da Escola das Relações Humanas) preconizam que colaboradores mais satisfeitos são mais produtivos.

Assim sendo, e tendo como base o princípio de que o trabalho é um fator estruturante da vida das pessoas, e de que as pessoas são mais produtivas e realizadas quando satisfeitas na sua profissão, importa definir o que é a satisfação profissional e a satisfação sócio-organizacional no contexto sóciolaboral.

São diversos os autores que se debruçaram sobre a satisfação organizacional, oferecendo diferentes perspectivas dos tipos de satisfação. Por exemplo, para Bravo, Peiró e Rodríguez (2002), a satisfação no trabalho é uma atitude ou um conjunto de atitudes desenvolvidas pelo indivíduo perante a sua situação de trabalho e podem ser relativas ao trabalho em geral ou às suas características específicas, defendendo Peiró (1984, citado por Bravo & cols., 2002, p. 347) que a distinção entre atitude, enquanto “(...) disposição para actuar de um modo determinado em relação aos aspectos específicos do posto de trabalho ou da organização e a satisfação no trabalho [enquanto] resultado de várias atitudes que um empregado tem perante o seu trabalho e os factores com ele relacionados, [resultando daqui que a satisfação no trabalho seria entendida como] (...) uma atitude geral resultante de muitas atitudes específicas relacionadas com diversos aspectos do trabalho e da organização”.

Estes autores classificam como abordagens unidimensionais ou globais, aquelas em que a satisfação é entendida como uma atitude em relação ao trabalho em geral, e como abordagens multidimensionais, aquelas em que a satisfação resulta de um conjunto de fatores entendidos como importantes no contexto de trabalho.

Locke (1976, citado por Bravo & cols., 2002) elenca como fontes de satisfação as condições ou eventos como “o próprio trabalho”, “o reconhecimento”, “o salário”, “as promoções”, “as condições de trabalho” e “os benefícios”, e como agentes da satisfação no trabalho “a chefia”, “os colegas de trabalho” e “a organização/direção”.

Já para Carvalho Ferreira, Neves, Abreu e Caetano (1996), as fontes mais relevantes de satisfação, embora possam ter um peso variável, são “o trabalho desafiante (que integra a variedade, a autonomia e o *feedback* transmitido pelo posto de

trabalho), “a equidade na recompensa”, “as condições físicas e ambientais de trabalho”, “o relacionamento interpessoal” e “o grau de adequação entre a personalidade e as características do trabalho”.

No entanto, a investigação aponta, ainda, a importância que é dada ao tipo de relação entre o chefe e o subordinado, pois atitudes positivas como a demonstração de amizade, o elogio do desempenho e o saber ouvir são fontes de satisfação. Por sua vez, Locke (1976) destaca o reconhecimento verbal como uma importante fonte de satisfação e a sua ausência como fonte de insatisfação, uma vez que existem necessidades de reconhecimento explícito que contribuem para o autoconceito positivo e a forma como o indivíduo se vê a si próprio.

Contudo, saliente-se que para Vala, Monteiro, Lima e Caetano (1994, p. 107) “a satisfação organizacional resulta da adequação entre as expectativas (objectivos ou valores individuais) em relação à situação de trabalho e a resposta dada pela organização a estas expectativas”, identificando duas variáveis que a determinam: as expectativas (relativas aos objetivos e valores que o indivíduo espera ver realizados na situação de trabalho) e as respostas organizacionais (entendidas como as características que o indivíduo percebe na situação de trabalho).

Já para Lawler III (1973, citado por Neves, 2002, p. 59), “a satisfação organizacional é fundamentalmente uma medida de qualidade de vida no trabalho e tem a ver com estados emocionais, sendo uma resposta afectiva resultante das experiências dos sujeitos em relação ao trabalho” e, sendo o trabalho considerado como importante na estruturação da vida das pessoas, terá, por inerência, influência na qualidade de vida em geral.

Por sua vez, Friedlander (1963) salienta, como estruturas-base para avaliar a satisfação do processo de trabalho (que conduz à autorrealização) e os aspetos de foro ambiental (tais como as recompensas monetárias ou físicas mais ainda, através de investigação direccionada para o ambiente de trabalho), três fatores importantes no seio das organizações, a saber: 1 – *Ambiente Social e Técnico*; 2 – *Aspetos Intrínsecos do Trabalho* e 3 – *Autorrealização, Reconhecimento e Promoção*.

Dito de outro modo, a satisfação no trabalho pode ser consequente das condições de trabalho, tais como a responsabilidade, a variedade das tarefas, o tipo de liderança e a autonomia, variáveis estas que são basilares para a determinação da satisfação.

No entanto, numa tentativa de unificação teórica, Staw (1984) refere que embora existam muitos estudos publicados sobre a satisfação no trabalho, poucos se debruçaram

sobre o constructo propriamente dito, o que dificulta a opção por uma orientação de investigação com consistência teórica.

Assim sendo, a investigação que se segue tem como ponto de partida a procura da aludida consistência teórica, dividindo a satisfação no trabalho em dois conceitos – o de satisfação profissional e o de satisfação sócio-organizacional – pelo que, apoiados na revisão da literatura efetuada por Lima-Santos e Freixo (2006) e Freixo e Lima-Santos (2006, 2008, 2009), salientamos as dez fontes de satisfação identificadas como mais importantes, a saber: (i) as características do trabalho; (ii) a forma de ser do trabalhador e do chefe; (iii) o sentimento de realização pessoal e profissional; (iv) as oportunidades de formação e de aprendizagem; (v) as perspetivas de carreira profissional; (vi) o reconhecimento pelos outros do trabalho realizado; (vii) o relacionamento com os colegas; (viii) as condições de trabalho proporcionadas pela empresa; (ix) a segurança de emprego na organização e (x) a remuneração.

Em suma, será à luz destas fontes de satisfação – especificamente as que se revelarem mais pertinentes – que procuraremos organizar o nosso estudo exploratório e analisar os respetivos resultados.

## **5. Estudo empírico**

### **5.1. Objetivos, questões e variáveis**

O estudo empírico que iremos descrever é de natureza qualitativa. Teve como objetivo geral aferir se existe satisfação profissional e sócio-organizacional em membros de Direções de Escolas do Básico e do Secundário, do ensino público e privado, com o intuito de comparar os resultados obtidos. Assim, a variável dependente do nosso estudo, isto é, aquilo que pretendemos conhecer, é a perceção e opinião dos participantes relativamente à satisfação profissional e sócio-organizacional experienciada no desempenho das suas funções na organização escola. A informação foi recolhida através de um questionário – “Questionário de Satisfação Profissional e Sócio-Organizacional” (Lima-Santos & Vieira, 2011), com as seguintes questões específicas:

1. O que é mais gratificante profissionalmente?
2. O que é que mais o(a) preocupa?
3. Qual é o seu maior motivo de orgulho profissional?
4. O que é mais cansativo no dia-a-dia?

5. O que é mais desafiante na função?
6. O que é mais difícil na função?
7. O que faz para lidar com as exigências profissionais?
8. Que apoios tem na execução das tarefas?
9. Que necessidades de formação tem sentido?
10. Voltava a ser membro de Direção?
11. O que tem feito de mais adequado o Ministério da Educação?
12. O que tem feito de mais adequado a Direção da Escola?
13. O que têm feito de mais adequado os Professores da Escola?
14. O que deve fazer o Ministério da Educação para melhorar a situação profissional das Direções?
15. O que devem fazer as Direções para melhorar a sua situação profissional?
16. O que devem fazer os Professores para melhorar a situação profissional dos membros das Direções?

## **5.2. Amostra**

A amostra do estudo é constituída por dois grupos. Um grupo compreende dezassete membros de direções de escolas básicas e secundárias públicas e o outro grupo compreende onze membros de escolas privadas, do mesmo nível de ensino, que se encontravam em exercício de funções no ano letivo 2010/2011.

Como se pode constatar existe uma predominância do sexo feminino (71,4%) nos cargos de chefia, com maior representatividade na faixa etária dos 51 anos ou mais idade (42,9%). No que concerne os anos de serviço, é visível que os participantes maioritariamente possuem entre 25 ou mais anos de serviço (42,9%). Quanto ao número de horas de trabalho semanal, 60,7% da amostra afirma trabalhar até 40 horas.

