

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA**

**CRISTINA MARIA BICHO ALPALHÃO CAIXEIRO**

**A(S) CULTURA(S) ORGANIZACIONAL(AIS) DE UM AGRUPAMENTO  
VERTICAL DE ESCOLAS**

**Dissertação de Mestrado em Educação, Variante de Administração  
Escolar, Orientada pelo Professor Doutor  
Carlos Alberto Vilar Estêvão**

**ÉVORA, SETEMBRO 2008**

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA**

**CRISTINA MARIA BICHO ALPALHÃO CAIXEIRO**

**A(S) CULTURA(S) ORGANIZACIONAL(AIS) DE UM AGRUPAMENTO  
VERTICAL DE ESCOLAS**

**Dissertação de Mestrado em Educação, Variante de Administração**

**Escolar, Orientada pelo Professor Doutor**

**Carlos Alberto Vilar Estêvão**



169096

**ÉVORA, SETEMBRO 2008**

## AGRADECIMENTOS

O trabalho agora apresentado é fruto de um desafio pessoal e profissional que, em data entendida oportuna, me propus resolver. Como em tudo na vida, foi preciso atender a muitos aspectos que acabaram por se encaixar como, se de um *puzzle* se tratasse.

O desafio que animou e orientou todo este trabalho de investigação pôde ser progressivamente enfrentado graças a todo um reforço afectivo e intelectual de referência, contribuindo assim para o difícil equilíbrio entre estas duas esferas, tantas vezes incompatíveis.

Directa ou indirectamente, um assinalável número de protagonistas influenciou a emergência deste modesto trabalho de investigação e que, desde já, passo a destacar.

Em primeiro lugar, gostaria de exprimir a minha gratidão ao Professor Doutor Carlos Vilar Estêvão, Orientador deste trabalho de dissertação, pela disponibilidade que sempre me dispensou, pelas sugestões teóricas e metodológicas, pelas críticas e conselhos sempre oportunos num espírito de rigor científico, para além da amizade e compreensão.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer a todo o Agrupamento Vertical de Escolas, com o qual trabalhámos neste projecto de investigação, nomeadamente na pessoa da Presidente do Órgão de Gestão, a disponibilidade e espírito de abertura demonstrado, sem o qual não seria possível a realização deste estudo.

Aos restantes actores escolares, que acederam ao meu pedido de participação no processo de recolha de informação, agradeço a colaboração prestada.

Por último, gostaria de agradecer o suporte afectivo e emocional que a minha família sempre me proporcionou mesmo quando as minhas “ausências presentes” os desconcertava e privava do convívio a que estavam habituados. Aos meus pais, ao Fernando e à Leonor, o meu carinho incondicional. Sem a força destes pilares emocionais, este trabalho seria, decerto, outro e noutro lugar.

Évora, Setembro 2008

## RESUMO

Num cenário de mudanças constantes no sistema educativo português, um pouco ao sabor das políticas governamentais, a escola enquanto estrutura organizacional enfrenta, actualmente, um problema de identidade aliada a uma profunda crise de valores que perpassa profundamente todos os meandros da sociedade portuguesa.

Atendendo às conhecidas especificidades políticas e organizacionais da escola, particularmente as que derivam do seu enquadramento numa administração centralizada, da natureza dos seus objectivos e da sua população, o lugar, a função e o estatuto dos actores no processo de construção da cultura é desigual, desequilibrado e assimétrico. No quadro da estrutura organizativa da escola, os docentes possuem um grau de responsabilidade educativa e, naturalmente, poder a diferentes níveis (político, pedagógico, gestor e organizativo), logo, conferidor de um protagonismo significativo na construção simbólico-cultural. Actores receptores das políticas centrais, aos professores compete a tarefa de as interpretar e executar no contexto escolar, não só reproduzindo, mas também auto-criando aquelas orientações normativas e culturais hetero-estabelecidas.

O projecto, agora, apresentado pretende desenvolver um estudo descritivo e interpretativo sobre a cultura organizacional das escolas, em particular, a cultura organizacional que se vive na escola-sede e nas subunidades que compõem o *Agrupamento Vertical Três*. O nosso objectivo passou por estudar a problemática da cultura organizacional quanto aos diferentes graus de consensualidade e dissensualidade dos docentes. A partir deste exercício analítico, procurámos inferir e perceber as diversas modalidades de manifestação da cultura organizacional que se consubstanciam em três quadrantes teóricos: a perspectiva integradora, a perspectiva diferenciadora e a perspectiva fragmentadora (J. Martin: 1992, 2002).

As conclusões extraídas coincidem com as nossas hipóteses de trabalho, colocadas a partir da nossa própria experiência profissional no agrupamento vertical de escolas estudado desde a sua criação. De facto, a predominância da perspectiva diferenciadora sob as restantes perspectivas, que encontramos num determinado momento no *Agrupamento Três*, pode levar-nos a interrogar a filosofia subjacente aos agrupamentos e a dificuldade de implementação no terreno.



A abordagem feita neste estudo exploratório, face à complexidade da problemática não pôde deixar de ser senão parcelar, na medida em que a realidade escolar se perspectiva numa (re)construção permanente.

A escola não pode, então, deixar de ser um espelho reflector da sociedade e do meio social onde se insere pelo facto de ser uma das suas organizações culturais e socializadoras mais marcantes e essenciais. Sobre esta instituição recaem sucessivas exigências e expectativas a partir do momento em que foi transformada numa escola massificada e em lugar de encontro/desencontro de várias realidades socioculturais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura organizacional, cultura organizacional escolar, cultura escolar, organização, escola, agrupamento vertical de escolas.

## ABSTRACT

### ORGANIZACIONAL(S) CULTURE(S) OF A VERTICAL GROUP OF SCHOOLS

In a scene of constant changes in the Portuguese education system, at the mercy of government politics, the school while organizational structure faces, at present, a problem of identity combined with a profound crisis of values that contains all deeply meanders of Portuguese society.

Attending to the specific political and organizational of the school, particularly those arising from its framework in a centralized administration, of the nature of its objectives and its population, the place, the role and status of the actors in the process of building culture is unfair, unbalanced and asymmetric. Under the organizational structure of the school, the teachers have a degree of educational responsibility, and, of course, competence at different levels (political, educational, managerial and organisational), thus conferring a significant role in symbolic and cultural building. Receivers actors of central policies, to the teachers compete the task of interpreting and implementing in the school, not only playing but also recreating those self-regulatory guidelines and cultural hetero-established.

The project presented wants to develop a descriptive and interpretative study on the organizational culture of schools, in particular, the organizational culture that people lives in the head-school and in the subunits that compose the *Vertical Group Three*. Our objective has studied the issue of organizational culture of the different degrees of consensual and dissensual of teachers. From this analytical exercise, we tried to infer and perceive the various forms of manifestation of the organizational culture in which represent three quarters theoretical: the integration perspective, the differentiation perspective and the fragmentation perspective (J. Martin: 1992, 2002).

The conclusions reached coincide with our hypothesis of work, raised from our own experience in vertical grouping of schools studied since its creation. Indeed, the predominance of the differentiation perspective on the other perspectives that we met at a particular moment in Group Three can lead us to question the philosophy underlying the groups and the difficulty of implementation on the ground.

The approach made in this exploratory study, face of the complexity of the problem can only be partial, considering that scholar reality prospect in a permanent (re) building.

The school should be a mirror reflecting society and social environment which insert because it is one of its cultural and socialize organisations most significant and essential. About this institution fall successive demands and expectations from the time when it was transformed into a school and mass instead of meeting / non-meeting of a different socio-cultural realities.

**KEYWORDS:** organizational culture, organizational culture school, school culture, organization, school, vertical grouping of schools.

## **TÁBUA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AE** – Assembleia de Escola

**CAE** – Centro de Área Educativa

**CE** – Conselho Executivo

**CEF** – Curso de Educação e Formação

**CRESE** – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

**CP** – Conselho Pedagógico

**DREA** – Direcção Regional de Educação do Alentejo

**DT** – Director de Turma

**GT** – Grupo de Trabalho

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**ME** – Ministério da Educação

**PAA** – Plano Anual de Actividades

**PCE** – Plano Curricular de Escola

**PEA** – Projecto Educativo de Agrupamento

**PIEF** – Programa Integrado de Educação e Formação

**PQND** – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

**PQZP** – Professor do Quadro de Zona Pedagógica

**PCPR** – Professor Contratado Provisório

**RI** – Regulamento Interno

**SASE** – Serviço de Acção Social Escolar

**SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação

## ÍNDICE GERAL

	<b>Página</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	13
1.1. Formulação do problema	15
1.2. Objectivos do estudo	15
1.3. Tipo de estudo	17
1.4. Hipóteses de trabalho	17
1.5. Delimitação e limitação do estudo	18
1.6. Importância do estudo	19
1.7. Metodologia adoptada	20
1.8. Plano organizativo do trabalho	22
<b>PARTE I</b>	
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA</b>	27
1. A escola como organização educativa	28
2. Uma perspectiva das teorias e dos paradigmas organizacionais	37
3. Quadro analítico das organizações educativas	45
4. Modos de pensar as organizações	53
4.1. O modelo burocrático racional	55
4.2. O modelo político	64
4.3. O modelo da ambiguidade	77
4.4. O modelo cultural	84

**CAPÍTULO II – AS REFORMAS DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS 95**

- |  |            |
|--|------------|
| <b>1. As reformas do sistema educativo português</b>                                     | <b>95</b>  |
| <b>2. A criação dos Agrupamentos de Escolas decorrente do Decreto – Lei n.º 115-A/98</b> | <b>105</b> |
| <b>3. Despacho n.º 13313/2003 – a mudança imposta pela Administração Central</b>         | <b>115</b> |

**CAPÍTULO III – A CULTURA ORGANIZACIONAL 128**

- |   |            |
|---|------------|
| <b>1. A cultura organizacional: um objecto de estudo, a investigação do comportamento humano nas organizações</b> | <b>129</b> |
| <b>2. Caracterização genérica: conceito multifocalizado, manifestações e tipologias da cultura organizacional</b> | <b>137</b> |
| <b>3. A cultura organizacional: as múltiplas focalizações da problemática</b>                                     | <b>160</b> |
| <b>3.1. A perspectiva integradora</b>   | <b>163</b> |
| <b>3.2. A perspectiva diferenciadora</b>  | <b>166</b> |
| <b>3.3. A perspectiva fragmentadora</b>   | <b>169</b> |
| <b>4. Uma questão de cultura ou subculturas</b>   | <b>173</b> |
| <b>5. A perspectiva gestonária da cultura organizacional</b>  | <b>178</b> |
| <b>6. O lugar da escola no quadro das abordagens culturais</b>  | <b>182</b> |

**CAPÍTULO IV – A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR: RECONSTRUÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE 190**

- |   |            |
|---|------------|
| <b>1. Alguns dilemas teóricos no estudo da cultura das organizações escolares</b> | <b>191</b> |
| <b>1.1. Dilema ausente ou cultura organizacional induzida</b>                     | <b>192</b> |
| <b>1.2. Dilema ambivalente ou cultura organizacional integrativa</b>              | <b>194</b> |
| <b>1.3. Dilema colateral ou cultura escolar socialmente instituída</b>            | <b>198</b> |
| <b>1.4. Dilema interactivo ou cultura organizacional como construção</b>          | <b>203</b> |

	<b>Página</b>
<b>2. O contributo da cultura organizacional na compreensão do funcionamento da organização escolar</b>	207
<b>3. A cultura organizacional escolar – o processo de construção da cultura em contexto escolar (o binómio: estrutura/acção)</b>	211
<b>4. A cultura organizacional escolar – o processo de construção da cultura em contexto escolar (o binómio: dentro/fora)</b>	221
<b>5. A cultura organizacional escolar – pontos de fusão</b>	229
<b>6. Cultura escolar e cultura organizacional escolar</b>	235

## **PARTE II**

### **INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

#### **CAPÍTULO V – METODOLOGIA** 246

##### **1. Opções e enfoques metodológicos: um estudo de caso** 247

###### **1.1. Técnicas de recolha e tratamento de dados** 251

##### **2. Enquadramento, organização e âmbito da investigação empírica** 257

#### **CAPÍTULO VI – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO AGRUPAMENTO TRÊS** 264

##### **1. A formação faseada do *Agrupamento Três*** 267

##### **2. Caracterização geral do *Agrupamento Três*: os actores, as estruturas e a instituição** 269

###### **2.1. Caracterização das amostras: entrevistas e questionários** 273

	<b>Página</b>
<b>3. A constituição do <i>Agrupamento Três</i> e o modelo induzido pelos: Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho</b>	276
 <b>CAPÍTULO VII – A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL NO AGRUPAMENTO TRÊS</b>	 298
 <b>1. A problemática da cultura organizacional na compreensão do funcionamento do <i>Agrupamento Três</i></b>	 300
<b>1.1. O processo da comunicação na construção da cultura organizacional</b>	300
<b>1.2. As relações (in)formais estabelecidas entre os professores</b>	308
<b>1.3. O grau de partilha/conflito segundo a perspectiva de J. Martin</b>	324
 <b>2. A cultura organizacional ou as culturas organizacionais do <i>Agrupamento Três</i></b>	 350
 <b>CONCLUSÃO</b>	 357
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	 363
 <b>1. Livros e artigos citados</b>	 364
<b>2. Legislação consultada</b>	383
<b>3. Fontes consultadas na escola</b>	386
 <b>APÊNDICES</b>	 386
 <b>1. Guião das entrevistas aos representantes dos Órgãos de Gestão e de direcção do <i>Agrupamento Três</i></b>	 387
<b>2. Descrição dos entrevistados</b>	390
<b>3. Inquérito por questionário aos docentes do <i>Agrupamento Três</i></b>	391
 <b>ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS</b>	 397



## **INTRODUÇÃO**

- 1.1. Formulação do problema**
- 1.2. Objectivos do estudo**
- 1.3. Tipo de estudo**
- 1.4. Hipóteses de trabalho**
- 1.5. Delimitação e limitação do estudo**
- 1.6. Importância do estudo**
- 1.7. Metodologia adoptada**
- 1.8. Plano organizativo do trabalho**

*Vivermos, homens que somos, sem pensar? Mas isso seria pormos entre parêntesis nem menos que a nossa qualidade essencial de homens. Pois o homem é precisamente, como disse Descartes, uma coisa que pensa.*

M. Ferreira Patrício

## 1. INTRODUÇÃO

Numa primeira análise, o tecido investigativo português actual parece evidenciar um decréscimo dos estudos referentes à problemática da cultura organizacional depois de um amplo período de produção bibliográfica. É neste sentido, que nos propomos fazer uma reflexão neste âmbito visto que a cultura organizacional é um pilar decisivo na vida das organizações.

O presente trabalho pretende, então, fazer uma modesta reflexão sobre as diferentes modalidades da cultura organizacional num Agrupamento Vertical de Escolas no sul do país. Para o efeito, socorremo-nos da tipologia defendida por J. Martin (1992, 2002) que aponta a perspectiva integradora, a perspectiva diferenciadora e a perspectiva fragmentadora. As três categorias estabelecem a sua diferenciação com base na essência, no grau de consenso, na forma como as manifestações da cultura se relacionam, na matriz cultural e na orientação perante a ambiguidade.

Actualmente, a educação é encarada como um dos principais eixos de socialização e de promoção do desenvolvimento dos indivíduos. Os sistemas educativos acabam por fazer passar os valores que norteiam a sociedade e que esta pretende transmitir. Desta forma, podemos falar genericamente de uma cultura, que se cria e se preserva através da comunicação e cooperação entre os indivíduos na organização escolar. A cultura escolar e a cultura organizacional escolar deverão, então, ser entendidas como um conjunto de aspectos transversais que caracterizam a escola como instituição. Esta realidade torna-se, hoje, mais pertinente, no nosso entender, porquanto

---

as escolas básicas estão integradas, praticamente todas, em Agrupamentos Verticais de Escolas.

### **1.1. Formulação do problema**

O problema que nos propusemos apresentar neste trabalho de investigação diz respeito ao impacto que a imposição do processo de agrupamento de escolas (previsto desde o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e reafirmado pelo Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho) teve na cultura organizacional dos actores escolares, nomeadamente na cultura organizacional na óptica dos professores dos agrupamentos verticais de escolas.

### **1.2. Objectivos do estudo**

Realizado no âmbito da organização escolar, este trabalho de investigação teve por base o modelo organizacional, despoletado pelo no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e reafirmado pelo Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho, que previa o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultante das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituído por estabelecimentos de educação pré-escolar, de um ou mais níveis e ciclos de ensino não superior, a partir de um projecto pedagógico comum. Para a constituição dos agrupamentos «foram definidos critérios de planeamento que permitem o reordenamento da rede escolar pública de acordo com um novo perfil de escola baseado na associação de diferentes equipamentos educativos que garantem a oferta local de educação, perspectivando as escolas não apenas como edifício mas sim como estrutura organizativa, uma ou espacialmente dispersa». (GIASE, 2001:17)

Atendendo ao modo de implementação e ao percurso efectuado por este desenho organizacional, implementado definitivamente no terreno desde o ano lectivo de

---

2003/2004 e a uma natural resistência à mudança por parte dos actores escolares, neste caso dos docentes, foi nosso objectivo:

- Conhecer a cultura organizacional escolar das escolas do agrupamento vertical;
- Identificar as características das culturas organizacionais partilhadas pelos actores educativos a partir das hipóteses equacionadas;
- Debater a existência de cultura /subculturas nas escolas dos agrupamentos verticais;
- Inferir e perceber as diferentes modalidades de manifestação de cultura em contexto escolar que se consubstanciam em três quadrantes teóricos: a perspectiva integradora, a perspectiva diferenciadora e a perspectiva fragmentadora (J. Martin<sup>1</sup>: 1992, 2002).
- Contribuir para uma melhor compreensão da cultura organizacional escolar.

---

<sup>1</sup> Esta tipologia é frequentemente atribuída pelos autores a Joanne Martin, embora a autora tivesse começado a desenhá-la em colaboração com D. Meyerson (Meyerson & Martin, 1987), conforme se encontra referenciado na Bibliografia. Atendendo à importância da tipologia na economia deste trabalho e os desenvolvimentos futuros de Martin relativamente ao assunto, passar-se-á, a referenciar, apenas, J. Martin como responsável por esta perspectiva.

### 1.3. Tipo de estudo

Este estudo insere-se no âmbito da investigação de natureza descritiva e comparativa, enquadrada no paradigma predominantemente qualitativo, através do qual podemos analisar o grau de consensualidade ou dissensualidade da cultura organizacional.

### 1.4. Hipóteses de trabalho

No âmbito da política da reforma estrutural do Ministério da Educação e do sistema educativo, como se pode ler no Despacho n.º 13313/2003, o ordenamento das ofertas educativas desempenha um papel determinante, numa perspectiva de criação de condições de gestão das escolas, de racionalização dos meios e de aumento da qualidade das aprendizagens.

Segundo estes critérios, é indispensável a concretização do processo de agrupamento de escolas (previsto desde o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio) para que seja exequível

«o favorecimento de um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, a superação de situações de isolamento de estabelecimentos e a prevenção da exclusão social, o reforço da capacidade pedagógica dos estabelecimentos que integram o agrupamento e o aproveitamento racional dos recursos, a garantia da aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão e a valorização e enquadramento de experiências». (Despacho n.º 13313/2003)

Cada agrupamento de escolas é encarado como uma “unidade de gestão”, passando cada escola a ser considerada uma “subunidade de gestão”. Esta solução imposta superiormente trouxe, certamente, consequências e alterações profundas nas crenças e rituais estabelecidos em cada escola.

Segundo Lima (2004) esta nova orgânica de gestão envereda por uma organização de tipo centralizador-desconcentrado, afastando-se da regionalização do país e da possibilidade efectiva de uma direcção e gestão democráticas.

Sendo o processo da constituição do agrupamento vertical instituído superiormente pela administração central, interessou-nos neste trabalho, inferir e perceber se existem distintas modalidades de manifestação de cultura dos professores que se desenrolam nas várias “subunidade de gestão” ou se pelo contrário, as manifestações são únicas e convergentes num postulado integrador de cultura. Interessou-nos, pois, saber se podemos falar de uma cultura ou de subculturas nas subunidades e escola-sede do agrupamento vertical de escolas.

Usando a tipologia de J. Martin (perspectiva integradora, perspectiva diferenciadora e perspectiva fragmentadora), a nossa hipótese de trabalho procurou evidenciar que a cultura organizacional, que se vive nos agrupamentos verticais de escolas, é predominantemente diferenciadora, permitindo-nos falar em subculturas da escola-sede e das “subunidades de gestão”.

## **1.5. Delimitação e limitação do estudo**

A abordagem da problemática da cultura organizacional escolar, na nossa perspectiva, só poderia fazer-se no âmbito paradigmático de uma Sociologia das Organizações Educativas. O estudo da escola a partir de uma perspectiva meso-analítica que sublinha a articulação entre as dimensões macro-estruturais e os domínios micro-contextuais estabelece, de facto, a moldura paradigmática de referência à luz do qual as balizas e os horizontes da investigação se foram definindo e o suporte teórico-empírico delimitando.

---

Ainda que a problemática da cultura organizacional se revista de extraordinária relevância<sup>2</sup> para o desocultação do funcionamento das organizações escolares, o objectivo deste trabalho de investigação passa, modestamente, por aclarar, apenas, alguns aspectos no complexo e intricado processo de construção e reconstrução cultural num agrupamento vertical de escolas num dado momento da sua existência.

## 1.6. Importância do estudo

A cultura organizacional escolar tem vindo a conhecer nas últimas décadas um interesse investigativo constituindo-se numa área privilegiada por aqueles que vêem na escola/organização um potencial foco de estudo, embora nos últimos anos tenhamos assistido a um certo apagamento da temática.

A cultura organizacional, no seio das estruturas escolares, é determinante na diferenciação das escolas e, ao mesmo tempo, um processo em contínua e permanente (re)construção. Aquilo que esperamos, não será o encontrar de modelos precisos e definitivos mas a representação de um momento da realidade organizacional.

Investigar as organizações escolares, nomeadamente os Agrupamentos Verticais de Escolas no que concerne ao comportamento organizacional dos seus actores a partir de um enquadramento teórico – a escola como metáfora cultural – pareceu-nos muito relevante dado neste âmbito emergirem várias correntes que interligam conceitos como qualidade, eficácia e eficiência com uma escola onde a cultura se apresenta forte e dotada de uma especificidade proeminente. Por outro lado, os agrupamentos de escolas, como afirma Lima, (2006:60) constituem, com efeito,

---

<sup>2</sup> Já nos longínquos anos 90, Nóvoa (1992:32) estava desperto para as potencialidades que a problemática da cultura organizacional alteava ao afirmar: « a análise das culturas organizacionais encerra potencialidades heurísticas, podendo ajudar a definir os contornos de um novo tipo de saber, o qual assume as organizações escolares como um objecto próprio de análise».

«um objecto de estudo particularmente interessante e desafiador em termos teóricos e interpretativos, desde logo por remeter para a definição jurídica-normativa de uma nova organização – o agrupamento de escolas e sua respectiva sede –, e sobretudo para as lógicas e as dinâmicas de acção em curso no interior dos agrupamentos, envolvendo escolas agrupadas que, discursivamente, passaram à categoria de “subunidades de gestão».

Tendo em conta a centralização do modelo adoptado pelo sistema educativo português, cada escola acaba por desenvolver modelos de cultura diferenciados que se ajustam, moldando-se às realidades que aí se vivem. A cultura das organizações surge, então, como um elemento distintivo nas nossas escolas. Não podemos, também esquecer o papel da escola, sobretudo ao nível da escolaridade básica, na educação moral e cívica, de formação para a responsabilidade e participação democrática.

## 1.7. Metodologia adoptada

Como metodologia de investigação procurámos uma aproximação ao estudo de caso etnográfico numa perspectiva eminentemente descritiva e qualitativa, estando fora do nosso programa de pesquisa a dimensão comparativa. A metodologia geral teve o seu início com a inventariação de estudos e teorias, a partir da literatura produzida, tendo como propósito a construção do suporte teórico.

Ainda durante a fase da recolha<sup>3</sup>, análise e ponderação dos dados recolhidos a partir da literatura da especialidade, como técnica de observação utilizámos a observação participante com um registo etnográfico.

---

<sup>3</sup> Cada fase não obedeceu a compartimentos estanques dado que inúmeras vezes se sobrepuseram no tempo.



A recolha de dados abarcou também a análise documental dos processos Individuais dos docentes consultados nos Serviços Administrativos, dos arquivos e actas dos órgãos de gestão como o Conselho Pedagógico, o Conselho Executivo e a Assembleia de Escola e de documentos como o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e os Planos de Actividades da escola-sede e das “subunidades”.

Procurámos fazer uma aproximação à forma como as escolas se definem e como mobilizam os seus recursos, como constituem a síntese das situações mais relevantes e como formulam decisões de políticas locais acerca do bem comum da escola. De relevante importância foram também as conversas informais e a observação directa sistemática da vida quotidiana das escolas e as notas de campo que fomos colhendo.

A progressão da investigação, dado o seu carácter qualitativo e exploratório, teve em linha de conta uma constante flexibilidade e abertura à inclusão de novos conteúdos e linhas de pesquisa.

Numa fase posterior da pesquisa e ao mesmo tempo que analisámos os dados recolhidos através da análise documental, fomos construindo o guião das entrevistas semi-estruturadas a realizar aos Órgãos de Gestão do Agrupamento. A entrevista é uma técnica que promove

«a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo». Estrela (1994: 342)

Com um *corpus* de informação suficientemente construído, elaborámos um conjunto de categorias relevantes para a problemática da investigação a partir da técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos. Segundo Bardin (1995:31) a análise de conteúdo pressupõe

«um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens».

A terceira fase de recolha de dados foi efectuada através da realização de questionários elaborados a partir da análise de conteúdo das entrevistas e das respectivas dimensões da cultura organizacional que a estrutura. Os questionários foram realizados aos professores que leccionam em todas as escolas do agrupamento em causa de modo a assegurar uma maior fiabilidade dos dados recolhidos e também eles se inscrevem no âmbito da metodologia qualitativa.

### **1.8. Plano organizativo do trabalho**

Nas últimas décadas, a investigação no campo da educação tem conhecido desenvolvimentos que asseguram definir concepções bastante esclarecedoras. Por outro lado, o conceito de cultura organizacional tem-se revestido de uma singularidade que se tem imposto e consolidado junto dos especialistas num prazo relativamente curto.

Ao constituir um tema bastante pertinente e recorrente nas abordagens organizacionais e sociológicas da escola, a problemática da cultura organizacional continua a despertar interesse.

Tendo como ponto de referência a escola como organização, propusemo-nos construir um processo de análise da problemática da cultura organizacional em contexto escolar. Deste modo, procurámos, na primeira parte deste trabalho de investigação, apresentar uma perspectiva teórica da cultura organizacional sabendo que o estudo das culturas organizacionais apresenta limitações inerentes à sua própria condição movente e dinâmica. Procurámos, para além das incursões na Teoria Organizacional, auscultar as principais reformas do sistema educativo português desde a publicação da mítica LBSE em 1986 até aos nossos dias.

No Capítulo I, ancorados pela premissa – a escola como organização – procurámos estabelecer uma moldura teórica, baseada nas Teorias e Paradigmas Organizacionais, que suporte o quadro analítico das organizações escolares. Percorremos vários modelos e imagens organizacionais, nomeadamente o modelo burocrático, o modelo político, o modelo de ambiguidade e o modelo cultural, de maior

aplicabilidade às organizações educativas públicas num esforço de aproximação ao nosso quadro teórico.

No Capítulo II, tentámos recriar sumariamente, numa perspectiva longitudinal e diacrónica, as principais reformas do sistema educativo português incrementadas pelos vários governos que estiveram à frente dos destinos da nação. Salientámos neste capítulo os diplomas governamentais, responsáveis pela criação e implementação dos Agrupamentos Verticais de Escolas (o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e o Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho).

No Capítulo III, depois de aclararmos o conceito de cultura organizacional, ensaiámos a sua reconstrução genealógica numa tentativa de referenciar as suas principais manifestações e tipologias. Debruçámo-nos, depois, nas múltiplas focalizações da problemática da cultura organizacional, materializadas, de acordo com a terminologia de Joanne Martin (1992, 2002), na perspectiva integradora, na perspectiva diferenciadora e na perspectiva fragmentadora. Desembocámos, em consequência, no binómio cultura/subculturas para, depois, redireccionarmos, o estudo no sentido da organização escolar. Procurámos, por fim, traçar a evolução do interesse investigativo pela cultura organizacional no contexto da escola.

No último capítulo da primeira parte, o Capítulo IV, depois do percurso genealógico traçado e já completamente mergulhados no contexto educativo, procurámos reconstruir o modelo teórico que subjaz a este trabalho de investigação. Assim, fizemos uma pausa analítica para explorarmos as capacidades explicativas dos dilemas teóricos na construção da cultura organizacional e que traduzem algumas das tensões por que passou a Teoria Organizacional. Deste exercício resultou a eleição da análise da cultura organizacional a partir dos eixos paradigmáticos que nos levaram à dupla tensão dos binómios estrutura/acção e dentro/fora. Terminámos o capítulo, com a certeza relativa, que se justifica uma “configuração cultural múltipla” (Alvesson, 1993:118) na análise da cultura das organizações escolares dada a interacção entre um conjunto múltiplo de factores intervenientes na (re)construção da cultura organizacional. Nesse “tráfego cultural”, diacronicamente arquitectado, encontrámos duas relevantes categorias, cultura escolar e cultura organizacional escolar, só aparentemente antagónicas.

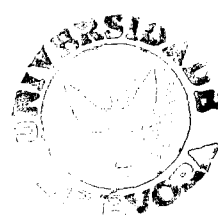
A segunda parte, dedicada ao trabalho de campo, é encetada no Capítulo V com uma secção de fundamentação metodológica onde foi nossa intenção apresentar e justificar as estratégias usadas ao longo da pesquisa empírica, dissertando sobre a pertinência do desenvolvimento de um estudo de caso para a análise da cultura organizacional num Agrupamento Vertical de Escolas.

No Capítulo VI, é feita uma pequena resenha histórica da constituição do Agrupamento Vertical de Escolas em análise, o *Agrupamento Três* e apresentada em traços genéricos a sua caracterização.

O capítulo VII representa a operacionalização do quadro teórico, procurando mostrar de que forma a cultura se foi construindo e reconstruído no tempo por referência aos eixos da estrutura e da acção e do dentro e do fora, volvida uma década após a implementação do modelo organizativo prescrito pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e pelo Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho.

A terminar este trabalho, são apresentadas as conclusões finais, apontando algumas recomendações e pistas para trabalhos futuros. Ao mesmo tempo, assumimos as limitações inerentes ao trabalho apresentado.

Por fim, apresentamos as Referências Bibliográficas e a Legislação referida. Fecham este trabalho, os anexos que julgámos mais relevantes: o guião das entrevistas aos Órgãos de Gestão e os questionários aos docentes das escolas do *Agrupamento Três*.



## **PARTE I**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

# **CAPÍTULO I**

## **A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA**

- 1. A escola como organização educativa**
- 2. Uma perspectiva das teorias e dos paradigmas organizacionais**
- 3. Quadro analítico das organizações educativas**
- 4. Modos de pensar as organizações**
  - 4.1. O modelo burocrático racional**
  - 4.2. O modelo político**
  - 4.3. O modelo da ambiguidade**
  - 4.4. O modelo cultural**

## CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO EDUCATIVA

A escola, para além de ter como missão cumprir uma função social de extrema importância, ao ter entre mãos, a tarefa de ensinar/aprender, teve, ao longo dos séculos, de integrar, resistir, transformar-se, reformar-se, reorganizar-se, e, principalmente, continuar e perpetuar-se como uma organização vital para a sociedade contemporânea.

A escola como organização educativa tem constituído, nos últimos tempos, um dos objectos de estudo preferenciais da investigação educacional em Portugal. Os estabelecimentos de ensino tornaram-se, também, uma das áreas de estudo mais procuradas pela investigação educacional a partir de meados da década de 70 e, segundo Falcão (2000:28), tem sido frequente «transpor para o contexto educacional os quadros teóricos-conceptuais produzidos no estudo de outros tipos de organizações».

Gomes refere (1993:22) que

«contrariamente à empresa, em Portugal, o estabelecimento escolar não era mais do que uma cópia em miniatura do sistema educativo nacional, uma delegação deste ao nível local sem qualquer identidade específica, sem orçamento, sem exercício de poder local. Quando se falava da escola falava-se do macrosistema institucional e não da escola como uma organização».

De acordo com Lima (2006:17)

«compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objectivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didácticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente, etc.»

De objecto social, a escola passou a ser olhada como objecto científico. Canário (1996:131) acredita que, nas últimas décadas, se reuniu «um conjunto de condições teóricas que, historicamente acompanham a transformação do objecto social da escola, em objecto científico».

O trabalho e a reflexão sobre a escola, no âmbito das ciências como a Sociologia, da Psicologia, e mais tarde no âmbito das Ciências da Educação e da Sociologia das Organizações Educativas, levam-nos a considerar que a escola se tem metamorfoseado em escolas distintas e antagónicas. Esse antagonismo advém, segundo Canário, (1996:127) do modo de

«conceber a actividade investigativa, encarando-a como um processo de transformação de objectos sociais em objectos científicos, que é possível afirmar que a escola enquanto objecto de estudo não corresponde a “uma escolha”, nem a uma “descoberta”, nem sequer a uma “emergência”, mas sim a um processo de construção realizado pelo investigador. É ainda esta distinção entre objecto social e objecto científico, bem como a compreensão do processo que preside à passagem de um para o outro, que ajuda a clarificar, ou a equacionar, uma outra dimensão importante: a escola, enquanto objecto social, não corresponde a um objecto de estudo (...) mas sim a múltiplos objectos de estudo, consoante a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo.»

## 1. A escola como organização educativa

Da nossa apreciação da realidade circundante, temos aferido que toda a gente se sente capacitada para falar da escola e, sobretudo, para criticá-la. Seja a escola em sentido abstracto, ou a escola em que se estudou ou a escola frequentada pelos filhos.

Afirmá-la desadaptada da realidade, pior do que a escola do século passado, são comentários muito escutados. Com efeito, todos opinam sobre a escola. A escola é, por isso, um tema recorrente em qualquer reflexão sobre a sociedade. Mas, não obstante, a escola como organização não tem sido alvo de um estudo tão aprofundado quanto outras organizações.

A sociedade actual é uma sociedade organizacional. Como refere Etzioni (1967:7), nascemos no seio de organizações, vivemos em organizações, os bens de que usufruímos são-nos proporcionados por organizações. Por seu lado, Scott (1981: 1) assegura que as organizações «jogam um papel liderante no nosso mundo moderno». Perrow (1983:468) defende que «as organizações constituem o corpo da sociedade». Por sua vez, Abrahamsson (1993:25) destaca que



«muitos de nós trabalham para uma organização. Têm um papel de entidade patronal, e determinam o ambiente de trabalho da mão-de-obra. Através dos bens e dos serviços que produzem, as organizações têm um impacto muito forte na *economia*. Têm, também, um papel *político*, tentando frequentemente persuadir os governos a tomarem decisões e aprovarem leis que os irão beneficiar. As organizações são veículos para representar interesses: representam os patrões e os trabalhadores, membros de associações e outras corporações».

A organização escolar, de entre o conjunto de organizações que estruturam a nossa sociedade, constitui uma organização, socialmente construída, que influencia e incide sobre todas as outras. E por isso, segundo Costa (1998:7) a escola «enquanto organização constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos».

Na esteira de Lima, a organização escolar constitui uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica, plena de significado. O autor (Lima, 1998:39) refere que

«a escola enquanto organização especializada, separada da Igreja e controlada pelo Estado, é o resultado de um longo processo de construção que, em Portugal, teve o seu início com o Marquês de Pombal e, especialmente no caso do ensino secundário, com a criação do liceu por Passos Manuel».

Para que as palavras não sejam fonte de desentendimento<sup>1</sup>, façamos, agora uma pequena pausa para esclarecermos o conceito de organização. O vocábulo *organização* tem origem no grego “*organon*”, que significa instrumento, utensílio. Na literatura, o conceito de organização pode referir-se a unidades e entidades sociais, conjuntos práticos<sup>2</sup>, conjuntos práticos ou referir-se a certas condutas e processos sociais<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Encontrar uma definição consensual de organização, para os vários autores, é uma tarefa algo complexa e arriscada. Para evitar complicações de maior, alguns autores têm dado exemplos de organizações, em vez de definições.

<sup>2</sup> Neste sentido, Bilhim (2001:21) defende que a «organização é uma identidade social, conscientemente coordenada, gozando de fronteiras delimitadas, que funciona numa base relativamente contínua, tendo em vista a realização de objectivos».

<sup>3</sup> O mesmo autor (*idem*, *ibidem*: 22) refere que está em causa «o acto de organizar tais actividades, a disposição dos meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente».

Etzioni (1967:3) entende esclarecer o conceito de organização como «unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos».

Para Blau & Scott (1977: 17) o conceito de organização surge do contraste entre “organização formal” (criada propositadamente para cumprir uma determinada finalidade) e “organização social” (surge sempre que os indivíduos vivem conjuntamente). Deste modo, é destacada a intencionalidade, por oposição à espontaneidade e naturalidade em que se desenvolve a interacção social no contexto das organizações.

Mélèse (1979:82) admite que o conceito de organização incide sobre «um conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objectivos comuns».

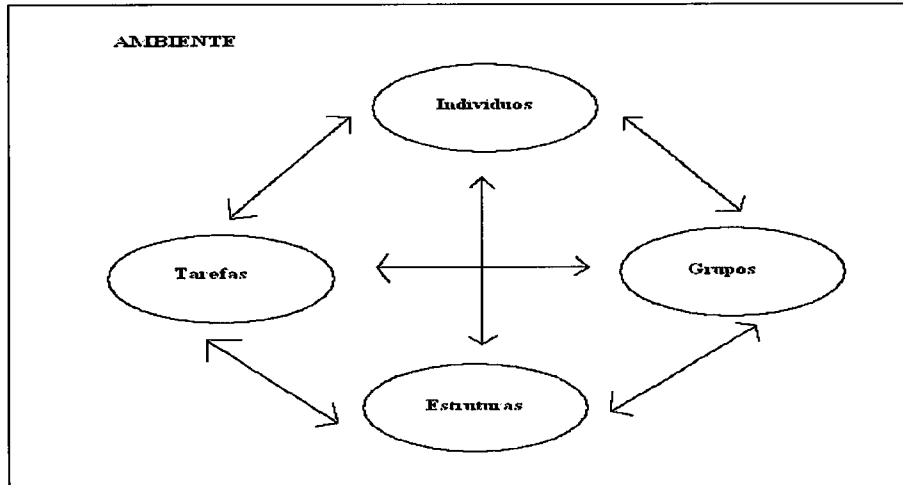
Mitchell (1983:10) define organização como um conjunto de «pessoas que trabalham juntas para atingir um fim comum».

Shein (1986) defende a organização como sendo a coordenação racional de actividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a execução de um propósito ou intenção expressa e comum, mediante uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade.

Carvalho Ferreira, Neves, Abreu e Caetano (2001:260) assumem que a organização se pode definir «como um conjunto de duas ou mais pessoas inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e de um modo coordenado para alcançar objectivos». Segundo os autores referidos, os principais elementos que servem como indicadores do conceito de organização podem traduzir-se segundo a figura apresentada. (cf. Figura 1)

FIGURA 1

## ELEMENTOS DO CONCEITO DE ORGANIZAÇÃO



FONTE: CARVALHO FERREIRA et al, 2001:261)

Hall (1994:23) ao ponderar que as organizações são sistemas complexos que abarcam uma sucessão de elementos e são abrangidos por inúmeros factores de origem diversa, explica a organização como

«uma colectividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações e sistemas de coordenação de afiliação, essa colectividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em actividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objectivos». (idem, ibidem)

A este propósito, Lima (1998:48) relembra que

«na literatura organizacional e sociológica encontramos quase sempre a palavra organização associada a um epíteto, ou a um qualitativo, de que depende geralmente a própria definição (delimitação) do conceito - organização social, organização formal, organização informal, organização complexa, são apenas alguns exemplos».

Muñoz Sedano & Roman Perez <sup>4</sup> (1989:41-46), cientes da dificuldade da tarefa e no ensejo de não alimentar polémicas, passam em revista as principais definições de organização e consideram como elementos pertinentes e relevantes cinco aspectos que passamos a referenciar: 1) composição da organização (indivíduos e grupos relacionados entre si); 2) orientação da organização para objectivos e fins; 3) diferenciação de funções no seio da organização, 4) coordenação racional e intencional dos recursos; 5) continuidade através do tempo.

No que à organização escolar diz respeito, as definições de organização encontram sempre alguma compatibilidade. Não é habitual encontrar uma definição de organização que não seja de aplicação à escola, ou deixar de encontrar a escola como exemplo de organização nomeando-a explicitamente. Por outro lado, a escola surge, também, em comparação com outras organizações (por exemplo, a comparação associação/escola, escola/empresa) mediante analogias várias.

Gerald Cortis<sup>5</sup> (1980:138) adaptou à escola o modelo *input-output* remetendo para o seguinte:

«Numa escola, as *matérias-primas* seriam os alunos, os materiais didácticos, os livros (...) [*inputs*]. O *processo de transformação* tomaria a forma de comunicação do professor/discussão por parte dos alunos, com toda a turma ou em grupos, tarefas dos alunos, trabalho de casa, interacção informal entre os alunos, discussões, etc. O *produto acabado* [*outputs*] seriam os indivíduos educados.»<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Para Costa (1998:12), a definição de organização assume acepções distintas «em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos, encontrando-se, por isso, cada definição de organização vinculada aos pressupostos teóricos dos seus proponentes».

<sup>5</sup> Citado em Lima (1998:58). Gerald Curtis (1980), O Contexto Social no Ensino, Livros Horizonte, Lisboa.

<sup>6</sup> Os itálicos são da responsabilidade do autor.

Na perspectiva deste mesmo autor, a aplicabilidade do modelo *input-output* à escola

«sugere, de facto, que a escola é como uma fábrica, com linhas de produção empenhadas em fabricar um certo número de crianças idênticas, todas com características comuns». (Id., *ibid.*)

Certos autores como Félix (1984:78), insurgem-se com veemência contra a comparação escola/empresa uma vez que certos investigadores

«ao assimilarem a perspectiva da administração empresarial, cujo aperfeiçoamento de métodos e técnicas resultam do imperativo do capitalismo, reforçam e legitimam as relações entre a Administração Escolar e a Administração de Empresas, relação esta que não é apenas teórica, pois que resulta de uma situação historicamente determinada, em que o modelo de produção capitalista determina as relações sociais de produção, e a organização das instituições jurídico-políticas e culturais da sociedade de classe». (Félix, 1984: 81)

De acordo com Lima, (1998:63), «o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação»<sup>7</sup> porque «a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada» (Idem, *ibidem*: 47).

Dentro da definição conceptual de organização, a escola assume certas especificidades. De acordo com Natércio Afonso (1992:42)

«a consideração de que a escola tem características próprias, quando comparadas com outras organizações, como por exemplo as empresas, tem servido de álibi para justificar resistências à consideração da escola como objecto de estudo de análise organizacional».

---

<sup>7</sup> Para Nóvoa (1992:9) «a abordagem das escolas como organizações é olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo. os professores e os cientistas da educação não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análise construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial».

Sobre este mesmo assunto Rui Gomes (1993:22) afirma que

«contrariamente à empresa, em Portugal, o estabelecimento escolar não era mais do que uma cópia em miniatura do sistema educativo nacional, uma delegação deste ao nível local sem qualquer identidade específica, sem orçamento, em exercício do poder local. Quando se falava da escola, falava-se do microssistema institucional e não da escola como organização. Ou, em alternativa falava-se das aulas como unidade-base, a célula do sistema educativo.»

A escola, ao ser constituída por um leque de especificidades político-culturais organizacionais é, de acordo com Bush (1986:5-6)

«socialmente construída por uma multiplicidade de actores, com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos, que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, que os objectivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores que interagem no espaço escolar.»

Nesta linha de pensamento podemos também citar Torres (1997:53) que entende que a escola não pode ser considerada senão num quadro organizacional <sup>8</sup> ainda que

«portadora de uma tradição muito recente, a visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se, por exemplo, da empresa em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e o concomitante controlo político, administrativo e burocrático da escola, traduzidos pelas normas de aplicação universal; a ausência de (ou precária) autonomia organizacional associada à inexistência de uma direcção organizacionalmente localizada; assim como a especificidade dos objectivos organizacionais centralmente construídos e organizacionalmente implantados constituem, em breves traços, as principais características da estrutura organizacional escolar». (Torres: 1997:55)

---

<sup>8</sup> O consenso encontrado na classificação da escola como organização desaparece em relação à sua caracterização enquanto tal na medida em que ela diferentemente focalizada pela multiplicidade de discursos e perspectivas edificadas sobre a escola como organização, assim como diferentemente delimitada pelos vários modelos teóricos de análise. Veja, por exemplo, os modelos criados por Bell (1980); Ellström (1983); Bush (1986); Morgan (1986, 1996); Tyler (1991); Lima (1998); Barroso, (1993); Costa (1998).

Acrescenta ainda a mesma autora que

«se é verdade que o arranjo organizacional da escola reflecte um modelo extremamente produzido e imposto uniformemente para todo o país, então uma abordagem organizacionalmente referenciada parece ter de ser reger por diferentes níveis de análise que contemplem o cariz simultaneamente receptor e (re)produtor, subjacente ao funcionamento de cada escola, contrariando assim, uma lógica analítica de tipo empresarial, frequentemente construída exclusivamente *para e a partir* da especificidade de determinada organização-empresa.» (Torres: 1997:55)

Se a escola, como organização socialmente erigida para obtenção de certas finalidades, partilha com a maior parte das outras organizações um leque invejável de peculiaridades (tais como: objectivos, poder, estrutura, tecnologias, etc.) ao acentuar os processos de controlo, a especialização e a divisão social e técnica do trabalho, também está sujeita ao quadro de modelos teóricos de análise.

Um dos traços organizacionais mais pertinentes da organização escolar reside na sua

«hetero-organização, conferindo, desde logo, às suas abordagens um cariz mais complexo e polifacetado e, não raras vezes, controverso pela parcialidade analítica em que alguns estudos parecem incorrer ao privilegiar, exclusivamente, níveis de análise mais gestionários ou empresariais, esquecendo este duplo enquadramento da escola como organização: por um lado o Ministério da Educação como produtor normativo/cultural e, por outro lado, os actores periféricamente localizados, como seus (in)fiéis decalques».  
(Torres: 1997:55)

O “despertar” da escola como organização exigirá que o estudo da mesma seja focalizado de acordo com dois planos organizacionais analíticos: o plano das orientações para a acção organizacional e o plano da acção organizacional a que correspondem diversas estruturas e regras (Lima, 1998). Nesta linha, este autor propõe que o estudo da escola como organização seja pautado por três focalizações diferentes: a normativa (aborda as estruturas e as regras formais admitindo fidelidades normativas), a interpretativa (aborda as regras não formais e informais ou ocultas) e a descritiva (aborda as estruturas manifestas e as regras actualizadas). Quase uma década depois, o mesmo autor (Lima:2006:19) reafirmaria na mesma linha de pensamento:

«A compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos *modelos organizacionais analíticos/interpretativos* e, no caso da abordagem que vimos propondo, especialmente das teorias e perspectivas de análise sociológica das organizações. Mas exige também que, a partir dos referenciais de análise fornecidos por aqueles, se integrem enquanto objectos de estudo os *modelos organizacionais normativistas/pragmáticos*, isto é, as teorias das organizações, as escolas e as doutrinas de gestão.»

Consideramos que uma leitura sociológica e organizacional da escola enquanto organização demanda a explicitação de um modelo teórico de análise e, deste modo, procuraremos, primeiramente, architectar o quadro da evolução das teorias de administração educacional, para depois, e de acordo, com o objecto deste estudo, definirmos um hipotético quadro teórico de referência desta investigação.



## 2. Uma perspectiva das teorias e dos paradigmas organizacionais

As preocupações práticas de gestão com o controlo e a eficiência nas empresas e nos serviços públicos estiveram na base do desenvolvimento das teorias organizacionais. Estas evoluíram, no entanto, para abordagens múltiplas, complexas e divergentes, espelhando quase sempre paradigmas divergentes e antagónicos.

Bolman & Deal<sup>9</sup> corroboram uma leitura das organização mediante um pluralismo teórico, ao insistirem que « the problem in organization theory is not that the one true theory is being lost among a crowd of pretenders. The problem is more difficult: There are relative scarcity of work that comprehends multiple perspectives corresponds to our view that pluralism is the current state of organization research». (Bolman & Deal, 1984:232-3)

Por esse motivo, estes investigadores sugerem que

«precisamos de teorias que ponham ordem na confusão sem esconder ou filtrar importantes realidades organizacionais. Precisamos de experimentar uma variedade de hipóteses e passar mais tempo a lidar com a complexidade das organizações humanas, antes de podermos concluir, com segurança, que são realmente tão simples como os modelos existentes actualmente». (Bolman & Deal, 1984:239)

Na mesma perspectiva encontramos Lima ao preconizar que (2006:22) o «pluralismo teórico conferiu protagonismo ao debate entre distintos paradigmas sociológicos de análise organizacional».

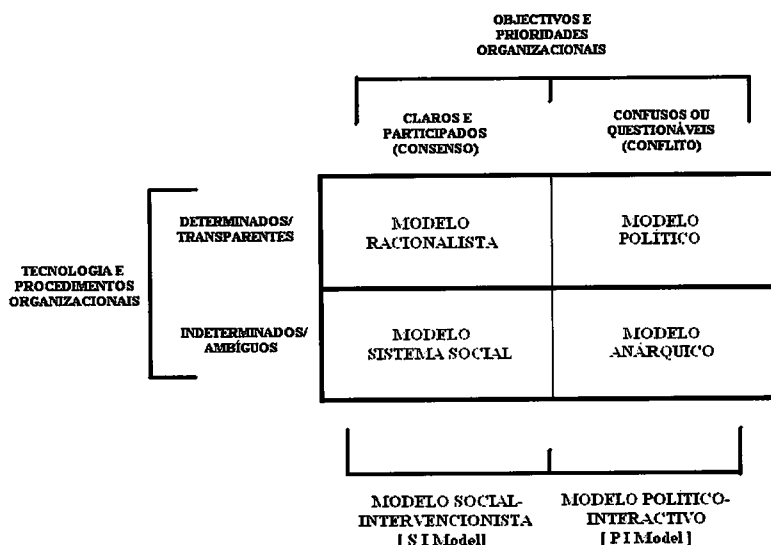
As preocupações práticas de gestão com o controlo e a eficiência nas empresas e nos serviços públicos são responsáveis pela concepção das teorias organizacionais. Contudo, a teoria organizacional haveria de se desenvolver no sentido de abordagens múltiplas, nem sempre convergentes, espelhando paradigmas substancialmente distintos e até antagónicos.

---

<sup>9</sup> Bolman & Deal (1984) elencam quatro quadros teóricos organizacionais: o estrutural, o humanista, o político e o simbólico (cultura organizacional). Afirmam estes investigadores (1984: 225) que «the rational, human resource, political, and symbolic collectively encompass much of the existing theory and research on human organizations». E por isso cada um tem comparativamente uma vantagem única que simbioticamente pode potenciar a análise das organizações.

Ellström<sup>10</sup> (1984) socorre-se de uma tipologia que assenta em quatro modelos: o modelo racional; o modelo político; o modelo de sistema social e o modelo anárquico, por referência ao índice de consenso e de clareza, no que respeita aos objectivos, ao índice de ambiguidade das tecnologias e dos processos organizacionais. (cf. Figura 2)

**FIGURA 2**  
**TIPOLOGIA DE MODELOS ORGANIZACIONAIS DE ELLSTÖM**



**FONTE: ELLSTRÖM (1989)**

<sup>10</sup> Ellström propõe um modelo multifocalizado que integra e articula os quatro modelos organizacionais elencados, a saber: o modelo racional, que define a organização segundo um conjunto de objectivos determinados; o modelo político que define a organização segundo a diversidade de interesses e da falta de consciência dos objectivos, sendo que as organizações são tidas como organizações políticas em que vencem os que detêm mais poder e recursos; o modelo de sistema social que define a organização segundo processos espontâneos, cujas respostas se moldam às exigências internas e externas em vez de constituírem uma acção premeditada e o modelo anárquico que define a organização segundo a utilização de metáforas como *anarquia organizada*, *sistema caixote do lixo* e *sistema debilmente articulado*. O autor entende que cada um dos modelos, isoladamente só daria conta de uma visão parcial da realidade organizacional. Por esse motivo, justifica-se a complementaridade dos quatro modelos dado que cada modelo representa uma dimensão organizacional da mesma organização.

Husén e Postletwaite (1985) diferenciam entre as teorias clássicas e as teorias modernas. Das teorias clássicas fazem parte o modelo racional, o modelo de sistema natural e o modelo de sistema aberto. As teorias modernas são compostas pelo modelo de anarquia organizada e pelo modelo de sistemas debilmente acoplados.

Bush (1986) convoca cinco modelos para caracterizar as teorias da gestão educacional: os modelos formais ou burocráticos; os modelos democráticos ou colegiais; os modelos políticos; os modelos subjectivos e os modelos de ambiguidade.

Sergiovanni e os seus pares (Sergiovanni *et al.*, 1987) elencam estas abordagens em quatro conjuntos, fazendo ressaltar em cada uma, um ângulo específico da vida organizacional. Seguindo a categorização destes autores, as teorias organizacionais podem ser entendidas como evidenciando preocupações com a eficiência, com as necessidades humanas, com a cultura organizacional e com a política e a tomada de decisões.

Tendo como ponto de partida as suas investigações no âmbito das Ciências Sociais e da sua experiência de trabalho nas organizações, Bolman & Deal (1984) apresentam quatro perspectivas para justificar as organizações: a estrutural, os recursos humanos, a política e a simbólica.

“A arte de ler e compreender as organizações” tem sido, com alguma frequência, feita mediante a utilização de um recurso linguístico denominado metáfora. Segundo Morgan (1996:16) as

«metáforas são frequentemente vistas apenas como um artifício para embelezar o discurso, mas o seu significado é muito maior do que isto. Usar uma metáfora implica *um modo de pensar e uma forma de ver* que permeia a maneira pela qual entendemos nosso mundo em geral».

Segundo Teresa González González (1987: 28) uma imagem metafórica

«tenta descobrir de um modo mais ou menos simplificado fenómenos complexos tais como as organizações e os seus processos. (...) Uma metáfora é uma maneira de ir do conhecido até ao desconhecido. É um modo de conhecimento em que as qualidades identificadas de uma coisa se transferem de modo instantâneo, quase inconsciente, para outra coisa que é, pela sua complexidade, desconhecida para nós. Neste sentido, as metáforas capacitam-nos

para ver fenómenos complexos a partir de um ponto de vista novo mas, de certo modo, familiar.»

Canavarro (2000:28) acrescenta que a metáfora pode ser encarada como

«uma forma de pensar, de ler a realidade, mais de que um adorno do discurso; é-lhe atribuído um significado mais potente, dado que a sua utilização supõe uma forma organizada de compreensão dos fenómenos e exerce influência sobre a ciência, sobre a linguagem, sobre o pensamento e sobre a nossa forma de expressão quotidiana».

Segundo o mesmo autor (*idem, ibidem*), a recurso à utilização das metáforas no contexto organizacional tem possibilitado uma dupla leitura quanto aos objetivos. Deste modo, tem promovido a construção de modelos, de abordagens ao fenómeno organizacional e facilitado uma moldura de referência que permite interpretar a realidade enquanto vivência na organização. O uso de metáforas, para além de implementar progressos científicos numa determinada área do saber, assume, ainda, «um valor simbólico quotidiano, um valor pragmático e palpável na vida organizacional». (Canavarro, 2000:28)

A incorporação das imagens e metáforas organizacionais na metalinguagem das Ciências Sociais é referida por Boaventura Sousa Santos (1998) com muito relevante:

«Dado o papel da analogia e da metáfora na inovação e na extensão do pensamento é de supor que elas tenham um lugar central num pensamento que, por excelência, privilegia a inovação e a extensão do pensamento científico. (...) Julgo que o que melhor caracteriza o pensamento científico é a tensão entre a linguagem técnica e a linguagem metafórica. (...) Do ponto de vista da dupla ruptura epistemológica, que tenho vindo a defender, a tensão entre a linguagem técnica e a linguagem metafórica é inerradicável. A linguagem técnica desempenha um papel importante na primeira ruptura (que separa a ciência do senso comum), enquanto a linguagem metafórica é imprescindível para a segunda ruptura (que supera tanto a ciência como o senso comum num conhecimento prático esclarecido).» (Santos, 1998:129-133)

Pode ler-se em Bilhim (2001:37) que muitos e importantes trabalhos sugeriram a utilização das metáforas ou imagens organizacionais, nomeadamente Peppers (1942), Kuhn (1970), Boulding (1956), Burke (1962), Manning (1979), Schon (1963) e ainda, Koestler (1969), Brown (1977) e Morgan (1986,1996). As imagens ou metáforas organizacionais não

são apenas «uma maneira de ver e interpretar a realidade social (...) [são] também uma forma de pensar essa mesma realidade e sendo uma forma de pensar, acaba por se transformar numa forma de conceber a realidade social e organizacional e de agir sobre ela».

Bilhim (2001:38) Este autor justifica a sua posição, uma vez que as organizações, enquanto fenómenos sociais complexos, ambíguos e paradoxais, devem ser estudadas de diferentes ângulos dado serem poliédricas na sua constituição.

De acordo com Costa (1998:17), a aplicação do discurso metafórico possibilita o desenvolvimento de uma leitura mais realista e razoável no que concerne às teorias organizacionais, na impossibilidade de uma leitura completa e total, visto que o posicionamento mais apropriado neste âmbito remete para múltiplas e variadas perspectivas de leitura.

Gareth Morgan na sua obra “ Imagens da Organização” (1996) <sup>11</sup>, apresenta oito imagens ou metáforas organizacionais para explicar e compreender as organizações. O autor propõe, então, que as organizações sejam estudadas como: máquinas; organismos; cérebros; culturas; sistemas políticos; prisões psíquicas; fluxos de transformação e instrumentos de dominação (cf. Quadro 1).

O autor recorre a estas metáforas como meio de conceber novas maneiras de pensar a organização; superar as formas estereotipadas de pensamento que têm dominado o estudo das organizações, principalmente através da imagem da máquina e do organismo; diagnosticar e delinear melhor as organizações e inquirir as potencialidades proporcionadas por este tipo de análise.

---

<sup>11</sup> A primeira edição, na versão em inglês, data de 1986.

**QUADRO 1**  
**IMAGENS DA ORGANIZAÇÃO EM GARETH MORGAN**

<b>METÁFORAS</b>	<b>TEORIAS</b>	<b>PRINCIPAIS AUTORES</b>	
<b>Organização como máquina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria clássica</li> <li>- Teoria da burocracia</li> <li>- Gestão por objectivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taylor</li> <li>- Fayol</li> <li>- Ford</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Weber</li> <li>- Drucker</li> </ul>
<b>As organizações como organismos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações humanas</li> <li>- Teoria sócio-técnica</li> <li>- Teoria dos sistemas</li> <li>- Adhocracia</li> <li>- Teoria da contingência</li> <li>- Desenvolvimento organizacional</li> <li>- Teoria ecológica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayo</li> <li>- McGregor</li> <li>- Likert</li> <li>- Woodward</li> <li>- Bertalanfy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kast &amp; Rosenzeig</li> <li>- Katz &amp; Kahn</li> <li>- Lawrence &amp; Lorsch</li> </ul>
<b>As organizações como cérebros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria da informação</li> <li>- Teoria da decisão</li> <li>- Aprendizagem organizacional</li> <li>- Teoria holográfica</li> <li>- Anarquia organizada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simon</li> <li>- Simon &amp; March</li> <li>- Cohen &amp; March</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohen, March &amp; Olsen</li> <li>- Argyris &amp; Schon</li> <li>- Weick</li> </ul>
<b>As organizações como culturas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teorias antropológicas</li> <li>- Teorias cooperativas e integrativas</li> <li>- Teorias clássicas da sociologia (Durkheim, Weber, Parsons)</li> <li>- Teorias da construção social (Schutz, Berger &amp; Luckmann)</li> <li>- Teorias institucionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barnard</li> <li>- Pettigrew</li> <li>- Schein</li> <li>- Ouchi</li> <li>- Handy</li> <li>- Peters &amp; Waterman</li> <li>- Deal &amp; Kennedy</li> <li>- Czarniawska</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Smircich</li> <li>- Meyerson</li> <li>- Frost</li> <li>- Meyer &amp; Rowan</li> <li>- Zucker</li> <li>- DiMaggio</li> <li>- Cott</li> <li>- Powell</li> </ul>
<b>As organizações como sistemas políticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teorias da racionalidade política</li> <li>- Teorias do conflito</li> <li>- Teoria da democracia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Burns &amp; Stalker</li> <li>- Simon &amp; March</li> <li>- Crozier</li> <li>- Crozier &amp; Fridberg</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pfeiffer</li> <li>- Benson</li> <li>- Baldrige</li> <li>- Hoyle</li> <li>- Ball</li> </ul>

<b>As organizações como prisões psíquicas</b>	- Teorias psicanalíticas - Organização como ideologia - Organizações totais	- Freud - Klein - Jung - Fromm - Reich - Marx - Marx & Engels	- Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas) - Denhardt - Goffman - Foucault
<b>A organização como mudança e transformação</b>	- Teorias da mudança social - Teorias revolucionárias - Teorias da auto-produção	- Marx - Marx & Engels - Lenine - Bakunin - Mandel - Althusser	- Habermas - Off - Maturana & Varela - Touraine
<b>As organizações como instrumentos de domínio</b>	- Teorias do poder - Teorias do controlo social	- Weber - Michels - Marx - Marx & Engels	- Miliband - Clegg & Dunkerley - Foucault

FONTE : MORGAN, G. (1996)

Inspirado na classificação de Gareth Morgan, Canavarro (2000) ao fazer a revisão das principais teorias organizacionais, apresenta três grandes grupos, cada um deles divisível: o Paradigma Positivista, o Paradigma Biológico-Sistémico (ou Neo-Positivista) e o Paradigma Construtivista, de acordo com aquilo a que chama de “solo epistemológico”. O Paradigma Positivista aplicado no domínio organizacional destaca as concepções da organização como uma máquina e da organização como instrumento de domínio e de controlo social, referindo a Organização Científica do Trabalho e a Abordagem Burocrática. O Paradigma Biológico-Sistémico das organizações enfatiza a concepção da organização enquanto ser vivo, referindo os estudos de Hawthorne e a Abordagem Sistémica. O Paradigma Construtivista das organizações faz referência às Abordagens Cultural e Política. (cf. Quadro 2)

## QUADRO 2

## PARADIGMAS ORGANIZACIONAIS DE CANAVARRO

PARADIGMAS ORGANIZACIONAIS	ABORDAGENS
<b>Paradigma Positivista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Organização como uma máquina;</li><li>■ Organização como instrumento de domínio;</li><li>■ Organização como instrumento de controlo social;</li><li>■ Organização Científica do Trabalho;</li><li>■ Abordagem Burocrática.</li></ul>
<b>Paradigma Biológico-Sistémico (ou Neo-Positivista)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Organização enquanto ser vivo;</li><li>■ Abordagem Sistémica.</li></ul>
<b>Paradigma Construtivista</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ Abordagem Cultural;</li><li>■ Abordagem Política.</li></ul>

FONTE: CANAVARRO (2000)



### 3. Quadro analítico das organizações educativas

É muito recente a tentativa de criar uma teoria própria da Administração Educacional. Barroso<sup>12</sup> (1995:2) refere que

«o desenvolvimento da Administração Educacional como campo de estudo específico é fortemente condicionado pela ‘história’ desta disciplina nos Estados Unidos da América. (...) Só a partir dos anos 70 é que se assiste à sua emergência em outros países de língua inglesa como Canadá, Reino Unido e Austrália (...) e mais tarde, em outros países do continente europeu como a França, a Espanha e Portugal».

Segundo Lima (2006:22), a investigação educacional passou a ser feita mediante uma leitura com base nas imagens analíticas e metáforas organizacionais de escola a partir do início da década de 1990. A utilização das metáforas nesta área possibilitou uma dimensão mais interpretativa e menos normativista no estudo das organizações escolares. Será, no entanto, basilar abraçar distintas proveniências e diferentes processos de construção na “metaforização” da realidade organizacional escolar. Por esse motivo podemos falar em

«concepções organizacionais empíricas produzidas no *plano da acção*, circulando num dado contexto e num dado momento enquanto teorias implícitas, representações do mundo organizacional da responsabilidade dos actores escolares, (...) ; concepções organizacionais de escola fixadas no *plano das orientações para a acção*, seja em políticas, orientações e regras supra-organizacionais, seja de âmbito escolar, presentes no projecto educativo da escola, no regulamento interno (...); concepções organizacionais da escola que relevam de imagens, metáforas e outras formas de representação de carácter normativo/pragmático (...) e concepções organizacionais de escola de pendor analítico/interpretativo que mantêm relações complexas, mais ou menos directas e imediatas com os paradigmas sociológicos de análise organizacional, (...) com modelos teóricos ou teorias ou com imagens ou metáforas».

(Lima, 2006:23-24)

---

<sup>12</sup> A investigação educacional, em Portugal, no âmbito das metáforas organizacionais, tem sido objecto de alguns estudos, organizados em torno de paradigmas e abordagens (Canavarro, 2000), em torno de estruturas analíticas (Bilhim, 2001), em torno de metáforas específicas como a da cultura organizacional (Torres, 1997, 2003; R. Gomes, 1993; Sarmento, 1994; A. Gomes, 2000).

Podemos fazer uma leitura mais pormenorizada do modelo teórico-conceptual proposto por Lima para proceder à análise organizacional da escola a partir do seguinte quadro. (cf. Quadro 3)

QUADRO 3

**QUADRO TEÓRICO-CONCEPTUAL PARA ANÁLISE ORGANIZACIONAL DA ESCOLA  
SEGUNDO LIMA**

<b>PLANOS ORGANIZACIONAIS ANALÍTICOS</b>	<b>ESTRUTURAS ORGANIZACIONAIS</b>	<b>REGRAS ORGANIZACIONAIS</b>	<b>NÍVEIS ORGANIZACIONAIS</b>	<b>TIPOS DE FOCALIZAÇÃO ANALÍTICA</b>
<p align="center"><b>Plano das orientações para a acção organizacional</b></p> <p>[o que deve ser, referido à organização e aos autores]</p>	<p align="center"><b>LATENTES</b></p> <p>[legislação, mas não só: existem, mas não são necessariamente cumpridas]</p>	<p align="center"><b>FORMAIS</b></p> <p>[produzidas acima da organização: escritas, rigor jurídico, genéricas, conhecidas, ...]</p>	<b>SUPERFICIAL</b>	<b>NORMATIVA</b>
	<p align="center"><b>OCULTAS (CRIPTO-ESTRUTURAS</b></p> <p>[não visíveis]</p>	<p align="center"><b>NÃO-FORMAIS</b></p> <p>[produzidas no contexto da organização: certo grau de estruturação, normalmente escritas analíticas]</p>	<b>INTERMÉDIO</b>	<b>INTERPRETATIVA</b>
		<p align="center"><b>INFORMAIS</b></p> <p>[produzidas em contexto organizacional pelos actores, raramente escritas, nem sempre aplicadas genericamente, por vezes assumidas como formas de não cumprimento das regras formais]</p>	<b>PROFUNDO</b>	

<b>Plano da acção organizacional</b> [o que é na realidade: objecto de estudo empírico]	<b>MANIFESTAS</b> [na acção]	<b>REGRAS EFECTIVAMENTE ACTUALIZADAS</b> [ou praticadas]	<b>MANIFESTO</b>	<b>DESCRITIVA</b>
--	---------------------------------	---	------------------	-------------------

FONTE: LIMA (1992, 1998)

Um conjunto de investigadores procedeu à catalogação de tipologias sobre as distintas teorias, abordagens, paradigmas, perspectivas, modelos ou marcos constantes no âmbito do quadro teórico da organização e administração educacional.

Borrel (1989) aponta sete modelos de organização escolar: modelos racionais; modelos naturais; modelos estruturais; modelos de recursos humanos; modelos de enfoques de sistemas; modelos políticos e modelos simbólicos.

De acordo com England (1989) existem três formas de focar a administração educativa: modelo tradicional ou da racionalidade técnica; modelo interpretativo ou da racionalidade prática e modelo crítico ou da prática crítica.

Os investigadores Sedano & Perez (1989) propõem um modelo de análise da escola fazendo apelo aos modelos produtivista, humanista, burocrático e estrutural, político, cultural e sistémico como podemos observar no quadro 4 e que vão ecoar no modo como a escola é encarada: a escola como empresa, a escola como comunidade educativa, a escola como burocracia, a escola como arena política, a escola como cultura e a escola como sistema.

#### QUADRO 4

##### MODELOS DE ANÁLISE DA ESCOLA SEGUNDO SEDANO & PEREZ

<b>MODELO PRODUTIVISTA</b>	<b>ESCOLA COMO EMPRESA</b>
<b>MODELO HUMANISTA</b>	<b>ESCOLA COMO COMUNIDADE EDUCATIVA</b>
<b>MODELO BUROCRÁTICO E ESTRUTURAL</b>	<b>ESCOLA COMO BUROCRACIA</b>
<b>MODELO POLÍTICO</b>	<b>ESCOLA COMO ARENA POLÍTICA</b>
<b>MODELO CULTURAL</b>	<b>ESCOLA COMO CULTURA</b>
<b>MODELO SISTÉMICO</b>	<b>ESCOLA COMO SISTEMA</b>

FONTE: SEDANO & PEREZ (1989)

A partir dos autores citados e de outras propostas que privilegiam as metáforas e as imagens organizacionais, Costa (1998:16) refere que «a utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se, portanto, o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico».

Podendo a organização “ser muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1996:327), Costa (1998:14) elenca seis modos de perspectivar a organização escolar, a que chama imagens organizacionais da escola: a escola como empresa (dependente dos modelos clássicos de organização e administração industrial, sustenta os seus pressupostos teóricos numa visão economicista e mecanicista da pessoa humana capaz de fomentar uma reprodução da educação, tomando o aluno como matéria prima de uma imagem empresarial da escola); a escola como burocracia (assenta e desenvolve-se segundo os modelos burocráticos); a escola como arena política (concebe a escola no âmbito conceptual e analítico dos modelos políticos rejeitando a racionalidade e a previsibilidade); a escola como democracia (assenta nas abordagens democráticas dos modelos e teorias colegiais tomando como referência o movimento da escola das relações humanas); a escola como anarquia (em ruptura com os modelos políticos, contrapõe a incerteza, a imprevisibilidade e a ambiguidade no funcionamento da organização) e a escola como cultura (concebe a escola na perspectiva cultural das organizações tendo em consideração uma linha vincadamente empresarial).

Lima, na sua proposta de organização (1992<sup>13</sup>, 1998, 2001) das abordagens teóricas no estudo da escola como organização assentou na hipótese de um modo de funcionamento díptico da escola, procurando abranger as várias perspectivas de análise organizacional entre os extremos de um *continuum*, de um lado marcado pela burocracia racional e, de outro, pela anarquia<sup>14</sup> organizada. O autor defende uma perspectiva que confronta uma ordem bem mais débil ao nível das estruturas do que a conexão característica da burocracia (cf. Figura 3). Deste modo, Lima (1998: 163) advoga que

---

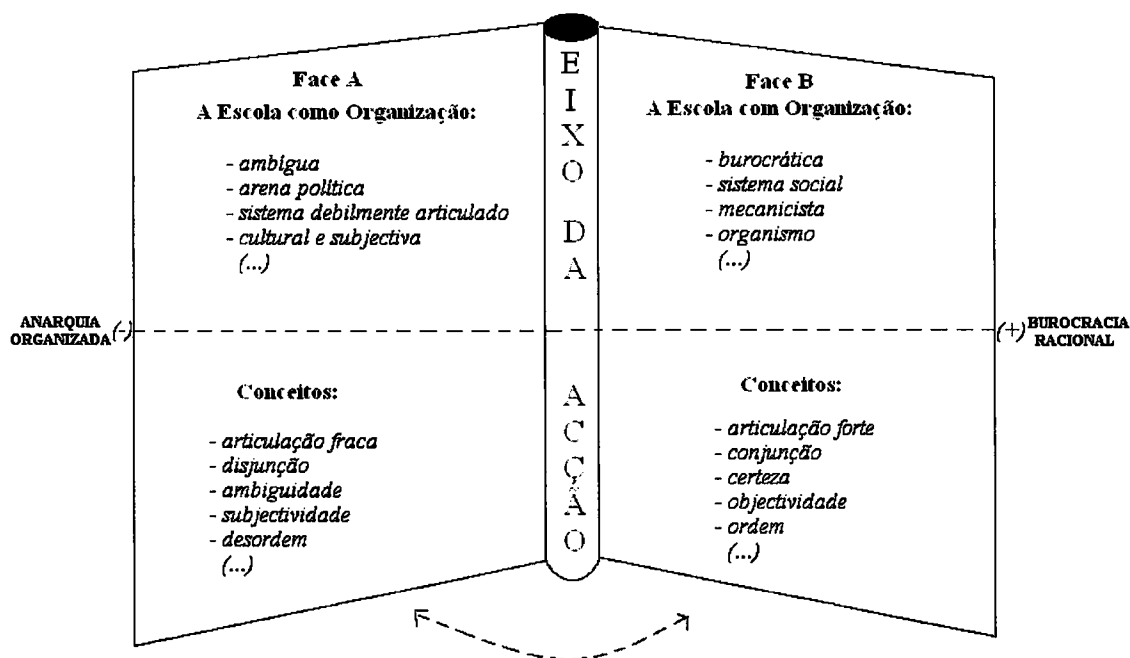
<sup>13</sup> Data da primeira edição da obra *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*.

<sup>14</sup> O conceito de anarquia (Lima, 1998) não deve ser encarado como símbolo de organização deficiente, ou ausência de hierarquia ou direcção. O termo anarquia remete para um conjunto de

«a *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos modo díplico da escola como organização».

FIGURA 3

**MODO DE FUNCIONAMENTO DÍPTICO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO  
(DA ANARQUIA ORGANIZADA À BUROCRACIA RACIONAL)**



FONTE: LIMA (2001:48)

inconsistências e para uma desconexão relativa entre os membros de uma organização no que diz respeito às estruturas e actividades, objectivos, procedimentos, decisões e realizações.

Mais tarde Lima (2001:47) reitera o modelo que havia anteriormente descrito nos seguintes moldes:

«'Díptico' no sentido em que é *dobrado* em dois a partir de um *eixo* constituído pelo plano da acção e por referência ao plano das orientações para a acção, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo a face burocrática-racional, ou de sistema social), ou outra face (a metaforicamente representada como anarquia, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjectivos), ora ainda apresentando as duas em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador».

Estêvão (2002), ciente da «enorme onda de formas de organização e de organizar» chama a atenção para os

«novos modelos compreensivos que intentam captar a especificidade estrutural e funcional das organizações sobretudo enquanto estas se instituem como um meio privilegiado de poder global e de ideologias racionalizadas dos direitos, do desenvolvimento, da modernização e do mundo mais amplo». Estêvão (2002:17)

A proposta deste autor (Estêvão, 1998:435-436), dado que as organizações educativas podem ser consideradas como «não unitárias, nem sempre internamente coesas, uniformes ou consistentes, mas antes como constelações polípticas, multi-ideológicas, complexas e pluridimensionais», encaminha-se no sentido de conceber as organizações educativas como fractalizadas. Este conceito explica-se não só pela dinamicidade interna das organizações que pode oscilar de acordo com as circunstâncias mas também pela não linearidade de algumas das suas dimensões e pela “plurilogicidade da construção da sua ordem interna”.

A leitura e interpretação que se fará das organizações educativas deverão ter em conta que estas são

«constelações que correspondem, num determinado momento, a diferentes combinações de lógicas, de racionalidades, de poderes, de controlos, reforçando-se assim o já referido carácter *políptico* do seu funcionamento e ultrapassando-se (em sentido dialéctico) as propostas de outros modelos comumente mais aplicados à análise das organizações educativas (...) como sejam, os modelos burocrático racional, político, comunitário, de

ambiguidade e (neo)institucional, ou as propostas decorrentes das imagens de mercado ou de clã».

Como consequência deste “boom metafórico”, o autor refere-se à «dificuldade de tratar teoricamente esta nova reconfiguração das organizações assim como delimitar os contornos dos impactos da globalização». Estêvão (2002:17)

Com o fito de ultrapassar esta situação, assistimos ao aparecimento de uma nova metáfora: a *metáfora de rede* que implica ver as organizações como “sistemas de processamento de informação”, como “organizações flexíveis”, como “organizações democráticas”, como “organizações-trevo”, como “organizações teias de aranha”, como “circuitos ou alianças organizacionais”, como “redes globais complexas”, como “organizações curiosas”, como “organizações aprendentes ou inteligentes”, como “organizações polifónicas”, entre outras, que sugerem outros modos de encarar e gerir as organizações e os seus recursos humanos.

Todos estes novos desenhos e morfologias organizacionais propiciam uma multiplicidade de imagens no que à organização escolar diz respeito até porque a escola como uma “organização plural”, é um ponto de encontro entre “vários mundos”, como “um lugar de vários mundos”: o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo cívico, o mundo mercantil e o mundo mundial ou transnacional. (Estêvão, 2004:51) Atendendo a este tipo de focalização, a escola pode ser interpretada como “comunidade educativa”, ou “empresa educativa”, ou “escola cidadã”, ou “escola S.A.” ou “organização polifónica” (cf. Estêvão, 2002, 2006).

Com o objectivo de explicitar com maior rigor a articulação entre estas imagens e os mundos da escola, o autor propõe o quadro seguinte (cf. Quadro 5).

**QUADRO 5**  
**IMAGENS DE ESCOLA E RESPECTIVOS MUNDOS ESCOLARES**

<b>IMAGENS</b>	<b>MUNDOS</b>
<b>Comunidade educativa</b>	<b>Mundo doméstico</b>
<b>Empresa educativa</b>	<b>Mundo industrial</b>
<b>Escola cidadã</b>	<b>Mundo cívico</b>
<b>Escola S.A.</b>	<b>Mundo mercantil</b>
<b>Organização polifónica</b>	<b>Mundo mundial ou transnacional</b>

**FONTE: ESTEVÃO (2004:53)**

Tomando como referência o carácter complexo, compósito e “políptico” (Estevão, 1998: 217) da organização escolar por apresentar uma multiplicidade de faces e num ensaio de aproximação ao nosso quadro teórico-conceptual privilegiaremos uma abordagem à luz dos modelos burocrático racional, do modelo político, do modelo de ambiguidade e do modelo cultural, sem no entanto, descurar do contributo de outras perspectivas teóricas ou reflexões que se afigurem pertinentes para o estudo em causa. Procuraremos, a partir da articulação e conjugação das diferentes dimensões características dos modelos supracitados, atendendo às suas virtualidades e fraquezas, estudar organizacionalmente a escola com especial relevo para a dimensão da(s) cultura(s) que envolve(m) os agrupamentos de escolas.

Desta forma, apresentaremos sucintamente, de seguida, algumas dimensões mais significativas das abordagens mais usadas na análise das organizações educativas, e que privilegiaremos, tendo em conta a sua importância para clarear aspectos relativos à compreensão/análise do nosso objecto de estudo.



#### 4. Modos de pensar as organizações

Na nossa perspectiva diversas teorias organizacionais estão na base do funcionamento da escola, ou pelos menos facilitam a compreensão do que nela se passa. Procuraremos, de seguida, identificar elementos dessas teorias na prática diária da escola portuguesa. A interpretação sobre o que é a realidade escolar impõe uma *démarche* metodológica que nos leve a arquitectar e a construir uma imagem mais holista de modo a incluir todos os domínios e facetas da vida das escolas.

Na pertinência deste trabalho de investigação, focaremos a nossa atenção nalguns modelos organizacionais: primeiramente numa perspectiva generalista que se encaminhará mais tarde para uma perspectiva mais particular tendo em conta as organizações escolares, domínio no qual se insere o nosso campo de trabalho. Dentro de uma panóplia vasta de modelos oferecidos pela Teoria Organizacional, optámos pelos modelos burocrático racional, pelo modelo político, pelo modelo de ambiguidade e pelo modelo cultural. A nossa escolha pauta-se com a nossa preocupação em encontrar um quadro conceptual que sustente e corrobore a vertente empírica deste trabalho.

No que diz respeito ao modelo burocrático racional, este tem sido um modelo muito aplicado à escola enquanto organização, em que a cultura regista uma perspectiva de integração bastante profunda e coesa, dado que a racionalidade que caracteriza o modelo impede outras perspectivas.

O modelo político de interpretação das organizações pareceu-nos deveras relevante na economia deste trabalho dada a diversidade de interesses e objectivos e os actores evidenciam grande “racionalidade política”, isto é, uma racionalidade dirigida segundo a sua própria visão da organização.

No que toca ao modelo de ambiguidade, este parece-nos abarcar algumas metáforas e imagens onde se procuram analisar práticas que, efectivamente ocorrem nas organizações.

Por fim, o modelo cultural que confere um sentido eminentemente simbólico às organizações e que nos vai servir, mais concretamente de suporte ao nosso trabalho.

Estamos, contudo, crenes que outros modelos organizacionais poderiam estar na base da conceptualização deste trabalho. Pareceu-nos razoável, na altura, esta nossa escolha de paradigmas.

Sendo a teoria da burocracia, o quadro explicativo mais usual para explicar as dinâmicas da escola é por ela que vamos começar este nosso périplo.

## 4.1. O modelo burocrático racional

Apreciado por uns, mas também muito atacado por outros, o modelo burocrático permite a compreensão de alguns aspectos no que diz respeito à estruturação e funcionamento das organizações em geral, e das educativas em particular, procurando promover a adequação dos meios aos fins.

No seio dos modelos formais, o modelo burocrático de inspiração weberiana <sup>15</sup>, atribui grande relevo à estrutura formal, fazendo realçar as questões da racionalidade e da dominação (autoridade<sup>16</sup> e poder<sup>17</sup>). Este modelo assenta na ideia de que a burocracia das organizações formais é o modo mais eficaz e eficiente de gestão, mas não deve ser abordado fora do contexto da visão sociológica que o enforma. Se é correcto afirmarmos que a teoria da burocracia assenta no pressuposto da procura da maior eficiência no funcionamento das organizações, por outro lado, não podemos circunscrever a organização burocrática a

«um conceito de organização meramente formal, enquanto simples meio para atingir uma acção intencional, repetitiva e rotineira, mas de um conceito real que, na sua definição, transportava valores e um propósito muito claros» (Clegg, 1998:33).

Este modelo evidencia a estrutura hierárquica da autoridade legal inerente ao posto hierárquico, a orientação da organização para o alcance de objectivos e finalidades, a divisão e a especialização do trabalho, a existência de regras e regulamentos, as relações impessoais para certificar a neutralidade e a progressão pelo mérito. Podemos dizer que a burocracia

---

<sup>15</sup> Max Weber (1864/1920) depois de ter realizado estudos sobre o desenvolvimento das civilizações, sobre as religiões e sobre a ética protestante, reuniu o seu pensamento sociológico entre 1918 e 1920. A partir das suas reflexões sobre as organizações, desenvolveu-se a Teoria da Burocracia nas Organizações. É considerado, por muitos, como o fundador da Sociologia das Organizações.

<sup>16</sup> A autoridade consiste na competência de levar os indivíduos a obedecer, independentemente da sua vontade e intenção.

<sup>17</sup> O poder consiste na obediência voluntária a ordens por parte de quem as recebe.

reflecte uma organização formal que pretende a eficiência máxima por meio de uma gestão racional. Esta caracterização da burocracia sugere-nos um modelo racional revestido por uma superioridade técnica com elevados padrões de eficiência.

A burocracia define-se como forma de organização que destaca a selecção de funcionários, a precisão, a velocidade, a clareza, a regularidade, a fiabilidade e a eficiência obtidas mediante a divisão de tarefas, a hierarquia de poderes, regras e regulamentos precisos. Bush (1986: 31-33) acredita que todos estes factores estão, ainda que em graus distintos, presentes nas organizações em geral, o que significa que os podemos encontrar também na organização escolar.

Tratando-se um modelo teórico, esta perspectiva burocrática pressupõe a existência de uma melhor solução organizacional universal, válida e relevante para todos os contextos, tendo subjacente um “tipo ideal” (*ideal type*) que assenta num conjunto de características particulares com base num modelo teoricamente centralizado, impessoal, procurando a racionalidade e a eficiência, menosprezando influências e sentimentos<sup>18</sup> e nesta perspectiva não se afasta significativamente dos objectivos da administração científica defendida por Taylor.

Weber (1979:260) salienta que a burocracia

«acompanha inevitavelmente a moderna democracia de massas em contraste com o Governo autónomo democrático das pequenas unidades homogéneas. Isso resulta do princípio da burocracia: a regularidade abstracta da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de igualdade perante a lei no sentido pessoal e funcional – e, daí, o horror ao privilegio, e a rejeição ao tratamento dos casos individualmente.»

Max Weber utilizou o paralelismo existente entre a mecanização e a organização recorrendo à analogia da máquina. O autor afirma que a burocracia é como uma máquina moderna, enquanto outras formas organizacionais são como os métodos de produção não mecânicos. Deste modo, as burocracias rotinizam os processos administrativos como a máquina rotiniza a produção.

---

<sup>18</sup> As principais características da burocracia podem resumir-se deste modo: impessoalidade nas relações entre os vários membros da organização; normatização da acção (todas as acções são

Esta forma de organização burocrática, pressupõe um carácter “legal”. O carácter legal da burocracia está ligado à autoridade ao implicar um sistema de regras e procedimentos formais. Daqui se infere que o significado atribuído à palavra pelo senso comum está incorrecto<sup>19</sup>.

Segundo Lima (2001:24) o modelo burocrático acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisão, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso, e o carácter *predictivo* das acções organizacionais. Deste modo, torna-se imperioso definir metas precisas, especificar de forma minuciosa as funções que cada funcionário tem de desempenhar, planear e controlar *in extremis*.

Mas Crozier (2000: 31-48) afirma que a burocracia e a organização racional encerram na sua concepção *disfunções* burocráticas que constituem também elementos racionais do sistema burocrático de organização da sociedade moderna.

A moldura conceptual e teórica do modelo burocrático de organização, assente na metáfora como burocracia, terá estado na base de muitos estudos sobre as escolas e o sistema educativo. Tyler (1991:17) acredita que «predominará el interés por la burocracia, cuando los investigadores consideren la escuela como entidad racionalmente articulada, con afinidades respecto a otras instituciones procesadoras de personas».

