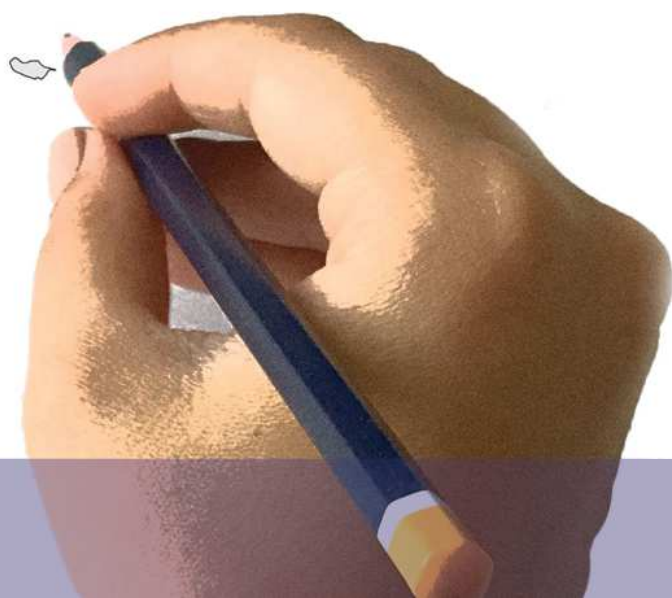


EUROPA EDUCAÇÃO CIDADANIA



LILIANA RODRIGUES
NUNO FRAGA
(org.)

LILIANA RODRIGUES
NUNO FRAGA
(ORG.)

“Europa, Educação, Cidadania”

1ª Edição - 2018

Título

Europa, Educação, Cidadania

Organizadores

Liliana Rodrigues & Nuno Fraga

Edição

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa
Universidade da Madeira
Campus da Penteada, 9020-105 Funchal

Design Gráfico

Énio Freitas

Impressão e Acabamento

Oficinas de São Miguel
Outeiro de São Miguel, 6300-035 Guarda

Tiragem

150 Exemplares

ISBN

978-989-54390-0-3

Depósito Legal

www.uma.pt/cie-uma

© CIE-UMa 2018



Projeto UID/CED/04083/2019



FDCTI-RAM – CIE-UMa

DE PROMETEU A SÍSIFO. O VALOR DAS LIDERANÇAS ESCOLARES NUMA EUROPA “UNIDA NA DIVERSIDADE”

Nuno Fraga

Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteada, 9020-105 Funchal.

NOTA INTRODUTÓRIA

Nesta conferência, pretendo trazer ao debate sobre Europa, Educação e Cidadania uma das dimensões mais acarinhadas no não menos importante debate sobre os processos de liderança na Administração Educacional. Irei partilhar convosco um conjunto de considerações que à luz da temática apresentada no título não encerram em si toda a reflexão necessária, mas estou certo que poderão ser tópicos de desconstrução do tema nos grupos de trabalho, em que esta área se mostre relevante.

Assim sendo...

Estamos claramente perante um projecto de desenvolvimento global, diga-se Globalização, situado no prolongamento do sistema mundial (Giddens, 2007) ou no dizer de Immanuel Wallerstein,

we are located in an age of transition, transition not merely of a few backward countries who need to catch up with the spirit of globalization, but a transition in which the entire capitalist world-system will be transformed into something else. (Wallerstein, 1999).

Desde 1992, com a publicação do *Education at a Glance* que indicadores como taxas de qualificação educativa, diferenças de género, taxas de conclusão do Ensino Secundário, despesas com educação, investimento na educação, qualificações do pessoal docente, avaliação das escolas e avaliação externa das aprendizagens, entre outros, têm condicionado claramente a ação da política educativa dos Estados-Membros da União Europeia.

Não nos esqueçamos que a profecia nos remete a caminhar numa Europa que se deve tornar “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável,

com mais e melhores empregos, e com maior coesão social". (Comissão Europeia, 2001, p. 4).

É nesta correlação entre o nacional, o europeu e o global, que dança o espaço local, o território e a escola enraizada num discurso demagógico de descentralização educativa e presença assídua de um espaço centralizado desconcentrado.

Infelizmente e "numa perspectiva muito pragmática, mas redutora do papel da educação, admitir-se-á que a escola tem a função de veicular saberes, cuja importância é mais validada pelo empregador do que pelo professor." (Pacheco & Vieira, 2006, p. 123).

Neste cenário...

Aceitamos a proposta de reconfiguração da administração educacional veiculada por Carlos Estêvão:

Torna-se (...) essencial enriquecer a agenda académica da administração educacional (...) por uma perspetivação mais dialéctica e política entre estrutura, estratégia, cultura e sistema (...) pela valorização cosmopolita das dimensões intercultural, interdisciplinar, comparativa, contextual e global, ao lado de metas de manutenção e defesa da democracia e liberdades básicas, direitos humanos, cooperação internacional, paz e justiça social. (Estêvão, 2002, p. 32).