Os participantes permanecem na direção da escola há mais de 3 anos (82,1%), porém, a maioria da amostra (53,6%) não tem experiência anterior como membro de direção. No que diz respeito às habilitações literárias, é de salientar que a licenciatura é o nível maioritário de habilitações dos membros das direções (78,6%), apenas 10,7% possuem mestrado, assim como doutoramento (10,7%).

Quadro 1 – *Características sociodemográficas da amostra (n=28)*

Variáveis		<i>n</i>	%
Sexo	Feminino	20	71,4
	Masculino	8	28,6
Idade	Até 30 anos	0	0,0
	31 a 40 anos	6	21,4
	41 a 50 anos	10	35,7
	≥ 51 anos	12	42,9
Anos de Serviço	Até 5 anos	0	0,0
	6 a 15 anos	8	28,6
	16 a 25 anos	8	28,6
	≥ 25 anos	12	42,9
Atualmente exerce numa escola	Pública	17	60,7
	Privada	11	39,3
N.º de horas de serviço semanais	Até 40 h	17	60,7
	≥ 41	11	39,3
Tempo de permanência na Direção da Escola	1 a 2 anos	5	17,9
	≥ 3 anos	23	82,1
Tem experiência anterior como membro de Direção	Sim	13	46,4
	Não	15	53,6
Habilitações	Licenciatura	22	78,6
	Mestrado	3	10,7
	Doutoramento	3	10,7

### 5.3. Instrumento

Para a concretização deste estudo, existiu a necessidade de construir um instrumento original e específico – Questionário de Satisfação Profissional e Sócio-Organizacional (Lima-Santos & Vieira, 2011).

Este questionário é constituído por três partes, sendo a primeira composta pelas questões de caracterização sociodemográfica da amostra. O questionário conta, depois, com dois grupos de questões de resposta aberta, sendo que um grupo é constituído por dez itens relativos à satisfação profissional e o outro por seis relativos à satisfação sócio-organizacional, tendo sido solicitado aos participantes que respondessem às questões utilizando até três características que melhor representassem a sua opinião.

#### 5.4. Procedimento

Após a conceção do instrumento, foi realizado um pré-teste, a cinco membros de direção, que emitiram uma opinião favorável quanto à pertinência das questões. Refira-se, ainda, que foi pedido formalmente às direções das escolas, através do contacto pessoal ou, quando não foi possível, por escrito, a sua autorização e colaboração para a administração do questionário.

Este foi administrado de forma individual e presencialmente quando possível, uma vez que nem sempre as direções se disponibilizaram para responder ao mesmo nas reuniões solicitadas. Foi ainda construída uma grelha de observação, com o propósito de anotar comentários e observações dos participantes durante a resposta ao questionário. O tempo médio de resposta situou-se entre os trinta e os quarenta minutos.

Após a administração do questionário, procedeu-se ao tratamento da informação, quantitativa utilizando o SPSS (versão 18.0) e qualitativa utilizando a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2008).

#### 5.5. Apresentação e análise de resultados

No quadro 2 podemos observar que a maioria dos participantes, quer do público (22,2%), quer do privado (26,7%), considera que os *resultados* são o mais gratificante profissionalmente. O *bom clima institucional* surge no público em segundo lugar (20,0%), o que se verifica, igualmente, no privado (16,7%). Segue-se o *reconhecimento*, em ambos os grupos de participantes (no público 15,6% e no privado 13,3%), no que é considerado mais gratificante profissionalmente pelos membros das direções.

Quadro 2 – *O que é mais gratificante profissionalmente*

Público	<i>f</i>	%	Privado	<i>f</i>	%
Resultados	10	22,2	Resultados	8	26,7
Bom clima institucional	9	20,0	Relações interpessoais	5	16,7
Reconhecimento	7	15,6	Reconhecimento	4	13,3
Outros: Trabalho em equipa (5); Contacto com os alunos (4); Satisfação pessoal (3); Cumprir objetivos (2); Evolução cultural da população (2); Gestão da escola (2); Relação com as famílias (1).	19	42,1	Outros: Liderar projetos (3); Desafios (2); Satisfação pessoal (2); Sentir que sou útil (2); Trabalho em equipa (2); Desempenho dos professores (1); Estar no ensino privado (1).	13	43,4
Total	45	99,9	Total	30	100,1

No quadro 3 podemos verificar que os participantes do ensino público apontam a *instabilidade do sistema* como a sua maior fonte de preocupação (22,0%), seguindo-se os *resultados dos alunos* (12,1%), enquanto no ensino privado é de destacar a *falta de motivação dos recursos humanos* (17,9%) e o *insucesso dos alunos* (14,3%).

Quadro 3 – O que é que mais o(a) preocupa

Público	f	%	Privado	f	%
Instabilidade do sistema	9	22,0	Falta de motivação dos R.H	5	17,9
Resultados dos alunos	5	12,1	Insucesso dos alunos	4	14,3
Clima atual das escolas	4	9,8	Expectativas dos pais	3	10,7
Desmotivação dos docentes	4	9,8	Qualidade do trabalho	3	10,7
Falta de competência dos professores	4	9,8	Transmissão de valores	3	10,7
Outros: Abandono escolar (3); Falta de autonomia das escolas (3); Falta de autoridade dos professores (3); Indisciplina (3); Desmotivação dos alunos (1); Estagnação na carreira (1); Fuga dos alunos para o privado (1).	15	36,4	Outros: Crescimento do projeto a médio e longo prazo (2); Carga de trabalho excessiva (1); Contexto económico (1); Desemprego (1); Diminuição do tempo para preparar a prática pedagógica (1); Domínio de turma (1); Falta de identificação com o P.E (1); Não conseguir acompanhar o avanço da tecnologia (1); Viabilidade do ensino privado no contexto atual (1).	10	35,9
Total	41	100,0	Total	28	100,2

No quadro 4 podemos observar que, no público, o *bom ambiente escolar* (25,6%), o *aumento do sucesso dos alunos* (16,3%), bem como o *reconhecimento* (14,0%), são os maiores motivos de orgulho profissional. E que, no privado, o *profissionalismo da instituição* (20,7%), os *resultados dos alunos* (20,7%), o *bom relacionamento com a comunidade escolar* (10,3%), a *transmissão de valores* (10,3%) e *atingir objetivos e concretizar a missão da organização* (6,9%) são destacados como os mais importantes motivos de orgulho profissional. É relevante salientar os motivos enunciados por abarcarem a imagem e os objetivos da organização, a *performance* dos alunos e a educação para a cidadania.

No quadro 5, quanto ao que é considerado mais cansativo no dia-a-dia, no público são destacadas as *interrupções das tarefas para a resolução dos problemas* (15,6%) e o *excesso de legislação/informação* (15,6%) e o *egoísmo e a falta de camaradagem* (12,5%). No privado, *disciplinar os alunos* (14,8%) e *lidar com os pais* (14,8%) têm a maioria das respostas, sendo que a *incompreensão e a ingratidão* assim como as *muitas horas de trabalho seguidas* refletem a mesma percentagem (11,1%).