Costa (1996:39) elenca os indicadores mais importantes e expressivos da imagem burocrática da escola apontando para a:

---

regulamentadas por regras escritas, precisas e definidas previamente); a hierarquia de autoridade e de funções assenta numa nítida distribuição de competências; diferenciação entre administração e propriedade; funcionários admitidos por concurso/habilitações para uma determinada função

19 A palavra burocracia havia de receber ao longo dos tempos uma conotação pejorativa que choca com a ideia original.

- centralização das decisões nos órgãos da cúpula do ministério da educação, representada pela ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;

- regulamentação detalhada de todas as actividades a partir de uma rígida e compartimentada divisão do trabalho;

- previsibilidade de funcionamento mediante numa planificação pormenorizada da organização;

- formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal);

- obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, *arquivomania*);

- actuação rotineira (comportamentos standardizados) com base na execução de normas escritas e estáveis;

- uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;

- pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, metodologias idênticas para todas as situações;

- concepção burocrática da função docente.

O modelo weberiano instala-se nesta perspectiva como modelo caracterizador da escola ao nível administrativo da escola e dos sistemas educativos mas também a nível pedagógico. A imagem burocrática da escola é reconhecida por muitos investigadores da educação assumindo uma vertente essencialmente descritiva, explicativa ou crítica do funcionamento dos estabelecimentos escolares. Nos sistemas educativos cuja administração é altamente centralizada usufruindo de pequenas margens de autonomia, como no caso do nosso país, este modelo assume uma significação relevante reconhecida por vários autores (Lima (1992,1998, 2001), Sousa Fernandes (1992), Formosinho (1985) porque como diz Verdasca (1992) o centralismo não se compadece com as lógicas e as interpretações locais dos actores.

Nesta óptica, as organizações, ao perseguirem o “tipo ideal” de Weber, revelam uma imagem integrada, vincando as ligações entre as estruturas, seguindo uma lógica de previsão fortemente formalizada e determinada *a priori*. Por isso, Lima (1998:73) refere que

«o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo da escola, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter *predictivo* das acções organizacionais».

Muito do que a escola é deriva da sua vertente da centralização estratégica. Tudo é *a priori* decidido e previsto através de leis e regulamentos detalhados de modo a retirar toda a imprevisibilidade possível restringindo todo o carácter de incerteza e ambiguidade que os executantes podiam assumir.

Nesta perspectiva, Estêvão (1998:180) refere que

«as organizações educativas detêm um conjunto único de objectivos claros que orientam o seu funcionamento: que esses objectivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros actores; que os processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras, determina *a priori* a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre a “política” e “administração”».

Formosinho (1985:8) aponta o legalismo, a uniformidade, a impessoalidade, o formalismo, o centralismo e a hierarquia como características do modelo weberiano aplicáveis à escola. Por sua vez Muñoz Sedano & Roman Perez (1989:119) elecam vários pontos fracos ao modelo burocrático uma vez que relegam para um plano muito inferior o ambiente externo, a visão limitada das interacções com o meio, a menorização atribuída aos subsistemas da organização e à organização informal e a concepção da estrutura organizacional.

Canavarro (2000:41) chama a atenção para o facto de «enquanto teoria organizacional e forma de organização do trabalho, a Burocracia sofreu críticas sobretudo porque se esqueceu das manifestações espontâneas dos indivíduos nas organizações e ignorou os aspectos informais inerentes ao funcionamento de toda e qualquer organização que interagem com os aspectos formais dando corpo à organização real».

Aplicado às escolas ou a outras instituições como as universidades, o modelo burocrático, segundo E. Silva (2006:89),

«leva-nos a considerar os actores organizacionais como indivíduos sujeitos às determinações do sistema legal estabelecido (concebido como instrumento de dominação), destituídos de qualquer capacidade de reacção ou decisão e, portanto, incapazes de qualquer intervenção na definição das políticas institucionais. Nesta base, estes actores não têm visibilidade, surgindo como “peões” homogéneos, interessados em sobreviver aos constrangimentos inerente à standardização do comportamento. Acentuando as estruturas e as regras, a burocracia não ajuda a analisar a acção estratégica dos actores organizacionais que são, afinal, os que asseguram a dinâmica organizacional que, como se constata, nem sempre é o reflexo directo das determinações da estrutura formal»

Nesta linha de entendimento, o modelo burocrático sugere uma organização educativa coesa e harmónica, enquanto fiel cumpridora de leis, preceitos e regulamentos emanados pela hierarquia. Os actores educativos procederiam em prol de objectivos unificados implicando uma homogeneidade de comportamentos, desempenhos e atitudes. Uma leitura monolítica da escola enquanto modelo burocrático faria desta organização uma organização unidireccional, cativa da estrutura ao negar aos actores educativos a sua interferência na organização e destituída de qualquer liberdade estratégica. Aos actores educativos estaria reservado uma função passiva, de meros “executantes de papéis” na base de um “determinismo normativo” (Crozier & Friedberg, 1977:101)<sup>20</sup>. A actividade informal na organização não é considerada, é reduzida a um aglomerado de peças numa máquina que pode ser construída com recurso a um manual de instruções e posta a laborar sempre da mesma forma.

Merton (1971) elenca algumas disfunções da burocracia como a interiorização das normas e o conseqüente apego aos regulamentos, o excesso de formalismo, a resistência às mudanças, a despersonalização dos relacionamentos, a aceitação das rotinas e procedimentos, a exibição de sinais de autoridade, a dificuldade de atendimento personalizado a clientes, a categorização como processo de decisão, que nos permitem apreender as especificidades culturais e simbólicas que o modelo burocrático pode gerar.

---

<sup>20</sup> Friedberg (1995), desencadeou uma crítica acérrima do modelo burocrático ao afirmar que as estruturas e as regras formais, apanágio do modelo em questão, apenas constituem uma descrição aproximada do funcionamento verdadeiro das organizações dado que o trabalho real se desvia do trabalho prescrito.



A centralização das decisões, a divisão racional do trabalho e o formalismo intrínseco ao desempenho dos cargos estabelecem três dimensões susceptíveis de sustentar *per si* a tese da diferenciação cultural e “identitária” em jogo nas organizações burocráticas.

A inevitável diferenciação cultural e “identitária” é fortalecida e validada pela ditadura da racionalidade burocrática em contexto organizacional, cujos propósitos teóricos impedem a realização de qualquer tipo de envolvimento organizacional que não passe pela simples participação nas esferas da execução, com referiu Lima (1998:128)

«A existir um tipo de participação congruente com a burocracia ele seria sobretudo caracterizado por uma participação orgânica, por uma forma de comunhão, ou simplesmente por uma participação de tipo cooptativo, resultante de situações em que a autoridade, sendo posta em causa, procura equilibrar as suas estruturas decisórias, manter o seu poder, proteger-se de ameaças. Seria, em todo o caso, uma participação de contornos sócio-técnicos, concentrada nos meios e nas esferas de execução, e não, como bem recorda Abrahamsson, uma participação na decisão, na selecção de objectivos e valores.»

Embora presente na organização escolar, enquanto associado a aspectos da administração, gestão, orçamentação e serviços auxiliares, o modelo burocrático afasta-se da organização escolar no essencial no que diz respeito, por exemplo, à elaboração de políticas, no trabalho pedagógico e decisório. De facto, parece-nos que uma leitura burocrática da escola terá de ser relativizada, visto que a realidade escolar não se confina à aplicação de regras e regulamentos dada a configuração inesperada de acontecimentos e peripécias inesperadas que não “cabem” nos estritos limites formais de uma organização burocrática. Relembramos para o efeito, que o discurso político cada vez mais fala na autonomia das escolas (ainda que para muitos seja apenas uma miragem).

E. Silva (2006:118) assegura que o modelo burocrático ao promover e garantir a estabilidade e a rotina

«cria condições para o estabelecimento da rigidez, em prejuízo da mudança, da criatividade e do espírito de iniciativa, gerando uma “zona de conforto” que possibilita aos executantes de tarefas um grau de proficiência no trabalho mediante o qual adquirem um determinado *status*».

O autor acrescenta que o uso desta “receita organizacional”, garantia da ordem preestabelecida, protege

«os actores de arbitrariedades, acaba por limitar as suas margens de liberdade, transformando-os em marionetas». (E. Silva, 2006:118)

Nesta linha, também Estêvão (2006:217) defende que as organizações e os sujeitos que

«desenvolvem a sua actividade dentro do mesmo ambiente institucional sofrem uma enorme pressão para a conformidade com os “mitos racionalizados” dominantes nesse ambiente»

porque

«quanto mais as organizações e os indivíduos se ajustam em relação às práticas institucionalizadas, maior será a sua legitimidade pública, resultando daí ganhos em termos da sua capacidade de granjear apoios e recursos».

O modelo burocrático, ao determinar uma visão unificadora/integradora das organizações, ignora que as organizações escolares ou outras se rodeiam de conflitos, se predispõem à inovação, estabelecem jogos políticos pelo poder entre os vários actores, se abrem em várias fontes de negociação e, nesse sentido, a escola descobre-se como “um lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004:51).

Se, por um lado, a cultura racionalizadora parece ser sinónimo de uma certa unidade interna, se nos detivermos nos traços comuns que a descrevem, por outro, é exactamente a sua peculiaridade e essência racionalizadora que fomenta a cristalização de diferenciações e de segmentações culturais. Para Torres (2004:79)

«as diferenciações culturais constituem um produto inevitável do próprio princípio da racionalização. A impessoalidade das relações, a ausência de envolvimento no trabalho, a conformidade exclusiva à norma e ao respectivo cargo, a ausência de mecanismos de participação democrática, o isolamento nas esferas da execução – só para lembrar algumas dimensões estruturantes do modelo burocrático – não possibilitam a construção, no tempo e no espaço, de uma identidade colectiva (no sentido de um *ethos* organizacional)

subjectivamente incorporada e partilhada pelos actores, para garantir uma comunhão efectiva dos valores, dos objectivos e dos sentidos socialmente partilhados no contexto organizacional».

Dentro desta linha, a mesma autora salienta que

«por detrás da aparente uniformidade (e monoracionalidade) subjacente ao termo cultura racionalizadora ou cultura burocrática, se esconde uma realidade simbólico-cultural muito mais complexa, menos unitária e, sobretudo, mais dinâmica do que estática. (...) No fundo, o pretense nivelamento social e cultural subjacente à estrutura burocrática acaba por ocultar uma realidade multiforme, se ousarmos olhar a realidade a partir da perspectiva dos actores e dos significados socialmente apreendidos». (Torres, 2004:79-81)

O modelo weberiano, marco referencial para o desenvolvimento da teoria organizacional contemporânea, ao concentrar-se na “versão oficial da realidade” (Lima, 1998:77) e na estrutura formal, perspectiva-se como um modelo de visão unitária da estrutura organizacional que não nos traduz o carácter complexo e multifacetado das estruturas, manifesta-se analiticamente incapaz de *per si* explicar e interpretar a realidade e o funcionamento da organização educativa.

A tradição vincadamente centralizadora do Estado face ao sistema educativo português, que, do ponto de vista do modelo racional-burocrático, motiva um exercício rotineiro, onde os “actores periféricos” agem segundo as directivas da administração central, poderá proporcionar uma leitura simplista da escola, uma vez que é revelada como hierarquicamente determinada, de causalidade linear, valorizando a estrutura formal da organização e os normativos legais em vigor.

## 4.2. O modelo político

Os modelos burocráticos e racionais estiveram na base da análise organizacional durante algumas décadas, sendo consideradas como teorias dominantes por muitos investigadores. Porém, os seus pressupostos fundamentais como a racionalidade, a estabilidade e a previsibilidade foram postos em causa por outros modelos conceptuais. Nesta sequência, alguns trabalhos de investigação chegaram à conclusão que

«o factor mais significativo que afecta a produtividade organizacional consiste nas relações interpessoais que são desenvolvidas no trabalho, e não somente a remuneração e as condições de trabalho». (Hersey & Blanchard, 1988:53),

ou ainda que

«uma deslocação de formas tradicionais de controlo burocrático para técnicas de controlo baseadas na manipulação da cultura de empresa». (Bates, 1987:83)

Outros aspectos passaram a ser realçados na vida das organizações. A política constitui uma importante fatia da vida das organizações. A metáfora política começou a ser utilizada na leitura das organizações dado que a actividade política se transformou num elemento fulcral da vida das organizações. As metas, os objectivos, a estrutura, a tecnologia, o desenho organizacional, o estilo de liderança bem como outros aspectos do funcionamento das organizações, desfrutam de uma dimensão política. Os indivíduos não pensam todos de igual modo. As opiniões divergem, os interesses de cada um inevitavelmente provocam conflitos. É neste contexto teórico que os modelos políticos se apresentam como alternativa. Esta metáfora, desenvolvida por Burrell e Morgan, proporciona um instrumento prático e sistemático para a compreensão da relação entre a política e a organização e, ao mesmo tempo, salienta a importância do poder na determinação dos resultados políticos. De facto, a metáfora política politiza a nossa compreensão do comportamento humano no seio das organizações.

O desenvolvimento de abordagens políticas no estudo das organizações representou uma oportunidade para uma deslocação da análise organizacional, fazendo emergir conceitos anteriormente postos à margem, como a diversidade de objectivos, interesses<sup>21</sup>, conflitos<sup>22</sup> e poder<sup>23</sup>. Os conceitos de interesse, conflito e poder são cruciais à metáfora política da organização (Alter, 1991; Bacharach, 1981; Bacharach & Lawler III, 1980; Bacharach & Mitchell, 1981; Canavarro, 1991; Crozier, 1964, 1979; Crozier & Friedberg, 1977; Mintzberg, 1986; Morin, 1988; Pfeffer, 1981).

Na Teoria Organizacional de cariz nacional, encontramos Canavarro que (2000:75-77) define interesses, conflito e poder nos seguintes moldes:

«Os interesses podem ser vistos como sendo derivados de aspectos cognitivos e afectivos (valores, expectativas, objectivos) e acabam por orientar a nossa actividade para uma determinada direcção, constituindo esta a sua força no processo de relação do indivíduo com o meio. (...) Num contexto interpessoal as pessoas aproximam-se por afinidade de interesses e podem unir-se, estabelecendo alianças e coligações que permitem o alcance de objectivos comum. O estabelecimento de alianças promove o aparecimento de rivalidades fruto de oposições entre grupos por diversidade e incompatibilidade de interesses».

---

<sup>21</sup> Morgan (1996:153) define “interesses” como «um conjunto complexo de predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir numa e não noutra direcção.»

<sup>22</sup> Afonso (1994:37) define “ conflitos” como «situações de colisão de interesses, e podem ser institucionalizados ou ignorados nas regras formais ou informais do sistema político escolar.» Segundo Morgan «o conflito aparece sempre que os interesses colidem (...) pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais e coalizões. Pode ser construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos, ou surgir em função de recursos escassos. Pode ser explícito ou implícito. Qualquer que seja a razão e qualquer que seja a forma que assuma, a sua origem reside em algum tipo de divergência de interesses percebidos ou reais.» (1996:159-60)

<sup>23</sup> Morgan (1996:163) define “ poder” como «o meio através do qual os conflitos de interesses são, afinal, resolvidos em última instância. O poder influencia quem consegue o quê, quando e como.»

«O conflito decorre da colisão de interesses. (...) Muitos conflitos tendem a enraizar-se no funcionamento duma determinada organização, a institucionalizar-se, a fazer parte da cultura da organização, determinando nos seus membros um conjunto de atitudes e comportamentos consistentes com a avaliação do conflito».

«O poder de um indivíduo sobre a organização ou no interior desta reflecte uma dependência da mesma relativamente à acção individual que se torna ainda mais verdadeira ou acentuada quando um individuo dispõe de controlo sobre áreas vitais para o funcionamento da organização, seja um recurso, um conjunto de conhecimento, um saber técnico, um conjunto de pressupostos legais ou uma proximidade física relativamente daqueles que decidem.»

Deste modo, qualquer que seja a atitude comportamental dos indivíduos dela resultará sempre um determinado impacto na vida organizacional, dado que todos os membros da organização detêm uma certa influência. Os membros que decidem permanecer na organização e alterar o seu sistema de funcionamento, visto serem uma fonte de dinamismo e actividade, poderão ser uma fonte de influência mais determinante do que aqueles que optam pela passividade. Não encontramos no seio das organizações um poder formalizado, ele é consequência de uma trama complexa de relações que ocorrem e decorrem numa organização.

Todas as estruturas organizacionais pressupõem uma hierarquia, detentoras de um conjunto de competências e funções, dum quadro de objectivos e metas e de um exercício de poder que permita alcançar esse conjunto de objectivos.

A imagem política das organizações reflecte uma dimensão pluralista, onde grupos diferenciados negociam procurando conquistar fatias de poder avocando visões diferentes da realidade. Este modelo antagoniza com os modelos que consideram as organizações como sistemas unitários em que o individual se submetia ao colectivo ou às forças exteriores. A existência de interesses opostos torna a gestão da organização uma tarefa mais complexa visto que se torna imperioso encontrar pontos de equilíbrio, coordenar interesses individuais e grupais para que os conflitos desempenhem um papel funcional ao constituírem-se como focos de inovação ao serviço dos objectivos da organização. Num sentido político, a negociação e a participação devem ser encaradas como valores e práticas ao serviço de uma organização pluralista.

Bolman & Deal (1984:109) explicam o modelo político das organizações em cinco proposições que convergem para noções de conflito e de poder como recursos estratégicos:

«1. A maioria das decisões importantes nas organizações envolve a alocação de recursos escassos; 2. As organizações são coligações compostas por um determinado número de indivíduos e grupos de interesse; 3. Os indivíduos e os grupos de interesse diferem nos seus valores, preferências, opiniões e percepções da realidade; 4. Os objectivos e as decisões emergem de processos contínuos de negociação e disputa de posições entre indivíduos e grupos; 5. Devido à escassez de recursos e à manutenção das diferenças, o poder e o conflito tornam-se características centrais da vida organizacional.»

De acordo com Hoyle, (1988:262-265) três grupos de investigadores assumem grande relevo na construção do modelo político de análise organizacional: March, Crozier e Bacharach. Estes investigadores trabalharam a partir da recusa da concepção homogénea, racional e consensual da organização e apresentaram uma visão da realidade organizacional onde a heterogeneidade substituiu a homogeneidade e a harmonia foi arrebatada pelos caos. A incerteza e a divergência substituem a rotina e o consenso.

Crozier (1963) prestou um contributo imprescindível no campo da análise política das organizações ao avaliar como o poder e a influência actuam nas organizações de modo a indivíduos ou grupos resolverem os seus diferendos. O autor pretendeu demonstrar como os diferentes jogos de poder são capazes de resolver os problemas que as organizações provocam.

Friedberg (1995) denomina esta situação por “troca política”, uma vez que os indivíduos permutam recursos ainda que manipulem a seu favor as regras que determinam esta troca.

Sobre o modelo político, Baldrige<sup>24</sup> (1983:50) sustenta que este

«parte do pressuposto que as organizações complexas podem ser estudadas como sistemas políticos em miniatura, com conflitos e dinâmicas de grupos de interesses semelhantes aos encontrados na cidade, no estado e noutras situações políticas.»

---

<sup>24</sup> O autor (Baldrige, 1971:11) entende que o modelo político procura abordar e entender não o poder formal, legítimo e legal, mas o poder alicerçado na perícia, na exploração das margens de incerteza, na negociação constante que estão na base de todas as dinâmicas organizacionais

Bush (1986:68) define o modelo político nos seguintes moldes:

«Os modelos políticos partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por um processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na busca de objectivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre das coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais.»

De acordo com Costa (1998:78), as organizações

«concebidas como miniaturas dos sistemas políticos globais são percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objectivos.»

A análise micropolítica da realidade aplicada ao estudo das organizações introduz a metáfora de *arena política*<sup>25</sup> onde a tomada de decisões decorre segundo processos de confrontação e de negociação fundamentadas nos interesses conflitantes e estratégias de poder encetadas pelos vários grupos, contrastando com o “mito da racionalidade” dos modelos racionais que preconizam “*the one best way*”. Na medida em que as metas organizacionais são ambíguas e nem sempre coincidentes, a participação dos actores pode ser mais intensa em certas ocasiões assumido variações em termos de intensidade em processos de negociação alcançados mediante coligações e/ou confrontos.

Se por um lado, as estruturas da organização não são estáticas, visto que na sua essência procuram garantir exigências de eficácia organizacional, por outro espelham uma morfologia resultante dos interesses dominantes numa certa ocasião, dado que derivam dos processos de luta e negociações e jogos de interesses. O organograma da organização é o produto da conjugação complementar das estruturas formais e oficiais com as dinâmicas reproduzidas pelas estruturas através da diferenciação das várias formas de poder dentro da organização.

---

<sup>25</sup> Autores como Baldrige, 1971; March & Olsen, 1976; Pfeffer & Salancik, 1978; Bolman & Deal, 1989 defendem as organizações como “arena política”.



O “mito da racionalidade” cedeu ao “mito pluralista” porque este «enfatiza a natureza pluralista de interesses, conflitos e fontes de poder que retratam a vida organizacional» (Morgan, 1996:191). Se a visão unitária, feita a partir dos modelos burocráticos, descreve a sociedade como um todo integrado no qual os interesses do indivíduo são postos de parte, a visão pluralista aceita a existência de jogos políticos constantes onde os indivíduos ou os grupos negociam e competem por uma fatia de poder na tomada de decisão e utilizam a sua influência para atingir os seus ideais. A par destas duas visões, podemos ainda falar na visão radical que sugere classes antagónicas de interesses, caracterizadas por divisões sociais e políticas. Segundo Morgan (1996:192), estas três estruturas evidenciam um grande peso para a compreensão das organizações e ideologias que determinam a estrutura organizacional e por esse motivo deixamos uma síntese no quadro seguinte. (cf. Quadro 6)

#### QUADRO 6

##### QUADROS DE REFERÊNCIA UNICISTA, PLURALISTA E RADICAL

As organizações podem ser compreendidas como mini-estados em que o relacionamento entre o indivíduo e a sociedade caminha lado a lado com o relacionamento entre o indivíduo e a organização. As visões unicista, pluralista e radical da organização podem ser caracterizadas a partir dos seguintes termos:			
	<b>UNICISTA</b>	<b>PLURALISTA</b>	<b>RADICAL</b>
<b>INTERESSES</b>	Coloca a ênfase na busca de objectivos comuns. A organização é vista como estando unida sob um guarda-chuva de interesses comuns e luta para ser uma equipa bem integrada.	Coloca a ênfase na diversidade do indivíduo e dos grupos de interesses. A organização é vista como uma perda de aliança que tem apenas um interesse passageiro nos seus objectivos formais.	Coloca a ênfase na natureza de “classes” contraditórias de interesses. A organização é vista como um campo de batalha onde forças rivais (por exemplo administração e sindicato) lutam para atingir fins amplamente incompatíveis.

<b>CONFLITO</b>	Considera o conflito como um fenómeno raro e passageiro que pode ser removido por meio de acções organizacionais apropriadas. Onde ele aparece, é normalmente atribuído a actividades de desviados e arruaceiros.	Considera o conflito como uma característica inerente e inevitável das actividades organizacionais, enfatizando os seus aspectos potencialmente positivos e funcionais.	Considera o conflito organizacional como parte mais ampla da luta de classes que pode eventualmente mudar toda a estrutura social. Reconhece que o conflito pode ser suprimido, sendo latente em vez de ser uma característica manifesta tanto da sociedade como da organização.
<b>PODER</b>	Ignora amplamente o papel do poder na vida organizacional. Conceitos tais como autoridade, liderança e controlam tendem a ser os meios preferidos de descrever a prerrogativa que a direcção tem de guiar a organização para que sejam atingidos os interesses comuns.	Vê o poder como uma variável crucial. O poder é o meio através do qual conflitos de interesses são aliviados e resolvidos. A organização é vista como uma pluralidade de detentores de poder obtido de uma pluralidade de fontes	Vê o poder como uma característica-chave da organização e como um fenómeno que é desigualmente distribuído e que segue a divisão de classes. As relações de poder na organização são vistas como reflexos das relações de poder na sociedade, estando muito próximas de amplos processos de controlo social como, por exemplo, controle do poder económico, sistema legal e educação.

**FONTE:** Baseado em BURRELL e MORGAN (1979:204-388), citado em MORGAN (1996:193).

De acordo com Natércio Afonso (1992:43)

«a perspectiva política concebe as organizações como contextos circunstanciais onde indivíduos e grupos de interesses e finalidades específicas entram em interacção para atingirem os seus objectivos próprios, pondo em prática estratégias diferentes e muitas vezes antagónicas. Deste modo, em cada momento, os objectivos explícitos da organização são concedidos como sendo o resultado específico do jogo de poder em curso, envolvendo diversos indivíduos e grupos activos no seio da organização».

Os actores organizacionais quando se envolvem activamente em alterações morfológicas são impelidos por motivações pessoais para reforço do seu poder e reforçar os seus interesses. Os indivíduos não são nem elementos mecânicos nem sujeitos passivos, uma

vez que detêm interesses pessoais, profissionais e políticos que procuram atingir no seio das organizações. A perspectiva integradora, apanágio das organizações de carácter burocrático perde todo o sentido no modelo político. Cada actor age na organização de acordo com os seus valores e crenças para satisfazer estrategicamente os seus interesses e expectativas, mobilizando as “zonas de incerteza” que controla e domina.

Também as escolas têm vindo a ser estudadas como espaços organizacionais onde a aplicação da concepção política da organização se aplica dada a sua composição, estruturação e comportamento organizacional. Para Natércio Afonso (1992:43)

«A abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes e pela luta por mais legitimidade e poder».

Segundo o mesmo autor, a abordagem política da escola é possível porque «a escola foi entendida como um sistema político, em que diferentes clientes com interesses e estratégias diferentes interagem reciprocamente e influenciam os decisores a fim de obterem decisões e acções favoráveis» Natércio Afonso (1994:45).

Por sua vez, Rui Gomes (1993: 75) refere que

«os modelos políticos apresentam alguns contributos importantes para a compreensão da escola como organização. Ajudam-nos a reconhecer que as metas, a estrutura, as técnicas, as funções, os estilos de liderança e os processos de decisão, bem como outros aspectos formais da organização escolar têm uma dimensão de poder».

Também Ball<sup>26</sup> (1994:35) reconhece uma vertente política na escola com base nos interesses e conflitos associados à perspectiva do controlo sobre a organização.

---

<sup>26</sup> Ball apresenta as escolas como *campos de luta* divididas por conflitos entre os seus membros

«Considero as escolas, como praticamente todas as outras organizações sociais, campos de luta, divididas por conflitos, reais ou em potência, entre os seus membros, pobremente coordenadas e ideologicamente diversas.».

O modelo político, quando aplicado à análise da organização escolar, evidencia a dimensão da organização como “construção social” assumindo-se como «contexto social atravessado por relações de poder» (A. Afonso, 1991:22) uma vez que o consenso a existir, resulta de um processo conflitual já que não existem princípios consensuais *a priori*.

Peter Gronn (1986:45-46) justifica a caracterização da escola recorrendo à imagem da escola como “arena política” tendo em conta factores como: a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses e as diferenças de personalidade. Cada actor vai executando uma leitura *sui generis* da realidade organizacional e assumindo uma dimensão dinâmica mediante a sua própria ideologia, os seus interesses e a sua personalidade. Assim, para além da estrutura formal, racional e estável da escola, muito constituída por leis e regulamentos emanados pelo poder central é, preciso analisar a conduta e acção dos seus membros.

Costa, na obra *Imagens Organizacionais da Escola* (1998:73) salienta que os modelos políticos de organização se perfilam segundo um conjunto de indicativos que caracterizam a organização escolar e que o autor destaca:

- a escola é um sistema político em miniatura cujo funcionamento é similar ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- os estabelecimentos de ensino são constituídos por uma multiplicidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências variadas e posicionamentos hierárquicos distintos;
- a vida escolar projecta-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder;
- os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influem em toda a actividade organizacional;
- as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;

- interesses, conflito, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional.

O jogo permanente de interesses, os conflitos e poderes não impedem que as escolas ou outras estruturas organizacionais prossigam a sua actividade. Segundo E. Silva (2006:101) a «dinâmica organizacional que se gera acaba sendo o resultado deste clima de confrontação que possibilita que os grupos continuem a funcionar com algum grau de efectividade, isto é, procurando interferir nas decisões segundo interesses a salvaguardar.»

A escola como *locus* político evidencia uma estrutura informal em rede ao pretender ligar grupos que ora colaboram entre si ora se antagonizam gerindo conflitos e interesses pelo poder. A análise da escola à luz deste modelo permite aos vários actores salvaguardarem, mediante estratégias variadas, as suas posições no seio da organização, digladiando-se numa luta de influências com vista ao domínio de um determinado poder de decisão. Da mobilização dos vários grupos de interesse, do equilíbrio de poderes em jogo, dos recursos controlados dependem as mudanças à ordem preestabelecida.

Natércio Afonso (1994:52) refere que os interesses se subdividem em três categorias. Este autor refere Hoyle (1992) que decompõe os interesses dos professores em interesses pessoais, profissionais e políticos. Os interesses pessoais estão ligados às questões de autonomia, estatuto, território e recompensas; os interesses profissionais referem-se ao empenho dos professores mediante determinadas opções pedagógicas referentes aos métodos e à organização de currículos; os interesses políticos relacionam-se com a adesão destes profissionais a opções de política mais amplas. Os interesses bem definidos ou camuflados dos grupos passam a dominar a tomada de decisão, por exemplo, ao nível dos departamentos disciplinares.

Relativamente ao conceito de conflito, N. Afonso (1994:54) referencia o estudo de Gronn (1986) dentro do contexto organizacional da escola, que distingue três tipos de conflito: o conflito manifesto, o conflito encoberto e o conflito latente. O conflito manifesto diz respeito a casos em que os actores individuais, grupos ou coligações demonstram abertamente os seus interesses relativamente a uma acção concreta. Este tipo de conflito ocorre nas “arenas formais” da organização. O conflito encoberto, por sua vez, é a forma mais usual de conflito. Acontece quando os indivíduos ou grupos têm interesses adquiridos e ambicionam mantê-los evitando cedê-los a outros grupos. A gestão deste tipo de conflito

ocorre nas “arenas informais” das organizações, muitas vezes, através de “agendas ocultas”. Finalmente, o conflito latente manifesta-se quando os actores escolares não têm completa consciência dos seus interesses relativamente a questões específicas. No entanto, os grupos dominantes conseguem com alguma facilidade dar resposta a este último tipo de conflito.

Nas escolas, como noutras estruturas organizacionais, os conflitos de interesses são normalmente resolvidos através do poder. “Mercadoria” ou “recurso”, o poder pode ser considerado como “produto de uma interacção social” entre os membros de cada organização. Entre os diversos actores escolares podemos encontrar dois tipos de poder: o poder enquanto autoridade (poder formal, cuja fonte se situa na estrutura hierárquica da organização) e o poder enquanto influência (poder informal, que não estando ligado à legitimação legal, se manifesta através de carisma, conhecimento, experiência pessoal, controlo de recursos). Directores, presidentes, professores, alunos, pais, cada um à sua maneira detêm na organização escolar fontes de poder distintos.

Nas organizações escolares, em menor grau nos estabelecimentos de educação privados (Estêvão, 1998), o modelo político deixa antever as tensões e oposições no seio da organização, a frouxa articulação da estrutura organizacional, as relações de poder e os conflitos de interesse que se estabelecem como elementos propícios à dinâmica e mudança organizacional. Deste “jogo político”, notório sobretudo em situações de mudança onde se apresentam escolhas entre diferentes facções, entre os agentes educativos na defesa de interesses ou coligações de interesses, resultam ganhos de poder na organização. A orgânica da escola não permite aos indivíduos ou grupos ganhos materiais, mas sim ganhos em termos de influências, estatuto e prestígio.

Ainda que o “jogo político” ocorra internamente no seio de cada escola ou agrupamento de escolas, em certas ocasiões, ele é fortemente condicionado, num contexto macropolítico, por factores políticos externos, sobretudo quando emanados da administração central. Os agentes educativos reagem às influências externas transformando-as em relações políticas internas provocando conflitos em torno da interpretação dessas intenções no sentido de proporcionar situações mais apropriadas na sua óptica.

Bolman & Deal (1984:116) referem diferentes fontes e formas de poder no contexto organizacional educativo: a autoridade hierárquica, o conhecimento dos especialistas, o controlo das recompensas, o poder coercivo e o poder pessoal ou o carisma. Este rol de poderes poderiam fazer-nos supor que só o presidente ou director da escola teriam recursos

para exercer o poder, mas não é o que se passa efectivamente. Existem para além do poder formal dos detentores de cargos, outras formas informais de exercer a dialéctica do poder. Se o director tem em carteira recursos materiais, promoções, estima, autonomia, aplicação discricionária de regras, os professores (aparentemente numa posição desfavorável) têm alguns recursos simbólicos como a estima, a influência na formação da opinião sobre o líder, a conformidade e a contribuição para a reputação da escola e o voto para próximas eleições<sup>27</sup>.

De acordo com Morgan (1996) a abordagem política das organizações contribuiu, de forma vincada para uma nova leitura da realidade organizacional ao pôr em causa a racionalidade organizacional e a neutralidade dos vários membros. Afastadas a neutralidade e a racionalidade, o comportamento humano é altamente valorizado na vida pluralista das organizações.

Bolman & Deal (1984:108-118) entendem que o modelo político capta algumas das características pluralistas das organizações, descrevendo-as como alianças tácitas de indivíduos e grupos de interesse, alicerçando a organização em processos estratégicos de negociação e coligação.

---

<sup>27</sup> Quando dissertamos sobre este assunto, encontra-se para consulta pública um Projecto de Decreto-Lei n.º 771/2007 que procura estabelecer um novo Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. Este diploma prevê que o Director seja eleito por um órgão colegial de direcção – designado por Conselho Geral. Sobre este assunto, em particular, Barroso (2008:7) insurge-se criticamente e refere: «O projecto de diploma é claro quando afirma no artigo 21.º que “O director é eleito pelo Conselho Geral”. Contudo, parece desconfiar da capacidade de juízo e de escolha dos membros do Conselho e introduz um sistema complementar para condicionar o livre juízo dos conselheiros, obrigando a um “procedimento concursal, prévio à eleição” e à criação de uma comissão “especialmente designada para o efeito de elaborar um relatório de avaliação”. Além das dúvidas que podem ser levantadas quanto à legalidade deste procedimento, ele determina uma perversa zona de ambiguidade e um constrangimento absurdo sobre a própria legitimidade que o Conselho tem para proceder, de pleno direito à eleição do “director”».

Bush (1984:84-86) aponta algumas críticas quanto ao modelo político das organizações. Refere que os modelos políticos estão dominados pelos conceitos de interesses, poder e conflitos. É atribuído uma ênfase desproporcionada aos grupos de interesse desvalorizando a noção de organização. Por outro lado, são postos de parte conceitos como cooperação e colaboração entre os indivíduos membros das organizações. Finalmente, o autor relembra que este modelo é, principalmente, um modelo descritivo e explicativo ou interpretativo e, por isso, pouco válido para alguns investigadores.

Porém, Baldrige<sup>28</sup> (1978:43-44), em defesa do modelo político, salienta que, em conjunto com outras perspectivas, este pode dar uma imagem mais real das organizações como a escola.

"Este modelo político não é um substituto dos modelos burocráticos ou dos modelos colegiais de tomada de decisões. Num sentido muito real, cada uma dessas competências promove interpretações complementares. O modelo político apresenta, também, muitos pontos fortes.»

Também Morgan (1996:201-202) defende que a metáfora política

«ajuda a encontrar uma forma de suplantar as limitações da ideia de que as organizações são funcionalmente sistemas integrados. (...) Apontando para as tensões desintegradoras que brotam dos diversos conjuntos de interesses sobre os quais a organização se estrutura. (...) Politiza a compreensão do comportamento humano nas organizações. (...) Encoraja a reconhecer as implicações sociopolíticas dos diferentes tipos de organização e dos papéis que estas desempenham na sociedade».

---

<sup>28</sup> Baldrige (1971) adequou o seu modelo político para as organizações em geral, ao estudo das organizações escolares, em particular. Deste modo, propõe cinco focos analíticos para o estudo destas organizações: 1) a estrutura social (grupos socialmente distintos concebem interesses políticos discordantes); 2) a articulação de interesses (os interesses são organizados sob formas de influência e pressão); 3) a fase legislativa (a fase de negociação, na qual se conquistam trocas e compromissos); 4) formulação de políticas (as políticas são criadas segundo os resultados da negociação) e 5) execução das políticas (equivale à implementação das políticas, ainda que o processo não esteja terminado porque o jogo político continua. Outros grupos de interesse formar-se-ão e, por sua vez, produzirão conflitos).



Se os modelos burocráticos, numa primeira leitura, nos remetem para uma cultura integradora, os modelos políticos situam-se em pólos contrários visto que cada membro da organização (individualmente ou em grupos) procura na “arena política” encontrar argumentos que favoreçam a sua posição e fortaleçam os seus propósitos no “jogo” organizacional, abrindo caminho a uma diferenciação cultural.

### 4.3. O modelo da ambiguidade

Numa tentativa de produzir outras leituras das organizações, menos estruturalistas e racionais, surgiram outras imagens metafóricas que se arrolam como alternativas críticas aos modelos burocráticos. Estas teorias surgiram como resultado de estudos empíricos que mostram as organizações como estruturas debilmente organizadas e frisam o valor do simbolismo e da ambiguidade em detrimento da ordem e da racionalidade organizativa *a priori*.

Neste contexto, surgem os modelos da ambiguidade<sup>29</sup> que destacam a incerteza e a imprevisibilidade nas estruturas organizacionais consequência da instabilidade e da complexidade, apanágio da acção organizacional. Se o modelo burocrático se debruçava quase unicamente na análise simplista da versão oficial e formal da realidade, ignorando as camadas ocultas da realidade que não se encontram descritas nos esquemas oficiais, os novos modelos rompem com a ideia de certas imagens estereotipadas acerca da acção organizacional, do seu carácter sistemático, planeado e racional.

Estes modelos, detentores de grande força interpretativa, estão ligados a um grupo de investigadores americanos e suecos insatisfeitos com as explicações que os modelos formais produziam, dado que eram inadequados para descrever a acção organizacional, sobretudo em momentos de incerteza e instabilidade. A teoria por eles desenvolvida preconiza que as organizações mais complexas funcionam com objectivos difusos e as estruturas da organização trabalham com grupos autónomos ligados debilmente. Assim, a tomada de decisão surge de modo formal e informal, sendo a participação um processo fluído.

---

<sup>29</sup> Bush (1986) propõe a designação genérica, *Ambiguity Models* para abarcar o grupo de submodelos que iremos distinguir de seguida.

Sobre o modelo que nos encontramos a analisar, Bush (1986:108) afirma que os

«Os modelos de ambiguidade assumem que a perturbação e a imprevisibilidade são características dominantes nas organizações. Os objectivos das organizações não são claros e os seus processos não são devidamente compreendidos. A participação na elaboração de políticas é fluída tal como a própria participação dos indivíduos na organização».

Bush (1986:109) refere, também, que os dados empíricos que suportam estas teorias são oriundos das organizações educativas:

«Ao contrário de muitas outras perspectivas, os dados que suportam os modelos de ambiguidade foram colhidos em grande parte na organização educativa. Escolas e universidades são caracterizadas como possuindo objectivos incertos, tecnologia pouco clara e participação fluída na tomada de decisões. Estão também sujeitos às exigências do meio envolvente. Esses factores levaram March e Olsen (1976) a afirmar que “a ambiguidade é uma característica importante no processo de tomada de decisão na maioria das organizações públicas e educativas”».

Deste modo, os modelos de ambiguidade pautam-se por uma ausência clara de objectivos, por uma tecnologia controversa, pela segmentação da organização, pela participação fluída, pela incerteza sobre o poder que é atribuído às várias partes da organização, pela interferência do ambiente nas organizações, pela ênfase no carácter não arquitectado das decisões e pelo reconhecimento da descentralização, dada a complexidade e a imprevisibilidade das organizações.

Os pressupostos inerentes a este modelo foram difundidos através das metáforas das *organized anarchies*, do *garbage can* e dos *loosely coupled systems*.

A metáfora da anarquia organizada<sup>30</sup>, proposta por Cohen, Mach & Olsen, em 1972, pressupõe que «organized anarchies are organizations characterized by problematic preferences, unclear technology, and fluid participation» Cohen, March & Olsen, 1972:1).

---

<sup>30</sup> O conceito de anarquia não surge aqui negativamente conotado até porque se fundamenta numa perspectiva organizacional com um elevado índice de desvinculação face a aspectos prescritivos ou normativos. Segundo Lima (1998:80), «a imagem de anarquia organizada não envolve um juízo de valor ou uma apreciação negativa, embora a expressão possa à primeira vista sugerir-lo, não pretende caracterizar

A teoria da anarquia organizada, segundo Cohen & March<sup>31</sup> (1989:109) assenta em três pressupostos fundamentais: a) variedade, inconsistência e indefinição dos objectivos; b) a existência de uma tecnologia imprecisa e pouco clara, que age na base da tentativa e do erro; e c) a participação fluída com participantes, dedicação e esforço diferenciados quanto às áreas de decisão.

Segundo estes investigadores, a definição dos objectivos de uma organização pauta-se por grande falta de clareza. Sobretudo nas organizações educativas, os objectivos são vagos e pouco claros o que, por sua vez, justifica determinados comportamentos que põem em causa a intencionalidade na acção organizacional. Toda esta indefinição, quanto ao conjunto de objectivos que traduzem os interesses da organização, põe em causa o processo de tomada de decisão.

"Na organização é difícil imputar um conjunto de preferências para a tomada de decisão que satisfaça os requisitos de uma norma coerente. A organização funciona com base numa variedade de incongruências e preferências mal definidas». (Cohen, March & Olsen, 1972:1)

A tecnologia diz respeito aos processos e métodos mediante os quais são atingidos os resultados no seio das organizações. Nas organizações educativas, em particular, não é fácil tornar os processos e as tecnologias claras e compreendidas pelos indivíduos. As acções empreendidas parecem ser reflexo, não de uma operação reflexiva, racional e sistemática, de acordo com intenções predeterminadas, mas fruto de experiências precedentes e de intuições momentâneas, condicionadas por factores aleatórios e situacionais.

---

situações de excepção, nem sequer se assume como modelo explicativo de todas as organizações, e de todas as partes e componentes de uma organização».

<sup>31</sup> Cohen & March (1989) defendem que estas características dos modelos de ambiguidade são sobretudo atributos das universidades, embora não sejam exclusivas. Estas características não fazem das organizações más organizações ou desorganizadas.

«Embora a organização consiga sobreviver e até mesmo produzir, os seus próprios processos não são compreendidas pelos seus membros. A organização funciona com base num simples procedimento de julgamento/erro, nos resíduos de aprendizagens a partir de experiências anteriores e a partir de invenções pragmáticas impostas pela necessidade». (Cohen, March & Olsen, 1972:1)

O carácter inconstante da participação dos indivíduos na organização é uma característica das organizações enquanto anarquias organizadas. Os membros das organizações educativas vão e vêm e este facto *per si* implica que aparecem e desaparecem percepções, ideias, teorias, soluções e experiências. Muitas das decisões são, inclusivamente, tomadas individualmente no “espaço solitário” sala de aula. O tempo e o esforço dispendidos pelos membros são irregulares. Por isso aqueles autores afirmam que:

«Os participantes variam em número no tempo e esforço que dedicam aos diferentes domínios; o envolvimento varia, de um momento para o outro. Como resultado, os limites da organização são incertos e mudam; as audiências e decisores para qualquer tipo particular de escolha mudam caprichosamente». (Cohen, March & Olsen, 1972:1)

Como M. Gonzalez refere (1987:33), a ambiguidade de metas é um traço peculiar das organizações educativas. Em confronto com outro tipo de organizações, as organizações educativas apresentam metas vagas, indefinidas, ambíguas e abertas a múltiplas interpretações (como se pode constatar na meta que se propõe desenvolver integralmente o indivíduo, na sua plenitude). Por isso, as estruturas de decisão desenvolvidas para atingir tais metas debatem-se com a incerteza e o conflito. Enquanto a imagem da burocracia passa a ideia de uma organização coesa e coerente, com metas bem delineadas e precisas, a imagem da anarquia organizada revela a sua vertente fragmentada e heterogénea em torno de metas ambíguas.

Costa (1998) reconhece que esta metáfora, que encara a escola como anarquia, possibilita fazer um enquadramento organizacional com grande validade,

«dado que permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares (...) e, entre as quais, se apontam as seguintes:

- a escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;

- o seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluída;
- a tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoamento de problemas, soluções e estratégias;
- um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados
- as organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo (...) que, sendo turbulento e incerto, aumenta a incerteza e ambiguidade organizacionais;
- diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola (...) mais do que tecnologias decorrentes de pressupostos de eficiência ou de eficácia organizacionais, assumem um carácter essencialmente simbólico.» (Costa, 1998:89)

A ambiguidade organizacional, apanágio da imagem da anarquia organizada, é caracterizada com base noutras metáforas. É o caso da metáfora do modelo de *garbage can* (caixote do lixo) um modelo de decisão ou escolha organizacional que é caracterizada da seguinte forma por Cohen, March & Olsen (1972:2):

«Para compreender os processos nas organizações, pode encontrar-se uma oportunidade de escolha no *caixote do lixo*, que pode constituir resposta para vários tipos de problemas, as soluções são despejadas pelos participantes à medida que são geradas. A mistura de lixo num único caixote pode depender da combinação de caixotes disponíveis, dos rótulos disponíveis, do lixo que se produz, e da rapidez com que é lixo recolhido e removido do local».

Segundo esta leitura, a tomada de decisões não envolve processos de sequencialidade lógica, decorre de circunstâncias situacionais onde é evidente a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objectivos e as estratégias e onde se amalgamam desconexamente problemas, soluções, indivíduos e oportunidades de escolha ao contrário do que acontece com o modelo burocrático. Os problemas e as soluções, tudo é despejado no *caixote do lixo* das organizações sem qualquer ordem sequencial. Cohen, March & Olsen (1972:2) defendem que

«Uma organização é um conjunto de escolhas que procuram problemas, soluções e impressões, que procuram situações de decisão em que possam ser usadas, que procura soluções para as questões que lhes poderiam servir de resposta e decisores que procuram trabalho».

A tomada de decisões<sup>32</sup>, “*trop cynique*” nas palavras de Crozier & Friedberg (2000:134), sugerida pelo modelo do *caixote do lixo* resulta, então, da mescla de problemas, de soluções, de indivíduos e de oportunidades de escolha. Tudo isto cria situações de grande ambiguidade. Sem reflexão prévia, as decisões são tomadas de acordo com as “misturas acidentais” encontradas na altura.

Segundo Lima, (1998:81) esta imagem (que o autor considera estranha) apela à falta de intencionalidade de determinadas acções organizacionais e desafia o modelo burocrático e a sequencialidade que o caracteriza – identificação do problema, definição, selecção da solução, implementação e avaliação.

Relativamente a este modelo, Estêvão (1998:222) salienta que «na consideração do processo de decisão, enquanto *garbage can*, é introduzido um factor de aleatoriedade assinalável (...) dentro das concepções mais convenientes da racionalidade organizacional».

Tanto a metáfora da anarquia organizada como a metáfora do processo de decisão como caixote do lixo evidenciam um marco na análise empírica das escolas e representam um contributo válido para a mudança no paradigma dos estudos organizacionais ao focalizarem a análise em aspectos algo negligenciados pelas teorias normativas.

Ao pressupor elementos organizacionais separados uns dos outros, esta imagem organizacional implica uma outra imagem – a imagem de *loosely coupled systems* (sistemas debilmente articulados). K. Weick (1976) é o responsável por esta proposta que salienta a fraca ligação dos membros da organização. O autor (Weick, 1976:3) refere que

---

<sup>32</sup> Cohen & March (1989:114-115) elencam oito características no processo de decisão como *caixote do lixo*: a maior parte das decisões não implica a resolução de problemas, o processo é aberto e instável, constituindo uma sucessão de escolhas, a relação entre problemas e decisões é desarticulada, o processo é interactivo, resolvem-se os grandes problemas, mas os menores permanecem, é possível que as decisões mais relevantes resolvam menos eficazmente os problemas do que as menos relevantes e muitas das decisões acabam por falhar.

«As organizações como sistemas debilmente articulados podem não ter sido estudadas antes porque ninguém acreditava neles. É concebível que a preocupação com a racionalização, com a arrumação, com a eficiência e com as estruturas coordenadas tenha cegado muita gente, mesmo os investigadores no que diz respeito a algumas propriedades mais atractivas deste modelo».

As organizações escolares, segundo esta perspectiva de Weick, são organizações debilmente articuladas já que,

«entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria». (Costa, 1998:98)

A falta de articulação nas organizações escolares pode manifestar-se ao nível das intenções e acções, meios e fins, processo e produtos, professores e alunos, professores e pais/encarregados de educação, professores e professores. Dado que a natureza destas desarticulações não é intencional, podem aparecer e desaparecer em qualquer altura consoante as circunstâncias.

Em jeito de síntese, Bush (1986:116-124) resume as características fundamentais geradoras de ambiguidade na organização escolar: a frouxa clareza dos objectivos da organização; a problemática da tecnologia e dos processos nas organizações escolares; a segmentação das organizações em grupos com uma coerência, valores e objectivos semelhantes debilmente articulados; a estrutura é problemática, complexa e ambígua; a fluidez da participação nas decisões, o ambiente, o contexto como origem de ambiguidade; a fraca ou inexistente planificação e a não-objectividade das decisões bem como a centralização que provoca demoras e incertezas no seio da organização.

Os líderes nos modelos de ambiguidade são facilitadores do processo de decisão, fomentando oportunidades de discussão dos problemas, de participação e de confronto de soluções plausíveis.

Ainda que limitado, o modelo de ambiguidade fornece uma contribuição muito válida para compreender as dinâmicas das organizações educativas concretas, quer no que diz respeito às escolas públicas não agrupadas quer aos agrupamentos de escolas. Esta temática suscita-nos, nesta altura da nossa dissertação, uma importante questão à qual não

conseguimos, de momento, dar uma resposta cabal. Por esse motivo deixamos no ar as seguintes interrogações: quantos *garbage can* existirão num agrupamento de escolas? Tantos quantos o número de estabelecimentos escolares que o compõem? Ou teremos apenas um *garbage can* depositado na escola-sede de onde são retirados todos os objectivos, metas, decisões ou soluções para espalhar por cada “subunidade de gestão”?

O modelo da ambiguidade, de acordo com Estêvão (1998:203)

«tende a não considerar os processos organizacionais de modo tão claro, tão conflitual e tão interdependente como o fazem, por exemplo, os teóricos do modelo político, o que vai dificultar, desde logo, a sua aplicação quando o poder se assume como um factor crítico. (...) as análises que partem do modelo da ambiguidade parecem ocultar que, embora cada actor possua o seu *caixote do lixo*, as opiniões de alguns têm mais força que as de outros».

#### 4.4. O modelo cultural

A teoria organizacional com o passar dos tempos tem sofrido influências mais ou menos directas de outras ciências (Canavarro, 2000:63). O modelo cultural importou da Antropologia o *insight* para emoldurar as organizações como uma comunidade, fruindo de ou representando uma cultura própria. A ligação do conceito de cultura à realidade organizacional – conhecida como cultura organizacional<sup>33</sup> (*organizational culture, corporate culture*) – tem vindo a ser estudada a partir dos anos oitenta. O número de publicações sobre a temática, a atenção que goza junto do *management* e dos meios académicos e o interesse que tem suscitado junto de vários sectores atestam a sua pertinência<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> O interesse académico pela cultura organizacional não é consensual e tem suscitado um aceso debate sobre se as organizações têm ou são cultura; se as organizações têm uma cultura una ou subculturas.

<sup>34</sup> A profusão de estudos que encaram as organizações como um fenómeno cultural próprio adquire, a nível nacional e internacional, um estatuto de relevo e acaba por contribuir para uma enorme fatia da produção científica dos anos 80/90 (por exemplo, Bolle de Bal, 1988; Deal & Kennedy, 1982; Louis, 1980, 1981, A. Gomes, 1988, 1990, 2000; Ouchi, 1981; Smircich, 1983; Thévenet, 1986; Torres, 1997, 2004; R. Gomes, 1993; Sarmiento, 1994).



A cultura é um conceito multidimensional e pode ser visto, de acordo com Sarmiento (1994:91) como «um facto social, mas também organizacional». Gomes (2000:28) entende cultura como «um sistema de valores, normas, crenças e costumes».

A perspectiva cultural das organizações recebe do mundo empresarial um grande contributo, designadamente a influência das empresas japonesas<sup>35</sup>. O sucesso inesperado obtido pelas empresas japonesas (sobretudo em domínios onde o Ocidente era superior) é considerado a pedra de toque para o desenvolvimento desta imagem organizacional visto que a *performance* alcançada por estas empresas foi atribuída sobretudo às características da especificidade cultural de cada uma dessas organizações de sucesso.

As organizações passaram a ser estudadas mediante uma nova metáfora. A cultura constitui, então, uma metáfora emergente para pensar as organizações. Bilhim (2001:79) refere que os anos oitenta foram «testemunha de um interesse nunca antes visto por esta temática». Segundo A. Gomes (1994:283) esta nova metáfora «não anula nem invalida as anteriores, mas se lhe acrescenta. Neste contexto, o seu surgimento representa algo de inovador e corresponde a uma inflexão significativa no pensamento organizacional».

De acordo com R. Gomes (1993) o conceito de cultura organizacional conheceu nos anos setenta uma assinalável expansão, resultado da confluência de factores económicos e culturais, teóricos e conceptuais, todos com relevo social. O autor (Gomes, 1993:54) aponta como responsáveis por estas alterações morfológicas os seguintes aspectos:

- a crise ideológica dos finais dos anos 60 e a crise económica dos anos 70 que questionaram o mito do Estado-Providência com a conseqüente valorização dos movimentos culturais e de acção cultural dos “sítios”, dos grupos e da sociedade civil;

- a mundialização da economia e das novas tecnologias que pôs a descoberto a ineficiência crescente das máquinas estatais e a eficiência das pequenas organizações ou das macro-organizações capazes de agirem de forma flexível a nível mundial;

---

<sup>35</sup> Na indústria japonesa, os valores da cooperação e do trabalho em equipa prevalecem sobre o individualismo e oportunismo.

- o impacto no ocidente do êxito económico japonês que fomentou a procura de uma mais-valia e de um mais-saber organizacional;
- a influência crescente dos paradigmas hermenêuticos e críticos nas ciências sociais que provocaram uma aproximação gradual das diversas ciências sociais.

Com efeito, tudo indica que se assistiu a um deslocação gradual dos sistemas técnicos e racionais para os sistemas humanos e destes para os sistemas de significações e de símbolos humanos. As organizações deixam de ser encaradas como uma realidade dada e natural para serem vistas como realidade construída e auto-referenciada.

A organização vista numa perspectiva da metáfora cultural constitui uma imagem que, pela complexidade, singularidade e ambiguidade decorrente do próprio conceito de cultura, nos remete para uma análise aprofundada em torno da relevância e especificidade dos traços culturais e simbólicos que envolvem as organizações, específico

«a cultura com origem na metáfora promove uma abordagem das organizações como formas expressivas, como manifestações da consciência humana. As organizações são entendidas e analisadas não essencialmente em termos económicos ou materiais, mas em termos dos seus aspectos expressivos, idealizados e simbólicos». (Smircich, 1983:347-348)

Dado que a escola é «um espaço social em construção permanente, num processo instável de construção de compromissos locais que combinam lógicas e justiças não coincidentes ou até mesmo contraditórias» (Estêvão, 2006: 282), não podemos esquecer que uma análise monofocalizada, como outros modelos sugerem, não emoldura convenientemente a realidade organizacional que se vive nas nossas escolas. Sobretudo, nesta altura, em que se esgrimem metas e objectivos a alcançar por cada membro da organização escolar.

Esta abordagem das organizações lança um novo olhar sobre a realidade que anuncia a organização como cultura – a organização é uma cultura. As abordagens anteriores destacavam aspectos racionais e formais da vida organizacional descurando a sua vertente simbólica e ao fazê-lo ficaram impossibilitadas de compreender a importância e o significado do “simbolismo organizacional”.

Para termos noção da importância da metáfora cultural façamos o exercício de imaginar uma organização sem cultura, isto é, sem uma história ou identidade, sem uma

linguagem própria, sem símbolos, sem nome, logótipo ou emblemas, sem modelos de comportamento, sem espaços definidos e sem elementos decorativos próprios, sem histórias, anedotas ou figuras carismáticas, sem mitos ou projectos para o futuro, sem pausas ou momentos informais de lazer e convívio, sem relatórios ou reuniões. Para verificar que não incorremos em erro, imaginemos agora uma organização restrita a um sistema mecânico de onde se exclui o erro, a tentativa e as imperfeições humanas, a uma máquina perfeita, eficaz e eficiente como um robot com objectivos, metas tangíveis, explícitas e instrumentais. Se técnica e economicamente rentáveis, estas últimas organizações do ponto de vista humano seriam desabilitadas e “invivíveis”. De facto, a cultura nas estruturas organizacionais não é apenas decorativa, é um factor estrutural e estruturante que a acção organizativa não deve desvalorizar. Nesta linha, A. Gomes (1994:284) refere que

«a perspectiva cultural sobre a realidade organizacional parte do reconhecimento de que as organizações são sistemas humanos que manifestam complexos padrões de actividade cultural e não máquinas ou organismos adaptativos. Trata-se de uma realidade constitutivamente simbólica, não redutível a aspectos menores».

De acordo com a perspectiva cultural, a organização é uma estrutura constituída por símbolos e ritos, por uma linguagem própria, por uma matriz interpretativa comum, por um percurso que a individualiza e particulariza. O estudo da organização como um fenómeno social e culturalmente criado reside no pressuposto de que a organização é, sobretudo, uma forma de expressão humana, resultado dos padrões de relacionamento e significados simbólicos intrínsecos aos processos de interacção humana. De acordo com esta linha de análise, A. Gomes (1990:151-152) esclarece que a organização,

«porque se trata de uma realidade socialmente construída e interactivamente mantida, assente sobre uma ordem, negociada e precária, (...) está dependente da acção dos diversos actores que participam na sua construção e manutenção. São estes que, através dos seus actos, estão constantemente a criar e recriar aquela.»

É a cultura das organizações que as torna singulares e lhes proporciona uma identidade. Não há nem pode haver duas organizações idênticas porque são dotadas de um simbolismo substancialmente distinto. Os actores que participam na construção e

manutenção da organização assumem um papel determinante. São eles, através dos seus actos, que criam e recriam a cada instante a estrutura organizacional. Quando os actores trabalham conjuntamente e de forma organizada aceitam um quadro em que os comportamentos estão definidos. Esse quadro é proporcionado pela cultura organizacional.

Bolman & Deal (1984:149-150) sintetizam algumas contribuições básicas da perspectiva interpretativa inerentes à metáfora cultural nos quatros pressupostos que passamos a enunciar:

- **Significado:** num acontecimento organizacional o que ocorre tem menos relevo do que o significado do que ocorre.

- **Interpretação e subjectividade:** o significado de uma ocorrência é determinado pelo que ocorre e pelas interpretações que os actores fazem.

- **Ambiguidade e incerteza:** grande parte das ocorrências e processos mais significativos na escola são ambíguos e incertos, retirando protagonismo aos processos racionais de resolução de problemas e de tomada de decisão.

- **Construção simbólica:** os actores organizacionais minimizam a ambiguidade e a incerteza mediante a produção simbólica que passa a criar uma reserva de evidências ou crenças estáveis nos processos de interpretação das ocorrências.

Segundo Canavarro (2000:69) a perspectiva cultural possibilitou executar uma leitura do dia-a-dia das organizações, o que não foi possível noutra tipo de abordagens.

Para Torres (1997:20-21) a análise das organizações mediante a metáfora cultural

«ênfatiza, primordialmente, a interpretação da rede de significados partilhados que orientam e modelam a experiência dos actores organizacionais, muitas vezes condicionados pelo poder e capacidade que os líderes dispõem para influenciar a identidade simbólica da organização.»

Para Gomes (1990:18) 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 meta-teóricos

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.

Muñoz Sedano & Roman Perez (1989:155-64) apontam dois eixos de estudo da abordagem cultural: a organização e a cultura envolvente<sup>36</sup>, a reprodução na estrutura da organização de outras estruturas sociais e a cultura da organização.

Torres (1997:15) refere a cultura como variável independente e externa, isto é, a cultura organizacional focalizada como reflexo dos traços culturais da sociedade. Por outro lado, a cultura é percebida como uma variante independente e interna das organizações.

A cultura organizacional constitui actualmente um aspecto relevante na Sociologia /Antropologia das Organizações. Bilhim (2001:80) defende que os pressupostos desta metáfora, que encara a organização como uma construção simbólica, são os seguintes:

- As organizações são artefactos culturais, produzidos, reproduzidos e transformados, através de processos simbólicos; a realidade organizacional é construída, interiorizada, mantida e mudada através de processos de criação cultural.
- As culturas organizacionais são criadas através de valores, ideologias, rituais e cerimónias, que expressam e dão sentido à participação na obra colectiva da organização.
- Como construção partilhada, a cultura é enformada e articulada pelos modos de pensamento e de acção, que representam a experiência colectiva dos membros.
- A cultura socializa os indivíduos na forma de pensar e de agir, mas simultaneamente, transmite esquemas alternativos de interpretação da realidade.
- As culturas organizacionais e o pensamento colectivo que exprimem, transmitem esquemas de interpretação não monolíticos, que consistem em múltiplas racionalidades que muitas vezes se sobrepõem e contrariam.

---

<sup>36</sup> Muñoz Sedano & Roman Perez (1989:168-176) referem três correntes que pretendem dar conta da relação entre a escola e a cultura: a escola como transmissora de cultura, a escola como acção cultural para a libertação e a escola como reprodutora da cultura da classe dominante.

- As culturas organizacionais apoiam e, simultaneamente, questionam as estruturas dominantes de pensamento, de poder e controlo.

- As receitas para a acção, que os gestores transmitem na sua acção de controlo sobre a criação simbólica, enfrentam a oposição das contradições internas da cultura dominante.»

Nesta perspectiva, a cultura é um produto que resulta da experiência e das aprendizagens do grupo. A cultura organizacional torna-se, deste modo, num recurso fundamental através do qual a acção e a interacção são continuamente erigidas com o intuito de construir uma realidade organizacional partilhada. Os valores, as lógicas de funcionamento, os mitos e a linguagem, resultantes de um processo de socialização e ajustamento mútuo mais ou menos longo, desempenham um papel fundamental nesta abordagem.

A metáfora cultural apresenta a organização como uma partilha efectiva de significados entre os seus membros. Com efeito, a construção da actividade organizacional faz-se mediante a influência sobre as normas, valores e crenças da organização. Esta abordagem abre caminho à reinterpretação de múltiplos conceitos e processos da administração tradicional.

A profusão de estudos comparativos e estudos sobre a excelência faz ressaltar a ideia que existem boas e más culturas e que as culturas fortes são a chave para o sucesso. Esta ideia limita a análise organizacional e atribui à metáfora um valor manipulativo e normativo que a torna pouco confortável para quem a usa ou defende porque a aproxima do rigor positivista. (Canavarro, 2000:71)

Morgan (1996) refere esta metáfora organizacional para destacar que as estruturas organizacionais resultam de factores culturais que condicionam os seus membros porque as organizações são vistas como tendo uma cultura e subculturas próprias traduzidas no funcionamento da organização que darão origem a uma miríade de organizações diferentes cada qual com o seu próprio *ethos*. Para o autor, a cultura não é algo imposto sobre uma situação social. A cultura desenvolve-se durante o curso da interacção social visto que

«as organizações são minissociedades que têm os seus próprios padrões distintos de cultura e subcultura. Assim, uma organização pode ver-se como um grupo bem integrado ou família que acredita no trabalho conjunto. (...) Nas organizações existem frequentemente

sistemas de valores diferentes que competem entre si e que criam um mosaico de realidades organizacionais em lugar de uma cultura corporativa uniforme» (Morgan, 1996:125-131).

Alvesson (1993:16-26) sistematiza as imagens próprias para a cultura, metáforas indicadoras das diferentes perspectivas de abordagem da cultura na organização: cultura como um mecanismo regulador de trocas, cultura como bússola, cultura como cola social, cultura como um animal sagrado, cultura como ritos controlados pela administração, cultura como regulador sócio-afectivo, cultura como não-ordem, cultura como cortina, cultura como corte com o exterior, cultura como dominação dramática, entre outras.

Cedo, esta abordagem de cultura organizacional se estendeu à análise organizacional escolar constituindo uma das suas imagens fundamentais e de acordo com Torres (1997:29) «confere aos actores o protagonismo no processo de criação e recriação da cultura em contexto organizacional».

Atendendo à explosão quantitativa que o sistema educativo português sofreu a partir dos anos 70, para o qual não estava preparado, à variedade e heterogeneidade introduzida pela soluções económicas, estruturais e técnicas vindas do centro do sistema é na cultura que se encontra um factor explicativo das disfunções e como uma reserva de eficácia a mobilizar (Gomes, 1993).

Costa (1998:109) com base em diversos estudos situados nesta área de investigação sintetiza nos seguintes aspectos a imagem da escola como cultura:

- Não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola;
- A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias (a escola é uma mini-sociedade);
- A qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma *cultura forte* entre os seus membros (identidade e valores partilhados);
- Em termos de investigação, os defensores desta perspectiva, entendendo a realidade organizacional como construção social, enquadram-se maioritariamente numa metodologia qualitativa e apontam o seu objecto de estudo para o interior da cultura escolar, designadamente para as dimensões simbólicas, mágicas e subjectivas do seu funcionamento;

- As tarefas primordiais dum gestor não se devem situar ao nível da estrutura das formas ou dos processos racionais de decisão, mas a sua preocupação constante deverá ser canalizada para os aspectos simbólicos (gestão do simbólico) já que a cultura pode (e deve) ser não só utilizada como também alterada.»

Aceite a ideia que as organizações são construções sociais, os seus membros passam a ser tidos como actores e protagonistas das dinâmicas organizacionais. A escola passa de simples repositório de culturas societais e comunitárias a produtora de representações e culturas. O lema dos anos 60/70 “Schools make no difference” cede lugar às “Schools do make difference”. Os conceitos de clima e de cultura passam a estar na rota dos estudos que se desenvolvem sobre a escola enquanto organização.

A análise da cultura organizacional no seio das escolas tem proporcionado um apoio muito expressivo e significativo ao estudo sobre as escolas eficazes, sendo recorrente apontar a cultura como chave para a eficácia, a qualidade e a excelência. Por outro lado, as escolas excelentes estão dotadas de líderes proeminentes. A questão da liderança passa a ser parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional escolar.

Um dos aspectos positivos desta metáfora organizacional é, segundo Morgan (1996:138-144), o facto de contrabalançar a ênfase posta na racionalidade e objectividade das organizações modernas com a valorização de aspectos simbólicos da vida dessa mesma organização. Um segundo aspecto tem a ver com o facto da organização se alicerçar nos sistemas de significação partilhados como os rituais, a linguagem, os valores, as tradições, ultrapassando as visões mecanicistas e burocráticas da organização, permitindo reinterpretar conceitos tradicionais, a natureza e o significado das relações dentro da organização e as estratégias de administração. A metáfora cultural dá o seu contributo para entender a mudança dos valores e imagens que orientam a acção. No entanto, é na definição do próprio conceito de cultura organizacional como símbolos e significados partilhados que a metáfora cultural encontra maior controvérsia.

Tendo em conta que a concepção teórica deste nosso trabalho gira em torno desta imagem da escola, vamos nos próximos capítulos fazer uma análise mais demorada, logo, aprofundada da cultura organizacional.

Depois desta incursão pelas Teorias Organizacionais foi-nos dado compreender que, perante um objecto de estudo tão complexo e singular como a escola, só a pluralidade de paradigmas, modelos e metáforas organizacionais, imagem de marca de muitos estudos



organizacionais, pode ajudar a esclarecer e entender a realidade organizacional. As abordagens singulares, enquanto modelos puros, não serão por si só garante de uma boa leitura da realidade, por isso, nas últimas décadas, têm surgido «construtos teóricos que procuram capitalizar as vantagens da multifocalização no pressuposto de que, por essa via, se alcançará um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo» Estêvão (2006:200) (...) «e também possivelmente mais condizente com a realidade». (cf. Estêvão, 1998:217).

## **CAPÍTULO II**

### **AS REFORMAS DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS**

- 1. As reformas do sistema educativo português**
- 2. A criação dos Agrupamentos de Escolas decorrente do Decreto – Lei n.º 115-A/98**
- 3. Despacho n.º 13313/2003 – a mudança imposta pela Administração Central**

## **CAPÍTULO II – AS REFORMAS DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS**

Neste capítulo, faremos uma curta resenha histórica sobre a evolução do sistema educativo português ao nível da administração e gestão das escolas, focando a nossa atenção nas últimas décadas. Procuraremos arrolar um conjunto de conceitos fundamentais a uma análise sociológica-organizacional do actual modelo de autonomia, administração e gestão das escolas em Portugal (Decreto-Lei n. ° 115-A/98, de 4 de Maio e Despacho n. ° 13 313/2003 de 8 de Julho (2ª série).

O objectivo central deste capítulo passa, pois, por enquadrar, quer histórica quer politicamente, o actual modelo de administração das escolas, para que possamos com maior acuidade compreender as suas práticas e lógicas.

Diligenciaremos no sentido de realçar algumas tendências da política educativa e das medidas emanadas dos sucessivos governos que estiveram à frente dos destinos de Portugal, não esquecendo, contudo, que a administração da educação portuguesa «permaneceu durante muito tempo relativamente pouco permeável às modas teóricas que se iam produzindo noutros países e noutros campos do saber, mantendo, de facto, um pendor normativista e burocrático, obediente aos ditames de um Estado administrativo centralista» (Estêvão, 2000:9)

### **1. As reformas do sistema educativo português**

Muitos são os investigadores educacionais que caracterizam o sistema educativo português como um modelo absolutamente centralizador. Na história da administração pública portuguesa, o Ministério da Educação foi um dos sectores que, segundo Lima (2003:21), «mais se especializou na prática de diferentes formas de controlo político e administrativo sobre as periferias escolares».

O controlo altamente centralizado das políticas governativas evidencia a estrutura rígida pela qual o sistema educativo português sempre foi obrigado a pautar-se. As ideologias administrativas, organizacionais e pedagógicas, que foram surgindo ao

longo das décadas, não surtiram qualquer efeito na estruturação e modo de actuação do Ministério da Educação que continuou fiel ao seu traçado altamente centralizador<sup>1</sup>.

O período anterior à Revolução do 25 de Abril de 1974 foi, então, vincadamente marcado por uma estrutura “tecnoburocrática”. “A Revolução dos Cravos” havia de trazer a publicação e a implementação do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, a que o ministro Sottomayor Cardia deixou ligado o nome. Aí podemos encontrar órgãos de topo da escola como o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo e definem-se mais minuciosamente as suas regras de constituição e os respectivos processos eleitorais, sem descurar as competências de cada um. Neste diploma, podemos, já, encontrar uma certa “ideologia democratizante”<sup>2</sup>. Nesta linha, Stoer (1986:60) é da opinião que:

«Com a revolução do 25 de Abril de 1974 deu-se uma tremenda expansão e renovação das instituições da sociedade civil. (...) Esta necessidade tornou-se evidente em todo o sistema de ensino, em geral, onde se verificou um alargamento dos aspectos democráticos populares da reforma Veiga Simão, os quais foram levados até ao ponto de terem existido tentativas sérias quer de construir uma escola socialista quer de usar activamente a educação para construir a sociedade socialista. O importante papel da educação durante a conjuntura revolucionária – embora com variadas ênfases nos diferentes governos provisórios – foi, assim, o de um retorno a noções de consenso e também inculcação ideológica, mas, desta feita, através da actividade e controlo populares».

---

<sup>1</sup> Estêvão (2000:9) é da opinião que «a nossa administração da educação não teve nunca o ensejo de se afirmar de acordo com orientações teóricas alternativas, vegetando à sombra de uma administração pública formalmente forte mas substancialmente (em termos de direitos dos cidadãos) fraca».

<sup>2</sup> Correia (1999:83) afirma que «em Portugal, no contexto revolucionário de Abril de 74, esta mesma definição conduziu a uma da politização educação, ou melhor, conduziu a uma definição da educação inseparável da erupção do político no campo educativo (...) a contribuição da educação para a democracia é inseparável da construção da educação democrática».

Lima (2003:21) advoga que «mesmo em períodos revolucionários, como o que ocorreu na sequência do 25 de Abril de 1974, as estruturas centrais nunca descentralizaram ou devolveram poderes a partir de um projecto democrático de descentralização da educação e de autonomia das escolas». Neste sentido, o poder de decisão, parcialmente atribuído às escolas, por iniciativa e ingerência destas, logo regressaria ao aparelho central para aí permanecer e se reforçar<sup>3</sup>.

Certo é que a Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976, desenhou, então, novos princípios norteadores da política educativa portuguesa, tornando obsoleta a Lei de Bases do Sistema Educativo do regime ditatorial do Estado Novo (1926-1974), conhecida como Lei de Veiga Simão<sup>4</sup>, e imprescindível a existência de uma nova Lei Bases do Sistema Educativo (que a partir deste momento designaremos por LBSE). Após, dez anos de aturada reflexão é publicada, em 14 de Outubro de 1986, a Lei n.º 46/86 – LBSE – que aprova as bases para um nova moldura do sistema educativo português. (Martins & Delgado, 2001)

A aprovação da Lei n.º 46/86, de acordo com Barroso (2003:2), corresponde, no círculo da políticas educativas, «historicamente, e em simultâneo, ao fim de um ciclo e ao início de outro». Abre-se um novo ciclo que se estende até aos finais do século passado, marcado por uma vasta panóplia de reformas e remodelações indispensáveis à modernização da economia portuguesa e imprescindíveis para responder aos desafios da integração europeia.

---

3 De acordo com Canário (2003:12) «a única mudança de fundo bem sucedida e vista do funcionamento estável e eficaz foi a que, na sequência do 25 de Abril, resultou da iniciativa dos professores e das escolas».

4 Veiga Simão foi ministro da Educação Nacional de 1970 a 1974. A Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, conhecida como a Lei Veiga Simão, define as bases a que deve obedecer a reforma do Sistema Educativo. As principais directrizes da reforma de Veiga Simão passam pela institucionalização da educação pré-escolar, o alargamento da escolaridade básica obrigatória de seis para oito anos, alterando a idade de ingresso de sete para seis anos; a duração do ensino secundário complementar, que passaria a ter mais um ano e a sua polivalência e o enquadramento da preparação profissional (Martins & Delgado, 2001).

Relembramos que um dos principais objectivos da LBSE, no seu artigo 3.º, alínea g), passa por «descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acção educativa, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes». Distinguiu, ainda, no art. 43.º entre estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local e anunciou a adopção de orgânicas de descentralização e desconcentração dos serviços, tendo criado como nível administrativo novo os departamentos regionais de educação.

A LBSE, considerada por Ferreira (2004: 181) como “um texto sagrado”, constitui um manual de regras organizacionais, uma projecção de um futuro reformador do sistema educativo português, em conformidade com as aspirações internas e externas do país.

Contudo, Teodoro (2001:407-9) apresenta uma opinião algo crítica e incisiva sobre a Lei de Bases embora lhe reconheça méritos inegáveis na consolidação de alguns pontos. Para este autor,

«A Lei de Bases aprovada não veio introduzir, como seria de esperar devido ao método compromissório adoptado, grandes rupturas na estrutura do sistema escolar. No plano dos princípios e das orientações estabelecidas consagrou, todavia, alguns dos mais importantes contributos da tradição do pensamento pedagógico português, da reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e dos valores saídos da revolução e consagrados na Constituição de 1976. (...) A larga base social e política de apoio à Lei de Bases do Sistema Educativo tornou-se o ponto de partida para a tentativa de construção de um consenso nacional em torno da reforma educativa. (...) Finalmente, estava terminada a normalização da política educativa e reunidas todas as condições para realizar a reforma educativa.»

A escola surge na LBSE como uma comunidade educativa com autonomia administrativa e pedagógica. A consubstanciar esta ideia é aprovado o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, com o intuito de aprovar medidas de reforço da autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, sobretudo no que diz respeito à elaboração de um projecto educativo próprio, «constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e da adequação a características e recursos da escola e às solicitações e

apoios da comunidade em que se insere». <sup>5</sup> (Decreto-Lei n.º 43/89)

Refira-se que a autonomia da qual se falava nestes diplomas não haveria de ver a sua implementação em grande parte dos casos. Passados todos estes anos, uma pequena fatia de escolas encontra-se a celebrar os primeiros contratos de autonomia.

Sobre este diploma Afonso (2002:31) sustenta que «instituído-se entidades englobantes e categorias abstractas, do tipo “a escola” ou “a comunidade educativa”, sem atribuir poderes e competências a agentes concretos, como acontece no actual regime jurídico da autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro), restringe-se de facto os usos potenciais da autonomia, para além de se acentuar as perspectivas unanimistas, homogéneas e funcionais da escola como organização».

Deste modo, podemos entender o projecto educativo de escola como um documento que serve a operacionalização da autonomia da escola visando competências nos domínios da gestão administrativa, da gestão financeira, da gestão dos currículos, dos programas e actividades de complemento curricular, de orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão dos espaços e tempos educativos e da gestão dos apoios, instalações, equipamentos e recursos humanos<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> No Preâmbulo da lei pode ler-se: «A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local. (...) Entre os factores de mudança da administração educacional inclui-se, como factor preponderante, o reforço da autonomia da escola, a qual decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, do Programa do Governo e das propostas e anseios dos próprios estabelecimentos de ensino. (...) O presente diploma define um quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitativa.» (Decreto-Lei n.º 43/89)

<sup>6</sup> Este diploma, o Decreto-Lei n.º 43/89, nunca haveria de ser regulamentado. Barroso (2003:2) refere que a intenção de «criar um projecto educativo em cada escola, que formalizasse as respectivas margens de autonomia, não foi acompanhada, desde início, pela aprovação de um novo regime de administração e gestão escolar, coerente com os propósitos autonomistas que a mesma lei consagrava».

Um Grupo de Trabalho (GT), constituído por docentes da Área de Análise Social e Organização da Educação da Universidade do Minho, nomeadamente de João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima, foi formado em consequência da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRESE) com o objectivo de apresentar propostas de operacionalização de reforma no âmbito da administração das escolas. Ainda que a sua criação fosse anterior à publicação da LBSE, as propostas do GT estão de acordo com as orientações globais daquele diploma. De acordo com as palavras de Almerindo Afonso (1994:32)

«trata-se de um dos projectos que mais expectativas sociais e políticas terá criado desde que se deu a constituição de um Grupo de Trabalho (GT), no contexto da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRESE), com o objectivo de estudar as alterações ao modelo de “gestão democrática das escolas”, em vigor desde o 25 de Abril de 1974».

Identificados no Projecto Global de Actividades da CRESE determinados “pontos de crise no sistema” (como a centralização, o gigantismo do ME, a inadequação dos esquemas de gestão das escolas) foram propostas soluções tidas como eficazes e adequadas. Assim, surgem como áreas capitais de incidência da reforma a democratização, a desconcentração e a descentralização, o reforço das competências da escola e a «consolidação e enriquecimento qualitativo da gestão democrática dos ensinos básico e secundário» (CRESE, 1988:34).

Com base nestes pressupostos, delineados na LBSE, foram apresentadas e discutidas as novas propostas de administração das escolas. O GT delineou um conjunto de princípios básicos a partir dos quais foram traçadas as propostas de direcção e gestão das escolas. Deste conjunto, ressaltamos os seguintes itens: «assegurar o princípio democrático e participativo (...) envolvendo na direcção e gestão professores, alunos, famílias, autarquias e instituições locais», «apontar para uma progressiva especialização das funções de gestão, distinguindo claramente entre funções de direcção e funções de gestão» (CRESE, 1988:156).

Os princípios da democraticidade e da participação, a aceitação da escola como estrutura organizativa e necessidade de uma gestão eficaz constituem os traços essenciais das propostas apresentadas.



Foram definidos, então, novos modelos de organização administrativa, dado que o modelo da gestão democrático dos estabelecimentos de ensino se encontrava desajustado. De acordo com as orientações da LBSE, tais modelos teriam que fazer diferenciar *administração*, *direcção* e *gestão*. A Direcção, ocupar-se-ia da definição de políticas, valores e orientações globais. A Gestão da execução daquela políticas e orientações, da organização dos recursos humanos, a coordenação e a avaliação, de modo a cumprir os objectivos determinados pela direcção. Nesta linha, a direcção seria, sobretudo, um órgão político e a gestão um órgão técnico.

Dada a complexidade e exigência da gestão, o GT aponta para que tais funções sejam desempenhadas por gestores escolares com uma formação específica e adequada. Ao gestor caberia a tarefa de executar as orientações e deliberações de natureza pedagógica, administrativa e financeira, oriundas do Conselho de Direcção. Por inerência, caberia ao gestor, devido à sua responsabilidade em termos de gestão pedagógica, presidir ao Conselho Pedagógico.

Os estudos realizados pelo GT permitiram aprofundar o debate em torno das questões da direcção e gestão das escolas. Mais tarde e após discussão pública, o mesmo GT apresentou uma nova proposta de *ordenamento jurídico da direcção e gestão das escolas*, em virtude das críticas de que foi alvo. Esta nova formulação haveria de dar continuidade às questões ligadas à descentralização e à autonomia das escolas.

Refira-se que as propostas apresentadas não passaram de meras propostas, dado que a solução apontada pelo Governo do Professor Cavaco Silva seguiu numa direcção distinta às propostas apresentadas pela CRESE, o que levou a que o GT se demarcasse do desenho organizativo presente no texto legislativo. Numa lógica centralista, o ME sobrepôs-se às funções para que foi criada a CRESE e empreendeu a reforma de reorganização do sistema educativo e que levaria Estêvão (2000:12) a dizer:

«Verificou-se, por um lado, que à margem dos trabalhos desta Comissão, a lógica centralista e a “mentalidade burocrática” prevaleceram em termos mais pragmáticos e que ficaram patentes nas iniciativas do ministério da educação a partir de 1987, integradas num processo de reforma entendida fundamentalmente como “reparação” e “reorganização” do sistema educativo, e em que uma das novidades teve a ver com



a multiplicação das instancias reguladoras regionais que funcionariam como órgãos desconcentrados».

A legislação sobre a gestão escolar que, efectivamente, procura cumprir as directivas da LBSE haveria de aparecer, apenas, no princípio da década de noventa com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. Este diploma determina a criação das *Áreas Escolares* com o intuito de garantir uma gestão articulada dos recursos, suavizar as dificuldades resultantes do isolamento das Escolas Básicas do 1.º ciclo, incrementando um renovado modelo de direcção e gestão para este nível de ensino. Segundo Flores (2005:36), em termos organizacionais, «este modelo é apresentado como uniformizador, pois era aplicável a todos os estabelecimentos de ensino não superior, ou seja desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário e que, na essência, se caracterizava pela distinção e separação entre funções de direcção e funções de gestão».<sup>7</sup>

Um reduzido número de escolas, integra este projecto experimental, no ano lectivo de 1992/93, hoje entendido como o antecessor dos agrupamentos de escolas. Compostas por jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo, as *Áreas Escolares* funcionavam como estruturas de direcção, administração e gestão integradas. O mesmo diploma consagra, ainda, os princípios da representatividade, democraticidade e integração comunitária.

Apesar das suas características, este projecto haveria de ser posto de parte para nos anos noventa, o Ministério da Educação do XIII Governo Constitucional adoptar uma linguagem reformista, marcada por políticas educativas consideradas como uma forma de arquitectar o progresso e de impulsionar a socialmente aguardada equidade.

---

<sup>7</sup> Natércio Afonso (1995b:110) defende que «em termos de arquitectura organizacional, tal distinção aparece justificada pela necessidade de compatibilizar duas grandes finalidades da “reforma”: a democraticidade e a qualidade da administração do estabelecimento».

Na sequência deste discurso reformador aprovam-se algumas medidas legislativas, nomeadamente, o Despacho n.º 147-B/ME/96, que implementa os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*<sup>8</sup>, que viriam a ser os precursores do processo de reordenamento da rede escolar, de autonomia e gestão das escolas e da participação social.

O Despacho Normativo n.º 147-B/ME/96 cria a experiência pedagógica que se deverá materializar na apresentação e desenvolvimento de projectos plurianuais dos territórios educativos de intervenção prioritária, procurando a consecução de quatro objectivos centrais: 1.º - A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; 2.º - Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; 3.º - A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa; 4.º - A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.

Ao abrigo do Despacho Normativo n.º 27/97, pretende estimular-se a participação e a iniciativa das escolas nos domínios do reordenamento da rede educativa equacionando-se, em regime experimental, os primeiros agrupamentos de escolas.

A constituição dos agrupamentos de escolas, enquanto modalidade de gestão conjunta de redes de escolas do mesmo ou de diferentes graus de ensino que servem um mesmo território educativo, tinha por objectivo racionalizar a *Carta Escolar*, actualmente designada por *Carta Educativa*<sup>9</sup>, combater a dispersão das pequenas escolas, impulsionar a fluidez dos percursos escolares, e aproveitar economias de escala na gestão de recursos humanos, materiais e financeiros.

---

<sup>8</sup> Tal como as *Education Action Zones* do Reino Unido ou as *Zones d'Education Prioritaires* em França, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária visam incrementar a qualidade das aprendizagens dos alunos e melhorar o ambiente educativo através: «da visão global da escolaridade obrigatória mediante a articulação entre diferentes ciclos; da ligação da escola à vida activa; da gestão integrada de recursos e do apelo a diferentes parcerias locais» (Barroso, 1999:138)

<sup>9</sup> A *Carta Educativa*, definida no Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, constitui um instrumento de planeamento, como uma metodologia de intervenção no planeamento e ordenamento da *Rede Educativa*, tendo como meta atingir a melhoria da educação, do ensino, da formação e da cultura num determinado território. A *Carta Educativa* é competência da respectiva Câmara Municipal.

Como consequência do Despacho n.º 27/97 e suportado por um estudo prévio executado por João Barroso sob encomenda do Governo do Partido Socialista, chegado ao poder nas legislativas de 1995, iniciaram-se uma série de processos que culminariam na aprovação de um diploma que havia de propor um novo “regime de autonomia e gestão das escolas” Falamos do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, que viria pôr fim ao regime que vigorava desde 1976 (Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro: modelo da “gestão democrática”) e ao regime experimental que fora lançado em 1991 (Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio). Este diploma aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos de escolas.