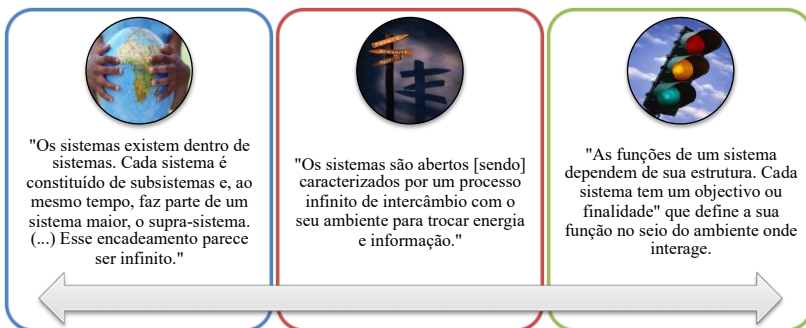


Figura 1 - Pressupostos básicos da TGS de Bertalanffy. A partir de Chiavenato (2004, p.474).

Segundo Ludwig von Bertalanffy (1976), um sistema consiste num conjunto de unidades em mútua relação. A sua visão do mundo choca com a ideia da divisão arbitrária dos saberes e com a construção de fronteiras impenetráveis, ou unicamente circunscritas ao seu espaço, ao seu contexto. Desenvolve, neste sentido, a Teoria Geral dos Sistemas (TGS) alicerçada em três pressupostos básicos:

A escola enquanto sistema aberto compete com outros sistemas. É uma das contingências de qualquer sistema aberto. Esta relação acarreta perda de energias, exaustão, desorganização e desintegração do sistema. Trata-se de um processo entrópico, nefasto para qualquer organização, quando se verifica que a perda é maior do que a sua capacidade de manutenção. É neste preciso momento que o sistema necessita de gerar uma entropia negativa, ou seja, de tornar-se proactivo face ao ambiente, com o objetivo de obter novas reservas de energia e informação. A finalidade tende para uma nova fase de adaptabilidade ao meio, para um estado homeostático.

Nesta lógica, o desejável é a produção de trabalho cooperativo, para que o sistema, em momentos entrópicos acelerados, dada a conjuntura do supra-sistema, não reveja a sua ação condenada. As escolas necessitam de uma rede de sinergias adequada. E neste prisma importa que a sua estrutura interna saiba articular-se correctamente e detenha a plasticidade necessária para mover-se no seio das mutações políticas e curriculares do sistema educativo.

Enquanto a escola nivelar por baixo a sua capacidade de emancipação, condena duplamente o seu espaço autónomico, por duas razões essenciais: por um lado, dissipa o seu potencial interno e eclipsa a sua identidade, por outro, sujeita-se aos processos hegemónicos de globalização, que por intermédio da política educativa, minam a sua ação.

Uma escola sem uma visão delineada, sem um projeto praticável não pode ambicionar uma dinâmica e uma ação integradoras, inclusivas. Importa, portanto, valorizar o espaço local. Enquadrá-lo numa rede alargada de relações, de trabalho em rede e colaborativos.

Este caminhar ao encontro de uma localização, enquanto processo, consiste no “conjunto de iniciativas que visam criar ou manter espaços de sociabilidade de pequena escala, comunitários, assentes em relações face-a-face, orientados, para a auto-sustentabilidade e regidos por lógicas cooperativas e participativas.” (Santos, 2005, p. 77).

Considere-se, desta feita, a escola micro-habitat de relações, de tempos e espaços mutantes, emparelhados com uma sociedade em transformação. Escola que, agindo localmente, num contexto preciso e concreto, forja (um idealismo necessário) um pensamento global por bem da sua sobrevivência e adaptação aos impulsos globalizantes. “O paradigma da localização não implica necessariamente a

recusa de resistências globais ou translocais. Põe, no entanto, o acento tónico na promoção das sociabilidades locais.” (Santos, 2005, p. 78).

Esta não recusa transporta uma visão dos processos transnacionais, da economia, da cultura, da política e da educação: a linha que separa as questões de concepção quer do global, quer do local é extremamente ténue. O quociente entre dinâmicas de desterritorialização e territorialização traduz-se no enriquecimento adaptado de políticas, projectos e ações onde “o local e o global são cada vez mais os dois lados da mesma moeda. (...) [Assim], a globalização contra-hegemónica é tão importante quanto a localização contra-hegemónica.” (Santos, 2005, p. 79). Urge criar espaços saudáveis de ação que desenvolvam o movimento do local contra-hegemónico globalmente.

(...) no campo das práticas sociais e culturais transnacionais, a transformação contra-hegemónica consiste na construção do multiculturalismo emancipatório, ou seja, na construção democrática de regras de reconhecimento recíproco entre identidades e entre culturas distintas. [Como resultado somos confrontados com formas polissémicas de partilha, como identidades duais e híbridas,] mas todas elas devem orientar-se pela seguinte pauta trans-identitária e transcultural: **temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.** (Santos, 2005, p. 80).