Quadro 4 – *Qual o maior motivo de orgulho profissional*

Público	<i>f</i>	%	Privado	<i>f</i>	%
Bom ambiente escolar	11	25,6	Profissionalismo da instituição	6	20,7
Aumento do sucesso dos alunos	7	16,3	Resultados dos alunos	6	20,7
Reconhecimento	6	14,0	Bom relacionamento com toda a comunidade escolar	3	10,3
Outros: Relações interpessoais (4); Transmissão de valores (3); Contato com os alunos após vários anos (2); Contributo para e evolução do meio local (2); Influência positiva na formação dos alunos (2); Resultados (2); Ser organizada (1); Ser responsável (1); Sucesso dos cursos CEF (1); Sucesso dos cursos profissionais (1).	19	44,3	Transmissão de valores	3	10,3
			Atingir objetivos e concretizar a missão da organização.	2	6,9
			Outros: Boa relação com os alunos (1); Capacidade de flexibilidade e adaptação (1); Carreira no seu todo (1); Colaboração com colegas de trabalho (1); Conclusão do diploma por alunos com limitações e dificuldades de aprendizagem (1); Contato com os alunos após vários anos (1); Experimentar que Deus continua a atuar na nossa história através da nossa pequenez (1); Pessoas que trabalham no colégio (1); Propor e concretizar novos projetos (1).	9	30,6
Total	43	100,2	Total	29	99,5

Quadro 5 – *O que é mais cansativo no dia-a-dia*

Público	<i>f</i>	%	Privado	<i>f</i>	%
Constante interrupção das tarefas para resolver problemas que vão surgindo	5	15,6	Disciplinar os alunos	4	14,8
Excesso de legislação/informação	5	15,6	Lidar com os pais	4	14,8
Egoísmo e falta de camaradagem	4	12,5	Incompreensão e ingratidão	3	11,1
Gerir conflitos miúdos	3	9,4	Muitas horas de trabalho seguidas	3	11,1
Quezílias dos E.E's	3	9,4	Trabalho muito diversificado	2	7,4
Outros: Ausência de prioridades na educação promovida pelas famílias (2); Constantes alterações da legislação (2); Incompreensão (2); Falta de autonomia (1); Falta de condições de funcionamento das escolas (1); Gestão do tempo/falta de tempo (1); Incompetência de alguns professores (1); Mau comportamento dos alunos (1); Problemas com funcionários (1).	12	37,5	Outros: Barulho (1); Desmotivação dos R.H (1); Falta de definição e ausência de valores (1); Falta de espírito de equipa (1); Incompetência de alguns profissionais (1); Inexistência de uma orgânica operacional leve (1); Monitorização do pessoal docente e não docente (1); Muito envolvimento emocional (1); Respeito pelo programa (1); Ritmo muito rápido (1); Rotinas sem valor acrescentado (1).	11	40,7
Total	32	100,0	Total	27	99,9

No quadro 6, verifica-se que as *relações interpessoais* (15,4%) e a *construção de projetos* (10,3%) são consideradas o mais desafiante para os participantes do público (15,4%), enquanto no privado a *formação para a cidadania* e a *gestão da equipa de trabalho* se apresentam como as situações mais desafiantes (10,7%). *O inesperado* no público (7,7%) e a *incerteza do quotidiano* no privado (7,1%) são igualmente assinalados como desafios, o que revela uma atitude positiva perante as situações imprevisíveis.

Quadro 6 – O que é mais desafiante na função

Público	f	%	Privado	f	%
Relações interpessoais	6	15,4	Formar para a cidadania	3	10,7
Construção de projetos	4	10,3	Gerir a equipa	3	10,7
Criar empatia com toda a comunidade escolar	3	7,7	Criatividade para fazer face às solicitações	2	7,1
Melhorar os resultados escolares	3	7,7	Entrega ao outro	2	7,1
O dia seguinte/o inesperado	3	7,7	Gestão de recursos	2	7,1
Ultrapassar dificuldades/Gestão de conflitos	3	7,7	Incerteza do quotidiano	2	7,1
Outros: Ausência de rotinas (2); Novas experiências (2); Colaboração com parceiros (1); Criar espírito de pertença (1); Gestão da falta de recursos (1); Levar os alunos a gostar de estudar (1); Liderança (1); Motivar os colegas para um trabalho colaborativo (1); Procura constante da perfeição (1); Ser entendido pelos colegas (1); Solicitação dos colegas para situações difíceis (1); Trabalho com crianças e jovens (1); Trabalho com pessoas altamente especializadas (1); Trabalho com vários níveis de ensino (1); Transmissão de uma boa imagem da escola (1).	17	44,0	Trabalho com pais	2	7,1
			Outros: Articular as várias atividades (1); Comportamento dos alunos (1); Confiança que me foi depositada (1); Coordenar o corpo docente (1); Fomentar a criatividade e a aposta na diferenciação (1); Improvisar (1); Integrar múltiplas funções (1); Manter a proximidade/distância (1); Motivar o pessoal docente e não docente (1); Planear a expansão do projeto (1); Trabalhar com crianças do 2º ciclo (1); Transmitir com eficiência o conhecimento (1).	12	43,2
Total	39	100,5	Total	28	100,1

No quadro 7, no público as *relações interpessoais* são consideradas, pela maioria, o mais difícil da função (16,7%), sendo que, para o privado, *formar para a cidadania* é considerado o mais difícil (12,9%). O *trabalho com poucos recursos físicos e humanos* apresenta-se como a segunda maior dificuldade no público (13,9%), já no privado a *gestão da equipa de trabalho* (9,7%), a *criatividade para fazer face às solicitações* (9,7%) e a *entrega ao outro* (9,7%) ocupam a segunda posição nas dificuldades da

função. Tem, ainda, lugar de destaque no público, como dificuldade, a *volubilidade do sistema educativo e as constantes mudanças de paradigma* (11,1%) e no privado, a *incerteza do quotidiano* (6,5%) o que, de certa forma, contraria o que foi referido como desafiante, no quadro 6 (*o inesperado e a incerteza*).

Quadro 7 – *O que é mais difícil na função*

Público	f	%	Privado	f	%
Relações interpessoais	6	16,7	Formar para a cidadania	4	12,9
Trabalhar sem recursos físicos/humanos	5	13,9	Gerir a equipa	3	9,7
Volubilidade do sistema educativo e constantes mudanças de paradigma	4	11,1	Criatividade para fazer face às solicitações	3	9,7
Outros: Contrariar as expectativas dos colegas quando as ordens superiores a isso obrigam (3); Mediar conflitos (3); Excesso de burocracia (2); Gerir situações de famílias problemáticas (2); Mudar a perceção/imagem da escola (2); Satisfazer toda a comunidade (2); Criação de espírito de pertença/responsabilidade (1); Defender os nossos propósitos (1); Excesso de trabalho/responsabilidade (1); Falta de resposta para a burocracia (1); Incompreensão/falta de tolerância (1); Lidar com a desmotivação (1); Mudança de docentes (1).	21	58,6	Entrega ao outro	3	9,7
			Gestão de recursos	2	6,5
			Incerteza do quotidiano	2	6,5
			Trabalho com pais	2	6,5
			Outros: Aglutinar face a um objetivo, um grupo de pessoas (1); Antecipar fatores exógenos (1); Avaliar (1); Fazer compreender as razões das decisões disciplinares (1); Formar para a cidadania (1); Gerir o insucesso junto dos pais (1); Gestão de recursos (1); Lidar com o comportamento de alguns alunos (1); Não ser exigente (1); Passar a mensagem/concretizar com êxito (1); Planear a expansão do projeto (1); Trabalhar com crianças com ritmos diferentes de aprendizagem (1).	12	38,4
Total	36	100,3	Total	31	99,9

No quadro 8, pode-se verificar que no público a *colaboração com os colegas* (18,2%) e a *organização das tarefas* (18,2%) e a *autodisciplina e o método* (11,4%) são consideradas a melhor forma de lidar com as exigências profissionais, bem como a *atualização de conhecimentos* (13,6%), seguindo-se a *autodisciplina e o método* (11,4%). No que concerne ao privado, *o método, a organização e o planeamento* (24,0%), são apresentados como as estratégias postas em prática para lidar com as exigências profissionais, vindo em segunda posição a *atitude positiva* (12,0%) e a *partilha com os colegas* (12,0%).