## 2. A criação dos Agrupamentos de Escolas decorrente do Decreto – Lei n.º 115-A/98

O já referido relatório<sup>10</sup>, encomendado ao investigador João Barroso, publicado no ano de 1997 e intitulado *Autonomia e Gestão das Escolas*, surge dividido em duas partes: na primeira parte, o autor clarifica a problemática da autonomia das escolas; na segunda parte, o autor apresenta estratégias e propostas para um reforço da autonomia das escolas. Neste estudo, Barroso introduz o conceito dos “contratos de autonomia” que, celebrados entre o Ministério da Educação e as escolas, desenvolveriam a autonomia das escolas. Esclarece o mesmo autor (Barroso, 1997:20) que

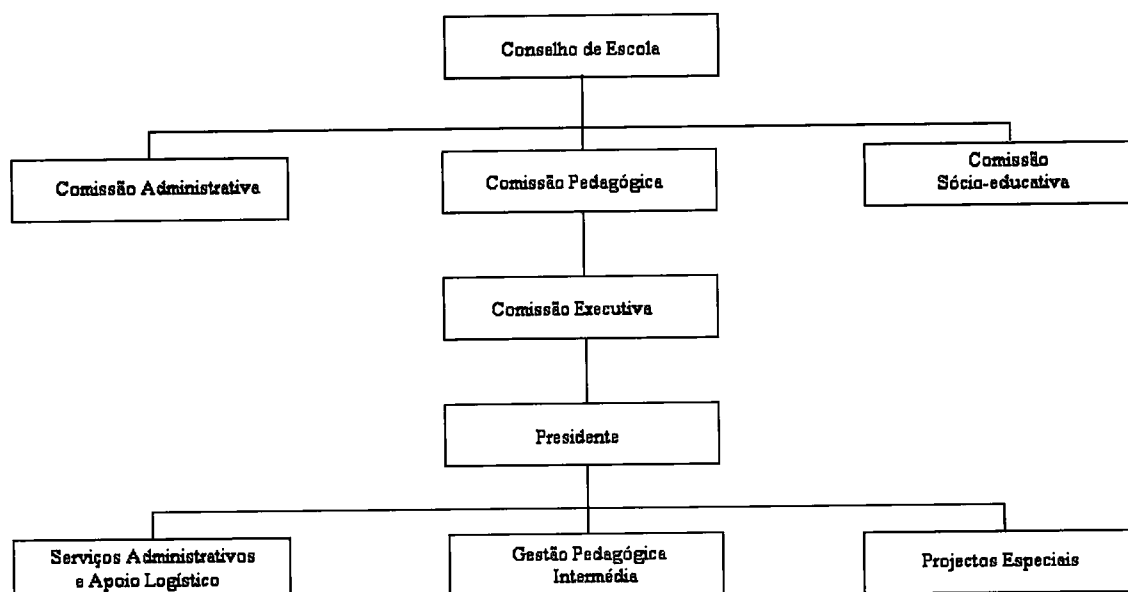
«a autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local».

A proposta de Barroso, num quadro de reforço de autonomia, apresenta cinco grandes princípios em termos da gestão das escolas: *legitimidade, participação, liderança, qualificação e flexibilidade*. Estes princípios traduzir-se-ão em três tipos de órgãos: órgãos de participação comunitária, órgãos técnicos de gestão e órgãos técnico-pedagógicos. (cf. Figura 4)

---

<sup>10</sup> Estudo prévio realizado por João Barroso de acordo com o Despacho n.º 130/ME/96 com o objectivo de equacionar um “programa de reforço da autonomia das escolas” o que pressupõe, segundo o vocábulo “reforço”, que as escolas gozariam de alguma autonomia.

**FIGURA 4**  
**PRINCIPAIS ÓRGÃOS DA ESCOLA**  
**(PROPOSTA DE JOÃO BARROSO, 1997)**



Fonte: **BARROSO** (1997:66)

Segundo esta proposta, o Conselho de Escola reunir-se-ia, em plenário e ordinariamente para aprovar documentos de planeamento estratégico e em comissões específicas com a tarefa de elaborar o orçamento e controlar a sua execução (Comissão Administrativa), de orientação pedagógica de âmbito do currículo e da avaliação (Comissão Pedagógica), de orientação das actividades sócio-educativas de âmbito não curricular (Comissão Sócio-educativa) e ainda, uma Comissão Executiva para possibilitar a gestão da escola. Este órgão seria composto por igual número de representantes, de pais e alunos (no caso do ensino secundário), mais dois membros provenientes da comunidade local e um representante da Autarquia.

Este estudo, porque partiu de um *corpus* de estudos e propostas precedentes, procura limar arestas e atenuar alguns dos aspectos mais contraditórios e polémicos. É o caso da distinção entre direcção e gestão, dos órgãos unipessoais e da proposta de criação do conselho de escola como equivalente do órgão de direcção (actualmente a Assembleia de Escola).

O Governo Socialista elaborou, a partir do trabalho desenvolvido por Barroso um anteprojecto a que daria o título “Autonomia e Gestão das Escolas” e que poria em discussão pública em Janeiro de 1998. Na senda da discussão pública e de um parecer do Conselho Nacional de Educação, aquele anteprojecto viria a sofrer alterações posteriores, dando origem ao conhecido Decreto-Lei n.º 115-A /98, de 4 de Maio, e que emoldura o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Segundo Lima, (2004a:17-18) «quando finalmente é aprovado o Decreto-Lei n.º 115-A /98, de 4 de Maio, encontravam-se já no terreno dinâmicas de agrupamento, em muitos casos conduzidos pela administração regional desconcentrada, embora aquele diploma insista na importância das “dinâmicas locais”, no quadro mais geral de uma “organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos».

De acordo com Lima (2006:35), a alteração do modelo jurídico em vigor desde 1976, para o novo regime de administração e gestão das escolas conduz-nos, a

«uma reforma sectorial da administração e gestão das escolas (...) não incidindo, portanto, sobre a organização do ministério e sobre a centralização do sistema escolar, nem escapando à condição de mudança decretada, instituída de cima para baixo por via jurídica, como de resto é também típico dos processos de reforma conduzidos pelos governos, dificilmente centrados nas escolas».

A partir da publicação do referido diploma, com aplicação prática no ano lectivo seguinte, está prevista a constituição de agrupamentos de escolas, numa óptica de reordenamento da rede escolar do Ensino Básico de modo perspectivar a escolaridade integrada de nove anos, anunciada desde a LBSE. Com o propósito de promover o reforço da “autonomia das escolas”<sup>11</sup>, a criação dos agrupamentos de escolas procurou realçar uma política de integração das escolas do 1.º ciclo do ensino básico e dos jardins-de-infância.

---

<sup>11</sup> Este conceito aparece explicitado no Artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98 e remete para o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico,

A nova legislação promove e impulsiona, então, a constituição de unidades organizacionais, fomentando a integração de estabelecimentos de educação e de ensino de um ou vários níveis invocando, deste modo, «alguns bons argumentos de ordem pedagógica» (Lima, 2004a:18).

No preâmbulo do próprio Decreto (p.1988-2) pode ler-se que é «dada especial atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação».

Será, nesta altura, absolutamente pertinente explicitar o conceito de *agrupamento de escolas*. De acordo com o n.º 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (p. 1988), um agrupamento de escolas é uma

«unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.»

---

pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.



O recente Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (p.2344), mantém a mesma definição de Agrupamento de escolas mas retoca as finalidades daquele modelo organizativo e que, de seguida, referimos:

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;
- d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente decreto-lei.

Os princípios gerais que regem a constituição dos agrupamentos de escolas, e que a seguir enunciamos, procuraram normativizar todas as ocorrências que, eventualmente, poderiam advir.

«1 – A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.

2 – Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor.

3 – O agrupamento de escolas integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das autarquias locais envolvidas.

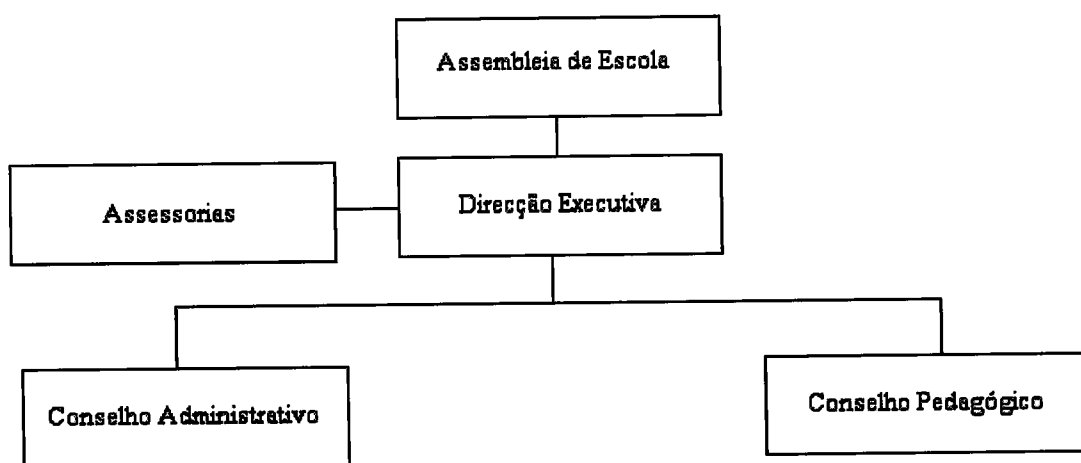
4 – No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.»

Sobre o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, Costa (2004:96) afirma que «este diploma legal apresenta um conjunto de princípios (e mesmo de estratégias de desenvolvimento) que parecem augurar ao projecto educativo de escola um lugar estratégico na senda de uma organização escolar mais autónoma».

A administração e gestão dos agrupamentos é assegurada (Artigo 7.º) por um conjunto de órgãos próprios que passam pela Assembleia, pelo Conselho Executivo ou Director (assessorias), pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Administrativo como se pode observar na figura 5.

FIGURA 5

PRINCIPAIS ÓRGÃOS DA ESCOLA



O próprio Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, define as competências quanto ao processo de constituição dos agrupamentos. Deste modo, compete ao Director Regional de Educação, ouvidos o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação, os Municípios e os órgãos de gestão das

escolas envolvidas, apresentar propostas de constituição dos agrupamentos de escolas. O Decreto Regulamentar n.º 12/2000 fixa, também a possibilidade de serem as escolas e os municípios a desencadearem todo o processo de constituição.

De acordo com o espírito da lei, o agrupamento de escolas procura tornar mais congruente a *rede educativa*<sup>12</sup> fundamentada nas dinâmicas locais e regionais tendo como fundamento projectos educativos comuns, vencer situações de isolamento provocado por distâncias geográficas ou combater uma certa exclusão social.

Os agrupamentos de escolas podem ser constituídos através de duas tipologias distintas:

◆ Os agrupamentos horizontais: incluem estabelecimentos de educação pré-escolar e de um só nível de ensino;

◆ Os agrupamentos verticais: incluem estabelecimentos de educação pré-escolar e de mais do que um nível de ensino<sup>13</sup>.

É reconhecido pelos especialistas algum mérito a este novo diploma, mas de acordo com Flores (2005:54) «não devemos, no entanto, ignorar a lógica ainda de centralização da administração da educação, implícita na definição dos “contratos de autonomia”, bem como a valorização atribuída às partes intervenientes, na medida em que poderemos estar perante uma autonomia precária».

---

<sup>12</sup> Entende-se por rede educativa, segundo o artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 7/03, de 15 de Janeiro, «a configuração da organização territorial dos edifícios escolares, ou dos edifícios utilizados em actividades escolares, afectos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, visando a sua adequação às orientações e objectivos de política educativa, nomeadamente, os que se referem à utilização mais eficiente dos recursos e à complementaridade das ofertas educativas, no quadro da correcção de desigualdades e assimetrias locais e regionais, por forma a assegurar a igualdade de oportunidades de educação pré-escolar e de ensino a todas as crianças e alunos»

<sup>13</sup> Refira-se que os agrupamentos verticais ou horizontais têm apenas uma unidade de gestão.

Lima (2004a:19), também não poupa crítica a este diploma, ao afirmar que

«não obstante outras críticas, como é o caso do carácter tendencialmente universal destas medidas e do período estabelecido para a sua concretização (até ao final do ano lectivo de 1999-2000), o Decreto-Lei n.º 115-A/98 encerra certas contradições. Por um lado apela a uma orientação de tipo associativo e autonómico, conferindo iniciativa às periferias, embora, por outro lado, conceda grande protagonismo à administração regional desconcentrada, a calendários impostos e à lógica dominante de reordenamento da rede escolar».

Por este motivo, autores como Formosinho & Machado (2000:54) acreditam que a administração e gestão das escolas se encontra

«numa encruzilhada organizacional impulsionada do centro para a periferia, é passível de ser inserida tanto numa lógica de concentração desconcentrada em busca da maior eficácia administrativa, como numa lógica descentralizadora e autonómica onde a participação dos vários intervenientes da comunidade não se esgota em rituais de democracia formal e de participação simbólica e meramente instrumental».

Afonso (2005:9, prefácio Simões) acrescenta que a «promoção de agrupamentos de escolas tem vindo a constituir-se como um ponto crítico progressivamente mais relevante nas políticas governamentais de administração da educação». O mesmo autor justifica esta decisão governamental com a existência de milhares de escolas do 1.º ciclo do ensino básico com poucos alunos e localizadas em meios mais ou menos rurais, sem material pedagógico adequado e o impasse resultante da indefinição do papel das autarquias na administração da educação.

Por outro lado, a tão apregoada autonomia, apanágio deste diploma, parece continuar afastada do campo das realidades dos estabelecimentos escolares porque, segundo Ferreira (2004:201), «a decisão nunca deixou de ser uma prerrogativa do centralista Ministério da Educação». Na mesma linha encontramos, Lima (2002:25) que avança sobre o modelo em causa:

«Não sei se ele é uma terceira edição da gestão democrática, desta vez autonómica, participativa e descentralizadora. Eu gostaria que fosse. Mas não é esta a minha hipótese de trabalho e creio que ele é a sétima fase da segunda edição da gestão

democrática. Isto é, verdadeiramente, o Decreto-Lei n.º 115-A/98 e legislação complementar corre o risco de ser uma continuação, mais aberta ao exterior, com os pais como membros, com órgãos que evidentemente podem ser mais participativos, com alguns dilemas para os professores, porque se, de facto, a escola não ganha mais poder e mais autonomia, os poderes de gestão que os professores tinham, vão perdê-los porque têm de os repartir com os outros. (...) A autonomia é implementativa, técnica, processual, não é uma autonomia de poder de decisão, não há uma co-autoria na construção da escola. (...) Tão complexa que (...) para o facto de continuarmos no grau zero de autonomia.»

Curioso é o comentário/desabafo de Barroso sobre a autonomia das escolas proferido num encontro científico realizado em Braga, em 2006, intitulado 'LBSE: 20 anos depois' ou 20 anos depois da LBSE'?. Afirmo este investigador que «a autonomia das escolas é como o Pai Natal: todos sabemos que não existe, mas fingimos acreditar nele. (in António Carvalho da Silva, 2006:264)

Muito pertinente se revela o relatório coordenado por Barroso (2001) no âmbito do Programa de Avaliação Externa da Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 Maio (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999), sobretudo o Relatório Sectorial 3 (Diagnóstico sobre o processo de aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, no ano lectivo de 1998/1999) liderado por Luís Leandro Dinis.

De acordo com este estudo, o processo de aplicação Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, do ponto de vista formal, salda-se por um balanço positivo uma vez que implementou grande parte das mudanças de estrutura da gestão que estava planeada, ainda que tivessem ocorrido bloqueios e atrasos.<sup>14</sup>

Uma das principais conclusões deste relatório aponta para a falta de acompanhamento da mudança provocada por parte das instâncias superiores que lideraram o processo. A elaboração e homologação dos regulamentos e a constituição dos agrupamentos lideraram os momentos mais críticos na aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. Neste sentido, Barroso (2001:13) afirma que

---

<sup>14</sup> Barroso adianta, contudo que «quem imaginava que o Decreto-Lei 115-A/98 era muito mais do que uma simples remodelação formal da gestão escolar, os resultados alcançados, no final de dois anos

«A novidade e complexidade das mudanças em curso, a interdependência das acções a desenvolver (da responsabilidade de diferentes actores), a diversidade de situações existentes nas escolas e regiões, a manifestação de “focos” de resistência nas autarquias e nas escolas, aconselhariam à adopção de dispositivos de regulação, recursos e calendários adequados».

«Na verdade, apesar de se tratar de um processo que se sabia complexo e problemático, faltou desde o início uma noção clara dos contornos políticos em que a criação dos agrupamentos se inseria, bem como dos critérios e opções que deveriam ser considerados na sua concretização. Dai, que as direcções regionais de educação tivessem que conduzir este processo por tentativa e erro, com mais ou menos sensibilidade e bom senso, com um forte empenhamento “político” dos seus responsáveis junto das autarquias e das escolas, fazendo e desfazendo muitas vezes, e em outras ocasiões pondo a “marinar” os problemas, à espera de melhor solução.»  
Barroso (2001:18-19)

Sobre o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, Costa (2004:98) defende que este «aponta mais no sentido do sucesso do “regime de administração e gestão”, do que do “regime de autonomia”, sendo de destacar, nesta vertente, a progressiva ausência de iniciativas político-administrativas para implementar os contratos de autonomia, uma das áreas estratégicas para o sucesso das mudanças anunciadas».

---

são frustrantes. Mesmo sabendo que o processo era difícil e que contava com muitos obstáculos, era possível ter feito mais. (...) No essencial a evolução do processo depende do que for feito, de substancial, para dar uma expressão clara e efectiva ao aumento das competências e recursos das escolas. E aqui os ‘contratos de autonomia’ podem ser decisivos. Contudo não podem ser cometidos os mesmos erros que aconteceram até agora, o que passa por uma clarificação dos objectivos políticos, um reforço das competências e da perícia técnica dos serviços de administração, a criação de efectivos serviços de apoio às escolas, e uma progressão cautelosa e sustentada» (2001:21)

### 3. Despacho n.º 13313/2003 – a mudança imposta pela Administração Central

Se as mudanças político-partidárias ocorridas a partir de meados dos anos noventa apontavam, como afirma J. Costa (2004:95-96), para «expectativas favoráveis no que diz respeito à reorganização das escolas, no sentido da sua maior autonomia, e, concomitantemente, ao papel estratégico a desempenhar pelo projecto educativo na construção da acção organizacional», a alteração governamental provocada pelas eleições legislativas de 2002 tornou mais relevante a questão dos agrupamentos numa tentativa de “recentralização agressiva”. Os novos dirigentes, na liderança do XV Governo Constitucional, adoptaram uma orientação mais ofensiva e autoritária, impondo a constituição de agrupamentos verticais à revelia das dinâmicas locais.

A nova política governamental vai de encontro às directrizes preconizadas por Formosinho (1998). Este autor defendia que se devia dar primazia aos agrupamentos verticais por estes privilegiarem o modelo defendido pela Escola Básica Integrada. Este modelo de escola centra-se numa escola-edifício que reúne fisicamente os alunos de uma dada área de influência que frequentam a escolaridade obrigatória. Por outro lado, os agrupamentos verticais possibilitam a rentabilização dos recursos, equipamentos e estruturas disponíveis nos estabelecimentos de ensino do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

É neste contexto que no ano de 2003 surge o Despacho n.º 13313/03, de 8 de Julho. Pode ler-se no preâmbulo do diploma, oriundo do Gabinete do Secretário de Estado da Administração Educativa, que o ordenamento das ofertas educativas, numa perspectiva de criação de condições de gestão das escolas, de racionalização dos meios e de aumento da qualidade das aprendizagens constituem uma preocupação no âmbito da política de reforma estrutural do Ministério da Educação. Com o fim de dar respostas a estas inquietações, é essencial a concretização efectiva do processo de agrupamento de escolas. Este processo deveria ter estado concluído até ao final do ano lectivo de 1999-2000, o que não chegou a acontecer. Por esse motivo, o Despacho n.º 13313/03 determina que o processo de agrupamento de escolas deve ser orientado para dois objectivos essenciais:

- a) Agrupar efectivamente todas as escolas localizadas no território português continental de forma a integrar todas elas em unidades de gestão, de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão das escolas (RAAG), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril;
- b) Dentro dos agrupamentos, privilegiar os agrupamentos verticais, considerando o objectivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, elemento essencial para a qualidade das aprendizagens, pelo que só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo director regional de educação respectivo.

Embora o Despacho n.º 13313/03 tivesse como propósito privilegiar os agrupamentos verticais de escolas, na prática, o que acabou por suceder foi a imposição político-administrativa de agrupamentos verticais, mesmo que isso tenha sido sinónimo de extinção ou reestruturação completa dos agrupamentos horizontais que estavam em processo de formação sustentado e com um projecto educativo próprio.<sup>15</sup>

Segundo Lima (2005:21), o Despacho n.º 13313/03, contrariando o designado na LBSE e no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, «impõe unilateralmente um dado modelo de agrupamento das escolas» exigindo uma «condução musculada» do processo por parte dos Directores Regionais de Educação. Esta lógica de “verticalização” implicou o desmantelamento de muitos agrupamentos horizontais, sobretudo, os constituídos por jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo para proceder ao seu respectivo reagrupamento em termos verticais.

---

<sup>15</sup> O Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, que regulamentava esta matéria, não privilegiava explicitamente soluções, apontando, apenas, para a importância das dinâmicas locais na construção deste processo.



A administração central evidencia nas palavras de Lima (2006:49) «um manifesto desprezo pelas lógicas, interesses e ritmos locais, optando por uma lógica centralizada e por um estilo autoritário que, no mínimo, se revelaram paradoxais e contraproducentes face a um processo apresentado como associativo». Esta imposição hierárquica revelar-se-á inconciliável com os objectivos da democratização do governo das escolas e com a sua respectiva autonomia.

Relativamente ao mesmo assunto, Costa (2004:102) chama a atenção para o facto de

«independentemente da discussão sobre as vantagens ou inconvenientes da constituição da rede escolar com base em agrupamentos horizontais ou verticais, mais uma vez um Despacho põe em causa o teor do Decreto, senão recordem-se os princípios que o DL 115-A/98 nos apontava para o desenvolvimento deste processo, designadamente em termos de “flexibilidade de soluções” de “envolvimento e responsabilização das dinâmicas locais” e de “construção progressiva e faseada” dos processos de autonomia».

De acordo com Afonso, este reordenamento da rede educativa implica uma visão das escolas entendidas como espaços de “aplicação burocrática” das políticas determinadas centralmente. Para este autor, (2005:9-10, prefácio G. Simões), o novo desenho da rede escolar

«tende a ficar reduzido a um processo de emparcelamento de escolas numa lógica de aparente racionalização de recursos, desvalorizando-se a construção negociada dos novos espaços educativos em função das dinâmicas e dos projectos construídos localmente. Eventualmente, os ganhos de eficiência, decorrentes do efeito de escala associado à maior dimensão organizacional dos agrupamentos, serão anulados por perdas de eficácia resultantes da acrescida burocratização da gestão escolar e do trabalho docente, e do défice de participação e de envolvimento dos actores».

No ano lectivo 2007/2008, segundo os dados oficiais disponíveis no *site* do GIASE<sup>16</sup> existirão no total 847 agrupamentos, dos quais 11,5% são agrupamentos horizontais (cf. quadro 7).

O quadro-síntese que a seguir se apresenta, indica o número de agrupamentos constituídos e propostos a nível do Continente.

#### QUADRO 7

##### AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS - SÍNTESE NACIONAL (CONTINENTE)

	Horizontais			Verticais			Total
	Total	Parecer Favorável	Parecer Desfavorável	Total	Parecer Favorável	Parecer Desfavorável	
<b>Homologados</b>	<b>97</b>			<b>750</b>			<b>847</b>
<b>Propostos</b>							
<b>Total</b>	<b>97</b>			<b>750</b>			<b>847</b>

Fonte: GIASE em <http://www.giase.min-edu.pt>

Para o nosso estudo importa, também, vermos que tipos de estabelecimentos de ensino existem na rede pública (cf. quadro 8). De acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 314/97, de 15 de Novembro, os tipos de estabelecimentos existentes na rede pública são os constantes no quadro seguinte:

<sup>16</sup> Dados referentes a Portugal Continental disponíveis em Novembro de 2007, em <http://www.giase.min-edu.pt>

## QUADRO 8

**TIPOS DE ESTABELECIMENTOS DA REDE PÚBLICA - SÍNTESE NACIONAL**  
(CONTINENTE)

	<b>Tipos de estabelecimentos</b>	<b>Abreviaturas</b>
<b>Educação Pré-escolar</b>	Jardim-de-infância	<b>(JI)</b>
<b>Ensino Básico</b>	Escola Básica do 1.º Ciclo	<b>(EB1)</b>
	Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim-de-infância	<b>(EB1/JI)</b>
	Escola Básica dos 1.º e 2.º Ciclos	<b>(EB1,2)</b>
	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos	<b>(EB2,3)</b>
	Escola Básica Integrada (1.º, 2.º e 3.º Ciclos)	<b>(EBI)</b>
	Escola Básica Integrada com Jardim-de-infância	<b>(EBI/JI)</b>
<b>Ensino Secundário</b>	Escola Secundária (Ensino Secundário pluricurricular)	<b>(ES)</b>
<b>Ensino Secundário Especializado</b>	Escola Secundária Artística Escola Profissional	<b>(ESA)</b> <b>(EP)</b>

Fonte: **GIASE** em <http://www.giase.min-edu.pt>

O quadro-síntese que a seguir se apresenta (cf. quadro 9) indica o número e percentagem de escolas agrupadas por tipologia.

## QUADRO 9

## ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO E ENSINO - SÍNTESE NACIONAL (CONTINENTE)

Tipologia	Rede	Agrupado	%
<b>JI</b> - Jardim de Infância	3047	3020	99,1
<b>EB1</b> - Escola Básica do 1.º Ciclo	6107	6092	99,8
<b>EB1/JI</b> - Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância	1263	1258	99,6
<b>EB12</b> - Escola Básica dos 1.º e 2.º Ciclos	5	4	80,0
<b>EB2</b> - Escola Básica do 2.º Ciclo	29	29	100,0
<b>EB23</b> - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos	612	581	94,9
<b>EBI</b> - Escola Básica Integrada	53	46	86,8
<b>EBI/JI</b> - Escola Básica Integrada com Jardim de Infância	33	23	69,7
<b>EBM</b> - Escola do Ensino Básico Mediatizado	16	16	100,0
<b>EB23/ES</b> - Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário	78	67	85,9
<b>ES/EB3</b> - Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico	310	5	1,6
<b>ES</b> - Escola Secundária	72	1	1,4
<b>Total Nacional</b>	<b>11625</b>	<b>11142</b>	<b>95,8</b>

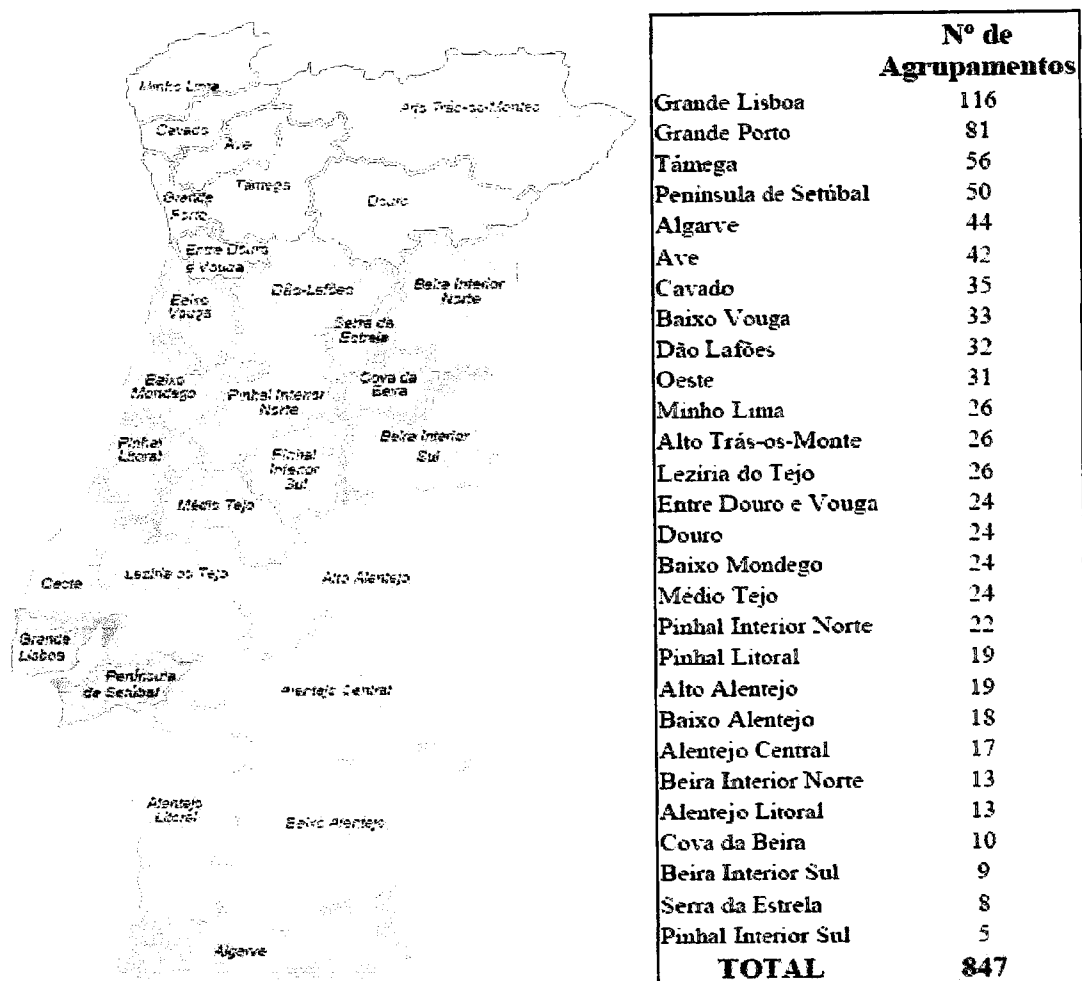
Fonte: **GIASE** em <http://www.giase.min-edu.pt>

Em termos gerais, das 11625 escolas que totalizavam a rede educativa, 11142 encontram-se agrupadas, o que perfaz 95,8%. De fora deste traçado da rede escolar, ficam as escolas secundárias, onde, ainda, predominam esmagadoramente as “escolas singulares” (98,6%).

Vejam, agora, a distribuição dos agrupamentos pelo território nacional de modo a dar cumprimento às determinações do Despacho n.º 13313/03. (cf. figura 6)

FIGURA 6

**RETRATO DO TERRITÓRIO – TOTAL DE AGRUPAMENTOS POR DISTRITO – SÍNTESE NACIONAL (CONTINENTE)**



Fonte: **GIASE**, disponível em <http://www.giase.min-edu.pt/retratos/>

Cada escola, agora agrupada, passou a ser vista como “subunidade de gestão”. Os seus órgãos de gestão e representação foram aglutinados e deslocalizados para a escola-sede do agrupamento. Agrupar escolas isoladas e afastadas geograficamente pode entender-se como uma medida pedagógica pertinente e relevante ainda que dependente das dinâmicas processuais seguidas, dos actores envolvidos, das vontades e das racionalidades em presença. Mas como refere Lima (2004a: 27)

«agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de “verticalização”, sujeitando os agrupamentos horizontais à sua reconversão forçada, é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objectivos de democratização da educação e com a (retórica) da autonomia da escola. As boas soluções nunca são necessariamente boas para todos».

A formação dos agrupamentos verticais de escolas não tem sido uma tarefa calma e pacífica. Segundo Ferreira (2004:208), esta empreitada «tem incendiado o relacionamento das escolas abrigadas debaixo desta nova unidade organizacional». A autora acredita que «as mudanças introduzidas pela constituição do agrupamento de escolas vertical, designadamente personificada pela escola-sede, foram ferozmente invasoras das idiossincrasias do 1.º ciclo, (...) o que abriu um conflito latente e manifesto entre escola-sede/conselho executivo e professores do 1.º ciclo em que ambos assumiram posições extremadas e conflituosas (idem, ibidem).

Como resultado deste agrupamento de estabelecimentos escolares, ter-se-á acentuado o carácter periférico da escola quer perante o poder central quer face à própria escola-sede, encarada como “unidade de gestão”.

Lima (2005:21) vê a escola-sede como a representação da administração central junto das “escolas-outras”, assumindo-se esta como o nível mais estratégico da administração desconcentrada e que conduzem, inexoravelmente, a um novo “taylorismo informático”, reduzindo os órgãos de gestão escolar a meros dispositivos ao serviço da burocracia central. O mesmo autor (2006:40) refere que

«logo nos primeiros actos constituintes do “novo modelo”, designadamente através da aprovação dos regulamentos internos, a administração regional assumiu o tradicional comportamento hierárquico e autoritário, considerando-se o melhor interprete do decreto, uniformizando regras, impedindo certas soluções em benefício de outras, à semelhança do que virá a ocorrer mais tarde com a imposição de uma lógica vertical de agrupamento das escolas».

As direcções regionais garantiram, deste modo, a fidedignidade da execução das políticas educativas produzidas com o apoio dos serviços centrais, atribuindo-se um estatuto de “intermediação” e sendo vistas como “serviços executivos periféricos”. Nesta linha não podemos esquecer que o reordenamento da rede educativa foi feito

mediante uma lógica racionalizadora-centralizadora, de cariz hierárquico e autoritário. Relembramos que as dinâmicas que motivaram a criação dos agrupamentos de escolas se encontravam em processo de desenvolvimento desde a criação das escolas C+S (Decreto-Lei 46/85, de 22 de Fevereiro), da “escola básica de nove anos” e das escolas básicas integradas (Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Maio), dos centros de formação de associações de escolas (Decreto-Lei n.º 249/92)

A mudança decretada por imposições legais tem conduzido este processo de uma forma muito *sui generis*. Esta actuação, segundo o trabalho de investigação produzido,<sup>17</sup> tem realçado as dificuldades de articulação entre as escolas, para as resistências e entraves, para a assunção de funções de coordenação e controlo por parte das escolas-sedes, ao assumirem as características específicas da administração desconcentrada, para a redução das margens de autonomia das escolas do 1.º ciclo, para a problemática da repartição e partilha de recursos materiais entre estabelecimentos. Não podemos esquecer que as escolas, construções históricas e sociais, se por um lado são dotadas de estruturas formais representadas através de organigramas, por outro lado, também, são arenas políticas e culturais, “estruturas simbólicas e subjectivas” que representam a “identidade” de um conjunto de actores educativos.

Para Ferreira, as alterações morfológicas na estrutura organizacional, na rotina organizacional, na relação de forças e poderes entre as escolas do agrupamento vertical conduziram à

«anulação das escolas do 1.º ciclo como organização quer a nível administrativo e financeiro quer a nível pedagógico à redução para a escala-agrupamento da hierarquia espacialmente dispersa da administração do Ministério da Educação que acabou por concentrar e adensar as relações hierárquicas entre a escola-sede e as outras sendo que a escola-sede passa a representar para o pré-escolar e para o 1.º ciclo uma instância da administração central, à imposição da rotina e do *modus faciendi* da escola-sede às escolas do 1.º ciclo e o controlo *tout court* do 1.º ciclo por parte do conselho executivo do agrupamento». (Ferreira, 2004:208-209)

---

<sup>17</sup> Entre outros, AAVV, 2004; E. Ferreira, 2004; S. Ferreira, 2004; Lima, 2004; Silva, 2004; Flores, 2005; Pinto, 2005; Ribeiro, 2005; Simões, 2005; Madeira, 2007

Cada “unidade de gestão” passou a controlar várias “subunidades de gestão”, ficando estas últimas numa posição duplamente subalternizada e periférica. Registou-se, assim, uma evolução administrativa, com a deslocalização de certos órgãos para as escolas-sedes, colocadas acima e para além das “escolas-outras” em termos materiais e simbólicos. Radicalizou-se a desconcentração administrativa, cresceu o controlo sobre os processos educativos e pedagógicos e acentuou-se a dependência dos agentes educativos face ao poder central reorganizado, não reforçando a autonomia mas fortalecendo o controlo.

Por isso face ao exposto, acreditamos que não é a mudança da estrutura de gestão das escolas que vai produzir melhores resultados educativos e escolares. Ainda que o isolamento provocado pela dispersão geográfica tenha sido atenuado «a identidade própria das escolas do 1.º ciclo não foi salvaguardada, muito pelo contrário, foi desmantelada». (Ferreira, 2004: 209)

Nesta linha, Lima afirma que (2006:40)

«parece existir a ilusão de que a alteração de um determinado” modelo de gestão” se faz apenas pela via da revisão do ordenamento jurídico anterior, incidindo no decreto-lei e portarias específicas sobre a matéria, deixando inalterada a orgânica do ministério e o funcionamento dos seus serviços centrais, regionais e locais, bem como toda a restante legislação relativa ao currículo, à gestão pedagógica e didáctica, à avaliação dos alunos, etc., como se estas matérias, nucleares, não tivessem incidência directa no tipo de governação das escolas e na amplitude dos respectivos poderes de decisão».

Segundo Simões (2005:19) as «diferenças, às vezes abismais, entre as escolas portuguesas, foram geradas no quadro da mesma legislação e das mesmas orientações normativas, ou seja, a acção organizacional desenvolve-se para além do aperto das disposições legais».

O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividade são documentos caros aos agrupamentos de escolas. Os regulamentos internos, aparentemente perspectivados numa lógica gestionária, evidenciam muito da visão educativa, mesmo que depois não correspondam na sua aplicação. Já o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, no seu artigo 3.º, esclarecia que o projecto educativo consagra «a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de



administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa» e a «democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo que resulta de uma dinâmica participativa e integrativa que pretende recrutar todos os membros da comunidade educativa».

O projecto educativo resulta de um novo conceito de escola como comunidade educativa. A comunidade educativa, com o modelo organizacional imposto pelos agrupamentos de escolas conheceu uma nova dimensão muito mais ampla: inclui os professores, os alunos, os pais e os funcionários, numa primeira linha, mas também os clientes da escola, como as autarquias ou as associações culturais e profissionais locais.

A construção da comunidade educativa resulta no entender de Bento Silva (2001:124) do «modelo comunicativo colaborativo e partilhado, construído intersubjectivamente pelos diferentes actores da comunidade educativa, em função da pluralidade das situações por eles vividas» no qual todos os seus membros seriam imbuídos por um sentimento de partilha e de pertença. O sentimento de pertença, vulgarmente chamado o “sentimento do nós”, é condição *sine qua non*, para que a comunidade educativa possa funcionar na sua máxima plenitude.

No nosso entender, esta estreita ligação que se materializa no “nós”, é completamente relevante para o funcionamento dos agrupamentos verticais de escola. Será ele de existência fácil, quando a própria constituição dos agrupamentos dos estabelecimentos de ensino foi tarefa árdua e dolorosa?

Apesar do agrupamento de escolas ter como motivação promover a igualdade de oportunidades de sucesso escolar e educativo, comungar de projectos entre as escolas que o constituem será possível descobrir conceitos como colaboração, cooperação e comunicação quando um agrupamento vertical de escolas é uma comunidade educativa composta por uma população relativamente grande e diversificada de sujeitos?

Mas a escola-sede do agrupamento segundo Lima (2004a:36),

«está a transformar-se num verdadeiro escalão da administração desconcentrada, substituindo as delegações escolares, estabelecendo novas formas de controlo sobre as escolas, centralizando processos de gestão e uniformizando práticas diversas».

Segundo Simões (2005:23) os conceitos de «autonomia e territorialização, enquanto rede de interdependências, são as ideias principais de sustentação do modelo de agrupamento». Por isso, a autora defende que

«se o objectivo for, ainda e sempre, o procurar da melhor educação básica para todas as crianças e jovens, ganha todo o sentido a ideia de articulação vertical e a construção e oferta de recursos sequenciais coerentes de formação. Ainda que o formal não esgote nem garanta a pertinência das dinâmicas para tal necessárias, garantirá, pelo menos, a sua possibilidade» (idem, ibidem)

Para Flores (2005:57) a reforma da administração escolar estará dependente «do grau de empenhamento e sentido estratégico que os actores locais (interiores e exteriores à escola) revelarem no sentido de explorar as potencialidades que vão surgindo por entre as visíveis contradições». O mesmo autor acrescenta que o programa de reforço da autonomia das escolas só será compatível com o discurso da territorialização, se for acompanhado de instrumentos e meios necessários à sua concretização, criando condições à constituição de equipas educativas promotoras de diversificação de políticas educativas contextualizadas» (idem, ibidem).

A opção tomada pelo poder central denota, portanto, uma opção de cariz político de excepcional alcance e com impactos estruturais na administração do sistema escolar. O agrupamento de escolas, um novo escalão da administração central-desconcentrada, a operar a partir da escola-sede sobre as escolas-outras, revela todo o seu alcance político na esfera da reforma da administração escolar.

Se não se reforma a sociedade por decreto, Falcão (2000) é da opinião que também não se pode transformar a organização escolar através de meios unicamente administrativos. A autora defende (Falcão, 2000:20) que «uma nova concepção de escola não se operacionaliza por “despacho ministerial”, mas pela interiorização, participação e informação/formação organizacional dos diversos actores implicados neste processo». No mesmo sentido Lima (Lima:1992:45) admite que «a escola não será apenas um *locus* de reprodução, mas também um *locus* de produção, admitindo que possa constituir-se como uma instância (auto) organizada para a produção de regras».

Cada organização escolar, enquanto comunidade educativa local, deverá ser capaz de engendrar as suas próprias regras evidenciando as características e as

especificidades da sua identidade. Nesta linha, cada organização escolar deverá integrar as suas próprias estruturas físicas, administrativas e sociais e construir uma identidade própria, que contrapõe à ideia universal o carácter singular e distintivo de cada estabelecimento de ensino.

## **CAPÍTULO III**

### **A CULTURA ORGANIZACIONAL**

- 1. A cultura organizacional: um objecto de estudo, a investigação do comportamento humano nas organizações**
- 2. Caracterização genérica: conceito multifocalizado, manifestações e tipologias da cultura organizacional**
- 3. A cultura organizacional: as múltiplas focalizações da problemática**
  - 3.1. A perspectiva integradora**
  - 3.2. A perspectiva diferenciadora**
  - 3.3. A perspectiva fragmentadora**
- 4. Uma questão de cultura ou subculturas**
- 5. A perspectiva gestonária da cultura organizacional**
- 6. O lugar da escola no quadro das abordagens culturais**

### CAPÍTULO III - A CULTURA ORGANIZACIONAL

#### 1. A cultura organizacional: um objecto de estudo, a investigação do comportamento humano nas organizações

O conceito de organização assumiu uma enorme relevância na gestão das organizações na procura da eficácia e da competitividade. A procura de vantagens competitivas face à concorrência, a aposta na qualidade e na inovação pressupõem que a organização esteja inserida num complexo sistema aberto, sujeito a pressões internas e externas e a uma grande capacidade de adaptação à mudança. Os recursos humanos são, então, encarados como adaptáveis a novas situações como a tecnologia e a globalização. As dinâmicas organizacionais centram-se cada vez mais na função sócio-cultural da organização, embora a cultura nas organizações não tenha merecido uma particular atenção por parte dos primeiros autores do início do século XX. Apesar do relevo político-ideológico e gestionário conseguido tanto pela Abordagem Clássica da Administração como pelo Modelo Burocrático Racional erigido por Max Weber, tal facto não impediu que estes modelos concebem e estabelecessem dimensões culturalmente significativas nas suas configurações organizacionais. Estaríamos, assim perante organizações reprodutoras de significados sócio-culturais, que despontavam associados aos respectivos contextos espaço-temporais e, neste sentido, histórica, ideológica e culturalmente determinados.

Sampaio (2004:69-70) alega que a cultura organizacional

«surge como uma técnica de gestão, que serve uma nova imagem de organização como comunidade social, tentando minimizar a oposição indivíduo-organização, pela emergência de um novo paradigma onde a organização é um local potencialmente gerador de conflitos, superáveis pela negociação abrangente e permanente. (...) A evolução das organizações e numa interpretação considerada relevante para o

objectivo da reflexão sobre a cultura organizacional, passa de uma organização tradicional de sistema fechado à organização aberta, passando por uma forma intermédia, a organização contingencial».

Desta forma,

«passou de moda o racionalismo estrito e tornou-se inevitável aceitar que o subjectivo e o simbólico são tão integrantes da vida organizacional como a realidade objectiva e que, por esse facto, a ideia de sujeito imbuído de uma natureza humana geral e universal tem que ser confrontada com a contestação de que os sujeitos são actores socialmente situados e impossíveis de perceber sem análise dos contextos sócio-culturais.» (Reto, L. &, Lopes, A. 1990: 25-26)

Como havia sido referido no capítulo anterior, nas últimas décadas do século XX, a cultura organizacional<sup>1</sup> despertou um vivo interesse no seio da comunidade científica e empresarial visto que passou a ser

«encarada como uma “técnica” susceptível de proporcionar aumentos de produtividade, de favorecer o empenhamento, o envolvimento ou a implicação, sobretudo do “pessoal” situado nos escalões hierárquicos inferiores». (Duarte Gomes:1994:279)

Caetano e Vala (2000:122) referem que as abordagens culturais das organizações

«assumem-se como uma das metáforas, paradigmas ou narrativas analíticas que têm vindo a ganhar destaque neste conjunto controverso e multifacetado».

---

<sup>1</sup> Neves (2000:66) refere que a cultura organizacional começou a ser descrita como «uma componente do sistema social que se manifesta no modo de vida e nos artefactos, um modo complexo no qual se inclui o saber, a crença, a arte, a moral, a lei, os costumes, os hábitos, etc., adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade».

---

Tal concepção implica uma visão das organizações como realidades construídas, dado que acentuamos o carácter socialmente construído e simbólico das realidades organizacionais, sendo as organizações concebidas como sistemas de crenças utilizadas pelos actores para explicar, interpretar e recriar a realidade na qual vivem.

Martin et al. (2004) chamam a atenção para o facto de nos finais dos anos 1970, muitos professores universitários terem sido altamente críticos relativamente à investigação organizacional convencional, que, naquela época, enfatizava os métodos quantitativos e neo-positivistas da ciência. Alguns estudiosos e muitos investigadores consideraram que esta abordagem era estéril e árida, dado ser demasiado dependente do modelo racional do comportamento humano, uma abordagem estrutural para questões de estratégia corporativa.

Nos finais da década de 70 e sobretudo na década de 80, o estudo da cultura organizacional (*organizational culture, corporate culture*<sup>2</sup>) advém da tomada de consciência, por parte dos estudiosos, da importância dos factores culturais nas práticas de gestão e na premissa de que a cultura é um elemento diferenciador das organizações bem sucedidas a partir do inesperado êxito das empresas japonesas. A cultura era, então, a chave para o sucesso obtido por certas organizações e explicativa do êxito económico: a comparação de empresas similares em termos de tecnologia, dimensão e mercado mostram que a produtividade é superior no Japão e atribuem tal ocorrência à superioridade da cultura que nelas vigora. Factores de cariz não económicos são determinantes na vida das empresas e agentes mobilizadores dos funcionários.

No final da década de 70, os estudos do investigador inglês Pettigrew (1979) marcariam decisivamente o conceito de cultura organizacional. Mas é na década de 80 que a temática da cultura organizacional adquire maior relevo e popularidade. Refere aquele autor que

---

<sup>2</sup> A expressão *corporate culture* é atribuída a Deal e Kennedy (1982) e remete-nos para o modo como aqui fazemos as coisas (*the way we do things around here*)

«as pessoas que funcionam dentro de uma organização devem, ainda, ter um sentimento contínuo da leitura da realidade organizacional. A cultura é o sistema de significados aceite colectivamente por um dado grupo num dado momento (...) os símbolos, a linguagem, a ideologia, as crenças, os rituais e mitos». Pettigrew (1979:574)

Neves (2000:66) refere que a concepção pluralista e sócio-cultural da cultura organizacional, que caracterizou durante algumas décadas o pensamento antropológico, haveria de dividir-se em duas grandes correntes de pensamento: a corrente que encara a cultura como um conjunto de padrões culturais (a cultura é produzida pelos indivíduos que interagem e enfatiza mais estrutura padronizada da cultura do que as suas dimensões) e a corrente que encara a cultura como estrutura social (a cultura é vista como uma rede ou sistema de relações sociais e assume que cada sistema estrutural é uma unidade funcional na qual todas as partes contribuem harmoniosamente para a sua existência e continuidade).

Carvalho Ferreira (2001:315) adianta que «os valores, a tradição, a história, a personalidade do líder, os símbolos, o estatuto, os pressupostos fundamentais» são determinantes na vida das empresas. A abordagem cultural das organizações implica que os aspectos humanos sejam tomados em consideração e remonta à Escola das Relações Humanas, estimulada pelos resultados da célebre *Experiência de Hawthorn* (1927-1932) desenvolvida por Elton Mayo. Mas a valorização atribuída ao estudo dos valores, normas e sentimentos emergentes nas interações dos grupos organizacionais remonta aos estudos de Selznick, em 1957. Segundo o autor, os indivíduos associar-se-ão tanto mais a uma organização quanto mais entenderem e compreenderem que uma maneira pessoal de executar as actividades organizacionais pode trazer grandes benefícios. Nesta perspectiva, quanto mais o indivíduo se vincula pessoalmente e se compromete com a organização, é natural que esta seja valorizada como fonte de satisfação pessoal. Quando estes procedimentos se generalizam a todos os membros da organização, esta adquire uma unidade interna que vai reflectir-se em todos os domínios da vida organizacional.

Se a metáfora cultural se popularizou na literatura sobre as organizações, a partir, sobretudo, do interesse despertado pelo fenómeno japonês, na década de 60, já



alguns autores tinham feito acanhadas referências à cultura no contexto do movimento do Desenvolvimento Organizacional (D.O.). Entre o conjunto de autores, cujos trabalhos representam este movimento do Desenvolvimento Organizacional, salientamos E. Schein (que viria ser considerado, mais tarde, referência inquestionável para o estudo da problemática da cultura organizacional), W. Bennis, P. Lawrence e J. Lorsch.

O movimento do Desenvolvimento Organizacional (DO) apresenta uma mudança no modo de conceptualizar as organizações: o pressuposto da dualidade da estrutura/acção, ou do formal/informal, dá lugar, paulatinamente, a propostas que originam a fusão entre as duas dimensões. Este ensaio de agregação dos aspectos estruturais e comportamentais, insistindo nas suas recíprocas ligações, estabelecia o pressuposto de que a organização era semelhante a um sistema aberto e, por isso, todo o seu desenvolvimento e funcionamento dependia de uma estratégia de mudança progressiva e projectada, quer no domínio dos factores endógenos quer no domínio dos factores exógenos.

Como acabámos de ver, este movimento caracteriza-se pela fusão de duas tendências no estudo das organizações: o estudo da estrutura de um lado, e o estudo do comportamento humano nas organizações de outro, integrados através de um tratamento sistémico. Os diversos modelos de D.O. consideram basicamente quatro variáveis: 1) o meio ambiente, focalizando aspectos como a turbulência ambiental, a explosão do conhecimento, a explosão tecnológica, a explosão das comunicações, o impacto dessas mudanças sobre as instituições e valores sociais, entre outros; 2) a organização, abordando o impacto sofrido em decorrência da turbulência ambiental e as características necessárias de dinamismo e flexibilidade organizacional para sobreviver nesse ambiente; 3) o grupo social, considerando aspectos de liderança, comunicação, relações interpessoais, conflitos; e 4) o indivíduo ressaltando as motivações, atitudes e necessidades. Os autores salientam estas variáveis básicas de maneira a poderem explorar sua interdependência, diagnosticar a situação e intervir em variáveis estruturais e em variáveis comportamentais, para que uma mudança permita a consecução tanto dos objectivos organizacionais quanto individuais. Portanto, a ênfase é posta na gestão de pessoas e processos.

---

Este movimento aparece alicerçado nos conceitos de cultura e de clima organizacionais, tidos como variáveis a serem redefinidas e mudadas para fazer face às exigências impostas pelo ambiente. Através da mudança desta cultura organizacional, que se desejava integradora, orgânica e assente no comprometimento e participação dos actores na organização, que se tornaria possível estabelecer as fases de vida e os estádios de desenvolvimento sistemático da organização. A cultura organizacional surge conceptualizada de um modo muito amplo, referindo-se às dimensões dos comportamentos, dos valores e das crenças partilhadas pelos actores no contexto organizacional, tende a construir-se como uma realidade hegemónica que sobredetermina a própria configuração estrutural da organização.

Segundo Caetano e Vala (2000:122), o conceito<sup>3</sup> de cultura «assente em estratégias de investigação indutivas e qualitativas, permitiria chegar a uma compreensão mais adequada (mais rica, complexa, contextualizada) da dinâmica das organizações». Todavia, a cultura organizacional apresenta-se como plurissignificância de sentidos, discerníveis apenas se conseguirmos identificar os posicionamentos teórico-conceptuais que estiveram na base da sua construção.

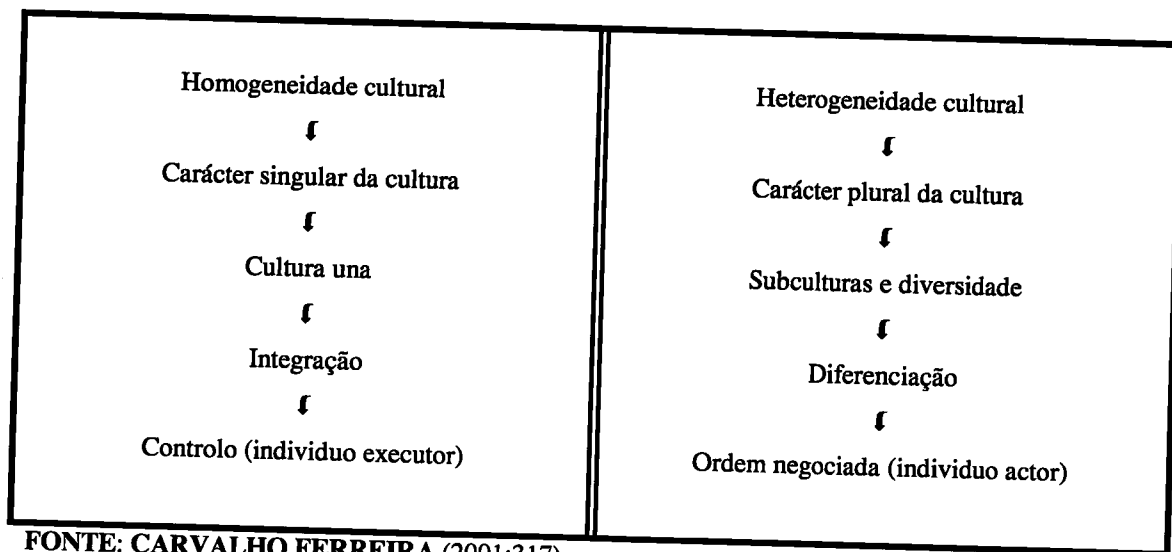
Mas, como refere Guerra (2002:194), se «a cultura não é algo que se impõe na pirâmide da organização», o mundo competitivo dos negócios depressa se consciencializou que a superioridade das empresas é condicionada pela sua cultura organizacional. Neste sentido, o estudo da cultura conheceu um grande incremento e duas vertentes se perfilaram. Para os autores, como Lemaître e Shein, que defendem uma visão funcionalista das organizações, a cultura manifesta-se como uma realidade homogénea e que possibilita a adaptação dos indivíduos à organização como um todo. Por sua vez, a organização adaptar-se-á ao seu meio envolvente. A cultura adquire, então, um estatuto de variável independente. Para os autores que têm uma visão crítica das organizações, como Aktouf, Morgan, Reynaud e Sainsalieu, a cultura é uma realidade heterogénea e com clivagens, integrando várias subculturas, o que conduz a uma autonomia dos indivíduos e uma panóplia de comportamentos. (cf. Quadro 10)

---

<sup>3</sup> A própria noção de cultura assume um carácter altamente polissémico atendendo à sua relação com os diversos saberes e áreas disciplinares com as quais se relacionou. Alguns autores como Morin

## QUADRO 10

## PARADIGMAS CONCEPTUAIS DA CULTURA ORGANIZACIONAL



FONTE: CARVALHO FERREIRA (2001:317)

A perspectiva cultural sobre a realidade organizacional defende no entender de Duarte Gomes (1994:284) que

«as organizações são sistemas humanos que manifestam complexos padrões de actividade cultural e não máquinas ou organismos adaptativos».

A cultura não deve entender-se como uma componente decorativa, mas como um elemento estrutural e estruturante da acção organizativa. O mesmo autor acrescenta que a organização é «uma minissociedade dotada de símbolos e de ritos, de uma linguagem própria, de uma matriz interpretativa comum, de um percurso que a distingue e singulariza». De acordo com esta perspectiva, a organização é um elemento pertencente ao mundo simbólico, socialmente construído e interactivamente sustentada dependente da dinâmica dos vários agentes que dinamizam a sua construção e manutenção.

(1984) consideram mesmo a palavra cultura uma “palavra armadilha” por parecer ser una e firme mas no fim de contas ser dupla, minada e traidora.

---

Seja como for, a cultura é determinante na criação de uma linguagem e categorias conceptuais comuns, que possibilitam aos indivíduos comunicar com eficiência, definir critérios de inclusão ou de exclusão do grupo, estabelecer relações intergrupais e interpretar e atribuir significados aos factos. Para alguns autores, a cultura organizacional é comparada a um grande guarda-chuva ao abrigo do qual se encontram formas distintas de encarar as organizações.

Sendo preocupação de todas as teorias organizacionais encontrar mecanismos integradores que racionalizem e tornem previsíveis os comportamentos organizacionais, a gestão pela cultura evidencia essa mesma problemática.

A problemática que envolveu a metáfora cultural assumiu proporções tais que muitos investigadores equacionaram a cultura organizacional como uma questão de moda efémera e transitória, justificável apenas pela ameaça/desafio japonês. Porém, outros perceberam rapidamente que a metáfora cultural era algo inovador no contexto das Teorias Organizacionais, correspondendo à introdução duma nova metáfora para pensar e explicar as organizações até há pouco “inabordadas” ou negligenciadas e repensar outras há muito abordadas e consolidadas. Uma das principais aspirações dos teóricos da Gestão de Recursos Humanos pretende fazer da cultura organizacional, a chave da eficácia nas organizações.

## 2. Caracterização genérica: conceito multifocalizado, manifestações e tipologias da cultura organizacional

A dimensão cultural, afastada da organização dos sistemas produtivos ou tida como irrelevante, começa a ser reabilitada e reintroduzida na organização e gestão do trabalho em empresas ocidentais. A distância introduzida pelos modelos racionais e formais torna-se cada vez improdutiva ou contraproducente e a dimensão cultural emerge criando uma nova vaga.

A cultura organizacional é objecto de variadas definições e conceptualizações mas apesar do caos aparente da literatura «é possível destacar alguns pontos de convergência ou de concordância quanto às diferenças». (A. Gomes:2003:357). O uso científico da palavra cultura tem como origem a Antropologia<sup>4</sup>, a Sociologia Organizacional e a Psicologia Social, em cujos ambientes disciplinares se deverão interpretar os vários esforços de natureza teórica e metodológica. Por tradição, as organizações são analisadas a partir de duas metáforas: as organizações vistas como máquinas e como organismos. A cultura perfila-se como uma nova metáfora para pensar as organizações. A definição de cultura organizacional não é, contudo, consensual. A revisão da literatura evidencia isso mesmo.

Steven Ott<sup>5</sup>, (1989:52) após exausta consulta de obras de referência, limitou a cinco aspectos (ainda que débeis) o consenso em torno do conceito de cultura: 1) a cultura existe nas organizações; 2) a cultura de cada organização é efectivamente única, logo, distinta de todas as outras; 3) o conceito de cultura é um conceito socialmente construído; 4) a cultura estabelece um modo de conhecimento e de atribuição de sentido à realidade e 5) a cultura permite um meio de orientação para o comportamento organizacional.

---

<sup>4</sup> De modo geral, os antropólogos entendem a cultura como um sistema de significados e símbolos com conteúdos implícitos ou expressos, sendo apreendidos através de práticas dominantes entre os membros de um determinado grupo social.

<sup>5</sup> Em 1989, Steven Ott recolheu a módica quantia de 38 definições diferentes de cultura a partir da consulta de 58 obras de referência na área.

Podemos elencar um conjunto de definições de cultura organizacional para sustentarmos a ideia que as definições de culturas são abundantes e nem sempre partem da mesma perspectiva, contudo, não queremos correr o risco de sermos exaustivos, dado que a multiplicação de pouco adiantaria na compreensão das questões que consideramos mais pertinentes no domínio da investigação sobre a cultura organizacional. A variedade de conceitos resulta do facto de alguns autores ressaltarem a importância dos vários níveis e conteúdos da cultura organizacional e outros enfatizarem as regras e formas de comunicação da organização, as práticas partilhadas pelos membros, os valores, as metáforas ou imagens usadas pelos actores organizacionais, a criatividade dos indivíduos ou grupos da organização, o discurso dos actores, os conhecimentos e crenças partilhadas, os símbolos e significados partilhados, os processos inconscientes da mente e as representações de cada um.

William Ouchi (1982:186) define cultura como

«Conjunto de crenças partilhadas entre os gestores de uma organização acerca de como devem comportar-se, gerir a organização e conduzir as suas actividades, bem como as dos funcionários. (...) Implica um certo número de valores que estabelecem um modelo para as actividades, as opiniões e as acções»

Smircich (1983) considera a cultura organizacional como um conjunto normativo ou social que mobiliza uma organização e expressa os valores ou ideais sociais e crenças partilhadas pelos membros da organização. A cultura organizacional assume, assim as seguintes funções: conferir um sentimento de identidade aos membros da organização e servir de mecanismo de atribuição de significado que pode guiar e modelar o comportamento.

E. K. Wilson (1971:12) descreve cultura como

«um conhecimento transmitido socialmente sobre o que é e o que deve ser a realidade organizacional e que é comum aos membros de organização e por eles partilhada. Plasmada em “actos e artefactos”, a cultura define o que é bom e verdadeiro e dicotomiza a realidade organizacional segundo o que é considerado correcto e incorrecto».

Autores como Thévenet (1989:35) encaram a cultura organizacional como um fenómeno globalizante na organização. Por isso, a cultura é encarada como

- «cimento que liga as diferentes componentes da empresa»;
- «explicação fundamental do que nela se processa»;
- «produto da história e não apenas facto instantâneo»;
- «património de saber-fazer, maneira de actuar e de pensar, visões comuns».

No tecido investigativo português, Bilhim (2001: 185) propõe que a cultura seja entendida como

«intangível, implícita, dada como certa, e cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho»

e por esse motivo,

«até aprenderem essas regras, os novos empregados não são aceites como membros plenos da organização. Daí que as transgressões resultem em desaprovação e penalizações, e a conformidade às regras se torne a base primária da compensação e da mobilidade ascendente». (Bilhim, 2001: 185-186)

Para A. Gomes (1990:28), a cultura organizacional é tida como

«um sistema de representações estratégicas que dá sentido à organização e lhe confere uma identidade (...) consiste naquilo que é necessário conhecer e em que é necessário acreditar para que alguém, no interior duma dada comunidade, possa actuar de forma aceitável».

Sarmiento (1992:133-134) refere a cultura organizacional como um código em que é possível estabelecer a comunicação no grupo, na organização:

«A cultura é o domínio do simbólico, integrado por crenças, assunções, valores, ritos e artefactos, construído historicamente através de um processo conflitual, e em estado permanente de uma dinâmica de reconstrução, através do qual os seres

humanos estabelecem os protocolos para a sua comunicação, ao nível grupal, organizacional ou societal».

Neves (2000:66-67) ao defender que a evolução do conceito de cultura organizacional se traduziu na substituição da perspectiva funcionalista pela perspectiva estruturalista (o que permitiu dar uma certa ênfase à componente simbólica e cognitiva da cultura) define cultura organizacional como

«um sistemas de padrões cognitivos aprendidos que auxiliam as pessoas nos processos de perceber, sentir e actuar e, como tal, encontra-se localizada na mente das pessoas, quer como um sistema partilhado de símbolos e de significados, patente nos pensamentos e nos significados partilhados pelas pessoas de uma sociedade». Neves (2000-66)

Sampaio (2004:76) refere a cultura organizacional como

«um elemento dinâmico permanente, ou um processo de aprendizagem acumulada, de respostas aprendidas originadas por valores esperados, partilhada por determinados grupos, integrando globalmente comportamentos, emoções e elementos cognitivos do funcionamento psicológico dos seus membros»

e dado que a cultura se reporta a um conjunto de pressupostos básicos , valores, crenças e expectativas, este autor afirma que se pode compará-la a um iceberg:

«na superfície estão os aspectos abertos como: objetivos, tecnologia, estrutura, políticas e procedimentos e até os recursos financeiros. Submersos temos os aspectos encobertos ou informais da vida organizacional. Nestes temos, as percepções, as atitudes e os sentimentos, bem como um conjunto de valores compartilhados sobre a natureza humana e sobre o que a organização pode contribuir para a sociedade».

Também numa linha cuidadosa, surgem outras definições para o mesmo conceito que antecipadamente nos alertam para possíveis desacordos. Hoy e Miskel (1987:247) procuram uma definição mais analítica e referem que a cultura organizacional é



---

«tipicamente definida em termos de orientações partilhadas que mantêm a unidade coesa e lhe dão uma identidade distintiva. Porém, discordância substancial surge acerca daquilo que é partilhado – normas, valores, filosofias, perspectivas, crenças, expectativas, atitudes, mitos ou cerimónias. Um outro problema é determinar a intensidade das orientações dos membros da organização. Será que as organizações têm uma cultura de base ou muitas culturas? Para além disso, há discordância sobre até que ponto a cultura organizacional é consciente e visível ou inconsciente e oculta».

Estes autores, de facto, chamam já à discussão um novo aspecto que nos interessará bastante no decurso deste trabalho e que, por agora, deixamos passar, mas ao qual regressaremos mais tarde com toda a certeza.

A definição de cultura de Shein<sup>6</sup> (1991:9) parece ser a que reúne maior número de adeptos. Este autor define cultura organizacional como

«um conjunto de valores nucleares, normas de comportamento que governam a forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização».

A cultura cumpre nesta óptica uma função integradora e equilibradora. Sendo entendida como uma tradição é transmitida através da socialização organizacional. Os processos sociais nas organizações são encarados numa vertente consensualista e testamentária, pendendo para o equilíbrio e a ordem. Schein (1984:3) acrescenta, ainda, que a

---

<sup>6</sup> Edgar Shein é um nome obrigatório nos estudos da cultura organizacional e a sua tipologia dos níveis de cultura (1991:13-21) constitui uma referência constante nos trabalhos desta área temática. A primeira edição de *Organizational Culture and Leadership* data de 1985.

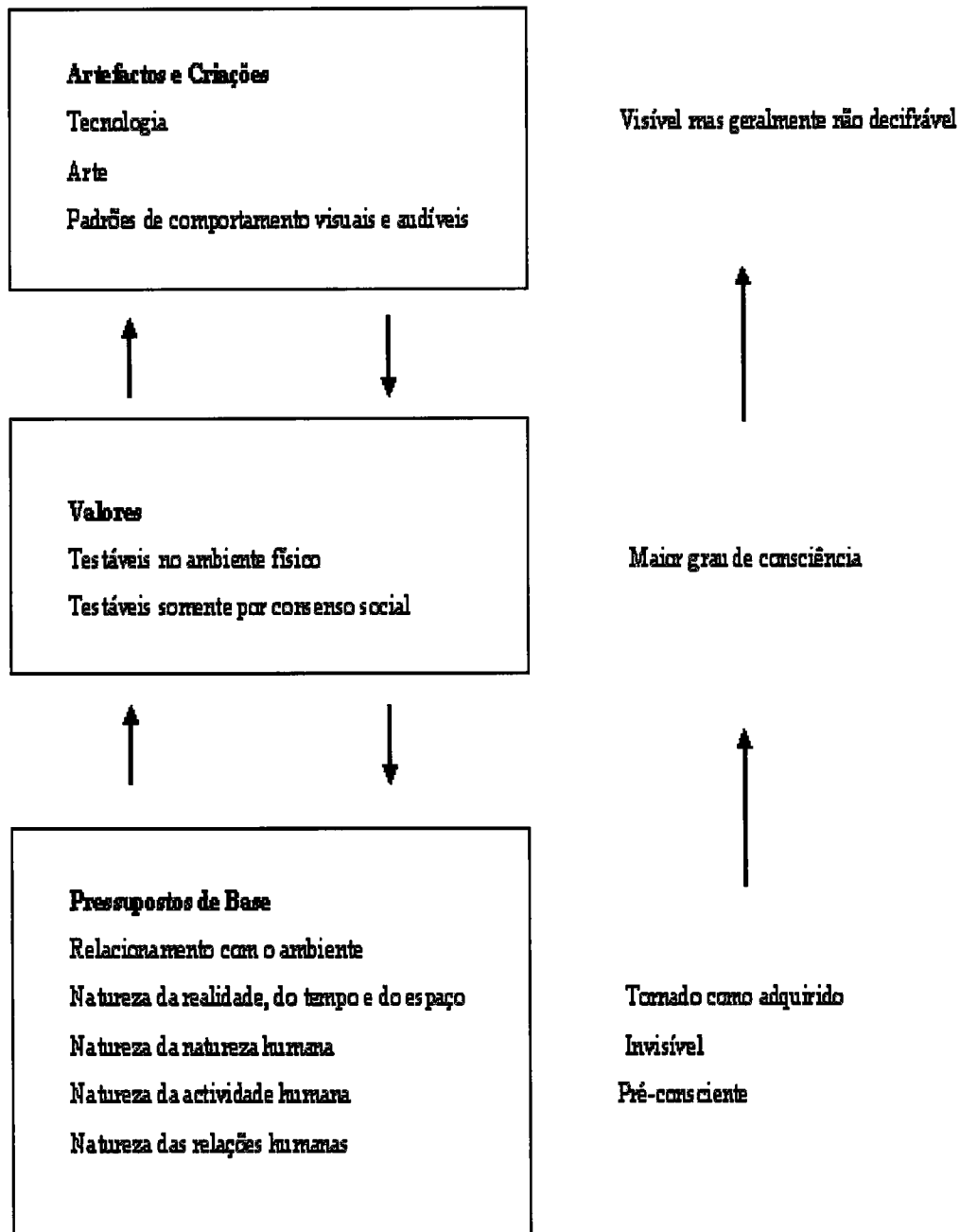
«cultura organizacional é um padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correcto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas».

Podemos, então deste modo, constatar que o autor mostra algumas reticências em integrar o conflito no seio das organizações como génese e expressão da cultura.

Shein (1991) define três níveis de cultura: artefactos (nível 1 de análise, mais visível e observável mas geralmente não decifrável; presentes no espaço físico, objectos, regras, normas e padrões de comportamento); valores (nível 2 de análise, acessível a um conhecimento consciente presentes nos valores, crenças, atitudes, ideologias e sentimentos); e pressupostos de base (nível 3 de análise, tomados como adquiridos, invisíveis, indiscutíveis e subconscientes, presentes nas concepções acerca das relações com o ambiente, da natureza da realidade e da verdade). Qualquer destas dimensões pode desenvolver-se em níveis diferentes de profundidade ou interiorização. (cf. Quadro 11)

QUADRO 11

NÍVEIS DE CULTURA E SUA INTERACÇÃO



FONTE: SCHEIN (1991:14)

---

Shein advoga, ao contrário de outros investigadores<sup>7</sup>, que a cultura organizacional se situa no último nível identificando-se, assim, com os pressupostos de base partilhados por um determinado grupo de indivíduos. Deste modo, o modelo de pressupostos de base, criado e desenvolvido por um conjunto de membros da organização, à medida que aprende a gerir os seus dilemas organizacionais, é validado para ser ensinado e aprendido pelos novos membros como a forma certa de perceber, compreender, pensar, considerar e sentir a organização. A este propósito, Sanches (1992:45-46) salienta que

«as vivências organizacionais, quando avaliadas de forma positiva, são, em geral, sistematizadas e codificadas (...) irão influenciar as atitudes e regular as práticas comuns não apenas dos membros da organização que já estão socializados, mas sobretudo, daqueles que entram de novo. Esses padrões de pressupostos comuns são então apresentados e ensinados aos novos membros como a maneira mais adequada de sentir, ver, pensar e resolver problemas semelhantes. Eles constituem, afinal, um património colectivo a transmitir aos vindouros durante o seu processo de socialização. (...) Assimilados profundamente, tornaram-se tão básicos e naturais que deixaram, por isso, de ser postos em causa, ou de constituir objecto de mudança.»

---

<sup>7</sup> Regista-se uma grande falta de consenso entre os especialistas, relativamente aos níveis de cultura que devem ser privilegiados no estudo da cultura organizacional. Por exemplo, Bates (1986:262) situa a cultura organizacional no primeiro nível, dos artefactos, ao afirmar: «As crenças, linguagens, rituais, conhecimentos, convenções, reverências e artefactos – em suma, a bagagem cultural de qualquer grupo, são os recursos a partir dos quais as identidades individuais e sociais são construídas. Fornecem a estrutura sobre a qual os indivíduos constroem as suas compreensões do mundo e de si próprios.»

Já Serigiovanni e Corbally (1986:8) situam a cultura organizacional no segundo nível dedicado aos valores ao afirmar: «Uma definição-tipo de cultura deveria incluir o sistema de valores, símbolos e significados partilhados de um grupo incluindo a corporalização destes valores, símbolos e significados em objectos materiais e práticas ritualizadas.»

Certo é que a cultura não é um atributo do indivíduo mas sim de grupos. É algo que é apreendido, compartilhado, padronizado e que se enraíza no simbolismo das suas manifestações fenomenológicas cujo significado desempenha uma função integradora e adaptativa no seio da organização. Shein (1991) apresenta diferentes fases de evolução do grupo que constitui a organização. (cf. Quadro 12)

### QUADRO 12

#### FASES DE EVOLUÇÃO DO GRUPO

FASE	PRESSUPOSTOS DOMINANTES	FOCO SÓCIO EMOCIONAL
1. Formação do Grupo	<b>Dependência:</b> «O líder sabe o que nós devemos fazer.»	<p><b>Auto- Orientação</b></p> <p>Incidência emocional nos temas de (1) inclusão, (2) poder e influência, (3) aceitação e intimidade, (4) identidade e papel.</p>
2. Desenvolvimento do Grupo	<b>Fusão:</b> «Nós somos um grupo excelente; somos parecidos uns com os outros.»	<p><b>Grupo como Objecto Idealizado</b></p> <p>Incidência emocional na harmonia, conformidade, procura de intimidade. As diferenças individuais não são valorizadas.</p>
3. Trabalho de Grupo	<b>Trabalho:</b> «Trabalhamos com eficácia porque nos conhecemos e aceitamos uns aos outros.»	<p><b>Missão do Grupo e Tarefas</b></p> <p>Foco emocional na realização, trabalho em equipa e em manter a trabalhar normalmente. As diferenças individuais são valorizadas.</p>

4. Maturidade do Grupo	<b>Maturidade:</b> «Sabemos quem somos, o que queremos e como chegar lá. Temos tido sucesso, logo devemos estar no caminho certo.»	<b>Sobrevivência do Grupo e Conforto</b> Foco emocional na preservação do grupo e da sua cultura. A criatividade e diferenças individuais são consideradas como uma ameaça.
------------------------	--	--

FONTE: SCHEIN (1991:191)

Os valores constituem na perspectiva de Shein um nível intermédio na cultura organizacional. São os valores comuns que moldam o carácter essencial da organização e lhes conferem um sentido de identidade. Quando os actores organizacionais conhecem os princípios e valores que a organização defende e abraça e se identificam com eles, é mais provável que o seu comportamento organizacional seja coerente com esses valores. Cada membro da organização sentir-se-á parte integrante da organização e atribuirá significado e relevância à realidade organizacional. A este propósito, lembremo-nos do sucesso das empresas japonesas onde existia uma consistência interna de determinados valores partilhados como a intimidade, a confiança, a cooperação, o trabalho em equipa e a igualdade. Cada actor organizacional é encarado atendendo à

«sua complexidade, como um todo e não apenas como um agente de trabalho, gera-se na organização uma atmosfera de igualdade, uma comunidade de pares e iguais, trabalhando para finalidades consideradas comuns» (Sanches:1991:54).

A concepção de cooperação opõe-se, desta forma, à hierarquia formal defendida pelas teorias burocráticas da organização.

Os artefactos e criações ou normas partilhadas constituem elementos capitais, mediante os quais se constrói a cultura organizacional. São uma componente essencialmente concreta e mais observável do que os valores. São, sobretudo, manifestações informais, por isso, não escritas das dinâmicas organizacionais. Funcionam como orientações comportamentais, guias de análise para compreender os aspectos culturais da vida das organizações. As normas revelam-se através de relatos, cerimónias, símbolos e marcam o que é essencial para a organização e, por esse motivo, são relatadas aos novos membros de modo a operacionalizar a socialização.

Segundo Chiavenato (2000), a cultura organizacional pode ser encarada de acordo com duas vertentes básicas. A formal, que assenta nos múltiplos órgãos que a compõem, nos cargos desempenhados pelos seus membros, na hierarquia da autoridade e responsabilidade dos mesmos, nos objectivos, nas estruturas e tecnologias postas à disposição da organização. A vertente informal assenta nos grupos informais que se desenvolvem no seu interior, com interesses similares ou antagónicos, as atitudes e comportamentos assumidos, manifestando percepções favoráveis ou desfavoráveis, as normas de trabalho que grupos distintos podem assumir, independentemente das definidas institucionalmente, as quais poderão favorecer ou não a organização como um todo e, finalmente, os padrões de liderança, conferindo autoridade informal e como contra poder.

Ott (1989), ciente da dificuldade de encontrar a definição ideal<sup>8</sup> para o conceito de cultura e de quais os níveis que devem ser privilegiados no estudo da cultura organizacional, opta pela via pragmática e defende que

«a cultura organizacional pode ser definida funcionalmente ou pragmaticamente como uma força social que controla os padrões de comportamento organizacional, moldando as cognições e as percepções de significados e realidades dos seus membros, fornecendo energia afectiva para a mobilização e identificando quem pertence e quem não pertence». Ott (1989:69)

Entende-se assim que a cultura organizacional deva ser um sistema, cujo significado é partilhado por todos os seus membros, expressa por valores centrais, os quais irão caracterizar a personalidade da organização, ou seja, a sua cultura dominante. Quando esses valores são fortemente partilhados por todos os seus membros, assumindo um forte compromisso com os mesmos, mais forte será a cultura dessa organização, a qual prevê uma unidade de propósito, levando à coesão e lealdade com a organização, evitando-se assim a rotatividade dos seus membros e o enfraquecimento da sua cultura.

---

<sup>8</sup> Bilhim (2001:185) aponta a falta de consenso «em relação às metodologias de abordagens e às formas de operacionalização do conceito». Tal situação, refere o autor, havia de gerar um caos conceptual.

Torna-se, deste modo notório a importância do ambiente no qual se insere a organização, os seus pressupostos, as suas crenças, os seus comportamentos, os seus mitos, as suas histórias, os quais traduzem o modo *sui generis* do funcionamento e desenvolvimento de tarefas da organização.

Tendo em conta a pluralidade de sentidos subjacentes ao conceito de cultura organizacional, torna-se necessário tecer algumas considerações que se prendem com a natureza da própria cultura., isto é, os sentidos atribuídos à cultura organizacional que derivam da intersecção das imagens associadas à cultura e à organização. Deste modo, Smircich<sup>9</sup> (1983) fala na cultura organizacional enquanto variável independente e externa e em cultura organizacional como uma variável dependente e interna.

Enquanto variável independente e externa, a cultura organizacional é encarada como um factor que é importado para o seio da organização pelos seus membros, que se fazem acompanhar por atitudes e acções. A propósito desta problemática, Torres (1997:15) refere que podemos

«focalizar a cultura organizacional como o reflexo dos traços culturais da sociedade, isto é, as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal, assumindo, na perspectiva de alguns autores, um decalque da cultura nacional».

Como variável dependente e interna, a cultura organizacional é perspectivada como uma dimensão ou subsistema organizacional que favorece o crescimento de uma identidade organizacional singular, forte e concorrencial. A par com os produtos, bens ou serviços produzidos, as organizações passam a produzir, também, artefactos culturais distintivos como os rituais, as lendas e os ritos (Smircich, 1983:344). A dimensão simbólica das organizações gera, por seu lado, uma situação de equilíbrio e eficácia no seu interior. Se a cultura é algo que a organização possui, esta tornar-se-á, certamente, um forte instrumento de comunicação e de uso estratégico para os chefes e outros dirigentes nas dinâmicas de gestão das organizações.

---

<sup>9</sup> Para uma análise mais aprofundada ver SMIRCICH, L. (1983), Concepts of Culture and Organizational Analysis, Administrative Quarterly, n. ° 28, pp.339-358



Se é a cultura que diferencia as várias organizações similares, fazendo avivar a sua especificidade e identidade, é, então, pertinente realçar o papel activo dos actores organizacionais na criação e recriação da cultura. Nesta óptica, A. Gomes (1990:150-151) refere que

«a cultura não é um elemento decorativo ou substitutivo da organização, mas uma realidade constitutiva e insubstituível da mesma; não é um efeito superestrutural ou um derivado da infra-estrutura ou base material da organização, mas um elemento estrutural e estruturante com que o processo ou acção de organizar tem de contar».

Como ficou patente vários autores, ainda que motivados por objectivos distintos, ensaiaram definições sínteses de cultura organizacional ou procederam a sistematizações da teoria e pesquisa nesta área. Um dos domínios de reflexão que tem despertado a atenção dos investigadores prende-se com a tentativa de categorização das culturas em tipologias<sup>10</sup> ou modelos. Estes quadros teóricos-conceptuais constituem instrumentos profícuos para emoldurar a realidade organizacional.

Tendo em conta que uma tipologia é uma forma de classificar algo a partir de um conjunto estruturado de características análogas, Neves (2000:84) define este conceito como um «conjunto de tipos com certas características em comum, mas também suficientemente diferentes para serem distinguíveis entre si». Por tipos, o autor entende serem uma simplificação selectiva propositada, traçada com base em determinados critérios, que servem de ponte entre a abordagem teórica e a avaliação empírica.

---

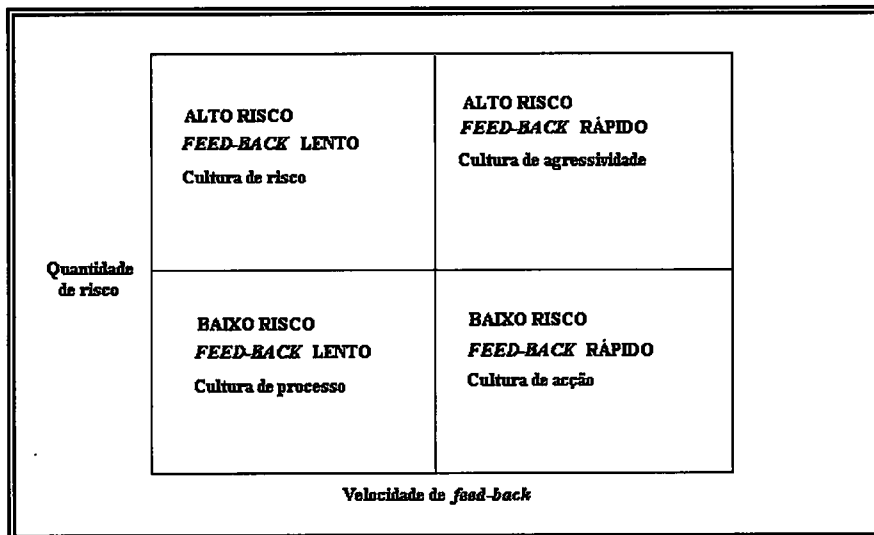
<sup>10</sup> Segundo Sanches (1992:67), as tipologias «são abstracções da realidade e reflectem tipos ideais. Devem ser, pois, entendidas e usadas como instrumentos conceptuais de análise, sistematização e interpretação da realidade empírica». Rui Gomes (1993:63) refere, por sua vez que as tipologias «têm, de qualquer forma, a utilidade de auxiliar o diagnostico da realidade organizacional e de fornecer algumas pistas de investigação».

No campo da cultura organizacional, devemos entender o conceito de tipologia como um esquema classificativo, através do qual diversas organizações podem ser catalogadas em função de características culturais comuns. As tipologias permitem realizar generalizações de cariz teórico a partir de um conjunto de organizações, explicar as diferenças entre as organizações, estimar o grau de congruência cultural dos vários componentes de uma cultura e, por fim, delinear estratégias de mudança de acordo com determinados requisitos.

A literatura da especialidade tem produzido várias formulações de modelos de cultura organizacional sob a forma de tipologias. Entre as várias tipologias surgidas, referenciaremos, de seguida, as que, no nosso entender, maior êxito e popularidade almejaram, embora tenhamos sempre presente que essas mesmas tipologias encerram em si mesmas, um conjunto de limitações e insuficiências na explicação da cultura organizacional. Dentro deste lote, encontramos a tipologia de Deal e Kennedy (1988), de Harrison (1972), de Handy (1978), de De Witte e De Cock (1986), de Denison (1990) e de Quinn (1986).

Deal e Kennedy (1988) tiveram em linha de conta, na elaboração da sua tipologia duas variáveis organizacionais, a quantidade de risco que é necessário às organizações correrem e que varia ao longo do tempo e a velocidade de *feed-back* do resultado dos riscos corridos e que determinam quatro quadrantes: baixo risco e *feed-back* lento a que corresponde uma cultura de processo; alto risco e *feed-back* lento a que corresponde uma cultura de risco; alto risco e *feed-back* rápido e que corresponde uma cultura de agressividade e, finalmente, baixo risco e *feed-back* rápido a que corresponde uma cultura de acção. (cf. Figura 7)

**FIGURA 7**  
**O MODELO DE DEAL E KENNEDY**



**FONTE: DEAL E KENNEDY (1988)**

Na cultura de processo, a lentidão do *feed-back* conduz os indivíduos à valorização da rigidez, à elevada formalização, ao poder de posição como base da autoridade, dado que os indivíduos focalizam o modo de fazer em detrimento do que fazer. Tal concepção implica uma grande morosidade de reacção às exigências do meio e um fraco estímulo à inovação e criatividade.

Na cultura de risco, dada a visão de futuro, o processo de decisão exige competência técnica e autoridade e uma imensa capacidade de funcionar num meio sujeito a grande pressões.