Estes cenários levam-nos ao encontro de duas grandes abordagens que correlacionam a Globalização com a Educação. A partir delas, situamo-nos algures **entre uma Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) e uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).**

Em Dale (2004) encontramos um dos mais importantes trabalhos sobre a relação entre globalização e educação. O autor analisa duas possíveis abordagens que se debruçam sobre esta dualidade. Temos, por um lado, a Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) desenvolvida por John Meyer e colaboradores e, por outro, a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), assente nos trabalhos de Roger Dale.

Para Dale (2004), “A globalização, na medida em que pode afectar as políticas e as práticas educativas nacionais, implica a apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional, o que é que pode ser afectado e como é que esse efeito acontece.” (p. 425).

Partindo da distinção que Dale efetua entre as duas abordagens supracitadas, deparamo-nos com o seguinte conjunto de ideias síntese:

Cultura Educacional Mundial Comum

A abordagem definida como Cultura Educacional Mundial Comum afirma, na sua essência, “que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos.” (Dale, 2004, p. 425).

A globalização é assumida como um agrupamento específico de valores oriundos de uma cultura ocidental, que circunscreve os demais subsistemas de uma sociedade. “A globalização se refere à presença de um conjunto supranacional de ideias, normas e valores que informam as respostas nacionais para dadas questões.” (Dale, 2004, p. 436).

Os institucionalistas mundiais, precursores da CEMC, defendem a ideia de que o Estado Nação e as demais instituições são muitíssimo influenciados pela ideologia do espaço dominante, diga-se, pela ideologia do mundo ocidental. Os Estados tornam-se como mediadores de uma política global, viabilizada e ampliada pela própria ação desses mesmos Estados no espaço Nação. Pela CEMC os Estados não são vistos “como criações nacionais autónomas e únicas”, muito pelo contrário, “as suas políticas moldadas por normas e cultura universais.” (Dale, 2004, pp. 426-427).

De acordo com a análise de Dale (2004), “Para a educação esta abordagem sublinha que, longe de serem autonomamente construídas a um nível nacional, as políticas nacionais são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial.” (p. 429).

Tenta-se validar a equação:



Figura 2 - Conceção de Educação para a CEMC. A partir de Dale (2004, p. 440).

Em síntese:

A definição de conhecimento legítimo para ser ensinado nas escolas e a selecção e organização hierárquica desses corpos de conhecimento

são assim claramente prescritos externamente. No cerne da prescrição está o discurso ‘racional’ sobre como é que a socialização de crianças em várias áreas disciplinares está ligada à auto-realização do indivíduo e, em última análise, à construção de uma sociedade ideal. (Dale, 2004, p. 435).

Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

Em contrapartida, a abordagem denominada por Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, visiona “a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos.” (Dale, 2004, p. 426).

A AGEE enquadra a globalização no seio de um conjunto de mecanismos coligados com a política e a economia que condicionam toda a ação de uma organização. É a via ideal, no entender do mundo capitalista, para manter a sua ideologia em expansão.

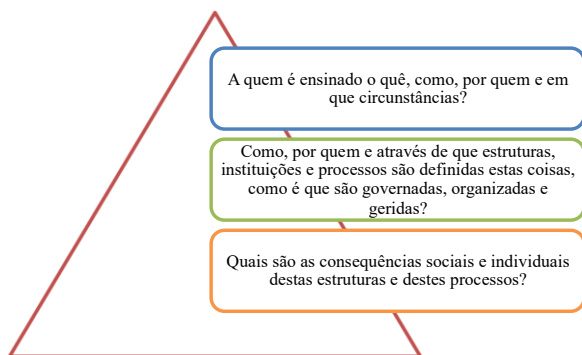


Figura 3 - Concepção de Educação segundo a AGEE. A partir de Dale (2004, p. 439).

A adesão aos seus pressupostos é veiculada por pressões económicas, cumprimento de critérios de convergência e por interesse nacional. A globalização, por este enfoque teórico, constrói-se transversalmente a partir de três sistemas: o económico, o político e o cultural.

Compreendemos que neste esquema a educação assume o papel de uma variável dependente do projeto de desenvolvimento global. Ela, para os empreendedores da AGEE, edifica a sua ação num triplo enfoque.

Se por um lado verificamos que “as pretensões da CEMC são fundamentalmente a respeito da existência e da natureza de um conjunto universal de normas, ideias e valores que (...) informam e modelam a própria natureza dos Estados, assim como das suas políticas” (Dale, 2004, p. 444), por outro apadrinhamos o facto de que a Agenda Globalmente Estruturada da Educação parece ter detetado uma alteração de paradigma, uma nova ação globalizante que tem vindo a forçar os Estados a reconfigurarem a sua ação no espaço nacional e transnacional.