Quadro 8 – *O que é que faz para lidar com as exigências profissionais*

Público	<i>f</i>	%	Privado	<i>f</i>	%
Organização/método	13	29,6	Método/Organização/		
Colaboração dos colegas	8	18,2	Planeamento	6	24,0
Tento atualizar-me	6	13,6	Atitude positiva	3	12,0
Outros: Adoto uma postura transigente/intransigente conforme os casos (4); Procuo ser justo e tolerante (4); Procuo ser competente (2); Procuo ter suporte legislativo (2); Estou atento e disponível para todos (1); Ouço regularmente a opinião dos alunos (1); Ouço regularmente a opinião do grupo docente (1); Vivo a vida profissional como a pessoal com humor e energia positiva (1); Vivo um dia de cada vez (1).	17	38,7	Partilho as ideias e dúvidas com os colegas	3	12,0
			Ginásio	2	8
			Sou pragmático e eficiente	2	8
			Outros: Acredito no projeto (1); Definição de etapas e objetivos (1); Deixo muitas vezes os interesses pessoais para 2º plano (1); Formação (1); Mantenho-me atualizada (1); Meditação (1); Tempo com a família (1); Trabalho de equipa (1); Trabalho muito (1).	9	36
Total	44	100,1	Total	25	100,0

No quadro 9, os apoios considerados mais importante na execução das tarefas são os da *equipa de direção*, quer no público (40,9%), quer no privado (37,0%). O *apoio dos docentes* tem uma percentagem de 13,6% no público e apenas 7,4% no privado. No que diz respeito ao *apoio do pessoal auxiliar*, este tem maior peso no privado (14,8%), sendo que no público reflete a mesma percentagem que os docentes (13,6%). Os *funcionários administrativos* surgem na terceira posição tanto no público (11,4%) como no privado (7,4%). Parece-nos de realçar que a unipessoalidade do cargo de diretor não invalida a relevância dada pelos mesmos à cooperação da equipa diretiva, dos professores e do pessoal auxiliar para o desempenho da função.

Quadro 9 – *Que apoios tem na execução das tarefas*

Público	<i>f</i>	%	Privado	<i>f</i>	%
Equipa diretiva/assessorias	18	40,9	Equipa da direção	10	37,0
Grupo de docentes dinâmicos e empenhados	6	13,6	Pessoal auxiliar	4	14,8
Pessoal auxiliar não docente	6	13,6	Docentes	2	7,4
Serviços administrativos	5	11,4	Funcionários administrativos	2	7,4
Outros: Coordenadores de ciclo (4); Equipas intermédias do M.E (2); Comunidade educativa (1); Discentes (1); Instituições locais (1).	9	20,5	Outros: Diálogo (1); Diretores de Turma (1); Disponibilidade (1); Empresa de contabilidade e informática (1); Familiares (1); Instituição que represento (1); Internet (1); Livros (1); Redução do horário de trabalho (1).	9	33,3
Total	44	100,0	Total	27	99,9

No quadro 10, os resultados obtidos revelam que a formação das lideranças resulta mais da experiência de uma prática quotidiana do que de uma preparação de índole académica ou formativa para o cargo. Na verdade, o que os resultados evidenciam é que quando os participantes são questionados acerca das necessidades de formação sentidas, quer no público quer no privado, a *qualificação em gestão escolar* e em *administração* são referidas como lacunas formativas. No entanto, existem outras necessidades de formação consideradas relevantes pelos participantes, de carácter menos burocrático e mais humano, tais como a *gestão de conflitos*, a *gestão de recursos humanos* e a *gestão de equipas* (Vieira & Lima-Santos, 2012).

Quadro 10 – *Que necessidades de formação tem sentido*

Público	f	%	Privado	f	%
Gestão/Administração	11	39,3	Informática na ótica do		
Avaliação do pessoal docente	3	10,7	utilizador	4	19,0
Novas tecnologias/Plataformas digitais	3	10,7	Gestão escolar	3	14,3
Gestão de conflitos	2	7,1	Gestão de conflitos	2	9,5
Gestão de recursos humanos	2	7,1	Gestão de pessoas e equipas	2	9,5
Nenhuma	2	7,1	Liderança	2	9,5
Outros: Avaliação do pessoal não docente (1); Desenvolvimento profissional e relações interpessoais (1); Direito (1); Legislação (1); Organização, acompanhamento e conclusão das candidaturas do POPH (1).	5	18,0	Organização e planeamento	2	9,5
			Supervisão pedagógica	2	9,5
			Outros: Encontros/debates com membros de direções de outras escolas (1); Ensino Especial (1); Lei laboral e fiscal (1); Nenhuma (1).	4	19,2
Total	28	100,0	Total	21	100,0

Já a propósito da análise dos resultados referidos nos quadros 11 e 12, impõe-se comparar os resultados obtidos com as fontes de satisfação elencadas por Lima-Santos e Freixo (2006) e Freixo e Lima-Santos (2006, 2008, 2009), o que nos leva a corroborar que *o sentimento de realização pessoal e profissional*, bem como o *reconhecimento* voltam, no nosso estudo, a salientar-se como importantes fontes de satisfação no trabalho, quer para o público quer para o privado.

Cabe-nos, ainda, referir que os participantes (apenas um em cada grupo) que não voltariam a desempenhar cargos diretivos apontam como motivos, no público, a *falta de contacto com os alunos* e, no privado, a *necessidade de uma grande disponibilidade*, a *ingratidão* e as *inimizades com os colegas*.

Mais ainda, saliente-se que a maioria dos participantes neste estudo, apesar dos constrangimentos legais em que se move a sua ação, se encontra satisfeita e que voltaria a desempenhar o cargo (Vieira & Lima-Santos, 2012).

Quadro 11 – *Voltava a querer ser membro da Direção (público)*

	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Sim	17	100,0	Não	1	100,0
Tenho satisfação profissional	9	24,3	Sinto falta do contacto direto		
É um desafio	7	18,9	com crianças e jovens	1	100,0
Tenho satisfação pessoal	6	16,2			
Outros: Tenho uma equipa de confiança (5); Desejo de ver projetos aplicados (4); Preocupação com o futuro da escola (3); Gosto de trabalhos exigentes (2); Não me vejo só a lecionar (1).	15	40,5			
Total	37	99,9	Total	1	100,0

Quadro 12 – *Voltava a querer ser membro da Direção (privado)*

	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%
Sim	10	100,0	Não	1	100,0
Tenho satisfação profissional	7	38,9	Implica muita disponibilidade	1	33,3
Acredito no projeto como missão	2	11,1	Ingratidão	1	33,3
Tenho reconhecimento	2	11,1	Inimizades com os colegas	1	33,3
Tenho satisfação pessoal	2	11,1			
Pela tomada de decisões importantes	2	11,1			
Outros: É um desafio (1); Escola fundada pela família e ainda sua propriedade (1); Tenho um grupo coeso (1).	3	16,8			
Total	18	100,1	Total	3	99,9

No quadro 13, os *concursos plurianuais* (13,0%) que traduzem uma maior estabilidade do corpo docente, o *ensino profissional* (13,0%) e a *melhoria do parque escolar* (13,0%), são para o público o que de melhor foi feito pelo ME. Já no privado, o *alargamento da escolaridade obrigatória* ocupa o lugar de relevo (26,3%), sucedido pelos  *cursos profissionais* (21,1%) e pelo *fornecimento de material informático* (10,5%). Assim, ressalta em ambos os contextos questionados a valorização de um percurso escolar mais longo e diversificado.

Quadro 13 – *O que tem feito de mais adequado o Ministério da Educação*

Público	f	%	Privado	f	%
Concursos plurianuais	3	13,0	Alargamento da escolaridade		
Ensino Profissional	3	13,0	obrigatória	5	26,3
Melhoria do parque escolar	3	13,0	Cursos profissionais	4	21,1
Alargamento da escolaridade obrigatória	2	8,7	Fornecimento de material informático	2	10,5
Apetrechamento de material didático	2	8,7	Outros: Ações de formação (1); Divulgação mais credível do ensino público (1); Gerir a grande complexidade do sector (1); Manter o diálogo com a escola (1); Melhoramento no processo de adoção de manuais (1); Redução dos contratos de associação (1); Requalificação das escolas públicas (1); Eliminar os furos (1).	8	42,4
Assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória	2	8,7			
Avaliação (mas não esta)	2	8,7			
Escola a tempo inteiro	2	8,7			
Outros: Alargamento das oportunidades de qualificação (1); Direções das escolas (1); Gradual autonomia das escolas (1); Reorganização da rede escolar (1).	4	17,2			
Total	23	99,7	Total	19	100,3

No quadro 14, no público a *gestão do clima escolar* é tida como o que de mais adequado foi feito pela direção (14,7%), seguindo-se a *promoção do sucesso dos alunos* (11,8%) e da *intervenção perante a família e a comunidade* (8,8%). Por sua vez, no privado a *promoção da formação* é considerada o mais importante (12,8%), bem como a *transmissão de valores* (12, 8%).