Na cultura de acção, a quantidade é privilegiada em detrimento da qualidade, a organização, centrada no cliente, está, sobretudo, voltada para o presente e requer grande dinamismo.

Finalmente, a cultura de agressividade, ao enfatizar a rapidez e os curtos prazos, provoca não só elevados níveis de competição interna como também um grande individualismo e reduzida cooperação.

A tipologia de Harrison (1972), tal como a tipologia anterior de Deal e Kennedy, apresenta-se em quatro quadrantes. O autor definiu duas dimensões organizacionais como variáveis, a formalização (alta formalização e baixa formalização) e a

centralização (alta centralização e baixa centralização) que resultam em quatro tipos de cultura: a cultura de função, a cultura de poder, a cultura atomista e a cultura de tarefa. (cf. Figura 8)

A cultura de função ou burocrática, encerra elevada formalização e centralização, com base na lógica e no racionalismo, regras e procedimentos, exercício de autoridade e poder, é, geralmente, apropriada para ambientes estáveis, mas inadaptável em contextos de mudanças.

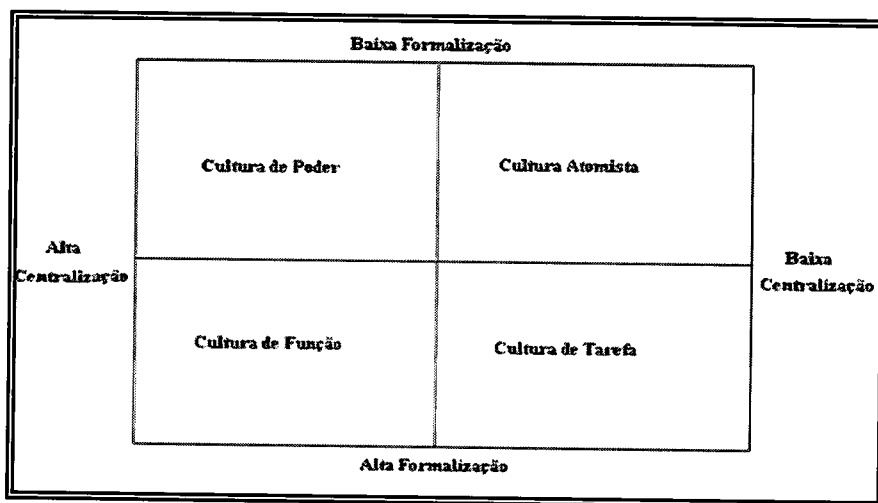
A cultura de poder, caracterizada pela alta centralização e baixa formalização, é normalmente verbal e intuitiva, apresenta como principal característica a rápida adaptação às solicitações do meio, podendo correr o risco de assumir posturas de princípio em que os fins justificam os meios.

A cultura atomista, informal e descentralizada, pauta-se por baixa formalização e centralização. Caracteriza-se por um número reduzido de regras e mecanismos de coordenação, com espaço para manobras individuais, onde a competência conduz ao exercício de autoridade.

A cultura de tarefa, defensora de valores como a flexibilidade, a adaptabilidade, a autonomia, a cooperação e respeito mútuo, caracteriza-se por ser altamente formalizada e pouco centralizada onde o poder é difuso.

FIGURA 8

O MODELO DE HARRISON



FONTE: HARRISON (1972)

Handy (1978), procurando inovar a partir da teoria de Harrison (1972), atribui a cada um dos quatro quadrantes o nome de deus da mitologia grega. A formalização e a centralização continuam a constituir-se como dimensões organizacionais e delas resultam os seguintes quadrantes: cultura de Apolo (deus da razão) ou burocrática, cultura de Zeus (representante de todos os deuses), cultura de Dionísio (deus da autonomia) e cultura de Atenas (deus da inteligência). (cf. Figura 9)

A cultura de Apolo ou burocrática, de elevada formalização e centralização, valoriza mais a função do que a pessoa que a exerce, aceita como fonte de legitimação de poder a posição hierárquica, sendo as regras, os procedimentos e as estruturas os principais métodos de influência, sendo suposto garantirem a eficácia. Esta definição parece corresponder à definição de burocracia, que é dada pela sociologia das organizações.

A cultura de Zeus, com alta centralização e baixa centralização, verbal e intuitiva, caracteriza-se por um poder centralizado com número reduzido de regras e fraca burocracia. Neste modelo, as relações de trabalho estabelecem-se a partir da afinidade e da confiança, aspectos indispensáveis para o crescimento.

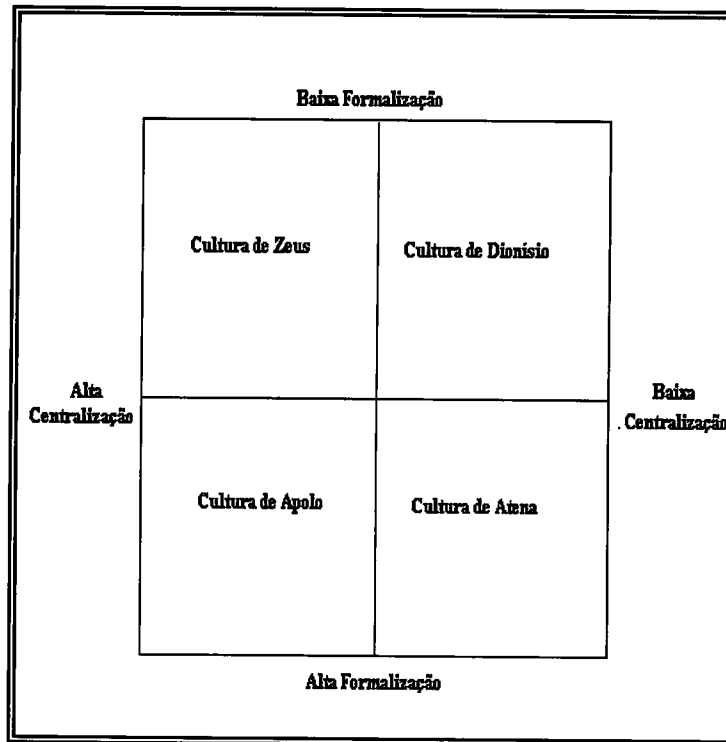
A cultura de Dionísio, informal e descentralizada, caracteriza-se por ter baixa formalização e baixa centralização e tem por base o indivíduo. O respeito mútuo e a auto-responsabilização são as principais referências.

A cultura de Atenas, altamente formalizada e pouco centralizada, apresenta-se voltada para a tarefa e resolução de problemas, com decisões centralizadas no que diz respeito aos métodos de trabalho, consentindo um elevado autocontrole em termos de trabalho. Nas organizações marcadas por esta cultura há objectivos e espírito de empenho.

Através das metáforas criadas, Handy desenha quatro tipos de cultura, marcando a necessidade da sua mescla na mesma organização e aborda as crises que cada organização passa ao ser constantemente assediada pela cultura de Apolo.

FIGURA 9

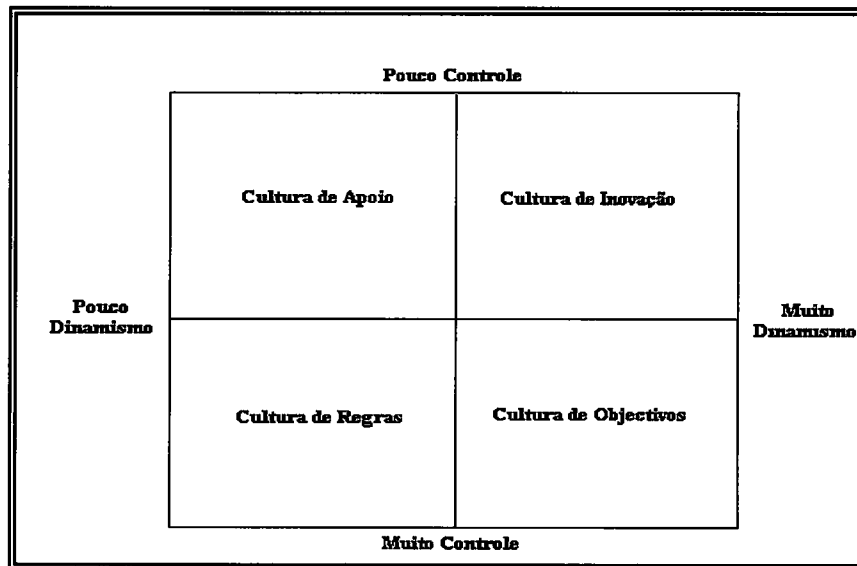
## O MODELO DE HANDY



FONTE: HANDY (1978)

De Witte e De Cock criaram uma tipologia com base em duas dimensões organizacionais: o controle, cujos pólos são muito controle e pouco controle e o dinamismo, cujos pólos são muito e pouco dinamismo. Qualquer uma das dimensões varia ao longo de um contínuo. Da conjugação destes aspectos resultam quatro quadrantes: a cultura de regras, a cultura de apoio, a cultura de inovação e a cultura de objectivos. A cultura de regras pauta-se por evidenciar pouco dinamismo e muito controle, a cultura de apoio caracteriza-se por pouco dinamismo e pouco controle, a cultura de inovação regista muito dinamismo e pouco controle. Por fim, a cultura de objectivos denota muito dinamismo e muito controle. (cf. Figura 10)

**FIGURA 10**  
**O MODELO DE DE WITTE E DE COCK**



**FONTE: DE WITTE E DE COCK (1986)**

A tipologia definida por Denison (1990) tem como ponto de partida duas dimensões organizacionais que se relacionam entre si. Se a primeira dimensão traduz a relação da organização com o exterior (orientação externa) versus a dinâmica interna da própria organização (orientação interna), a segunda dimensão traduz a relação entre a abertura à flexibilidade e o controlo pela estabilidade. As duas dimensões provocam diferentes terminologias de cultura organizacional nos quatro quadrantes.

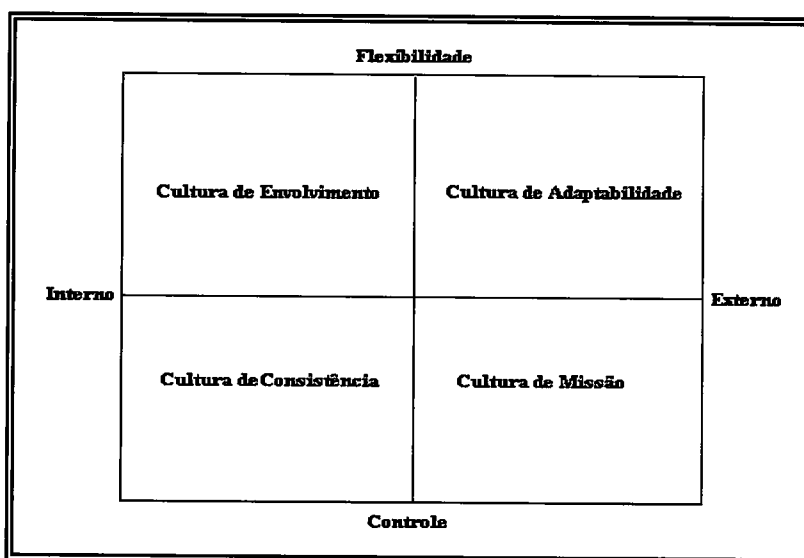
A cultura de consistência, de envolvimento, de adaptabilidade e de missão. As duas primeiras com uma focalização mais interna e as duas últimas com uma focalização mais externa. (cf. Figura 11)

A cultura de consistência, orientada para a estabilidade, sublinha a importância dos sistemas implícitos (valores e crenças partilhados) e explícitos (regras e regulamentos) de controlo. A cultura de envolvimento, orientada para a flexibilidade, destaca o sentido de pertença e de responsabilidade desenvolvido por altos níveis de envolvimento e de participação.

A cultura de adaptabilidade, orientada para a flexibilidade, frisa a capacidade de tomar decisões ajustadas para enfrentar as pressões externas e de flexibilizar os comportamentos e processos de funcionamento interno.

A cultura de missão, orientada para a estabilidade, enfatiza a importância do significado, clareza e direcção que as tarefas individuais e institucionais devem evidenciar.

**FIGURA 11**  
**O MODELO DE DENISON**



FONTE: DENISON (1990)

A tipologia desenvolvida por Quinn e seus colaboradores (1985) fundamenta-se num seu modelo anterior de eficácia (1981), onde um conjunto de valores subjacentes ao conceito de eficácia estrutura as seguintes dimensões organizacionais: a) dimensão contrastante flexibilidade/controle (previsibilidade e estabilidade/inação e adaptação); b) dimensão contrastante orientação interna/orientação externa (satisfação individual/alcance de objectivos organizacionais, previsibilidade) e c) dimensão contrastante meios/fins (planeamento e estabelecimento de objectivos/produção eficaz de resultados).

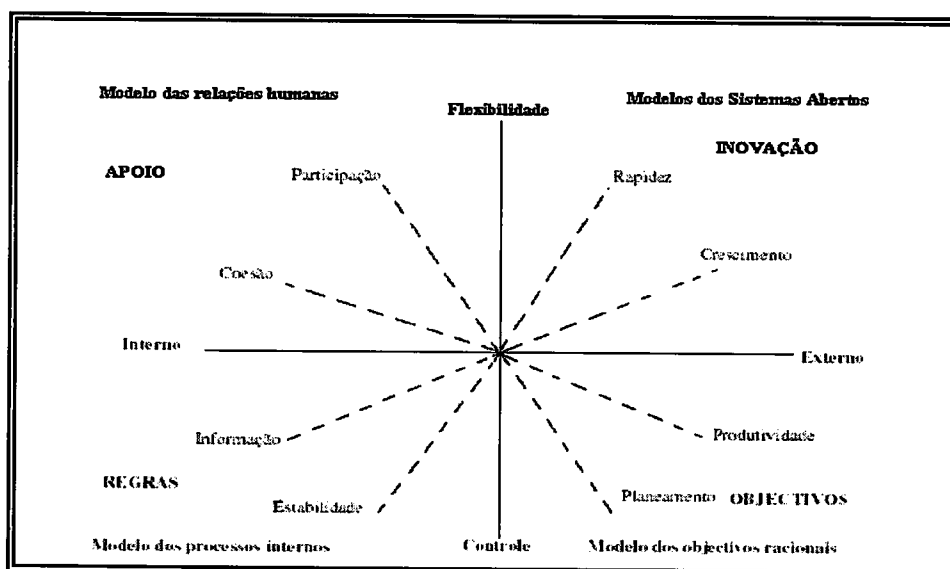
Este modelo de valores contrastantes pode representar-se através de dois eixos, à volta dos quais, as três dimensões referidas se distribuem, formando quatro quadrantes. (cf. Figura 12). Destes quatro quadrantes, resultantes do sistema de eixos ortogonais, derivam quatro tipos de cultura: modelo das relações humanas (grupo e clã ou cultura de



apoio), modelo dos sistemas abertos (desenvolvimento e Adhocracia, ou cultura de inovação), modelo dos processos internos (hierárquico e burocracia ou cultura de regras) e modelo dos objectivos racionais (de mercado ou cultura de objectivos).

Na cultura de apoio, Quinn e os seus colaboradores (1985) salientam a partilha e outros conceitos como a cooperação, a confiança, o sentimento de pertença, o espírito de grupo e o bem-estar dos indivíduos. A liderança incentiva a participação e apoia o desenvolvimento dos indivíduos, fomentando o trabalho em equipa. O critério de eficácia abrange o desenvolvimento das pessoas e a unidade grupal. Na cultura de inovação, é realçada a criatividade, a inovação, a flexibilidade, a receptividade à mudança. Na base da motivação, encontramos o desafio e a iniciativa individual, a possibilidade de inovar e a variedade de tarefas. A liderança é validada pela capacidade de arriscar, de expandir a organização e de possuir uma visão estratégica. Na cultura de objectivos, enfatizam-se valores como a produtividade, o desempenho, a eficiência, o alcance dos objectivos e a realização, a maximização de resultados. A liderança é orientada para a tarefa e conquista de objectivos e a eficácia reside no alcance da produtividade, através do planeamento e da eficácia. Na cultura de regras, os valores assentam na ordem, na formalização, na uniformização, na centralização, na hierarquia e nos sistemas de informação e controlo. A motivação é perspectivada através da segurança, da ordem, das regras e normas de funcionamento. A liderança inclina-se a ser conservadora no sentido de garantir o controlo, a estabilidade e a segurança.

**FIGURA 12**  
**O MODELO DE QUINN**



FONTE: QUINN (1985)

Dado que as metodologias de investigação da cultura organizacional que têm sido construídas pelos diversos investigadores, espelham não só a diversidade dos níveis de análise e dos objectos de análise mas também um aspecto comum: a descoberta do significado subjacente a cada componente da cultura objecto de análise, Neves (2000) partindo da imagem da cebola (*successive skins of an onion*)<sup>11</sup> e da ideia de camada, aponta um modo de desenhar graficamente um modelo de clima<sup>12</sup>/cultura organizacional<sup>13</sup>, com recurso a um conjunto de anéis concêntricos e sobrepostos, representando cada anel um elemento ou manifestação de cultura. (cf. Figura 13) Cada anel estará disposto segundo uma ordem que seja o reflexo do grau de materialidade da manifestação, do grau de dificuldade de acessibilidade do mesmo e da forma de apreensão e aprendizagem do significado. As camadas sobrepõem-se desde a mais central, com características subjectivas, de difícil acesso e ao nível do inconsciente, para as mais periféricas, com características mais objectivas, de fácil acessibilidade e ao nível do consciente. O autor defende que

---

<sup>11</sup> A utilização de imagens e metáforas na investigação científica são justificadas pela capacidade heurística que proporcionam na explicação e compreensão de um conceito. São imensas as metáforas ou imagens que se podem encontrar na literatura de investigação em todas as áreas científicas. No ramo da literatura organizacional, imagens como a máquina, o organismo, o cérebro têm tido um peso significativo na leitura e compreensão das organizações, quer no domínio da investigação, quer no domínio da prática.

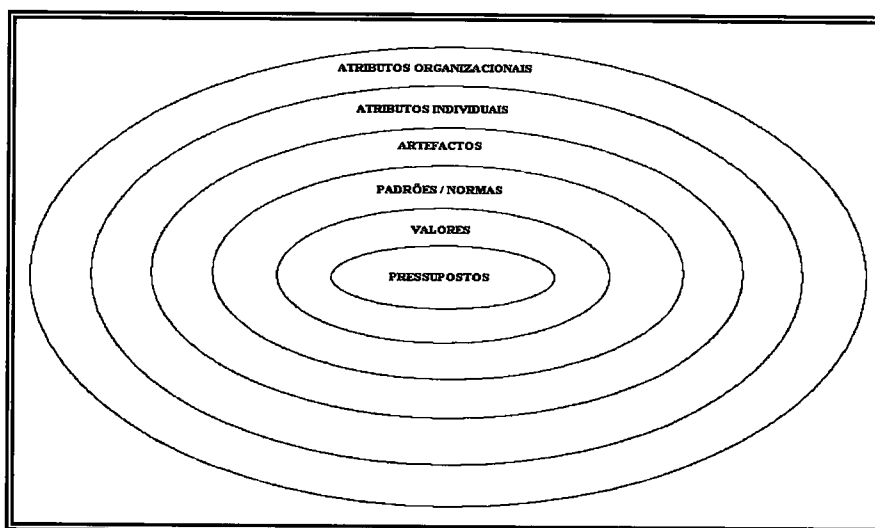
<sup>12</sup> O conceito de clima organizacional inscreve-se num círculo muito próximo da cultura organizacional se bem que o conceito de cultura é considerado mais amplo e abrangente. O conceito de clima organizacional diz respeito à preocupação partilhada pelos membros dos atributos organizacionais. A cultura organizacional existe nas mais profundas estruturas da consciência, portanto é mais invisível, enquanto o clima opera exclusivamente ao nível das atitudes e valores. Edgar Schein (1990:109) defende que o clima «é unicamente uma manifestação de superfície da cultura e, por conseguinte, a pesquisa sobre o clima não nos permite aprofundar as razões de funcionamento das organizações. Nós precisamos de explicações para as variações no clima e nas normas, e é esta necessidade que por fim nos conduz aos conceitos mais profundos como o de cultura».

<sup>13</sup> A propósito de clima organizacional ver: NEVES, J. G. (2000), *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*, Editora RH, Lisboa.

«esta proposta de modelo subentende uma concepção multidimensional do conceito amalgamado clima/cultura e uma visão construtivista da realidade, isto é, as pessoas desenvolvem uma visão organizada das coisas, através da atribuição de um significado ao que acontece. Tal implica experiência e partilha comum no processo de interpretar e atribuir significado. As diferentes camadas variam ao longo de um contínuo, cujas extremidades são constituídas pelas características da objectividade, da fácil acessibilidade e do nível do consciente (o pólo que coincide com as camadas mais periféricas) e pelas características da subjectividade, do acesso difícil e do nível do inconsciente (o pólo que coincide com as camadas mais profundas)». Neves (2000:105)

**FIGURA 13**

**O MODELO DE NEVES - CAMADAS DO CLIMA/CULTURA**



**FONTE:** Adaptado de NEVES (2000)

Depois desta incursão sobre as mais diferentes e representativas tipologias de cultura, ficamos com a ideia que todas procuram situar à volta de eixos organizacionais questões relacionadas com a dinâmica interna (formalização, centralização, comunicação, controle), problemas que confrontam a organização com o meio exterior (dinamismo, flexibilidade, rapidez de resposta, capacidade de risco), mas a leitura e compreensão da realidade de uma organização ficará, certamente, incompleta se for traçada a partir de uma única tipologia dadas as suas limitações e insuficiências.

### 3. A cultura organizacional: as múltiplas focalizações da problemática

Ainda que a cultura organizacional tivesse sido nas últimas décadas uma temática recorrente para muitos investigadores, oriundos de várias ciências sociais, permanece como uma problemática de difícil apreensão em virtude do seu estatuto epistemológico incerto.

Neste sentido, têm despontado diversas tentativas para sistematizar a investigação existente sobre cultura organizacional com o objectivo de tornar mais compreensível a grande produção investigacional. No entanto, algumas destas tentativas de sistematização têm-se revelado pouco válidas, dado o seu escasso consenso. As múltiplas focalizações teóricas de que tem sido alvo, inspiradas na Antropologia, na Sociologia, na História, na Economia ou nas Ciências Empresariais tornaram a cultura organizacional num estudo permeável devido a várias fragilidades de origem epistemológica.

Apesar das inconsistências, podemos constatar que o debate se abre em dois pólos em torno dos quais se têm desenvolvido grande parte dos estudos nesta área: um pólo centrado na compreensão dos processos de construção da cultura nas organizações e um outro pólo que pretende perspectivar o grau de partilha da cultura, com o intuito de ler e compreender o significado das suas manifestações em contexto organizacional. Se o primeiro pólo se centra na natureza ontológica da cultura e procura saber se a cultura é um fenómeno exógeno à organização (cultura como variável independente e externa) ou, antes pelo contrário, um factor endógeno e idiossincrático da organização (cultura como variável dependente e interior)<sup>14</sup>; o segundo pólo assenta, por sua vez, no modo como a cultura se revela e manifesta, podendo estar situada num contínuo representativo de três hipotéticas modalidades de partilha – a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora.

---

<sup>14</sup> Para um desenvolvimento teórico mais aprofundado, consultar Linda Smircich (1983).

Grande parte dos trabalhos científicos produzidos, quer em contexto académico quer em contexto empresarial têm encontrado nestes dois pólos um campo de trabalho muito profícuo, quase inesgotável. Se o contexto académico tem privilegiado pressupostos, sobretudo, de cariz teórico e reflexivo, enfatizando os processos de edificação da cultura, o contexto empresarial, mais dominado pelas lógicas políticas, normativas e pragmáticas, sublinha as virtualidades da cultura como variável dependente e de carácter integrador, como técnica ao serviço da eficácia e da excelência empresarial.

Ainda que estes dois pólos salientem aspectos muito relevantes para o estudo da cultura organizacional, iremos privilegiar, de seguida, apenas o pólo cuja especificidade nos parece ilustrar mais adequadamente o desenvolvimento da cultura organizacional em contexto escolar.

O estudo da cultura organizacional, tendo em conta os diferentes graus de partilha pelos agentes organizacionais, permite-nos uma leitura assente em três perspectivas teóricas – a perspectiva integradora (*integration perspective*), a perspectiva diferenciadora (*differentiation perspective*) e a perspectiva fragmentadora (*fragmentation perspective*)<sup>15</sup>. Esta sistematização apresentada por Meyerson & Martin (1987) e Martin<sup>16</sup> (1992, 2002), Martin, Frost & O’Neill (2004) parte daquilo a que as autoras consideram ser a essência da cultura e dos níveis de análise. As três categorias estabelecem a sua diferenciação com base na essência (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito), o grau de consenso (organizacional, grupal, individual), a forma como as manifestações da cultura se relacionam (consistência, inconsistência), a matriz cultural (una e singular, múltipla e plural) e a orientação perante a ambiguidade (exclusão, controle). Estas perspectivas, segundo as autoras, deverão ser entendidas, sobretudo, como “tipos ideais” e não apenas como descrições objectivas da realidade organizacional.

---

<sup>15</sup> Para uma leitura mais aprofundada sobre os pressupostos e o desenvolvimento teórico subjacentes, consulte-se Meyerson & Martin (1987), Martin & Meyerson (1988), Frost (1991), Martin (1992, 2002), Martin & Frost & O’Neill (2004).

<sup>16</sup> O estudo da cultura organizacional com base nesta tripla perspectiva, usualmente atribuída a Martin, teve a sua origem em D. Meyerson e J. Martin (1987), J. Martin e D. Meyerson (1988).

Torres (1997:40) chama a atenção para

«se os estudos de enfoque funcionalista que conceptualizam a cultura organizacional como variável estrutural (dependente e/ou independente) parecem incorrer em abordagens que privilegiam a adopção de uma perspectiva mais integradora, já no que concerne à perspectiva diferenciadora parece assumir-se com maior clareza entre os estudos que enfatizam o processo de construção social e cultural das organizações, assim como aqueles que se aproximam analítica e interpretativamente do ponto de vista do actor».

Apesar da validade desta sistematização, Martin (1992:3) reconhece

«que a principal limitação deste estudo baseado nas três perspectivas de abordagem é a incidência desproporcionada nos estudos norte americanos. Quando as citações congruentes com as três perspectivas são analisadas a partir de uma perspectiva internacional, a perspectiva integradora é preferencialmente escolhida pelos autores norte americanos, a perspectiva diferenciadora é, sobretudo, preferida pelos investigadores britânicos e a perspectiva fragmentadora é escolhida pelos autores da Europa Ocidental»

A estruturação teórica deste trabalho obedece à lógica ditada por estas três perspectivas agora identificados. Apesar da maioria dos trabalhos de investigação adoptar apenas uma das perspectivas teóricas em causa, numa lógica de exclusão mútua, estamos bastante expectantes no que diz respeito ao que vamos encontrar no nosso trabalho de campo. Poder-se-á encontrar nas organizações educativas, nomeadamente nos agrupamentos verticais de escolas, uma só perspectiva quanto à manifestação da cultura ou assistiremos à complementaridade teórica das três perspectivas para a compreensão total do contexto cultural? Esperamos encontrar, na segunda parte deste trabalho, uma resposta cabal que nos ajude a compreender melhor o tipo de cultura organizacional que une escolas tão distintas como as que se “associaram”, em particular, neste agrupamento vertical de escolas.

### 3.1. A perspectiva integradora

Do ponto de vista da perspectiva integradora, a cultura é caracterizada pela clareza e consensualidade de valores, pelas interpretações e crenças partilhadas pelos actores organizacionais.

Fundamentada numa óptica mais funcionalista, que tem a cultura como uma variável estrutural (dependente e/ou independente), o conflito e a inconsistência, a ambiguidade e a diferenciação estão postas de parte, na medida em que se pressupõe uma análise assente no plano dos consensos da organização.

Ao analisarmos uma organização, chegamos, obviamente; à conclusão que esta tem uma cultura. Deste modo, a cultura é entendida como algo de objectivo, pertença interior e específica da organização. A cultura circunscreve-se, então, a um conjunto de símbolos, ritos, valores, crenças, mitos, histórias e outros aspectos pertencentes à ordem do simbólico, representativos de padrões de conformidade e que passam a ser objecto de socialização para os novos actores organizacionais. O líder ou fundador da organização será o principal criador da cultura e o principal veículo de transmissão aos restantes actores da organização, dado que adquire o poder de eleger os seus próprios valores e crenças. Assim, segundo esta óptica, os membros da organização mostram-se de acordo sobre os assuntos hipoteticamente geradores de conflitos e divergências, sobre os objectivos a atingir, sobre a legitimidade do poder, sobre os critérios para a tomada de decisões ou sobre o estilo de liderança. O consenso imposto aos actores organizacionais desde o primeiro dia pelos líderes/fundadores favorece a existência e a perpetuação de uma cultura organizacional forte e específica de cada organização, confere sentido às actividades passadas, presentes e futuras, reduzindo a ansiedade resultante da ignorância e da confusão. A cultura organizacional, tida como una e forte, é entendida, nesta perspectiva, como "cimento social" que congrega todas os membros da organização.

Quando o conflito ou a ambiguidade emerge no seio da organização, a perspectiva de integração justifica essas "anomalias", como prova de desvios individuais, fundamentados num insuficiente processo de selecção dos indivíduos, na pobre socialização dos novos trabalhadores, numa "fraca" cultura, num período

temporário de confusão durante um período de realinhamento cultural. Os estudos sob a égide da integração apontam para a homogeneidade e harmonia das organizações e uma cultura unificada é desejável e exequível, embora possam ocorrer lamentáveis desvios.

Martin (2004:8) defende que

«Os estudos numa perspectiva integradora são caracterizados por um padrão de consistência de interpretações em todo o tipo de manifestações culturais, a organização de amplo consenso e clareza. Os estudos inseridos nesta perspectiva vêem a cultura como "uma área de significado esculpida numa vasta massa desprovida de significação, uma pequena clareira de lucidez numa selva disforme e escura". Considerada neste domínio, a cultura, não evidencia praticamente nenhuma ambiguidade; Schein (1991), ainda, argumenta que o que é ambíguo não faz parte da cultura.»

As definições de cultura na perspectiva integradora são diversas, embora todas se centrem no que é partilhado e único. Autores como William Ouchi (1982), W. Ouchi e Wilkins, (1985); T. Peters e R. Waterman (1987) Ott (1989); Edgar Shein (1991), Schultz (1994) são expoentes máximos do desenvolvimento deste pressuposto organizacional. Mas vejamos, então, alguns exemplos de definições de cultura nesta perspectiva.

«A cultura é o padrão de crenças e valores partilhados que conferem sentido aos membros de uma organização e lhe proporcionam as regras de comportamento na sua organização.» Davis, (1984:1)

«A cultura é um padrão de assunções básicas partilhadas, idealizadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo, que ele apreendeu para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna – as quais se revelaram suficientemente eficazes para poderem ser consideradas válidas e, além disso, comunicadas aos novos membros, como a via correcta para perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas». E. Shein (1991:9)

«A cultura organizacional consiste num conjunto de símbolos, cerimónias e mitos que transmitem os valores e crenças dessa organização aos seus empregados (...) Desenvolve-se uma cultura organizacional quando os empregados têm um amplo rol de



---

experiências comuns como pedras-de-toque através das quais se comunicam com grande grau de subtilidade.» W. Ouchi (1982:43-44)

As vulgares práticas de mobilização e alinhamento dos indivíduos pelo projecto da organização, o processo de socialização profissional, as estratégias de treino dos indivíduos, os rituais de confraternização, o mito da “grande família” constituem exemplos de gestão pela cultura numa visão integradora. A cultura organizacional enforma um potente instrumento que pretende harmonizar condutas, homogeneizar modos de pensar e viver a organização, incutir uma imagem positiva, arredar diferenças e anulando juízos introspectivos. Deste modo, a cultura vista como uma variável que a organização “tem” é susceptível de ser gerida e mudada a favor do consenso, da integração, da partilha de objectivos e interesses, da comunhão de valores e crenças.

Alguns estudos alegam que a cultura pode ser gerida ou que culturas “fortes” podem levar a um aumento do empenho, a uma melhoria da produtividade e do desempenho.

Não podíamos fechar esta rubrica sem antes deixar um registo sobre cultura organizacional escrita por Martin (1992:3):

«Quando um indivíduo entra em contacto com as organizações, entra, também, em contacto com normas, com as histórias que as pessoas contam sobre o que se passa, com as regras e procedimentos formais da organização, com os seus códigos informais de comportamento, rituais, funções, sistemas de remuneração, gíria, e piadas apenas compreendidas pelos membros da organização. Estes elementos são algumas das manifestações da cultura organizacional. Quando os actores organizacionais interpretam o significado dessas manifestações, as suas percepções, memórias, crenças, experiências e valores irão variar, as interpretações serão diferentes – ainda que se trate do mesmo fenómeno.»

Nesta perspectiva, Martin sustenta que cada indivíduo, ao contactar de perto com a realidade organizacional faz a sua própria leitura sobre o que o rodeia. Essa leitura permite-lhe um olhar diferente do olhar dos outros actores organizacionais.

### 3.2. A perspectiva diferenciadora

Aproximadamente ao mesmo tempo a que assistimos à proliferação de estudos sob a perspectiva integradora, surgiu outro grupo de investigadores, a maioria a trabalhar de modo independente, que foram desenhando outro modelo para o estudo da cultura organizacional. Pensavam que a teoria e a investigação convencional precisavam de ser revitalizadas. Em causa estava, também, o renascimento do interesse pela cultura organizacional, a expansão do tipo de questões a serem estudadas e o tipo de métodos considerados válidos.

A perspectiva diferenciadora encontra na divergência e no antagonismo a essência da cultura organizacional pondo de parte qualquer pretensão de consistência, homogeneidade e consenso, concepções defendidas pela perspectiva anterior.

Na perspectiva que agora nos encontramos a analisar, as diferenças de poder e de interesses no interior da organização são questões particularmente sensíveis. Sempre que se observam as dinâmicas organizacionais e os seus actores estão, sempre, latentes noções como conflito de interesses, visões diferentes para um mesmo problema sem que isso ponha em causa a harmonia e a convergência de pontos de vista.

Na perspectiva diferenciadora é introduzida a noção de subculturas, podendo estas variar no grau de conflito que estabelecem entre si. Nesta linha, a cultura organizacional «corresponderia ao denominador comum das várias subculturas existentes com a particularidade de nunca ser conceptualizada de forma homogeneizante, até porque parte-se do princípio de que as diferenciações sociais e culturais são inerentes ao sistema social como um todo». (Torres, 2003:189) A segmentação actual da organização do trabalho (a divisão vertical e horizontal, a departamentalização, a existência de vários postos de trabalho) estimula, segundo a autora, a coexistência de diferentes subculturas ao fomentar certas relações privilegiadas no espaço e no tempo entre determinados grupos profissionais. Rosen (1991) estabelece uma distinção útil entre subcultura horizontal e subcultura vertical. Para o autor, a subcultura horizontal delinea funções, ocupações ou postos de trabalho, normalmente sinónimos de estatuto. A subcultura vertical delinea as diferenças entre os grupos de alto e baixo estatuto.

Martin, Frost e O'Neill (2004: 12) alertam para o facto de

«os estudos segundo a perspectiva da diferenciação referem que: (1) as interpretações das manifestações são inconsistentes; (2) o consenso ocorre somente dentro das fronteiras das subculturas; e (3) a clareza só existe dentro de subculturas, embora a ambiguidade apareça no interstício entre subculturas. Desta forma, subculturas são como ilhas de clareza num mar de ambiguidade».

Dado que surgem no seio da mesma organização várias subculturas que a segmentam, podemos salientar dinâmicas distintas na estruturação das identidades profissionais, muito marcadas nas vivências e nas trocas regulares estabelecidas entre os membros de cada grupo e que se confinam no mesmo círculo. Não aceitando o conceito de uma cultura homogeneizante, esta perspectiva evidencia as implicações dos processos de aprendizagem cultural na construção das entidades colectivas de trabalho.

Esta perspectiva encara a cultura organizacional como uma mescla de subculturas distintas que despontam num contexto peculiar. Os membros de uma qualquer organização, uma vez perante condições de trabalho dissemelhantes são levados não só a formar grupos e modos de comportamento distintos, com o fito de resolverem as situações com as quais se deparam no seu posto de trabalho, mas também a produzir interacções segmentadas, dada a impossibilidade de todos os membros interagirem igualmente e no mesmo grau entre si. O papel do líder, ao contrário da perspectiva anterior é relativizado, sendo considerado apenas como mais um elemento organizacional que pode influenciar um ou mais secções ou ser influenciado pelas pressões dos outros grupos coexistentes na organização.

A partilha de valores e crenças é susceptível de ser entendida apenas no seio dos vários grupos, quando sai do grupo gera ambiguidades e inconsistências. Para frisar que, na perspectiva diferenciadora, a ambiguidade vive entre as subculturas, e não dentro das subculturas, Martin (1992) aponta como metáfora para ilustrar esta perspectiva, a ideia de “ilhas de clareza num mar de ambiguidades” (2004:12). De facto, o grupo constitui a unidade de referência na organização.

As definições mais frequentes de cultura organizacional numa perspectiva diferenciadora são parcelarmente semelhantes às apontadas pela perspectiva integradora, embora o conceito de partilha passe a ter lugar ao nível dos grupos que

---

compõem a organização e não da organização como um todo. Podemos encontrar neste âmbito a definição de Louis (1985:74) que nos diz que a cultura é

«um conjunto de entendimentos ou significados partilhados por um grupo de pessoas. Os significados são amplamente partilhados tacitamente pelos indivíduos, são claramente relevantes para um grupo particular e são distintivos do grupo».

Uma organização marcada por uma multiplicidade de subculturas, por vezes conflituosas, viabiliza o papel activo e determinante dos grupos socioprofissionais na negociação de objectivos, interesses, significados, normas estruturadoras da organização. A realidade organizacional dificilmente conseguirá dissolver as especificidades devidas à origem e posicionamento dos vários actores, os projectos particulares dos grupos homogéneos e, por isso, as organizações são vistas como “*loci* de cultura<sup>17</sup>” ou “meios portadores de cultura”.

De certo modo, esta perspectiva diferenciadora da cultura organizacional faz lembrar-nos alguns aspectos presentes no modelo político das organizações onde a organização é comparada a uma arena onde as várias correntes e posições se digladiam com o intuito de colher benefícios em proveito próprio.

---

<sup>17</sup> M. Louis (1985) distingue quatro “*loci* de cultura”: um primeiro, situado ao nível infraorganizacional (desenvolvido a partir do topo da organização), um segundo situado ao nível vertical, um terceiro, situado num plano horizontal e por fim, um quarto, situado a nível transorganizacional.

### 3.3. A perspectiva fragmentadora

Se na perspectiva anterior, a principal unidade de análise era o grupo, na perspectiva fragmentadora, o protagonista é o indivíduo. Esta perspectiva assenta no pressuposto de que a ambiguidade é inevitável e omnipresente nas organizações. Dada a grande complexidade que reveste as organizações, a ambiguidade surge sempre que uma situação pode ser explicada de diversas formas. Qualquer acção pode ser interpretada de formas distintas e o consenso e a dissensão coexistem.

Esta perspectiva encontra em Brunsson (1985) com estudos sobre a irracionalidade organizacional e hipocrisia, em March e os seus colaboradores (Cohen e March (1989); March e Olsen (1976), com estudos sobre a ambiguidade e a tomada de decisão, e ainda em Weick (1995), com estudos sobre “*sense making*”, os seus principais precursores.

A perspectiva fragmentadora parece inspirar-se nos modelos de ambiguidade dado que atribui especial enfoque à ambiguidade na vida organizacional. A ambiguidade resulta de causas várias:

«a simples ignorância acerca dos mais variados aspectos, problemas aparentemente complexos e insolúveis, multiplicidade de crenças e pontos de vista culturalmente diversos, expectativas difusas e confusão associada a sistemas imperfeitos e complexos e a tecnologias vagamente articuladas.» (Torres, 1997:46)

Perante um número tão elevado de ambiguidades, paradoxos e tensões entre grupos, os actores organizacionais respondem de modo diferenciado visto que as interpretações sobre um mesmo dado são diversas. Tal atitude pode conduzir um indivíduo, que se julgava pertencendo a uma determinada subcultura, a notar que se sente mais próximo de outra por se encontrar exposto permanentemente a inúmeras situações de diversidade, de conflito e de contradição. Os indivíduos modificam os seus pontos de vista de acordo com a informação disponível no momento ou com a importância assumida por uma dada tarefa. Os indivíduos agrupam-se, deste modo, de forma

temporária em torno de assuntos específicos, por isso, as pertenças grupais não dão lugar a subculturas estáveis.

Para Martin, Frost e O'Neill (2004:18), os estudos que ilustram o principal aspecto da perspectiva da fragmentação remetem-nos para:

«uma compreensão das ambiguidades que devem ser um elemento central de qualquer estudo cultural que pretende captar os aspectos mais importantes da vida profissional das pessoas. Essas ambiguidades não residem apenas na necessidade das disposições estruturais, políticas ou práticas organizacionais. Elas, também, podem estar nas interpretações sobre o que as pessoas fazem mais obviamente nas manifestações simbólicas, tais como histórias ou rituais».

A cultura organizacional estudada a partir da perspectiva fragmentadora regista forte oposição. Tal como referido anteriormente, Schein (1991) rejeita a ideia de que a ambiguidade é parte da cultura. Por outro lado, Alvesson (2002:63-64) tem desafiado a necessidade de uma abordagem da cultura organizacional mediante a perspectiva fragmentadora, argumentando que

«uma análise mais atenta às condições organizacionais conduz inevitavelmente à descoberta de pelo menos alguns elementos de incerteza, confusão e contradição».

A definição de cultura organizacional, segundo esta perspectiva, salienta metáforas como selva, teia e rede. Martin (1992:153) define cultura organizacional como

«uma rede de indivíduos, esporádica e imperfeitamente conectados pelas suas posições mutáveis numa variedade de assuntos. O seu envolvimento, as suas identidades sub-culturais e as suas auto-concepções flutuam em função dos temas activados num dado momento. (...) a metáfora da selva para a perspectiva fragmentadora da cultura capta alguma da complexidade evidente e também a metáfora da teia coloca alguma ênfase sobre o desconhecido e o irreconhecível ».

A cultura organizacional analisada segundo a perspectiva fragmentadora pode colocar questões de difícil resposta, como a seguinte: como conseguir uma acção combinada de esforços individuais e uma realidade socialmente erigida, superando assim a colectânea de visões individuais através da cultura? A resposta passa por aceitar que as experiências culturais de cada actor organizacional são o resultado de diferentes soluções para os problemas individuais e que implicam uma variedade de significados. Nesta acepção, a cultura não implica obrigatoriamente uniformidade de valores e estes apesar de diversos e/ou conflitantes podem coabitar no mesmo espaço cultural. O que se realça nesta perspectiva é uma multiplicidade de crenças, valores e significados experienciados pelos actores organizacionais, sem que se manifeste a consolidação de uniformidades de comportamentos ou de atitudes ao nível dos grupos estruturadores da organização. Por este motivo, não se regista a construção de identidades colectivas e profissionais visto que são as crenças e os valores individuais que impulsionam as várias soluções para os mais variados problemas. Torres (2003:203) chama a atenção para o facto desta perspectiva, não obstante o seu desenvolvimento, não ter conseguido afirmar-se como uma matriz do funcionamento das organizações, visto potenciar uma abordagem

«ancorada em visões desconexas, ambíguas e contraditórias da vida organizacional. a proposta fragmentadora sugere uma agenda teórica pouco articulável com as actuais ideologias organizativas, muito inspiradas no mito ideal comunitário, assente na partilha colectiva de valores, na ordem, na estabilidade, na solidariedade de grupo».

Nas últimas décadas, o estudo da cultura organizacional tem-se pautado, unicamente, através de uma única perspectiva de acordo com o quadro conceptual usado pelo investigador. Assim, os estudos realizados numa óptica mais sociológica e interpretativa (paradigma interpretativo) inclinam-se para uma perspectiva diferenciadora, mostrando a emergência e a coexistência de subculturas; os estudos de carácter mais antropológico (paradigma funcionalista) adoptam uma perspectiva integradora, revelando o consenso, a homogeneidade e uma visão monolítica da cultura. De acordo com Torres (2003), a tendência dos estudos nos Estados Unidos da América recai, sobretudo, na perspectiva integradora, ao passo que os trabalhos produzidos na Europa patenteiam uma adesão ao paradigma crítico e interpretativo, submetendo os

especialistas as suas pesquisas a uma focagem multiteorética, onde a perspectiva diferenciadora e a multiperspectivação avocam um maior protagonismo analítico.

J. Martin e D. Meyerson (1988:122) salientam que, uma leitura do contexto cultural convincente e total da realidade organizacional, só poderá ser realizada mediante a adopção simultânea das três perspectivas, das quais se deixa uma síntese no quadro 14.

«Qualquer contexto cultural é mais bem compreendido – na sua própria complexidade e nas suas potencialidades de inovação – quando perspectivado sequencial e sistematicamente, a partir de cada uma das três perspectivas paradigmáticas.»

### QUADRO 13

#### PERSPECTIVAS DE ABORDAGEM DA CULTURA ORGANIZACIONAL

PERSPECTIVA DE ABORDAGEM	INTEGRADORA	DIFERENCIADORA	FRAGMENTADORA
UNIDADE DE ANÁLISE	Organização	Grupo	Individuo
CONSENSO	Homogeneidade e harmonia envolvendo toda a organização	Consenso a nível das subculturas	Multiplicidade de visões, ambiguidade, ausência de consenso
MANIFESTAÇÃO	Consistência	Inconsistência	Complexidade, falta de clareza
MATRIZ CULTURAL	Uma, única, singular	Várias, ao nível dos grupos	Múltiplas
AMBIGUIDADE	Excluída	Canalizada para fora das subculturas	Enfatizada
METÁFORAS	Clareira na selva, monólito	Ilhas de clareza num mar de ambiguidade	Teia, rede, selva

FONTE: ADAPTADO DE MARTIN (1992, 2004)

É preciso, também, termos em conta o peso da pressão das ideologias neoliberais na configuração organizacional nas últimas décadas e que evidenciam alterações



significativas no mundo do trabalho (na deslocalização, na precariedade, na rotatividade, na polivalência e na efemeridade), na reestruturação do tempo e nos estilos de vida. O sentido comunitário há-de sair reforçado nas dinâmicas organizacionais, bem como a interiorização de valores colectivos, o desenvolvimento de estratégias de socialização convergentes e a construção de unidades identitárias fortes, competitivas e empreendedoras. O incremento desta ideologia neoliberal de gestão muito terá contribuído para reduzir a viabilidade de dimensões mais desconexas e ambíguas das organizações. Deste modo, a ambiguidade e a desconexão, como instrumentos de gestão são consideradas disfuncionais nas organizações e estarão longe de alcançar a eficácia, a eficiência e a excelência.

Importa acrescentar que a problemática da cultura organizacional em contexto escolar acompanhou o ritmo e os sentidos teóricos subjacentes ao objecto de estudo mais vasto de cultura organizacional, demandando uma leitura que acautele o seu estatuto de co-edificadora da própria problemática em que se inscreve, em vez de a tomar como uma espécie de laboratório de teorias concebidas noutros contextos, tempos e espaços organizacionais.

#### 4. Uma questão de cultura ou subculturas

Da revisão da literatura emergem duas grandes orientações divergentes: uma que alinha pelo paradigma de integração e que se apresenta dominante e outra que se perfila segundo um paradigma de diferenciação. A primeira, apostando na força do líder, apresenta a organização como homogénea e consensual. O conceito de *strong culture* impele os indivíduos a sentirem a cultura como única e unitária. A segunda aposta na diferenciação, privilegia a heterogeneidade e a conflituosidade subjacente aos processos organizacionais. As organizações perspectivam-se segundo um conjunto de subculturas que se entrecruzam ou sobrepõem. Rosa (1994:56) designa por subcultura

«o facto de existirem padrões culturais relacionados com a cultura predominante numa sociedade, se bem que distinguindo-se dela pelo modo ou pela manutenção de alguns padrões próprios. As subculturas são constituídas por grupos que conservam e participam de alguns complexos culturais que não são partilhados pela sociedade global».

Os vários tipos de subculturas podem emergir tendo em conta: a) os estratos sociais (os grupos económicos de *status* elevado, médio ou baixo desenvolvem comportamentos, valores e atitudes que os separam entre si e do resto da sociedade. A fronteira da subcultura passa pela fronteira de classe. Cada faixa desenvolve padrões estéticos, morais próprios); b) a distribuição geográfica (na maior parte das sociedades existem características subculturais norte-sul, interior-litoral); c) a origem (é própria de sociedades que são objecto de movimentos de imigração e emigração); d) a função (diz respeito aos hábitos, tradições, linguagem e modo de execução próprios e consequentes da divisão do trabalho); e) a faixa etária (o conflito de gerações deriva do facto de uma cultura etária desenvolver uma visão própria das coisas, conservadora ou desenraizada, questionando os quadros de referência próprios de outra cultura etária).

A maior parte dos investigadores entende a cultura numa perspectiva unitária e homogénea, segundo o ideário da *corporate culture*. No nosso entender, este tipo ideal de cultura só seria possível se todos os elementos da organização lidassem com as mesmas situações, se cada um perfilhasse explicações, soluções e comportamentos comuns. Partindo do princípio que esta unicidade seria possível de alcançar no período de fundação de uma organização, parece-nos que é a heterogeneidade que prevalece nas organizações fundamentada em papéis e posições diferenciadoras. Como afirma Gomes (2000:75)

«a conflitualidade existente entre os vários grupos que compõem a organização está na origem de interesses, de ideologias e de sistemas interpretativos, que contribuem para a sua diferenciação, promovendo, por essa via, subculturas viáveis».

A diferenciação dentro das organizações insere-se no âmbito das subculturas, reflecte diferenças hierárquicas ou profissionais podendo provocar as contra-culturas que

afrontam a cultura dominante. Nesta linha de investigação destacam-se autores como Van Maanen & Barley (1985), Sainsaulieu (1987) ou Reto & Lopes (1990).

Se aceitarmos que as organizações podem desenvolver uma cultura homogénea e unitária também deveremos aceitar que culturas específicas e divergentes podem emergir a partir de grupos distintos que existem no interior da organização. A diferenciação intraorganizacional está presente e apresenta-se sob a forma de culturas distintas, ou subculturas. As subculturas podem reflectir certos graus de diferenciação ou podem mesmo originar contra-culturas que desafiam a cultura dominante. As subculturas podem sobrepor-se em maior ou menor grau. Quanto menor for a sobreposição, maior será a diversidade cultural. Se as sobreposições forem em grande número, poder-se-á dizer que as subculturas participam na definição da cultura organizacional. Van Maanen & Barley (1985:83) propõem um modelo de análise das subculturas organizacionais como alternativa à cultura organizacional, entendida como homogénea e unitária. Os autores definem subcultura como

«um subconjunto de membros de uma organização que interagem regularmente entre si, identificam-se como um grupo distinto dentro da organização, partilham um conjunto de problemas geralmente definido como sendo um problema de todos, e rotineiramente agem com base no entendimento colectivo e exclusivo para o grupo».  
Van Maanen & Barley (1985:83)

A pluralidade de subculturas não implica que todas as subculturas na vida da organização sejam igualmente relevantes. Uma subcultura particular pode no interior de uma organização emergir como proeminente. Essa proeminência pode ser vincada por uma diversidade de vectores e confere poder aos grupos aí situados, dado que lhes proporciona uma capacidade acrescida de regular as dinâmicas organizacionais. Os actores individuais ou grupais, colocados em posições estratégicas, vêem ampliado o seu campo de actuação.

A análise das subculturas pela relevância concedida à pluralidade cultural contrapõe-se à análise que vê na cultura organizacional uma força de integração. De entre os investigadores que mais sobressaíram para o estudo da diversidade cultural das organizações encontramos o francês Sainsaulieu. O autor (1987) encara a organização como um local de aprendizagem cultural e de formação de identidades, distanciando-se

não só das correntes que vêm na organização um mero prolongamento da cultura envolvente e que a reduzem a um processo de reprodução social mas também das correntes que concebem a cultura organizacional como um subsistema integrador do factor humano. Nos seus trabalhos de investigação, Sainsaulieu tentou fundamentar a hipótese de formação de identidades colectivas no interior da organização, explorar os efeitos do trabalho sobre os comportamentos grupais e definir culturas profissionais ou sectoriais. A tipologia das subculturas criadas pelo autor procuram evidenciar a complexidade cultural da organização, onde coabitam culturas associadas a diferentes categorias socioprofissionais. Deste ponto de vista, a organização é vista não como um receptáculo de culturas ou como um dado predeterminado ao qual os actores organizacionais têm que se submeter e adaptar (os actores organizacionais não são agentes passivos aos quais está destinado um mero papel de observador não participante), mas como uma instituição de aprendizagem e de mudança cultural, conferindo aos actores organizacionais um papel activo e dinâmico na construção e mutação da cultura organizacional.

Morgan (1986:120) afirma que as «organizações são mini-sociedades que têm os seus próprios traços de cultura e subculturas». A cultura diferencia as organizações e singulariza-as. Duas empresas ou duas escolas, estruturadas de forma semelhante e usufruindo da mesma tecnologia podem gerar diferenças significativas de acordo com a liderança, o estilo de gestão, o sistema de valores, as crenças... Os vários actores estão encarregues de construir, manter e disseminar a cultura na organização na qual estão inseridos.

O duelo entre a visão unitária e a visão plural de cultura organizacional justifica-se, segundo Gomes (2000:81-82), através do nível de análise da cultura das organizações. No estudo da cultura nas organizações, a unidade de análise não é a organização mas os grupos que a compõem; no estudo da cultura das organizações, a unidade de análise é a organização e não o meio que inclui ou em que está incluída. O autor refere, então que

«argumentar que uma organização contém uma pluralidade de culturas é situar a análise a nível intraorganizacional, considerando a organização como um contexto para a acção grupal ou individual. A unidade de análise deixou de ser a organização

para passar a ser uma qualquer categoria situada no seu interior (...). Por isso, quando nesta situação se fala de cultura organizacional é da cultura de grupos ou de outras categorias incluídas na organização que efectivamente se está a falar. Em suma, é a cultura nas organizações e não a cultura das organizações que, mais uma vez, está em questão. Dai a utilização do termo subculturas ou a utilização do plural: culturas organizacionais». Gomes (2000:81)

Se por um lado podemos definir cultura organizacional escolar como um sistema partilhado de representações simbólicas, valores, crenças e modos de agir que configuram, constroem e reconstroem a escola, por outro lado, devemos indagar se na escola pública actual se pode falar, com rigor, de um sistema partilhado de valores e crenças. Esta hipótese que se baseia, meramente, numa observação atenta da realidade escolar, põe em causa essa partilha de valores e de crenças. Do nosso ponto de vista, o insucesso que grassa no sistema educativo português pode estar ligado, nomeadamente, com a falta de comunicação entre as subculturas escolares existentes nas escolas: as subculturas dos professores, as dos alunos, as dos funcionários, as dos pais, as dos encarregados de educação.

Thévenet (1989:9) escreve que só é possível «mobilizar as pessoas através de projectos, certezas ou valores cuja força, permanência e eficácia criem oportunidades de envolvimento». O mesmo autor fala (1989:29) de um «aglomerado das subculturas que correspondem aos grupos que a compõem (...) e podem constituir culturas muito diferenciadas coexistentes no seio da organização». Nesta continuidade, Sainsaulieu (cit. em Thévenet, 1989:31) define a organização como «um tecido de subgrupos que possuem as suas formas de representação, uma relação peculiar para com a empresa e o trabalho, a sua maneira de encarar a vida na organização, as suas percepções e o seu património comum de experiências e de análise dessas experiências»

Com base nos estudos deste autor, acreditamos que a escola pública (ao contrário da escola privada) como organização está no centro de uma tormenta que dificilmente ultrapassará. Um conjunto de factores parecem fortalecer a ideia que a escola vive de um conjunto de subculturas até porque a cultura (Thévenet, 1989:30) está mais patente em grupos reduzidos.

O sistema educativo português, fortemente centralizado pelo Ministério da Educação, as baixas expectativas dos actores educativos (nomeadamente professores,

alunos, pais, encarregados de educação) em relação à escola, o clima de irresponsabilidade, os objectivos não partilhados; a falta de avaliação; o clima escolar; o aumento dos papéis e tarefas atribuídos às escolas põem em causa, na nossa perspectiva, uma cultura homogénea e forte capaz de mobilizar todos os actores educativos na partilha de valores, crenças e símbolos.

Esta nossa interpretação ganha alguma consistência com a reorganização da rede escolar em Agrupamentos Verticais. As escolas básicas foram agrupadas segundo critérios geográficos numa lógica que não teve em conta a identidade própria de cada escola. Os seus actores educativos continuam de costas voltadas (segundo a realidade que conhecemos) agindo como pequenos grupos, nos seus próprios interesses. O projecto educativo que as podia aproximar não surte o efeito desejado e cada grupo continua a trabalhar, muitas vezes, desconhecendo os objectivos comuns a que se propõem.

## 5. A perspectiva gestionária da cultura organizacional

As questões ligadas à gestão e mudança da cultura organizacional são questões muito sensíveis e delicadas, dada a grande controvérsia que geram na comunidade científica. As diferentes respostas, cheias de ambiguidades, radicam, sobretudo, na conceptualização e definição da cultura organizacional. Fácil, difícil ou impossível, a gestão da cultura organizacional depende, em última análise, da definição de cultura e de organização bem como da moldura teórica de referência de que se parte.

Lundberg (1985) apresenta um modelo de intervenção favorável ao processo de gestão da cultura. O modelo proposto denota uma articulação entre cultura, mudança e aprendizagem organizacionais e pretende a explicitação de exequibilidade da intervenção cultural no contexto organizacional. Para que a mudança cultural possa efectivar-se e impor-se, deverão estar reunidas várias premissas: condições externas possibilitadoras; condições internas permissoras; pressões precipitantes; eventos desencadeantes e uma “visão” cultural. Estas condições favoráveis facilitarão a

mudança e a aprendizagem organizacionais mas, por outro lado, tornar-se-ia indispensável o desenvolvimento de uma estratégia de mudança baseada na indução, gestão e estabilização da mudança cultural. Entre a reformulação da cultura existente e a estabilização da nova cultura decorreria todo um ciclo de aprendizagens organizacionais. Por sua vez, a gestão da mudança ao visar a reformulação da cultura deverá ser capaz de suscitar a participação e envolvimento dos actores organizacionais. Várias têm sido as técnicas susceptíveis de contribuir para a gestão da mudança cultural: por exemplo, a substituição da liderança, a reformulação de metas e objectivos, adopção de novas filosofias e declarações de princípios.

Se a cultura for entendida como algo que se arquitecta, incrementa e solidifica no interior das organizações, podemos aceitar que cada organização passa a ter a sua própria cultura, criada pela especificidade da sua estrutura organizacional. Porém, se a cultura for perspectivada a partir da direcção da organização como elemento central na construção da sua cultura, no contexto escolar é preciso atender à cultura emanada pelo poder centralizado e externamente localizado no Ministério da Educação. Neste caso, as escolas limitar-se-iam a ser todas idênticas e a reproduzir o mesmo modelo na sua essência.

Para a economia deste trabalho, interessa-nos, sobretudo, a cultura organizacional escolar que não se enforma no reflexo das orientações normativas e culturais emanadas pelo Ministério da Educação, através das suas políticas centralizadoras e idênticas, para todas as escolas singulares e agrupamentos de escolas. O que nos interessa fundamentalmente é um olhar analítico sobre as formas como os órgãos de gestão escolar reagem, analisam, disseminam e exercitam as suas dinâmicas organizacionais. Ao adoptar e eleger as especificidades organizacionais da cultura das escolas que formam o agrupamento vertical por nós escolhido, este estudo tende a incorporar na sua análise uma concepção de cultura que resulta da fusão de vários estabelecimentos de ensino de ciclos diferentes. Uma análise fundamentada nesta linha teórica centrar-se-á num “plano das orientações para a acção”, relegando para um plano secundário o “plano das orientações para a estrutura”.

Os modelos de estratégias gestionárias desenvolvidos pelos órgãos de gestão são peças fulcrais para o entendimento da especificidade da condução e promoção das

orientações culturais dos estabelecimentos de ensino, a partir dos quais se avaliará a eficácia escolar. Como afirma Torres (1997:72),

«uma análise dos perfis gestionários e de liderança presentes nas escolas (...) constituiria um importante passo quer para a identificação dos possíveis traços ou requisitos potencialmente indutores de uma gestão e mudança escolar (e cultural) mais virada para o alcance da eficácia e da eficiência, quer ainda para indagar sobre os efeitos que estes tipos de gestão exerceriam sobre a socialização organizacional e profissional dos seus membros».

Nesta linha de entendimento se a gestão escolar se encontra ao serviço do binómio eficácia/eficiência, a cultura das escolas revela-se como uma variável significativa no alcance daquelas metas. Desta forma, o sucesso escolar e educativo estão dependentes das dinâmicas organizacionais, onde a cultura, o *ethos* e o clima assumem valores de destaque. As relações interpessoais, profissionais e formas de comunicação ente os professores constituem vectores determinantes na organização escolar, fundamentalmente quando «partilham crenças e valores acerca da missão central da escola e onde eles se sentem aceites e respeitados» (Gomes, 1993:204), quando sentem lideranças fortes e vivem de ambientes cooperativos e integradores. De facto, uma cultura forte de cooperação, fundamentada na total partilha e comunhão de objectivos e metas, práticas e experiências pedagógicas e comprometimentos e responsabilidades entre os actores organizacionais escolares parece ser promotora do sucesso educativo e escolar, tornando-se deste modo, numa forte prioridade gestionária. Desenvolver uma cultura de cooperação numa perspectiva integradora seria de todo pertinente para o funcionamento organizacional das escolas.

Contudo, paralelamente, a estes enfoques integracionais promotores de coerência, consistência e unidade culturais, que papel estará reservado às subculturas coexistentes nas escolas – às subculturas dos docentes da escola A, B, ou C das várias escolas do agrupamento, às subculturas dos discentes da escola A, B, ou C das várias escolas do agrupamento, às subculturas dos pais e encarregados de educação da escola A, B, ou C, das várias escolas do agrupamento, etc.? Muitos especialistas, como por exemplo, Terrence Deal (1988) são da opinião que as subculturas podem e devem desempenhar um papel muito activo e dinâmico na *performance* e comportamentos escolares. No



---

entanto, as subculturas podem intervir como contraculturas ao instaurarem o conflito organizacional com o intuito de competirem pela supremacia e poder da sua facção. Por isso, as subculturas devem estar interligadas por valores mais latos ao abrigo do tal guarda-chuva de que falávamos no princípio deste capítulo.

A perspectiva gestonária que subjaz a estas abordagens da cultura organizacional privilegia a procura de valores como a racionalidade e a excelência escolar através da manipulação da cultura de escola afastando determinadas vertentes da realidade escolar como a consideração das determinantes sociais e institucionais, a condição socioeconómica dos actores organizacionais, o nível de ensino ministrado, as relações de interacção entre os vários membros, entre outras.

A focalização da organização escolar como uma construção social architectada a partir das interacções entre os agentes educativos exige que a tónica seja colocada não tanto na estrutura organizacional (cultura como variável independente) nem na estrutura organizacional (cultura como variável dependente) mas principalmente na esfera dos actores em contexto organizacional.

Para melhor fazermos uma leitura da organização escolar é nosso objectivo fazer ressaltar como unidade de análise os grupos existentes em cada “subunidade de gestão” a par com a escola-sede, os estabelecimentos de ensino que compõem um agrupamento vertical de escolas, numa tentativa de filtrar e desocultar algumas das «dimensões pouco iluminadas na organização escolar» (Guerra, 2002:16) sobretudo, no que diz respeito às suas interrelações entre os docentes.

## 6. O lugar da escola no quadro das abordagens culturais

Se os estudos da cultura organizacional começaram por ser aplicados ao mundo empresarial, cedo haveriam de se estender ao campo educativo. Do ponto de vista organizacional e administrativo, a valorização dos aspectos simbólicos e o interesse pela cultura escolar passaram a ser referências quase obrigatórias para os estudos no âmbito escolar a partir da década de oitenta e atingindo o seu auge na década de noventa. O desenvolvimento da abordagem cultural na análise da realidade escolar terá sido consequência não só dos sucessos editoriais e das investigações realizadas no campo da cultura de empresa mas também da linha de orientação seguida pelos estudos em organização e administração escolar com a introdução de novas formas de abordar a realidade social presente na escola com base em pressupostos teóricos e metodológicos emanados da tradição fenomenológica. A mudança de paradigma terá contribuído decisivamente para um novo olhar das organizações. A recusa do modelo positivista na leitura e compreensão das organizações havia de desembocar num novo modelo que encara as organizações não como coisas mas como construções sociais recheadas de crenças, ideias, artefactos que os actores vão (re)construindo no seu relacionamento uns com os outros.

A escola como organização emerge como uma espécie de laboratório, sobretudo no panorama investigativo internacional, como um dos contextos mais estudados no domínio das abordagens culturais a ponto de alguns investigadores colocarem algumas reticências quanto aos precursores neste tipo de investigação<sup>18</sup>. Certo é que as escolas se tornaram desde o princípio um objecto privilegiado de análise numa perspectiva da sua cultura organizacional. Importa realçar que escola enquanto organização não ficou distanciada do restante contexto político-ideológico e económico internacional.

---

<sup>18</sup> Deal (1988), um autor que ficou conhecido pelo seu estudo da cultura organizacional das escolas, sustenta que este tipo de investigação terá sido estimulado pelos estudos realizados no âmbito das organizações escolares.

A conjuntura de crise económica que afectou a Europa e os Estados Unidos da América nos finais da década de 70 haveria de acarretar algumas consequências no território educativo. Os problemas económicos ligados à produtividade e à eficácia económica foram estreitamente relacionados com os problemas educativos de produtividade e eficácia escolar. A escola foi responsabilizada pelo modelo do fracasso económico dado que não sabia produzir mão-de-obra adaptável e flexível às novas exigências de mercado.

Com o intuito de fazer frente à crise, a educação conheceu várias reformas enquadradas pelas políticas neoliberais e surgiram novos conceitos como excelência, competitividade, eficácia, eficiência, livre escolha e mercado, associados à defesa de um Estado debilitado nos processos de responsabilização e regulação social. Os sistemas educativos eclodiram em sucessivas reformas como resposta aos desafios económicos e sociais e, no ensejo de provocar mudanças, adoptaram modelos de administração e gestão tipicamente empresariais. Esta pressão exercida sobre a escola acarretou todo um movimento investigativo que passou a alimentar-se das suas dimensões culturais à semelhança do que acontecia no mundo empresarial. A cultura organizacional passou a ser uma referência quase obrigatória nos estudos que se iam realizando sobre a instituição escolar. As instituições escolares mais abordadas remetem-nos, principalmente, para as organizações escolares de ensino não superior e para as organizações de ensino superior, sendo certo que

«A escola como organização ocupou um lugar peculiar no quadro geral das abordagens culturais, sobretudo ao constituir-se como um dos mais recorrentes contextos de investigação e, por vezes, antecipando mesmo algumas fragilidades teóricas e empíricas constitutivas de tais abordagens.» (Torres, 2003:161)

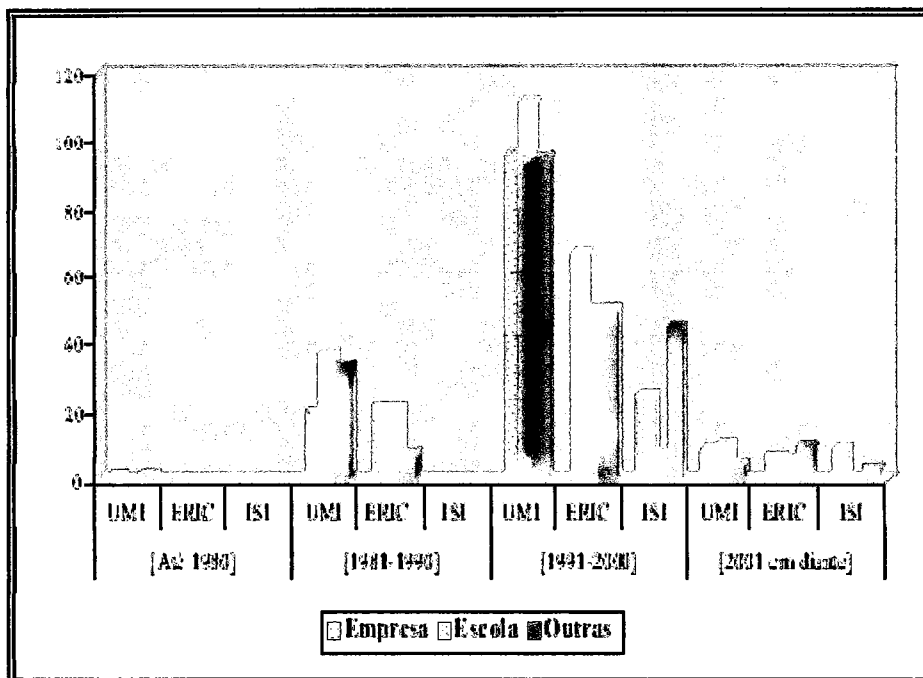
No contexto empresarial ou no contexto educativo, a problemática da cultura organizacional foi firmando raízes dado que sua a concepção teórica se foi revestindo com uma consistência maior estendendo-se, também, a outros contextos emergentes na esfera da saúde, da administração pública, nas associações sem fins lucrativos, entre outros. Esta ampliação do campo investigativo reforçou a importância da metáfora cultural ao ponto de validá-la como um novo paradigma científico (Smircich, 1983:57).

No estudo das organizações escolares importa, agora, estudar o funcionamento interno das escolas, fundamentalmente no que toca às interações entre os vários actores, as suas tramas e urdiduras pela obtenção de fragmentos de poder, o modo de funcionamento da parte administrativo. Com as lentes focadas na interpretação do quotidiano escolar e nas lógicas de acção dos actores organizacionais, a cultura organizacional assume uma relevância extraordinária e deixa entrever novos factores como mudança, modernização, eficácia e clima. As organizações escolares, coadjuvadas pelo emergente paradigma interpretativo, deixam de ser encaradas como sistemas reprodutores de culturas para passarem a ser vistas como sistemas produtores autónomos de culturas singulares e é neste contexto que surge o fenómeno do *efeito de escola* e a divisa *schools do make difference* passou a fazer sentido.

A um ritmo acelerado, os trabalhos publicados na área educacional não chegariam, contudo, a sobrepor-se aos realizados no âmbito empresarial como se pode ver na figura 14. Contudo, ambos os estudos sobre a cultura organizacional revelam, na base da construção da problemática da cultura organizacional, uma excepcional multiplicidade de posicionamentos teóricos e metodológicos.

**FIGURA 14**

**EVOLUÇÃO COMPARATIVA DOS ESTUDOS SOBRE A CULTURA ORGANIZACIONAL**



**FONTE: TORRES (2003.207)**

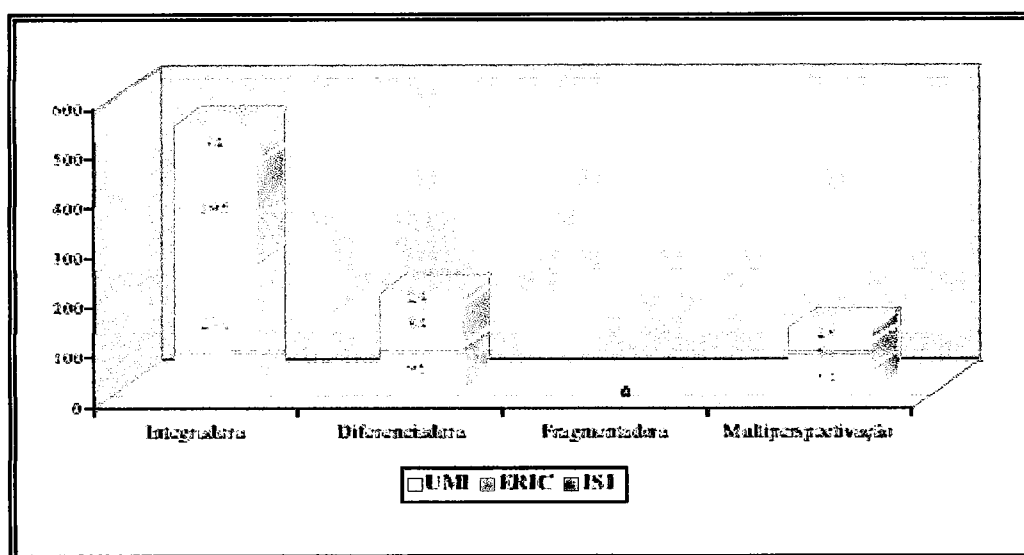
Torres (2003:181), após um exaustivo estudo comparativo de diversas bases de dados internacionais<sup>19</sup>, como se pode observar na figura 15, conclui que

«ocupando um lugar cimeiro encontram-se trabalhos teoricamente inscritos numa perspectiva integradora da cultura, mais próxima de registos normativos e gestionários que privilegiam os processos de mudança organizacional; por outro, e numa proporção não desprezível, ressaltam os trabalhos que adoptam um enfoque fundamentalmente crítico e problematizador, mais próximos de perspectivas diferenciadoras e fragmentadoras da cultura».

A problemática da cultura organizacional em ambiente escolar seguiu o ritmo e as perspectivas teóricas subjacentes ao objecto de estudo mais vasto de cultura organizacional.

**FIGURA 15**

**PERSPECTIVA TEÓRICA ADAPTADA NO ESTUDO DA CULTURA ORGANIZACIONAL**



**FONTE: TORRES (2003, 2007)**

<sup>19</sup> Leonor Torres (2003) com o objectivo de clarificar os sentidos evolutivos da cultura organizacional como problemática e o relevo da mesma na área educativa, recorreu à análise e interpretação de informações recolhidas em pesquisas bibliográficas realizadas em quatro bases de dados internacionais – UMI ProQuest Digital Dissertations, ISI Web of Science, ERIC Database e ABI Inform/Social Sciences.

A preponderância da perspectiva integradora da cultura na análise da realidade organizacional escolar está, certamente, ligada às reformas dos sistemas educativos realizadas sob orientações político-ideológicas de carácter neoliberal e à necessidade de comprovar a relação de causa-efeito entre a cultura organizacional escolar e o alcance de valores como a eficácia, a eficiência, o sucesso, a excelência e a qualidade total quer no ensino superior quer no ensino não superior.

A cultura organizacional escolar, refém da nova conjuntura de mercado, passou a ser encarada não só como uma espécie de variável de controlo incumbida de medir a reacção às sucessivas reformas implementadas pelo sistema educativo mas também como um instrumento de gestão capaz de repor o bom ambiente nas relações socioprofissionais dos vários actores organizacionais. Uma cultura integradora e harmoniosa favorecem e promovem um bom desempenho e produtividades escolares com altos índices de sucesso. Esta perspectiva coincide com a ideia de que as culturas fortes, por oposição às culturas fracas, originam escolas mais eficazes com *performances* mais elevadas próximas da *qualidade total*<sup>20</sup> onde as lideranças desempenham um papel fulcral na gestão da cultura organizacional. Da conjugação destes factores resultou a ideia de que as culturas se criam, se formam, se gerem, se mudam, se transformam segundo as prioridades gestionárias. A gestão da qualidade total, ainda que tivesse surgido mesclada com a ideia de inspecção entendida como controlo *a posteriori*, como “controlo de qualidade”, “garantia” ou “certificação”, acabou por ser considerada como uma questão estratégica que envolve toda a organização. Este conceito exige uma certa mudança da arquitectura da cultura organizacional ao envolver todos os indivíduos no alcance das metas e objectivos organizacionais. Esta perspectiva partilhada da cultura organizacional não pode deixar de, na opinião de Estêvão (1998b:58),

---

<sup>20</sup> Estêvão (1998b) entende que a qualidade total se define «como um factor transfuncional que atravessa todas as dimensões da organização»

«suscitar alguns problemas analíticos quando aplicada à organização educativa, uma vez que o “funcionamento dítico (Lima, 1992) ou “fractalizado e institucionalizado” (Estêvão, 1998) destas organizações ultrapassa a visão simplista de uma ordem interna consensual que operacionaliza sem inconsistências o “plano das orientações”».

Ainda que a perspectiva integradora predominasse nos estudos sobre a cultura organizacional escolar, outro movimento alternativo de construção mais crítica, começou a despontar com especial relevo na última década do século XX. Esta nova matriz de estudos representa a rejeição da imagem integradora e uniforme em exclusivo da cultura no seio das organizações para propor uma leitura multifacetada das manifestações culturais a partir de ângulos distintos de análise.

No entanto, os trabalhos que partem de uma perspectiva diferenciadora da cultura não se afastam significativamente dos estudos de pendor integrador. Parafraseando Torres (2007:163),

«parte-se do diagnóstico das subculturas escolares, recorrendo-se a tipologias várias, com o objectivo de identificar se a cultura dominante num determinado contexto corresponde ao ideal-tipo considerado mais ajustado ao alcance da eficácia, da *performatividade* e da excelência. O processo de identificação destas subculturas torna-se importante tanto como instrumento prévio e anterior à preparação das reformas educativas, como mecanismo de gestão e regulação à posteriori das mesmas, investindo-se neste caso na mudança da subcultura dominante».

Esta perspectiva de apreensão da cultura organizacional considera a cultura como uma variável dependente e interna à própria escola.

Outros trabalhos de investigação tomam em consideração factores externos à escolas no desenvolvimento das subculturas escolares. De entre os factores externos salientam-se como mais pertinentes os factores ligados ao meio social, económico e cultural em que cada estabelecimento escolar está integrado.

Importa, no entanto, salientar que apesar dos diferentes posicionamentos teóricos, a cultura organizacional é fruto de uma problemática de cariz multidisciplinar e multiparadigmática, traduzindo as influências teóricas, políticas e ideológicas plurais

a que tem sido sujeita, sendo susceptível de desocultar os aspectos intervenientes na construção da cultura organizacional escolar.



## **CAPÍTULO IV**

### **A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR – RECONSTRUÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE**

- 1. Alguns dilemas teóricos no estudo da cultura das organizações escolares**
  - 1.1. Dilema ausente ou cultura organizacional induzida**
  - 1.2. Dilema ambivalente ou cultura organizacional integrativa**
  - 1.3. Dilema colateral ou cultura escolar socialmente instituída**
  - 1.4. Dilema interactivo ou cultura organizacional como construção**
- 2. O contributo da cultura organizacional na compreensão do funcionamento da organização escolar**
- 3. A cultura organizacional escolar – o processo de construção da cultura em contexto escolar (o binómio: estrutura/acção)**
- 4. A cultura organizacional escolar – o processo de construção da cultura em contexto escolar (o binómio: dentro/fora)**
- 5. A cultura organizacional escolar – pontos de fusão**
- 6. Cultura escolar ou cultura organizacional escolar**

## **CAPÍTULO IV – A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR**

Concluído o enquadramento teórico que emoldura a reconstrução da problemática que gira em torno da cultura organizacional é nosso objectivo centrarmos na organização escolar na esfera da educação pública tomando como referência os agrupamentos de escolas. Os agrupamentos de escolas, previstos desde o ano de 1998 com o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, implementados definitivamente em 2003 com a aplicação do Despacho n.º 13313/03, de 8 de Julho, ao determinarem o ordenamento das ofertas educativas, numa perspectiva de criação de condições de gestão das escolas, de racionalização dos meios e de aumento da qualidade das aprendizagens, constituem uma preocupação no âmbito da política de reforma estrutural do Ministério da Educação.

Relembramos que o processo de agrupamento de escolas foi orientado para dois grandes objectivos essenciais:

- a) Agrupar efectivamente todas as escolas localizadas no território português continental de forma a integrar todas elas em unidades de gestão, de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão das escolas (RAAG), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril;
- b) Dentro dos agrupamentos, privilegiar os agrupamentos verticais, considerando o objectivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, elemento essencial para a qualidade das aprendizagens, pelo que só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excepcionais, devidamente fundamentados pelo director regional de educação respectivo.

Como ficou patente no capítulo dois deste trabalho, a constituição dos agrupamentos implicou uma visão das escolas entendidas como espaços de “aplicação burocrática” das políticas determinadas centralmente. O novo desenho da rede escolar

«tende a ficar reduzido a um processo de emparcelamento de escolas numa lógica de aparente racionalização de recursos, desvalorizando-se a construção negociada dos novos espaços educativos em função das dinâmicas e dos projectos construídos localmente. Eventualmente, os ganhos de eficiência, decorrentes do efeito de escala associado à maior dimensão organizacional dos agrupamentos, serão anulados por perdas de eficácia resultantes da acrescida burocratização da gestão escolar e do trabalho docente, e do défice de participação e de envolvimento dos actores». (Afonso, 2005: 9-10, prefácio G. Simões).

Tendo em conta todos estes novos elementos inseridos no contexto escolar, é nossa convicção que a problemática da cultura organizacional assume consideráveis potencialidades heurísticas na compreensão da organização escolar actual. Sobre os agrupamentos de escolas, Lima refere que

«trata-se, com efeito, de um objecto de estudo particularmente interessante e desafiador em termos teóricos e interpretativos, desde logo por remeter para a definição jurídica-normativa de uma nova organização – o agrupamento de escolas e sua respectiva sede –, e sobretudo para as lógicas e as dinâmicas de acção em curso no interior dos agrupamentos, envolvendo escolas agrupadas que, discursivamente passaram à categoria de “subunidades de gestão” (Lima, 2006: 60).

## 1. Alguns dilemas teóricos no estudo da cultura das organizações escolares

Tendo como pressuposto que a problemática da cultura organizacional promove uma leitura mais sólida e contextualizada das organizações, é nosso propósito, nesta altura, debater a sua pertinência teórica ao nível das instituições escolares na esfera da educação pública, sobretudo, quando aplicada a um organização escolar emergente como são os agrupamentos verticais de escola.

No decurso desta tarefa, apoiados na Teoria e na Sociologia das Organizações e, sobretudo, em alguns trabalhos recentes de Torres (1997, 2003, 2006) e outros,

conseguimos elencar dois pares de categorias analíticas em relação às quais gira o debate sobre o campo organizacional. Falamos das categorias: estrutura /acção e dentro/fora. A articulação e o cruzamento destas categorias resultaram num conjunto de dilemas que determinam e regulam a natureza do conhecimento organizacional e a própria evolução da problemática da cultura organizacional.

Ao inclinarmo-nos sobre as focalizações culturais produzidas no âmbito educativo, recontextualizando-as no panorama mais amplo dos dilemas teóricos, procurámos explorar as principais tensões e impasses teóricos e metodológicos.

### 1.1. Dilema ausente ou cultura organizacional induzida

O dilema ausente pretende mostrar as particularidades de uma conjuntura histórica e científica cujas balizas teóricas podem ser alicerçadas nas abordagens racionalistas das organizações, com incidência nos princípios da administração científica de Taylor, nos princípios gerais da administração de Fayol e na teoria da burocracia de Weber.

Este dilema aponta na direcção da superioridade incontestável das estruturas e da forma racionalmente desenvolvidas para implementar o grau máximo de eficácia e de eficiência organizacionais a fazer lembrar a expressão *one best way*. Regista-se, por parte dos actores organizacionais, uma obstaculização teórica de pensar e questionar as dimensões informais e comportamentais da organização. Aos vários agentes organizacionais está reservado um papel de submissão e de dependência ao serviço da ordem estrutural superiormente definida.

Autores como Munoz Sedano & Roman Perez (1989), Tyler (1991), Costa (1998) reproduzem no campo educacional esta concepção organizacional e permitem-nos pensar nas condições de produção das primeiras representações da cultura organizacional em contexto escolar ainda que a dimensão da informalidade (valores, crenças e comportamentos) não fosse considerada como variável que marca a diferença entre as organizações. A dimensão simbólica era deduzida da ordem estrutural como se de um complemento ou prolongamento natural se tratasse.

Neste contexto, a cultura organizacional ocorre numa perspectiva unidimensional de modo a perspectivizar manifestações integradoras e homogeneizadas numa linha de perfeita sintonia e continuidade, sem rupturas ou qualquer tipo de fracturas. Durante décadas, esta abordagem ajustou-se perfeitamente às características do sistema educativo português, centralizador, uniforme e impositor de normas e regras à semelhança das lógicas do mundo empresarial. As organizações escolares eram meras reprodutoras de uma ordem normativa e cultural externamente desenhada para ser efectivamente implementada nas unidades periféricas. Aos agentes escolares está reservado um papel de sujeitos passivos, acríticos e acomodativos mas reprodutores fidedignos da ordem racional e burocrática que garante a eficácia do sistema educativo como se de uma empresa se tratasse.

A confirmar a força que o dilema ausente ainda exerce nas organizações escolares dos nossos dias, Lima (1994:119) sustenta que «aparentemente desacreditado, o taylorismo parece, não obstante, ressurgir» porque o pensamento tayloriano se sobrepõe ao taylorismo. Defende o autor que

«a ideologia tayloriana confunde-se, a vários títulos, com a ideia de modernidade, assente no princípio da divisão do trabalho (...) na defesa positivista de uma “administração científica” e de uma “selecção científica” do trabalhador, na formação profissional como “treino científico” e na cooperação entre direcção e os trabalhadores, ideal mais actual do que nunca, promissor quanto ao termo dos conflitos de classes». Lima (1994:120)

Introduzida na organização, a modernização simboliza a racionalização, a eficácia, a eficiência, a solução correcta, a optimização dos recursos e o progresso. O sector educativo torna-se permeável às medidas de racionalização valorizando ainda mais o saber técnico-gestionário.

As tendências neoliberais, especialmente presentes a partir dos anos 80, exigiram da escola e da administração pública a racionalidade que se vivia no sector empresarial e as reformas do sistema educativo consagraram soluções do tipo neo-tayloriano. Por isso,

«A organização escolar e a administração escolares surgem progressivamente despolitizadas e desideologizadas, naturalizadas enquanto instrumentos técnico-

racionais, (auto) justificadas e legitimadas na base dos imperativos de modernização e de reforma educativa». (Lima, 1994:125)

Com o intuito de alcançar a eficácia, impõe a “empresarialização” da escola, assente em critérios mono-racionais e gestionários, configurando-se como, já referenciámos antes no lema “ *the one best way*”. É vital que a instituição escolar apresente resultados, aumente a produtividade, quantifique a qualidade com recursos a menores despesas dado que adoptou uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência. Os actores organizacionais escolares pouca intervenção terão nas dinâmicas organizacionais operadas no seio das organizações dado constituírem uma massa acrítica não consciente das manifestações simbólicas que rodeiam a organização. Como consequência, a cultura é implicitamente induzida pela própria estrutura organizacional sem que os vários membros tenham a possibilidade de se manifestarem ou atentarem nos comportamentos organizacionais desenvolvidos.