Importa, no entanto, não esquecermos o espírito humanista na conceção de escola. E por isso, trago-vos Carl Rogers (1985):

Verifiquei que não há nada mais fácil para aceitar verdadeiramente uma pessoa [escola] e os seus sentimentos do que compreendê-la. (...) Qualquer pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa [escola] só pode construir uma ponte para comunicar com outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. Descobri que é quando posso aceitar as atitudes e as crenças que a constituem como elementos integrantes reais e vitais, que eu posso ajudá-la a tornar-se pessoa [escola]: e julgo que há nisto um grande valor. (Rogers, 1985, p. 32).

Certo é que essencialmente desde 1986 que o discurso em torno da educação e especificamente da política educativa tem estado imbuído de pressupostos neotayloristas, ou neoliberais (mesmo que numa pragmática mitigada), numa aproximação crescente do sistema escola ao sistema mercado, assinalado por um Estado, cada vez mais, Semi-Providente.

O carácter híbrido na definição das políticas educativas remete para o entendimento de que a importação de modelos do exterior, mesmo que legitimados por agências internacionais ou pela União Europeia, é mitigada no confronto com o contexto nacional, histórico e político, ou seja, a especificidade económica, política e social portuguesa não se anula com meras transposições do exterior que a tentação do centro acolhe. (Teodoro & Aníbal, 2008, p. 119).

A construção de uma visão inovadora de escola rompe com a aplicação mecânica de decretos, muitas vezes acéfalos e descomprometidos com a ação local. Rompe ainda com os que dentro dela desnorтеiam em vez de norтеar;

oprimem em vez de libertar; ordenam em vez de desordenar; acomodam-se em vez de lutar, de desconstruir!

A escola em que acreditamos é muito mais do que um “eu” e um “tu”; é um nós que trespassado por utopias, é, ainda assim, concretizável. Não é slogan, nem promessa; é compromisso; é implicação; é envolvimento; é cooperação; é partilha.

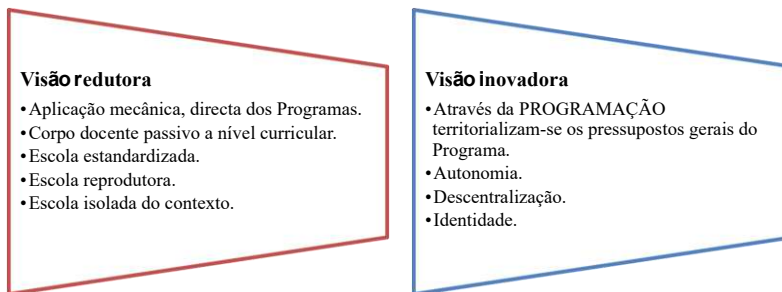


Figura 4 - Visões/Imagens da Escola.

Com Canário (2005) recordamos que “O mundo nos alvares da modernidade, finais do século XVIII, (...) aparecia aos seus habitantes como incalculavelmente vasto, na medida em que a esmagadora maioria das pessoas vivia e morria no mesmo local em que tinha nascido.” (p. 155).

A dinamicidade social e comunitária estava fortemente localizada. Todavia, os 200 anos que se seguiram abarcaram uma vasta transformação da dimensão social resultante em grande medida, de constantes processos de macro e micro pilotagem dos sistemas, nomeadamente, com o desenvolvimento e crescimento do capitalismo industrial impulsionando uma fragmentação entre o espaço e o lugar. Estávamos perante a desterritorialização quer da economia quer das dinâmicas sociais. A este processo de desinserção das relações sociais dos contextos locais de interação Giddens (2007; 2008) designou por descontextualização dos sistemas sociais.

Hoje em dia, a realidade comporta novas mudanças. Estamos, cada vez mais, sujeitos ao impacto de forças globalizantes que condicionam as dinâmicas sociais.

Em Rifkin (2001), deparamo-nos com uma antinomia a Giddens: se com o segundo falamos em descontextualização dos sistemas sociais, com o primeiro estamos perante um processo de recontextualização dos sistemas, numa crescente e necessária revalorização do local.

Os processos de pilotagem, neste entendimento, tendem a seguir linhas orientadoras assentes em abordagens interpretativo-históricas, filosóficas e antropológicas, no sentido último de se compreender o vasto campo de ação das relações locais na tentativa de “recriar reservas de confiança e de capital social” (Rifkin, 2001, p. 163).

Neste deambular situa-se uma escola que divaga entre a deslocalização e a realocação do tecido social que a envolve. Avoca-se a necessidade de se construir um projeto que, abarcando as diferenças temporais e espaciais de uma região, se faça coexistir com os demais sistemas de um Estado, sejam eles económico, cultural, valorativo, financeiro, entre outros.

Apesar de em Portugal a política educativa evidenciar sinais de uma escamoteada transferência de paradigmas, isto é, da sobrevalorização dos critérios de modernização face aos postulados da democratização do ensino, na realidade, a esfera educacional do nosso país tende a prospetivar lógicas de ação que, coadjuvadas com os pressupostos neotaylorianos deste século, tais como racionalização económica, optimização, eficácia e eficiência dos processos, não ignora a participação como prática de gestão, bem como o princípio da integração de acordo com a triangulação: Autonomia, Projeto de Escola e Comunidade Educativa.