No quadro 15, os participantes do público consideram que as *estratégias viradas para o sucesso dos alunos* são o que de mais adequado tem sido feito pelos professores (17,4%), bem como o *esforço para serem bons profissionais* (13,0%) e *participarem ativamente nos novos desafios propostos pela direção* (13,0%). No que diz respeito ao privado, pode verificar-se que a *entrega total à causa* (17,2%) ocupa o lugar de destaque, seguindo-se a *diversificação de metodologias, o rigor e a competência* e a *sugestão de ideias e criatividade nos projetos*, todas com a percentagem de 13,8%.

No quadro 16, os participantes do público (19,6%) e do privado (9,1%) consideram que uma *maior autonomia* face ao ME melhorará a sua situação profissional. A *formação adequada* segue-se na importância para o público (13,7%), já no privado a disponibilização de *formação adequada* é tão importante como a *autonomia* (9,1%), facto este que não se nos apresenta como surpreendente, uma vez que existe uma maior autonomia no privado do que no público relativamente ao Ministério da Educação.

Quadro 14 – *O que tem feito de mais adequado a Direção da Escola*

Público	f	%	Privado	f	%
Gestão do clima escolar	5	14,7	Promover a formação	4	12,8
Promover o sucesso dos alunos	4	11,8	Transmissão de valores	4	12,8
Intervenção perante a família e a comunidade	3	8,8	Acompanhamento dos alunos	2	6,5
Outros: Criação da identidade do agrupamento (2); Diminuição da burocracia (2); Estabelecer a articulação entre ciclos (2); Gestão da insegurança (2); Gestão da instabilidade (2); Promover as TIC (2); Redução da indisciplina (2); Tudo (2); Alargamento da rede formativa no secundário (1); Aquisição de recursos/equipamentos (1); Cumprir as orientações do M.E. (1); Dia do Agrupamento como apelo à união de toda a comunidade escolar (1); Parcerias com o exterior (1); Valor dado ao D.T.'s (1).	22	64,6	Confiança depositada nos docentes	2	6,5
			Construção de uma verdadeira comunidade educativa	2	6,5
			Criação de uma cultura organizacional	2	6,5
			Estimular a equipa	2	6,5
			Metodologia diferenciada	2	6,5
			Ser rigorosa e exigente	2	6,5
			Tecnologia de ponta	2	6,5
			Outros: Apoiar as decisões tomadas (1); Apoio ao desenvolvimento e realização do plano de atividades (1); Articulação entre ciclos (1); Partilha da missão da escola (1); Qualidade e valorização dos professores (1); Tudo, temos autonomia (1); Valorização do trabalho dos não docentes (1).	7	22,4
Total	44	99,9	Total	25	100,2

Quadro 15 – *O que têm feito de mais adequado os Professores da Escola*

Público	f	%	Privado	f	%
Estratégias viradas para o sucesso dos alunos	8	17,4	Entrega total à causa	5	17,2
Esforço para serem bons profissionais	6	13,0	Diversificação de metodologias	4	13,8
Participar ativamente nos novos desafios propostos pela direção	6	13,0	Rigor e competência	4	13,8
Resilência	5	10,9	Sugestão de ideias/criatividade nos projetos	4	13,8
Outros: Apoio reforçado aos alunos com dificuldades de aprendizagem (4); Contributo para o sucesso da organização (4); Adaptações permanentes às constantes mudanças (3); Projetos virados para a comunidade (3); Trabalho de equipa (3); Promover a articulação entre ciclos (2); Formação em Novas Tecnologias (1); Reduzido o absentismo (1).	21	45,6	Culto da relação pessoal com o aluno	3	10,3
			Trabalho de equipa	3	10,3
			Outros: Apoio às decisões da direção (2); Articulação dos níveis de ensino (1); Articulação interdisciplinar (1); Formação (1); Liderança inovadora (1).	6	20,5
Total	46	99,9	Total	29	99,7

Quadro 16 – *O que deve fazer o Ministério da Educação para melhorar a situação profissional dos membros das Direções*

Público	f	%	Privado	f	%
Delegar mais competências/autonomia	10	19,6	Conceder mais autonomia às escolas	2	9,1
Oferecer formação adequada	7	13,7	Dar incentivos/valor ao trabalho realizado	2	9,1
Apoio jurídico	4	7,8	Desenvolver um relacionamento mais profícuo com os estabelecimentos do ensino privado	2	9,1
Diminuir a burocracia	4	7,8	Disponibilizar formação adequada	2	9,1
Reconhecer o trabalho das direções	4	7,8	Lembrar-se das especificidades do ensino privado	2	9,1
Outros: Ouvir as sugestões da comunidade educativa (3); Pensar na educação como um bem basilar para o progresso da civilização e não como meros números estatísticos (3); Reconhecer o trabalho dos professores (3); Criar mais condições físicas e humanas (2); Recompensar economicamente (2); Ser menos diretivo (2); Definir linhas de atuação a longo prazo (1); Estabilizar os quadros docentes das escolas (1); Melhorar o sistema informático para responder aos pedidos de esclarecimento (1); Permitir a contratação a nível de escola (1); Planificar atempadamente o início do ano letivo (1); Retirar os tempos letivos aos membros das Direções (1); Transferir verbas atempadamente (1).	22	43,4	Reduzir a burocracia	2	9,1
			Remunerar devidamente	2	9,1
			Ser mais célere nas respostas	2	9,1
			Ter um interesse genuíno na educação	2	9,1
			Outros: Apoiar as direções (1); Dar mais autoridade aos professores (1); Reduzir o horário de trabalho (1); Valorizar os professores (1).	4	18,0
Total	51	100,1	Total	22	99,9

No quadro 17, a propósito do que deve ser feito pelas direções para melhorar a sua satisfação profissional, salientam-se no público a *promoção do trabalho de equipa* (14,0%), apresentando-se com igual percentagem (9,3%) o *envolvimento com toda a comunidade escolar* e a *promoção da formação tendo em conta as metas estabelecidas*. Surgem com 7,0%, a *abertura à inovação, ideias e sugestões*, a *criação de um bom ambiente escolar, motivador para todos os profissionais*. Já no privado, a *criação de um bom ambiente de trabalho* (13,0%) emerge como prioridade, seguindo-se-lhe a *competência*, a *flexibilidade* e a *partilha das ideias do Projeto Educativo*, todas com 8,7%.

Quadro 17 – *O que devem fazer as Direções para melhorar a sua situação profissional*

Público	f	%	Privado	f	%
Promover o trabalho de equipa	6	14,0	Criar um bom ambiente de trabalho	3	13,0
Envolvimento com toda a comunidade escolar	4	9,3	Competentes	2	8,7
Promover formação tendo em conta as metas estabelecidas	4	9,3	Flexíveis	2	8,7
Abertura à inovação/ideias/sugestões	3	7,0	Partilhar das ideias do Projeto Educativo	2	8,7
Criar um bom ambiente escolar que seja motivador para todos os profissionais	3	7,0	Outros: Calendarizar as atividades atempadamente (1); Dar incentivos (1); Dispensa para reuniões (1); Manter a redução de horário (1); Não aplicável dado que a Direção exerce unipessoalmente (1); Otimizar a comunicação interna (1); Ouvir mais frequentemente todos os colaboradores (1); Reconhecer o trabalho prestado após avaliação de desempenho (1); Serem coesas (1); Ter formação (1); Ter material (1); Trabalhar de forma autónoma (1); Trabalhar em equipa (1); Valorizar e criar condições para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos (1).	14	60,2
Outros: Liderar de forma democrática (2); Limitar o tempo de permanência nas direções (2); Partilhar os sucessos e dividir os louros (2); Pressionar o governo para a mudança (2); Ter uma missão e cumpri-la (2); Trabalho em sintonia com os governantes que deveriam saber ouvir (2); Aderir à formação profissional (1); Colaborar com o M.E. na procura de melhores soluções (1); Exigir níveis de aprendizagem mais profundos (1); Funcionar em rede com as direções das outras escolas (1); Gerir conflitos (1); Procurar a autonomia que falta (1); Promover o bom funcionamento das escolas (1); Promover o bom relacionamento entre os docentes (1); Ter mais apoio das entidades superiores (1); Trabalhar em equipas em termos regionais (1); Trabalhar para combater o insucesso escolar (1).	23	53,5			
Total	43	100,1	Total	23	99,3

No quadro 18, o *empenho* é referido, quer no público (17,1%) quer no privado (22,5%), como sendo a atitude a desenvolver pelos professores para melhorar a situação profissional dos membros das direções. O *profissionalismo e a dedicação apesar das contrariedades* e a *partilha com os colegas* apresentam no público a mesma percentagem (14,3%), procedidos do *orgulho na escola a que pertencem* (8,6%). Já no privado, a *transmissão de valores* (12,5%) volta a ser referida como de suma importância. Com igual peso percentual (7,5%) são referidos a *atualização de conhecimentos*, a *preservação do grau de exigência e rigor*, o *questionar e apresentar ideias*, bem como o *ser boa pessoa e positiva*.