## 1.2. Dilema ambivalente ou cultura organizacional integrativa

O primado das correntes racionalistas prevaleceu na liderança das organizações empresariais e educativas até ao advento das novas correntes humanistas que apontam as dimensões informais e simbólicas como factores de relevância máxima no funcionamento e compreensão das estruturas organizacionais.

Limitados pelas fronteiras internas da organização, os estudos que perfilham as dimensões informais e comportamentais como objecto de estudo, accionam um novo dilema teórico – o dilema ambivalente – onde a relação dos binómios estrutura/acção e formal/informal alcança sentidos mais exactos. Sem se questionar a vertente racionalista das organizações, o que ressalta neste dilema é a compreensão da dimensão humana e do grupo. O grupo adquire, agora, uma força extraordinariamente relevante nas dinâmicas organizacionais. A partir do momento em que a superestrutura

identifica os fundamentos que modelam as dinâmicas de grupo, as motivações e as necessidades dos indivíduos, a integração nos grupos de trabalho, desperta a ideia de que a eficácia das organizações procede da perspectiva gestionária dos recursos humanos.

A dualidade que se estabelece entre a estrutura e a informalidade enforma este dilema ao suscitar concomitantemente espaços antagónicos ou de sobredeterminação do formal sobre o informal. Durante várias décadas (sobretudo nas décadas de trinta e quarenta), foi por este primado teórico e ideológico que se regeram grande parte dos estudos investigacionais no âmbito da cultura organizacional. Nesta linha de estudos, a cultura organizacional é considerada como uma variável dependente e interna tendo em conta que é percebida como um conceito relativamente estável e sólido que se arquitecta e incrementa no seio da organização através do processo da socialização normativa dos seus actores. Certos termos como valores, crenças, ritos, expectativas, convicções, interacções encontram nesta altura as suas primeiras expressões de validade em contexto organizacional. Em consequência, avultam as abordagens centradas nos grupos de trabalho, na sociabilidade, no índice de satisfação dos actores, nos estilos de liderança, nas práticas de participação nos processos decisórios, etc. No campo educativo datam desta fase, por exemplo, os conceitos de comunidade educativa, a escola como democracia ou a educação personalizada.

O impacto causado por estes pressupostos, fez-se sentir, sobretudo, no campo pedagógico ao nível das práticas de ensino porque, em termos da estrutura do sistema de ensino, continuou a privilegiar-se a continuidade. A explicação reside no facto do sistema educativo português ser fortemente centralizado e burocratizado e, como tal, castrador da implementação e expansão dos valores democráticos e participativos (cf. Lima, 1998). A estrutura organizativa pauta-se, sobretudo, por valores técnico-burocráticos enquanto a acção, erigida de forma culturalmente significativa, se rege por valores democráticos e participativos. A este propósito Sarmiento (2000:114) salienta o paradoxo que

«consiste na enorme contradição visível entre a pedagogia, conforme ela se foi construindo discursivamente, e as realidades organizacionais e as práticas educativas nas escolas. A escola sobreviveu não apenas *apesar* dos pedagogos, mas *contra* os pedagogos».

O autor vai mais longe nos seus pressupostos ao acrescentar que

«a contradição entre o discurso pedagógico e as práticas instituídas pode muito bem decorrer não do suposto carácter utópico das chamadas pedagogias alternativas (...), mas do facto de genericamente elas não saberem lidar com aquilo que constitui os processos simbólicos instituintes da escola: as *relações* de poder que se exprimem na relação de avaliação dos alunos pelo professor, e as *formas* organizacionais dominantes da escola. As pedagogias alternativas não se deram suficientemente conta da força social conservadora da institucionalização do modelo escolar (...) ou se se deram, substituíram quase sempre a dimensão política do discurso crítico pelo voluntarismo pedagógico». (Sarmiento, 2000:114-115)

Os pressupostos que caracterizam a abordagem humanista da administração educacional acabam por se revelar frágeis, dado o carácter pouco estruturante das experiências democratizadoras implementadas sobretudo no que concerne à relação formal/informal. As relações entre o informal e o formal, representadas respectivamente, pelos valores democráticos e pelos valores racionais, acabam por ser radicalizadas mediante uma gestão eficaz do factor humano. Todas as mudanças efectuadas no seio das organizações acabam por ser manipuladas em função dos interesses delimitados pela estrutura.

Mais tarde, a relação dicotómica que se estabelece entre o binómio formal/informal haveria de abrandar e dar lugar a lideranças mais democráticas, reforçar os processos de participação nas decisões, suscitar um clima de trabalho menos fechados, embora, continuassem a imperar os modelos racionais e científicos de trabalho. Os trabalhos científicos produzidos na altura revelam alguns traços teóricos das abordagens humanistas da administração: o processo de socialização dos professores, as suas relações sócio-profissionais, os estilos de liderança, os momentos de convívio e celebrações passaram a ser alvo de interesse ainda que inseridos numa estrutura racional burocrática.

Neste âmbito, a cultura organizacional é confundida com conceitos ligados à eficácia e à eficiência escolares. Os factores exógenos à organização escolar, como as condições económicas, político-ideológicas, não detêm qualquer peso nas dinâmicas organizacionais. Produto ou variável dependente dos aspectos internos (endógenos) da



organização, a cultura organizacional é, nesta perspectiva, passível de ser gerida, manipulada, regulada ou norteada para a obtenção de valores como a eficácia e eficiência.

O conflito organizacional não tem provimento neste dilema ambivalente visto que a gestão que é efectuada a partir do interior da organização não o admite, suscitando, ao invés, uma perspectiva cooperativa e integradora promotora de eficácia e eficiência escolares.

Os desenhos da cultura organizacional que se descrevem neste dilema, completamente divorciados da cultura societal,

«não só esquematizam uma determinada concepção de cultura organizacional de escola, vista como um campo informal sobredeterminado por um suposto arranjo estrutural-formal, como evidencia algumas das suas limitações nos domínios teórico, ideológico e, conseqüentemente, nas esferas de prática profissional». Torres (2003:240)

Subjacentes a este dilema ambivalente, parecem estar, dado que nas organizações escolares sobressai uma visão fechada e estática sobre as premissas estrutura e acção ao não se admitir que elas possam interagir dialecticamente e daí resultar uma acção conjunta, as sucessivas reformas do sistema educativo português que implicam mudanças por decreto, do centro para as unidades periféricas, esperando-se que as alterações morfológicas produzam resultados imediatos e directos nas práticas organizacionais escolares. A estrutura, continua, deste modo a sobrepor-se à acção sem que os actores escolares, sediados na periferia, sejam escutados ou percebidas os seus modos de recepção e de apropriação cultural. Em sentido contrario, Lúcia Teixeira (s/d) chama a atenção para o facto de a mudança, mesmo motivada, não se faz por imposição, por decreto:

«as pequenas mudanças inovações no âmbito das organizações, tanto como as grandes mudanças, supõem a substituição das concepções e valores que as sustentam por outros que justifiquem a adopção de novas formas de comportamento no seu interior. (...) Por isso, o processo de mudança cultural requer tempo para a construção compartilhada de valores e crenças novos».

Este caminho unidireccional, posto em causa pela observação de diferenças quanto ao modo de recepção e apropriação culturais operadas pelos vários actores escolares inseridos em escolas com especificidades culturais divergentes, haveria, de mais tarde, convergir para uma nova forma de perspectivar a relação do binómio estrutura/acção.

### 1.3. Dilema colateral ou cultura escolar socialmente instituída

Presente noutro tipo de organizações, a análise deste dilema é dificultada pela especificidade das organizações educativas no que à problemática da cultura organizacional diz respeito, visto que ao estabelecer como modelo de referência uma estrutura uniforme de tipo centralizada e burocrática torna a análise sobre a relação ambiente/estrutura difusa e fragmentada. Por outro lado, este dilema manifesta, também, temporalmente, fronteiras indefinidas no campo educativo ao erigir-se como um momento de viragem no modo de conceptualizar a fronteira organizacional representada pela categoria interior/exterior da organização.

Como a organização se encontra exposta às influências exteriores, assimilando, em consequência, interferências do meio ambiente, as regras do jogo acabam por ser invertidas na percepção da sua cultura. A cultura organizacional passa a ser conceptualizada como variável independente e externa, dada a transferência de focagem no sentido do interior para o exterior da organização. O desenho morfológico organizacional sofre alterações com a primazia conferida ao contexto exterior, as variáveis culturais avocam uma certa relevância no condicionamento dos arranjos estruturais das organizações. O lema emblemático, que serve de mote às teorias normativas e burocráticas, *one best way* acaba por perder pertinência ao ser posto em causa por factores referentes aos padrões culturais socialmente dominantes, antes inadmissíveis nas estruturas organizacionais. Nesta perspectiva, as organizações acabam por desenvolver configurações estruturais distintas em função do meio

ambiente envolvente e a sua cultura organizacional patenteia traços culturais significativos importados, atribuindo-se ao mesmo tempo como um factor determinante para o desenvolvimento integrativo das organizações.

A transposição destes dados para a sistema educativo português suscita algumas dificuldades dado o modelo imposto na gestão e administração das escolas públicas pelo Estado contemplar uma estrutura uniforme de tipo centralizada e burocrática. Para além do mais, esta linha de actuação desde o topo até à base provoca nas unidades periféricas, ou seja, nas escolas, uma certa desvirtuação do modelo original que o sistema central pretende implementar. Relembremos, a título de exemplo, a própria constituição dos agrupamentos verticais de escolas equacionado pelo Despacho n.º 13313/03, de 8 de Julho.

Embora o Despacho n.º 13313/03, de 8 de Julho, tivesse como propósito privilegiar os agrupamentos verticais de escolas, na prática, o que acabou por suceder foi a imposição político-administrativa de agrupamentos verticais, mesmo que isso tenha sido sinónimo de extinção ou reestruturação completa dos agrupamentos horizontais que estavam em processo de formação sustentado e com um projecto educativo próprio.

Segundo Lima (2005:21), o Despacho n.º 13313/03, contrariando o designado na LBSE e no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, «impõe unilateralmente um dado modelo de agrupamento das escolas» exigindo uma «condução musculada» do processo por parte dos Directores Regionais de Educação. Esta lógica de “verticalização” implicou o desmantelamento de muitos agrupamentos horizontais, sobretudo, os constituídos por jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo para proceder ao seu respectivo reagrupamento em termos verticais. A administração central evidencia nas palavras de Lima (2006:49)

«um manifesto desprezo pelas lógicas, interesses e ritmos locais, optando por uma lógica centralizada e por um estilo autoritário que, no mínimo, se revelaram paradoxais e contraproducentes face a um processo apresentado como associativo».

Esta imposição hierárquica revelar-se-á inconciliável com os objectivos da democratização do governo das escolas e com a sua respectiva autonomia.

Todavia, o processo de democratização, sobretudo, ao nível do acesso e do prolongamento da escolaridade básica obrigatória e da conseqüente massificação escolar provocou no sistema educativo português uma certa abertura da organização escolar ao meio exterior e aos factores exógenos à escola, desde o intrincado contexto educacional, à comunidade educativa até ao complexo contexto socio-económico embora a matriz o modelo organizativo centralizado e burocrático continuasse preponderante.

Na sequência do que acabámos de equacionar, a imagem da cultura escolar, centralmente erigida, suscita e promove uma visão integradora da cultura ancorada em pressupostos de uma relação isomórfica entre a cultura societal e os valores edificados e que dão corpo ao modelo de organização e administração do sistema educativo. A escola, enformada por estas premissas, tende a reproduzir as lógicas e padrões desenhados a partir do topo, pela administração central, incompatibilizando-se, de certo modo, com as instâncias locais e comunitárias.

O modelo neo-institucionalista ao incorporar já algumas directrizes que se estabelecem entre o ambiente e a estrutura organizacional pode servir um pouco de guia na análise do dilema colateral. Este modelo pressupõe uma pluralidade dos meios (organizacional, interorganizacional, societal, mundial) no traçado da morfologia das organizações na medida em que arquitecta uma refocalização sobre as relações do binómio dentro/fora da organização que ultrapassa as costumados relações causais entre um meio peculiar e único e uma estrutura que se lhe contrapõe.

Sobre o impacto dos meios institucionais na ordem interna das organizações, Estêvão (1998:205) refere que

«as organizações passam neste contexto a ser entendidas não só como interdependentes do meio mas também como interpenetradas com os vários elementos da sociedade racionalizada, dependendo ambas (a organização formal das organizações e a própria sociedade racionalizada) ainda das políticas e das regras supraorganizacionais».

Sobre a variedade de impactos, oriundos de meios distintos, o autor afirma poderem

«ser compreendidos como interactuantes, capazes de fornecerem legitimidade e sentido codificado em símbolos culturais, de gerarem entidades sociais como “actores” (as

organizações, por exemplo), de definirem o significado e a identidade do indivíduo assim como os padrões considerados “apropriados” de actividade organizacional». (Estêvão, 1998:206)

Ainda nesta perspectiva, impera uma relativa menorização dos actores organizacionais enquanto indivíduos não se aceitando bem o facto de que o conhecimento e as interacções dos agentes organizacionais podem assumir-se como foco de isomorfismo. Neste sentido, a estrutura é entendida como “ideologia” e a organização como “sistema ideológico” ou “estrutura litúrgica”, estando esta condicionada à actualização cerimonial dos mitos institucionalizados, por sua vez legitimadores e corroborantes da ordem institucional.

Numa altura em que acendem ou reacendem vários focos de crise do sistema educativo, a perspectiva neo-institucional, como forma organizacionalmente alternativa, redimensiona o peso das pressões externas sobre as dinâmicas organizacionais, partindo do princípio que a organização escolar reflecte não só a estrutura central que lhe é centralmente imposta, mas também o ambiente exterior no qual está inserida. À escala mundial, a realidade exterior acaba por contagiar institucionalmente a instituição escolar obrigando-a a subenfatizar o racionalismo que a caracterizava e a de ter formular uma nova “gramática da escola”.

Sarmento (2000:126) refere que as instituições escolares públicas na medida em que são parte integrante do aparelho administrativo do Estado, e ao estabelecerem com outras organizações do mesmo aparelho administrativo relações de isomorfismo, criam “campos organizacionais” que funcionam como factores institucionalizadores, logo, portadores de disposições e sentidos que condicionam a acção no interior de cada uma das organizações.

As mudanças organizacionais em curso fomentam alterações ao nível formal institucionalizado nas escolas. A difusão das tecnologias de informação e comunicação nas escolas são disso um bom exemplo ao terem obrigado a escola

«a confrontar-se com *dilemas de acção*, em larga medida centrados na desinstitucionalização do modelo organizacional secular da escola e na reinstitucionalização de novas (gora, porventura em definitivo, plurais) práticas, estruturas e lógicas de acção.» (Sarmento, 2000:128)



A proposta neo-institucional, apesar de emergir como uma corrente alternativa aos modelos racionais e burocráticos e enformar uma ferramenta heurísticamente relevante na leitura e interpretação das formas simbólicas e comportamentais não deixa de evidenciar uma quota parte de determinismo contingencial, não possibilitando ao investigador perscrutar o conhecimento sobre os modos e as possibilidades de estruturação da acção, ou seja, sobre os vários mecanismos de apropriação e assimilação por parte dos actores organizacionais das condições e dos constrangimentos estruturais.

A dialéctica que se estabelece entre o binómio estrutura/acção favorece, ainda, nitidamente a primeira premissa, apostando na continuidade da opacidade relativamente à apreensão da ordem organizacional escolar, das suas especificidades culturais e identitárias, historicamente delineadas e redelineadas pela acção em contextos mais concretos.

O dilema colateral, ainda que mais atento às condicionantes externas no processo de configuração da cultura escolar não prevê, ainda, a função da escola como espaço/tempo gerador de especificidades que superem a simples reprodução de uma cultura social, institucional e politicamente dominante. O próprio modelo neo-institucional ao encarar todo o tipo de racionalidade como um mito

«obscurece a dimensão racional dos próprios símbolos, separa indevidamente os critérios institucionais dos critérios técnicos, tende a julgar as organizações mais pelas sua formas do que pelos seus resultados, obnubila a intervenção da *agência humana* ao mesmo tempo que pode induzir uma tónica mais reprodutora das representações sociais e uma *acomodação* das diferenças (sociais e outras) na criação de mitos legitimadores em que a organização nada perde». (Estêvão, 1998:210)

O dilema colateral, como salienta Torres (2003:249), despoletou acesos debates em torno do grau de autonomia das organizações, encaradas não só como reprodutoras de ordens externas mas também, como autoprodutoras de sentidos e de lógicas de acção concretas. A autora fala mesmo numa mudança assinalável no quadro teórico da Teoria Organizacional com repercussões no campo educativo dada a «reconciliação entre o dentro e o fora e entre a estrutura e acção da organização».

#### 1.4. Dilema interactivo ou cultura organizacional como construção

Na senda dos dilemas teóricos que temos vindo a apresentar, o dilema interactivo reconhece que as organizações são dotadas de doses de uma certa autonomia e tal facto permite compreender melhor o seu funcionamento.

Se os dilemas ausente e ambivalente privilegiam o estudo microscópico da tarefa desempenhada, a divisão racional do trabalho, do grupo ou da liderança; se o dilema colateral pressupõe um estudo mais macro analítico do ambiente; o dilema interactivo aponta para uma investigação mais meso analítico, onde a organização é promovida a objecto de estudo como um todo.

Construções colectivas, as organizações interagem com o meio ambiente estabelecendo eixos relacionais bidireccionais. As organizações são, concomitantemente, contextos influenciadores e contextos influenciados. O eixo estrutura/acção passa a ser entendido como um produto de uma construção socialmente condicionada. A matriz teórica que subjaz a este quarto dilema apresenta-se como promotora da consolidação da problemática que gira em torno da cultura organizacional dado que implica uma panóplia de agentes explicativos multifacetados, cujas relações excedem a simples esquematização causal e determinista, alvitando primeiramente o reconhecimento dos seus mecanismos de interacção.

Como resultado deste novo dilema, a cultura das organizações enjeita o seu estatuto positivista de variável dicotómica (como variável dependente e interna ou variável independente e externa) e adopta uma perspectiva metafórica como um processo contínuo, permanente e incompleto de construção e reconstrução. Enveredando por um pluralismo teórico, metodológico e disciplinar, os sistemas concretos da acção, dos jogos de poder e das estratégias desencadeadas pelos agentes educativos facilitarão a compreensão do processo da cultura escolar. Em consequência, a acção deixa de ser mera subordinada ou dependente da estrutura para passar a ser entendida como factor determinante na compreensão do funcionamento das organizações.

Os estudos impregnados por este dilema tendem a estudar a cultura organizacional em toda a sua complexidade teórica, reafirmando o interesse de uma postura de “vigilância crítica” sobre a sua adopção como estratégia e técnica de gestão. Bates (1987) foi um dos investigadores que procurou mostrar a natureza construtiva e reconstrutiva da cultura da escola, desnudando para tal a sua feição dinâmica e interactiva e admitindo a simultaneidade de diversas formas de manifestação da cultura. Tais investigações permitiram, assim, desocultar os processos de construção da cultura e dar um novo rumo à compreensão das relações entre os binómios dentro/fora e estrutura/acção da organização.

Ao aceitar que os factores externos e internos assumem grande importância para a construção da cultura em âmbito escolar, estamos a admitir uma abordagem centralizada na acção organizacional que

«visa apreender tanto a rede de significados colectivamente partilhados pelos actores como identificar eventuais dissensos e/ou fragmentações culturais. As variáveis situacionais de natureza exógena e endógena à escola são equacionadas simultaneamente como agências mediadoras e estruturadoras da acção educativa e como produtos resultantes dos próprios processos de acção». (Torres, 2003:252)

O dilema interactivo, ao rejeitar perspectivar a cultura organizacional numa perspectiva unívoca e mensurável que a remeta para a ordem do ter, propõe a análise de vertentes tácitas, implícitas e negociadas do quotidiano escolar, com o intuito de interpretar sociologicamente os processos que medeiam a construção cultural. Esta abordagem tem distinguido, sobretudo, os domínios do ser e do conhecer. Daqui decorre que a cultura organizacional passa a ser entendida como sendo uma cultura, constituindo esta a sua forma expressiva, o seu sustento e a sua essência, traçada sob a forma de padrões ou redes de significados simbólicos e representações compartilhadas pelos actores organizacionais.

A mudança paradigmática, suscitada por este dilema que encara a organização escolar como uma construção social erigida com base nas interações entre os actores, enfatiza, sobretudo, a acção dos actores em contexto organizacional escolar, o que provoca uma grande inflexão na orientação epistemológica do estudo desta problemática ao fazer ressaltar como unidade de análise os grupos que compõem a



organização. Esta visão mais pluralista de cultura resulta de todas as dinâmicas, interações e negociações de significados e de esquemas interpretativos engendrados pelas acções grupais e individuais (por exemplo: professores, alunos, pais, encarregados de educação, auxiliares de acção educativa).

Bates (1987:88-89) sustenta que a análise das organizações deve detectar formas culturais, dispositivos simbólicos e processos de significação distintos ou mesmos antagónicos visto que a cultura

«não é qualquer coisa solenemente objectiva e externa para os indivíduos de uma determinada sociedade, classe ou grupo. A cultura é também conquistada, transmitida e partilhada através do esforço individual para compreender, controlar e participar na vida do grupo. Aprender uma cultura e viver uma cultura não se reduz apenas a uma herança de objectos, mas é, principalmente, o fazer parte do processo da história».

R. Gomes (1993:61), de acordo com esta matriz teórica, chama a importância para a investigação dos

«processos simbólicos de construção da realidade escolar (...) reflectir sobre as verdades naturais que embebem as crenças dos professores (...) fazer apelo a uma das destrezas profissionais mais decisivas no momento actual, o exame do sentido social das práticas e dos conteúdos culturais que as escolas utilizam, produzem e reproduzem».

A análise das culturas escolares ao remeter-nos para o nível de interpretação ideológica dos actores possibilita também uma conceptualização assente na persistência invariante, de duração longa, de representações sociais produzidas em contextos organizacionais variados. Dado o seu carácter plural, as organizações

«podem desenvolver culturas diferenciadas das unidades sociais «mais vastas em que se inserem. (...) dentro de uma mesma organização se podem desenvolver culturas diferentes. As organizações que, como as escolas, envolvem redes diversificadas de interacção social mantêm modalidades diferentes de interface e integração noutras organizações podem desenvolver, por maioria de razão, múltiplas culturas no seu interior». Rui Gomes (1993:1993:12)

Por sua vez, Sarmento (1994:171) lança a ideia de que

«uma cultura organizacional não apenas simboliza mas também constrói a organização. (...) os elementos simbólicos e culturais determinam a estrutura de poder e autoridade, a estrutura funcional e a distribuição de papéis e o sistema de interações, tanto ou mais que o enquadramento normativo em que se inserem as escolas».

Torres (1997) chama a atenção para o facto desta perspectiva, que nos encontramos a analisar, sofrer de algumas precariedades teóricas visto que não admitem outros níveis de análise para além dos intimamente ligados e decorrentes de formas de expressão humana. Na análise organizacional escolar, o “plano das orientações para a acção”, no que às regras formais concerne, encontra-se completamente ausente nestes pressupostos metafóricos, o que restringe a análise da escola como objecto de estudo.

«Assim percepcionadas, a génese e a construção de uma cultura organizacional escolar parecem estar, mais uma vez, confinadas ao que *dentro* das fronteiras físicas da escola se desenvolve através de interações e negociações entre actores, que agora são perspectivados como os protagonistas da criação e recriação cultural. Este tipo de sagração do informal conduzir-nos-ia a um estudo parcelar e fragmentado desta problemática na medida em que o excessivo empolamento conferido aos significados e interpretações dos actores como a *fórmula mágica* para compreender as organizações parece constituir um inquestionável entrave teórico-metodológico para a problematização das lógicas e significações político-culturais inerentes a um importante nível de análise – a direcção escolar.» (Torres, 1997:83-84)

Nesta óptica, influenciada não só pela crença culturalista mas também pela ideia de comunidade antropológica, a conceptualização da cultura da organização escolar pautar-se-ia por uma procura, operada dentro das fronteiras físicas da escola, de um padrão comunitário, das coerências normativas e das distinções culturais decorrentes da acção dos agrupamentos humanos.

## 2. O contributo da cultura organizacional na compreensão do funcionamento da organização escolar

A par do que sucedeu com as organizações empresariais, também as organizações escolares passaram a ser objecto de análise mediante as suas dimensões culturais e identitárias. A investigação educacional portuguesa acompanhou a linha investigacional estrangeira ao reconhecer a projecção da escola como uma entidade provida de uma certa autonomia na produção normativa e cultural. A importância deste tipo de abordagem é destacada por Nóvoa (1992), ao afirmar que a utilização dos modelos de análise que introduzem alguns conceitos políticos e simbólicos, como poder, disputa ideológica, conflito, interesses, controlo ou regulação, permitem uma compreensão mais apurada da construção das estruturas da organização escolar.

A problemática da cultura organizacional tem assumido uma mais valia nas últimas décadas na compreensão das instituições escolares enquanto contextos organizacionais concretos ao permitir desocultar determinadas esferas mais encobertas e invisíveis a um olhar menos desvelado. Mediante uma abordagem emergente nas décadas de 80 e 90, as instituições escolares alcançam uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam relevantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

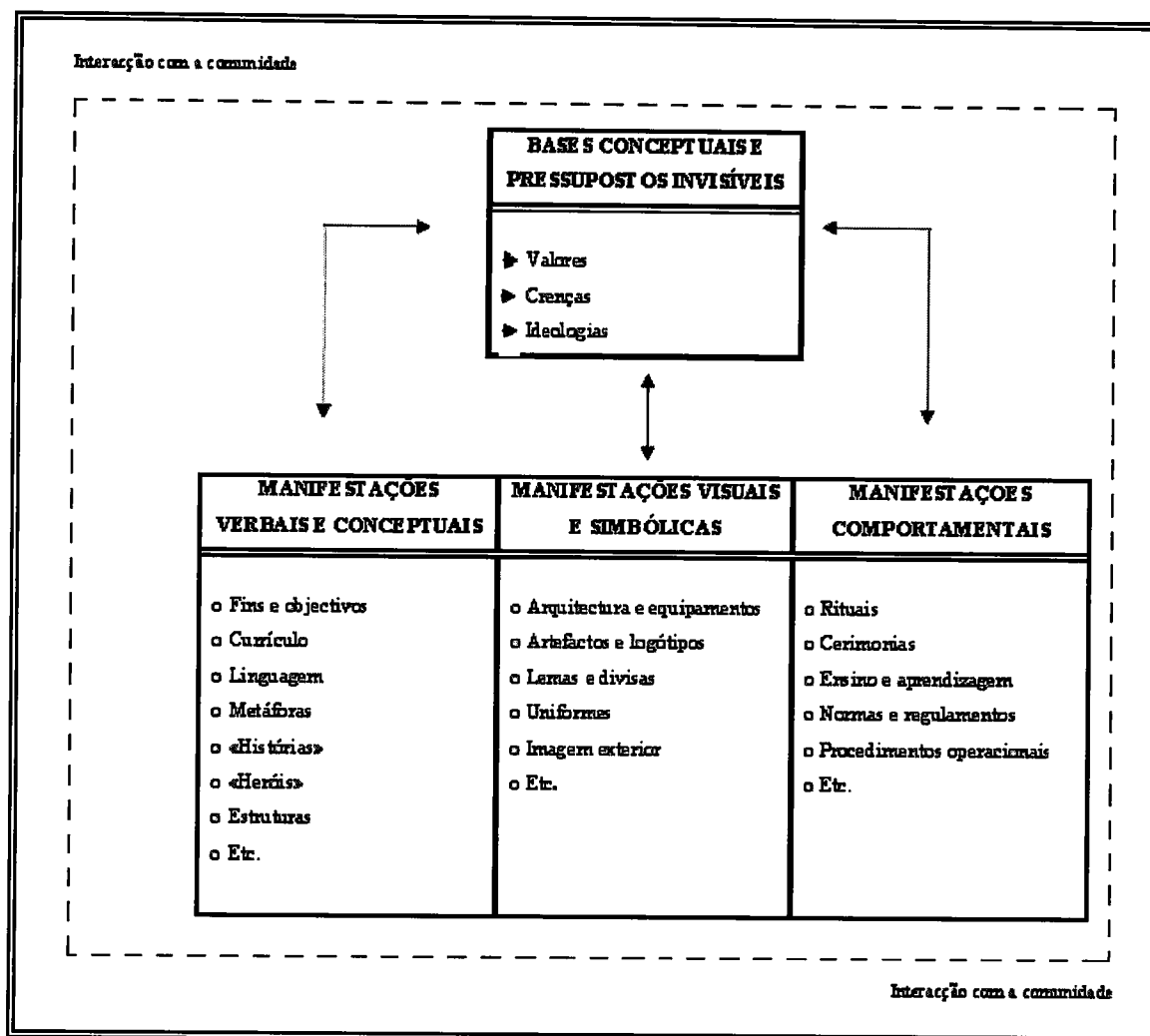
Segundo Nóvoa (1992:30), a cultura organizacional enforma vários elementos que

«condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interacções que estabelece com a comunidade. Definidos numa perspectiva antropológica, estes elementos integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica».

O autor entende que é possível visualizar alguns elementos da cultura organizacional escolar, reificados numa *zona de invisibilidade* (bases conceptuais e pressupostos invisíveis) e uma *zona de visibilidade* (manifestações verbais e conceptuais; manifestações visuais e simbólicas, manifestações comportamentais) (cf. Figura 16).

FIGURA 16

## ELEMENTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL



FONTE: SHEIN citado em NÓVOA (1992:30)

Qualquer estabelecimento escolar, singular ou agrupado verticalmente, mesmo se fundado recentemente, carrega consigo, na configuração dos espaços e dos tempos e na sinalização dos comportamentos e significações dos seus actores, as marcas da história, ao longo da qual a instituição escolar se constituiu e erigiu. Essas marcas são os processos simbólicos que possibilitam qualquer pessoa identificar que se está perante uma escola, que os seus membros se dividem em professores, alunos e auxiliares de acção educativa, que é suposto no seu interior desenvolverem-se

actividades de ensino e aprendizagem, que esta acontecem dentro de salas de aula, que nestas se efectiva uma relação interactiva onde se agrupam professores e alunos, etc.

Tais marcas foram formadas e sedimentadas pelo tempo, provocando, à superfície, um determinado conjunto de modos de desempenho, formas materiais e significados à primeira vista homogêneos, análogos e congruentes. Como é salientado por Sarmiento (2000:189), os tempos históricos que as escolas atravessaram não foram iguais nas suas orientações políticas e ideológicas e nas políticas públicas dirigidas para as escolas<sup>1</sup>, a heterogeneidade desses tempos históricos inscreveu marcas distintas, dissolvendo a aparente transparência e coerência da superfície do seu rosto.

Se Barroso (1995:525) evoca a metáfora da sedimentação para explicar a constituição histórica dos estabelecimentos escolares, Sarmiento (2000) propõe a metáfora do palimpsesto. A metáfora da sedimentação pretende dar conta do modo como se formou o processo regulador da escola, a partir, fundamentalmente, das regras e normas estatais em camadas sucessivas que se podem anular umas às outras. E é assim que neste processo de sedimentação por camadas, haveremos de encontrar operações de destruição, estratificação e erosão. Esta sedimentação da organização escolar é diferenciada dada a contextualização em que se operacionaliza e ocasiona a diferenciação das escolas bem como a sua heterogeneidade.

---

<sup>1</sup> Em Portugal, a escola pública nasceu numa época de centralização do poder, consolidou-se e foi regulamentada sob a monarquia liberal, tornou-se um ferramenta da utopia igualitária durante a República, foi arrogada como instrumento do nacionalismo, e nessa condição se dilatou, durante o Estado Novo, transformou-se em força e motor da liberdade no 25 de Abril e foi novamente regulada e consolidada no período de normalização democrática.

Esta heterogeneidade na configuração simbólica das instituições escolares traduz-se no “palimpsesto<sup>2</sup> escolar” (Sarmiento 2000:189) e que, no nosso entender, concorre para o conceito de cultura organizacional escolar.

Segundo o autor, a configuração das escolas como palimpsestos remete para

«as potencialidades actualizadoras dos actores escolares na leitura de mensagens contraditórias, induzidas por um processo sedimentar de regulação administrativa e de institucionalização que criou áreas de ambiguidade. Apesar das orientações administrativas do Estado se orientarem, em cada momento, para sentidos precisos, estas não se sobrepõem inteiramente às tradições anteriores, induzidos pelas normas que pré-vigoravam. Estabelece-se desta forma uma tensão, que mobiliza diferentes leituras e respostas potencialmente divergentes em cada escola».

A assunção da instituição escolar como palimpsesto exige que o trabalho do investigador, que se propõe estudar a realidade organizacional escolar, se centre em vários momentos durante os quais se vai construindo e reconstruindo a sua história numa tarefa de múltiplas focalizações que configuram a cultura organizacional escolar.

Relembramos, contudo, que os primeiros estudos produzidos no âmbito da Organização e Administração Escolar focalizaram principalmente os aspectos que se regem pela tradição da não-autonomia, ou seja, apontam apenas os constrangimentos depreciando ou ignorando as potencialidades da acção nos contextos educativos. A investigação pautava-se pelo recurso a modelos weberianos de análise das burocracias estatais da educação, com configuração jurídica-administrativa.

---

<sup>2</sup> Um palimpsesto é um códice medieval, uma página manuscrita, pergaminho ou livro cujo conteúdo foi apagado (mediante lavagem ou raspagem) e escrito novamente, normalmente nas linhas intermédias ao primeiro texto ou em sentido transversal. As folhas eram raspadas sem que os textos previamente inscritos fossem completamente apagados, o que, com o passar do tempo, suscitava leituras cruzadas e sobrepostas. O termo deriva do grego antigo *παλίμψητος*, ou seja, "riscar de novo" (*πάλι*, "de novo" e *ψάω*, "riscar").

É, portanto, no quadro de constrangimentos, historicamente erigidos, da centralização, administrativização e controlo ideológico e simbólico que se coloca o problema das possibilidades da acção nas escolas portuguesas. Só mais tarde se viria a procurar uma redefinição dos enfoques sobre a escola como objecto de estudo e a conferir importância ao facto das culturas se constituírem como modos sistemáticos e holísticos de apreensão e representação das realidades organizacionais escolares. A conjuntura global de crise provocada pela *Guerra de Paradigmas*, ao reflectir-se, também, no campo educacional, contribuiu para alterar as metodologias de investigação.

A partir deste momento procuraremos desenhar o modelo teórico para a análise da cultura organizacional em contexto escolar, elegendo para o efeito algumas categorias analíticas que, do ponto de vista dos dilemas teóricos, se avocaram, desde cedo, como fulcrais e, igualmente, imprescindíveis ao próprio avanço e aprofundamento do conhecimento científico.

### 3. A cultura organizacional escolar – o processo de construção da cultura em contexto escolar (o binómio: estrutura/acção)

Dado que estamos perante uma organização de carácter educativo, e como tal dotada de especificidades políticas e organizacionais, podemos traçar uma abordagem da cultura organizacional em contexto escolar na sequência do quadro teórico-conceptual, primeiramente, arquitectado para o contexto empresarial, embora até ao fim dos anos 70 tal não fosse possível. Como afirma Rui Gomes (1993:22),

«contrariamente à empresa, em Portugal, o estabelecimento escolar não era mais do que uma cópia em miniatura do sistema educativo nacional, uma delegação deste ao nível local sem qualquer identidade específica, sem orçamento, sem exercício do poder local. Quando se falava da escola, falava-se do microssistema institucional e

não da escola como organização. Ou, em alternativa falava-se das aulas como unidade-base, a célula do sistema educativo».

Superado o dilema ente as dimensões macro e micro analíticas, as investigações em contexto educativo têm surgido não tanto sobre a escola, mas principalmente na escola, com a escola e a partir da escola. Será nesta linha e no quadro de uma focalização de nível *meso*, potencializadora de uma análise da organização-escola que considere as suas especificidades sociológicas e organizacionais que começaremos a problematização das focalizações fundamentais da cultura organizacional em contexto escolar.

Como ponto de partida para o nosso estudo, a perspectivização de todas as dimensões políticas e organizacionais específicas da escola será emoldurada pelos seus respectivos níveis de análise na medida estes nos permitem conhecer mais detalhadamente a realidade escolar. Ao aceitarmos a escola como organização, teremos que ter em consideração dois níveis de análise: o nível normativo exteriormente delineado e o nível das práticas organizacionais e internamente actualizadas. Pensamos que este caminho será pelo menos teoricamente relevante, dado que procuramos reflectir sobre as hipotéticas (des)continuidades entre um plano externamente projectado e imposto pelo Ministério da Educação e as práticas organizacionalmente contextualizadas pelas “subunidades de gestão” e a “escola-sede”, contemplando, concomitantemente, os “*inputs* normativos e culturais” e sua modificação e/ou reprodução em contexto organizacional escolar.

Do ponto de vista jurídico-normativo, o desenho organizacional das escolas e as suas estruturas formais estão, na maior parte dos casos, preestabelecidos por uma entidade exterior que impõe um controlo burocrático uniforme fortíssimo comum a todos os estabelecimentos de ensino segundo modelos padronizados na organização pedagógica, na formulação do currículo, na sua implementação e na avaliação dos alunos. A escola parece condenada a reflectir e a reproduzir os mesmos modelos de modo a garantir a homogeneidade.

A análise organizacional da escola enformada por esta perspectiva remete-nos para um plano de “modelização normativa” no qual a escola se identifica com um registo burocrático. Por outro lado, parece-nos possível encontrar na escola uma outra dimensão que se perspectiva através do funcionamento concreto das escolas, as



práticas dos actores organizacionais, com as estratégias implementadas pelos grupos e subgrupos, com o mundo não oficial que se confunde com o lado obscuro da organização.

A análise da acção humana como produção e reprodução, realizada por Giddens, constitui um profundo trabalho de síntese e proposição teórica contemporânea do lado da sociologia anti-determinista com o contributo da teoria da estruturação. A teoria da estruturação deve o seu nome ao lugar que adjudica ao sujeito da acção como produtor e reproduzidor da estrutura social, isto é, como sujeito de estruturação. Se o determinismo sustentava o domínio da estrutura sob a acção humana e a insignificância desta na construção da estrutura, a teoria da estruturação apela a uma relação de implicação mútua entre a estrutura e acção.

Segundo Giddens o conceito principal para compreender esta implicação mútua é o conceito de “dualidade da estrutura (Giddens, 1976:121-122): as estruturas são simultaneamente constringedoras do comportamento humano e suas possibilitadoras; a acção tanto depende das estruturas que a constringem, a partir das suas propriedades estruturais, quanto as produz, reproduz, modifica, altera e redefine. O autor afirma

«a constituição dos actores e estruturas não são dois conjuntos de fenómenos que se produzem independentemente um do outro num dualismo, mas representam uma dualidade. De acordo com a noção de dualidade de estrutura, as propriedades estruturais dos sistemas sociais são tanto o meio como o resultado de práticas que recursivamente as constroem (...). A estrutura não é equivalente a constringimento mas é sempre constringimento e possibilidade.» (Giddens, 1984:25)

A concepção da acção como produção e reprodução baseia-se na análise da natureza específica da acção social e da estrutura. É esta pressuposição que permite a Giddens (1991) demandar para a teoria da estruturação o estatuto de “ontologia da vida social”.

A possibilidade da acção, que não se fica por reproduzir as condições de existência, consente que nelas se introduza a diferença, como sinal de uma capacidade para conceber contextos singulares e engendrar percursos individuais e colectivos próprios, deriva da concepção dos seres humanos, como seres providos, por natureza,

de conhecimento, reflexivos, capazes de se voltar sobre si próprios para conferirem sentido ao que são e ao que fazem.

A estrutura pode entender-se como o conjunto de regras e recursos que são repetida e continuamente investidos na acção. Este conceito de estrutura afasta-se do estaticismo estruturalista, que pressupõe a estrutura como uma relação padronizada, bem como do conceito funcionalista, que subsume a noção de estrutura no conceito de função.

No processo de estruturação há questões essenciais como é o caso dos processos de produção e aplicação das regras, já que a actividade humana se organiza através de sistemas de regras, cuja estruturação pressupõe uma agência activa, concedora, reformadora e transformadora.

Na perspectiva de Lima (1998), a análise das organizações destaca dois planos analíticos que espelham diferentes estruturas e regras organizacionais: “o plano das orientações para a acção organizacional” e “o plano da acção organizacional”. Relativamente ao “plano das orientações para a acção” visualizam-se analiticamente as estruturas latentes reguladas por regras formais e as estruturas ocultas, que podem ser reguladas por regras informais ou não formais.(cf. Quadro 14) Neste sentido,

«a análise organizacional da escola seria caracterizada, predominantemente, como uma procura de regularidades determinadas de forma centralizada e uniforme por uma instância supra-organizacional. (...) As regras formais são simultaneamente veiculadas por, e veiculadoras de, as orientações normativas produzidas pela administração central. De um ponto de vista oficial só elas existem, e de igual modo, em todas as escolas. Consubstanciadas em regulamentos e em organigramas, elas representam a face oficial da organização mas não a sua única face ou, necessariamente, a face real». Lima (1998:160)

A análise organizacional dos estabelecimentos escolares focada apenas nestas estruturas conduzir-nos-á a uma focalização normativa, assente no que “deve ser”, distanciando-se daquilo que os actores organizacionais possam entender que “deve ser” e daquilo “que é”.

## QUADRO 14

## A CONCEPTUALIZAÇÃO DA CULTURA EM CONTEXTO ESCOLAR À LUZ DOS PLANOS ANALÍTICOS E DAS REGRAS ORGANIZACIONAIS

Planos Analíticos	Regras Organizacionais	Ênfase Dominante	Focalizações da Cultura Organizacional	Manifestações da Cultura Organizacional
Plano das orientações para a acção	Formais	Estrutura/cultura societal (exterior)	Cultura como <i>variável independente e externa</i>	Perspectiva integradora
	Não formais	Grupos/cultura organizacional (interior)	Cultura como <i>variável dependente e interna</i>	Perspectiva integradora e diferenciadora
	Informais	Proc. Construção da cultura Acção dos actores	Cultura como <i>metáfora</i>	Multiperspectivação
Plano da acção organizacional	Efectivamente actualizadas	Proc. Construção da cultura Acção praticada	Cultura como <i>metáfora</i>	Multiperspectivação

FONTE: TORRES (2003, 2006)

No que diz respeito ao “plano da acção organizacional”, são tidas em conta as estruturas manifestas que se regulam pelas regras efectivamente actualizadas. As estruturas são ocultas ou invisíveis, dado que não são oficiais nem públicas, podendo estar localizadas a um nível intermédio, quando se caracterizam pela existência de regras informais. Estes dois tipos de regras, incompatíveis com as regras formais, são descritos através

«da sua natureza não oficial, pela sua existência marcadamente circunstancial (não são regras uniformes de aplicação obrigatória e independente de circunstâncias específicas ou de casos excepcionais), e pela sua produção organizacionalmente referenciada e localizada. São regras atribuidoras de significados sociais e simbólicos, emergentes das interações dos indivíduos, grupos e subgrupos. Tomam por referência objectivos diversos dos oficiais, interesses comuns e interesses antagónicos e conflitantes na organização, o poder e não tanto a autoridade, a hierarquia sócio-organizacional e não hierarquia formal representada no organigrama, o actor social e menos o actor racional.» Lima (1998:167)

Inerente aos vários tipos de regras referenciadas a diferentes planos analíticos e estruturas organizacionais, encontramos uma dimensão cultural que se apresenta, muitas vezes de forma oculta, desde a sua construção, passando pela adopção até à sua efectiva implementação pelos vários actores organizacionais. As estruturas ocultas e o nível do plano da acção organizacional constituem um campo privilegiado para os estudos sociológico-culturais. Destes estudos estão afastadas, por motivos óbvios, as estruturas latentes e as regras formais dado que o domínio do simbólico e dos significados subjectivamente erigidos tem estado usualmente ligado ao lado mais invisível e informal da organização.

Lima (1998:169) chama a atenção para a relevância dos diferentes planos, estruturas e regras organizacionais no conhecimento da realidade da organização escolar patrocinando uma focalização normativa (estruturas e regras formais), uma focalização interpretativa (estruturas ocultas e regras não formais e informais) e uma focalização descritiva (estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas).

Entre o momento da concepção/produção normativa e a sua execução em ambiente escolar medeia um longo percurso e um complicado “processo de comunicação”. Condicionada por múltiplos factores, a aplicação dos normativos carece quase sempre de uma reinterpretação por parte dos vários intervenientes originando a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial ou, então, a não reprodução. Aceitando a premissa que a reprodução normativa pode não ser completa, devemos ponderar a produção de regras organizacionalmente localizada. Como escreve Lima (1998:175)

«neste sentido, a escola não será apenas um *locus de reprodução*, mas também um *locus de produção*, admitindo-se que possa constituir-se também uma instância (auto)organizada para a produção de regras (não formais e informais)».

Se admitirmos, de acordo com o autor, a possibilidade da escola funcionar ora como *locus de reprodução* ora como *locus de produção*, implicando esta última o aparecimento de *infidelidades* normativas, estaremos na presença de um território potencialmente problematizador das dimensões culturais que enformam e se denunciam em contexto escolar. Com efeito, a produção de regras pelos actores organizacionais escolares, de regras não formais e de regras informais, quase sempre

indiciadoras do não cumprimento dos conteúdos normativos (infidelidade normativa), pode ser entendida como resultado não só do desconhecimento dos normativos, da falta de clareza dos normativos, do erro (não) intencional de interpretação dos normativos mas também da não compatibilidade entre os valores, ideologias, representações superiormente difundidas para todos os estabelecimentos escolares e diferentemente partilhadas e (re)construídas pelos actores em ambiente escolar. As regras alternativas, produzidas pelos actores organizacionais, substituirão os conteúdos normativos reproduzidos parcialmente ou não reproduzidos ao ponto de se sobreporem, na prática às normas propriamente ditas. Coexistindo o normativismo e a *infidelidade normativa* no seio da organização, ambas as perspectivas não poderão ser depreciadas pelos actores organizacionais nos jogos que estabelecem na arena escolar. Os actores organizacionais assumem, então, uma importância central nas dinâmicas que criam ao enfrentar o sistema dado que dispõem sempre de uma certa margem de escolha. Atendendo a estas considerações teóricas e reflexivas, parece-nos ser a este nível de análise que a problematização da cultura organizacional em contexto escolar se confrontará com as pistas teórico-empíricas mais relevantes.

O afastamento peremptório da ideia de antagonismo entre estrutura e acção, leva-nos, na esteira de um conjunto de autores inscritos na área da sociologia da acção, a abraçar uma perspectiva que abarque e aprofunde a premissa não só da inseparabilidade do par estrutura/acção, como também da sua mútua correlação e interdependência numa lógica de interacção dialéctica.

Ao rejeitar a possibilidade de pensar a cultura como espelho reflector da estrutura (dilema ausente) ou como o resultado absoluto das lógicas humanas (dilema ambivalente), estamos a convocar simultaneamente para a análise as complexas relações de implicação mútua entre a estrutura e acção organizacional (dilema interactivo). A aceitação destas interrelações não pode deixar de ter em conta a acção humana como dependente das estruturas que a constroem, quer como produtoras de novas lógicas e de novos sentidos que colaboram para a sua modificação, redefinição e alteração. Assim, o comportamento humano aparece revestido de margens relativas de autonomia, relativamente às quais pode desenvolver criativamente lógicas de acção.

O processo de reprodução/criação autónoma de sentidos, de lógicas e de estratégias de acção em contexto organizacional remete-nos para a exploração das

interconexões entre as várias ordens simbólicas coexistentes nas organizações, onde a ordem estrutural e as ordens dos actores organizacionais estabelecem a matriz referencial no processo da construção da cultura organizacional. Por este motivo, Torres (2006:143) afirma

«que a cultura não constitui um mero reflexo da ordem organizacional, representa antes um processo de construção dinâmica mediatizada por um conjunto de factores, de que a estrutura também faz parte. Faz sentido, então, designar a cultura organizacional justamente pelo facto de no seu processo de construção histórica confluírem um conjunto de factores regulados por referência aos constrangimentos e possibilidades de um determinado contexto organizacional».

Reconhecidos estes pressupostos, torna-se necessário estudar a escola como organização não apenas como “*locus de reprodução normativa*”, mas também como “*locus de produção*” com o intuito de desocultar zonas adormecidas pela supremacia dos modelos racionais-burocráticos. Esta abordagem da organização escolar construída por Lima (1998) permanece, entre nós, como uma incontornável referência sobre a dinâmica organizacional das escolas e a primeira tentativa de confrontar a realidade educacional portuguesa com a questão das possibilidades e constrangimentos da acção, no âmbito da administração educacional portuguesa.

Torres (2004,2006) entende que o processo de construção da cultura em ambiente escolar se fundamenta a partir de dois eixos analiticamente inscritos em registos contextuais, temporais e estatutários diferentes.

Segundo a autora, o primeiro eixo reporta-se aos efeitos do conjunto resultante da institucionalização histórica do campo educativo aos níveis cultural e simbólico, ou seja, tudo o que respeita ao modelo cultural difundido e sedimentado nos vários patamares do sistema educativo e que se configuram num conjunto de rituais, valores, crenças, ideologias instigadoras de códigos de conduta validados pela ordem política e institucional. Nesta óptica, impõe-se uma focalização sobre as regras formais de modo a permitir revelar a natureza dos valores, das imagens, das crenças, das ideologias que se foram implementando no contexto da organização escolar, evidenciando uma organização provida de especificidades culturais e identitárias socialmente reconhecidas e legitimadas.

O segundo eixo permite-nos a identificação dos códigos culturais e sociais que traduzem as condutas dos actores organizacionais escolares, ao construírem-se como mecanismos intermediários entre as condições estruturais objectivas e as lógicas de acção concretas. A assimilação dos modelos culturais será vivenciada mediante um percurso de aprendizagem e socialização pelos actores escolares que condicionam e dotam de sentido as acções nos contextos organizacionais. Ao mesmo tempo que enfrentam os constrangimentos estruturais e simbólicos, os actores educativos desenvolvem níveis de interiorização bem como uma diversidade de lógicas de apropriação das orientações normativas, jurídicas e simbólicas.

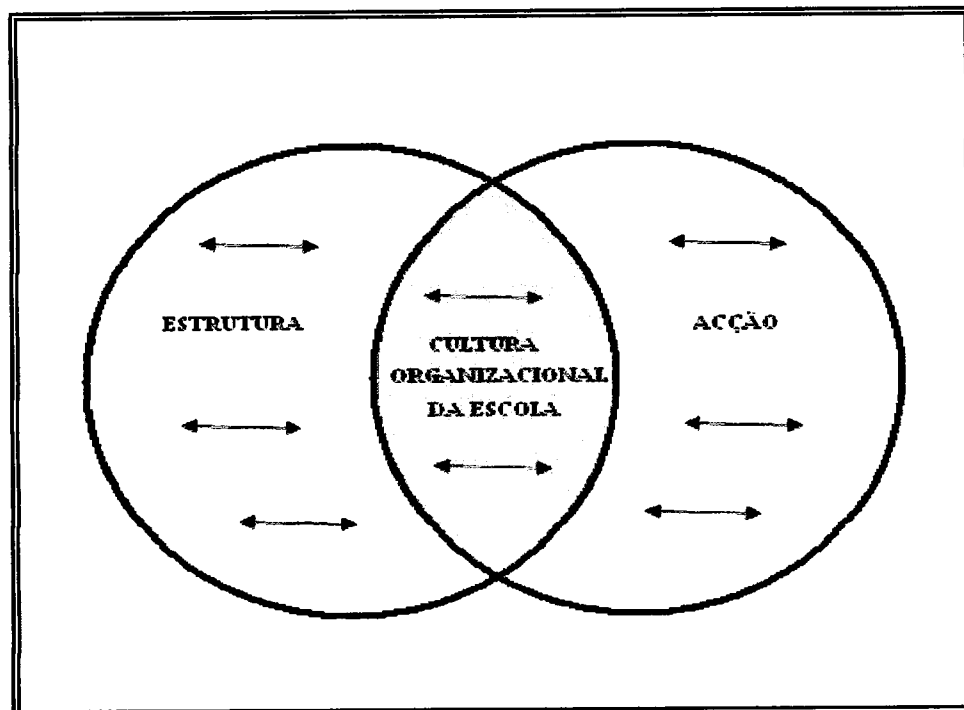
Os órgãos de gestão de topo e os órgãos intermédios, enquanto focos reguladores das dinâmicas organizacionais, são determinantes neste processo dialéctico dado o seu duplo papel de porta-vozes da administração central, regional e local (tendem a reproduzir e reforçar o modelo cultural politicamente estabelecido) e de “agências periféricas” cujo estatuto e função política demanda o accionamento de novas lógicas de acção (tendem a configurar-se como arenas onde se combatem orientações e lógicas de acção adversárias e competitivas entre si).

O processo de (re)construção da cultura em contexto escolar (cf. Figura 17) obedece segundo Torres (2006:149) ao

«movimento contínuo de trocas e de fluxos simbólicos, de partilha e de disputa ideológica, de convergências e de divergências culturais, situadas na intersecção dos círculos que se vão entrecruzando continuamente à medida que os dois pontos de ligação, metaforicamente representados pela estrutura e pela agência, se vão interpretando no tempo».

Para uma profícua leitura da organização escolar, importa, portanto, compreender como os actores educativos se apropriam de determinados significados culturais, reproduzindo-os, recriando-os, reajustando-os ou mesmo quando os rejeitam.

FIGURA 17

**ENTRE A ESTRUTURA E A ACÇÃO: A CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA  
COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO**

FONTE: TORRES (2003, 2006)

Produto da articulação das premissas estrutura e acção, a cultura organizacional da escola aflora, na qualidade de categoria analítica, de um processo síntese, constitui a representação simbólica das relações de força que regem a dependência mútua entre a estrutura e acção. A especificidade do sistema educativo português, dada a centralidade que o caracteriza, impede que o dilema colateral, de que falámos nas secções anteriores, assuma uma posição emergente na medida em que as influências sociais e exteriores não são integradas facilmente na procura da formatação burocrática de “tamanho único. Pelo mesmo motivo, o processo de autonomia das escolas, tantas vezes anunciado e as mesmas adiado, tarda a concretizar-se.

Como consequência da dialéctica entre estrutura e acção que temos vindo a apresentar, a coexistência de distintas manifestações da cultura no contexto organizacional escolar, despoletadas a partir de diferentes níveis, de diferentes ordens hierárquicas, de variados actores, é plausível de acontecer no quadro de diversas



conjunturas temporais. Assim, é possível equacionar diversas perspectivas de construção da cultura organizacional consubstanciadas nas perspectivas integradoras, diferenciadoras e fragmentadoras.

#### 4. A cultura organizacional escolar – o processo de construção da cultura em contexto escolar (o binómio: dentro/fora)

Se na secção anterior perspectivámos a construção da cultura organizacional em contexto escolar a partir do binómio acção/estrutura, não podemos deixar de trazer a lume a importância da tensão antinómica entre o interior e o exterior da organização na exploração da cultura organizacional escolar. Nesta secção, contamos poder demonstrar como as categorias dentro/fora contribuem para evidenciar dois modelos diferentes de focalização da cultura organizacional, dado que equacionam, por um lado, a cultura como produto das influências externas à organização (cultura como variável independente e externa), e, por outro lado, traduzem a cultura como consequência de um trabalho de arquitectura interna (cultura como variável dependente e interna). Ambas as leituras partem da premissa que a cultura é um dado inerente à própria organização escolar e, por isso, será na dualidade do binómio dentro/fora que se podem compreender todas as dinâmicas da cultura. Nesta linha, Brunet (1988:18) refere-se às organizações escolares como estando

«integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham».

Deste modo, é possível distinguirmos entre cultura interna (conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos actores organizacionais) e cultura externa (variáveis culturais existentes no seio da organização, que interferem no desenho da sua própria identidade).

Antónia Nóvoa (1992:32) partilha da mesma opinião ao afirmar que

«a totalidade dos elementos da cultura organizacional têm de ser lidos *ad intra* e *ad extra* as organizações escolares, isto é, têm de ser equacionados na sua “interioridade”, mas também nas interrelações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um factor de diferenciação externa. As modalidades de interacção com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas».

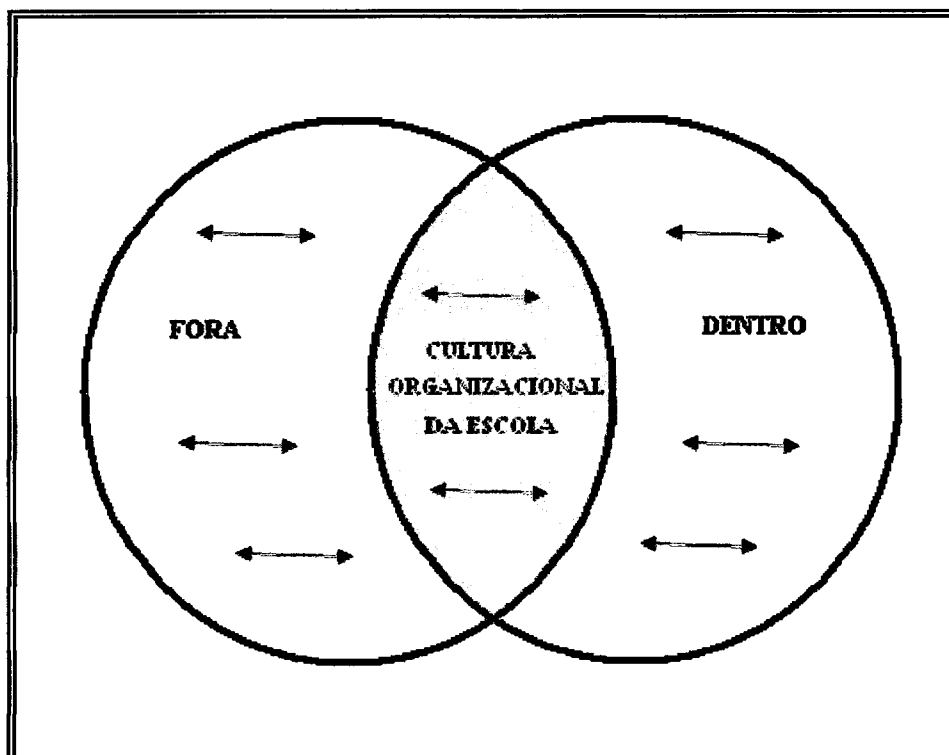
Evocando a especificidade da realidade escolar portuguesa no que diz respeito às suas políticas altamente centralizadoras, é pertinente avaliar o peso da estrutura na compreensão dos mecanismos de construção da cultura organizacional em ambiente escolar. O Ministério da Educação e as Direcções Regionais de Educação, ainda que afastados das escolas, são agentes activos na construção de todas as dinâmicas organizacionais escolares. Para além de protagonizarem todo o processo decisório, criando e impondo decisões normativas e culturais similares para as escolas de todo o país, também, se permeabilizam a todo um quadro de tensões e influências de alcance variado, cujas fronteiras ultrapassam os limites do âmbito nacional, regional e local.

Se a relevância dos factores externos à escola se pode medir tendo em conta as regras formais, normativamente impostas pelo poder central para serem aplicados pelas várias unidades de gestão, as regras não formais, informais e efectivamente actualizadas, fabricadas no seio de cada uma das instituições escolares, com a ajuda dos pequenos pedaços de autonomia, permitem avaliar a acção dos actores organizacionais escolares. A dialéctica entre o fora e o dentro gera, por acção dos actores organizacionais escolares, configurações culturais singulares, cimentadas por uma certa autonomia institucional. Sarmiento (2000:156) sintetiza o processo de formação da cultura organizacional escolar afirmando que

«é o uso da autonomia, ou melhor, a *autonomia em uso* que permite fundamentar a capacidade das escolas para realizarem a *diferença*, relativamente aos princípios simbólicos presentes no respectivo campo organizacional.».

As duas faces, representadas pelo dentro e pelo fora, convergem, afinal, num caminho de sentido único representado pelos valores e comportamentos dos actores escolares, fruto de um processo dinâmico e interactivo. (cf. Figura 18)

FIGURA 18

**ENTRE O DENTRO E O FORA: A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR COMO PROCESSO DINÂMICO DE INTERDEPENDÊNCIA**

FONTE: TORRES (2003, 2006)

Torres (2006:163) reconhece que para além da importância dos processos exteriores às organizações escolares na construção da cultura organizacional escolar,

«as especificidades culturais e simbólicas de uma determinada organização escolar resultam mais de processos de construção interna do que externa à escola e, como consequência, as relações dentro/fora adquirem uma outra proporcionalidade, um outro estatuto, uma outra correlação de forças».

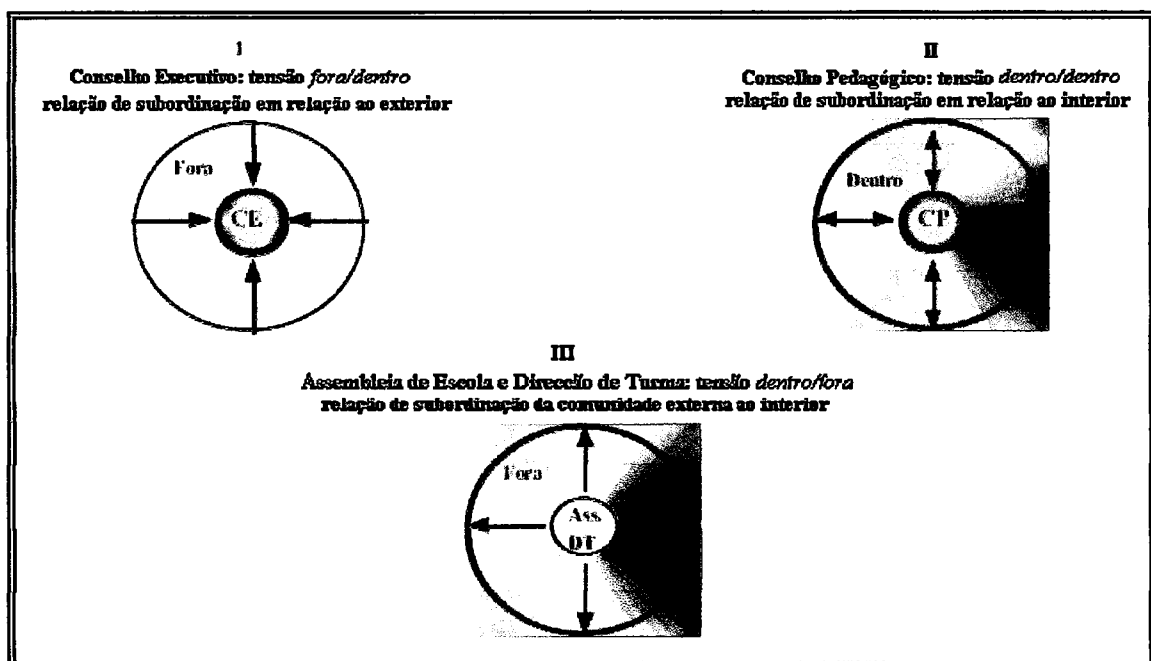
A autora pretende realçar que no processo de construção da cultura organizacional escolar prevalecem os “contextos de uso”, internamente dinamizados pelos agentes escolares, ainda que condicionados por limitações externas, salientando-se deste modo o desequilíbrio de forças a favor do dentro.

No que à realidade escolar portuguesa diz respeito, podemos, recorrendo à terminologia de Louis (1985), admitir a existência de vários “*loci de cultura*” intra-

organizacionais que produzem e reproduzem a cultura quotidianamente. De acordo com as peculiaridades de cada órgão de gestão e administração da escola, assim são traçados novos símbolos, crenças, ritos, ideologias, valores conducentes à acção. Cada órgão engendrará distintos níveis de abertura ou fechamento, de subordinação ou autonomia perante o exterior (cf. Figura 19). Deste modo, podemos dissecar órgãos como a Assembleia de Escola, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico, a Direcção de Turma, não esquecendo, contudo, outros focos intra-organizacionais de cultura emanados dos Departamentos Curriculares, das Associações de Pais e Encarregados de Educação, Associação de Estudantes, entre outros de natureza diversa. Assim,

**FIGURA 19**

**AS RELAÇÕES DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA COM O MEIO EXTERIOR**



**FONTE:** TORRES (2003, 2006)

- a) a Assembleia de Escola regular-se-á por um contexto mormente dominado pelo eixo dentro/fora e assenta principalmente numa situação cuja matriz invoca as especificidades internas da escola vulgarmente vistas como

identidade ou *ethos* com o fito de legitimar certas opções estratégicas ao nível da comunidade ;

- b) o Conselho Executivo pautar-se-á por um contexto eminentemente regido pelo eixo fora/dentro e que remete para uma situação de carácter reprodutivo, de uma ordem centralmente imposta por factores exógenos;
- c) o Conselho Pedagógico modelar-se-á por um contexto mais fechado e ciente dos seus rasgos de autonomia, prioritariamente marcado pelo eixo dentro/fora, endereça-nos para uma situação toldada pelos interesses corporativos, profissionais e pedagógicos dos actores educativos nos processos decisórios;
- d) a Direcção de Turma regular-se-á por um contexto principalmente comandado pelo eixo dentro/fora e, à semelhança da Assembleia de Escola, assenta os seus pilares nas singularidades internas da escola para justificar as suas próprias dinâmicas perante a comunidade educativa.

Como refere Torres (2003:284) em todos estes órgãos

«se criam e recriam, de diferentes formas e através de distintas regras organizacionais, implícita e/ou implicitamente, configurações culturais e simbólicas de relevo, apenas perceptíveis se adoptarmos uma perspectiva metodológico muito próxima do olhar estereográfico<sup>3</sup>».

---

<sup>3</sup> O olhar estereoscópico proporciona o acesso à tridimensionalidade da realidade, reproduzindo as condições da sua elaboração, induzindo ao mesmo tempo à superação de uma visão dualista e bidimensional da realidade (estrutura/acção; dentro/fora), ora alicerçada em antagonismos, ora em sínteses abstractamente construídas no tempo.

Os órgãos de administração e gestão que vivem dos “modelos decretados<sup>4</sup> ou de reprodução” importados do exterior, como os Conselhos Executivos, seguem a tradição centralizada da administração portuguesa. Segundo Lima (1996:9), “os modelos decretados”

«são geralmente os modelos mais visíveis e mais facilmente (re)conhecidos dado que se encontram formalizados, descritos e explicitados em suportes oficiais (legislação e outros documentos de orientação normativa) e são aqueles que, do ponto de vista jurídico-normativo, regulam a organização e o funcionamento das escolas.»

Como acabámos de ver, os Conselhos Executivos, ao seguirem prioritariamente os “modelos decretados ou de reprodução”,

«representam uma realidade normativa com força legal, administrativa ou hierárquica que em contextos de administração centralizada não se limitam apenas a traçar a arquitectura organizacional geral, a formalizar órgãos e a distribuir competências e atribuições; pelo contrário, vão mais longe, detalhando e regulamentando ao pormenor, estabelecendo regras de diverso tipo, quase nada deixando de fora ou ao acaso, numa espécie de *horror ao vazio* que toma por referência a recusa em descentralizar e devolver poderes, por um lado, e a desconfiança endémica relativamente aos actores sociais (seus interesses e capacidades) por outro» (idem, *ibidem*),

---

<sup>4</sup> A palavra “decretado”, segundo Lima (1996:10) é tomada em sentido lato, «procurando representar um vasto conjunto de regras formais produzidas no sentido de orientar e de regular a acção organizacional e administrativa a nível escolar». Todos os normativos, ainda que nada tenham a ver com os modelos de gestão escolar, interferem directa ou indirectamente com as regras estabelecidas e com as práticas formalmente orientadas ou prescritas pela legislação e por outros normativos especificamente organizacionais e administrativos. Lima acrescenta que «o mesmo sucede relativamente a orientações exteriores ao sistema educativo, como são por exemplo as regras dos procedimentos administrativos e da contabilidade pública, havendo ainda que considerar, em todos os esclarecimentos, aditamentos, correcções, circulares de diverso tipo, e até telefonemas ou telegramas provenientes de instâncias superiores».

estão certos de estar em sintonia com a administração central vigente. A publicação em *Diário da República* dos “modelos decretados” visam garantir o conhecimento oficial das regras formais que devem ser seguidas por parte dos actores educativos envolvidos a quem se destinam. De novo, a cultura socialmente instituída, postulada pelo dilema colateral, é preterida perante a força centralizadora do modelo uniforme imposto num manifesto desprezo pelas lógicas internas e sociais.

Contudo, a partir do momento em que os diplomas legais ganham visibilidade social e as regras que o constituem saem da alçada do legislador, extravasando o “*locus* de produção”, são lidos, analisados, comentados, criticados e forçosamente objecto de interpretação. Ao serem recepcionados pelos diversos agentes educativos em cada contexto organizacional são alvo de interpretações e recontextualizações diversas. Quando a interpretação equacionada ultrapassa a mera reprodução em total conformidade com as regras erigidas e ocasiona novas regras, distintas das originais, estamos perante os “modelos recriados ou de produção, observáveis em órgãos como o Conselho Pedagógico, a Direcção de Turma ou a Assembleia de Escola.

Pegando, de novo, nas palavras de Lima (1996:11) não podemos deixar de admitir que

«na escola, os actores nem sempre se limitam a uma reprodução (perfeita e integral) das regras formais e hierarquicamente produzidas (“modelo decretado”), mas que em diversas circunstâncias se assumem como produtores de novas regras, mesmo que concorrentes ou até em oposição às regras formais, mas inscritas em regulamentos, decididas por diversos órgãos escolares, então ficará mais claro que o corpo de regras disponíveis e convocáveis não se limita às regras formais “decretadas” e externamente produzidas. Pelo contrário, pode compreender regras distintas, produzidas em contexto escolar».

Por outro lado, com maior ou menor regularidade, as regras reproduzidas e as recriadas podem coabitar sem que o “modelo decretado” seja genericamente contestado. Em nenhuma organização, escolar ou não, se age em conformidade total com o espírito dos normativos por critérios de exequibilidade ou justeza.

De facto, nem tudo o que acontece nas escolas releva necessariamente do cumprimento ou da tradução cega das regras formais ou da aplicação fiel dos “modelos decretados”. Os actores escolares têm ao seu dispor uma *certa margem de autonomia relativa*, mesmo quando a maioria das escolas não usufrui juridicamente de uma autonomia consagrada e formalmente estabelecida e regulamentada<sup>5</sup>.

Pelos motivos apresentados, o olhar que deitamos à organização escolar não pode restringir-se a uma visão unicamente racionalista e legalista. Deve, ao invés, estender-se a uma dimensão sociológica que não afaste as estruturas e as regras formais, mas que consiga, efectivamente, focalizar os actores educativos e as suas acções organizacionais concretas. Com competências de interpretação e recriação do “modelo decretado”, os actores escolares afirmam-se capazes de reproduzir as regras formais que lhe foram impostas externamente mas, também, aptos a produzir novas regras. É esta aptidão para a produção de regras que lhes possibilita criar e recriar estruturas organizacionais, ainda que ausentes da estrutura formal global e invisíveis no organograma da escola. Esta prática, por parte dos actores escolares, permite-lhes aceder a áreas antes apenas reservadas apenas aos decisores e legisladores centrais.

Cada instituição escolar acabar por reger-se por princípios e regras gerais constantes dos “modelos juridicamente consagrados”, dos “modelos decretados”, embora, atribuindo grande relevo à recriação mais ou menos extensiva e aprofundada daqueles modelos mediante a produção de regras autónomas, agora encaradas como válidas e legítimas pelos actores escolares.

Em rigor, todos estes pressupostos nos permitem aceder à ideia de que não existem instituições escolares idênticas ou similares. A similitude sentenciada pelo “modelo decretado” acaba por redundar em grandes dissemelhanças nas escolas que compõem o parque escolar. As práticas efectuadas no âmbito das várias dinâmicas escolares promovem certos arranjos estruturais, morfológicos e de poder que originam a singularidade da obra própria em detrimento da pressuposta reprodução de uma obra alheia.

---

<sup>5</sup> Relembramos, talvez um pouco ironicamente que o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, previa que «a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação».



O *modus faciendi* desta tal obra própria de cada organização escolar suscita, no nosso entender, a cultura organizacional escolar. Da simbiose entre os binómios fora/dentro e estrutura/acção, há-de resultar um espaço criado que se inscreve nas dinâmicas próprias de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

## 5. A cultura organizacional escolar – pontos de fusão

A partir das categorias analíticas (os pares de tensões: estrutura/acção e fora/dentro) abordadas nas secções anteriores, é oportuno inferirmos da importância da sua mútua confluência no processo de construção e nas modalidades de manifestação da cultura organizacional na instituição escolar.

Em termos fenomenológicos, o processo de construção da cultura organizacional incorpora uma mescla híbrida, derivada de múltiplas combinações, de interferências recíprocas e de interpenetrações recorrentes e constantes entre um largo conjunto de factores. Dado que as complexas relações sociais de produção e de reprodução cultural, que enformam o espaço estrutural da escola, se encontram limitadas pelas particularidades internas, por direccionalidades inerentes historicamente instituídas pelas escolas, o hibridismo daí resultante não se apresenta ilimitado ou arbitrário. A leitura e compreensão dos modos de apreensão da realidade organizacional dinamizados pelos actores organizacionais escolares representarão uma espécie de guia orientadora que contribuirá para reconhecer o terreno.

A partir destas premissas, ao acentuarmos tónicamente o hibridismo e a mescla de manifestações culturais de diferentes naturezas e diferentes graus, aproximamo-nos da concepção desenvolvida por Alvesson (2002) e que assenta nas “configurações culturais múltiplas”. A cultura organizacional, encarada como um processo activo e dinâmico de aspecto mutável, produto de uma operação simbiótica realizada entre as conjunturas externas e o modo como estas são construídas e reconstruídas nos contextos organizacionais concretos, avoca uma dimensão multiconfiguracional, podendo gerar formas diferenciadas de manifestação cultural que se materializam nas

perspectivas integradora, diferenciadora e fragmentadora. A sobreposição de várias configurações culturais nas organizações pressupõe uma certa ideia de “tráfego cultural” de que falava Alvesson (2002:191) na medida em que espelha a modificação das orientações e dos pólos sócio-culturais em circulação no seio das várias instâncias: por exemplo, meios de comunicação social, agências políticas, literatura científico-gestionária ou movimentos sociais.

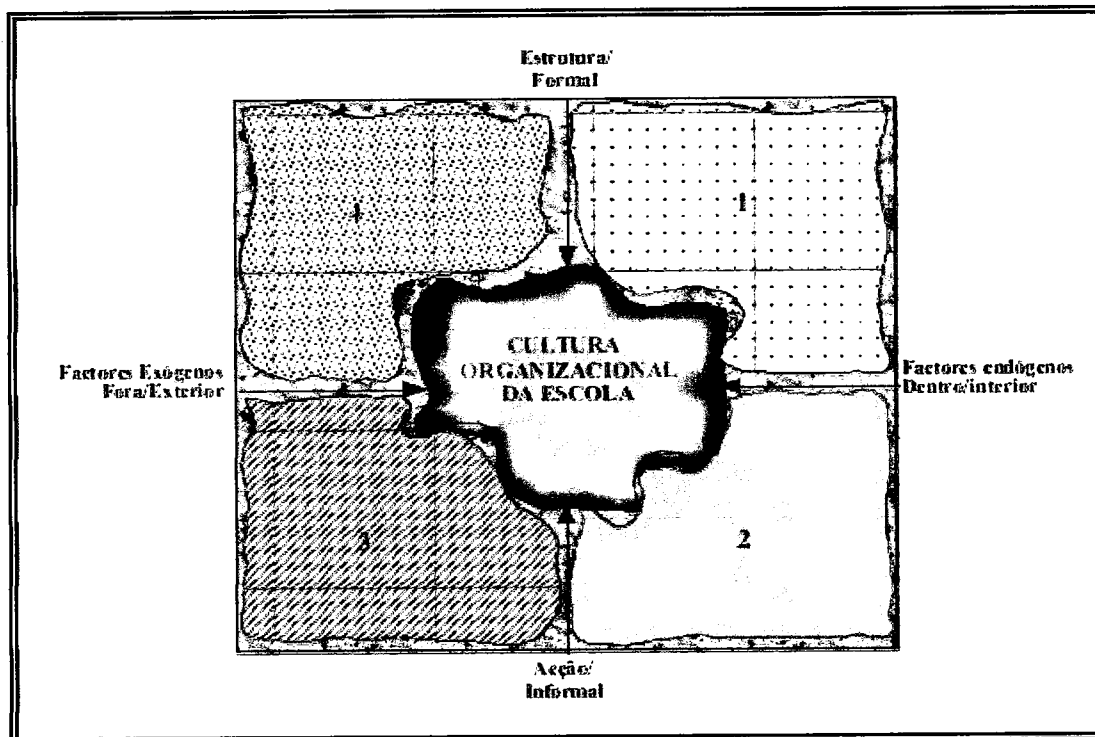
As organizações escolares enquanto focos de reprodução e produção normativa e cultural insurgem-se, segundo Torres (2005:443) activamente sobre o

«fluir do “tráfego cultural”, redireccionando-o e recontextualizando-o a partir de um processo similar ao de “reposição cultural dinâmica”, isto é, o modo pelo qual os valores, as crenças, os significados permutam entre o centro e a periferia, entre a macro-estrutura e a acção organizacional, num movimento dinâmico e interactivo».

O modelo analítico, que temos vindo a adoptar na compreensão dos processos de construção e reconstrução da cultura das organizações escolares, nomeadamente no que aos agrupamentos verticais de escolas diz respeito, apresenta como fio condutor as tensões inerentes aos dilemas teóricos que configuram a matriz referencial da nossa proposta teórica.

Torres, autora que nos serviu em grande parte de guia neste capítulo (1997, 2003, 2005, 2006) apresenta o processo de construção da cultura organizacional em contexto escolar assente em dois eixos principais procurando ilustrar os vários graus de implicação, de articulação e de interdependência entre eles. O eixo horizontal é composto pelas categorias fora/dentro e o eixo vertical pelas categorias estrutura/acção. (cf. Figura 20)

FIGURA 20

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA**

FONTE: TORRES (2003, 2006)

Os quatro quadrantes, produto da intersecção dos dois eixos, são regulados por factores de incidência e expressão distintas na construção cultural e simbólica. O quadrante 1, referente ao binómio estrutura/dentro, traduz a centralidade da estrutura formal no processo de construção da cultura, provocando uma relação de dominação da primeira sobre a segunda; o quadrante 2, sediado na intersecção entre a acção e o dentro, evidencia a sobredeterminação da agência humana no interior da organização na produção da sua cultura; o quadrante 3, localizado no cruzamento entre a acção e o fora, assinala a importância da socialização extra-escolar experienciada pelos actores organizacionais escolares e dos matizados culturais da comunidade/meio na construção da cultura organizacional e, finalmente, o quadrante 4, restrito à convergência dos campos estrutura/fora, traduz a preponderância da estrutura, extrinsecamente

contextualizada no âmbito político e na esfera profissional, no enquadramento das orientações normativas e culturais da organização escolar.

Os quatro cenários culturais, criados a partir dos vários quadrantes, possibilitam a visualização recortada, ainda que limitada, dos efeitos que certos aspectos provocam sobre o processo de construção da cultura da escola na medida em que a agenda teórica trouxe a lume diversas perspectivas de abordagem radicadas em variados paradigmas teórico-epistemológicos.

Os cenários culturais, equacionados de acordo com a moldura teórica, denotam algumas focalizações assentes em vários paradigmas teórico-epistemológicos e ilustram, entre outros aspectos, a abundância de deformações teóricas, a eventualidade de apropriações políticas e gestionárias, a viabilidade de hegemonização de determinados registos adoptados. Quando confrontados com as particularidades da realidade escolar, os pressupostos subjacentes aos quatro cenários, ao abrangerem diversas facetas e ângulos da cultura organizacional, exigem uma profunda reflexão analítica que reconheça o relevo de cada aglomerado de factores intervenientes no processo de construção da cultura no contexto escolar (cf. centro de confluência da figura 20). Interessa, nesta análise reportada ao contexto escolar executada mediante um olhar pluridimensional, apreender o grau de intensidade da influência exercida pelos vários factores intervenientes no processo de construção e manifestação da cultura das instituições escolares.

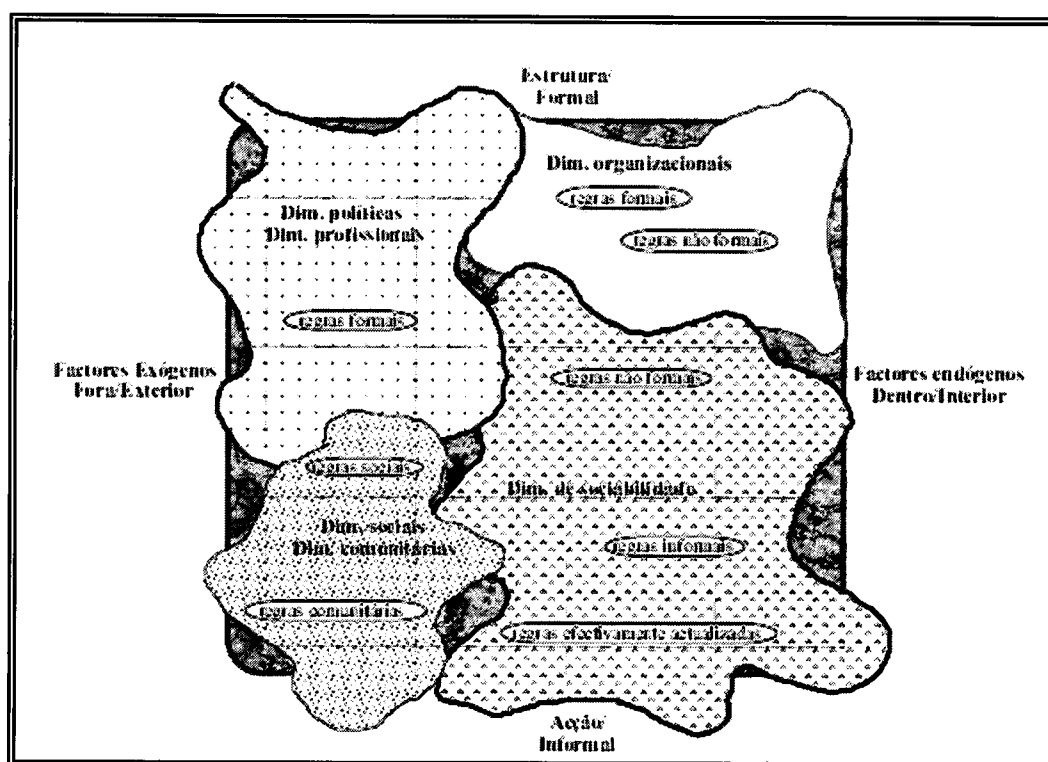
Partindo do esquema conceptual elaborado por Torres (1997, 2003) é, possível no processo de construção da cultura organizacional da escola, depreender (cf. figura 21) diversos graus de importância e de imbricação das categorias dentro/fora e estrutura/acção. A própria autora considera que

«no seio destas dinâmicas de interacção, destacam-se, pela sua hegemonia espacial, duas *manchas*, cujas fronteiras físicas se enquadram em ângulos diametralmente opostos. A primeira e mais densa, revela a centralidade dos contextos de acção no interior das escolas na construção da cultura; a segunda, de contextualização externa à escola e enquadrada nos factores estruturais, denuncia a importância das dimensões políticas e profissionais da educação na construção da cultura organizacional da escola. Da dialéctica estabelecida entre os dois contextos, mediados por dimensões de sociabilidade (acção em contexto escolar) e dimensões políticas e profissionais (estrutura imposta a

partir do exterior), resulta uma parte substantiva do processo de construção da cultura organizacional da escola». Torres (2003: 289)

FIGURA 21

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA:  
DIMENSÕES ANALÍTICAS



FONTE: TORRES (2003:290)

A cultura organizacional escolar é o produto resultante de um complexo e intrincado processo de interação e aturada amálgama de múltiplos factores, cada um com um determinado peso ou valor que podem, diacronicamente, ser preponderantes num dado momento. A cultura organizacional escolar é um processo dinâmico que ocorre num *continuum* onde duas forças distintas (de sentido aparentemente incompatível) se digladiam por uma posição mais favorável. A cada corte transversal da realidade que o investigador possa proceder corresponde uma certa porção do

“tráfico cultural” que envolve a escola enquanto organização num dado momento. As duas forças de que falávamos há pouco representam, por um lado, um certo imobilismo patentado pela estrutura e, por outro, uma certa mudança traduzida pela acção.

A tradição centralista e burocrática do sistema educativo português, que já referenciámos anteriormente, valida a eleição de uma óptica evolutiva sobre os processos de construção da cultura: a escola-sede bem como todas as unidades de gestão, distanciadas dos centros políticos de decisão, desenvolvem as suas práticas educativas reagindo activamente, dentro das miúdas franjas de autonomia que lhe são proporcionadas, sobre diversas orientações normativas e culturais impostas pelas várias conjunturas políticas. A sedimentação cultural e simbólica que vai sendo produzida diariamente no seio das organizações escolares está, então, dependente da agência humana. Aos actores escolares (professores, alunos, encarregados de educação, funcionários, autarquias e restante comunidade educativa) está reservado um papel fulcral na construção da cultura organizacional a partir da apreensão do conjunto de valores, normas, padrões culturais e simbólicos. Independentemente da rotatividade da população escolar e das mudanças ocasionadas nos contextos políticos e ideológicos que emolduram normativamente o funcionamento da escola,

«é possível identificar, ao longo da história da organização escolar, um conjunto de orientações culturais e simbólicas mais ou menos estabilizadas e perenes, a prazo, a partir do jogo das interdependências entre as regulações formais e de controlo e as regulações informais e relativamente autónomas. Mas por mais que tais orientações se integrem na rotina pela repetição (e desta forma institucionalizadas), não deixam contudo de revelar uma natureza precária, contingencial e potencialmente instável».  
(Torres, 2003:291)

Importa, assim, estudar a acção colectiva dos actores nas organizações escolares, sobretudo, no que se refere às esferas que protagonizam a produção e a reprodução de significados culturais e simbólicos.

## 6. Cultura escolar e cultura organizacional escolar

A atenção despertada nos investigadores educacionais pelas esferas culturais e identitárias das organizações escolares constitui um indicador de que no contexto da sociedade portuguesa se começa a afirmar a importância da escola como uma entidade provida de uma “autonomia relativa” na produção normativa e cultural. Assistimos, neste âmbito, à eleição da escola como um contexto específico e autónomo de estudo.