Assumindo a participação como “integração e colaboração, e não representação e intervenção política, como vencedores e vencidos, numa luta democrática entre distintos projectos e interesses” (Lima, 2002, p. 30), a escola surgiria reconfigurada no espectro autonómico, imbuindo-se de uma autonomia pedagógica em parilha com uma clara descentralização do sistema e não agremiada propriamente a uma lógica do tipo hierárquico e extensionista, reconceptualizando a expressão territorialização da política educativa e associando-a a uma eficaz disseminação geográfica e a uma exata execução das diretivas centralmente engendradas para todos os territórios escolares (Lima, 2006).

Confrontados ainda com a definição de participação em Paulo Freire, saibamos “estar presente[s] na História e não simplesmente nela estar representada.” (Freire, 1991, p. 75). A Escola neste sentido tende a ser um objecto contínuo de despolitização, onde o Projeto Educativo passa a constituir-se como parte inclusiva das dinâmicas organizativas e administrativas no seio do microcosmo social, correlacionando-se com autonomia, sendo que “é a dimensão política, assumida de forma particular em cada escola, (...) que poderá vir a permitir uma identificação entre os termos referidos.” (Lima et al, 2002, pp. 31-32).

O crescimento exponencial dos sistemas escolares, nomeadamente a partir dos anos 60, colocou graves problemas de regulação da estrutura e desenvolvimento das instituições educativas que se deparavam com a

heterogeneidade quer do corpo discente, quer com a disparidade territorial que mesmo na aplicabilidade de um currículo nacional único necessitava de especificar um conjunto de orientações curriculares que culminariam na valorização do espaço, do território escolar, na senda do apelo constante à participação da comunidade educativa. O declínio do Estado-nação viria a habilitar os processos de desconcentração e descentralização do sistema educativo, na medida em que se passa a chamar as comunidades locais a assumirem um papel de semi-providência na ação educativa.

A educação (...) enquanto domínio de intervenção social, emerge como uma das dimensões fundamentais de políticas e projectos de desenvolvimento local. (...) A defesa da articulação da escola com a comunidade local que emergiu em Portugal, a partir dos anos 80 corresponde a uma mudança de perspectiva, a uma ruptura com a ideia do fechamento da escola sobre si própria. (Canário, 2005, p. 157).

O discurso assume uma nova posição quer política, quer reformista, uma vez que hoje em dia é cada vez mais impróprio para consumo o pensar e o agir solitários, em problemas cujos pressupostos e implicações de uma metodologia comparada apelam vigorosamente a uma partilha de saberes e a um Método Aberto de constituição dos processos de ensino/aprendizagem, nomeadamente, problemas como o analfabetismo ou o analfabetismo funcional, ou as questões da sustentabilidade do planeta, por exemplo.

São áreas tácitas cuja operacionalização de práticas que permitem uma maior convergência nacional, europeia e global têm de ser efectuadas numa abordagem simbiótica entre níveis e áreas estratégicas de intervenção, como por exemplo, entre o nível territorial e a visão, missão e valores das políticas de acção, com a educação e formação de adultos, com os princípios da educação não formal e com os desafios das políticas de solidariedade e empregabilidade.

Os princípios caracterizantes desta territorialização educativa debruçam-se numa constante necessidade de estabelecimento de parcerias, na construção clara de um projecto educativo de rede, que não compartimente parceiros nem políticas. Apela-se, desta feita, a uma transmutação das práticas que seja capaz de conjugar equitativamente o local, o educativo e o social e que se afaste dos modos de funcionamento organizativo marcadamente uniformes, regulares e mimetistas.

O conjunto de problemáticas educativas que se levantam não é dissociável do contexto económico, social e cultural em que esse microcosmo escola se insere. As fronteiras físicas da escola diluem-se na visão espacial e temporal de sociedade e o confronto mensurável ou não entre a ideologia organizativa do espaço escola e a ideologia dominante da sociedade não pode ser ignorado.

Em síntese, é facto que a territorialização surge como um fenómeno principalmente político implicando um agrupamento de acções que na sua base são geradoras de conflito de legitimidades entre o Estado e a Sociedade, entre os sectores público e privado, entre os interesses individuais e do grupo, entre as dinâmicas centrais e locais.

Apoiando-nos nesta dimensão política, temos como grandes finalidades da territorialização, segundo Barroso (2005, p. 141), as seguintes:

- Contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações.
- Conciliar interesses públicos (...) e interesses privados (...).
- Fazer com que a definição e execução das políticas educativas, a opção dos actores deixe de ser determinada por uma lógica de submissão, para passar a subordinar-se a uma lógica de implicação.
- Passar de uma relação de autoridade baseada no controlo “vertical”, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e “horizontalização” dos controlos (centrais e locais).