Quadro 18 – *O que devem fazer os Professores para melhorar a situação profissional dos membros das Direções*

Público	<i>f</i>	%	Privado	<i>f</i>	%
Empenharem-se nos projetos propostos pela Direção	6	17,1	Ser profissionais dedicados e empenhados	9	22,5
Fazer o seu trabalho com profissionalismo e dedicação apesar das contrariedades	5	14,3	Transmitir valores e conhecimento	5	12,5
Partilha com os colegas	5	14,3	Atualizar os conhecimentos	3	7,5
Orgulharem-se da escola a que pertencem	3	8,6	Manter o grau de exigência e rigor da escola	3	7,5
Outros: Apostar mais na sua formação (2); Assumir a posição de líder dentro da sala de aula (2); Continuar a colaborar (2); Envolver os pais em atividades dentro do espaço escolar (2); Promover a comunicação entre a escola e a família (2); Trabalhar para os alunos (2); Ajudarem as famílias a cumprirem as suas obrigações básicas (1); Encarar e respeitar a complexidade da função (1); Formar os alunos com otimismo e transmitir-lhes essa confiança (1); Promover o sucesso dos alunos (1).	16	45,8	Questionar e apresentar ideias Ser boas pessoas Ser positivos Outros: Respeitar o Projeto Educativo da escola (2); Trabalhar em equipa (2); Vestir a camisola (2); Igualar o horário com o público (1); Igualar o ordenado com o público (1); Reformular, se necessário, a prática pedagógica (1); Respeitar as hierarquias (1); Voluntariarem-se para funções de liderança (1).	3 3 3 11	7,5 7,5 7,5 27,5
Total	35	100,1	Total	40	100,0

Em jeito de balanço, globalmente, os membros das direções, quer do público quer do privado, manifestam-se satisfeitos com o seu trabalho, quer profissional quer sócio-organizacionalmente.

No entanto, saliente-se que a diversidade de alguns relatos do público por comparação com os do privado, parecem fundar-se mais nas especificidades das entidades de ensino que servem do que na satisfação com a sua situação profissional ou sócio-organizacional: nesta perspetiva, parece-nos revelador o facto de que, quer no público quer no privado, a esmagadora maioria dos membros de direção voltava a querer desempenhar a sua função.

## 6. Conclusão

Atualmente, no que diz respeito aos paradigmas orientadores da investigação, da escola como organização, verifica-se a utilização de uma pluralidade de paradigmas que se manifesta nas diversas perspetivas, nas imagens e nas metáforas que emanam desta realidade organizacional.

As escolas são demasiado complexas para serem analisadas à luz de um único paradigma. Não pretendemos, com estas afirmações, invalidar a capacidade explicativa dos paradigmas nas variações na estrutura escolar, mas sim chamar a atenção para o facto de modelos, por exemplo, como o burocrático não serem suficientemente capazes de enquadrar a realidade organizacional escolar.

Cada paradigma apresenta as suas limitações específicas e a integração com outros paradigmas pode ser profícua para contornar algumas dessas limitações.

Assim, reiteramos que as escolas são demasiado complexas para se deixarem apreender por análises baseadas numa única opção paradigmática e que, apoiados em Lima (2001, p. 7), aceitamos que:

“A escola é uma organização complexa do ponto de vista organizacional, onde, ao longo dos tempos têm sido aplicadas muitas funções administrativas ligadas às organizações burocráticas. Porém, nem os estilos administrativos nem os organizacionais são independentes de princípios ideológicos e politico-constitucionais.”.

Parece-nos que as formas construtivistas enquadram, de uma mais forma abrangente, a natureza da vida social escolar como construída em cada momento, através da negociação dos diversos sentidos de ação, destacando-se, o carácter socialmente construído de toda a estrutura da ação coletiva. Esta linha de pensamento enfatiza a política da escola que se assume, desta forma, como condição *sine qua non* na senda da eficácia da mesma, em que adquirem centralidade o estilo de liderança, a influência dos atores, os processos de tomada de decisão, a gestão dos recursos e a convergência/divergência com as lideranças.

É num cenário marcado pela incerteza e pela gestão apertada de recursos que os conceitos de eficiência e eficácia passaram a palavras-chave, no mundo organizacional atual, estendendo-se ao contexto educativo, numa expressa alusão à dimensão técnica, conferindo protagonismo às decisões de âmbito organizacional e administrativo.

A objetividade, a neutralidade, o controlo e a medição de resultados configuram-se, assim, na racionalidade instrumental. De facto, nem os professores, nem as lideranças põem em causa a necessidade de resultados e, como tal, de eficácia crescente nas questões da aprendizagem dos alunos. Sendo que esta necessidade de resultados, ao poder ser avaliada, se constitui como uma verdadeira técnica de gestão e de controlo da qualidade.

O conceito de qualidade pode servir não só no sentido de diminuir, mas, igualmente, de aumentar as desigualdades sociais, uma vez que tem vindo a ser vinculado a uma lógica de mercado que limita a qualidade a um problema de custos e eficiência, não tendo em conta os excluídos e, desta forma, levando-nos a concluir que uma educação de qualidade, nem sempre, se apresenta como um direito de todos, mas como um privilégio daqueles que se mostram mais capazes.

As situações de competitividade e de seleção emergem, assim, bem próximas de uma lógica positivista que privilegia o facto. Na verdade, concordando com Lima (2006, p. 16),

“O apelo, hoje quase universal, à eficácia e eficiência (a partir de referenciais produtivistas), à difusão e reprodução mimética de ‘boas práticas’ (frequentemente despolitizadas e descontextualizadas), à cultura de avaliação e de qualidade (impulsionada pelas tecnologias de controlo típicas da ‘gestão da qualidade total’), representa entre outros factores um retorno positivista a uma certa ‘mentalidade factual’, ao mito dos factos e da sua mensuração objectiva.”

Partindo dos resultados do nosso estudo, parece adequado afirmar que as escolas eficazes são detentoras de uma cultura própria (*ethos*), que se manifesta em várias vertentes, nomeadamente na ação da liderança, na autonomia da escola – que se encontra diretamente ligada à construção da cultura – na articulação curricular, na gestão do tempo, na estabilidade profissional, na formação do pessoal, na participação dos pais e/ou encarregados de educação, no reconhecimento público e no apoio das autoridades.

No que concerne à autonomia das escolas e a (suposta) conseqüente autonomia da ação das lideranças escolares, no contexto organizacional em que se move a sua ação, podemos constatar, através da revisão da literatura efetuada, pela nossa experiência como docente e, ainda, através do nosso estudo empírico, que esta não passa de um mito, pois a outra face da autonomia implica não apenas responsabilidades mas também poder e recursos.

As propostas reformadoras de descentralização, não foram cumpridas, certamente por falta de vontade política e, ousamos dizer que, pela pouca pressão exercida pelas próprias liderança, pelo corpo docente e pelas autarquias. Concordamos com Barroso (1998, p. 54), quando afirma que:

“Só uma política deliberada [e globalmente assumida] de partilha de poderes e recursos entre a administração central e local (...) poderá fazer com que a descentralização e a autonomia da escola sejam uma forma de devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública.”.

E, ainda corroboramos a opinião de Estêvão (2000, p. 41), ao afirmar que o próprio Estado não tomou medidas que permitissem uma gestão escolar heterogénea e de acordo com as especificidades do meio em que se insere e que manteve um poder regulador muito cerrado que “difícilmente permitirá qualquer autonomia à solta”.