O reconhecimento do interesse das dimensões culturais da escola validado e assegurado a concretização e a reprodução normativa das orientações políticas e a formação de campos crescentes de autonomia para poder criar movimentos de autoprodução normativa e cultural. Estas duas formas de entender a importância das esferas culturais da escola postulam que a cultura das organizações estabelece um instrumento de gestão escolar duplamente eficaz, não só para reproduzir uma ordem cultural e normativa dominante, como também para lhe resistir, e até contrariar, pela tomada tática de campos crescentes de autonomia colectiva e individual.

Se a produção científica internacional é abundante no caso particular da problemática da cultura organizacional escolar, o caso português pauta-se por um número reduzido de trabalhos de investigação produzidos no âmbito de provas de mestrado e de doutoramento<sup>6</sup>. Muitos destes trabalhos de investigação adoptaram modelos teóricos e metodológicos discordantes, impulsionados por agendas investigativas distintas; o estatuto científico-epistemológico daqueles trabalhos, não deixa, no entanto, de se encaixar no âmbito do dilema interactivo.

Contrariamente à agenda dominante a nível internacional pautada pelas políticas de feição neoliberal, liderada pelo movimento gestor da cultura, as contribuições portuguesas têm resistido e contrariado esta orientação ao optarem por uma análise multiperspectivacional, procurando apreender os agentes intervenientes no processo de construção da cultura organizacional da escola.

---

<sup>6</sup> Referenciamos a título de exemplo, os trabalhos desenvolvidos por Sanches (1992), Gomes (1993), Sarmiento (1994, 2000) e Torres (1997, 2003).

O reduzido impacto das políticas neoliberais no campo da reforma do sistema educativo português não fomentou investigações voltadas para a operacionalização técnica da problemática da cultura organizacional, em função de objectivos e metas que conduzam à eficácia, à eficiência, à competitividade e à performance.

Por este motivo, o movimento gestor da cultura, apanágio do dilema ambivalente, não registou uma expressão assinalável no contexto nacional. De facto, o acervo investigativo português, ao longo da década de noventa, configura uma agenda teórica, científica e político-ideológica em contra-corrente com as tendências internacionais.

Não podemos deixar de assinalar que as vertentes culturais e identitárias das organizações, apenas, começaram a patentear uma relevância significativa no quadro da expansão das políticas de modernização educativa ao provocar processos de mudança e inovação, apenas quando a autonomia das escolas se mostrou como uma das suas manifestações mais nítidas.

De acordo com o postulado teórico que temos vindo a apresentar, um dos marcos analíticos desta dissertação reside na eleição das dimensões de sociabilidade e das dimensões político-profissionais para a análise dos processos de construção da cultura de escola sem, contudo, negligenciar as restantes dimensões referenciadas na grelha analítica (cf. figura 21). O enfoque do nosso estudo empírico incidirá na análise das relações entre as orientações políticas exteriormente produzidas pelo poder central (regras formais) e os contextos da acção desenvolvidos no interior das organizações escolares pelos seus actores individual ou colectivamente (nomeadamente, dos professores) dispersos pelas diversas escolas de um agrupamento vertical (principalmente a partir das regras informais e não formais). Dada a índole relacional, não unitária e multilógica que os contextos de acção implicam julgamos pertinente orientar o nosso trabalho de investigação num quadro algo inspirado nos princípios da “acção significativa” de Weber visto que esta se reporta as distintas lógicas que estruturam e compõem a experiência social.

Quando a cultura organizacional em contexto escolar é perspectivada como variável independente e externa implica um reduzido contributo na estrutura organizacional. Assiste-se, apenas, a uma simples transposição para contextos organizacionais de todo um conjunto de traços culturais partilhados e difundidos



socialmente o que pressupõe a não (co)existência de culturas organizacionais específicas e singulares num mesmo contexto societal.

Esta abordagem subentende que a escola como organização funciona como um mero receptáculo ou repositório da cultura nacional oriunda do Ministério da Educação. Os actores educativos adoptam comportamentos e estratégias desenhados superiormente sendo o seu papel interventivo na estrutura organizacional praticamente nulo. Esta contingência permite uma focalização baseada em factores socioculturais ou exógenos provocados pela própria condição social, cultural e económica dos actores escolares.

De acordo com esta perspectiva teórica, a análise da cultura organizacional escolar recai, principalmente, sobre os factores socioculturais exteriores à escola, sendo estes conduzidos para o interior da escola a partir de cima e ao nível do “plano das orientações para a acção”, através de regras formais, e a partir de baixo e ao nível do “plano da acção organizacional”, através das regras efectivamente actualizadas pelos actores escolares.

Na compreensão da cultura organizacional escolar, os dois planos acabam por ser indissociáveis – se o “plano das orientações para a acção” enforma um primeiro nível de análise a partir do qual se podem apreender as orientações normativas e as orientações culturais, engendradas externamente pelo Ministério da Educação para todas as escolas, o “plano da acção organizacional” preconiza um conjunto de acções concebidas e desenvolvidas no interior da própria organização.

No primeiro caso, o processo de construção da cultura organizacional escolar é, à partida, condicionado pela integração dos principais marcos culturais da sociedade portuguesa, o que nos leva a pensar numa estreita relação entre estrutura/cultura organizacional escolar e cultura societal. Repare-se, por exemplo, no caso do currículo escolar uniformemente aplicado em todas as escolas nacionais protagonizando o “modelo único do pronto-a-vestir”. Sobre esta problemática, Formosinho (1991:152) refere que o currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único define a

«cultura considerada socialmente válida [ porque] a escola não transmite toda a cultura considerada socialmente útil, mas apenas a cultura considerada escolarmente digna e que assim acabará por vir a ser considerada a única socialmente válida».

As regras formais superiormente instituídas constituem traços culturais significativos que enquadram os comportamentos e acções de todos os membros escolares. De todos os agentes se espera a adopção de comportamentos consentâneos com as regras estabelecidas, ou seja, os comportamentos de carácter adaptativo e acomodativo garantem, à partida, não só o funcionamento da organização escolar mas também a sua continuidade, legitimidade e fidelidade às orientações normativo-culturais predefinidas hierarquicamente. A adequação, a conformidade e a consensualidade em relação às regras formais pressupõem a inexistência de regras de tipo não formal e informal visto que o próprio ajustamento político, organizativo e cultural da escola representa uma aproximação ou extensão da cultura destes actores, não sentindo estes necessidade de criarem ou recriarem novas e alternativas regras de acção.

Dada a sobredeterminação da estrutura organizacional sob a cultura societal, esta abordagem sugere uma focalização de tipo integrador, ao evidenciar-se o plano dos consensos culturais socialmente partilhados e reproduzidos por todos os actores organizacionais escolares. Nesta óptica, a perspectiva integradora da cultura organizacional escolar é claramente dominante não só pela forma como a cultura societal é integradamente equacionada mas também pela força e onnipotência que esta manifesta no condicionamento das próprias dinâmicas organizacionais.

Perante a incapacidade da estrutura organizacional se impor na construção da cultura julgamos, que a expressão cultura escolar poderá traduzir um conjunto de orientações normativo-culturais,

«construídas por referência a um quadro axiológico socialmente partilhado e adoptado e reproduzido pelos actores escolares no contexto organizacional. A cultura escolar seria, então, um decalque da cultura societal, o que permitiria ao investigador identificar, pelo estudo de uma escola, os traços gerais da cultura institucionalmente difundida e reproduzida nos vários contextos escolares do país.» (Torres, 1997: 62-63)

A cultura escolar, ao salientar comportamentos convergentes e reprodutivos da ordem prescritiva, comportamentos fiéis às estruturas e regras formais de acordo com um quadro de valores, crenças, ideologias estabilizadas e colectivamente comungadas pelos actores escolares, é, de certo modo, tributária do dilema ausente.

A cultura constitui-se como uma potente aliada das ideologias políticas dominantes, especificamente nos países onde aquelas se manifestaram de uma forma mais vincada. No caso português, poderíamos referir-nos ao modelo organizativo da escola tipo “burocrático à portuguesa”<sup>7</sup> (cf. Lima, 1998: 157) na medida em que a sua configuração é entendida como o produto de um processo de captação e integração de determinados factores culturais estruturantes da sociedade portuguesa. Segundo o mesmo autor (cf. Lima, 1998:156), a burocracia weberiana, que tivemos a oportunidade de aprofundar num dos anteriores capítulos, enquanto procura da racionalização não terá produzido efeitos notórios na administração industrial, pública e escolar portuguesas e é, neste sentido, que o modelo burocrático português constituiria uma *burocracia parcial*,

«um modelo administrativo e organizacional que acentuaria o controlo burocrático centralizado e tenderia a desprezar outras dimensões mais relacionadas com a racionalização. Mais que uma burocracia impositiva de racionalidade, ela seria uma burocracia de controlo, apresentando uma forte tendência para o *disburocrático* ou uma orientação burocratista». (Lima: 1998:157)

Nesta linha, todas as escolas, dada a subvalorização das dimensões organizacionais no enquadramento da cultura, se pautam pela igualdade e semelhança culturais. A expressão cultura escolar identifica-se com a perspectiva integradora na medida em que não supõe, dado o seu cariz monolítico, presumíveis diferenciações ou segmentações intra-sociais e inter/intra-organizacionais. O controlo burocrático é a manifestação máxima de um modo de administração da educação, identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho central – uma máquina astronómica que tudo quer centralizar, produtora de diplomas e normativos que tudo regem e regulam até ao mais ínfimo pormenor, uniformizadora, autocrática e despótica.

---

<sup>7</sup> Seguindo M. Crozier e o caso de França, Lima (1998:157), dada a imagem negativa de autoritarismo e de rigidez, de intolerância e de irresponsabilidade, de ineficácia e até de corrupção do modelo realmente aplicado, utiliza a expressão *burocracia à portuguesa* com o intuito de referir a fraca ou mesmo má imitação de um modelo racional. A versão portuguesa limita-se a reproduzir do modelo original alguns traços congruentes com a sua dimensão histórico-cultural e que se referem a uma dada concepção de autoridade e uma tradição centralista e unitarista.

De acordo com lógica integradora, os actores escolares conservam e fortalecem o seu sentimento de pertença à organização escolar, modelando a sua conduta numa óptica de manutenção e estabilidade de uma identidade integradora.

De certo modo, esta atitude dos actores escolares sugere-nos uma “imagem de clã”, que ao veicular uma visão mais humanista e colectiva da organização, converge na obtenção de metas. Quando a imagem de clã se aplica em contexto educativo faz sobressair a importância das relações humanas, destacando um tipo de cultura, que privilegia a confiança, o relacionamento pessoal íntimo, a harmonia e a regularidade de relações, a estabilidade do meio social, os fortes sentimentos de cooperação e solidariedade.

Os actores escolares agem em torno de metas colectivas, de um bem comum. Este bem comum canalizará os indivíduos a assumirem condutas que os vinculam à organização. A imagem de clã permanece, deste modo,

«normativamente orientada para a maior produtividade onde a ambiguidade e as dimensões mais políticas devem, na medida do possível, ser banidas, exigindo-se, pelo contrário, um alto nível de homogeneidade entre todos quanto ao modus faciendi e às expectativas organizacionais». Estêvão (1998: 215)

Este tipo de focalização, proporcionado pela cultura escolar, impede que possamos considerar a escola como objecto de estudo e constitui uma modalidade paralela à expressão cultura organizacional escolar que pretende evocar a relevância dos contextos endógenos de acção no processo de construção da cultura organizacional.

A cultura organizacional escolar, ao invés da cultura escolar, pretende referir-se a uma cultura erigida através das especificidades da estrutura organizacional da escola. A singularidade cultural de cada estabelecimento escolar é, então, susceptível de gerar análises centradas na organização como objecto de estudo.

Se a cultura escolar, encarada numa perspectiva de integração, de partilha, de comunhão de metas, objectivos e valores da organização, assume uma relevância expressiva, visto que passa a ser vista como um mecanismo de estabilização social, fundamental para o alcance das metas desejadas, a cultura organizacional escolar envereda pela singularidade de cada escola acentuando a importância e o relevo dos

actores escolares na medida em que estes interagem constantemente num “jogo social” (Friedberg, 1995) de cooperação e conflito.

Se grosseiramente podemos atribuir à cultura escolar, de acordo com as suas lógicas de acção e o tipo de manifestação cultural, uma perspectiva integradora, a cultura organizacional escolar deve pressupor, à partida, uma perspectiva diferenciadora e/ou fragmentadora.

No entanto, tanto a cultura escolar como a cultura organizacional escolar, cenários co-constitutivos da realidade escolar, são chamadas, no nosso entender, para uma compreensão mais cabal dos processos de construção cultural. Os contextos estruturais formalizados, materializados na cultura escolar, só desempenham efectivamente a sua missão quando explicitados e recriados a partir da interacção humana não organizada, desconexa, aleatória e fluida, materializada na cultura organizacional escolar. As regras formais só se constituem como estruturantes e indutoras de reprodução se a sua aplicação puder ser manipulada com frequência por um conjunto de práticas, jogos políticos e sociais na arena escolar pelos actores. O complexo processo da construção da cultura organizacional escolar resulta da regulação e equilíbrio destas duas realidades paralelas que ora geram estabilidades relativas ora induzem novas instabilidades.

Situando-se numa zona de confluência das várias lentes teóricas, este estudo colhe delas o que aproveita para a compreensão da realidade complexa das organizações escolares. Este traçado teórico parece adaptar-se bem à imagem da escola habitualmente referenciada, na Sociologia da Organizações, como visão pluralista, por que releva a natureza plural dos interesses individuais e pessoais, o conflito e as fontes de poder que vitalizam a organização em contraste com a visão unitária e a visão radical.

A visão unitária enfatiza a realização de objectivos comuns. a escola é encarada como uma equipa coordenada e integrada. O conflito é algo raro e transitório que pode ser eliminado mediante uma gestão adequada. Como formas preferidas de descrever as prerrogativas da gestão na orientação da escola para a realização dos interesses e metas comuns encontramos conceitos como autoridade, liderança e controlo.

A visão pluralista coloca o acento tónico na diversidade de interesses individuais e dos grupos. A escola é entendida como uma aliança instável que tem um

interesse muito frágil na consecução dos objectivos formais. O poder é uma variável determinante e imprescindível a partir da qual os conflitos de interesses são resolvidos. O conflito é parte inerente e inevitável da organização na medida em que vinca as suas potencialidades e aspectos funcionais. A escola é descrita com base a uma pluralidade de centros e de fontes de poder.

A visão radical remete-nos para a natureza contraditória e por vezes, antagónica dos interesses e preferências. A escola é uma arena onde forças oponentes batalham pela concretização de metas e objectivos inconciliáveis. O conflito organizacional é o produto inevitável do conflito social latente mas que pode, casualmente, concorrer para a mutação da estrutura global da sociedade. As relações de poder nas organizações são vistas como consequência das relações de poder na sociedade e estão intimamente relacionadas com os processos mais globais de controlo social. A visão pluralista e a visão radical trazem a lume todo um conjunto de novos conceitos (cf. Quadro15) que rivalizam com a visão unitária que se identifica com uma perspectiva mais integradora. Segundo Gomes (1993:112) estas referências explanadas por Burrell & Morgan (1979) têm uma relevância determinante na compreensão das escolas e dos modelos de gestão escolar.

#### QUADRO 15

#### QUADROS DE REFERÊNCIA UNITÁRIO, PLURALISTA E RADICAL DAS ORGANIZAÇÕES

<b>VISÃO UNITÁRIA</b>	Coerência de objectivos Neutralidade ideológica Consenso Motivação Tomada de decisões Consentimento Autoridade	<b>VISÃO PLURALISTA</b>	Diversidade de objectivos Disputa ideológica Conflito Interesses Actividade política Controlo Poder	<b>VISÃO RADICAL</b>	Objectivos antagónicos Luta ideológica Conflitos antagónicos Interesses antagónicos Forças rivais Alienação Poder desigual
-----------------------	--	-------------------------	---	----------------------	--

FONTE: GOMES (1993:111)

O desafio de natureza empírica que propomos neste trabalho de dissertação, ancorado pelas balizas teóricas que temos vindo a apresentar longamente, demandará um enfoque cultural sobre as dinâmicas de funcionamento de um agrupamento vertical de escolas. Centralmente instituído, o agrupamento de escolas, como já tivemos hipótese de afirmar num capítulo anterior, «impõe unilateralmente um dado modelo de agrupamento das escolas» exigindo uma «condução musculada» do processo por parte dos Directores Regionais de Educação (Lima, 2005:21). A lógica das orientações culturais exógenas sobrepôs-se às lógicas locais de agrupamento. Embora o Despacho n.º 13313/03, de 8 de Julho, tivesse como propósito privilegiar os agrupamentos verticais de escolas, na prática, o que acabou por suceder foi a imposição político-administrativa dos referidos agrupamentos, mesmo que isso tenha sido sinónimo de extinção ou reestruturação completa dos agrupamentos horizontais que estavam em processo de formação sustentado e com um projecto educativo próprio.

O trabalho de pesquisa empírica que nos propomos desenvolver nos capítulos seguintes, ancorado pelo enquadramento teórico que acabámos de apresentar, constituirá um palco de confronto e debate, necessariamente restrito e parcelar, em torno de algumas questões que os agrupamentos de escolas podem suscitar junto dos actores escolares dado o modelo de implementação seleccionado.

Estamos cientes da necessidade de integrar uma “configuração cultural múltipla”<sup>8</sup> (Alvesson, 1993:118) para considerar as organizações como *loci* de expressões culturais a diferentes níveis e com múltiplas articulações internas e externas. A consideração das culturas organizacionais deve abranger um mesmo esforço heurístico para encontrar o que nas organizações é o denominador comum cultural (Thurler, 1994:22) e que corresponde a subsistemas culturais divergentes que conflituam e o que é expressão embrionária de manifestações culturais emergentes, à primeira vista caóticas e antinómicas.

---

<sup>8</sup> A configuração cultural múltipla preconiza que as organizações devem ser vistas como partilhando versões locais das manifestações culturais do nível societal e localmente desenvolvidas, numa diversidade de modos. As culturas organizações não são, deste modo, entendidas como dimensões unitárias ou como dispositivos sólidos e permanentes de subculturas, mas como mesclas de manifestações culturais de diversos tipos e níveis. Os indivíduos estão agregados em distintos graus com a organização, a unidade suborganizacional, a profissão, o género, a idade, a classe, o grupo étnico, a

---

Procuraremos, simultaneamente, interpretar de que modo tudo isso se engancha numa ordem simbólica, onde se exprimem relações de poder entre os actores escolares distanciados geograficamente que se consubstanciam em pautas de significação e comportamento e considerar as articulações múltiplas das manifestações culturais concretas, designadamente com as manifestações simbólicas societais e locais, com os processos simbólicos configuradores do campo organizacional e com as identidades pessoais e sociais dos actores envolvidos.

É nossa convicção que uma abordagem integrada, multidimensional e complexa das culturas organizacionais de escola possibilita um conhecimento mais profundo das realidades escolares. Abordagem que aqui apenas enunciamos, na consciência insatisfeita de uma empresa que apenas se enceta, à espera, quem sabe, da oportunidade para outros desenvolvimentos.

---

nação, entre outros. As culturas alojam-se nestes aspectos nos contextos organizacionais e excepcionalmente se manifestam numa forma pura ou ideal.



## **PARTE II**

### **INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

# **CAPÍTULO V**

## **METODOLOGIA**

- 1. Opções e enfoques metodológicos: um estudo de caso**
  - 1.1. Técnicas de recolha e tratamento de dados**
- 2. Enquadramento, organização e âmbito da investigação empírica**

Esta segunda parte tem como objectivo principal referenciar, fundamentalmente, os procedimentos metodológicos adoptados neste trabalho, especificando a natureza da investigação e nos capítulos finais estabelecer os resultados, as conclusões a que chegámos e as limitações inerentes ao trabalho desenvolvido.

Pretendemos fazer uma mesoanálise de uma realidade organizacional sincrética e sincrónica na construção da cultura organizacional do agrupamento de escolas como organização relativa à administração e gestão distinguindo três focalizações quanto às manifestações da cultura: a perspectiva integradora, a perspectiva diferenciadora e a perspectiva fragmentadora. Julgamos ser um trabalho interessante e pertinente (todavia, estamos convictos, que apesar do nosso esforço e empenho, será sempre um trabalho parcelar e exíguo) dado ser realizado num contexto organizacional relativamente recente, enquanto unidade organizacional da administração do sistema educativo português, o agrupamento vertical de escolas.

## **1. Opções e enfoques metodológicos: um estudo de caso**

O trabalho de dissertação que temos vindo a realizar, até ao momento, inseriu-se numa perspectiva diacrónica da realidade, mas doravante, privilegiaremos uma análise mais intensiva, selectiva e focalizada da complexidade sincrónica de um contexto empírico analiticamente fraccionado – um agrupamento vertical de escolas, composto pela sua escola-sede e as suas múltiplas subunidades.

O enquadramento analítico-conceptual que traçámos enformará a construção de uma leitura holística da cultura organizacional do agrupamento de escolas como organização.

Estamos em crer que a duplicação de papéis na organização escolar, professora na, agora, escola-sede há uma década e investigadora participante, não gerou constrangimentos em nenhum momento dado que pensamos ter respeitado todas as regras éticas. O que se arriscava a ser uma fragilidade não é necessariamente um inconveniente para a investigação, pelo contrário, se se conseguir um equilíbrio

respeitador dos dois mundos, se se considerarem criteriosamente os princípios éticos e deontológicos da sociologia, se se prezar os acordos informais celebrados no contexto, se se recorrer às técnicas de recolha de dados adequados e se se respeitar os dados, será inclusivamente uma vantagem. Partilhamos da opinião de M. Lima (1995:34) quando este refere:

«Os instrumentos de que o sociólogo se serve no seu trabalho poderão ser de diversas ordens: reflexão teórica, métodos quantitativos, métodos qualitativos, etc. Mas deverá obedecer, em qualquer caso, a critérios de rigor, adequação ao real, coerência interna, sistematização: uma análise metódica e segura, uma prática de investigação exigente e séria».

Considerando a natureza e os objectivos deste estudo, impunha-se uma abordagem descritiva e eminentemente qualitativa para a sua concretização. No entanto, a necessidade de considerar um conjunto variado de intervenientes e de auscultar as suas percepções e opiniões em relação ao tema em análise levou-nos a incluir também o questionário como instrumento de recolha de dados. O presente estudo adopta, então, uma posição epistemológica e ontológica que abraça as duas grandes metodologias de abordagem à realidade educacional: a metodologia de análise de dados qualitativos e a metodologia de análise de dados quantitativos.

É nossa convicção que nas Ciências Sociais, nomeadamente no campo da educação, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa se complementam deixando para trás antagonismos sem significado. Na investigação educacional, entendemos como muito razoável a terminologia de Boaventura Sousa Santos (1998) ao designar este ‘entendimento’ paradigmático como «paradigma da pós-modernidade».

Pelos motivos apresentados, preferimos designar este trabalho como uma aproximação de um *estudo de caso etnográfico* dado pretendermos descrever, de forma algo exaustiva, um determinado fenómeno dentro do seu contexto, dada a nossa ligação diária ao Agrupamento durante anos a fio. Esta opção ganha consistência pela possibilidade que permite estudar, de forma holística, diferentes facetas de um determinado processo, neste caso a análise das manifestações da cultura organizacional nos agrupamentos verticais. Estudar a escola por “dentro”, segundo Lima (1998:31) exige uma

«actualização de uma perspectiva etnográfica, a vivência e o contacto prolongado do investigador com o contexto social em causa, a penetração num universo de relações sociais complexas em que as práticas, os pontos de vista dos sujeitos, as interpretações e os significados que conferem às acções, são privilegiados»

O estudo de caso, de acordo com Bogdan & Biklen (1994), tem como objectivo a descrição de forma completa e aprofundada da realidade em causa. Para tal, utilizam-se várias técnicas e instrumentos de colheita de dados, sendo o investigador considerado o principal instrumento de pesquisa, pois, é ele que aplica as várias técnicas e instrumentos e deve privilegiar a informalidade que pressupõe que o investigador faça parte do meio, que o investigue sem constrangimentos mas sem se confundir com ele.

Como salienta Sarmiento (2000:231), na investigação educacional, as unidades que ocasionam os estudos de caso são, normalmente, as organizações escolares.

«O desenvolvimento dos estudos organizacionais em geral, e dos estudos organizacionais da escola em particular, está de tal modo ligado ao “estudo de caso”, como recurso metodológico de grande adopção, que se pode mesmo falar de um *formato metodológico* predominante.»

Por outro lado, não podemos esquecer que a investigação das culturas organizacionais tem encontrado nos estudos de caso uma realização metodológica compatível, sobretudo, quando se fundamenta numa orientação etnográfica, por eles se mostrarem compatíveis com o levantamento em profundidade dos sistemas de crenças e valores e dos artefactos organizacionais e das suas implicações nos modos de actuação, nos comportamentos dos actores e nas acções empreendidas nos contextos organizacionais.

Dada a nossa preocupação em considerar a validade e a fiabilidade interna na condução e desenvolvimento desta dissertação, um dos pontos fulcrais em qualquer investigação, socorremo-nos do processo de triangulação, na medida que este método proporciona uma redução/minimização de hipotéticos enviesamentos e/ou parcialidades. Deste modo, usámos como instrumentos de recolha de dados as entrevistas, o inquérito por questionário, a análise de documentos e a observação participante que constituem o *corpus* de análise deste estudo. Este último ponto foi-nos

particularmente importante dada a oportunidade de aceder com mais naturalidade à face oculta, não oficial do agrupamento.

A triangulação é vista como o meio mais eficaz de realização da confirmação e interpretação da informação. Esta torna-se bastante relevante no estudo de caso na medida em que impede que a unilateralidade de uma observação, de um documento ou de um depoimento, se possa sobrepor à realidade, em todo o seu conjunto e complexidade. O cruzamento de informação possibilita explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão e confirmar mais seguramente o que converge. Com efeito, a triangulação da informação permite detectar sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser ou de pensar e agir.

A triangulação de métodos e de fontes de informação bem como o envolvimento prolongado<sup>1</sup> junto do objecto de estudo são estratégias potenciadoras do rigor e da validade da investigação. Esta opção possibilitou-nos recolher diversos dados junto dos actores escolares, fomentando uma análise holística e contextualizada do fenómeno em estudo, afastando algumas fragilidades que alguns métodos de recolha de dados possam apresentar.

---

<sup>1</sup> Como já avançamos, uma das técnicas utilizadas foi a observação participante registada não só através de notas de campo mas também no diário da nossa memória, aproximando-se do que Quivy & Campenhout designam por “observação directa” (1998:196), “à menor distância possível” (Woods, 1987:49). O envolvimento completo com a instituição não nos impediu, todavia, de tentar fazer uma leitura crítica dos dados e subordiná-la ao quadro analítico-conceptual definido.

## 1.1. Técnicas de recolha e tratamento de dados

A investigação qualitativa tem na entrevista um instrumento privilegiado na recolha de dados. É uma boa forma de aceder às percepções das pessoas, aos significados e definições das situações e às construções da realidade. A entrevista possibilita no entender de Estrela (1994:342) a «recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo». Bogdan & Bilken (1994:134) referem que a entrevista «consiste numa conversa intencional entre duas pessoas com o objectivo de obter informações».

As entrevistas realizadas são do tipo semi-estruturado. Este tipo de entrevista, muito usada na investigação educacional, pelo recurso a um guião<sup>2</sup> concilia rigor e liberdade que é dada ao entrevistado para expor as suas ideias e responder ao investigador. O guião permite, por seu lado, uma segurança maior ao investigador para que não deixe derivar a entrevista. O guião serve, também, de ajuda para estabelecer algumas categorias pré-definidas pelo investigador.

Neste trabalho foram realizadas 12 entrevistas<sup>3</sup> semi-estruturadas gravadas ou como designa Bell (2002:122) “entrevista guiada ou focalizada” ou ainda “entrevista semidirectiva” segundo Quivy & Campenhoudt, mas que foram centrais quer na recolha de dados quer na construção analítica porque se pretendeu chegar ao «sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados» (Quivy & Campenhoudt, 1998:192). O critério que presidiu à selecção dos actores escolares foi ouvir os representantes dos Órgãos de Gestão: A Presidente do Conselho Executivo, a Presidente da Assembleia de Escolas, e os vários representantes pela coordenação pedagógica. Esta experiência proporcionada pelas entrevistas foi riquíssima na medida em que o inquérito por entrevista apresenta como principal característica

---

<sup>2</sup> O guião das entrevistas encontra-se em anexo.

<sup>3</sup> Em anexo, encontra-se uma breve caracterização dos entrevistados.

«a adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquirido nunca poderá fazer. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria». (Bell, 2002:118)

Com efeito, os dados qualitativos possibilitam descrições, explicações e interpretações a vários níveis. O investigador pode, a partir deles, projectar o seu pensamento para além das questões formuladas em hipóteses e quadros conceptuais e epistemológicos de partida.

A técnica principal utilizada para o tratamento dos dados qualitativos foi a análise de conteúdo e teve incidência sobre o discurso verbal, também conhecidos como protocolos produzidos pelos sujeitos investigados. O *verbum* possui, então, significados e sentidos muito distintos segundo os vários pontos de vista.

A análise de conteúdo, segundo Estrela (1999:455) corresponde «a uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva significativa e qualitativa do conteúdo manifesto da comunicação». Já Bardin (1995:31) define esta técnica como uma

«hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência ou a tarefa paciente de desocultação (...) oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade (...) porque é um instrumento polimorfo e polifuncional.» Bardin (1995: 9-31)

dado que permite

«obter, por procedimentos, sistemáticos objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens». Bardin (1995:31)

Mais recentemente Lima (2006: 108) define esta técnica como sendo uma

«descrição com regras, prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros



procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas».

Sousa (2005:265) acrescenta que a análise de conteúdo procura «essencialmente identificar categorias e unidades de análise, reflectindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação».

Após uma primeira leitura flutuante dos protocolos recolhidos, demos início à análise das entrevistas à qual se seguiram as seguintes fases:

- a) Numa primeira fase, foram seleccionados os aspectos pertinentes e mais relevante do discurso dos entrevistados. Pudemos apurar que o *corpus* da entrevista se divide teoricamente em dois grandes blocos: um descritivo, constituído por categorias de tipo descritivo, e outro interpretativo, composto por categorias interpretativas e explicativas.
- b) Numa fase seguinte, elaborámos uma grelha de categorização dos dados que foi sendo reformulada durante o processo de análise.

A categorização, segundo Bardin (1995: 117) consiste numa

«operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos».

Posteriormente, dentro das categorias foram criadas subcategorias, com o intuito de «fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos» (Bardin, 1995:119) e tornar esses dados brutos em dados organizados. Na definição das categorias, seguimos os princípios referenciados por Bardin (1995) e que passam pela exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objectividade, a fidelidade e a produtividade. Em maior ou menor número, todas as categorias se subdividem em subcategorias.

- c) Seguidamente, foram identificadas as diferentes unidades de registo ou de contexto que formavam o *corpus* da informação.

Bardin (1994:104) distingue unidades de registo de unidades de contexto. A unidade de registo

«é uma unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. (...) pode ser de natureza e de dimensões muito variadas».

Segundo o mesmo autor, a unidade de contexto serve

«de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta de uma unidade de registo» (Bardin, 1994:107)

Apesar do percurso metodológico mais frequente adoptado para o estudo sociológico e organizacional da problemática da cultura organizacional se pautar por estratégias de investigação de tipo qualitativo, nomeadamente pelo uso quase exclusivo das entrevistas, tem vindo progressivamente a esboçar-se uma tendência de complementaridade metodológica, procurando-se incorporar as duas vertentes empíricas: as análises quantitativas e qualitativas – aliás, tendência congruente com as mais recentes orientações ao nível teórico, que apontam para abordagens da problemática da cultura organizacional cada vez mais de inspiração multiparadigmática.

Muito utilizado na investigação quantitativa, o inquérito por questionário é a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral. A respectiva análise estatística foi efectuada com o auxílio do Programa SPSS, versão 1.5. O questionário<sup>3</sup> foi aplicado a 110 docentes num universo de 132. Não houve coincidência entre os professores a quem se pediu que respondessem a questionários e os professores entrevistados. Foram devolvidos 91 questionários preenchidos e que servem, deste modo de amostra ao nosso trabalho empírico.

---

<sup>3</sup> O guião definitivo dos inquéritos por questionário encontra-se em anexo.

Considerou-se que aquele número de professores num universo de 132 seria suficiente como amostra de acordo com Gil (1994:98) que afirma

«para que uma amostra represente com fidedignidade as características do universo deve ser composta por um número suficiente de casos».

Como salientam Hill & Hill (2005:83) é muito fácil elaborar um questionário mas não é fácil elaborar um bom questionário. Por outras palavras,

«não é fácil escrever um questionário que forneça dados que permitam testar adequadamente as hipóteses de investigação. Porque as hipóteses a testar são as Hipóteses Operacionais e estas dependem de três aspectos da investigação: as naturezas das Hipóteses Gerais, os métodos da investigação e os métodos para analisar os dados».

O questionário, que aplicámos, foi construído a partir da análise de conteúdo das entrevistas e das respectivas dimensões da cultura organizacional que a estruturam. Os grupos 3, 4 e 5 foram adaptados de Madeira (2007). Predominaram as questões de tipo fechado, nomeadamente as que requerem uma escolha única, em duas escalas de cotação discreta: Likert e diferencial semântico. Primeiramente, foi realizado e aplicado um questionário, que funcionou como pré-teste, a uma pequena amostra com o objectivo de avaliar a clareza do formato, a inteligibilidade e adequação das perguntas.

O pré-teste serviu para verificarmos se as questões foram entendidas da mesma forma, se existiam perguntas inúteis, inadequadas, demasiado difíceis ou se um número significativo de sujeitos se recusa a responder. Aproveitámos, também, para avaliar as dimensões do mesmo e o seu aspecto gráfico.

Falta-nos referenciar o último pilar de sustentação da componente empírica deste estudo: a análise documental. Constituem o *corpus* analítico desta parte empírica documentos como os Processos Individuais dos professores consultados nos Serviços Administrativos, o Projecto Educativo do Agrupamento (PEA), o Plano Anual de Actividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI). Por outro lado, as Actas da Assembleia de Escola, do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico foram documentos muito reveladores não só pela presença mas fundamentalmente sobre a

ausência de determinadas informações. Com a análise das referidas actas, pretendemos fazer uma primeira aproximação à forma como o Agrupamento define a sua situação, como mobiliza os seus recursos e como constrói as suas manifestações da cultura organizacional. Pretendemos, a partir da consciência discursiva dos actores verificar como estes justificam as condições interrelacionais e os contextos da sua acção. Estes documentos, à partida, agrupam numa perspectiva de síntese as situações mais relevantes para o Agrupamento, a unidade organizacional a estudar. Através da interpretação destes documentos, tentámos compreender como os professores constituem a sua identidade organizacional e consolidam a sua forma de encarar o agrupamento vertical. Para Gil (1994:73)

«a consulta documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença está na natureza das fontes (...) a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objectivos da pesquisa».

Não descurámos, também, durante esta fase de pesquisa e observação etnográfica, que decorreu entre Novembro e Junho, o registo de um *corpus* importante de notas de campo a partir da observação participante no dia-a-dia do Agrupamento. Criámos, deste modo, um núcleo mole da investigação constantemente flexível e aberto à inclusão de novas linhas de pesquisa.

No processo de recolha de dados, procurámos sempre garantir dois princípios fundamentais: informar sobre os objectivos e propósitos do presente estudo e salvaguardar o anonimato dos actores, sobretudo, na realização e citação das entrevistas.

No entanto, não nos esquecemos que a quantidade e diversidade de informação colhida exige tempo e capacidade para ser transformada em dados pertinentes e capazes de sugerirem reflexões que ajudem a responder às questões formuladas no estudo e que o tempo nos foge das mãos. A possibilidade de enviesamento na informação recolhida, provocada pelas interferências que as características individuais do sujeito e a sua reacção à situação podem ocasionar também certas limitações a este estudo. Por outro lado, também nunca poderemos generalizar os resultados, uma vez que um Agrupamento não é representativo do universo dos agrupamentos e um mesmo fenómeno pode suscitar leituras alternativas.

## **2. Enquadramento, organização e âmbito da investigação empírica**

Após o exercício de construção de uma hipotética moldura teórica para a abordagem da cultura organizacional em contexto escolar, fundamentado numa espécie de desconstrução a partir do reconhecimento de algumas limitações teóricas, encetámos, nesta secção, um exercício de reconstrução teórica regido pelas particularidades do nosso objecto de estudo, a partir do qual serão seleccionados os principais pressupostos teóricos que orientarão este trabalho de campo.

Partindo da conceptualização da escola como organização, nas suas facetas políticas, ideológicas, sociais, culturais e organizativas, propusemo-nos erigir uma trajectória de análise da problemática da cultura organizacional em contexto escolar, procurando eleger uma postura analítica regida por critérios de flexibilidade teórica e de relativização de percursos fundamentados na aplicabilidade rígida de quadros teóricos ainda em (re)construção. Escolhemos como objectivo principal, a identificação e a adequação da contribuição teórica de Martin (1992, 2002) potencialmente susceptível de captar as especificidades culturais da organização escolar eleita – um Agrupamento Vertical de Escolas. Partindo do pressuposto metafórico de que a cultura organizacional se constrói e reconstrói mediante a interacção permanente dos actores organizacionais, optámos por uma postura de não comprometimento ou exclusividade teórica com uma única focalização ou perspectiva na medida em que a realidade educacional se pauta por um profundo, intrincado e complexo novelo de dimensões mais ou menos opacas.

A cultura organizacional no contexto escolar deve ultrapassar a questão de saber se a organização escolar tem uma cultura ou se é uma cultura, se a cultura se apresenta como uma variável independente e externa ou como uma variável dependente e interna. A distinção que a mudança de verbo pretende significar tem subjacentes diferentes concepções de cultura e de organização e remete para a diferença entre orientações centradas sobre o conteúdo ou sobre o processo, referentes quer a uma quer a outra.

Não perspectivando a cultura apenas como uma variável independente e determinante na construção dos fenómenos organizativos e escolares, nem como uma

variável dependente de factores organizativos e extra-organizativos, o nosso posicionamento contemplará ambos os sentidos apontados. Todos os actores escolares enquanto actores sociais interferem, influenciam, condicionam a estruturação das dimensões especificamente organizacionais e de sociabilidade da escola, assim como estas interferem e condicionam, através do processo de socialização organizacional/profissional os comportamentos, os valores, as crenças, as opiniões, as representações originais dos actores escolares.

A imposição de um novo modelo de organização da rede escolar (Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho) empresta à problemática da cultura organizacional em contexto escolar um novo fôlego impulsor de novos desenvolvimentos, quando se pensava que os estudos sobre a cultura organizacional conheciam um movimento descendente. A implementação daqueles diplomas provocou grandes alterações nas estruturas organizacionais das escolas. De repente, sem que houvesse uma preparação consciente dos actores organizacionais ou fossem respeitadas as lógicas locais e regionais de associação, o ensino básico conhece uma profunda revolução no que diz respeito ao quadro organizativo da rede escolar.

A resistência à mudança por parte dos actores escolares, nomeadamente do pessoal docente, conhece um novo episódio tanto mais que as mudanças foram impulsionadas de cima para baixo. A mudança implica mudar de um estado presente para um futuro diferente. Muitas mudanças exigem conhecimentos e competências que nos permitem adaptar com sucesso a novas exigências e circunstâncias. Estariam as escolas preparadas para tão significativa mudança? Como reagiram os professores à fusão organizacional das escolas, eles que parecem ser os actores protagonistas, embora não exclusivos, no processo de construção e reconstrução da cultura organizacional, encontrando-se este muito condicionado pelo poder formal e informal detido por estes actores na leitura, definição e (re)adaptação das orientações culturais superiormente difundidas?

A cultura organizacional escolar passou a ser perspectivada não em função de um único estabelecimento escolar mas em função de um conjunto mais ou menos significativo de escolas que passaram a ser denominadas por “subunidades de gestão” subordinadas à escola-sede. Este agrupamento de estabelecimentos escolares,

independentemente da vontade dos professores, implicou novas dinâmicas e procedimentos organizacionais que se traduzem, certamente, em manifestações da cultura organizacional.

O estudo da cultura organizacional, tendo em conta os diferentes graus de partilha pelos actores organizacionais, permitiu-nos realizar uma abordagem assente em três perspectivas teóricas – a perspectiva integradora, a perspectiva diferenciadora e a perspectiva fragmentadora. Esta sistematização apresentada por Martin (1992, 2002) parte daquilo a que a autora considera ser a essência da cultura e dos níveis de análise. As três categorias estabelecem a sua diferenciação com base na essência (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito), o grau de consenso (organizacional, grupal, individual), a forma como as manifestações da cultura se relacionam (consistência, inconsistência), a matriz cultural (una e singular, múltipla e plural) e a orientação perante a ambiguidade (exclusão, controle).

Estas perspectivas, segundo aquela autora, deverão ser entendidas, sobretudo, como “tipos ideais” e não apenas como descrições objectivas da realidade organizacional e é, nessa medida, que pretendemos problematizar os sentidos das manifestações das representações dos professores num agrupamento vertical de escolas, identificar o grau de partilha das representações, especificamente nas suas vertentes integradoras, diferenciadoras e/ou fragmentadoras. Será aqui identificada e problematizada a existência de uma cultura docente ou, na sua ausência, a coexistência de subculturas docentes.

Sob o ponto de vista da moldura teórica, podemos aceitar que a perspectiva integradora, entendida como partilha de valores, interpretações e crenças, assumida por parte dos actores organizacionais de forma clara, consistente e consensual, se situa quer ao nível das “orientações para a acção” quer ao nível da “acção organizacional”. Seria, então, espectável que os docentes do agrupamento vertical partilhassem entre si as mesmas representações em relação à escola, às práticas pedagógicas e organizacionais, à profissão, sendo estas, por sua vez, coincidentes com aquelas que se encontrariam enformadas pelas regras formais, externamente produzidas e uniformemente difundidas por todas as subunidades do agrupamento. Esta focalização do agrupamento vertical, ao basear-se num modelo pedagógico e organizacional uniforme, tenderia a traduzir uma estrutura coesa, harmónica, articulada e gradualmente adaptativa, amolecendo, muitas

vezes, uma conflitualidade latente entre as orientações políticas e ideológicas que lhe estão inerentes e as concepções e práticas dos professores, assim como tenderia a ignorar o potencial transformador das interacções entre os actores e a organização.

Todavia, os nossos pressupostos teóricos levam-nos ao desenvolvimento de uma hipótese teórica questionadora da anteriormente delineada, na medida em que ponderámos a cultura da organização escolar como social e organizacionalmente arquitectada, o que significa uma visualização dos actores escolares como efectivamente intervenientes no processo de leitura, interpretação e/ou transformação das orientações superiormente difundidas. Deste modo, se as grandes resoluções ligadas à política educativa e organizacional são na realidade centralmente construídas, organizacionalmente disseminadas e alegadamente implementadas via informação e operacionalização de normativos, cabe questionar, por um lado, o carácter cultural subjacente a este *corpus* normativo e, por outro lado, problematizar as manifestações e o grau de consensualidade dos actores escolares num contexto organizacional relativamente recente em relação à interpretação, leitura e operacionalização destas medidas normativas.

Partindo da premissa que podemos perspectivar cada escola simultaneamente como (re)produtora<sup>4</sup> da cultura organizacional e os professores como actores protagonistas, portadores de determinados valores, crenças, ideologias, e representações, como poderemos representar a cultura organizacional de um agrupamento vertical de escolas, quer ao nível da escola-sede quer ao nível da múltiplas “subunidades de gestão”? Nesta linha de análise, encontraremos na cultura organizacional dos agrupamentos um *corpus* predominantemente integrativo e consensual (cf. figura 22) ou diferenciador e “conflitivo” (cf. figura 23) ou fragmentador e confuso (cf. figura 24)?

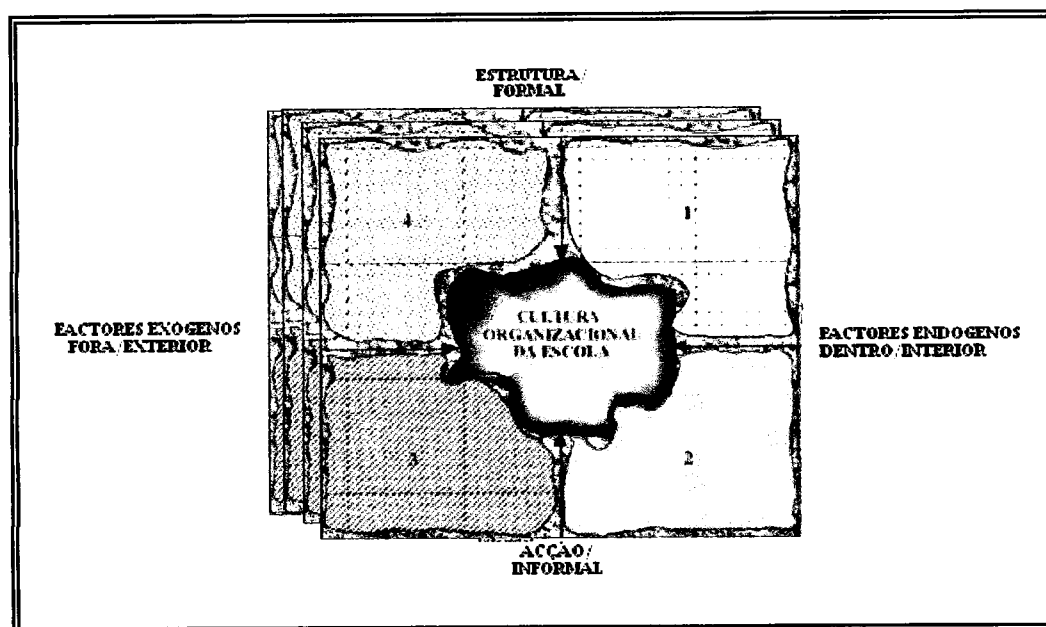
---

<sup>4</sup> Partimos da hipótese que a cultura organizacional escolar é um processo social e organizacionalmente construído o que implica considerar a organização escolar não como um simples receptáculo ou repositório das várias culturas sociais, mas antes como detentora de um papel transformador nos sistemas de representações de origem. A assunção da uniformidade cultural não pode ser senão insustentáveis dadas as especificidades do corpo docente, do grupo de alunos, as expectativas dos vários actores, a localização geográfica, etc.



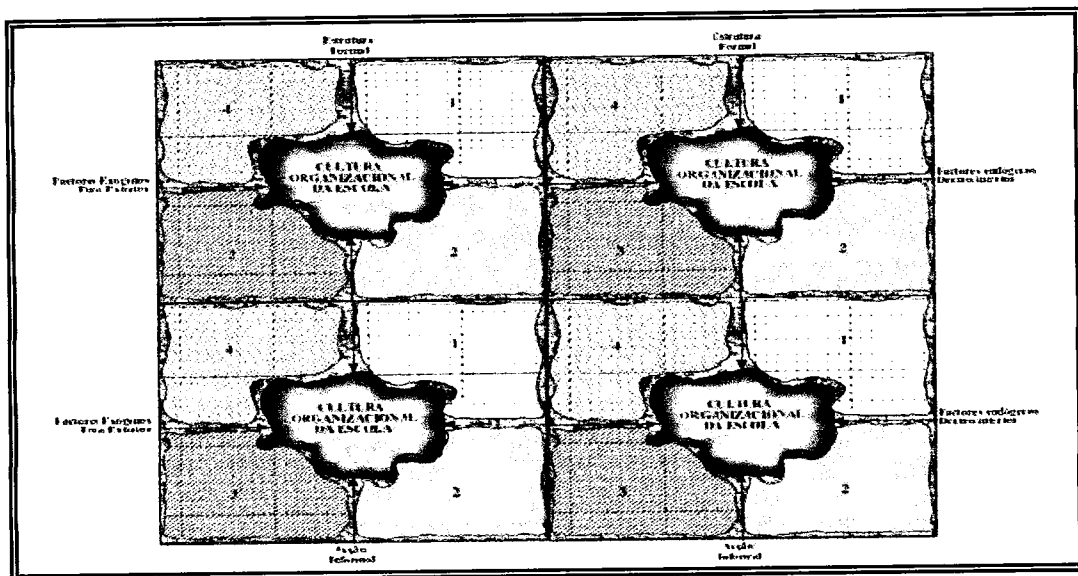
As figuras que a seguir se reproduzem constituem apenas uma simples (dada a complexidade da realidade organizacional escolar) representação visual da cultura organizacional escolar. Cada imagem pretende dar corpo e sintetizar a respectiva perspetiva das manifestações da cultura organizacional.

**FIGURA 22**  
**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL DO**  
**AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS – PERSPECTIVA INTEGRADORA**



**FONTE:** A imagem singular viabiliza o modelo teórico de TORRES (2003, 2006) aplicada à cultura organizacional escolar. A composição das imagens procura traduzir a articulação entre o nosso percurso analítico e a análise da cultura organizacional dos agrupamentos de escolas.

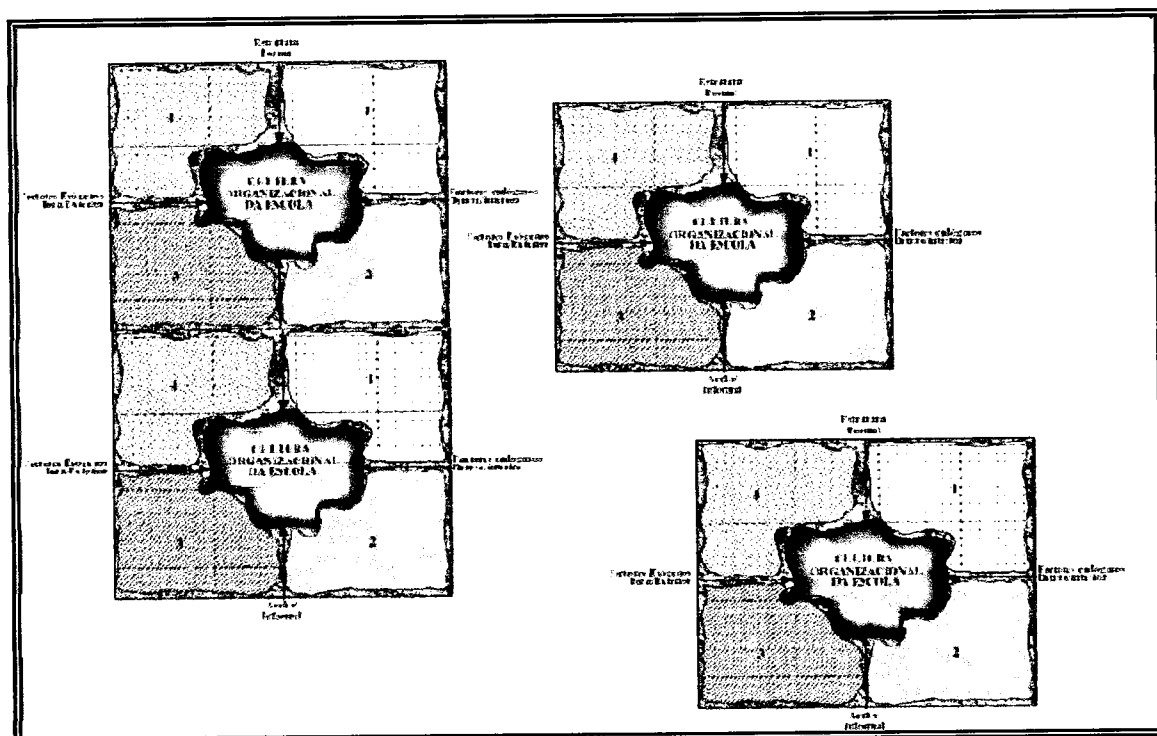
**FIGURA 23**  
**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL DO**  
**AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS – PERSPECTIVA DIFERENCIADORA**



**FONTE:** A imagem singular viabiliza o modelo teórico de TORRES (2003, 2006) aplicada à cultura organizacional escolar. A composição das imagens procura traduzir a articulação entre o nosso percurso analítico e a análise da cultura organizacional dos agrupamentos de escolas.

**FIGURA 24**

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL DO AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS – PERSPECTIVA FRAGMENTADORA**



**FONTE:** A imagem singular viabiliza o modelo teórico de **TORRES** (2003, 2006) aplicada à cultura organizacional escolar. A composição das imagens procura traduzir a articulação entre o nosso percurso analítico e a análise da cultura organizacional dos agrupamentos de escolas.

## **CAPÍTULO VI – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO AGRUPAMENTO TRÊS**

- 1. A formação faseada do *Agrupamento Três***
- 2. Caracterização geral do *Agrupamento Três*: os actores, as estruturas e a instituição**
  - 2.1. Caracterização das amostras: entrevistas e questionários**
- 3. A constituição do *Agrupamento Três* e o modelo induzido pelos: Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho**

## **CAPÍTULO VI – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO AGRUPAMENTO TRÊS**

Como deixámos explícito noutro lugar desta dissertação, um Agrupamento Vertical de Escolas, de acordo com o n.º 1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio (p. 1988- (5), é

«unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes (...):

O recente Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril (p.2344), mantém a mesma definição de Agrupamento de escolas mas retoca as finalidades daquele modelo organizativo e que, de seguida, referimos:

- a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos;
- d) Garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente decreto-lei.

O Agrupamento de Escolas do ensino básico, que designámos por *Agrupamento Três*<sup>1</sup> e que serviu de objecto de estudo do nosso trabalho de investigação, localiza-se na cidade de Évora, parte dele em meio urbano e outra parte em meio rural. Abrange uma área geográfica muito extensa (algumas escolas distam entre si mais de 20 km), com um «número significativo de estabelecimentos de ensino enquadrados em realidades e saberes diferenciados» (P.E., 2007-2010:2).

O Agrupamento foi constituído em duas fases distintas correspondendo ambas à aplicação dos normativos governamentais: primeiro, como consequência do Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio; depois, em virtude do Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho.

Volvida, exactamente, uma década após a publicação do Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, é-nos possível, agora, realizar uma espécie de balanço/avaliação de práticas, saberes e experiências associadas a uma mudança institucional e organizacional decorrente da aplicação daquele diploma.

---

<sup>1</sup> Adoptámos o procedimento de não identificar propositadamente o agrupamento pelo nome próprio com o intuito de proteger a identidade de todos os que, de bom grado, colaboraram neste trabalho de investigação. De acordo com Bogdan & Biklen (1994:75 e seguintes), este procedimento radica nos princípios da ética investigativa que pressupõem quer o “consentimento informado” quer a “protecção dos sujeitos”, embora, algumas vezes, “quando se efectua investigação, é difícil ou impossível proteger a identidade dos sujeitos”.

## 1. A formação faseada do *Agrupamento Três*

Na primeira fase, no ano lectivo 2000/2001, o *Agrupamento Três* foi constituído, por três estabelecimentos de ensino, todos eles a funcionar em antigos conventos localizados no centro histórico de Évora (cf. Quadro 16).

QUADRO 16  
CONSTITUIÇÃO DO AGRUPAMENTO TRÊS - 1.ª Fase

TIPO DE ESTABELECIMENTO	CATEGORIA	ZONA URBANA (CENTRO HISTÓRICO)
Escolas do 1.º ciclo	Subunidade	2
Escolas do 2.º e 3.º ciclos	Escola-sede	1
TOTAL		3

FONTE: Serviços Administrativos do *Agrupamento Três*

Na segunda fase, no ano lectivo 2003/2004, o *Agrupamento Três* foi alargado a mais dez estabelecimentos de ensino e aprendizagem, a maior parte localizados em zonas rurais. De um momento para o outro, o *Agrupamento Três* passou a ser constituído por 12 subunidades mais a escola-sede, reagrupando 3 jardins-de-infância, 9 escolas do 1.º ciclo e uma escola do 2.º e 3.º ciclos. (cf. Quadro 17). No ano lectivo 2007/2008, um jardim-de-infância foi agrupado com uma escola do 1.º ciclo originando uma EB1/JI.

Se considerarmos Évora como o seu centro geográfico, os estabelecimentos de ensino das freguesias rurais estão a uma distância até cerca de 20 km.

A constituição do *Agrupamento Três*, quer na primeira quer na segunda fase, foi gizada pela Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA) e pelo Centro de Área Educativa (CAE). Na primeira fase, o critério de constituição passou não só pela proximidade geográfica das três escolas (todas se situam no coração do Centro Histórico de Évora) mas também pelas dinâmicas organizacionais pontuais geradas entre as duas escolas do 1.º ciclo e entre uma das escolas do 1.º ciclo e a escola básica de 2.º e 3.º ciclo na medida em que existiam alguns projectos pedagógicos comuns.

**QUADRO 17**  
**CONSTITUIÇÃO DO AGRUPAMENTO TRÊS - 2.ª Fase**

TIPO DE ESTABELECIMENTO	CATEGORIA	ZONA URBANA	ZONA RURAL	TOTAL
Jardim-de-infância	Subunidade	-	3	3
Escolas do 1.º Ciclo	Subunidade	4	5	9
Escolas do 2.º e 3.º ciclos	Escola-sede	1	-	1
<b>TOTAL</b>				<b>13<sup>2</sup></b>

FONTE: Serviços Administrativos do *Agrupamento Três*

Relembramos que um dos argumentos a favor da constituição dos agrupamentos (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio) foi o da continuidade do trabalho de articulação desenvolvido entre as escolas e isso parece ter sido inteiramente respeitado no momento da constituição do *Agrupamento Três* por parte da tutela. O facto de pré-existirem projectos de articulação entre as escolas antes da constituição efectiva do agrupamento não levantou junto dos interessados grande celeuma quando chamados a pronunciarem-se.

« (...) o Presidente desta Assembleia passou a palavra à Presidente da Comissão Provisória que informou os presentes do teor da reunião em que esteve presente, (...) com o Senhor Coordenador da Área Educativa do Alentejo Central.

Tendo a DREA todo o interesse em avançar com a constituição dos agrupamentos, e dando cumprimento ao estipulado no Dec. Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, é proposto que esta Escola constitua Agrupamento com as escolas do 1.º ciclo do centro histórico da cidade de Évora. Propõe-se que a Escola (...) fique como escola-sede e que a ela se agreguem as escolas de (...) e de (...)» (Acta n.º 3, da Assembleia de Escola, de 30/01/2000)

Instada a pronunciar-se sobre a constituição do Agrupamento, a Assembleia de Escola deu parecer favorável depois de

---

<sup>2</sup> No ano lectivo 2007/2008, um jardim-de-infância foi agrupado com uma escola do 1.º ciclo originando uma EB1/JI.



«solicitarem alguns esclarecimentos relativamente às implicações que advirão para esta Escola, quando se concretizar esta situação, tendo sido dados os esclarecimentos possíveis». (Acta n.º três, da Assembleia de Escola, de 30/01/2000)

De todos os documentos escritos produzidos na época da constituição do *Agrupamento Três* (1.ª e 2.ª fases), o assunto consta, apenas, numa Acta da Assembleia de Escola de 30/01/2000. Para além do parecer favorável, destacam-se aí, também, as principais preocupações dos professores e que se prendem com a «necessidade de reforço do pessoal administrativo e das verbas atribuídas anualmente à Escola». (Acta n.º três, da Assembleia de Escola, de 30/01/2000).

Se o assunto, constituição do Agrupamento, não surge relatado em nenhum outro documento da época, tal parece evidenciar que o assunto não terá gerado grandes problemas ou contestação por parte dos docentes. Dever-se-á tal facto a uma concordância plena com o estipulado nos diplomas legais emanados pelo poder central? Ou serão outras as razões de tal facto?

Em conversa informal com a Vice-Presidente da Conselho Executivo foi-nos referenciado que, em 2003 (2.ª fase da constituição do agrupamento), houve, de facto, um processo negociado com a DREA, na medida em que este órgão pretendia afastar uma das escolas do 1.º ciclo do Agrupamento. Perante os argumentos apresentados pelo Agrupamento, a DREA cedeu e foram acrescentadas outras subunidades, em número de dez, que o agrupamento recebeu sem outras *démarches* acatando as disposições daquele órgão. Desde sempre de cariz vertical, o *Agrupamento Três* passou, depois, a incluir também estabelecimentos do Pré-escolar.

## **2. Caracterização geral do *Agrupamento Três*: os actores, as estruturas e a instituição**

Como acabámos de ver, o *Agrupamento Três* engloba actualmente 12 estabelecimentos de ensino desde o pré-escolar até ao 3.º ciclo. O Agrupamento é constituído por 1133 alunos e 132 docentes. E se todos os elementos que perfazem a

comunidade educativa são peças relevantes nas dinâmicas organizacionais das nossas escolas, a nossa atenção irá recair com grande relevância no pessoal docente, dado os objectivos deste trabalho de investigação. Os dados para a caracterização do agrupamento que apresentamos, em seguida, reportam-se ao ano lectivo 2007/2008, ao PE e ao RI para o triénio 2007/2010 e ao PAA para 2007/2008.

Assim, dos 132 docentes, 86 são professores do 2.º e 3.º ciclos, 42 são professores do 1.º ciclo e 5 são educadores de infância (cf. Quadro 18). 56,2% dos docentes pertencem ao quadro de nomeação definitiva; 7,7% dos docentes pertencem ao quadro de nomeação definitiva de outras escolas e estão destacados no Agrupamento; 26,2 % pertencem ao quadro de zona pedagógica e 9,2% estão colocados em regime de contrato neste Agrupamento (cf. Quadro 19). Trata-se de um corpo que se encontra bastante estável em todos os níveis de escolaridade, não se registando, por isso, uma significativa mobilidade do corpo docente. Segundo os dados recolhidos junto dos Serviços Administrativos, o Corpo Docente é, essencialmente, feminino. Ao nível do pré-escolar, a percentagem é total, no 1.º ciclo é de 88,6% e no 2.º e 3.º ciclos é de 77,2%. Também, a representação nos vários Órgãos de Gestão do Agrupamento é essencialmente feminina (87 %). A média de idade dos docentes situa-se em todos os ciclos de escolaridade na casa dos 40 anos.

**QUADRO 18**  
**NÚMERO DE DOCENTES POR NÍVEL DE ENSINO, SEXO E IDADE**

TIPO DE ESTABELECIMENTO	SEXO MASCULINO	MÉDIA IDADE	SEXO FEMININO	MÉDIA IDADE	TOTAL
PRÉ-ESCOLAR	-	-	5	42	5
1.º CICLO	4	44	37	45	41
2.º e 3.º CICLOS	16	47	70	46	86
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>-</b>	<b>110</b>	<b>-</b>	<b>132</b>

FONTE: Serviços Administrativos *Agrupamento Três*

**QUADRO 19**  
**NÚMERO DE DOCENTES POR NÍVEL DE ENSINO E SITUAÇÃO PROFISSIONAL**

TIPO DE ESTABELECIMENTO	PQND	PQZP	PQND (destacado)	PCPR	TOTAL
PRÉ-ESCOLAR	4	1	-	-	5
1.º CICLO	21	17	1	2	41
2.º e 3.º CICLOS	51	16	9	10	86
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>	<b>34</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>132</b>

FONTE: Serviços Administrativos *Agrupamento Três*

De acordo com os dados disponíveis, os alunos, que frequentam o Agrupamento que nos encontramos a estudar, em número de 1133, repartem-se (cf. Quadro 20) do seguinte modo:

**QUADRO 20**  
**ALUNOS (DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE ESCOLARIDADE E TURMAS)**

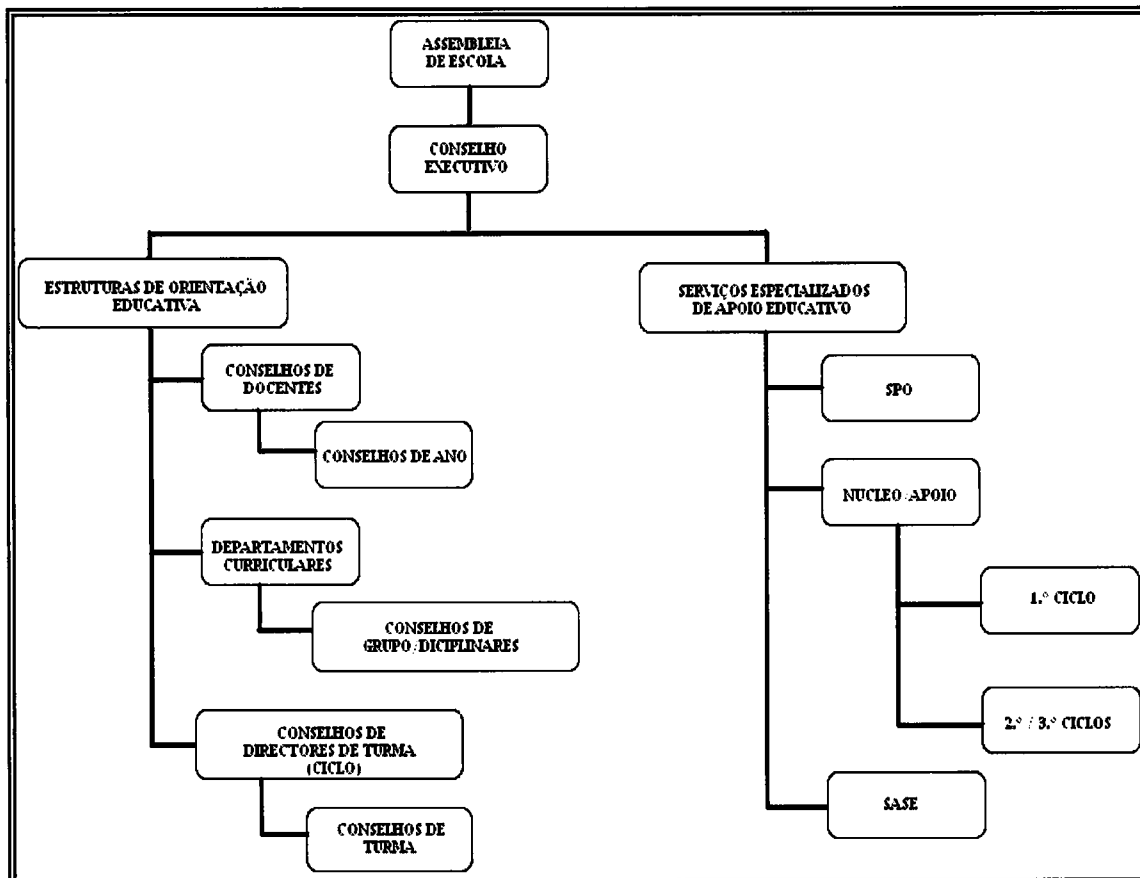
	<b>PRÉ- ESCOLAR</b>	<b>1.º CICLO</b>	<b>2.º CICLO</b>	<b>3.º CICLO</b>	<b>CEF</b>	<b>PIEF</b>	<b>TOTAL</b>
<b>N.º DE ALUNOS</b>	29	522	267	243	31	41	1133
<b>N.º DE TURMAS</b>	3	27	14	10	2	3	59

FONTE: Serviços Administrativos do *Agrupamento Três*

A Escola Básica 2,3 instalada num edifício que data do século XV, é a escola-sede. Pese, embora a sua beleza e estilo arquitectónico, não apresenta as condições físicas ideais ao desenvolvimento de algumas actividades pedagógicas, sobretudo, porque está dividida em vários pisos com acessos bastante íngremes e, apenas, dispõe de dois espaços abertos para os alunos: um pátio interior onde existe uma magnífica fonte quatrocentista enquadrada por vetustos claustros e um pátio de recreio onde, usualmente, funcionam as aulas de Educação Física. As instalações são de tal modo exíguas que para a concretização do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) é sempre necessário recorrer a instalações extra-agrupamento.

O organigrama, que aqui (cf. Figura 25) se reproduz tal qual se encontra no RI, referencia os principais Órgãos de Gestão que constituem o *Agrupamento Três*.

FIGURA 25  
ORGANIGRAMA DO AGRUPAMENTO TRÊS



FONTE: RI (*Agrupamento Três*, 2006:17)

Com a aprovação e entrada em vigor do RI a composição dos Órgãos de Gestão do *Agrupamento Três*, que se reproduz abaixo (cf. Quadro 21), traduz a nova concepção delineada pelos diplomas legais a que temos feito referência<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Referimo-nos, obviamente, ao Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, ao Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho e ao recente Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

**QUADRO 21**  
**COMPOSIÇÃO DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO DO AGRUPAMENTO TRÊS**

ASSEMBLEIA DE ESCOLA	CONSELHO EXECUTIVO	CONSELHO PEDAGÓGICO	CONSELHO ADMINISTRATIVO
8 Representantes do pessoal docente	Presidente	Presidente do Conselho Executivo	Presidente do Conselho Executivo
2 Representantes do pessoal não docente		7 Coordenadores de Departamento	
2 Representantes das Associações de Pais e Encarregados de Educação		2 Coordenadores dos Directores de Turma	
1 Representantes da autarquia	3 Vice-presidentes	3 Representantes do 1.º ciclo (1 de cada Conselho de Docentes)	1 Vice-presidente
2 Representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental, económico ou outros		1 Representante dos Serviços Especializados de apoio educativo	
		1 Representante dos Projectos em desenvolvimento no Agrupamento	Chefe dos Serviços Administrativos
		1 Representante do pessoal não docente	
		2 Representantes dos Pais e Encarregados de Educação	

FONTE: Adaptado RI, *Agrupamento Três* (2006:18-31)

Fica, assim, feita de uma forma sumária e morfológica, a caracterização do *Agrupamento Três* onde desenvolvemos este trabalho de investigação.

## 2.1. Caracterização das amostras: entrevistas e questionários

Os professores que constituíram a base de trabalho para as entrevistas realizadas, foram informados das suas finalidades, tendo acedido prontamente ao nosso pedido de colaboração. O critério que presidiu à sua escolha foi o facto de serem os responsáveis pelos órgãos de gestão de topo e de gestão intermédia do *Agrupamento Três*. Foram realizadas 12 entrevistas aos professores com assento no Conselho Pedagógico e à

Presidente da Assembleia de Escola. De modo a garantir o total anonimato dos entrevistados, optámos por apresentar uma caracterização muito sumária dos mesmos (cf. Quadro 22)

**QUADRO 22**  
**CARACTERIZAÇÃO SUMÁRIA DOS ENTREVISTADOS**

ENTREVISTADO	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
Presidente do Conselho Executivo	54	34	PQND/ P. Titular
Coordenador do Conselho de Docentes	48	26	PQND/ P. Titular
Coordenador de Departamento de Ciências Experimentais	52	32	PQND/ P. Titular
Coordenador de Departamento de Língua Portuguesa	55	31	PQND/ P. Titular
Presidente da Assembleia de Escolas	45	24	PQND/ P. Titular
Vice-presidente do Conselho Executivo e Coordenadora do Conselho de Docentes	49	30	PQND/ P. Titular
Coordenador dos Directores de Turma: 2.º ciclo	48	25	PQND/ P. Titular
Coordenador dos Directores de Turma: 3.º ciclo	50	32	PQND/ P. Titular
Coordenador de Departamento de Línguas Estrangeiras e Presidente do Conselho Pedagógico	55	29	PQND/ P. Titular
Coordenador de Departamento de Ciências Sociais	56	33	PQND/ P. Titular
Coordenador de Departamento de Expressões	57	32	PQND/ P. Titular
Coordenador de Departamento de Educação Física	46	24	PQND/ P. Titular

Dado a nossa opção em fazer a triangulação dos dados, de modo a garantir uma fiabilidade maior dos mesmos, aplicámos um questionário aos professores do agrupamento. Dos 110 questionários distribuídos, foram devolvidos em tempo útil 91.

Com base nos dados recolhidos, em relação ao factor idade, a nossa amostra revelou uma média de idades que ronda os 43,7 anos. A idade mínima corresponde aos 26 anos e a máxima aos 57 anos. A mediana atinge os 44 e a moda os 56 anos. (cf. Quadro 23).

**QUADRO 23**  
**IDADE DOS INQUIRIDOS**

	Média	Máxima	Mínima	Mediana	Moda	Desvio-padrão
Idade	43,7	57	26	44	56	8,4

A nossa amostra é esmagadoramente feminina com 80,2%. O sexo masculino atinge os 19,8%. Por tradição o ensino está entregue na sua maior parte às mulheres: o *Agrupamento Três* não é excepção (cf. Quadro 24).

**QUADRO 24**  
**SEXO DOS INQUIRIDOS**

Masculino		Feminino		Total	
Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
18	19,8	73	80,2	91	100%

Quanto ao nível de ensino, a amostra recolhida está de acordo com a representatividade dos ciclos. A maior parte dos professores situa-se ao nível do 2.º (39,6%) e 3.º ciclos (34,0%). A expressividade do Pré-escolar é bastante diminuta (4,4%), (cf. Quadro 25).

**QUADRO 25**  
**NÍVEL DE ENSINO DOS INQUIRIDOS**

Pré-escolar	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
4	20	36	31	91

Tendo em conta o factor idade, os anos de serviço dos professores inquiridos atingem uma média de 20,8 anos, com um mínimo de 3 e um máximo de 36 anos. A mediana atinge os 20 e a moda os 15 anos de serviço (cf. Quadro 26).

**QUADRO 26**  
**TEMPO DE SERVIÇO EM ANOS DOS INQUIRIDOS**

	Média	Máximo	Mínimo	Mediana	Moda	Desvio-padrão
Anos Serviço	20,8	36	3	20	15	8,7

Quanto à situação profissional, os professores inquiridos são maioritariamente PQND (68,5%). Os professores PQZP atingem os 20,2% e os PCPR abrangem 11,2%. (cf. Quadro 27). Com efeito, estes valores apontam para um corpo docente bastante estável.

**QUADRO 27**  
**SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS INQUIRIDOS**

Professor PCPR		Professor QZP		Professor QND		Total	
Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
10	11,2%	18	20,2%	61	68,5%	89	100%

Certamente com efeitos sobre a resistência à mudança, podemos inferir que a idade, o tempo de serviço e a situação profissional dos inquiridos são aspectos a ter em conta na implementação do modelo organizacional que nos encontramos a estudar.

### **3. A constituição do *Agrupamento Três* e o modelo induzido pelos:**

**Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e Despacho n.º**

**13313/2003, de 8 de Julho**

Como muitos outros pelo país fora, o *Agrupamento Três* foi aprovado por despacho do ME, sob proposta da DREA. A instalação deste Agrupamento de Escolas foi feita por uma Comissão Instaladora, composta por três elementos, democraticamente eleita, segundo o convencionado no Decreto-lei n.º 115-A /98, de 4 de Maio, tendo sido empossada pelo, então, Coordenador de Centro de Área Educativa de Évora (CAE).

*Este agrupamento começou em 2000/2001. Na altura, havia a necessidade de dar cumprimento ao Decreto-Lei n.º 115/98 e era necessário que até ao fim de 1999 (e nós já estávamos fora do tempo) todos os agrupamentos estivessem implementados. (E 6)*



A criação dos Agrupamentos na cidade de Évora partiu, sobretudo, da iniciativa da DREA, através do CAE e, de certa forma, da Câmara Municipal. O *Agrupamento Três* não foi exceção:

*«Foram os promotores. Foram os promotores porque, a iniciativa foi sempre da DREA, quer a DREA em si, quer através do CAE. E também da Autarquia, portanto, foi um trabalho de articulação entre a Autarquia e a DREA. Foram eles os promotores da constituição do agrupamento.»* (E 1)

A ideia que a DREA e o CAE estiveram por detrás da constituição do Agrupamento foi transversal em quase todas as entrevistas que realizámos:

*A iniciativa partiu do CAE, na altura, uma vez que havia na cidade de Évora uma série de escolas que já estavam agrupadas horizontalmente.* (E 6)

*Eu acho que quem pensou isso foi a DREA.* (E 4)

*A iniciativa partiu da DREA porque foram eles que falaram que as escolas tinham que ser agrupadas.* (E 5)

*A iniciativa partiu do CAE, na altura, uma vez que havia na cidade de Évora uma série de escolas que já estavam agrupadas horizontalmente. Só escolas do 1.º ciclo e tinham sido deixadas algumas de fora. (...) Antes dos agrupamentos houve as Áreas Escolas, os Territórios de Intervenção Prioritária e depois surgiram os agrupamentos. (...). Como o Dec.-Lei previa que nenhuma escola ficasse de fora e na altura como já tínhamos um trabalho de parceria com a ----- (porque iam lá os professores de Inglês, Música e Educação Física), achámos e até porque estávamos todos dentro do centro histórico de Évora, achámos que fazia sentido fazermos agrupamento com essas escolas. Na altura, o CAE entrou em contacto connosco, a iniciativa não partiu de nós embora já tivéssemos trabalho conjunto. O CAE pôs-nos como condição que não deixássemos a escola do ----- isolada. Era uma escola pequenina, já por si, com as suas características físicas se isolava um bocado e não devia ficar para trás. O CAE fez a proposta.* (E 6)

*Foi a DREA.* (E 8)

*Há uma lei que suporta a criação dos agrupamentos, e depois a DREA terá dado a indicação às escolas. Houve alterações a esse nível, até porque eles eram horizontais e houve alguma pressão do poder central para eles se formarem. Em termos de datas e anos, eu esqueço-me frequentemente. Não tenho uma noção exacta de data da formação do agrupamento, a reformulação de horizontal para vertical é relativamente recente. (E 9)*

No entanto, também prevalece a ideia de que foi a Câmara que gizou a rede dos agrupamentos

*Foi a Câmara, essencialmente, é a noção que eu tenho porque na altura estava na Assembleia, era Presidente da Assembleia nessa altura. E o conceito que presidiu à união das escolas foi escolas “dentro da cidade”. Inicialmente, o agrupamento era constituído por esta, mais a ----- e a escola -----. (E 3)*

noutros casos não existe uma noção concreta sobre a entidade que implementou o agrupamento, embora se saiba que não foi uma iniciativa promovida pelas escolas

*Eu acho que partiu de uma entidade exterior às escolas. Vem regulamentado. Primeiro eram horizontais, eu ainda trabalhei assim. (E 2)*

Relativamente ao papel da Câmara Municipal na construção do *Agrupamento*, não existe, como podemos ver, um consenso dado que

*Que eu saiba a Câmara não teve papel nenhum. (E 8)*

A Câmara chegou a ser vista como um obstáculo à concretização do agrupamento.

*A Câmara acabou por ser um problema porque tinham tudo atrasado. Nós tínhamos uma certa pressa porque o ano lectivo ia começar e tínhamos que ter tudo pronto. Quase que pressionámos a Câmara em Junho para podermos começar no ano lectivo 2000/2001. Alguns vereadores não se queriam pronunciar e nós lá explicámos o que se passava. (E 6)*

*Aqui não [sobre o papel das autarquias na construção dos agrupamentos]. Os vereadores não se queriam meter nisto porque já havia os agrupamentos horizontais. Os verticais não existiam nestes moldes e eles não se queriam comprometer. Lá perceberam a nossa vontade e aprovaram tudo. A Câmara deu o aval. (E 6)*

Os dados recolhidos através dos questionários mostram-nos (cf. Quadro 28) que os inquiridos referiram a DREA (80,2%) como principal instituição impulsora da implementação dos agrupamentos verticais de escolas mas não atribuem principal relevância ao CAE (37,4%). Os inquiridos referiram, também, que as escolas do 1.º (65,9%), do 2.º (59,3%) e do 3.º ciclos (50,5%) foram ouvidas neste processo. Contrariamente, o Pré-escolar é referido apenas por 44% dos inquiridos, o que nos pode levar a supor da sua pouca importância. Relativamente ao papel da Câmara Municipal na constituição dos agrupamentos, apenas 44,3% dos professores referiram esta instituição.

Da interpretação destes dados, podemos, sobretudo, inferir a ideia que os professores consideram que as escolas (embora a níveis diferenciados) tiveram um papel activo na constituição dos agrupamentos, o que como ficou referenciado em capítulos anteriores, não corresponde ao que efectivamente se passou. Relativamente à Câmara Municipal, parece-nos que a indecisão que encontramos nas entrevistas se aplica também aos questionários.

**QUADRO 28****INSTITUIÇÕES OUVIDAS NA CONSTITUIÇÃO DO AGRUPAMENTO**

	Sim		Não		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Câmara Municipal	43	47,3%	48	52,7%	91	100,0%
Escolas do 1.º Ciclo	60	65,9%	31	34,1%	91	100,0%
Escolas do 2.º Ciclo	54	59,3%	37	40,7%	91	100,0%
Escolas do 3.º Ciclo	46	50,5%	45	49,5%	91	100,0%
Associações de Pais/EE	36	39,6%	55	60,4%	91	100,0%
DREA	73	80,2%	18	19,8%	91	100,0%
CAE	34	37,4%	57	62,6%	91	100,0%
Jardins-de-infância	40	44,0%	51	56,0%	91	100,0%

O processo de constituição do Agrupamento conheceu, como já afirmámos duas fases e, apesar da imposição do modelo previsto nos diplomas legais, a DREA geriu o processo de negociação de uma forma serena não se fazendo sentir a tal «condução musculada» por parte dos Directores Regionais de Educação de que falava Lima (2005:21).

*O processo de negociação... o agrupamento não foi sempre constituído da mesma maneira. Primeiro, eram apenas três escolas, que eram as escolas do centro histórico, e só posteriormente, quando a DREA entendeu que os agrupamentos horizontais deveriam acabar é que teve que fazer uma reorganização dos agrupamentos. E nessa altura foi feita uma negociação com o nosso Agrupamento, no sentido de fazer a integração das escolas, nomeadamente das escolas rurais. Nessa altura, havia intenção de uma das escolas que pertencia ao nosso agrupamento, que era a Escola de ---- passar para outro agrupamento, e a escola --- também passar para outro agrupamento, foi uma primeira proposta da DREA, e depois, conseguimos que isso não acontecesse, conseguimos manter o agrupamento tal e qual como estava e fomos buscar as escolas das zonas rurais. Essa divisão das escolas das zonas rurais foi a DREA que fez o estudo e que nos apresentou e que nós aceitámos sem grandes problemas. (E 1)*

*A DREA teve em atenção as nossas sugestões, senão teríamos uma constituição diferente, nomeadamente, em relação às escolas do centro histórico e ficado com uma situação completamente diferente. (E 1)*

*Aqui houve uma tentativa de entendimento. E inclusivamente, não foi só com este agrupamento. A DREA promoveu reuniões com os agrupamentos que já existiam para depois fazer a distribuição dos agrupamentos horizontais. Foi feito num processo negocial em que estiveram todos os agrupamentos já existentes e, portanto, houve uma partilha de pontos de vista para chegarmos a esta configuração que actualmente os agrupamentos têm. (E 1)*

Ainda que a maior parte dos entrevistados, sobretudo, as responsáveis pelo Conselho Executivo, fizesse questão de vincar o modo sereno como o processo de negociação decorreu, não podemos deixar de assinalar outras opiniões.

*Aqui, até foi ao arrepio do que já havia sido feito no terreno através das iniciativas locais. Foi um agrupamento criado pela DREA não respeitando as ligações que existiam na escola de ---- com a escola ----. Estas escolas tinham uma colaboração que já vinha de alguns anos e isso não foi respeitado. Foi imposta à nossa escola e foi imposto à escola de ----- . Ninguém pôde escolher de acordo com as parcerias e as afinidades que já existiam. Eu não estou a dizer que a composição imposta não tenha lógica, até porque estas escolas estão no centro histórico da cidade, mas naquela altura não tínhamos nenhuma ligação sistemática. Se havia era esporádica.* (E 8)

Apesar da aparente tranquilidade e do processo de negociação que rodeou a constituição do *Agrupamento Três*, os docentes não esquecem que

*Os agrupamentos foram criados por imposição da legislação. Este não foi diferente. Estivemos ainda um ano ou dois em que tentámos não nos agrupar com escolas do 1.º ciclo para nos prepararmos psicologicamente. Depois, não tivemos outro remédio, foi mesmo imposição ministerial.* (E 7)

*O que me parece é que a constituição dos agrupamentos foi algo que foi imposto. Não foi algo sentido como uma necessidade das escolas e, por isso, há mais dificuldades na concretização e funcionamento dos agrupamentos.* (E 9)

*Foi meramente administrativo. Foi pegar no mapa da cidade de Évora, dividi-lo em quatro quartos, uma vez que havia quatro agrupamentos e distribuir um quarto para cada escola-sede. Não havia nada a fazer. A única coisa que havia para fazer, era defender o que já tínhamos. Não quisemos perder as duas escolas do 1.º ciclo e que já faziam agrupamento connosco. Acabámos por negociar com a DREA a manutenção daquelas escolas em vez de ficarmos com outras.* (E 6)

*Até porque as parcerias pré-agrupamento nem sempre foram respeitadas... Houve um corte com certas dinâmicas locais.* (E 9)

*Entre a escola-sede e a escola de ----, há uma certa ligação que é anterior à constituição do agrupamento. Estou a ver a escola de ---- tão distante em termos da realidade, como comunidade. Até em termos de distância, de nos deslocarmos lá ou eles virem até nós.* (E 10)

e que todo o processo seria mais fácil se a constituição do agrupamento fosse dinamizado pelas bases, de baixo para cima,

*Eu considero sempre que é mais fácil quando nos vem de baixo para cima, aceitar as mudanças. (E 1)*

*Esta reforma não se daria porque as pessoas não propoiam isso. Às vezes, há coisas que vindo de baixo para cima, coisas com as quais nós estamos mais dentro, não é. (E4)*

*São hábitos de há muitos anos, enraizados. Eu acho que tem mais a ver com isso do que estar contra esta iniciativa. Talvez se tivesse partido dos colegas a vontade de agrupar, talvez fosse diferente. (E 4)*

*A imposição que foi feita pela DREA e pelos governos, porque lhes convinha, reduzia os custos administrativos, essa é que eu acho que é uma medida prejudicial. Acho que se deviam ter aproveitado as dinâmicas locais, parcerias que já havia e depois, então, logo se via se os agrupamentos ficam em horizontais ou verticais. Até agora não tem havido grandes benefícios, e pode haver lacunas da escola, dado não tem aproveitado essa obrigatoriedade com uma maior integração e parceria de trabalho com todas as escolas. (E 8)*

ou se os docentes tivessem sido ouvidos, elucidados e sensibilizados para a mudança que a estrutura do novo modelo acarretaria nas dinâmicas organizacionais das escolas.