A territorialização é assumida como um movimento que ultrapassa a mera articulação horizontal entre escolas, apelando a uma implicação acentuada de outros agentes locais de educação, tais como as autarquias e o sector privado.

Urge, neste entendimento, desenvolver princípios inerentes à gestão da mudança que conduzam as escolas a uma aprendizagem organizacional que as façam enquadrar o seu Projecto num ambiente que se revê instável e mutante.

Entendamos gestão estratégica como:

um processo global que visa a eficácia, integrando o planeamento estratégico (mais preocupado com a eficiência) e outros sistemas de gestão, responsabilizando ao mesmo tempo todos os gestores de linha pelo desenvolvimento e implementação estratégica; ela é um processo contínuo de decisão que determina a performance da organização, tendo em conta as oportunidades e ameaças com que esta se confronta no seu próprio ambiente mas também as forças e fraquezas da própria organização. (Estêvão, 1999, p. 5).

O papel do líder da escola transforma-se. A Liderança deixa de ser a aplicação quase que acéfala de princípios e directrizes oriundos de um taylorismo engravado

nos tempos, para se assumir como um agente inspirador e proactivo, capaz de alinhar a ação da escola mediante um Projeto Educativo motivador, estimulante e promotor da mudança.

Torna-se preponderante liderar a escola por intermédio de três questões-chave no âmbito da aplicação da gestão estratégica, ou seja, o Projecto Educativo, enquanto símbolo máximo de autonomia e como espaço identitário, tem que dar resposta a:

Onde queremos chegar?

Que ações são necessárias desencadear para lá chegarmos?

Onde devemos afunilar esforços? (Estêvão, 1999).

A Escola por intermédio do seu Projeto deve ser capaz de construir uma Visão e uma Missão, que aglutinadoras, devem propiciar uma ação concertada dos seus atores. Esta estratégia é um mecanismo essencial para que os seus atores conheçam e compreendam quais as razões da sua ação, qual o seu papel nas dinâmicas da escola e o seu valor no mosaico institucional. Há nisto um trabalho em prol da funcionalidade, da intencionalidade e da utilidade do conhecimento produzido nestas relações que não se fecham somente na sala de aula.

Entendemos por Visão a resposta (mediante um processo de ação-reflexão) a: “O que queremos ser?” (Carapeto & Fonseca, 2006), sendo que a Missão deverá dar resposta às seguintes questões-chave:

O que somos?

O que fazemos?

Por que o fazemos?

Para quem (ou com quem) o fazemos?

Como o fazemos?

Este enquadramento encaminha-nos para o movimento das escolas eficazes como caracterizadas por Wulf e Schave (1984):

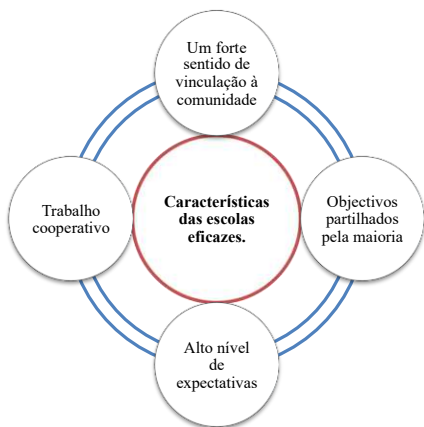


Figura 5 - Características das Escolas Eficazes. A partir de Wulf e Schave (1984) e Zabalza (2003).

Esta temática não passou despercebida à União Europeia e em particular ao seu Conselho, que vê no discurso e na prática de lideranças eficazes um conjunto de razões que permitem alavancar os sistemas educativos europeus.

Conclusões do Conselho da União Europeia sobre a liderança eficaz no ensino.

O Conselho da União Europeia, considerou que:

1. uma direção escolar eficaz é um fator de grande importância na modelação de todo o ambiente de ensino e aprendizagem, suscitando expectativas e proporcionando apoio aos alunos, pais e pessoal administrativo, incentivando assim níveis mais elevados de sucesso escolar, sendo, por isso, de primordial importância garantir que os dirigentes escolares possuam, ou possam desenvolver, as capacidades e qualidades requeridas para assumir o crescente número de funções que são as suas. (Jornal Oficial da União Europeia, 2014)

O Conselho salienta que:

1. (...) Os dirigentes educativos de hoje estão confrontados com múltiplas tarefas exigentes, visto que são responsáveis não só pela melhoria da qualidade do ensino e pelo aumento dos níveis das

habilitações, mas também pela gestão de recursos financeiros e pela gestão de pessoas.