Creemos, servindo-nos das palavras referidas pelo CNE (Parecer n.º 2/2004), que:

“(...) as escolas portuguesas precisam de ser mais livres e de poder respirar maior autonomia, num quadro de crescente responsabilização dos seus vários intervenientes. A inteligência que existe sedimentada e activa em muitas escolas, capaz de construir soluções locais e à medida dos problemas concretos, deve ser incentivada e valorizada (...)”.

O futuro insinua-se já na nossa história presente, e neste sentido, vale a pena relembrar o trabalho realizado pela OCDE (2001) sobre a escola de amanhã, que nos apresenta seis cenários possíveis, agrupados em quatro tendências: 1 – *Status quo*: manutenção de sistemas de ensino burocráticos; *Reescolarização*: 2 – A escola no centro da coletividade; 3 – A escola como organização centrada na aprendizagem; *Desescolarização*: 4 – expansão do modelo de mercado; 5 – Redes de aprendentes e sociedade em rede; 6 – *Crise*: êxodo dos professores e desintegração do sistema.

Vamos apenas deter-nos no terceiro cenário: “A escola como organização centrada na aprendizagem” que enfatiza a importância do saber e da aprendizagem nas sociedades do século XXI.

Efetivamente têm sido atribuídas funções à escola que a afastam dos aspetos centrais e específicos do trabalho escolar. Verifica-se um dualismo crescente, em muitos países: as elites investem numa escolarização privada, cujo elemento estruturante é a aprendizagem, enquanto as crianças de meios sociais mais desfavorecidos são encaminhadas para escolas públicas, cada vez mais vocacionadas para as dimensões sociais e assistenciais. Consideramos esta tendência pouco desejável para o futuro, sem contudo desresponsabilizar a escola de ter algumas funções assistenciais e sociais. E é, em parte, além do que já foi referido, neste sentido, que consideramos importante que exista uma autonomia mais abrangente e uma maior colaboração com as estruturas do meio envolvente.

Somos da opinião de que a coesão e a qualidade da escola estão subordinadas, em larga medida, à existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que se empenhe na promoção de estratégias concertadas de atuação e que estimule o empenhamento individual e coletivo na concretização das metas definidas no Projeto Educativo.

Perspetivamos a escola como processo e não como produto, uma “organização aprendente” (Senge, 1990), como já referimos, e, neste sentido, cremos que lideranças capazes são aquelas que, além do já enunciado, sejam visionárias e capazes de mobilizar energias para a criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que se adequem aos desafios da contemporaneidade.

Em suma, como afirmam Vieira e Lima-Santos (2012), a complexa teia de relações que caracteriza a organização-escola precisa de uma liderança competente e diligente, que adote uma intenção estratégica de grande colaboração, trabalho em equipa, aprendizagem conjunta e investigação-ação, como base sólida de mudança da cultura profissional e organizacional: esta visão implica o reconhecimento de que o trabalho se desenvolve de forma gregária e que a capacidade para aprender rápida e continuamente são as grandes vantagens competitivas sustentáveis na organização-escola, na senda da eficácia e do sucesso.

## 7. Referências Bibliográficas

- Afonso, A. (1995). O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 73-86.
- Afonso, A. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, 12 (3), 121-137.
- Alter, N. (1991). L'ambivalence culturelle des employés qualifiés. *Éducation permanente*, 106, 67-75.
- Argyris, C.R., & Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. S. Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Argyris, C.R., & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning – A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bárrios, A. G. (1999). Contributos para uma análise reflexiva sobre o funcionamento da Escola. *Inovação*, 12 (3), 85-103.

- Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre a Direcção e Gestão. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 33-56.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio-Educação e Sociedade*, 4, 32-58.
- Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: O papel do estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12 (3), 9-33.
- Barroso, J. (2000). O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In N. Ferreira. (Org.), *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, 11-32. S. Paulo: Cortez Editora.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: o mito da reforma à reforma de um mito. *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia*, 63-94. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bateson, G. (1972). *Steps to ecology of the mind*. N.Y.: Ballantine Books.
- Bertalanffy, L. (1950). The theory of open systems in physics and biology. *Science*, 3, 23-29.
- Bertalanffy, L. (1968). *General systems theory*. N.Y.: Braziller.
- Bravo, M., Peiró, J., & Rodríguez, I. (2002). Satisfacción laboral. In J. Peiró, & F. Prieto, (Eds.), *Tratado de psicología del trabajo, I*, 343-394. Madrid: Editorial Síntesis.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
- Canavarro, J. M. (1991). As organizações escolares como sistemas políticos: algumas considerações sobre a sua análise e gestão organizacional. *Psychologica*, 5, 103-113.
- Canavarro, J. M. (2005). *A organização, teorias e paradigmas*. Coimbra: Quarteto.
- Carvalho Ferreira, J., Neves, J., Abreu, P., & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Documentos Preparatórios*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

- Correia, J. A. (1994). A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, 7-30.
- Correia, J. A. (1999). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12, (1), 81-110.
- Costa, J. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Croizier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Le Seuil.
- Cunha, M.; Rego A.; Cunha, R., & Cardoso C. (2004). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Dixon, N. (1992). Organizational learning. A review the literature with information for HRD professionals. *Human Resource Development Quarterly*, 3, (1), 29-51.
- Drucker, P. (1988). The coming of the new organizations. *HBR*, 66 (1) 45-53.
- Drucker, P. (1990). *New realities*. N.Y.: Harper and Row.
- Estêvão, C. (1995). O novo modelo de direcção e gestão das escolas portuguesas. A mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 85-98.
- Estêvão, C. (1999). Escola, justiça e autonomia. *Inovação*. 12 (3), 139-155.
- Estêvão, C. (2000). Repensar a autonomia das escolas à luz de uma cartografia da justiça. *IGE Informação*, Ano 8 (1), 35-50.
- Falcão, N. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar. Dinâmicas e lógicas do conselho de escola*. Lisboa: IIE.
- Formosinho, J. (2004). A governação das escolas em Portugal – Da “gestão democrática” à governação participada. In A. P. Vilela (Coord.), *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática*, 31-45. Braga: CFAE Braga/Sul.
- Formosinho, J., Fernandes, A. Sousa, & Machado, J. (2007). Contratos de autónoma para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte Silva e L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas IX, Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, 3350-3358. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). *A administração das escolas no Portugal democrático. Políticas educativas e autonomias das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Freixo, L., & Lima-Santos, N. (2006). Satisfação organizacional e fontes de satisfação no trabalho: estudo exploratório numa empresa metalúrgica do norte do país.

- VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 18*, 13-33. Évora: Associação Portuguesa de Psicologia. Disponível em CD-ROM.
- Freixo, L., & Lima-Santos, N. (2008). Fontes de satisfação organizacional: novo estudo em contexto industrial. In A. P. Noronha, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Coords.), *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios. (Disponível em CD-ROM).
- Freixo, L., & Lima-Santos, N. (2009). Das fontes de satisfação no trabalho à satisfação organizacional. *Actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, II*, 416-431. Retirado de <http://www.xconglab.ics.uminho.pt>.
- Friedlander, F. (1963). Underlying sources of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 47* (4), 246-250.
- Gaudin, J.P. (1999). *Gouverner par contrat: L'action publique en question*. Paris: Presses Sciences Po.
- Gomes, R. (1999). 25 anos depois: Expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade e Culturas, 11*, 133-164.
- Guba, E. G. (1985). The context of emergent paradigm research. In Y.S. Lincoln (Ed.), *Organizational theory and inquiry – The paradigm revolution*. Newbury Park, CA.: Sage.
- Herbst, P.G. (1974). *Socio-technical design*. London: Tavistock.
- Lewin, K. (1931). The conflict between Aristotelian and Galileian modes of thought in contemporary psychology. Republished in M. Gold (Ed.), *The complete social scientist: A Kurt Lewin reader*, 37-66. Washington, D.C.: The American Psychological Association.
- Lima, L. (1988). Modelos de Organização das Escolas Básicas e Secundárias. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional. *CRSE, A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*, 149-195. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lima, L. (1995). Reformar a administração escolar: a recentralização por controlo remoto e a autonomia como delegação política. *Revista Portuguesa de Educação, 8* (1), 57-71.
- Lima, L. (1998). A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP – Estudos temáticos, 1*, 15-96. Lisboa: ME/Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