*(...) nós no próprio Pedagógico, quer dizer, eu ao princípio aceitei isso, nós não sabíamos bem o que nos esperava, o que se esperava de nós. E neste momento, eu para ser sincera, eu ainda não estou muito dentro, eu ainda não estou muito dentro do espírito do agrupamento. (E 4)*

*Naquela altura, houve alguma discussão no CP. A coisa foi posta um bocado como facto consumado. Nem se discutiu aprofundadamente as vantagens e as desvantagens de estar agrupado. Eu, como costume, reclamei. É o habitual. Realcei as desvantagens e realcei que a única coisa que havia era a vontade administrativa e a vantagem administrativa para o ME, para a Direcção Regional em poder acabar com as Delegações Escolares e centrar os serviços administrativos e poupar muito dinheiro. (E 8)*

*Por decreto e por imposição, estarmos ligados a todas essas escolas não me parece que seja algo que dê frutos com facilidade. As mudanças têm que ser preparadas, com calma para que as rejeições sejam baixas e se possa desenvolver um trabalho de qualidade. As leis só por si são importantes mas é preciso também pensar nas condições para que as reformas pretendidas pelo poder central possam ser implementadas com sucesso. Não se pode pedir às pessoas que façam isto ou aquilo se não forem preparadas as condições que possibilitem no terreno realizar e implementar essas reformas quero com isto dizer que os agrupamentos verticais, o modelo pode ter muitas virtudes. A prática tem-nos mostrado que é muito difícil alterar práticas de décadas quando nos dizem apenas que é preciso mudar, que temos que mudar, é forçoso alterar e fazer o que eles escrevem nos decretos. Os decretos não alteram a realidade senão houver primeiro uma preparação das mudanças, uma sensibilização. (E 8)*

Apesar destas vozes discordantes, também existem outros ecos que asseguram que as escolas, os docentes foram ouvidos na constituição do agrupamento.

*Eu acho que sim, acho que foram ouvidas. A maior parte, acho que aceitou. Ninguém pôs grandes entraves. Era benéfico porque, enfim, algumas escolas estariam muito isoladas dada a distância, para ter uma ajuda. Isso é importante. (E 4)*

*Eu nunca notei nenhuma situação em que me dissessem que as pessoas não queriam os agrupamentos. (E 1)*

Apesar de um vasto conjunto de objectivos propostos no questionário para a criação dos agrupamentos verticais, os professores inquiridos indicaram maioritariamente os objectivos previstos na legislação (cf. Quadro 29): *proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos (76,9%); favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino (67%); superar situações de isolamento de escolas e prevenir a exclusão social e escolar (59,3%); reforçar a capacidade pedagógica das escolas (62,6%)*. Também, na hipótese *Poupar dinheiro ao Estado rentabilizando os recursos materiais e humanos disponíveis*, registamos uma escolha expressiva de 69,2%. A hipótese *Valorizar e enquadrar experiências pedagógicas em curso*, com 53,8% foi tida como pertinente pelos inquiridos mas não está contemplada nos diplomas legais.

**QUADRO 29**  
**OBJECTIVOS DA CONSTITUIÇÃO DO AGRUPAMENTO**

	Sim		Não		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Atribuir um papel mais activo aos pais e encarregados de educação na vida quotidiana das escolas	15	16,5%	76	83,5%	91	100,0%
Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica	70	76,9%	21	23,1%	91	100,0%
Aumentar o trabalho burocrático dos docentes	17	18,7%	74	81,3%	91	100,0%
Valorizar e enquadrar experiências pedagógicas em curso	49	53,8%	42	46,2%	91	100,0%
Reformular o modelo anterior por já não corresponder às necessidades do sistema educativo	40	44,0%	51	56,0%	91	100,0%
Reforçar a capacidade pedagógica das escolas	57	62,6%	34	37,4%	91	100,0%
Centralizar ainda mais o poder decisório extinguindo as Delegações Escolares	27	29,7%	64	70,3%	91	100,0%
Poupar dinheiro ao Estado rentabilizando os recursos materiais e humanos disponíveis	63	69,2%	28	30,8%	91	100,0%
Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social	54	59,3%	37	40,7%	91	100,0%
Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão	25	27,5%	66	72,5%	91	100,0%
Favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino	61	67,0%	30	33,0%	91	100,0%
Eliminar o orçamento financeiro atribuído às subunidades	21	23,1%	70	76,9%	91	100,0%
Reduzir o número de cargos relativos à gestão intermédia	33	36,3%	58	63,7%	91	100,0%

Se analisarmos as respostas dos inquiridos sobre os objectivos da constituição dos agrupamentos por ciclo, chegamos a considerações importantes e que nos levam a supor que, sobretudo, os professores do Pré-escolar e do 1.º ciclo apontam outros objectivos mais dissimulados para criação dos agrupamentos verticais de escolas. Para o Pré-escolar: *Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica* é importante apenas para 25% dos inquiridos; *Aumentar o trabalho burocrático dos docentes* é referido por 50% dos professores; *Centralizar ainda mais o poder decisório extinguindo as Delegações Escolares* é indicado por 75%; *Eliminar o orçamento financeiro atribuído às subunidades* é referido por 75% dos docentes e *Reduzir o número de cargos relativos à gestão intermédia* é indicado por 75%. Para o 1.º ciclo: *Centralizar ainda mais o poder*



*decisório extinguindo as Delegações Escolares é indicado por 60%. Para o 2.º ciclo: Reformular o modelo anterior por já não corresponder às necessidades do sistema educativo é referido por 55,6%.*

O número de subunidades que constituem o *Agrupamento Três* parece ser um verdadeiro quebra-cabeças para os entrevistados, não tanto na primeira fase mas, sobretudo, na segunda.

*Neste momento, são 12, 13 subunidades. Pois, os 12, 13 têm a ver com o seguinte: Há um Jardim-de-Infância, em ---- e uma escola do 1.º ciclo e numa primeira fase eram duas unidades e actualmente são apenas uma. (...) Quando iniciou o Agrupamento eram treze. Neste momento, constituem uma subunidade. É uma EB1/JI. E são 12. (E 1)*

*São bastantes, não te posso agora dizer o número exacto, sei lá, para aí, mais de 10. Não te sei dizer. (E 4)*

*Penso que são 9 ao todo. Sim, deixa ver, são 7 do 1.º ciclo, 1 jardim-de-infância, 8, mais a escola-sede. (E 7)*

*De cor, não sei. Temos o Pré-escolar, com 2 jardins-de-infância, depois, para aí umas 5 escolas do 1.º ciclo, não, não, é capaz de ter mais com as escolas rurais. É capaz de ter mais. Tem duas rurais e aqui dentro da cidade mais 5. Serão aí umas 10 ao todo. (E 9)*

*Eram menos do que agora. Na altura, eu não estava nesta escola. Entretanto, foi alargado. Mas neste momento não te sei dizer quantas escolas são, estão as da cidade e as rurais. Devem ser umas sete. Não sei o número exacto. (E 9)*

De acordo com os dados colhidos nos questionários, os professores inquiridos apresentam, também eles, uma ideia muito mais clara e precisa sobre a constituição do agrupamento na primeira fase da sua formação. Assim, (cf. Quadro 30) a maioria dos professores (52,7%) refere que na primeira fase da constituição do agrupamento estiveram 3 escolas. Mas se somarmos a percentagem de professores que não respondem (18,1%) e os que apontam um número incorrecto (28,6%), a percentagem

obtida (47,3%) não deixa de ser muito elevada. Curiosamente, o número de escolas indicadas varia entre 0 e 12, o que consideramos ser uma amplitude significativa.

**QUADRO 30**  
**NÚMERO DE ESCOLAS DO AGRUPAMENTO - 1ª FASE**

Respostas	Frequência	%	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
0	1	1,1	1,4	1,4
1	1	1,1	1,4	2,7
2	1	1,1	1,4	4,1
3	48	52,7	64,9	68,9
4	4	4,4	5,4	74,3
5	5	5,5	6,8	81,1
6	3	3,3	4,1	85,1
7	2	2,2	2,7	87,8
8	1	1,1	1,4	89,2
9	2	2,2	2,7	91,9
10	4	4,4	5,4	97,3
12	2	2,2	2,7	100,0
Total	74	81,3	100,0	
Missing System	17	18,7		
Total	91	100,0		

Se na primeira fase os dados dos questionários apontam para uma maioria dos professores (52,7%) a referir o número exacto de escolas que estiveram na criação do agrupamento, a segunda fase contempla uma situação bastante diferente (cf. Quadro 31). A dispersão do número de escolas é, agora, muito maior: são apontadas entre 2 e 25 escolas. Só este indicador parece sugerir o desconhecimento dos professores acerca do agrupamento onde trabalham. Por outro lado, se somarmos os grupos de professores<sup>4</sup> que referem 12 ou 13 escolas e que perfazem 23,1%, constatamos que  $\frac{3}{4}$  dos inquiridos (76,9%) desconhecem a composição do agrupamento, o que não deixa de ser muito significativo na óptica da cultura organizacional do agrupamento.

<sup>4</sup> As balizas 12/13 escolas são associadas dado que apenas no ano lectivo 2007/2008 uma escola do 1.º ciclo e um jardim-de-infância se agruparam e originaram uma EB1/JI.

**QUADRO 31**  
**NÚMERO DE ESCOLAS DO AGRUPAMENTO - 2.ª FASE**

Respostas	Frequência	%	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
2	1	1,1	1,3	1,3
3	1	1,1	1,3	2,6
4	1	1,1	1,3	3,9
5	1	1,1	1,3	5,3
6	3	3,3	3,9	9,2
7	3	3,3	3,9	13,2
8	7	7,7	9,2	22,4
9	10	11,0	13,2	35,5
10	17	18,7	22,4	57,9
11	4	4,4	5,3	63,2
12	13	14,3	17,1	80,3
13	8	8,8	10,5	90,8
14	2	2,2	2,6	93,4
16	2	2,2	2,6	96,1
20	1	1,1	1,3	97,4
22	1	1,1	1,3	98,7
25	1	1,1	1,3	100,0
Total	76	83,5	100,0	
Missing System	15	16,5		
Total	91	100,0		

Perante a imposição do modelo escolhido pelo ME, os docentes do então formado *Agrupamento Três* reagiram como se esperava quando as mudanças são impostas e forçadas, com algum choque e desagrado.

*Eu penso que numa 1.ª fase, as pessoas não reagiram muito bem à questão dos agrupamentos, digamos, numa 1.ª fase, mas perante a necessidade de se ter que constituir os agrupamentos, acho que não houve reacções muito negativas, acho que houve primeiro uma reacção de desagrado por agora nos termos de agrupar. (E 1)*

*Podemos analisar a questão sob dois pontos de vista: se centrarmos o ponto de vista aqui na escola, acho que o impacto foi mínimo e muito do corpo docente nem desenvolveu novos comportamentos, ignorou. É mesmo ignorar, não fez esforço. Há muitas pessoas que não fazem o mínimo esforço... (E 3)*

*Eu acho que metade sim, metade não. Ninguém sabia muito bem o que se iria esperar, se os agrupamentos serviam para que as coisas funcionassem melhor. Era aquela expectativa que vamos ver o que é que dá. (E 4)*

*No princípio houve, assim, um choque. As pessoas diziam, mas o que nós temos em comum com as outras escolas, não os conhecemos. Houve muito essa ideia, no princípio. (E 5)*

*É, tem a ver com a mudança, a resistência, é mesmo aquela situação de resistência à mudança. Foi feita uma determinada reforma e agora vamos impor um outro modelo. Acho que foi um processo normal de resistência à mudança mas não foi complicado. (E 1)*

*Estão sempre a sair cá para fora tantas alterações, tantas mudanças que nem há tempo suficiente para as pessoas se adaptarem às situações que se criam. Reagir às constantes mudanças não é nada fácil, fizemos uma alteração de quase 360º e há sempre prioridades. É uma gestão que se vai fazendo e há sempre certos aspectos que ficam para segundo plano. Há sempre algo mais urgente que é preciso resolver. (E 7)*

*As mudanças não se fazem por decreto, têm que ser muito trabalhadas para que se consigam trilhar outros caminhos que não passem pela fracção. (E 9)*

Independentemente do modo como ocorra a mudança, há sempre que ter em conta um ponto de partida e um ponto de chegada. O ponto de partida anterior à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 e do Despacho n.º 13313/2003, que justifica a mudança, há-de ser insatisfatório do ponto de vista do ME. Essa insatisfação potencia uma visão do futuro mais positiva. O momento chave da mudança ocorre no processo de transição e, por sua vez, requer uma liderança forte. A aplicação da mudança necessita, assim, de um ritmo de implementação muito reflectido e consistente, de modo a não fomentar nos funcionários o regresso ao estado anterior.

Schein (1991) refere que o êxito da mudança só decorre em ambientes em que as pessoas se sintam psicologicamente seguras, condição para a qual é imprescindível um nível adequado de confiança.

Câmara (1998) adianta que a resistência é sempre positiva porque permite às organizações maior previsibilidade e estabilidade evitando comportamentos imprevisíveis e caóticos. Muitas vezes, o processo de resistência à mudança é um processo invisível, camuflado e manifesta-se em falta de lealdade à organização, desmotivação no trabalho, acréscimo do número de falhas e maior absentismo. A gestão da mudança por parte dos Conselhos Executivos deverá ser implementada de forma habilidosa, procurando desvalorizar a resistência através da comunicação, da participação e da partilha por parte de todos os colaboradores da organização.

A mudança provocada pelas políticas educativas apresenta o agrupamento vertical de escolas como uma unidade de gestão da administração central no *redesign* da rede educativa ou um “novo escalão da administração desconcentrada” segundo Lima (2004a), isto é, a escola-sede equivale à unidade de gestão, vista da perspectiva da administração central e as escolas do 1.º ciclo e os jardins-de-infância são subunidades de gestão periféricas relativamente à escola-sede e invisíveis se observadas da perspectiva da administração central.

Neste sentido, Lima (2003) chama a atenção para o papel do agrupamento vertical de escolas enquanto conceito nuclear no reagrupamento educativo para facilitar a gestão, movido por razões técnico-instrumentais e económicas enquadradas numa lógica centralista em que é no domínio da reforma da administração escolar que aquela medida pode revelar todo o seu alcance político.

«A unidade de gestão estratégica passará a ser o agrupamento de escolas: uma nova forma de organização que romperá com a retórica da centralidade da escola, atribuindo a esta um estatuto ainda mais periférico, já potencialmente inscrito no novo conceito de “subunidade de gestão”.» (Lima, 2003b)

Perante tamanhas mudanças provocadas pela imposição do *redesign* da rede educativa, o corpo docente acabou por se resignar às transformações impostas pela legislação embora as rotinas de muitos dos actores não tenham sofrido grandes alterações:

*As escolas do 1.º ciclo estavam habituadas a serem elas a decidirem, a pôr e a dispor à sua vontade, sem “passar cartão” a ninguém, só à inspecção. Quando surge o agrupamento em que é preciso seguir algumas normas iguais para todas as escolas, ...*

*mas penso que isso agora, esbateu-se um pouco. Já estamos agrupados há oito anos, acabou por se diluir. Foi uma alteração nas práticas de 20/30 anos de ensino. (E 6)*

*Acho que muitas pessoas pensam que há muita confusão, é muita gente. Embora se tente que a escola funcione como um agrupamento, não vejo isto como um agrupamento. Não há ligação, continua a haver grupos. Aqueles que estão fora da cidade, é-lhes impossível conhecer as pessoas que estão na cidade e vice-versa. (E 5)*

*Alterações? Naquela altura quase nada. Como vejo que, agora, também não me parece que haja uma grande mudança. (E 8)*

*Nem sempre os colegas compreendem que nós somos um mega-agrupamento. Pensam só na escolinha-sede. (E 6)*

*No princípio até houve alguma resistência quando iam algumas indicações da escola-sede ao nível do 1.º ciclo. Essas coisas, depois foram mudando porque as coisas acabam por entrar na rotina, por as pessoas anuírem, aceitarem. (E 6)*

As alterações sentidas pelos docentes parecem ter vincado, sobretudo, os docentes do 1.º ciclo, que de uma independência relativa passaram a ter que prestar contas à escola-sede, subalternizando-se de acordo com o seu novo estatuto de subunidade de gestão.

*Eu não sei se da parte das pessoas, nomeadamente, nas pessoas do 1.º ciclo e do pré-escolar, se as pessoas criaram muitas expectativas positivas. A reacção das pessoas é, agora, vamos ter que dar contas aos outros porque, como sabes, no 1.º ciclo e no pré-escolar, as pessoas estavam muito isoladas, cada um na sua escolinha e com uma situação de quase total independência e quando se constituíram os agrupamentos, uma das razões para constituir os agrupamentos foi as pessoas não estarem tão isoladas, completamente isoladas, a intenção era fazer uma ligação maior entre as pessoas das diversas escolas, das diversas unidades para que as pessoas não estivessem completamente isoladas e isto que eu considero que é um aspecto positivo. O não contacto não é positivo para ninguém. Na minha perspectiva, a filosofia da constituição dos agrupamentos está correcta. Não sei se da parte das pessoas que tinham total liberdade consideram da mesma forma. Tenho algumas dificuldades em perceber se isso acontece ou não. (E 1)*

Os docentes da escola-sede não terão sentido com a mesma intensidade os efeitos provocados pelas transformações dado que

*Eu penso que na altura não se alteram as rotinas. (E 6)*

*Não notei tanto na escola-sede, porque a escola-sede já era um grupo maior, já era constituída por mais pessoas, mais departamentos, muita gente e todos, no fundo, organizados da mesma forma, em diversos órgãos de gestão intermédia. As pessoas que vêm de fora, nomeadamente do 1.º ciclo e do pré-escolar, eu acho que é um bocadinho mais complicado. De qualquer forma, eu nunca vi reacções negativas da parte das pessoas que integraram o agrupamento. Nunca tive essa noção. (E 1)*

*Muitos de nós estamos ainda a pensar, ainda não mudámos a forma de pensar, que estamos em agrupamento, nomeadamente, isso nota-se muito a nível dos professores da escola-sede. (E 3)*

Embora a maior parte dos entrevistados considere que as rotinas dos professores não se alteraram sobremaneira, outras opiniões são dignas de registo na medida em reflectem outro tipo de situações, ditas mais burocráticas e institucionais.

*Aqui na nossa escola [a escola-sede] houve grandes alterações atendendo a que somos a escola-sede. Ficámos com todos os encargos, penso que o grande embate foi mais para nós do que propriamente para o 1.º ciclo. (E 7)*

*Ficámos com uma sobrecarga de trabalho quer a nível administrativo quer a nível do CP. No CP, abordávamos os nossos assuntos, as reuniões eram mais ligeiras. Agora, os assuntos arrastam-se, há muito mais assuntos a tratar, há muito mais escolas. (E 7)*

*Em relação às pessoas do 1.º ciclo e do pré-escolar, eu penso que houve algumas alterações. Não conhecia o modelo antes, para dizer a verdade. Mas, há um conjunto de procedimentos que passaram a ser mais frequentes. Sei lá, em termos de participação em órgãos mais alargados, em termos da circulação da informação, que passou a ser do agrupamento para essas subunidades e vice-versa. Há alterações de rotinas. As pessoas contactavam com a Direcção Escolar e agora passam a ter um contacto muito mais próximo com o órgão de gestão do agrupamento e também com os outros órgãos de gestão intermédia do agrupamento. Acho que há aí alterações muito*

*significativas, mesmo em termos do trabalho no terreno, na articulação com os outros colegas, em termos dos outros anos de escolaridade, em termos de planificações.* (E 1)

Face a tantas mudanças exigidas pelo modelo organizacional dos agrupamentos verticais, os inquiridos, quando confrontados com a questão *Leccionar num agrupamento vertical melhorou a forma de estar na escola* relativamente a uma série de itens, foram muito claros ao expressar a sua opinião dado que uma percentagem muito significativa optou por respostas negativas ou neutras (cf. Quadro 32). Em todos os itens, as frequências obtidas nas escalas 1 e 2 atingem valores muito superiores a 50%. Se tivermos em atenção, os resultados obtidos nos inquéritos do Pré-escolar e nos 2.º e 3.º ciclos, essa percentagem sobe para valores médios de mais de 75%. Ao nível do 1.º ciclo, registamos conclusões semelhantes aos resultados gerais, na medida em que as respostas negativas e neutras alcançam valores muito elevados. Podemos, desta forma inferir que não se alteraram sobremaneira os comportamentos dos professores que leccionam no *Agrupamento Três*. As reformas determinadas pela legislação só são exequíveis no terreno quando os actores organizacionais estão motivados e esclarecidos. No entanto, o 1.º ciclo neste capítulo terá tido alguns benefícios visto que os docentes passaram a reunir-se numa nova estrutura designada por *Conselhos de Ano* (estrutura que agrega todos os professores do 1.º ciclo que leccionam o mesmo ano de escolaridade), pondo em prática o princípio dos agrupamentos horizontais.

**QUADRO 32**  
**O AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS E A QUALIDADE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

	Absolutamente Nada		2		3	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
À troca de experiências com colegas de outros ciclos/escolas	27	29,7%	27	29,7%	25	27,5%
Ao trabalho em equipa com colegas de outros ciclos/escolas	32	35,2%	29	31,9%	19	20,9%
À reflexão sobre as práticas pedagógicas	32	35,2%	20	22,0%	26	28,6%
À sua motivação para trabalhar em equipas com docentes dos vários níveis de ensino/escolas	21	23,3%	30	33,3%	28	31,1%
À participação na definição de critérios uniformes de avaliação	28	31,8%	24	27,3%	22	25,0%



À adopção de estratégias de diferenciação pedagógica	22	24,4%	34	37,8%	25	27,8%
À resolução de problemas de indisciplina	33	36,7%	28	31,1%	22	24,4%
Ao estabelecimento de estratégias para alunos em situação de abandono/insucesso	25	27,5%	25	27,5%	35	38,5%
À gestão de problemas-relacionais	30	33,3%	33	36,7%	21	23,3%

	4		Totalmente		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
À troca de experiências com colegas de outros ciclos/escolas	10	11,0%	2	2,2%	91	100,0%
Ao trabalho em equipa com colegas de outros ciclos/escolas	10	11,0%	1	1,1%	91	100,0%
À reflexão sobre as práticas pedagógicas	10	11,0%	3	3,3%	91	100,0%
À sua motivação trabalhar em equipas com docentes dos vários níveis de ensino/escolas	11	12,2%	0	,0%	90	100,0%
À participação na definição de critérios uniformes de avaliação	11	12,5%	3	3,4%	88	100,0%
À adopção de estratégias de diferenciação pedagógica	9	10,0%	0	,0%	90	100,0%
À resolução de problemas de indisciplina	6	6,7%	1	1,1%	90	100,0%
Ao estabelecimento de estratégias para alunos em situação de abandono/insucesso	5	5,5%	1	1,1%	91	100,0%
À gestão de problemas-relacionais	6	6,7%	0	,0%	90	100,0%

Quando confrontados com as contribuições dos agrupamentos verticais de escolas em diversos aspectos da vida escolar, os inquiridos situam predominantemente a frequência das suas respostas num nível negativo ou neutro (cf. Quadro 33). O nível neutro, que corresponde à escala 3, obteve sempre uma percentagem muito elevada. No que respeita ao item 1, *Contribuição do Agrupamento para o alargamento das relações interpessoais entre os docentes do ensino básico*, 80,3% dos professores (escala 1, 2 e 3) referem que este modelo não contribui para o alargamento de relações interpessoais entre os docentes dos vários níveis. Analisados separadamente, verificamos que o Pré-escolar e o 3.º ciclo extremam as suas posições com 75% e 93,6%, respectivamente. O 1.º ciclo apresenta uma posição mais moderada.

Relativamente ao item 2, *Contribuição do Agrupamento para a existência de um percurso sequencial dos alunos da mesma área geográfica*, os professores inquiridos voltaram a situar as suas respostas maioritariamente num registo negativo e neutro, com 63,7%. Os professores do Pré-escolar e do 3.º ciclo continuam a registar as percentagens mais elevadas com 75% e 67,7%, respectivamente.

O item 3, *Contribuição do Agrupamento para a implementação do trabalho cooperativo entre os docentes dos vários ciclos de ensino para além das situações previstas na lei*, regista maioritariamente respostas negativas na medida em que 52,8% referem não existir trabalho cooperativo entre os docentes. O Pré-escolar regista uma percentagem negativa de 100%, o 2.º ciclo de 55,5% e o 3.º ciclo de 58,1%. Por outro lado, o 1.º ciclo regista apenas 35% na escala 1 e 2, o que deixa antever uma posição mais positiva sobre este item.

O item 4, *Contribuição do Agrupamento para aproximar as várias subunidades mesmo que estejam geograficamente muito distantes*, regista maioritariamente níveis negativos e neutros. Se somarmos as escalas 1, 2, e 3, 87% dos professores referem que este modelo não serviu para aproximar as subunidades. Mais uma vez, o Pré-escolar e o 3.º ciclo registam os valores mais elevados e o 1.º ciclo os menos.

Relativamente ao item 5, *Contribuição do Agrupamento para centralizar o poder na escola-sede e fazer com que todas as subunidades dependam dela*, os valores surgem mais repartidos. 36,7% dos professores inquiridos optam por dar uma resposta neutra, dado terem assinalado a escala 3. Se agruparmos os resultados obtidos pela escala 4 e 5, obtemos valores (32,3%) que nos deixam pensar que, de algum modo, este modelo organizativo tem potencialidades para centralizar o poder na escola-sede. Se isolarmos os resultados do Pré-escolar e do 1.º ciclo, essa opinião tende a acentuar-se com 75% de respostas positivas e 45% de respostas neutras, respectivamente.

**QUADRO 33**  
**CONTRIBUIÇÃO DO AGRUPAMENTO VERTICAL**

	Discordo Totalmente		2		3	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Para o alargamento das relações interpessoais entre docentes do ensino básico	13	14,3%	32	35,2%	28	30,8%
Para a existência de um percurso sequencial dos alunos da mesma área geográfica	5	5,5%	20	22,0%	32	35,2%
Para implementação do trabalho cooperativo entre os docentes dos vários níveis de ensino para além das situações formais previstas na lei	18	19,8%	30	33,0%	29	31,9%
Para aproximar as subunidades mesmo geograficamente muito distantes	15	16,5%	17	18,7%	38	41,8%
Para centralizar o poder na escola-sede e fazer com que todas as subunidades dependam dela	11	12,2%	17	18,9%	33	36,7%

	4		Concordo Totalmente		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Para o alargamento das relações interpessoais entre docentes do ensino básico	15	16,5%	3	3,3%	91	100,0%
Para a existência de um percurso sequencial dos alunos da mesma área geográfica	29	31,9%	5	5,5%	91	100,0%
Para implementação do trabalho cooperativo entre os docentes dos vários níveis de ensino para além das situações formais previstas na lei	14	15,4%	0	0%	91	100,0%
Para aproximar as subunidades mesmo geograficamente muito distantes	19	20,9%	2	2,2%	91	100,0%
Para centralizar o poder na escola-sede e fazer com que todas as subunidades dependam dela	23	25,6%	6	6,7%	90	100,0%

Questionados sobre os benefícios do agrupamento vertical para cada ciclo, os professores inquiridos no seu conjunto situaram maioritariamente as suas respostas na escala neutra (cf. Quadro 34), procurando manifestamente evitar situações

embaraçosas. Se analisarmos os dados parceladamente por ciclo, os professores preferem não atribuir claramente benefícios a nenhum ciclo.

#### QUADRO 34

##### BENEFÍCIOS DO AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS

	Discordo Totalmente		2		3	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Benefícios para o Pré-Escolar	9	11,0%	16	19,5%	39	47,6%
Benefícios para o 1º Ciclo	7	8,3%	14	16,7%	45	53,6%
Benefícios para os 2º e 3º Ciclos	17	19,1%	20	22,5%	44	49,4%

	4		Concordo Totalmente		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Benefícios para o Pré-Escolar	12	14,6%	6	7,3%	82	100,0%
Benefícios para o 1º Ciclo	11	13,1%	7	8,3%	84	100,0%
Benefícios para os 2º e 3º Ciclos	6	6,7%	2	2,2%	89	100,0%

Em jeito de conclusão, 67,4% dos professores, quando perguntados sobre se a implementação do agrupamento vertical contribuiu para uma melhoria das relações interpessoais entre os professores dos vários ciclos de ensino (cf. Quadro 35), responderam que não. A percentagem obtida ao nível do Pré-escolar atinge os 75%. Nos 2.º e 3.º ciclos, 65% e 80%, respectivamente, dos professores também opinaram sobre a não contribuição do agrupamento para a melhoria das relações interpessoais dos professores dos vários níveis de ensino. De modo bastante compreensível, os professores do 1.º ciclo responderam de forma completamente neutra com 50% para cada lado.

**QUADRO 35****MELHORIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS PROFESSORES DOS VÁRIOS NÍVEIS DE ENSINO**

Sim		Não		Total	
Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
29	32,6%	60	67,4%	89	100%

As informações recolhidas sobre o *Agrupamento Três* deixam já antever que este modelo organizativo exige uma elaborada gestão por parte dos órgãos executivos e pedagógicos de modo a implementar a filosofia que está subjacente aos agrupamentos verticais de escolas.

## **CAPÍTULO VII - A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL NO AGRUPAMENTO TRÊS**

1. A problemática da cultura organizacional na compreensão do funcionamento do *Agrupamento Três*
  - 1.1. O processo da comunicação na construção da cultura organizacional
  - 1.2. As relações (in)formais estabelecidas entre os professores
  - 1.3. O grau de partilha/conflicto segundo a perspectiva de J. Martin
2. A cultura organizacional ou as culturas organizacionais do *Agrupamento Três*

## CAPÍTULO VII - A CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL NO AGRUPAMENTO TRÊS

Neste capítulo, analisaremos as dinâmicas e as racionalidades de acção inerentes ao processo de construção da cultura organizacional no *Agrupamento Três*, interpretando os dados obtidos à luz do quadro teórico-conceptual construído para o efeito na primeira parte deste trabalho, procurando integrar os dados qualitativos e quantitativos recolhidos mediante a realização de entrevistas aos órgãos de gestão e de direcção e a aplicação de um questionário aos professores do agrupamento.

Encarando a instituição escolar como organização à luz de uma matriz burocrático-racional, perspectivando-se como um decalque de um ideal-tipo gerado superiormente, confrontar-nos-íamos, provavelmente, com um cenário de integral reprodução normativo-cultural, refutando-se, assim, a possibilidade de admitir algum protagonismo da escola na afirmação das suas especificidades. Contudo, a escola como organização conquistou um espaço de relativa autonomia, assumindo-se não só como um “*locus* de reprodução normativa” como também um “*locus* de produção normativa” (Lima, 1998) sugerindo-se deste modo uma eventual problematização de um objecto de estudo que admite uma especificidade organizacional e cultural.

Na história do sistema educativo português, os agrupamentos verticais de escolas apresentam-se como um modelo organizativo recente. Se comparados ao mundo empresarial, os agrupamentos de escolas fazem lembrar-nos o processo da fusão das empresas. Com efeito, as fusões são marcos extraordinariamente relevantes na vida das empresas mas no respeitante à cultura organizacional das empresas que se fundiram

«a fusão de culturas é um mito. Quando muito cada uma delas [cada cultura] muda e estabelece-se um compromisso; no caso pior, uma adapta-se à outra». Thévenet (1989:160)

A fusão vertical dos estabelecimentos do pré-escolar, do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, concretizada de modo imposto pelos diplomas legais já amplamente

referenciados noutros capítulos, acarretou, certamente, alterações mais ou menos profundas nas vivências e dinâmicas organizacionais do *Agrupamento Três* que constitui o nosso objecto de estudo. É, com efeito, nosso propósito desocultar o modo como a cultura organizacional se revela e manifesta no referido agrupamento num dado momento da sua existência, podendo esta assentar num contínuo representativo de três hipotéticas modalidades de partilha – a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora (Martin: 1992, 2002).

## **1. A problemática da cultura organizacional na compreensão do funcionamento do *Agrupamento Três***

### **1.1. O processo da comunicação na construção da cultura organizacional**

Na medida em que a cultura organizacional resulta de um laborioso e intrincado processo de construção, a acção comunicativa exerce um papel fulcral: é na e pela comunicação que a cultura se estabelece no seio de todo e qualquer tipo de organização. É através da comunicação que são criadas e recriadas as estruturas que possibilitam a manutenção da organização enquanto tal. Os agrupamentos de escolas não são excepção uma vez que os actores escolares (re)constroem e explicam a realidade social.

Se atendermos à

«natureza compósita, poleidética e multidiscursiva da escola, com um funcionamento (...) político e caleidoscópico, por apresentar uma pluralidade de faces, cada uma delas portadora de um sentido específico ou (...) portadora da lógica de um dos vários mundos que compõem a escola» (Estêvão, 2006: 282)



esta não pode deixar de enfatizar o processo da comunicação entre todos os actores escolares, nomeadamente, no que diz respeito aos professores. Nesta perspectiva, a escola, enquanto espaço social em contínua construção participada, deve ser entendida como uma “organização comunicativa ou dialógica” na medida em que o seu funcionamento pressupõe

«o reconhecimento dos outros como interlocutores válidos, com direito a expressarem os seus interesses e a defendê-los com argumentos; o desenvolvimento da capacidade de participação num colectivo plural; o desenvolvimento de uma consciência crítica e tolerante; a participação por encontrar uma solução correcta e, portanto, entender-se com o interlocutor; a persecução de metas conjuntas construídas pelos implicados e dirigidas ao entendimento; a procura de uma decisão final que expresse interesses universalizáveis». (Estêvão, 2006: 276-277)

Cultura e comunicação são dois conceitos que interagem entre si e através dos quais os professores compreendem o que acontece e atribuem sentidos. No cerne dos estudos dedicados à cultura organizacional estão questões relacionadas com a interpretação e a comunicação. Como nos adianta D. Gomes (2000:153)

«enquanto sistema de significações e de representações, a cultura permite ao actor organizacional categorizar a variedade de informações de que dispõe num número limitado de entre elas, proporciona-lhe uma interpretação da sua própria situação e, porque partilhada, orienta o seu comportamento e influencia os seus actos e decisões.»

Dado que nem a organização nem a cultura se podem reduzir a meros entes biológicos, elas são efectivas, vivas e actuates, na medida em que os actores lhes dão vida. Sem os actores organizacionais, a organização é uma mera virtualidade. No nosso caso, sem os professores, os agrupamentos de escolas seriam uma mera virtualidade. Daí, a importância de conceber a organização escolar como um processo comunicativamente activo e dinâmico.

Os agrupamentos de escolas como organizações socialmente construídas estão, por isso, dependentes para a manutenção da sua viabilidade, da actividade comunicativa de todos os actores organizacionais, nomeadamente dos professores. Supostamente, os



agrupamentos verticais de escolas deveriam, para que a sua filosofia se cumpra, constituir “comunidades comunicativas”, dialogantes e cooperantes.

Falar da comunicação na escola é analisar tudo o que nela acontece. Porque a interação é permanente e multipolar. A interação está sempre a ocorrer dentro da escola. (Guerra, 2002: 71)

e, por isso, podemos falar de uma transacção constante entre os seus membros relativamente a conhecimentos, sentimentos, histórias, atitudes, práticas, discursos, crenças, entre outros.

A comunicação, elemento processual fundamental, dinamiza e dá corpo às relações dentro das organizações escolares. A comunicação, enquanto transmissão de informação e compreensão mediante o uso de símbolos comuns, é vital para qualquer organização embora a possibilidade da existência de falhas não seja de descartar. A existência de objectivos comuns, a prática de normas organizacionais, o desenvolvimento de tarefas, a redução da incerteza e a integração na organização fazem da comunicação um pilar central no funcionamento e coesão dos agrupamentos de escolas.

A comunicação, dado que funciona um pouco como o “aparelho circulatório” da vida organizacional dos agrupamentos de escolas, pode ser a pedra de toque do sucesso dos agrupamentos e da sua filosofia integradora na medida em que pressupõe um elevado grau de partilha, consistência e coesão.

Tendo em conta o propósito deste trabalho, vejamos até que ponto a comunicação, seja ela formal ou informal, é o substrato em que se desenvolvem as relações e interações colaborativas entre os professores que formam esta comunidade educativa.

Relativamente ao *Agrupamento Três*, a comunicação parece constituir um défice marcante nas dinâmicas organizacionais.

*A comunicação é um aspecto muito negativo no agrupamento e daí advêm outras consequências como a falta de articulação entre os ciclos. (E 10)*

*Esse [a articulação de ciclos] é um dos aspectos que eu considero que não funciona muito bem no agrupamento, especialmente porque a comunicação das pessoas é*

*muito difícil. Não têm sido criadas condições que fomentem o encontro, logo a comunicação entre os docentes. Encontram-se raras vezes.... (E 1)*

*Relativamente aos outros professores, a maior parte nem conhece as escolas do 1.º ciclo quanto mais os professores que lá trabalham. Nunca lá foram, nem têm sido criadas muitas situações até pela distância a que muitas escolas ficam umas das outras. Podem saber que existem mas não sabem onde são. Não existe grande comunicação entre os docentes para não dizer que não existe. Agora, os professores que estão fora por uma razão ou outra acabam sempre por vir à escola-sede, quanto mais não seja para as reuniões gerais de professores. É na escola-sede que fazemos as reuniões ou que se tratam das questões administrativas. (E 6)*

Quando inquiridos sobre a existência de comunicação entre os professores dos vários ciclos, relativamente a um conjunto de aspectos, os docentes dividem as suas respostas em dois grandes grupos. Se questionados sobre documentos estratégicos e orientadores do Agrupamento, como o Projecto Educativo ou o Projecto Curricular de Escola, os professores posicionam as suas respostas com grande ênfase na escala 3 (cf. Quadro 36), ou seja, numa posição neutra. É importante assinalarmos a relevância destas respostas na medida em que não negando a comunicação entre ciclos na elaboração de tais documentos também não a reconhecem.

Praticamente em todos os restantes itens desta questão, os professores negaram, nalguns casos com bastante significância, que houvesse comunicação entre os professores que leccionam em ciclos diferentes. São valores bastantes expressivos dado que a comunicação é um elemento primordial nas dinâmicas das organizações e se os professores não comunicam relativamente a aspectos essenciais da vida organizacional do agrupamento, tal não poderá sugerir padrões de comportamento de um grupo homogéneo e coeso.

Analisados parcelarmente, os ciclos apresentam as mesmas tendências de resposta, embora, como noutros casos já atrás referidos, as respostas dadas pelos docentes do 1.º ciclo abram uma outra perspectiva dado o maior número de respostas situadas na escala 3, uma zona neutra. Neste caso, estão as respostas às questões relativas à análise das competências do Ensino Básico, a elaboração do Plano Anual de

Actividades, a avaliação dos alunos, os problemas de indisciplina e as estratégias para alunos em situação de abandono ou insucesso.

De todos os ciclos, o Pré-escolar é o que evidencia uma frequência de respostas mais negativas na medida em que um número significativo de itens são respondidos na escala 1, o que deixa antever que os professores dos vários ciclos nunca comunicam entre si no que toca à vida organizacional do agrupamento.

**QUADRO 36**  
**A COMUNICAÇÃO NO AGRUPAMENTO TRÊS**

	Nunca		2		3	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Análise de competências do Ensino Básico	18	20,2%	29	32,6%	34	38,2%
Elaboração do Projecto Educativo	1	1,1%	13	14,4%	40	44,4%
Elaboração do Projecto Curricular de Escola	8	8,9%	23	25,6%	36	40,0%
Elaboração do Plano Anual de Actividades	4	4,4%	32	35,6%	32	35,6%
Planificação/realização de actividades curriculares	13	14,4%	38	42,2%	31	34,4%
Planificação/realização de actividades extracurriculares	10	11,2%	41	46,1%	28	31,5%
Planificação e organização de visitas de estudo	33	37,1%	35	39,3%	17	19,1%
Planificação e organização de festividades escolares	9	10,0%	35	38,9%	33	36,7%
Gestão de recursos materiais	12	13,5%	25	28,1%	32	36,0%
Construção de materiais didácticos	32	35,6%	37	41,1%	20	22,2%
Avaliação dos alunos	29	32,2%	32	35,6%	26	28,9%
Resolução de problemas de indisciplina	23	25,6%	33	36,7%	29	32,2%
Elaboração de estratégias para alunos em situação de abandono/insucesso	25	27,8%	32	35,6%	27	30,0%

	4		Sempre		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Análise de competências do Ensino Básico	7	7,9%	1	1,1%	89	100,0%
Elaboração do Projecto Educativo	29	32,2%	7	7,8%	90	100,0%
Elaboração do Projecto Curricular de Escola	18	20,0%	5	5,6%	90	100,0%
Elaboração do Plano Anual de Actividades	21	23,3%	1	1,1%	90	100,0%
Planificação/realização de actividades curriculares	7	7,8%	1	1,1%	90	100,0%

Planificação/realização de actividades extracurriculares	8	9,0%	2	2,2%	89	100,0%
Planificação e organização de visitas de estudo	3	3,4%	1	1,1%	89	100,0%
Planificação e organização de festividades escolares	11	12,2%	2	2,2%	90	100,0%
Gestão de recursos materiais	17	19,1%	3	3,4%	89	100,0%
Construção de materiais didácticos	1	1,1%	0	,0%	90	100,0%
Avaliação dos alunos	3	3,3%	0	,0%	90	100,0%
Resolução de problemas de indisciplina	4	4,4%	1	1,1%	90	100,0%
Elaboração de estratégias para alunos em situação de abandono/insucesso	5	5,6%	1	1,1%	90	100,0%

A falta de comunicação é, em muitos casos, atribuída à barreira geográfica que separa as várias subunidades da escola-sede, à falta de disponibilidade ou ao próprio conhecimento dos pares.

*Investigadora* – A fronteira geográfica pode ser uma agravante da falta de comunicação?

*Entrevistada* – É um impedimento, já viste onde são as escolas da ---- e da ----? Quer queiramos quer não, são muitos quilómetros e isso é um impedimento. (E 10)

*Investigadora* – Para isso também era preciso que os professores se conhecessem...

*Entrevistada* – E se houvesse tempo e disponibilidade de tempo de todos para que isso acontecesse. E fossem criadas infra-estruturas, às vezes, nem há reuniões gerais no início do ano lectivo. Os professores das várias escolas não comunicam uns com os outros. Nós aqui, o 2.º e 3.º ciclos é um pouco diferente, partilhamos o mesmo espaço. (E 11)

*Eu não sei se há grandes relações entre os professores daqui e os professores das outras escolas; se houver são casos pontuais de pessoas que se relacionam por outros motivos que não os profissionais. Se perguntar à maior parte das pessoas aqui se conhecem os outros professores do agrupamento, elas respondem que não.*  
(E 5)

O défice de comunicação, provocado pelo não conhecimento dos actores parece não ser tão acentuado quando falamos de órgãos de gestão e de direcção como a Assembleia de Escola ou o Conselho Pedagógico.

*Entrevistada* – *Aí [na Assembleia de Escola] há um grau mais elevado de comunicação entre os professores presentes porque as pessoas são representantes dos vários ciclos e desabafam muito sobre os problemas de cada um.*

*Investigadora* – *Há mais comunicação?*

*Entrevistada* – *Claro, lá está, quem é que nós conhecemos mais? Com quem é que comunicamos mais? Os representantes na Assembleia são os que nós conhecemos, os outros não. (E 5)*

*Investigadora* – *Mas fora disso, conhece as pessoas das outras escolas?*

*Entrevistada* – *Sim, as do mesmo ciclo. Também conheço as pessoas doutras escolas que têm assento no CP. A si não a conhecia e está no agrupamento. Conheço outras pessoas a nível pessoal. A nível profissional, só conheço as pessoas que estão no CP. (E 2)*

*Quem está no CP conhece os seus pares, também não conhece os outros. E podem ter uma visão mais global. Fora disso tudo, por exemplo, nos jantares de Natal que é feito aqui na sede, os colegas que vêm, sentam-se ao pé dos seus e assim não há contacto possível. (E 11)*

*No CP, sim, nota-se que existe comunicação entre os presentes. Estão todos em sintonia. Temos uma visão alargada do que se passa nas escolas do agrupamento. Mas depois desce-se na hierarquia e é tudo muito parcial e estanque. (E 7)*

*O contacto é sempre muito reduzido e os laços que se estabelecem, estabelecem-se pelos órgãos que ocupamos ou pelas amizades lá de fora. Conheço as pessoas que estão aqui na sede e as que estão comigo no CP. Mas o resto dos professores do 1.º ciclo, não os conheço porque não há trabalho de cooperação e de partilha. (E 9)*

Dentro da própria escola-sede, gerir a comunicação nem sempre é fácil e actividades de relevo para a vida do agrupamento acabam por passar despercebidas porque a informação, a mensagem não chega atempadamente aos vários receptores.

*Houve há dias uma actividade dinamizada pelas disciplinas de Dança e de Teatro que trouxe à escola deputados e outras personalidades importantes como a Embaixadora das Nações Unidas para a infância e quase ninguém soube. Tivemos cá a Catarina Furtado e poucos no agrupamento souberam. Ao mesmo tempo até houve inúmeras*

*reuniões, o que não nos permitiu assistir ao espectáculo. Nem muitos dos professores da escola-sede se aperceberam quanto mais os outros. Essas informações, às vezes, não passam como deviam. Foi um momento importante para o agrupamento e ninguém soube. Os alunos ganham prémios em concursos de jovens cientistas ou concursos de jogos matemáticos e isso não passam. Falha muito a comunicação a esse nível.* (E 3)

Existe, no entanto, a consciência que a comunicação é um pilar essencial na filosofia dos agrupamentos:

*Há encontros pontuais e, naturalmente, muitas das situações que nós vivemos aqui se pudessem minimizar se houvesse encontros mais frequentes entre os vários professores, dos vários ciclos. Quando falha a comunicação entre as pessoas, tudo o resto fica em perigo e as relações interpessoais tornam-se impossíveis.* (E 7)

*Quem não sabe que a escola está agrupada com outras escolas, é difícil aperceber-se. A única situação em que isso se torna mais perceptível é na reunião geral no princípio do ano. Vem aquela gente toda e é uma confusão. Era muito importante que os professores comunicassem mais para que a articulação entre os ciclos fosse mais eficaz.* (E 7)

A nível de cada escola, ciclo ou ano de escolaridade, a comunicação é facilitada e pode produzir efeitos mais significativos nas dinâmicas organizacionais.

*Investigadoras – No primeiro ciclo, os professores, que leccionam o mesmo ano, acabam por se encontrar todos...*

*Entrevistada – Todos. Para além do conselho de docentes, têm conselho de ano pelo que é-lhes fácil comunicar e trocar experiências, pontos de vista. Os conselhos de ano reúnem todos os professores que têm aquele ano no agrupamento. Os locais das reuniões vão variando.*

*Investigadora – Mas isso é um pouco o princípio do agrupamento horizontal...*

*Entrevistada – Pois. É assim.* (E 2)

*No agrupamento horizontal, aí há uma maior partilha, há maior ligação, comunicação, os objectivos e problemas são comuns. Em relação ao agrupamento vertical devia haver um intercâmbio entre os ciclos.* (E 2)

*Nós tendemos a comunicar mais com os nossos pares. Penso que é uma atitude normal visto que estão mais próximos, debatem-se com o mesmo tipo de problemas, de situações. No meu caso, eu estou mais ligada aos colegas do 2.º ciclo, falo mais com eles. Não quero dizer que não me relacione com os colegas do 3.º ciclo, mas não estamos tão próximos. Não há tanta necessidade de criar uma relação, não partilhamos os mesmos alunos, os problemas são outros. É tudo diferente (E 12)*

A comunicação, de importância vital para a vida das organizações, levanta certamente dificuldades acrescidas ao Agrupamento Três, na medida em que trunca vários dos princípios subjacentes aos objectivos patentes na legislação.

## **1.2. As relações (in)formais estabelecidas entre os professores**

Na vida organizacional dos agrupamentos de escolas como em todos os tipos de organização, os professores, actores/sujeitos principais desta dissertação de mestrado, relacionam-se entre si de modo formal mas também de modo informal em convívios, festividades, cerimónias, visitas de estudo ou simplesmente na sala de professores. As duas vertentes de relacionamento destes actores assumem extraordinária importância até nas relações de trabalho. A informalidade e a formalidade complementam-se muitas vezes e canalizam os seus resultados em objectivos comuns e partilhados que se concentram nos alunos de modo a proporcionar-lhes um percurso educativo de qualidade.

Apesar da compreensão dos fenómenos de interacção ter sido invariavelmente estudada a partir de uma perspectiva normativa, formal e hierarquizada não podemos secundarizar o lado oculto e opaco das organizações. A vida oficial da escola, que responde aos critérios, normas e padrões, não coincide plenamente com a vida real.

Entre professores e alunos, entre órgãos de gestão e de direcção e professores, entre órgãos de gestão e de direcção e alunos mas também entre professores e



professores desenvolve-se a par com a comunicação formal um tipo de comunicação que não é explícita, que não se formaliza em encontros e reuniões intencionais, abertos, determinados. Nestes casos, a interacção não se prepara, não é elaborada sob determinados pressupostos intencionais mas isso não significa que não haja comunicação, nem que essa comunicação não seja eficaz.

Muitas vezes as interacções de carácter informal têm mais significado para os sujeitos do que as relações formais. Os professores mantêm-nas quando se encontram na sala de professores, no *bufette*, nos convívios e outras festividades onde reina a coscuvilhice, o comentário, o rumor, o humor e a boa disposição. As redes informais de comunicação desenvolvem-se nas conversas que podem ou não girar sobre as actividades escolares. Muitas das relações na escola ocorrem nesta vertente informal e, por esse motivo, as relações informais não devem ser subestimadas porque através delas as pessoas relacionam-se no contexto organizacional da escola.

Como vimos na secção anterior, o *Agrupamento Três* parece evidenciar um défice de comunicação entre o pessoal docente pertencente aos quadros dos vários ciclos de ensino, logo, as relações informais desenvolvidas tendem a privilegiar os contactos entre os professores do mesmo ciclo e dentro do ciclo os que leccionam as mesmas disciplinas e anos lectivos. A sociabilidade e a convivialidade escolares espelham todo um conjunto de interacções mediatizadas pelas respectivas condições sociais e organizacionais de produção, o que poderá conceder um cariz peculiar às escolas. Podem, por isso, constituir mananciais de fértil socialização e enquadramento dos professores, agindo os mais antigos como os actores reguladores e sedimentadores das esferas simbólicas e culturais da organização escolar.

Ainda que a percentagem de respondentes ao questionário possa ser importante na análise dos resultados, verificamos que (cf. Quadro 37) a frequência da comunicação informal entre os professores é muito baixa com os professores do Pré-escolar e do 1.º ciclo. 79,1% dos professores quase nunca comunica informalmente com os docentes do Pré-escolar. O mesmo se passa com 62,7% dos professores em relação aos docentes do 1.º ciclo.

Contrariamente a esta situação de ausência de comunicação informal, os professores da escola-sede dado que partilham o mesmo espaço físico (2.º e 3.º ciclos)

comunicam bastante entre si. Estes momentos de convívio na escola assumem um papel fundamental na estruturação das interações sociorganizacionais, consolidando todo um conjunto de aprendizagens culturais aos desempenhos profissionais, decorrentes do seu enquadramento num contexto organizacional específico. Dado que os momentos de convívio possibilitam a junção de outras racionalidades, no contexto, assumem o papel de “guardião das especificidades organizacionais” (Torres, 1997: 149).

Se atendermos aos resultados por ciclo de ensino, cada ciclo comunica informalmente com os seus próprios pares e está mais distanciado dos outros com valores muito expressivos em ambos os casos.

### QUADRO 37

#### PERIODICIDADE DA COMUNICAÇÃO INFORMAL

	Nunca		2		3	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Professores do Pré-Escolar	61	67,0%	11	12,1%	7	7,7%
Professores do 1º Ciclo	32	35,2%	25	27,5%	12	13,2%
Professores do 2º Ciclo	5	5,5%	16	17,6%	16	17,6%
Professores do 3º Ciclo	5	5,5%	14	15,4%	11	12,1%

	4		Sempre		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Professores do Pré-Escolar	6	6,6%	6	6,6%	91	100,0%
Professores do 1º Ciclo	10	11,0%	12	13,2%	91	100,0%
Professores do 2º Ciclo	22	24,2%	32	35,2%	91	100,0%
Professores do 3º Ciclo	26	28,6%	35	38,5%	91	100,0%

De acordo com os testemunhos dos professores entrevistados, as relações informais são mantidas com os professores mais próximos que se encontram na mesma escola:

*Ah, fá-lo com os seus pares, com as pessoas mais próximas que são as da sua escola, com quem está habituado a estar no dia a dia. (E 11)*

*Durante os intervalos, na sala de professores, os grupos que encontramos são formados de acordo com os ciclos onde os professores leccionam. Até em termos de*

*espaços essa divisão é notória. O 2.º ciclo ocupa, sobretudo, a zona das camilhas e o 3.º ciclo a zona dos sofás. É um velho hábito que vem desde que o 3.º ciclo passou a integrar a escola. (E 1)*

Mesmo quando surgem oportunidades para estabelecer contactos, estes são desaproveitados. Continuam a prevalecer os contactos entre pares.

*Contactos informais com os colegas do 1.º ciclo? No jantar de Natal e não estou assim de repente a ver mais nada. E mesmo assim parece que temos vários jantares diferentes. Cada um senta-se junto dos seus pares. (E 10)*

As relações informais e a convivialidade entre os professores das várias subunidades e da escola-sede são dificultadas a vários níveis mas sobressai sempre a preferência pelos próprios pares, os que estão presentes no quotidiano de cada um.

*O contacto entre ciclos é muito pequeno. Vocês lá na escola-sede, talvez seja mais fácil falarem uns com os outros fora das reuniões formais. Estão mais perto. Nós estamos aqui numa escola de 1.º ciclo, só vamos à escola-sede ou às outras escolas do 1.º ciclo quando é absolutamente necessário. Não é possível encontrar espaços de informalidade. (E 2)*

*Sim, as pessoas das várias escolas, grosso modo falando, não se conhecem mas quando se encontram, procuram estar com o seu próprio grupo. (E 7)*

*Mas a tendência das pessoas é juntarem nos mesmos grupos. Funcionam tudo muito grupos de acordo com os ciclos e as escolas. (E 5)*

*É na escola que cada um tem o seu grupo, o seu núcleo, as suas referências. (E 6)*

Sobre esta temática, encontramos uma sintonia completa nas entrevistas realizadas.

*Mas continua a haver um certo isolamento, cada um dá-se com os que já conhece. Há pessoas que eu sinceramente não conheço nem preciso de conhecer, nem sei que fazem parte do agrupamento, quanto mais estabelecer qualquer tipo de afinidade. Conheço os que estão no CP. Os outros, vejo-os uma vez por ano, na reunião geral*

*ou no jantar de Natal. Mas cada um prefere estar com o seu grupo, com os da sua escola, não vejo muitas misturas. Há muitas falhas a este nível das relações entre os docentes. Cada um e o seu grupo de colegas e pronto. (E 4)*

*Até na formalidade, se deixa antever a relevância das relações interpessoais. Quando nos encontramos na Assembleia de Escola ou no CP, o 1.º ciclo está próximo, o 2.º ciclo está próximo. Cada ciclo procura os seus pares até por uma questão de conforto pessoal, de referência e isso nota-se até pelos lugares que ocupamos. (E 9)*

Apesar de terem passado alguns anos após a constituição do agrupamento, os hábitos organizacionais mantiveram-se e as relações informais entre os professores das várias escolas são pouco significativas.

*Mas se esses hábitos não se estabeleceram entre os docentes, essa partilha de situações também já não vai acontecer. A coisa arrefeceu um bocado. Talvez uma nova lei imponha outros hábitos, com outras condições que fomentem a aproximação entre os docentes. Não é que as pessoas não queiram mas não se têm verificado condições para que haja uma maior integração. Estamos habituados assim, cada um continua a viver com o seu grupo, com o grupo trabalha, planifica as actividades, se relaciona nos tempos livres na escola, nos jantares ou outras festividades. (E 4)*

*Nos jantares, nas festas, nos espectáculos, as pessoas sentam-se de acordo com os seus conhecimentos. Não aproveitam para estabelecer novos contactos com os outros professores. Mantêm os mesmos grupos a que estão habituados a relacionar-se. É normal. É com quem estamos habituados a estar, são as nossas referências. Elas [as professoras das subunidades] nem vos conhecem. Até podiam ser familiares ou outros acompanhantes. (E 6)*

A escola-sede comemora o dia da escola a 8 de Março, mas as subunidades não têm por hábito aliar-se às festividades. É um dia importante para a escola-sede por razões simbólicas, mas não é partilhado e vivido pelas subunidades.

*Investigadora – Por exemplo, nós assinalamos aqui na escola-sede o dia da escola, é uma situação informal...*

*Entrevistada – Passa ao lado das outras escolas.*

*Investigadora – Como as manifestações das outras escolas...*

*Entrevistada – São na escola-sede e nas outras subunidades desconhecidas por quase todos os professores. A esse nível não há partilha. Devíamos ter mais actividades conjuntas e outras cerimónias para partilharmos mais. (E 6)*

*Este ano não veio ninguém para comemorarmos o dia da escola-sede. (E 1)*

*Investigadora – As pessoas aderem aos rituais das outras escolas? Partilham festas, símbolos ou crenças?*

*Entrevistada – Não, não sinto isso. Cada um tem as suas coisas. Sei que a escola-sede comemora o dia da escola mas nós nunca vamos. Até o PAA é diferente. (E 2)*

Os docentes das subunidades deslocam-se à escola-sede, na maior parte das vezes apenas para reuniões formais.

*Ir à escola-sede, só mesmo quando é necessário ou é obrigatório para reuniões. (E 2)*

*Num raio de 25 km não se pode pedir às pessoas que venham à escola-sede, estabeleçam grandes relações e que estejam a trabalhar em conjunto. (E 1)*

Vir à escola-sede, ainda que nos atenhamos apenas à situação geográfica, é um muitas vezes um contratempo,

*Se eu quiser alguma coisa, tenho que ir à escola-sede, com toda a burocracia que isso implica, o tempo que se gasta só a estacionar no centro da cidade. (E 2)*

*A falta de tempo e a distância entre as escolas é muito impeditivo para o relacionamento dos professores e não promove o trabalho de articulação. Se devia haver? Claro, que sim. (E 5)*

embora a Presidente do Órgão de Gestão manifeste uma posição algo antagónica.

*Não noto muito aquela situação de bater o pé porque é na escola-sede, acho que há uma colaboração entre as diversas escolas e a escola-sede. (E 1)*

*Não tantas como as que deveriam ser criadas e esse é um dos aspectos negativos que já foi identificado. Os docentes das diversas escolas vêm à sede sempre que têm necessidade disso. Não é uma grande barreira, sempre que as pessoas querem estão perfeitamente à vontade. (E 1)*

O movimento inverso, então, é praticamente inexistente. Raramente os docentes que leccionam na escola-sede se deslocam às subunidades mesmo que sejam representantes de cargos importantes na gestão e direcção do agrupamento.

*Digo-te que como Presidente do CP, não visitei nenhuma escola a não ser a escola de ----. Por questões de trabalho que me foi atribuído (estou a lembrar-me da vigilância de provas de aferição) e por convite da própria escola para participar numa ou outra actividade. (E 9)*

Podemos constatar que não existem muitas oportunidades para reunir informalmente os docentes das subunidades e da escola-sede não só devido aos horários totalmente preenchidos mas também devido à distância física que separa as escolas e quando existem não são muito concorridas.

*É preciso criar certas situações informais para desbloquear essas situações. Criam-se algumas situações onde as pessoas do agrupamento se encontram mas para reuniões formais. As reuniões plenárias, por exemplo, são muito ruidosas e pouco proveitosas. (E 3)*

*Temos também a sardinhada, mas as pessoas aparecem pouco. São mais as da sede. (E 6)*

*Se calhar há um pouco de tudo. Mas os professores das outras escolas só vêm quando têm preciso. Não vêm por vir, vêm em situações formais. A não ser para o Pedagógico e no princípio do ano quando há reunião geral, nunca vejo por aí ninguém, mas também não os conheço. Não noto na escola pessoas que não sejam*

*de cá da escola a não ser nessas alturas das reuniões gerais e para o CP. Mas também viriam a que horas? O dia é todo ele preenchido com aulas... (E 4)*

*Com o pré-escolar, nós não temos qualquer tipo de relacionamento, nem formal nem informal. Os meninos que aqui temos nem vêm desses jardins-de-infância. São todos muito longe daqui. (E 2)*

Quando em pequenos grupos se reúnem informalmente, os professores do agrupamento aproveitam a ocasião para reforçar os contactos, complementar o trabalho pedagógico/administrativo formal, para acertar determinados prazos, desbloquear situações, resolver situações de emergência que não podem esperar pela formalidade, encurtar prazos, programar actividades, entre outros. A informalidade complementa as situações formais num ambiente menos tenso mas apenas no que diz respeito aos docentes que partilham a mesma disciplina, o mesmo ano ou escola.

*Quando nos reunimos, por exemplo, no bar ou na sala de professores, falamos de quê? Obviamente daquilo que nos preocupa, resolver problemas dos nossos alunos, acertar permutas, combinar horários, transmitir recados, acertar procedimentos. São conversas muito produtivas e desbloqueadoras de situações que não podem esperar. Sei lá... se tivesse que me relacionar com os colegas do 1.º ciclo ou do pré-escolar se calhar seria uma conversa social. (E 8)*

*Muito sinceramente, se queres que te diga, nem nos lembramos dos colegas que não estão aqui. Se não nos encontramos normalmente, essas situações de informalidade nem são criadas. Lidamos com as pessoas que estão mais perto de nós. A não ser no jantar de Natal, não estou a ver outras situações informais onde todos os professores do agrupamento estejam reunidos. Quando essas situações surgem, cada um senta-se perto dos seus e aproveita para pôr a conversa em dia. (E 12)*

*A informalidade é extremamente importante para a relação que se possa a vir a estabelecer entre os professores, um professor nunca deixa de ser professor. Nem nos intervalos. Às vezes, parece-me que estamos sempre em conselho de turma, ou reuniões de departamento. (E 8)*

Dentro do mesmo espaço físico da escola-sede, as relações informais entre os professores parecem, também, não revelar muita proximidade quando falamos de ciclos diferentes.

*Sim, eu aqui noto muito isso. Aqui no mesmo edifício, vocês do 2.º e do 3.º ciclos estão de costas voltadas, há uma separação. Esse afastamento ainda se nota muito mais no nosso caso já que estamos em edifícios e localidades diferentes. (E 6)*

De acordo com os resultados colhidos nos questionários (cf. Quadro 38), um significativo número de professores, quando se reúne informalmente, muito raramente aborda assuntos relativos à integração de todos os ciclos de ensino (79,8%), à articulação curricular (71,7%) ou ainda à programação de actividades conjuntas para todos os ciclos de ensino (71,7%). A confirmação destes valores surge quando 54,8% dos inquiridos respondem que nos encontros informais em que participam, se abordam apenas assuntos relativos ao ano, ciclo ou departamento a que pertencem.

Analisados parcialmente por ciclo, os dados apontam todos na mesma direcção: na informalidade, cada ciclo continua a tratar isoladamente dos seus próprios assuntos.

**QUADRO 38**

**ASSUNTOS TRATADOS NAS REUNIÕES INFORMAIS**

	Nunca		2		3	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Integração dos quatro ciclos de ensino	34	40,5%	33	39,3%	15	17,9%
Articulação curricular entre os vários ciclos	20	23,5%	41	48,2%	22	25,9%
Transmissão de informações respeitantes unicamente ao ano/ciclo/departamento a que pertence	5	6,0%	10	11,9%	23	27,4%
Programação de actividades conjuntas para todos os ciclos de ensino	29	34,1%	32	37,6%	15	17,6%



	4		Sempre		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Integração dos quatro ciclos de ensino	1	1,2%	1	1,2%	84	100,0%
Articulação curricular dos vários ciclos	1	1,2%	1	1,2%	85	100,0%
Transmissão de informações respeitantes unicamente ao ano/ciclo/departamento a que pertence	35	41,7%	11	13,1%	84	100,0%
Programação de actividades conjuntas para todos os ciclos de ensino	9	10,6%	0	,0%	85	100,0%

No que diz respeito aos encontros formais, se exceptuarmos as reuniões gerais que se realizam sempre ao final do dia por incompatibilidades horárias, os docentes não têm outra oportunidade de estabelecerem contactos. As reuniões de Conselho de Docentes, de Departamento, de Grupo Disciplinar, de Directores de Turma ou de Conselho de Turma são sempre parcelares, o que implica que apenas uma parte dos professores do *Agrupamento Três* estão presentes. Não existem reuniões interciclos onde os professores se encontrem para debater a vida organizacional do agrupamento.

Se na informalidade os próprios docentes são responsáveis pela dinamização dos assuntos a tratar, na formalidade terão de seguir as linhas traçadas pela gestão e direcção do agrupamento. Mesmo assim, os resultados obtidos pelos questionários vão exactamente no mesmo sentido (cf. Quadro 39). A formalidade continua a privilegiar os aspectos que se prendem intimamente com cada escola, ciclo ou ano de escolaridade. 63,2 % dos professores inquiridos afirmam que, nas reuniões formais em que participam, nunca ou quase nunca se tratam assuntos relativos à integração de todos os ciclos de ensino. 62,9% referem que nunca ou quase nunca se programam actividades conjuntas para todos os ciclos de ensino. Relativamente ao segundo e terceiro itens, se somarmos as escalas negativas e a escala neutra obtemos valores muito significativos. A articulação curricular entre os vários ciclos de ensino é referida por 95,5% dos professores como um aspecto bastante negativo. Este aspecto acaba por relevar o terceiro item, dado que 77,6% dos professores inquiridos referem que nas reuniões formais em que participam se transmitem apenas informações relativas ao ano, ciclo, departamento em que se encontram a leccionar.

Analizados individualmente os resultados parcelares por ciclo de ensino, estes vão no mesmo sentido confirmando, assim, aquela realidade.

### QUADRO 39

#### ASSUNTOS TRATADOS NAS REUNIÕES FORMAIS

	Nunca		2		3	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Integração dos quatro ciclos de ensino	27	31,0%	28	32,2%	28	32,2%
Articulação curricular entre os vários ciclos	14	15,9%	29	33,0%	41	46,6%
Transmissão de informações respeitantes unicamente ao ano/ciclo/departamento a que pertence	6	6,7%	14	15,7%	28	31,5%
Programação de actividades conjuntas para todos os ciclos	25	28,1%	31	34,8%	26	29,2%

	4		Sempre		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Integração dos quatro ciclos de ensino	4	4,6%	0	0%	87	100,0%
Articulação curricular entre os vários ciclos	4	4,5%	0	0%	88	100,0%
Transmissão de informações respeitantes unicamente ao ano/ciclo/departamento a que pertence	25	28,1%	16	18,0%	89	100,0%
Programação de actividades conjuntas para todos os ciclos	5	5,6%	2	2,2%	89	100,0%

Os encontros formais que reúnem simultaneamente os representantes de todo o agrupamento são as reuniões do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola. Nessas reuniões dos órgãos de gestão e de direcção, a filosofia que sustenta os agrupamentos verticais definida pelos diplomas legais parece cumprir-se e proporciona aos docentes, aí representados, uma visão global da vida organizacional do agrupamento.

*No CP, sim, há essa visão alargada de agrupamento. Sabemos o que se passa. Depois cá fora nos Departamentos penso que não. A maior parte dos coordenadores faz e tem mesmo que fazer uma selecção dos temas a abordar. (E 7)*

*No meu ponto de vista, depende do Órgão que estamos a analisar. A nível do CP, neste momento, já há um cruzamento e um dinamismo que se nota perfeitamente. Os professores de 1.º ciclo já têm uma visão da escola-sede... (E 3)*

*A pessoa passou a contactar mais directamente com os problemas de outras escolas, temos no Pedagógico uma noção mais alargada. Mas, sinceramente, fora do âmbito do CP tudo continuou na mesma. (E 4)*

*Investigadora – Nota que o CP funciona de acordo com o espírito do agrupamento?*

*Entrevistada – Sim, funciona. Mas com a gestão intermédia, esse espírito vai-se perdendo. No CP, funcionamos como um grupo. Nós falamos das coisas a fundo como se fossemos um todo. Quando se vai para as escolas, quando se vai para os departamentos ou conselhos de escolas ou de ano, perde-se muito e tudo funciona espartilhado. (E 6)*

De facto, todos os entrevistados foram unânimes quanto ao funcionamento coeso e monolítico do CP. A única voz crítica encontra eco no único representante do 3.º ciclo enquanto Coordenador dos Directores de Turma do 3.º ciclo. As suas afirmações vão no sentido da falta de coesão, do parcelamento, da multiplicidade de pequenos grupos que vivem do isolamento, da não partilha e da não integração.

*Investigadora – Órgãos como o CP funcionam bem em termos daquilo que deve ser um agrupamento?*

*Entrevistado – Sim, funciona sim mas sempre como somatório de grupos parcelares. Eu acho que um dos problemas que o agrupamento e a escola-sede têm é que funcionamos muitas vezes em grupos que são parcelares. Não temos qualquer coesão, no projecto educativo temos a proposta deste, daquele. Não temos integração. Eu acho que temos muito a debater internamente e isso custa tempo e têm que nos ser dado tempo e condições para pensarmos nessas coisas. Esta equipa ministerial, aquilo que fez foi tirar o tempo de reflexão aos professores, o tempo da partilha. Fazíamos muito mais partilha das coisas do que fazemos agora. (E 8)*

O pré-escolar parece ocupar um lugar pouco destacado mesmo nos encontros formais ao nível do CP.

*No Pré-escolar nunca se fala, mesmo no CP é muito ao de leve. No CP fala-se de todos os outros ciclos por igual. O Pré-escolar é pouco falado porque são apenas dois, os problemas a gerir, as coisas são tão poucas. Em Departamento, acho nitidamente que damos pouca atenção ao que se passa no 1.º ciclo. (E 10)*

Se a nível dos órgãos de gestão e de direcção, os professores aí representados afirmam ter uma visão bastante global do agrupamento à medida que se vai descendo na hierarquia, as reuniões formais fraccionam e segmentam o agrupamento bem como os assuntos a tratar. Cada reunião formal cumpre uma determinada ordem de trabalhos que passa, sobretudo, pelas temáticas específicas de cada escola, ciclo, ano ou disciplina.

*Entrevistada – Eu dou a informação, todas as directrizes que trago, eu informo tudo o que trago do CP. Nós centramo-nos, só aproveitamos o que nos diz apenas respeito.*

*Investigadora – O resto não é muito relevante?*

*Entrevistada – Precisamente. (E 2)*

*Mas se me perguntares se aquilo que é trabalhado em Pedagógico, chega depois aos departamentos e aos Conselhos de Docentes exactamente como as coisas se passaram, eu aí ... Há pelo menos, uma folha de informações que é passada por todas as pessoas. À partida, as pessoas sabem mas se perguntar às pessoas se vão trabalhar tudo, não vão. Não me parece que isso seja extremamente pertinente. As pessoas têm tantas coisas para fazer que não se preocupam com as coisas dos outros, que não lhe dizem respeito. (E 1)*

Quanto a esta temática, encontrámos um consenso muito alargado por parte dos entrevistados.

*É uma questão que tem a ver com a dinamização do departamento. Não quer dizer que todos os departamentos sejam idênticos. É uma postura do coordenador poupar os seus colegas a um conjunto de informações exaustivas, que como não dizem*

*directamente respeito ao grupo, ele pode omitir. Eu, em determinadas reuniões de departamento decidi omitir um conjunto de informações dado que a agenda estava sobrecarregada. (E 3)*

*Quando dinamiza as reuniões com os colegas, o coordenador de departamento tem que seleccionar os assuntos mais próprios, porque existe uma vastidão de situações que se torna incomportável. A fazer uma selecção, o que é que vamos eliminar? Assuntos que não nos dizem directamente respeito e neste caso os assuntos do 1.º ciclo. (E 7)*

Há, no entanto, por parte dos representantes dos órgãos de gestão e de direcção a noção de que existem pontos negativos na vida do agrupamento.

*Numa 1.ª fase, eu acho que respeitámos muito esta questão de fazer a articulação, este princípio. Quando o agrupamento alargou e mais escolas passaram a integrar o agrupamento, não tivemos tanto cuidado como da primeira vez. Tenho receio que neste momento, se tenha perdido essa articulação que nós pretendíamos. (E 1)*

*Investigadora – Cada escola, cada departamento, cada ano trata dos seus próprios assuntos. Assim, acabamos por nem conhecer a realidade das outras escolas do agrupamento.*

*Entrevistada – É verdade. É isso mesmo. Não há uma noção global do agrupamento, não tem sido possível fazer de outra maneira. Vamos andando lado a lado. (E 6)*

*[articulação do trabalho dos docentes] não há. Faz falta essa articulação mas não existe. Já se tem discutido isso no CP mas não se tem operacionalizado nada em concreto. É um ponto fraco do agrupamento, a falta de articulação entre os ciclos e as escolas. (E 4)*

O reconhecimento que existem pontos negativos no funcionamento do agrupamento estão bem patentes quando os entrevistados afirmam que

*É um aspecto que eu considero bastante negativo (a articulação entre os ciclos) no agrupamento e que temos que dar a volta. (E 1)*

*Começamos a estar despertos que é preciso fazer mais coisas. Agora é preciso organizar o trabalho, é preciso pensar o que se vai fazer. Assim como está não está bem. O PE deve reflectir isto, mais cedo ou mais tarde. Têm é que nos dar tempo para nós o fazermos. (E 8)*

O Projecto Educativo, documento estratégico (Costa, 2007:85) dos agrupamentos desde a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, ao consagrar

«a orientação educativa da escola (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa» (artigo 3.º)

é um testemunho formal, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão, que reflecte as dinâmicas organizacionais do agrupamento.

O PEA do *Agrupamento Três*, confrontado com as realidades existentes, salienta como uma das principais problemáticas que afectam o agrupamento

a articulação entre os diferentes ciclos de ensino e aprendizagem [na medida em que] existem poucos projectos que abrangem todos os estabelecimentos de ensino e aprendizagem; a deficiente divulgação dos materiais existentes nos diferentes estabelecimentos de ensino e aprendizagem, podendo ser partilhados. (PEA, 2007/2010:14)

O próprio documento procura de algum modo fazer a articulação do agrupamento dado que na sua construção estiveram presentes representantes de toda a comunidade.

*No PEA, quer na 1.ª fase quer na 2.ª do agrupamento, houve uma preocupação em fazer essa articulação entre os ciclos e que fosse um documento que abrangesse todas as escolas do agrupamento e em que estivessem reflectidas todas as preocupações das diversas escolas do agrupamento. (E 1)*

Já o Plano Anual de Actividades é um documento parcelar elaborado por cada escola embora a Presidente do CE tenha consciência que deverá constituir um documento mais aglutinador e partilhado.

*Relativamente ao PAA, numa 1.ª fase, tentámos fazer um PAA comum e depois fomos verificando que as especificidades de cada escola, ... São tão diferentes umas das outras que é difícil manter um plano de actividades comum. Porque a escola de ---- tem muito pouco a ver com a escola ----, tem muito pouco a ver com a escola da ----- . São realidades completamente diferentes. Portanto, tendo começado por fazer um PAA comum, fomos achando à medida que o tempo passava que devíamos fazer algumas actividades em comum mas depois deixar a especificidade de cada escola. Neste momento, pessoalmente, estou um bocadinho dividida sobre qual é o caminho mais correcto porque acho que se deixarmos muito para a especificidade de cada escola, isto continua.... (E 1)*

*Chegam-nos as propostas que formam um bloco mas cada escola faz as suas actividades. Há uma ou duas que se tocam, por exemplo, a nível do desporto, da Biblioteca, a comemoração de determinadas datas, o desenvolvimento de algumas actividades. Às vezes, há alguma preocupação no convite para algumas actividades. Aliás, eu quando fui à escola de ----, tinha um convite para assistir a certas actividades enquanto Presidente do CP. O convite não é para a professora de inglês, fulana de tal, o convite é para a Presidente do CP. (E 9)*

*O PE de certa forma já engloba, o PAA não vai ser um PAA de escola como já foi de cada uma das escolas. Vai ser um PAA do agrupamento. O próximo PAA vai ser muito mais um PAA de agrupamento (E 1)*

Relativamente às dificuldades que o modelo dos agrupamentos verticais apresenta, os professores do 1.º ciclo defendem os agrupamentos horizontais, experiência pela qual passaram anteriormente.

*Nos agrupamentos horizontais havia mais articulação entre as escolas do 1.º ciclo, do que neste momento entre as escolas do 1.º e do 2.º ou 3.º. Os professores relacionavam-se mais. Agora, há alguma não a desejável mas também há factores externos que nos condicionam, a proximidade ou o afastamento em termos de geografia, o factor tempo. (E 2)*

### 1.3. O grau de partilha/conflito segundo a perspectiva de J. Martin

O comportamento activo e dinâmico dos actores organizacionais é um aspecto absolutamente relevante para a compreensão da vida organizacional. Os actores enquanto sujeitos produzem e reproduzem a sua própria cultura na medida em que «o sujeito é um actor e construtor de cultura» Duarte Gomes (2000:248).

Para que a organização, a que pertencem os actores possa sobreviver, esta terá que ter uma cultura, visto ser esta que lhe confere uma identidade. Vida organizacional e actores organizacionais são dois conceitos que surgem intimamente ligados dado que os actores fazem viver e modelam a organização.

A imagem que ressalta do actor organizacional é a de um sujeito comunicante, que interpreta e atribui sentidos; é um “encenador” ou “gestor de impressões”, é “construtor de realidades” que discursivamente se apresentam como verosímeis; é um comunicador voltado para os efeitos ou consequências da acção comunicativa.

Como em qualquer outra organização, os professores, também eles actores organizacionais, constituem uma peça fundamental na (re)construção da cultura organizacional dos agrupamentos verticais de escolas.

Como ficou exposto na moldura teórica deste trabalho, o estudo da cultura organizacional, ao ter em conta as diferentes manifestações dos actores organizacionais, permite-nos analisar e enquadrar o comportamento dos professores pertencentes ao *Agrupamento Três* com base em três perspectivas teóricas – a perspectiva integradora (*integration perspective*), a perspectiva diferenciadora (*differentiation perspective*) e a perspectiva fragmentadora (*fragmentation perspective*) (Martin, 1992, 2002).

Esta sistematização parte daquilo que se considera ser a essência da cultura e dos níveis de análise. As três perspectivas estabelecem a sua diferenciação com base na essência (homogeneidade e harmonia, diferença e conflito), no grau de consenso (organizacional, grupal, individual), na forma como as manifestações da cultura se relacionam (consistência, inconsistência), na matriz cultural (una e singular, múltipla e plural) e na orientação perante a ambiguidade (exclusão, controle).



Atendendo ao modo de implementação dos agrupamentos verticais de escolas e à problemática que a mudança acarreta na vida de todas as organizações, o *Agrupamento Três*, que nos encontramos a estudar, reagiu certamente de modo particular na medida em que todas as organizações são únicas e singulares.

O *Agrupamento Três* enquanto estrutura organizacional parece encontrar como unidade de análise não a organização propriamente dita mas múltiplos grupos. Cada escola, cada ciclo, cada ano ou cada disciplina se define como um grupo diferenciado dos outros dado que a fusão das escolas agrupadas verticalmente, ainda que desejável, não tem sido fácil de alcançar. É-nos dado perceber um certo grau de consenso, partilha e comunhão dentro dos vários grupos que se formam no seio da organização, mas esses valores não são perceptíveis, se alargarmos o nosso campo de trabalho ao agrupamento em geral, à organização propriamente dita.

*É tudo muito parcelar. A unidade são as escolas, as disciplinas, os ciclos. Não é o agrupamento. Pensamos sempre no nosso pequeno mundo e agimos a esse nível.* (E 8)

*Sim, a nível da escola-sede ainda continuamos a pensar muito só na escola-sede.* (E 3)

*Não há união. Eu vejo a nossa escola e depois as ligações deles. Eles próprios, unem-se numa coisa chamada Conselho Escolares e quando se reúnem, eles também estabelecem ligações uns mais com os outros. A escola de ----- funciona muito bem com a escola do ----- . A ----- já funciona com a escola de ----- . É tudo assim por grupos.* (E 5)

*É união forçada, composta por vários blocos diferentes. Cada bloco é unido entre si mas não unidos entre todos.* (E 5)

*Cá está, tudo funciona em termos de escola e não de agrupamento.* (E 7)

*Investigadora – Então, podemos dizer que cada ciclo constitui um grupo à parte dos outros com ligações muito esporádicas e eventuais.*

*Entrevistada – É, é, não temos conseguido que seja de outra maneira.* (E 6)

Os dados recolhidos pelos questionários reforçam esta maneira de olhar o agrupamento. O sentimento de identificação e pertença ao agrupamento não é de todo

forte na medida em que 58,3 % dos docentes inquiridos do *Agrupamento Três* (cf. Quadro 40), quando se identificam, dizem estar colocados na escola tal e não no Agrupamento, o que parece indiciar que o agrupamento é qualquer coisa que os professores ainda não assimilaram. Talvez por esse motivo, 87,7% dos professores (cf. Quadro 40) referem que cada docente estabelece ligações mais fortes apenas com os docentes do ano/ciclo/escola em que lecciona. Mas se não existe essa ligação entre os professores do agrupamento como poderão cumprir os objectivos subjacentes aos agrupamentos?

Quando confrontados com a afirmação, *Cada escola age como se fosse uma unidade diferente das outras*, 74,1% dos inquiridos (se juntarmos as respostas negativas com as neutras) respondem afirmativamente (cf. Quadro 40). Para fundamentar esta tendência, verificamos que ao enunciado *Cada escola, ciclo, ano ou disciplina vela pelos seus próprios interesses procurando resolvê-los em primeiro lugar*, a percentagem mais elevada situa-se na escala neutra.

A criação dos agrupamentos parece não ter alterado os hábitos de trabalho e de relacionamento entre os docentes. O antes e o depois da criação do agrupamento não acarretou alterações significativas no *modus faciendi* de cada professor.

*Não, continua tudo como era antes. Cada grupo funciona de acordo com os seus interesses. Os professores de Língua Portuguesa do 2.º ciclo trabalham bem em conjunto mas já não o fazem com o 3.º ciclo. E com os outros departamentos não há nada em comum. Cada um trabalha preocupado com os seus problemas, procurando soluções para os seus problemas.* (E 4)

*Investigadora – Continuamos a trabalhar em função de pequenos grupos? O espírito de sequência, de articulação, partilha e integração que estava na base dos agrupamentos não tem sido atingido?*

*Entrevistada – Não, de todo. As pessoas até têm boa vontade. Mas depois, não se passa além. Continua tudo na mesma. Sabemos que estamos agrupados mas... está tudo na mesma.* (E 4)

Quando confrontados com a afirmação *As escolas do agrupamento têm muitos aspectos em comum*, 60,2 % dos professores inquiridos (cf. Quadro 40) discordam

totalmente, o que nos leva a pensar que cada escola continua individualmente o seu próprio percurso na pluralidade e diversidade.

Em consequência do item anterior, 58,5 % dos professores inquiridos (cf. Quadro 40) referem que todos os docentes gerem a sua actividade organizacional em função da sua própria escola. Todos os ciclos individualmente seguem o mesmo padrão de resposta.

As relações que se estabelecem com os pares são sempre realçadas na medida em que são partilhados objectivos, metas e interesses próximos. As vivências de cada departamento, de cada escola ou grupos de escolas singularizam-nas de modo a encontrarem poucos pontos de contacto.

*Investigadora – Cada escola...*

*Entrevistada – Parece um núcleo, um pequeno grupo. As pessoas trabalham em conjunto com os pares, com quem têm semelhanças, com as mesmas directrizes, os mesmos interesses. (E 2)*

*As escolas primárias rurais têm uns problemas muito similares entre elas. O próprio agrupamento agrupou-as como escolas primárias de carácter rural. Depois, temos as escolas primárias de dentro da cidade, são outra realidade e estão agrupadas. (E 3)*

O facto dos professores não se encontrarem com frequência, de não comunicarem entre si, de não se conhecerem põe em causa o trabalho de partilha e de cooperação afastando hipotéticos consensos. A única oportunidade realçada pelos entrevistados são as reuniões gerais que não têm conseguido proporcionar o desenvolvimento das relações interpessoais. Da observação directa por nós efectuada durante a realização deste trabalho, registámos que os professores das subunidades não usufruem, por exemplo, dos momentos de convívio e informalidade que se podem gerar antes e após aquelas reuniões formais na sala de professores da escola-sede que também é a sua. Chegam, cumprimentam os conhecidos já na sala de reuniões, instalam-se, assistem, participam e saem. O contacto entre todos os professores do agrupamento parece ser nulo.

*Nós todos juntos, quando é que nós estamos? Estamos nas reuniões gerais. E não vejo nada. Vejo as pessoas por grupos de acordo com as escolas onde se encontram a leccionar. E mais nada. (E 5)*

Encontramos, no entanto, uma excepção a esta regra quando falamos de órgãos como o Conselho Pedagógico e a Assembleia de Escola onde, à partida, estão representadas todas as posições.

*Investigadora – Trabalhamos como pequenos grupos?*

*Entrevistada – Exactamente É isso mesmo que se passa a nível dos departamentos. Não é o que deveria ser mas é o que se passa. A nível do CP, já tudo está a fluir mais normalmente. Há uma certa sequencialidade. Mas dada a tão grande diferença entre os alunos do pré-escolar e os nossos é difícil encontrar projectos comuns. (E 3)*

*Nos outros órgãos não vejo nada que ligue as escolas, até mesmo nas reuniões de departamento, as informações relativas ao 1.º ciclo são dadas a correr quando não se omitem. É preciso despachar. Na AE e no CP é diferente, o agrupamento funciona mais como um todo. (E 8)*

Se a distância física pode explicar muitas vezes o distanciamento entre a escola-sede e as várias subunidades nas relações interpessoais e hábitos de trabalho que os professores podem manter entre si, o distanciamento dos 2.º e 3.º ciclo terá outras explicações.

*O 2.º e o 3.º ciclos estão juntos no mesmo edifício e nem sempre há coordenação. Cada ciclo desenvolve esforços por si. O 2.º ciclo pensa no 2.º ciclo, o 3.º ciclo a mesma coisa. (E 7)*

*Partilhamos o mesmo espaço mas acabamos por estar de certo modo distantes. (E 7)*

A singularidade de cada escola, de cada ciclo ou de cada disciplina continua muito presente na consciência de cada um. Acentuam-se as diferenças, destacam-se as discrepâncias, promovem-se as divergências, evidenciam-se as dissensões.

*Se nós tivéssemos escolas grandes, mas nós temos escolas pequenas que diferem muito entre si. Não há nenhuma igual, não têm nada em comum. (E 6)*

*Continua a não haver qualquer contacto entre a escola e o 1.º ciclo a nível da gestão intermédia, entre as escolas e os ciclos. Do Pré-escolar, então, nem se fala. Primeiro porque são poucos e depois porque estão longe. Não há nada que nos ligue. (E 7)*

Apesar do momento actual de *desencontro*, é pertinente referir que nos primeiros anos após a constituição do agrupamento se tentou alcançar um registo diferente mais atinente com um registo uno, articulado e integrador das dinâmicas organizacionais.