2. A liderança educativa exige uma série de competências altamente especializadas, assentes em valores essenciais. Requer dedicação profissional, a capacidade de motivar e inspirar e sólidas competências de gestão, pedagógicas e de comunicação. Bons líderes escolares desenvolvem uma visão estratégica para os seus estabelecimentos, desempenham o papel de modelos tanto para os aprendentes como para os docentes e são essenciais para criar um ambiente eficaz e atrativo que seja propício à aprendizagem. Desempenham igualmente um papel importante ao forjar laços efetivos entre os diferentes níveis do ensino e da formação, as famílias, o mundo do trabalho e a comunidade local, com os quais partilham o objetivo de aumentar as habilitações dos aprendentes. (Jornal Oficial da União Europeia, 2014)

O Conselho salienta, ainda que a liderança educativa pode ser eficaz se:

- os dirigentes educativos puderem centrar-se sobretudo na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nos seus estabelecimentos, sem deixar de garantir a equidade;
- a liderança for baseada em funções claramente definidas;
- adotar uma abordagem colaborativa e inclusiva;
- for capaz de reconhecer as capacidades e competências dos membros do corpo docente e de delegar neles funções de direção e
- estiver numa posição de poder atribuir recursos e explorar métodos de ensino inovadores. (Jornal Oficial da União Europeia, 2014)

Neste sentido, o Conselho convida os Estados-Membros e a Comissão a:

1. Aproveitarem plenamente o método aberto de coordenação, para promover as melhores práticas e apoiar o desenvolvimento da liderança profissional nos domínios das escolas.
2. Promoverem a cooperação e as parcerias para a inovação efetiva da liderança e do desenvolvimento profissional dos dirigentes educativos, incluindo através da cooperação intersectorial entre escolas,

estabelecimentos do ensino superior e de formação profissional e o setor empresarial, com o apoio de financiamento europeu, inclusive através do programa Erasmus+ e os Fundos Estruturais Europeus, em especial o Fundo Social Europeu.

3. Promoverem o intercâmbio de boas práticas e o desenvolvimento de métodos inovadores para uma liderança educativa eficaz, por exemplo através de ações da parceria estratégica do programa Erasmus+.

4. Continuarem a explorar as possibilidades oferecidas pelo eTwinning para apoiar os intercâmbios intersectoriais sobre a liderança inovadora, promovendo espaços virtuais através dos quais os dirigentes educativos podem colaborar e divulgar práticas eficazes e inovadoras.

5. Promoverem mais investigação em liderança educativa eficaz e assegurar a divulgação dos respetivos resultados. (Jornal Oficial da União Europeia, 2014)

Assim sendo e caminhando ao encontro dessa investigação em liderança educativa, partilho os sete princípios da liderança sustentável (Hargreaves & Fink, 2007, pp. 32-35):

1. Profundidade: “A liderança sustentável importa”.
2. Durabilidade: a liderança “preserva e promove, ao longo do tempo, os aspectos mais valiosos da vida”.
3. Amplitude: “liderança sustentável é uma liderança distribuída”, dissemina-se, estimula e contagia; age por ressonância (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007).
4. Justiça: a liderança não progride à custa das pessoas que lidera, bem como de outras organizações; “(...) não é autocentrada: é, pelo contrário, socialmente justa”.
5. Diversidade: evita estandardizar e aprende com a diversidade de agentes que compõem os seus círculos de relacionamento.
6. Disponibilidade de recursos: é prudente; “... dispõe de recursos, sem desperdiçar dinheiro, nem pessoas”.
7. Conservação: “A liderança sustentável honra o que de melhor existe no passado e aprende com ele, tendo em vista criar um futuro ainda

melhor. (...) revisita e revive as memórias organizacionais, honrando o saber dos que transportam essa lembrança.”

A prática destes sete princípios viabiliza-se, por exemplo, através de cinco práticas exemplares de liderança (Kouzes & Posner, 2009):

1. “mostrar o caminho;
2. inspirar uma visão conjunta,
3. desafiar o processo,
4. permitir que os outros ajam e
5. encorajar a vontade” (p. 36).

É fulcral que os líderes apresentem os princípios orientadores da organização e dos projetos em particular, para que os seus liderados mostrem o comportamento desejado (Fraga, 2014). Contudo, “mostrar o caminho implica conquistar o direito e o respeito para liderar através de envolvimento e ação diretos. As pessoas seguem primeiro a pessoa e só depois o plano.” (Kouzes & Posner, 2009, p. 38).

Outra prática da liderança exemplar diz respeito à capacidade do líder em “inspirar uma visão conjunta” (Kouzes & Posner, 2009, p. 38) que se viabiliza a partir dos códigos linguísticos do líder e da sua habilidade em incorporar no seu discurso e na sua visão as necessidades do grupo. Esta habilidade permite o desenvolvimento de um sentimento de pertença que torna o grupo, progressivamente, mais coeso. A este respeito Sergiovanni (2004) argumenta que um dos objetivos da liderança consiste em desenvolver “um compromisso amplo para com valores partilhados e concepções que se tornam numa fonte mobilizadora de autoridade para a orientação de tarefas” (p. 120).

Numa simbiose feliz com Freire (1991; 1993; 2009), os autores afirmam que “a liderança é um diálogo, não um monólogo e que para atrair apoio, os líderes têm de conhecer intimamente os sonhos, esperanças, aspirações, visões e valores de todos” (Kouzes & Posner, 2009, p. 39).