- Lima, L. (2000). Administração escolar em Portugal: da revolução da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In A. M. Catani e R. P. Oliveira (Orgs.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*, 1-76. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lima, L. (2001). *Autonomia e Administração das Escolas Portuguesas, 1974-1999, Continuidades e Rupturas*. Lisboa: ME/Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Lima, L. (2002). 25 anos de gestão escolar. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2, 13-42.
- Lima, L. (2006). Concepções organizacionais de escola. In Licínio Lima (Org.), *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional*, 15-70. Porto: Edições Asa.
- Lima-Santos, N., & Freixo, L. (2006). Avaliação do impacto de fontes de satisfação organizacional. In C. Machado, L. Almeida, M. Guisande, M. Gonçalves e V. Ramalho (Coords.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 981-988. Braga: Psiquilíbrios.
- Lima-Santos, N., & Vieira, F. (2011). *Questionário de Satisfação Profissional e Sócio-Organizacional*. Porto: Edição dos autores.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1297-1349. Chicago: Rand McNally.
- Marsick, V. (1990). Altering the paradigm for theory building and research in human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 1 (1), 5-25.
- Matos, A., & Gonçalves, T. (2010). Liderança e supervisão institucional: o papel do director. *Actas do VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar da Universidade de Aveiro*, 27. Aveiro: Organização do Departamento de Educação.
- Mezirow, J. (1985). Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly*, 35, 142-151.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. N.Y.: Harper and Row.
- Mintzberg, H. (1986). *Le pouvoir des organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1990). *Le management – voyage au centre des organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. *ASQ*, 25, 605-622.

- Morgan, G. (1983). *Beyond method: Strategies for social research*. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA.: Sage.
- Morgan, G. (1990). *Riding the waves of change*. San Francisco, CA.: Jossey Bass.
- Morgan, G., & Ramirez, R. (1984). Action learning: a holographic metaphor for guiding social change. *Human Relations*, 37, 1-28.
- Morin, P. (1988). La ressource humaine dans le management. In D. Weiss (Éds.). *La fonction ressources humaines*. Paris: Les Éditions de l'Organisation.
- Morin, P. (1991). *Le management et le pouvoir*. Paris: Les Éditions de l'Organisation.
- Naisbitt, J. (1988). *Macrotendências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neves, A. (2002). *Motivação para o trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- OCDE (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Porto: Edições Asa.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- OECD (2001). *Schooling for tomorrow, what schools for the future*. Paris: OECD.
- Sarmiento, M. J., & Ferreira, F. I. (1995). Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Eds.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*, 349-383. Lisboa: AFIRSE.
- Senge, P. (1990). *A quinta disciplina – Arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Best Seller.
- Senge, P. (1993). Transforming the practice of management. *Human Resource Development Quarterly*, 4 (1), 5-31.
- Staw, B. (1984). Organizational behavior: a review and reformulation of the field outcome variables. *Annual Review of Psychology*, 35, 627-666.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Actas do Encontro Sociedade e Educação*, 123-142. Lisboa: ISCTE/Secção de Sociologia da Educação da Associação Portuguesa de Sociologia.
- Vala, J., Monteiro M. B., Lima L., & Caetano A. (1994). *Psicologia social das organizações. Estudos em Empresas Portuguesas*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- Vieira, F., & Lima-Santos, N. (2012). Avaliação da satisfação profissional e sócio-organizacional de direções de escolas, públicas e privadas, do ensino básico e secundário. *Atas do II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*, 525-535. Braga: Universidade do Minho. (Disponível em CD-ROM).

Vieira, R. (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 127-147.

### **7.1. Legislação e pareceres consultados**

CNE (1990). Parecer n.º 4/90 – *Novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, II Série, n.º 286.

CNE (1997). Parecer n.º 3/97 – *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e do Ensino Básico e Secundário*. Diário da República, II Série, n.º 301.

CNE (2004). Parecer n.º 2/04 – *A proposta e os projectos de lei de bases da educação/do sistema educativo*. Diário da República, II Série, n.º 41.

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio – Determina que a direcção dos estabelecimentos de ensino possa ser confiada pelo Ministro da Educação e Cultura a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois de 25 de Abril de 1974. Diário da República. Série I, n.º 127/74. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura – Gabinete do Ministro.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro – *Estabelece a regulamentação da gestão das escolas*. Diário da República, Série I, n.º 249. Lisboa: Ministério da Educação e da Investigação Científica.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio – *Regime jurídico de direcção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, Série I – A, n.º 107. Lisboa: Ministério da Educação e da Cultura.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, I Série, n.º 102. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril – *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, I Série, n.º 79. Lisboa: Ministério da Educação.

LBSE (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

**ANEXO 1**  
**QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO**  
**PROFISSIONAL E SÓCIO-ORGANIZACIONAL**  
**(N. LIMA-SANTOS & F. VIEIRA, 2011)**

## Questionário de Satisfação Profissional e Sócio-Organizacional

(N. Lima-Santos & F. Vieira, 2011)

No quadro da investigação para a dissertação de Mestrado em “Docência e Gestão Escolar” (Universidade Fernando Pessoa – Porto), sobre a temática da Satisfação Profissional e Sócio-Organizacional, solicita-se sua imprescindível colaboração.

As questões que se seguem em nada o/a identificam, são confidenciais e destinam-se a comparações estatísticas.

Por favor, assinale em 1 os seus dados sócio-demográficos; nos pontos 2 e 3 responda ao questionário da forma mais explícita possível, usando para responder a cada questão apenas as três (3) características que melhor representam a sua opinião sincera e espontânea.

**Muito obrigada pela disponibilização do seu tempo.**

### 1. Dados sócio-demográficos

- 1.1 Sexo: F  M
- 1.2 Idade: até 30 anos  31 a 40 anos  41 a 50 anos   $\geq$  51 anos
- 1.3 Anos de serviço: Até 5 anos  6 a 15 anos  16 a 25 anos   $\geq$  25 anos
- 1.4 Atualmente exerce numa escola: Pública  Privada
- 1.5 N.º de horas de serviço semanais: Até 40 h   $\geq$  41
- 1.6 Tempo de permanência na Direção da Escola: 1 a 2 anos   $\geq$  3 anos
- 1.7 Tem experiência anterior como membro de Direção: Sim  Não
- 1.8 Habilitações: Licenciatura  Mestrado  Doutoramento

## 2. Satisfação Profissional

**Diga-nos a sua opinião sincera, utilizando apenas até três (3) características:**

2.1 O que é para si mais gratificante profissionalmente:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

2.2 O que mais o(a) preocupa profissionalmente:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

2.3 Qual é, a nível profissional, o seu maior motivo de orgulho:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

2.4 O que o(a) cansa mais no dia-a-dia:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

2.5 O que é mais desafiante na sua função:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

2.6 O que é mais difícil na sua função:

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

2.7 O que faz para lidar com as exigências da sua vida profissional:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

2.8 Concretamente, que apoios tem na execução das suas tarefas:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

2.9 Que necessidades de formação específica tem sentido no exercício da sua função:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

2.10 Se fosse hoje, voltava  ou não voltava  (assinale, por favor) a querer ser membro da Direção da Escola, porque:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

### 3. Satisfação Sócio-Organizacional

**Diga-nos a sua opinião sincera, utilizando apenas até três (3) características:**

3.1 O que tem feito de mais adequado o Ministério da Educação:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

3.2 O que tem feito de mais adequado a Direção da Escola:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

3.3 O que têm feito de mais adequado os(as) Professores(as) da sua Escola:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

3.4 Para melhorar a situação profissional dos membros das Direções das Escolas...

3.4.1 O Ministério da Educação deve:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

3.4.2 As Direções das Escolas devem:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

3.4.3 Os(as) Professores(as) das Escolas devem:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**Outros aspetos importantes a considerar:**

a) Satisfação Profissional

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Satisfação Sócio-Organizacional

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**OBRIGADA!**