Consequentemente, os líderes estão conscientes de que os processos de comunicação/diálogo propiciadores de climas abertos e participativos nas organizações, incitam a sua ação rumo ao desafiar dos processos que lideram. A capacidade de desafiar o processo é uma característica importante para as lideranças exemplares. Dessa capacidade advém a inovação.

Quando se trata de inovação, os maiores contributos do líder cingem-se à criação de um ambiente que fomente a experimentação, o reconhecimento de boas ideias, o apoio a essas ideias e a vontade de desafiar o sistema para se conseguir novos produtos, processos e serviços. (Kouzes & Posner, 2009, p. 41)

A quarta Prática de Liderança Exemplar consiste em permitir que os outros ajam. Os líderes visualizam que a existência de um clima participativo, reforça a inclusão dos colaboradores na dinamização da visão e missão da organização. Renegando práticas autocráticas de gestão, “os líderes trabalham no sentido de que as pessoas se sintam fortes, capazes e empenhadas. (...) permitem que os outros ajam, não a exibir o poder que têm, mas a abrir mão dele e a transmiti-lo” (Kouzes & Posner, 2009, p. 43). Estamos perante formas de *empowerment*; de reforço da capacidade de ação dos que fazem parte do círculo de dinamização do projeto.

Por último, os líderes exemplares deverão ter a capacidade de encorajar a vontade. “Faz parte do trabalho do líder mostrar gratidão pelos contributos das pessoas e criar uma cultura de celebração de valores e de vitórias.” (Kouzes & Posner, 2009, p. 45).

Os líderes (...) sabem que a celebração e os rituais, quando autênticos e sentidos, criam um forte sentido de identidade colectiva e de espírito de comunidade que pode levar um grupo a seguir em frente num momento extremamente difícil. (Kouzes & Posner, 2009, p. 45). É neste sentido que a “grande liderança baseia-se em emoções” (p. 23).

É pela ressonância que o líder consegue gerar esse comprometimento das pessoas com a visão e missão da organização. Por ressonância entende-se “um reservatório de positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 9), redireccionando a tarefa fundamental da liderança para o campo emocional.

Concluindo...

Se o fogo roubado por Prometeu é para nós a Liderança, as suas competências e estilos, não é menos verdade, nesta metáfora, que o exercício da liderança é um trabalho de Sísifo. Se por um lado assumimos as lideranças escolares como práticas organizacionais essenciais ao sucesso das instituições e à qualidade da formação das suas pessoas, por outro, não podemos ignorar que essa mesma prática exige de todos, um verdadeiro trabalho colaborativo. Nesta escola, cuja metáfora maior a assemelha a uma Arena Política, é fundamental que saibamos emparelhar democraticamente os interesses, os poderes, os conflitos e os processos de negociação.

Uma coisa é certa...

Pelo sonho é que vamos,
comovidos e mudos.

Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.

Chegamos? Não chegamos?
– Partimos. Vamos. Somos.

(Sebastião da Gama)

Recuperando Sebastião da Gama...

“Basta a fé no que temos” e temos muito: Somos Professores! (Fraga, 2014b).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bertalanffy, L. (1976). General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York: George Braziller.
- Canário, R. (2005). O que é a Escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.
- Carapeto, C., Fonseca, F. (2006). Administração Pública. Modernização, Qualidade e Inovação. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chiavenato, I. (2004). Introdução à Teoria Geral da Administração. São Paulo: Elsevier.
- Comissão Europeia. (2001). Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu - Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, Maio/Agosto.

- Dale, R. & Robertson, S. (2009). *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books.
- Estêvão, C. (1999). *Gestão Estratégica nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estêvão, C. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional. Dilemas e desafios*. Porto: Edições ASA.
- Fraga, N. (2014). As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 151-171.
- Fraga, N. (2014b). Aos Professores num momento de (Contra)Tempos. In Observatório das Políticas de Formação e Educação (CES-CeiED) em <http://www.op-edu.eu/pages/posts/aos-professores-num-momento-de-contratempos163.php>
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia*. (39.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. (3.a ed.). (E. Rocha, Trad.) Lisboa: Gradiva.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Jornal Oficial da União Europeia. (2014). *Conclusões do Conselho sobre a liderança eficaz no ensino*. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201(01)&from=PT)
- Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2006). *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.
- Lima, L. & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pacheco, J. & Vieira, A. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In Moreira, A. & Pacheco, J. (Orgs.) *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.
- Rifkin, J. (2001). *A era do acesso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. (7th ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Santos, B. de S. (2005). Os processos da globalização. In Santos, B. de S. (Org.) *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 31-106.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2008). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. In Teodoro, A. (Org) *Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação. Estudos Iberoamericanos*. Brasília: Liber Livro Editora, pp. 105-122.
- Wulf, K. & Schave, B. (1984). *Curriculum Design. A handbook for educators*. Los Angeles: Scott Foresman.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.