*Não há hábitos de trabalhar em conjunto entre os ciclos. Agora, na planificação das actividades lectivas... não. Houve, no início, alguns professores do 1.º ciclo que vieram falar um pouco dos miúdos. A articulação foi feita entre os professores do 1.º e do 2.º ciclos, em vez de vir um papel. Mas só aconteceu dessa vez. Não sei porque não se repetiu nos anos seguintes. Os miúdos também não vêm todos para aqui. Mesmo os que vêm para a escola-sede são integrados em várias turmas e tornava-se impraticável. (E 5)*

Estar em agrupamento e agir em conformidade com todos os princípios que estão subjacentes aos diplomas legais, exige algo tão característico e singular que os representantes nos órgãos de gestão e de direcção sabem não ter encontrado ainda a fórmula que abre caminho à integração plena. Valores como a harmonia e a homogeneidade são atingidos pelos vários grupos, nunca pelo agrupamento o que nos pode levar a falar em distintas matrizes culturais.

*Cada um está no seu local de trabalho, desenvolve esse trabalho o melhor que sabe mas não temos sabido encontrar traços que promovam a união e a partilha no agrupamento. Estamos em sintonia com os colegas de grupo, de escola. Não mais. O consenso é atingido dentro dos vários grupos mas não se estende a toda a organização. (E 9)*

*Isto é tão sintomático, quando falamos de ----, dizemos a nossa escola. Temos alguma dificuldade em assumir o agrupamento. (E 9)*

Sobre os hábitos de partilha em termos pedagógicos, a cooperação entre os professores do *Agrupamento Três* parece ser pouco evidente.

*Investigadora – Até que ponto os docentes das subunidades desenvolvem trabalho de cooperação, de partilha entre si?*

*Entrevistada – Eu não acho que seja muito visível. (E 1)*

*Não, ninguém se mete no trabalho de ninguém. Quando é oportuno, perguntamos o que precisamos mas não existe grande trabalho de cooperação entre os colegas, menos ainda quando se tratam de ciclos diferentes. (E 7)*

*A partilha exige um trabalho de equipa muito grande na direcção dos mesmos objectivos, das mesmas metas, que de facto não existe. Por muitos motivos. (E 2)*

*Não há trabalho de partilha e de cooperação na própria escola-sede do 2.º para o 3.º ciclo e, às vezes, dentro do próprio ciclo. Não há, não há e, cada vez mais, temos menos tempo de partilha. (E 8)*

Todas as entrevistas efectuadas vão no sentido da confirmação da ausência de uma efectiva cooperação entre os professores do agrupamento.

*Nada que implique o nosso trabalho directo com os alunos enquanto professores. Não há hábitos de trabalhar em conjunto entre os ciclos. Agora, na planificação das actividades lectivas... não. (E 5)*

*Não é habitual que os professores do 2.º e do 3.º ciclos trabalhem e partilhem as suas actividades. Pontualmente, surgem alguns contactos para aferir qualquer termo. Não mais do que isso. (E 7)*

Se esse trabalho de cooperação ainda atinge determinados níveis quando falamos, por exemplo, em termos dos conselhos de ano, de turma e dos departamentos curriculares, quando falamos em termos de agrupamento, o trabalho de cooperação é praticamente inexistente.

*Muito pontualmente, existe uma aproximação maior entre os professores do mesmo ciclo. Os professores são muito individualistas quanto ao seu trabalho. Mas sempre é mais fácil partilhar com os pares, em pequenos grupos do que com pessoas de outras escolas, de outros níveis. (E 7)*

*[cooperação entre os professores] Isso não. Não é habitual os professores trabalharem em conjunto, às vezes nem na própria escola entre os professores do mesmo ano. Entre os professores de escolas diferentes, não estou mesmo a ver. (E 7)*

*Mas eu penso que esse é um problema e é um dos pontos negativos que, eu considero que existe neste momento no agrupamento. É essa falta de articulação entre ciclos, como também considero que há falta de articulação entre o 2.º e o 3.º ciclo na escola-sede. (E 1)*

Se falarmos sobre os índices do grau de partilha que os outros ciclos mantêm com o pré-escolar podemos constatar que é inexistente. Se não referenciássemos este nível de ensino, os entrevistados quase nunca o faziam por sua iniciativa.

*Investigadora - Estou a reparar que temos falado muito pouco no Pré-escolar. Falamos do 1.º, do 2.º e do 3.º ciclos...*

*Entrevistada - São muito poucos. São 3 jardins-de-infância e no conjunto pouco mais de 20 alunos. É muito pouco expressivo. Já viste as idades dos miúdos? Mas fazem parte do agrupamento. Não podíamos deixá-los de fora. (E 6)*

*Não, com o pré-escolar nunca se fez nada. Não houve abertura nossa para continuar. Era extremamente difícil e exigente. (E 3)*

*No Pré-escolar nunca se fala, mesmo no CP é muito ao de leve. No CP fala-se de todos os ciclos por igual. O Pré-escolar é pouco falado porque são apenas dois, os problemas a gerir, as coisas são tão poucas, mas aparece como os outros. Em Departamento, acho nitidamente que damos pouca atenção ao que se passa no 1.º ciclo. (E 8)*

Dada a especificidade do Pré-escolar, as dificuldades parecem revelar-se com mais intensidade.

*O Pré-escolar é um grupo muito pequeno com uma especificidade muito grande, há muito poucos pontos de contacto. (E 9)*

*Mas dada a tão grande diferença entre os alunos do pré-escolar e os nossos é difícil encontrar projectos comuns. (E 3)*

Quando confrontámos os professores do *Agrupamento Três* com a afirmação *As práticas organizacionais desenvolvidas pelos docentes são comuns em todas as escolas do Agrupamento*, 50% (cf. Quadro 40) referem peremptoriamente que não. Se a este resultado somarmos as respostas neutras, a soma atinge 89,5%, o que julgamos ser um resultado manifestamente revelador no âmbito da cultura organizacional do *Agrupamento Três*.

Na medida em as práticas organizacionais do agrupamento divergem, os docentes não têm por hábito realizar trabalho de partilha e cooperação com todos os docentes do agrupamento. Tal facto é referido por 71,5% dos inquiridos (cf. Quadro 40). Todos os ciclos individualmente registam valores semelhantes.

Se os docentes do *Agrupamento Três* não desenvolvem trabalho em grande grupo, fazem-no em pequenos grupos. 64,9% dos professores inquiridos (cf. Quadro 40) referem que realizam trabalho de partilha e cooperação com todos os docentes que leccionam no mesmo ciclo. Por sua vez, 75,9% (cf. Quadro 40) afirmam realizar esse trabalho com todos os docentes da mesma disciplina e ano. Cada ciclo, individualmente, regista valores semelhantes, o que nos faz pensar que o *Agrupamento Três* funciona não como um grande grupo uno e singular mas como grupos múltiplos e plurais.

Os resultados da praticamente inexistente partilha e articulação entre os ciclos permitem-nos antever uma certa dificuldade em cumprir certas finalidades e objectivos presentes na criação dos agrupamentos como, por exemplo, proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos ou superar situações de isolamento e exclusão.



*Sim, isso é impossível. Corremos muitas vezes o risco de andar a repetir coisas e a esquecermo-nos de outras porque, efectivamente o trabalho não é articulado. Olha, por exemplo, com o Inglês. Ainda que no 1.º ciclo se trabalhe muito a nível do vocabulário, existem agora muitas coisas repetidas e desnecessárias. Mas como os professores de Inglês pertencem às Autarquias não se pode fazer um trabalho mais articulado. (E 5)*

*Entrevistado – O grupo de História não fala com o de Francês.*

*Investigadora – E o grupo de História, entre si, fala?*

*Entrevistado – Fala enquanto 3.º ciclo, com o 2.º ciclo a relação é menor mas não tem qualquer contacto com o 1º ciclo. Os miúdos começam a trabalhar a História no 1.º ciclo. (E 8)*

De acordo com os dados recolhidos nos questionários, 71,9% dos inquiridos (cf. Quadro 40), afirmam não ter passado a articular as suas práticas pedagógicas e organizacionais com os docentes das outras escolas do agrupamento ainda que esse seja um dos princípios básicos da legislação em vigor. Na mesma linha, 67,4% dos docentes inquiridos (cf. Quadro 40) referem não planificar as actividades curriculares de modo conjunto para garantir a sequencialidade e a articulação entre os anos e ciclos de escolaridade. Um pouco como confirmação dos resultados anteriores, 70,5% dos professores inquiridos referem que os docentes não gerem a sua actividade organizacional em função do agrupamento. Isoladamente, cada ciclo apresenta resultado muito similares.

As mudanças decretadas e implementadas pelos diplomas legais não produziram grandes alterações nas rotinas das escolas que formam o *Agrupamento Três*. O isolamento a que os professores se votam, continua a prevalecer em todas as vertentes do agrupamento.

*Continuamos todos a trabalhar de forma isolada. (E 9)*

*Estamos no mesmo edifício e há muito tempo e isto nota-se muito concretamente, por exemplo, quando os alunos passam do 6.º para o 7.º ano, há ali um fosso, há um aumento de insucesso brutal e, portanto, isso significa que não estamos a fazer*

*articulação entre os ciclos. É um aspecto que eu considero bastante negativo no agrupamento e que temos que dar a volta. (E 1)*

O trabalho de cooperação é de algum modo dificultado quando as escolas do agrupamento, apesar de se regerem por documentos comuns como o PEA e o RI, mantêm actualmente os Planos Anuais de Actividades diferenciados, o que pode indiciar por si só que as subunidades agem como unidades diferenciadas umas das outras.

*Eu penso que partilham muito pouco entre si, ou seja, por aquilo que tenho ouvido no CP, há as actividades da escola de ----, as actividades da escola ---- e por aí fora. E muito pontualmente ou quase nunca lá aparece uma actividade que liga duas ou três escolas, muito raramente. (E 7)*

*Relativamente ao PAA, numa primeira fase, tentámos fazer um PAA comum e depois fomos verificando que as especificidades de cada escola são tão diferentes umas das outras que é difícil manter um plano de actividades comum. Porque a escola de ---- tem muito pouco a ver com a escola ----, tem muito pouco a ver com a escola da ----. São realidades completamente diferentes. Portanto, tendo começado por fazer um PAA comum, fomos achando à medida que o tempo passava que devíamos fazer algumas actividades em comum mas depois deixar a especificidade a cada escola. Neste momento, pessoalmente, estou um bocadinho dividida sobre qual é o caminho mais correcto porque acho que se deixarmos muito para a especificidade de cada escola, isto continua.... (E1)*

*Cada escola tem o seu PAA. Isso mostra que cada escola é diferente, fazem-se coisas diferentes de acordo com os interesses de cada um. Cada escola está por si. (E 2)*

Outra problemática que detectámos nas entrevistas efectuadas diz respeito à acentuada falta de conhecimento das actividades realizadas apesar de elencadas no PAA. As coisas acontecem e muitos professores não têm conhecimento, o que pode pôr em causa o sistema de informação e comunicação utilizado.

*Há um conjunto de actividades com a marca da Biblioteca que passam pelas escolas todas. Às vezes, não há é conhecimento dessas actividades. (E 3)*

*Esse é um dos aspectos que eu considero que não funciona muito bem no agrupamento.... (E 1)*

*No princípio do agrupamento houve um grupo que tentou fazer a articulação dos programas de Língua Portuguesa. O documento fez-se mas acabou por nunca ser usado pelos professores. Ficou esquecido e muitas pessoas nem sabem da sua existência. O trabalho de sequencialidade não tem sido promovido, pensa-se muito pouco nisso. Supostamente devia ser o contrário mas efectivamente é isso que acontece neste agrupamento. (E 7)*

Ao item equacionado no questionário, *Todos os docentes partilham do mesmo tipo de informações sobre a vida quotidiana do agrupamento*, 57,8% responderam negativamente (cf. Quadro 40). Somado esse resultado com o da escala neutra obtemos um valor expressivo de 77,8%. Individualmente, por ciclo, os valores mantêm-se semelhantes. Estes valores confirmam, por isso, as dificuldades de comunicação já evidenciadas anteriormente.

Apesar das dificuldades, existe nos representantes dos órgãos de gestão, a consciência da necessidade de proceder a alterações de modo a que os objectivos que estiveram na origem da criação dos agrupamentos verticais sejam alcançados. O trabalho de articulação e partilha entre os professores, que se começou a fazer na primeira fase da constituição do agrupamento, acabou por não resultar e as dificuldades agudizaram-se com o alargamento.

*Na altura, nós tentámos articular o trabalho de sequencialidade. Logo no 1.º ano, houve uma tentativa de articular os programas do 1.º ciclo com os do 2.º ciclo, os do 2.º com os do 3.º ciclo. Há um documento que resultou do trabalho de partilha dos docentes mas que caiu completamente no esquecimento. Acabou por não servir de muito até porque houve a certa altura alguma mobilidade do corpo docente e não pegaram muito nesse trabalho. (E 6)*

*Nas reuniões trabalhava-se mas eram pouco profícuas, houve a preocupação dos colegas em adaptar os seus conteúdos. Não conseguimos. (E 3)*

*Agora, no âmbito da planificação didáctica das actividades lectivas só houve no princípio uma reunião entre o 1.º e 2.º ciclos. Não se adiantou grande coisa porque não teve continuidade. Cada vez a burocracia é maior e, de facto, não há tempo para essas coisas. Úteis, mas que não acontecem para que sejam assegurados os princípios filosóficos que estão por detrás da constituição do agrupamento. (E 4)*

*Começamos a estar despertos que é preciso fazer mais coisas. Agora é preciso organizar o trabalho, é preciso pensar o que se vai fazer. Assim como está não está bem e a dificuldade aumenta dado o elevado número de escolas que compõem o agrupamento. (E 8)*

*Muito difícil, não quer dizer que não nos preocupemos mas estamos muito longe de atingir esses ideais. Já se tem feito alguma coisa a nível formal. Há alguma intenção. Definimos alguma coisa em termos de planificação e de actividades, sobretudo, entre o 2.º e o 3.º ciclo mais no princípio do que no momento presente. (E 9)*

Obviamente, o trabalho de articulação e cooperação conseguiu resultados considerados mais positivos na primeira fase da constituição quando o agrupamento era formado apenas pela escola-sede mais as duas subunidades localizadas no centro histórico da cidade de Évora.

*Eu penso que logo que se constituiu o primeiro agrupamento, em que eram só as escolas do centro histórico da cidade, houve um trabalho, quer em termos do próprio PE, quer em termos de articulação nos departamentos, houve um esforço nesse sentido e fez-se algum trabalho de articulação do 1.º ciclo com o 2.º. Para haver uma continuidade. (E 1)*

*Isto foi feito no princípio da constituição do agrupamento para a Língua Portuguesa e para as outras disciplinas todas e foi vantajoso. Numa 1.ª fase, eu acho que respeitámos muito esta questão de fazer a articulação, este princípio. Quando o agrupamento alargou e passou a integrar mais escolas, não tivemos tanto cuidado como da primeira vez. Tenho receio que neste momento, se esteja a perder essa articulação, que nós pretendíamos. (E 1)*

Se a sequencialidade e a articulação pedagógica do percurso educativo dos alunos são aspectos avaliados negativamente no PEA na medida em que a comunicação entre os professores, a consensualidade, a cooperação e a partilha são valores pretendidos mas ainda não conseguidos, tudo o que gira à volta da dimensão simbólica levanta também certas dificuldades.

Sabendo que os símbolos, as marcas, os emblemas, os logótipos ajudam a promover uma certa identidade, coesão e união entre os actores organizacionais é curioso notar que o *Agrupamento Três* não possui um logótipo que o identifique e o distinga dos outros agrupamentos. A escola-sede e as subunidades fazendo uso de símbolos e emblemas próprios e diferenciados acabam por vincar a diferença que as separa.

*Acho que o agrupamento devia ter um logótipo que marcasse, que desse uma imagem colectiva. Ou outras coisas desse género. Talvez houvesse mais partilha e coisas comuns. (E 2)*

*Eu tenho todos os anos lançado esse desafio ao Departamento das Expressões, de criarmos um logótipo para o agrupamento. Era alguma coisa que identificava, que ligava as escolas e que as aproximava. A escola-sede tem a fonte, a escola de ---- tem o portal de entrada. Eu tenho lançado o desafio. Parece que não tem sido importante porque ninguém agarra a ideia. Parece-me que só nós, é que não temos um logótipo de agrupamento. (E 6)*

*Quando é um documento interno, pomos a fonte, símbolo da escola-sede, mas quando é um documento externo não pomos nada. (E 6)*

Também as festividades e as celebrações de cada escola são vivenciadas apenas pelos próprios alunos, professores, funcionários e encarregados de educação.

*A escola-sede continua a assinalar o dia da escola-sede que trazia de trás. Nós não participamos nas festas das outras escolas nem temos conhecimento delas. (E 3)*

*Este ano não veio ninguém para comemorarmos o dia da escola-sede. (E 1)*

*Investigadora* – As pessoas aderem aos rituais das outras escolas? Partilham símbolos ou crenças?

*Entrevistada* – Não, não sinto isso. Cada um tem as suas coisas. Até o PAA é diferente. (E 2)

*Investigadora* – Por exemplo, nós assinalamos aqui na escola-sede o dia da escola, é uma situação informal...

*Entrevistada* – Passa ao lado das outras escolas.

*Investigadora* – Como as manifestações das outras escolas...

*Entrevistada* – São na escola-sede e nas outras subunidades desconhecidas por quase todos os professores. A esse nível não há partilha. Devíamos ter mais actividades conjuntas e outras cerimónias para partilharmos mais. (E 6)

Quando questionados sobre se todas as escolas que compõem o agrupamentos partilham os mesmos símbolos, rituais, histórias ou crenças, 81,4% dos professores inquiridos (cf. Quadro 40) dão respostas negativas. Se às respostas negativas somarmos as respostas neutras, obtemos um valor muito expressivo de 98,8%. Se analisados parcialmente, todos os ciclos de ensino apontam na mesma direcção.

Também no seguimento do item anterior, 59,5 % dos inquiridos (cf. Quadro 40) referem que *Cada escola continua a desenvolver as suas próprias cerimónias e datas especiais*. Analisados separadamente, cada ciclo regista as mesmas tendências de resposta.

Desocultadas algumas problemáticas no *Agrupamento Três* num determinado momento da sua história, importa conhecer as causas que justificam determinadas atitudes e comportamentos dos professores enquanto actores organizacionais.

Dado que os professores se identificam e referenciam, sobretudo, a escola onde estão colocados e não o agrupamento

*É o mesmo, quando se pergunta a alguém onde estás colocada, ninguém responde «estou no agrupamento tal». Continuamos a ter uma pertença a uma escola e não a um agrupamento.* (E 6)

e que continuam a desenvolver um tipo de trabalho semelhante ao que desenvolviam, antes da criação dos agrupamentos,

*Trabalhamos como fazíamos antes, em compartimentos completamente estanques. Já estive noutros agrupamentos. Eu acho que é aquilo que se passa. (E 2)*

aceitam com naturalidade que a consensualidade, a cooperação e a partilha de hábitos, crenças e de símbolos é facilitada quando existe proximidade entre os docentes.

*É normal que as pessoas se preocupam mais com elas próprias, com os seus pares mas quando há proximidade é mais fácil partilhar e cooperar. (E 1)*

Essa proximidade não tem sido possível de encontrar graças a vários factores. A distância física que separa a escola-sede e as subunidades é um motivo muito recorrente nas entrevistas realizadas.

*Sim, e depois há os de fora, os rurais que se reúnem entre si. Se há outras ligações não sei. Se funcionasse tudo no mesmo edifício, como nas escolas básicas integradas, talvez a integração fosse mais fácil. (E 5)*

*Não há muito o hábito de nos encontrarmos porque pertencemos ao agrupamento, as barreiras físicas têm alguma importância. A distância implica alguma dificuldade de colaboração e comunicação. (E 9)*

O facto de o agrupamento ser constituído por um elevado número de escolas (o maior do concelho de Évora) parece ser uma razão relevante, e por isso, de gestão mais complexa.

*O que nos liga, infelizmente, foi uma medida do ME imposta, de cima para baixo. Nós trememos muito quando de três escolas passámos para 12 porque os recursos não foram reforçados. Nos primeiros anos, foi extremamente complicado colmatar um conjunto de falhas. (E 3)*

*Quando o agrupamento foi alargado, perdemos aquilo que nos unia, uma coisa que podia unir. Estávamos todos no centro histórico, instalados em antigos conventos, os alunos do 1.º ciclo vinham para a escola-sede. Havia uma certa continuidade. Hoje*

*existe uma variedade tão grande. São tantas subunidades e tão diferentes umas das outras. (E 7)*

*Investigadora – Então as pessoas trabalham em conjunto, há uma articulação entre elas.*

*Entrevistada – Não tão intensa como desejaríamos mas há uma procura para que isso se concretize cada vez mais. Embora haja muito caminho a percorrer. Um dos grandes problemas foi o alargamento do agrupamento, quando o agrupamento era mais pequeno era mais fácil fazer esse trabalho. Com 12 subunidades num raio de 25 km e os níveis de ensino, é complicado. As pessoas têm consciência que é preciso fazer algo mas depois não é fácil. É um processo complicado. (E 1)*

A barreira do conhecimento e a diversidade de interesses são argumentos que também elencámos para explicar os índices de proximidade dos professores.

*Apesar do PEA preconizar alguma articulação, é complicado. É mais fácil dentro do mesmo nível, com os professores do mesmo nível. Entre os outros não há. A barreira do conhecimento, dos interesses das pessoas ..., nem há oportunidade de encontrar as pessoas. Nós encontramos-nos com as pessoas do nosso ano, com o nosso grupo de professores do agrupamento. Era bom que houvesse uma partilha, um ponto de encontro entre os professores do 4.º e do 5.º ano. Mas não há. (E 2)*

*É muito difícil fazer com que as pessoas trabalhem em conjunto, de áreas e interesses distintos. (E 5)*

A situação conjuntural motivada pelas actuais políticas de educação e a falta de tempo e de disponibilidade dos professores para um número crescente de atribuições constituem razões importantes que determinam o contexto apresentado.

*(Documentos como PEA e o RI) Contribuem mas eu acho que devíamos estar mais integrados, ter mais disponibilidade para pensar um bocadinho sobre isso. E, às vezes, é tudo um bocadinho no ar, estás a compreender? Não há tempo para tanta coisa, para as pessoas pensarem sobre isso. Cada um preocupa-se com o sucesso dos seus alunos, com as actividades que lhe pode proporcionar para lhe rasgar os horizontes. Coisas como a articulação com as outras escolas ficam sempre para*



*trás. Cada um de nós tem já tanto a gerir com a quantidade de alunos que tem, as turmas tão grandes e heterogéneas que pensar em mais coisas é muito complicado. Neste momento, há cada vez menos tempo, com todas estas exigências, provas, exames...* (E 4)

*A situação conjuntural que estamos a viver não tem sido fácil. Se tivéssemos mais disponíveis, não sei se a situação não seria diferente. Neste momento, atendendo às inúmeras solicitações, não há vontade nem disposição, nem tempo para encetar outros desafios como a articulação e a sequencialidade.* (E 7)

*Não é impeditivo mas é preciso criar horários de trabalho. Era preciso que quem estivesse a fazer essa articulação estivesse mais disponível a horas de jeito. As escolas rurais acabam as aulas lá para as cinco da tarde, chegar a Évora, começar e não começar a que horas acabavam essas reuniões? Os professores não têm vida familiar e um horário de trabalho?* (E 8)

A exigência do modelo organizativo e o grau de organização que lhe está subjacente é, no entender dos entrevistados, um motivo que justifica as dificuldades sentidas pelo agrupamento.

*Os professores do 1.º ciclo porque tocam todas as áreas do conhecimento deveriam reunir com todos os departamentos. Ora isso, parece-me até de certo modo inviável.* (E 5)

*Mesmo as reuniões gerais acabam por ser parcelares tendo em conta as últimas que diziam respeito à avaliação dos professores. Foram muito fora de horas à espera dos professores do 1.º ciclo que precisavam de chegar à escola-sede e acabaram por colidir com outras actividades que havia aqui. O caricato é que não há tempo útil para fazer as várias reuniões sem sobreposições. As reuniões de PIEF e CEF estragam ou são estragadas sistematicamente. Não há no próprio sistema educativo uma articulação das coisas, nem a escola está a ser capaz de articular tudo de um modo sustentado.* (E 8)

Ainda que o *Agrupamento Três* tivesse sido desde o momento da sua criação um agrupamento de cariz vertical, o aumento considerável de subunidades veio pôr em risco as parcerias pré-agrupamento.

*Quando o agrupamento foi alargado, perdemos aquilo que unia, uma coisa que podia unir. Antes dos agrupamentos serem pensados pelo poder central já nós formávamos certas parcerias com a escola de ----- e a escola do -----. (E 6)*

Finalmente mas com um peso extraordinariamente relevante, queremos sublinhar a resistência à mudança de hábitos. Os professores, tal como os outros actores organizacionais, resistem à mudança e às alterações que estas podem acarretar nas dinâmicas organizacionais a que estavam habituados. A imposição do modelo por parte do poder central terá contribuído para esta resistência.

*As pessoas nunca tomaram consciência que era preciso mudar de hábitos, trabalhar mais em grupo, promover a articulação entre os vários ciclos. O princípio que está por detrás da estrutura até me parece correcto mas na prática não funciona por um conjunto grande de factores: desde o tempo que escasseia, à disponibilidade das pessoas, à resistência ao que é imposto pelo ME, aos hábitos enraizados dos professores que são muito individualistas, à sobreposição de inúmeras novas tarefas, às solicitações para tantos projectos, à legislação que muda a toda a hora, aos professores que mudavam constantemente de escola... (E 7)*

*Não temos sido capazes de articular o que nos pediram com mudanças a toda a hora. Reforma-se hoje e amanhã e está-se sempre a alterar e não há reflexão, nem balanços nem conclusões sobre o que se tem feito. (E 9)*

Como acabámos de ver, o *Agrupamento Três* tem primado por um conjunto de desvios significativos dado que aspectos como o consenso e a homogeneidade não foram conseguidos. A matriz cultural da organização não se apresenta una e singular dada a existência de vários grupos de interesses. A unidade organizacional rege-se não tendo em conta o agrupamento mas as escolas, os ciclos, os anos e disciplinas. Os grupos de professores que se formam não se apresentam ligados pelo tal “cimento

social” que congrega todos os membros da organização e que caracteriza a perspectiva integradora de Martin (1992, 2002).

Em vez do “cimento social” que une a organização, encontramos grupos múltiplos e diferenciados que comungam entre si mas não com os restantes. A partilha de valores e crenças é manifesta no seio de cada grupo mas quando sai do grupo gera ambiguidade e inconsistência. A ambiguidade gira em torno dos grupos mas não no seu interior.

As dinâmicas organizacionais integracionistas exigidas no funcionamento dos agrupamentos verticais de escolas têm deixado perceber que o *Agrupamento Três* não tem conseguido dissolver não só as especificidades devidas à origem e posicionamento dos vários actores mas também os projectos particulares dos vários grupos homogéneos.

Assumida a relevância dos grupos nas dinâmicas organizacionais do *Agrupamento Três*, as entrevistas e os questionários realizados não nos deixaram antever profundas situações de ambiguidade, falta de clareza, ausência de consenso, paradoxos ou tensões entre os professores afastando, assim, a perspectiva fragmentadora (Martin: 1992, 2002). Estes actores parecem não evidenciar alterações de comportamento segundo as situações e mesmo em relação ao conflito a sua posição é peremptória.

*Investigadoras – Não são habituais conflitos?*

*Entrevistada – Não, isso não. Partilham-se os materiais, equipamentos. Vai tudo para as outras escolas. As escolas do 1.º ciclo ficaram muito a ganhar, sempre que há carências nós só não resolvemos o problema senão for possível. (E 1)*

*Não noto que essas situações ocorram [conflitos]. Pode haver discussão, mas isso até é um proveito. Podemos discutir, em conjunto, temáticas que antes eram discutidas isoladamente em cada grupo e nesse momento depois da discussão chega-se a um consenso. Ninguém fica no seu terreno... (E 9)*

*Investigadora – Mas não há conflitos?*

*Entrevistada – Não, isso não. Não noto que as pessoas se dêem mal. Não tenho razão de queixa. (E 2)*

*Não será dos melhores mas não há relações tensas entre as escolas, não noto isso no CP. (E 4)*

Tal como nas entrevistas, os resultados dos questionários também não deixam antever situações conflituosas que gerem ambiguidades. Quando confrontados com o item *Cada escola/ciclo/ano procura colher benefícios próprios ainda que isso possa causar mal-estar/conflitos*, 54,6% dos professores inquiridos respondem negativamente (cf. Quadro 40). A escala neutra recolhe um valor importante de 38,6%, o que pode evidenciar uma certa indecisão dos professores. Os resultados individuais por ciclo sugerem a mesma tendência de resposta.

Ao item *Há frequentemente conflitos de interesses entre os docentes*, 71,6 % dos inquiridos respondem negativamente. Cada ciclo mantém a mesma posição, afastando definitivamente a figura do conflito.

Na sequência dos itens anteriores, 56,3% dos inquiridos (cf. Quadro 40) referem não serem notórias alianças tácitas entre os docentes para garantir os seus interesses pessoais e organizacionais. À margem dos outros ciclos, o Pré-escolar afirma o contrário, tendo 66,7% dos inquiridos respondido afirmativamente. Tal situação não nos surpreende dado que este nível detém um peso pouco significativo no *Agrupamento Três*.

Visto o conflito não ter sido aceite como relevante, 64,7% dos professores inquiridos (cf. Quadro 40) referem que valores como a contradição e a ambiguidade não são relevantes na vida do agrupamento. Individualmente, todos os ciclos manifestam a mesma orientação de resposta.

Na medida em que o conflito não rege a vida organizacional do *Agrupamento Três*, 50% dos professores inquiridos (cf. Quadro 40) discordam que os agrupamentos verticais de escolas acentuem o espírito corporativista. Individualmente, o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclos seguem esta tendência embora o Pré-escolar concorde totalmente com esta posição.

No entanto, os entrevistados não deixam de mostrar que se não há grandes conflitos também não existe comunicação, cooperação, partilha, entendimento e ligação entre os professores do agrupamento.

*Não se criam situações de conflito mas também não há grandes ligações.* (E 5)

*É tanta gente, não se dão mal nem há grandes conflitos. As pessoas não se conhecem. Não há nada que as ligue. Não têm nada em comum.* (E 5)

Apesar da quase totalidade dos entrevistados rejeitar a presença da figura do conflito no *Agrupamento Três*, são de grande relevância os pontos de vista sobre o assunto manifestados por um dos entrevistados com assento no CP. Este professor é o único professor do 3.º ciclo com assento no CP (como Coordenador dos Directores de Turma do 3.º ciclo), o que, no nosso ponto de vista, corrobora a existência de grupos com visões dissemelhantes e heterogéneas a sugerir as subculturas, à partida também ligadas com o facto da escola-sede ter sido antigamente apenas uma escola preparatória (2.º ciclo).

*Às vezes há um bocado essas situações de conflito e ambiguidade. Eu sinto às vezes uma certa herança do 2.º ciclo, achar que é um bocadinho melhor que o 1.º, um bocadinho melhor que o 3.º. Sinto isso, não é uma questão de pessoas mas de estatuto. Um certo estatuto que o 2.º ciclo faz questão de marcar quando se analisa, por exemplo, a questão do sucesso/insucesso. Em determinadas situações há uma certa desvalorização do 3.º ciclo e, sobretudo, um certo autismo. O que me custa mais é o autismo que o 2.º ciclo revela em termos das trocas de experiências e de reconhecer que os seus problemas e dilemas não são idênticos aos nossos, os alunos do 3.º são diferentes do 2.º ciclo. Há respostas específicas que o 3.º ciclo deve encontrar diferentes das do 2.º.* (E 8)

*É preciso ver que aqui há a herança da escola. Esta escola era uma escola do 2.º ciclo e só depois apareceu o 3.º. Durante muito tempo o 3.º ciclo teve instabilidade do corpo docente, foi preciso muito esforço para a afirmação do 3.º ciclo na escola e já esteve melhor. Isto agora, com a pressão da avaliação dos docentes e a questão dos professores titulares, acho que veio prejudicar o trabalho que estávamos a fazer no sentido de uma escola mais igualitária. O maior número de turmas e o maior número de titulares, logo de coordenadores, pertence ao 2.º ciclo. Muitas vezes, as coisas são analisadas por ciclo, quando eu acho que se deviam analisar por escola.* (E 8)

A liderança, o estatuto de certos professores, a ocupação do espaço, a cedência de certos privilégios que tiveram que passar a ser geridos de outro modo, a questão do sucesso educativo dos alunos, o maior envelhecimento do corpo docente do 2.º ciclo, a resistência à mudança constituem argumentos que podem explicar a posição deste professor do 3.º ciclo.

*E esbarramos com o tal autismo. Não conseguem [os professores do 2.º ciclo] perceber que as dificuldades de aprendizagem também estão relacionadas com a faixa etária e com o grau de complexidade das matérias que devem obrigatoriamente existir e com o nível de abstracção que nem todos os alunos atingem. Os miúdos são muito mais uniformes no 2.º ciclo e eles não compreendem isso. (E 8)*

Mas com o passar do tempo, certas situações problemáticas tendem a ser aceites e ultrapassadas e são tidas como inevitáveis.

*Criou no início alguns constrangimentos. Houve alguns constrangimentos entre as pessoas que se viam numa situação nova. Agora não, é uma questão ultrapassada, que está assumida e é hierárquica. Como o 1.º ciclo está representado no Órgão de Gestão e a gestão do agrupamento tem sido feita com respeito pelas iniciativas do 1.º ciclo e há a autonomia das diferentes escolas, tal como há autonomia para os grupos e departamentos na escola-sede, eu não vejo uma grande intromissão do CE no trabalho do 1.º ciclo, tal como não vejo nos ciclos da escola-sede. Eles acham que isto agora é uma situação mais normal. (E 8)*

Se de acordo com os dados analisados, o *Agrupamento Três* encontra determinadas condicionantes à consecução dos objectivos e finalidades delineados pelos diplomas legais que regulamentam os agrupamentos verticais, o funcionamento administrativo e a partilha de recursos materiais parece ter sido conseguido embora a ênfase seja posta quase sempre nos benefícios para o 1.º ciclo pelos entrevistados.

*Todo o material que ganhámos foi distribuído por todo o agrupamento, não ficou só na escola-sede. (E 6)*

*Investigadora – Para eles [partilha de recursos materiais]?*

*Entrevistada – Sobretudo, o 1.º ciclo ficou a ganhar na partilha dos recursos. (E 3)*

*Há uma partilha dos materiais, assim houvesse outras partilhas como há a de material. Às vezes, existe é uma certa inércia. É preciso lá ir pedir... São hábitos muito recentes. Oito anos parecem muito mas acaba por não ser. É sempre uma resistência à mudança. Daqui a uns anos... (E 6)*

*Sobretudo, na partilha dos recursos. O 1.º ciclo está paupérrimo, as escolas-sedes, como não dependem directamente da Câmara têm outros recursos e, muitas vezes, não são utilizados até à exaustão e permitem uma partilha. Para eles é uma riqueza total que não estavam habituados e, por outro lado, essa partilha pode contribuir muito para evitar o isolamento do 1.º ciclo. (E 10)*

*Em termos administrativos, funcionamos exemplarmente como agrupamento. Aí, houve uma intenção de rentabilizar, o que eu até concordo. Rentabilizar recursos e meios humanos é extremamente importante mas nós não estamos habituados a essa filosofia. (E 9)*

Quando confrontados com o item, *O Pré-escolar e o 1.º ciclo beneficiam muito com os recursos materiais do agrupamento*, 51, 7% dos inquiridos (cf. Quadro 40) optam por responder de forma neutra. Este facto parece confirmar mais uma vez o alheamento e o distanciamento dos professores da vida organizacional do agrupamento. Todos os ciclos individualmente apresentam a mesma tendência.

Se relativamente ao modo de implementação dos agrupamentos verticais, os docentes manifestam de alguma forma o seu desagrado e apreensão pela imposição decretada, sobre os princípios filosóficas subjacentes aos normativos legais não se levantam grandes dúvidas reconhecendo-lhe a pertinência.

*A articulação, claro que era desejável. Eu penso que a filosofia ao serem criados os agrupamentos verticais era haver uma maior articulação entre os níveis. E isso é bom. (E 2)*

*Eu não iria aí, aí estamos a esquecer algumas componentes porque a verticalidade é que dá a mais valia. Se ficarmos só na horizontalidade, a penúria é comum. (E 3)*

Sublinhamos, de acordo com os dados colhidos nas entrevistas, que a maioria dos professores reconhecem apenas benefícios para o 1.º ciclo.

*Mas eu acho que as pessoas têm um bocado de culpa nisto. Se formos ver sob o ponto de vista dos colegas do 1.º ciclo (...) foi uma mais valia enorme. (E 3)*

*Para eles é uma riqueza total que não estavam habituados e, por outro lado, essa partilha pode contribuir muito para evitar o isolamento do 1.º ciclo. (E 3)*

*Em termos da partilha, os agrupamentos vieram enriquecer as subunidades dado que põem à disposição tudo o que têm. Se as pessoas fazem uso, isso já é uma outra questão... (E 9)*

*Acho que pode até haver um certo ganho pela partilha de experiências diferentes. Para os jardins-de-infância e até as escolas rurais do 1.º ciclo, num determinado momento, penso que foi proveitoso eles deslocarem-se às reuniões conjuntas. Algumas delas estavam muito isoladas. Ao nível do isolamento, houve um ganho embora a certas pessoas pareça uma certa quebra de autonomia. (E 9)*

*Sobretudo, na partilha dos recursos. O 1.º ciclo está paupérrimo, as escolas-sedes, como não dependem directamente da Câmara têm outros recursos e, muitas vezes, não são utilizados até à exaustão e permitem uma partilha maior. (E 12)*

No entanto, os professores do 1.º ciclo entrevistados não assumem esses benefícios preferindo destacar os benefícios da horizontalidade dos agrupamentos.

*No agrupamento horizontal, aí há uma maior partilha, há maior ligação, comunicação, os objectivos e problemas são comuns. (E 2)*

*Nos agrupamentos horizontais havia mais articulação entre as escolas do 1.º ciclo, do que neste momento entre as escolas do 1.º e do 2.º ou 3.º. (E 2)*

Se os princípios filosóficos não suscitam dúvidas aos professores do Agrupamento Três entrevistados e são aceites sem reservas, o mesmo não se passa com as condições proporcionadas para que o trabalho da verticalidade fosse efectuado.



*O princípio até me parece bom, mas as condições que estão a ser dadas para que se faça um trabalho produtivo na verticalidade são nulas. Aparece como mais uma sobrecarga de trabalho, nós temos mesmo um défice de trabalho a nível horizontal nos conselhos de turma e nos grupos disciplinares. Estamos a trabalhar mal na escola. (E 8)*

Para além das condições proporcionadas no terreno para concretizar este desafio não terem sido as ideais, a mudança, também, não foi preparada nem pelo poder central nem por uma liderança forte em termos dos órgãos de gestão e de direcção.

*Os agrupamentos verticais no meu ponto de vista não têm conseguido aplicar a filosofia que lhes está subjacente. São muitas mudanças ao mesmo tempo, as pessoas nem tempo de assimilar e depois com a imposição forçada...estão sempre a pedir novas coisas. (E 9)*

*Eu não sou contra a constituição de agrupamentos, mas para funcionarem bem isto tem que ser uma coisa muito vivida e muito assumida. E nós, ainda, funcionamos muito em compartimentos estanques quer ao nível do CP, quer ao nível das relações formais e informais. É evidente que pelo facto de existir o agrupamento, eu colaboro de alguma maneira em reuniões formais com colegas que fazem parte do agrupamento mas informalmente acontecem um ou dois encontros por ano que a escola-sede promove. (E 9)*

É um facto que os agrupamentos verticais de escolas, impostos e implementados pelo poder central, têm pouco significado nas dinâmicas organizacionais dos docentes do *Agrupamento Três*. 55,1 % das respostas dos inquiridos (cf. Quadro 40) vão nesse sentido. Mas se a esse valor somarmos as respostas neutras, a percentagem sobe para 87,7%, um valor muito elevado. Os valores individuais de cada ciclo seguem a mesma tendência, embora o Pré-escolar aponte para uma percentagem de 100% de respostas afirmativas.

Na medida em que os agrupamentos verticais não são significativos para as dinâmicas organizacionais dos professores do *Agrupamento Três*, 47,7 % dos inquiridos (cf. Quadro 40) referem que os agrupamentos não alteraram minimamente as rotinas dos professores. Somado este valor com os valores obtidos pela escala neutra, a

percentagem sobe para 75%. O Pré-escolar e o 3.º ciclo, apresentam respostas mais seguras com valores afirmativos substancialmente mais elevados.

## 2. A cultura organizacional ou culturas organizacionais do *Agrupamento Três*

Qualquer grupo de indivíduos tende a formar de forma natural e espontânea um conjunto de normas e de regulamentos, um património de experiências comuns, de acções partilhadas, de respostas recorrentes aos acontecimentos que lhe facultam uma abordagem unificada da realidade. A cultura organizacional *Agrupamento Três*, não sendo construída *a priori*, é o resultado de um aglomerado de culturas organizacionais diversas que correspondem aos grupos que o compõem e que coexistem no seio do agrupamento.

Se o conceito de *corporate culture* impele os indivíduos a sentirem a cultura organizacional como única e unitária dado que a organização encontra em si valores como a homogeneidade e o consenso, o que encontramos no *Agrupamento Três* é substancialmente diferente na medida em que os professores privilegiam a heterogeneidade formando múltiplos grupos de interesse. Na esteira de Sainsaulieu (citado em Thévenet, 1989:29), os agrupamentos verticais de escolas tal como as empresas são formados por um complexo e intrincado

«tecido de subgrupos que possuem as suas formas de representação, uma relação peculiar para com o [agrupamento] e o trabalho, a sua maneira de encarar a vida na organização, as suas percepções e o seu património comum de experiências e de análises dessas experiências.»

Os professores do *Agrupamento Três* perspectivam-se segundo um conjunto de culturas que se entrecruzam raras vezes ainda que a presença da figura do conflito não seja de realçar. Certo é que conseguimos isolar grupos que se formam de acordo com os seus próprios objectivos, metas e interesses. Cada grupo conserva e participa de alguns padrões culturais que não são partilhados pelo agrupamento em geral. Cada grupo desenvolve modos de comportamento próprio cujas características personalizam diferenças específicas e estereotipadas no grupo.

*Investigadora – Continuam a ser 12 ou 13 escolas, ...*

*Entrevistada – Exactamente, isto deixa de ser uma unidade de gestão, que é o que deve ser e são várias unidades de gestão que têm para aqui qualquer coisa em comum. (E 1)*

Estes grupos formam-se em função das escolas, dos ciclos, dos departamentos em que os professores se encontram a leccionar deixando para trás a perspectiva integradora que a legislação emanada do poder central deixa antever na filosofia subjacente à criação dos agrupamentos. Cada grupo (re)produz a sua própria cultura não permitindo que esta ultrapasse as suas fronteiras e haja partilha seja do que for. Por exemplo, para clarificarmos este aspecto, os docentes do 2.º ciclo recusam dar “aulas de substituição” aos alunos do 3.º ciclo e vice-versa. Cada grupo ocupa nitidamente posições diferenciadas e reage mal às supostas intromissões.

Se a legislação direccionava os agrupamentos para atingirem metas comuns ao agrupar as escolas do ensino básico *ad hoc*, apostando numa cultura forte capaz de unificar as várias escolas envolvidas, no *Agrupamento Três*

*Essa meta da união das escolas não foi de todo atingida. Ainda há muito que percorrer. Não é por haver um decreto que as coisas se resolvem. Não penso que tenhamos atingido de facto uma união, estamos muito longe disso. (E 9)*

*Por enquanto não há fusão entre as escolas, quero dizer que não é possível esse encadeamento porque as escolas são muito diferentes, os professores, os alunos, a realidade que se vive em cada escola é muito diferenciada. Para representar o agrupamento, eu faria assim: um círculo maior, que representa a escola-sede com*

*outros círculos contíguos que seriam as outras escolas. Sempre ao lado uns dos outros, sem conflitos mas sem grandes aproximações. (E 7)*

Apesar de podermos falar em múltiplas culturas organizacionais, nem todas as culturas têm o mesmo peso no *Agrupamento Três*. O Pré-escolar por constituir um núcleo muito pequeno parece ter um peso menor.

*No Pré-escolar nunca se fala, mesmo no CP é muito ao de leve. De resto, no CP fala-se de todos os ciclos por igual. O Pré-escolar é pouco falado porque são apenas dois, os problemas a gerir, as coisas são tão poucas, mas aparece como os outros. Em Departamento, acho nitidamente que damos pouca atenção ao que se passa no 1.º ciclo. (E 8)*

Em síntese, podemos afirmar que o processo de constituição do *Agrupamento Três* e de implementação do modelo de administração e gestão das escolas proposto pelo Decreto-lei n.º 115-A/98 e pelo Despacho n.º 13313/2003, se caracterizaram por uma forte intervenção da administração central sem a intervenção directa dos professores, peças fulcrais em qualquer processo de mudança no sistema educativo. Por esse motivo, o corpo docente manteve-se alheado das novas dinâmicas organizacionais delineadas pela legislação que era preciso encetar. Cada escola, cada ciclo, cada ano, cada departamento continuam estanques como se de vários compartimentos se tratassem. Gavetas que auto-subsistem mas que não comunicam entre si. Com a comunicação numa situação de défice, toda a filosofia subjacente à criação dos agrupamentos verticais se encontra em risco.

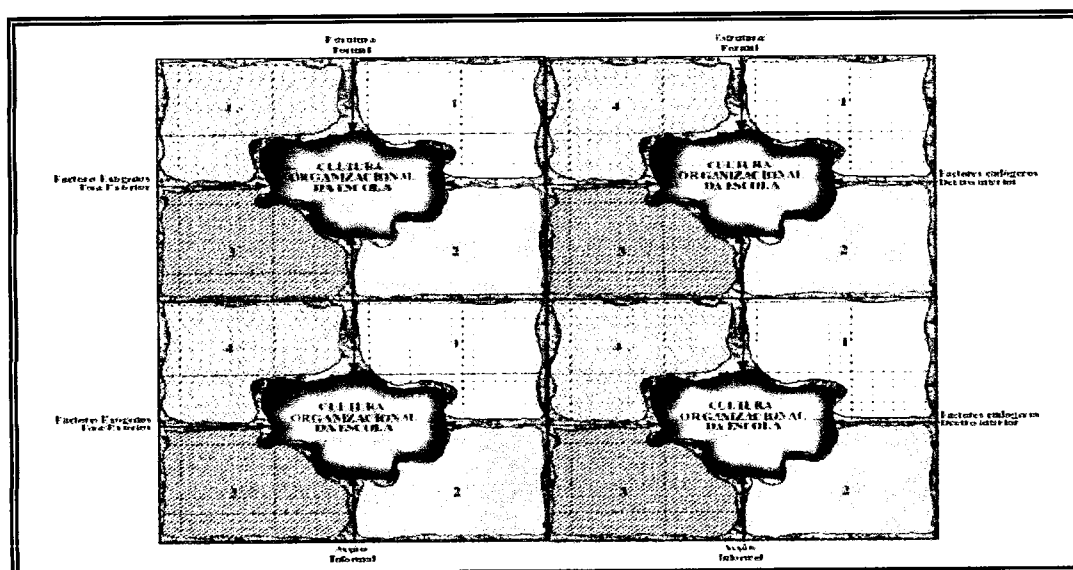
De acordo quer com as entrevistas quer com os questionários realizados, a existência de grupos diferenciados coesos no seu interior, o fraco índice de partilha organizacional e pedagógica, o consenso ao nível das várias culturas estabelecidas, a ambiguidade canalizada apenas para o exterior e as múltiplas matrizes culturais fazem-nos pensar que a perspectiva diferenciadora (Martin: 1992, 2002) predomina no *Agrupamento Três*, embora em certos órgãos como o CP e AE possamos admitir a perspectiva integradora (Martin: 1992, 2002).

Se entendermos analisar individualmente cada subcultura, podemos, então, falar num predomínio da perspectiva integradora da cultura (Martin: 1992, 2002).

A hipótese de trabalho que traçamos no início deste estudo, orientada pela nossa própria experiência profissional, acabou por se confirmar. Ao invés do apontado pelos diplomas legais, podemos falar de um predomínio da perspectiva diferenciadora da cultura organizacional no *Agrupamento Três*.

FIGURA 26

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CULTURA ORGANIZACIONAL DO  
AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS – PERSPECTIVA DIFERENCIADORA**



**FONTE:** A imagem singular viabiliza o modelo teórico de TORRES (2003, 2006) aplicada à cultura organizacional escolar. A composição das imagens traduz a articulação entre o nosso percurso analítico e a análise da cultura organizacional do *Agrupamentos Três*.

Poderíamos, então, reduzir o *Agrupamento Três* a uma simples imagem capaz de ilustrar as manifestações da cultura organizacional num dado momento da sua vida organizacional.

**QUADRO 40**  
**GRAU DE PARTILHA/CONFLITO ENTRE DOCENTES DO AGRUPAMENTO TRÊS**

	Discrepância Totalmente		2		3		4		Concordo Totalmente	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
As práticas organizacionais dos docentes são comuns a todas as escolas do Agrupamento	20	23,3%	23	26,7%	34	39,5%	7	8,1%	2	2,3%
Quando se identificam, os docentes dizem pertencer ao agrupamento	30	33,0%	23	25,3%	25	27,5%	7	7,7%	6	6,6%
Os docentes realizam trabalho de partilha e cooperação com todos os docentes do mesmo ciclo	2	2,2%	8	8,8%	22	24,2%	45	49,5%	14	15,4%
Os docentes realizam trabalho de partilha e cooperação com todos os docentes da mesma disciplina e ano	0	,0%	7	7,7%	15	16,5%	41	45,1%	28	30,8%
Os docentes realizam trabalho de partilha e cooperação com todos os docentes do agrupamento	35	38,5%	30	33,0%	24	26,4%	1	1,1%	1	1,1%
Todas as escolas do agrupamento partilham os mesmos símbolos, rituais, histórias e crenças	43	50,0%	27	31,4%	15	17,4%	1	1,2%	0	,0%
Cada escola continua a desenvolver as suas próprias cerimónias e datas especiais	2	2,2%	14	15,7%	20	22,5%	35	39,3%	18	20,2%
As escolas do agrupamento têm muitos aspectos em comum	14	15,9%	39	44,3%	25	28,4%	8	9,1%	2	2,3%

	Discordo Totalmente		2		3		4		Concordo Totalmente	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Todos os docentes partilham do mesmo tipo de informações sobre a vida quotidiana do agrupamento	14	15,6%	38	42,2%	18	20,0%	16	17,8%	4	4,4%
Cada docente estabelece ligações mais fortes com os docentes do ano/ciclo/escola em que lecciona	1	1,1%	3	3,4%	7	7,9%	29	32,6%	49	55,1%
Cada escola/ciclo/ano procura colher benefícios próprios ainda que isso possa causar mal-estar/confitos	18	20,5%	30	34,1%	34	38,6%	6	6,8%	0	,0%
Todos os docentes gerem a sua actividade organizacional em função da sua escola	2	2,2%	7	7,9%	28	31,5%	32	36,0%	20	22,5%
São notórias alianças tácitas entre os docentes para garantir os seus interesses pessoais e organizacionais	13	14,9%	36	41,4%	24	27,6%	13	14,9%	1	1,1%
A contradição e a ambiguidade são valores relevantes na vida do agrupamento	17	20,0%	38	44,7%	22	25,9%	6	7,1%	2	2,4%
Cada escola veia pelos seus próprios interesses procurando resolvê-los em primeiro lugar	11	12,6%	19	21,8%	28	32,2%	23	26,4%	6	6,9%
Cada escola age como se fosse uma unidade diferente das outras	10	11,8%	21	24,7%	32	37,6%	15	17,6%	7	8,2%
Os agrupamentos não alteraram as rotinas dos docentes	5	5,7%	17	19,3%	24	27,3%	20	22,7%	22	25,0%

	Discrepância Totalmente		2		3		4		Concordo Totalmente	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Cada escola age como se fosse uma unidade diferente das outras	10	11,8%	21	24,7%	32	37,6%	15	17,6%	7	8,2%
Os agrupamentos não alteraram as rotinas dos docentes	5	5,7%	17	19,3%	24	27,3%	20	22,7%	22	25,0%
Os docentes passaram a articular as suas práticas pedagógicas e organizacionais com os docentes das outras escolas do agrupamento	31	34,8%	33	37,1%	20	22,5%	4	4,5%	1	1,1%
Os docentes planificam as actividades curriculares de modo conjunto para garantir a sequencialidade e articulação entre níveis e ciclos	31	34,8%	29	32,6%	23	25,8%	5	5,6%	1	1,1%
Todos os docentes gerem a sua actividade organizacional em função do agrupamento	22	25,0%	40	45,5%	24	27,3%	1	1,1%	1	1,1%
Há frequentemente conflitos de interesses entre os docentes	24	27,3%	39	44,3%	21	23,9%	3	3,4%	1	1,1%
O Pré-escolar e o 1º ciclo beneficiam muito com os recursos materiais do agrupamento	4	4,5%	14	15,7%	46	51,7%	21	23,6%	4	4,5%
Os agrupamentos de escolas têm pouco significado nas dinâmicas organizacionais dos docentes	1	1,1%	10	11,2%	29	32,6%	24	27,0%	25	28,1%
Os agrupamentos verticais de escolas acentuam o espírito corporativista	13	14,8%	31	35,2%	22	25,0%	19	21,6%	3	3,4%



## **CONCLUSÃO**

Concluído este trajecto investigativo continua a assaltar-nos a ideia que a cultura, independentemente do seu contexto de produção, é um processo social e organizacionalmente construído. Convictos de que era possível erigir um percurso de análise convocando contributos teóricos sedimentados por referência ao contexto não escolar avançámos para a perspectivação de algumas dimensões do universo simbólico dos professores no quadro investigativo da escola como organização. Logo depois, procedemos a uma caracterização mais ou menos exaustiva do *Agrupamento Três*, do seu processo de constituição e da forma como decorreu a implementação das orientações definidas no modelo de administração das escolas e dos agrupamentos. Foi, depois, oportuno efectuar uma síntese das principais conclusões que surgem em consequência dos resultados obtidos, assim como das leituras que elas podem encerrar.

Uma das principais conclusões deste trabalho, apesar do carácter exógeno do sistema educativo português (o que poderia levar-nos a supor que a escola fosse um espaço de confluência de múltiplas orientações normativo-culturais institucionalmente difundidas), respeita à ausência de alterações significativas no modelo organizacional em causa relativamente à questão da cultura organizacional. Os objectivos definidos pelos diplomas governamentais exigem, à partida, uma reformulação profunda no modo de pensar e de agir dos actores organizacionais. Mas o *Agrupamento Três* apenas reformulou administrativamente as suas práticas organizacionais: os recursos humanos e materiais disponíveis foram partilhados e postos à disposição de todas as subunidades pela escola-sede.

Segundo a análise dos dados recolhidos nas entrevistas e nos questionários, para os professores do *Agrupamento Três*, este modelo organizativo tem pouco significado nas dinâmicas organizacionais na medida em que não alteraram as suas rotinas após a implementação da legislação, logo, não passaram a articular as suas práticas pedagógicas e organizacionais com os docentes das outras escolas. Face a esta situação, os objectivos subjacentes à lei como, *Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino* ou *Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão*

*racional dos recursos* (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) só muito dificilmente serão alcançados.

Na medida em que os professores não gerem a sua actividade organizacional em função do agrupamento também não planificam as actividades curriculares e extracurriculares de modo conjunto a fim de garantir a sequencialidade e a articulação entre subunidades, anos e ciclos de escolaridade.

Ainda que cada subunidade, cada ciclo ou ano de escolaridade não procure colher benefícios em causa própria e com isso causar mal-estar e gerar conflitos no seio do agrupamento, os professores gerem a sua actividade organizacional em função da sua escola ao ponto de podermos afirmar que cada subunidade age praticamente como se fosse uma unidade diferente das outras. Nesse sentido, baseados na análise dos dados das entrevistas e dos inquéritos, atrevemo-nos a afirmar que cada subunidade, cada ciclo, cada conselho de ano, cada departamento vela pelos seus próprios interesses procurando resolvê-los em primeiro lugar. O agrupamento não é a unidade organizacional dominante. O agrupamento é formado por vários grupos que não estabelecem entre si relações interpessoais. Cada docente estabelece relações mais fortes com os docentes que leccionam na mesma subunidade, no mesmo ciclo ou ano. Os grupos existentes são coesos e realizam trabalho de partilha e cooperação tanto a nível formal como a nível informal.

Tanto a comunicação formal como a informal são apresentadas como aspectos muito negativos no *Agrupamento Três*. Cada grupo comunica entre si mas não comunica com os demais ciclos. Nota-se a este nível um grande défice no que respeita ao Pré-escolar e ao 1.º ciclo. Esse défice não é tão acentuado quando falamos dos professores do 2.º e 3.º ciclo, visto partilharem o espaço da escola-sede.

Os professores não partilham todos do mesmo tipo de informação: a informação é totalmente segmentada consoante os interesses do grupo a que se dirige. Os professores desconhecem a realidade das outras escolas, dos outros ciclos. Não conhecem sequer os professores que consigo trabalham no agrupamento não podendo, deste modo, estabelecer qualquer tipo de relação interpessoal.

Se não podemos falar de relações interpessoais no que diz respeito aos professores do *Agrupamento Três*, também, não podemos considerar o conflito. Não são

notórias alianças tácitas entre os docentes para garantir os seus interesses pessoais e organizacionais. A ambiguidade e a contradição não são valores relevantes na vida organizacional deste agrupamento.

Ao nível da celebração de festividades e outros rituais, também não encontramos qualquer ponto de contacto entre as subunidades e a escola-sede. Cada escola continua a desenvolver as suas próprias cerimónias e assinalar as suas próprias datas especiais. As escolas que compõem o *Agrupamento Três* não partilham os mesmos símbolos, rituais, histórias ou crenças. Cada docente identifica-se com a escola na qual se encontra a leccionar e não com o agrupamento. Esta nova unidade de gestão não foi interiorizada pelos professores visto que as escolas têm poucos aspectos em comum.

*Cada escola tem a sua própria realidade, cria as suas próprias dinâmicas. (E 6)*

Os resultados revelados pelas entrevistas e pelos questionários acabam por não ser surpreendentes logo que nos apercebemos que os professores desconhecem a composição do próprio agrupamento. Leccionar no *Agrupamento Três* não melhorou a forma de estar na escola dos professores e também não trouxe benefícios para nenhum ciclo em particular. O modelo organizacional em causa não foi desejado por estes actores, não foi algo que tivessem sentido importante para a reforma do sistema de ensino. A mudança implementada pelo poder central introduziu apenas alterações morfológicas na administração das escolas mas não produziu mudanças significativas no que diz respeito aos processos e práticas.

A condução do processo de mudança é absolutamente relevante em todos os contextos organizacionais e visto que a média de idades do corpo docente do *Agrupamento Três* é já elevada, este aspecto reveste-se de particular importância. A mudança decretada e imposta pela Administração Central, a passividade e a falta de informação/comunicação do corpo docente constituíram neste caso um assinalável entrave que os órgãos de gestão e de direcção não conseguiram ultrapassar com sucesso.

*Estas coisas precisam de um tempo de maturação, as pessoas têm que ser ouvidas e parece que foi tudo imposto. Não há possibilidade dos docentes se encontrarem*

---

*todos sem ser no seu tempo livre. Há horários cada vez mais cheios que não deixam espaço para aquilo que não é estritamente formal e oficial. (E 9)*

O impacto do processo de agrupamento de escolas (previsto desde o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio e reafirmado pelo Despacho n.º 13313/2003, de 8 de Julho) foi pouco significativo no que respeita à cultura organizacional na óptica dos professores do *Agrupamento Três*. Cada subunidade e a escola-sede continuam a desenvolver as suas próprias dinâmicas organizacionais e, por esse motivo, podemos concluir que no *Agrupamento Três* coexistem diversos tipos de cultura originado as subculturas. Cada subcultura apresenta as suas próprias características e

*Se as escolas fossem círculos seriam ao lado uns dos outros. Sem conflitos mas a fusão, a integração ainda não se deu. Talvez com algumas tentativas de sobreposição mas definitivamente ao lado uns dos outros. (E4)*

*As escolas estão emparelhadas. Definitivamente. O ponto de encontro é tão pequeno que não se justifica outra resposta. (E 2)*

Cada subcultura apresenta um significativo grau de unidade, partilha e coesão, suportado por um processo interactivo de comunicação embora esse grau não se mantenha quando falamos ao nível do *Agrupamento Três*. Se exceptuarmos os órgãos de direcção e gestão escolar (como o Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola), podemos afirmar que o *Agrupamento Três* se enquadra predominantemente na perspectiva diferenciadora defendida por Martin (1992, 2002).

Mas se atentarmos em particular em cada subcultura existente no *Agrupamento Três*, a perspectiva diferenciadora predominante no agrupamento cede a sua posição à perspectiva integradora (Martin:1992, 2002).

As hipóteses de trabalho que colocámos no início deste trabalho acabaram por ser confirmadas na medida em concluímos da predominância da perspectiva diferenciadora e da co-existência de várias culturas organizacionais no seio do agrupamento ao invés do que os diplomas legislativos apontam.

Apesar das conclusões a que chegámos no final deste trabalho de investigação, sentimos, com humildade, que agitámos levemente as águas e que vários aspectos da

vida organizacional do agrupamento, até então adormecidos, voltaram a ser falados e discutidos pelo corpo docente mediante a intervenção do Órgão de Gestão.

*Começamos a estar despertos que é preciso fazer mais coisas. Agora é preciso organizar o trabalho, é preciso pensar o que se vai fazer. Assim como está não está bem. O PE deve reflectir isto, mais cedo ou mais tarde. Têm é que nos dar tempo para nós o fazermos. (E 9)*

Julgamos que a interrogação que esteve subjacente ao nosso trabalho continua a ser pertinente e a merecer reflexões futuras embora constitua uma diminuta parcela no quadro mais amplo da cultura organizacional escolar. No entanto, as pistas que desocultámos poderão ser importantes para que a cultura organizacional escolar se perspective como um processo dinâmico em contínua (re)construção.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- 1. Livros e artigos citados**
- 2. Legislação consultada**
- 3. Fontes consultadas na escola**

## 1. LIVROS E ARTIGOS CITADOS

- **AAVV** (2004), *O Futuro da Escola Pública em Portugal. Que papel para os Agrupamentos de Escolas?* Actas. Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães.
- **ABRAHAMSSON, B.** (1993), *Why Organizations? How and Why People Organize*, Sage Publications, Newbury Park.
- **AFONSO, A. J.** (1991), *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo na Sala de Aula*, IEP – Universidade do Minho, Braga.
- **AFONSO, A. J.** (1994), *Ambiguidades Discursivas em Torno de um Modelo de Gestão*, in IGE, *InFormação*, ano 3, n.º 2, pp.32-39.
- **AFONSO, A. J.** (1995a), *O Novo Modelo de Gestão das Escolas e a Conexão Tardia à Ideologia Liberal*, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.8, n.º1, pp.73-86.
- **AFONSO, A. J.** (1995b), *Que Fazer com esta Reforma? Notas à margem de um Relatório* in *Inovação*, vol. 8, n.º 1 e 2, pp.105-122.
- **AFONSO, A. J.** (1998), *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. IEP – Universidade do Minho, Braga.
- **AFONSO, A. J.** (1999a), *A Autonomia como Tópico Discursivo na História Recente dos Modelos de Administração das Escolas*, in *Território Educativo*, n.º 5, pp.19-25.
- **AFONSO, A. J.** (1999b), *A(s) Autonomia(s) da Escola na Encruzilhada entre o Velho e o Novo Espaço Público*, in *Inovação*, vol. 12, n.º 3, pp.121-137.
- **AFONSO, A. J.** (2001), *A Redefinição do Papel do Estado e as Políticas Educativas: Elementos para Pensar a Transição*, in *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, pp.33-48.
- **AFONSO, A. J.** (2002), *O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-democrata*, in LIMA, L. & AFONSO, A. J., *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Edições Afrontamento, Porto.
- **AFONSO, A. J.** (2005), *A Sociologia da Educação em Portugal: Elementos para a Configuração do “Estado da Arte”*, in **TEODORO A. & TORRES, C.A.**



(Orgs.), Educação Crítica e Utopia. Perspectivas para o Século XXI. Afrontamento, Porto.

- **AFONSO, A. J. & ESTÉVÃO, C.** (1992), Avaliação no Contexto Organizacional da Empresa e da Escola. Fragmentos de percursos Comparados, in Revista Portuguesa de Educação, n.º 5 (3), pp. 81-103, IE, Universidade do Minho.
- **AFONSO, A. J. et al.** (1999), Projectos Educativos, Planos de Actividade e Regulamentos Internos, Asa, Porto.
- **AFONSO, N.** (1992), Análise Política das Organizações Escolares, in Aprender, n.º 15, pp.42-49.
- **AFONSO, N.** (1993), A Análise Política das Organizações Escolares, in Aprender, n.º 15, pp. 42-49.
- **AFONSO, N.** (1994), A Reforma da Administração Escolar – a Abordagem Política em Análise Organizacional, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação Lisboa.
- **AFONSO, N.** (1999), A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política Educativa, in Inovação, vol. 12, n.º 3, pp.45-64.
- **AFONSO, N. & VISEU, S.** (2001), A Reconfiguração da Estrutura e Gestão das Escolas Públicas dos Ensinos Básico e Secundário – Estudo Extensivo, in **BARROSO, J.** Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa. Centro de Estudos da Escola – FPCE-UL, Lisboa. Disponível em [www.correio.cc.fc.ul.pt](http://www.correio.cc.fc.ul.pt).
- **ALTER, N.** (1991), L’Ambivalence Culturelle des Employés Qualifiés, Education Permanente, 106, pp. 67-75.
- **ALVESSON, M.** (1993) Cultural Perspectives on Organizations, Cambridge University Press, Cambridge.
- **ALVESSON, M.** (2002), Understanding Organizational Culture, Sage, London.
- **BALDRIDGE, V.** (1971), Power and Conflict in the University, John Wiley & Sons, New York.
- **BALDRIDGE, V.** (1983), Organizational Characteristics of Colleges and Universities, in **BALDRIDGE, V. & DEAL, T.**, The Dynamics of Organizational Change in Education, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, pp.38-59.

- **BALL, S.** (1994), *La Micropolítica de la Escuela: Hacia una Teoría de la Organización Escolar*. Paidós, Barcelona.
- **BARDIN, L.** (1991), *Análise de Conteúdo*, Edições 70, Lisboa.
- **BARROSO, J.** (1993), *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836/1960)*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa (Policopiado).
- **BARROSO, J.** (1995), *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- **BARROSO, J.** (1997), *Autonomia e Gestão das Escolas*. Ministério da Educação, Lisboa.
- **BARROSO, J.** (1999a), *Regulação e Autonomia da Escola Pública: O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais*, in *Inovação*, vol.12, n.º 3, pp.9-33.
- **BARROSO, J.** (1999b), *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o Século XXI*, Educa, Lisboa.
- **BARROSO, J.** (2001), *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*, Centro de Estudos da Escola – FPCE-UL, Lisboa. Disponível em [www.correio.cc.fc.ul.pt](http://www.correio.cc.fc.ul.pt).
- **BARROSO, J.** (2003a), *Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: Sentidos de uma Evolução*, in *Educação e Sociedade*, vol.24, n.º 82, pp. 63-92.
- **BARROSO, J.** (2003b), *a Aplicação do regime de Autonomia, administração e Gestão das Escolas*, in *Monografia de Operação da Direcção Regional de Educação de Lisboa*, Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em [http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/reguled\\_relatorios/D8\\_Portugal\\_monografia\\_drel.pdf](http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola/reguled_relatorios/D8_Portugal_monografia_drel.pdf)
- **BARROSO, J.** (2004), *A Autonomia das Escolas: Uma ficção Necessária*, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.17, n.º 2, pp. 49-83.
- **BARROSO, J.** (2008), *Parecer Projecto de Decreto-Lei 771-ME (Regime de Autonomia e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos ensinos Básico e Secundário)*. Disponível em [jn.sapo.pt/2008/01/13/dossier/barroso](http://jn.sapo.pt/2008/01/13/dossier/barroso)

- 
- **BATES, R.** (1986), *Toward a Critical Practice of Educational Administration*, in **SERGIOVANNI, T. & CORBALLY, J.**, *Leadership and Organizational Culture, New Perspectives on Administration Theory and Practice*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago, pp. 260-274.
  - **BATES, R.** (1987), *Corporate Culture, Schooling Educational Administration*, in *Educational Administration Quarterly*, vol.23, n.º 4, pp. 79-115.
  - **BELL, J.** (2002), *Como realizar um Projecto de Investigação*, Gradiva, Lisboa.
  - **BELL, L.A.** (1980), *The School as an Organization: A Re-appraisal*, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. I, pp. 183-192.
  - **BENNIS, W.** (1975), *The Decline of Bureaucracy and Organizations of the Future*, in **HUSE, E.**, *Reading on Behaviour in Organizations*, Reading mass: Addison-Wesley Publishing Company.
  - **BILHIM, J.** (2001), *Teoria Organizacional, Estruturas e Pessoas*, Instituto Superior de Ciências Sociais e políticas, Lisboa.
  - **BLAU, P. M. & SCOTT, W.R.** (1977). *Organizações Formais*, Editora Atlas, São Paulo.
  - **BOGDAN, R. & BIKLEN, S.** (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto Editora, Porto.
  - **BOLMAN, L. & DEAL T.** (1984), *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, Jossey-Bass, London.
  - **BOLMAN, L. & DEAL T.** (1991), *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
  - **BOULDING, K.** (1956) *The Image*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
  - **BORREL. N.** (1989), *Organicación Escolar, Teoría sobre las Corrientes Científicas*, Editorial Humanitas, Barcelona.
  - **BROWN, R.** (1977), *A Poetic for Sociology*, Cambridge University Press, New York.
  - **BRUNET, L.** (1988), *Climat et Culture d'Ecole, Communication Présentée à la IV Rencontre des Directeurs d'Établissement Scolaire*, Université de Mons.
  - **BRUNSSON, N.** (1985), *The Irrational Organization*, Wiley, New York.
  - **BRYANT, C. & JARY, G.** (1991), *Giddens' Theory of Structuration: A critical Appreciation*, Routledge, London.

- 
- **BRYMAN & CRAMER** (1993), *Análise de Dados em Ciências Sociais*, Celta Editora, Oeiras.
  - **BURKE, K.** (1962), *A Grammar of Motives and a Rethoric of Motives*, Meridian, Cleveland.
  - **BURRELL, G. & MORGAN, G.** (1979), *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann Educational Books, London.
  - **BUSH, T.** (1986), *Theories of Educational Management*, Harper & Row, London.
  - **BUSH, T.** (1994), *Theory and Practice in Educational Management*, in **BUSH & WEST-BURNHAM**, *The Principles of Educational Management*, Longman, London, pp. 33-55.
  - **CAETANO, A. & VALA, J.** (2000), *Gestão de Recursos Humanos, Contextos, Processos e Técnicas*, Editora RH, 1ª edição.
  - **CANÁRIO, R.** (1996), *Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas*, in **BARROSO, J.** (Org.), *O Estudo da Escola*, Porto Editora, Porto.
  - **CANÁRIO, R.** (2003), *Mais uma Reforma da Gestão das Escolas?*, in *Cadernos da FENPROF*, n.º 37, 2003.
  - **CANAVARRO, J.** (1991), *As Organizações Escolares como Sistemas Políticos: Algumas Considerações sobre a sua Análise e Gestão Organizacional*, *Psychologica*, n.º 5, pp. 103-113.
  - **CANAVARRO, J.** (2000), *Teorias e Paradigmas Organizacionais*, Quarteto, Coimbra.
  - **CHIAVENATO, I.** (1983), *Introdução à Teoria Geral da Administração*, Macgraw-Hill do Brasil, São Paulo.
  - **CHIAVENATO, I.** (2000), *Administração em Novos Tempos*, Campus, Rio de Janeiro.
  - **CHORÃO, F.** (1992), *Cultura Organizacional: Um Paradigma de Análise da Realidade Escolar*, GEP, Lisboa.
  - **CLEG, S.** (1998), *As Organizações Modernas*, Celta Editora, Oeiras.
  - **COHEN, M. & MARCH, J.** (1989), *Leadership and Ambiguity*, in **BUSH, T.**, *Managing Education: Theory and Practice*, Open University Press, Milton Keynes.

- 
- **COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO** (1986), Projecto Global de Actividades, MEC, Lisboa.
  - **COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO** (1988a), Documentos Preparatórios, GEP/ME, Lisboa.
  - **COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO** (1988b), Proposta Global de Reforma – Relatório Final, Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, Lisboa.
  - **CORREIA, A. et al.** (1993), A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal, in *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 12/13, pp.25-51.
  - **CORREIA, A.** (1999), As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos, in *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 12 (1), pp. 81-110.
  - **COSTA, J. A.** (1998), *Imagens Organizacionais da Escola*, Edições ASA, Porto.
  - **COSTA, J. A.** (2000), Liderança nas Organizações: Revisitando Teorias Organizacionais num Olhar Cruzado sobre as Escolas, in **COSTA; J.A. et al, (Orgs.)** *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
  - **COSTA, J. A.** (2003), Análise das Práticas Pedagógicas - Projectos Educativos das Escolas: um Contributo para a sua (Des)Construção, in *Educação e Sociedade*, Volume 24, n.º 85.
  - **COSTA, J. A.** (2004), Construção de Projectos Educativos nas Escolas: Traços de um Percorso Debilmente Articulado, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.17, n.º 2, pp.85-114.
  - **COSTA, J. A.** (2007), *Projectos em Educação: Contributos de Análise Organizacional*, Universidade de Aveiro, Aveiro.
  - **CROIZIER, M.** (1963), *Le Phénomène Bureaucratique*, Editions du Seuil, Paris.
  - **CROIZIER, M. & FRIEDBERG, E.** (2000), *Trente Ans Plus Tard – Organisations et Action Collective – Notre Contribution à l’Analyse des Organisations*, in **CROSIER, M.** *À Quoi Sert la Sociologie des Organisations ? Tome 1*, Seli Arslan, Paris.
  - **CROIZIER, M. & FRIEDBERG, E.** (1977), *L’Acteur et le Système. Les Contraintes de L’Action Collective*, Editions du Seuil, Paris.

- 
- **CRUZ, M.** (1995), *Teorias Sociológicas – Os Fundadores e os Clássicos*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
  - **CUNHA, M. P. et al.** (2003), *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, RH Editora.
  - **CUNHA, M. P. e MARQUES, C. A.** (2000), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas*, Publicações D. Quixote.
  - **DAVIS, K.** (1984), *Organization Behaviour: A book of readings*, McGraw, New York.
  - **DE WITTE, K. & DE COCK, G.** (1986), *Organizational Climate: Its Relationship with Managerial activities and Communication Structures. The Psychology of Work organization*, Elsevier.
  - **DEAL, T. & KENNEDY, A.** (1988), *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*, Penguin Books, London.
  - **DENISON, D.** (1990), *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*, John Wiley & Sons.
  - **DINIS, L. L.** (2001a), *Fórum/RAAG: da Informação à Regulação*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa. Retirado de <http://correio.cc.fc.ul.pt/~ceescola/>
  - **DINIS, L. L.** (2001b), *Tempos, Ritmos e Processos: da Comissão Executiva Instaladora à Direcção Executiva*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa. Retirado de <http://correio.cc.fc.ul.pt/~ceescola/>
  - **DRUCKER, P.** (1964), *The Practice of Management*. Harper & Row, New York.
  - **EASTON, D.** (1965), *A Systems Analysis of Political Life*, John Wiley, New York.
  - **ELLSTRÖM, P.-E.** (1983), *Four Faces of Educational Organizations*, Higher Education, n. ° 12, pp.231-241.
  - **ELLSTRÖM, P.-E.** (1984), *Rationality, Anarchy and the Planning of change in Educational Organizations*, Dissertação de Doutoramento, Linköping University, Linköping.
  - **ENGLAND, G.** (1989), *Tres Formas de Entender la Administración Educativa in SMYTH J. et al. Teoría Crítica de la Administración Educativa*, pp. 76-112, Universitat de València, València.

- 
- **ESTÊVÃO, C.V.** (1995), O Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas: A Mitologia Racionalizadora de uma Forma Organizacional Alternativa, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.8, n.º 1, pp.87-98.
  - **ESTÊVÃO, C.V.** (1998a), Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização, Universidade do Minho, Braga.
  - **ESTÊVÃO, C.V.** (1998b), A Agenda Oculta da Gestão da Qualidade Total na Educação, in *Organizações e Trabalho*, n.º 20, pp. 51-61.
  - **ESTÊVÃO, C.V.** (1999), Escola, Justiça e Autonomia, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.12, n.º3, pp.139-155.
  - **ESTÊVÃO, C. V.** (2000), A Administração Educacional em Portugal: Teorias Aplicadas e suas Práticas, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.2, n.º 6, pp. 9-20.
  - **ESTÊVÃO, C.V.** (2001), Políticas Educativas, Autonomia e Avaliação. Reflexões em torno da Dialéctica do Reajustamento da Justiça e da Modernidade, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.14, n.º 2, pp. 155-178.
  - **ESTÊVÃO, C.V.** (2004a), Educação, Justiça e Autonomia – Os Lugares da Escola e o Bem Educativo, Edições Asa, Porto.
  - **ESTÊVÃO, C.V.** (2004b), Justiça, Direitos Humanos e Educação. Uma Análise das Tendências de Política Educacional da Actual Coligação Governativa em Portugal, in VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra.
  - **ESTÊVÃO, C.V.** (2004c), Gestão Democrática e Autonomia da Escola no Período de 1975-75: As Ambiguidades de um Processo na Perspectiva do Movimento de Esquerda Socialista, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.17, n.º 2, pp.209-223.
  - **ESTÊVÃO, C.V.** (2007) Abordagens Sociológicas Outras da Escola como Organização, in *Correio da Educação*, n.º308.
  - **ESTÊVÃO, C.V.** et al. (1996), Práticas de Construção de Autonomia da Escola: Uma Análise de Projectos Educacionais, Planos de Actividade e Regulamentos Internos, in *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 9 (1), Pp.23-57, IEP, Universidade do Minho.
  - **ESTRELA, A.** (1994), Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores, Porto Editora, Porto.

- 
- **ETZIONI, A.** (1967), *Organizações Modernas*, Livraria Pioneira Editora, São Paulo.
  - **FALCÃO, M.** (2000), *Parcerias e Poderes na Organização Escolar. Dinâmicas e Lógicas do Conselho de Escola*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
  - **FALCÃO, M.** (2003), *Serão as Reformas que Mudam as Escolas ou Serão as escolas que Mudam as Reformas?* in **VILELA, A. (ORG.)** (2003), *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes Olhares sobre a Mesma Problemática*, Centro de Formação da Associação de Escolas de Braga/Sul, Braga.
  - **FAYOL, H.** (1949), *General and Industrial Management*, Pitman, London.
  - **FÉLIX, M. F.** (1984), *Administração escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial?*, Cortez Editora, São Paulo).
  - **FERNANDES, A. S.** (1992), *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário. Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1836/1926)* Universidade do Minho, Braga (texto policopiado).
  - **FERREIRA, E.** (2004), *A autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com os Pés de Barro*, in *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 22, pp. 133-152.
  - **FERREIRA, J. M. C.** (2001), *Manual de Psicossociologia das Organizações*, Editora MC GrawHill de Portugal Lda, Lisboa.
  - **FERREIRA, S.,** (2004), *A Estrutura Diptíca da Gramática de Regras do Agrupamento de Escolas como Organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado não publicada).
  - **FILHO, L. et al.** (2004), *A Cultura Escolar como Categoria de Análise e como Campo de Investigação na História da Educação Brasileira*, in *Educação e Pesquisa* 01, vol.30, Universidade de S. Paulo, S. Paulo, pp.139-149.
  - **FLORES, J.** (2003), *La Perspectiva Cultural de la Organización Escolar: Marco Institucional y Comportamiento Individual*, in *Educar* 31, pp.109-119.
  - **FLORES, M.** (2005), *Agrupamento de Escolas. Introdução, Política e Participação*, Almedina, Coimbra.
  - **FORMOSINO, J.** (1985), *A Escola como Burocracia*, Universidade do Minho, Braga (texto policopiado).
  - **FORMOSINO, J.** (1991), *Currículo e Cultura Escolar*, in **PIRES, E. L.,** *A Construção Social da Educação Escolar*, Asa Editores, Porto, pp. 149-156.



- 
- **FORMOSINO, J.** (1998), O Ensino Primário. De Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio da Educação Básica in *Cadernos PEPT – Programa Educação para Todos*, n. ° 21, Ministério da Educação, Lisboa.
  - **FORMOSINHO, J. & MACHADO, J.** (2000), A Administração das Escolas no Portugal Democrático, in Formosinho, J. et al., *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Edições Asa, Lisboa.
  - **FRIEDBERG, E.** (1995), *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*, Instituto Piaget, Lisboa.
  - **FROST, P. et al.** (1991), *Reframing Organizational Culture*, Sage Publications, London.
  - **GIASE** (2001), *Estratégias para a acção – as TIC na Educação*. Lisboa: GIASE, disponível em <http://www.giase.min-edu.pt>
  - **GIDDENS, A.** (1976), *New Rules of Sociological Method: a Positive Critique of Interpretative Sociologies*, Hutchinson, London.
  - **GIDDENS, A.** (1984), *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*, Polity Press, Cambridge.
  - **GIDDENS, A.** (1991), *Structuration Theory: Past, Present and Future*, in BRYANT, C. et al., *Giddens' Theory of Structuration: A critical Appreciation*, Routledge, London, pp. 201-221)
  - **GIL, A.** (1994), *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, Atlas, S. Paulo.
  - **GOMES, A. D.**, (1988), *Cultura Tecnológica e Cultura Organizacional*, in *Análise Psicológica*, Vol.VI (3-4), pp. 475-491.
  - **GOMES, A. D.** (1990), *Cultura Organizacional: A Organização Comunicante e a Gestão da sua Identidade*, Universidade de Coimbra, Coimbra (Dissertação de Doutoramento policopiada).
  - **GOMES, A. D.** (1994), *Cultura: Uma Metáfora Paradigmática no Contexto Organizacional* in *Psicologia IX*, 3, 279-294.
  - **GOMES, A. D.**, (2000) *Cultura Organizacional – Comunicação e Identidade*, Quarteto Editora, Coimbra.
  - **GOMES, A. D.**, (2003), *Cultura Organizacional* in CUNHA, M. P., *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, RH Editora.

- 
- **GOMES, R.** (1993), *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*, Educa Organizações, Lisboa.
  - **GONZALEZ, T.G.** (1987), *La escuela como Organización: Algunas Imágenes Metafóricas*, in *Anales de Pedagogía*, n. ° 5, pp. 27-44.
  - **GRONN, P.** (1986), *Politics, Power and the Management of Schools*, in **HOYLE & MCMAHON, A.**, *The Management of Schools*, Kogan Page, London, pp.45-53.
  - **GUERRA, M. A. S.** (2002), *Entre Bastidores – O Lado Oculto da Organização Escolar*, Edições Asa, Porto.
  - **GULIK, L. & URWICK** (1937), *Papers in the Science Administration*, Institute of Public Administration, New York.
  - **HALL, R. H.** (1982), *Organizações*, Prentice/Hall do Brasil, Rio de Janeiro.
  - **HANDY, C.** (1978), *The Gods of Management*, Penguin, London.
  - **HARRISON, R.** (1972), *Understanding your Organization's Character*, *Harvard Business Review*, 50 (23), pp. 119-128.
  - **HERSEY, P. & BLANCHARD, H.** (1988), *Management of Organizational Behavior; Utilizing Human Resources*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
  - **HILL, M. & HILL, A.** (2005), *Investigação por Questionário*, Edições Sílabo, Lisboa.
  - **HOY, W. & MISKEL, C.** (1987), *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, Random House, New York.
  - **HOYLE, E.** (1982), *Educational Organizations: Micropolitics*, in *Educational Management and Administration*, vol. 10.
  - **HUSÉN T. & POSTLEHWAITE, N.** (1985), *Theories of Educational Organization*, in **TORSTEN H. & POSTLEHWAITE, N.**, *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Vol. IX, pp. 5251-5259, Pergamon Press, Oxford.
  - **KOESTLER** (1969), *The Act of Creation*, Hutchinson, London.
  - **KOYLE, E.** (1988), *Micropolitics of Educational Organizations*, in **WESTOBY, A.**, *Culture and Power in Educational Organizations*, Open University Press, Milton Keynes, pp.255-269.

- 
- **KUHN, T.** (1970), *The Structure of Scientific Revolution*, University of Chicago Press, Berkeley.
  - **LAWRENCE, P. & LORSH, J.** (1989), *Adapter les Structures de l'Entreprise : Intégration ou Différenciation*, Les Editions des Organisations, Paris.
  - **LIMA, J. Á.** (2007), *Fazer Investigação: Contributo para a Elaboração de Teses e Dissertações*, Porto Editora, Porto.
  - **LIMA, L.** (1992), *Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial*, in *Revista Portuguesa de Educação*, n. ° 5, pp.1-8.
  - **LIMA, L.** (1994), *Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação* in *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º14, pp.133-174.
  - **LIMA, L.** (1996), *Construindo Modelos de Gestão Escolar*, Instituto de Inovação Educacional/ Ministério da Educação, Lisboa.
  - **LIMA, L.** (1997), *Para o Estudo da Evolução do Ensino e da Formação em Administração Educacional em Portugal*, in *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 23, n. ° 1-2, São Paulo.
  - **LIMA, L.** (1998), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, IEP/CEEP, Braga (1. ° edição em 1992).
  - **LIMA, L.** (2001), *A Escola como Organização Educativa. Uma Abordagem Sociológica*, Cortez, São Paulo.
  - **LIMA, L.** (2002), *25 Anos de Gestão Escolar*, in *Administração Educacional*, n. °2, pp.13- 25.
  - **LIMA, L.** (2003), *A Reorganização do Centro para a Recentralização (I)* in *Jornal "a Página"*, ano 12, n.º 127, p.21. Disponível em [www.a-pagina-da-educacao.pt](http://www.a-pagina-da-educacao.pt)
  - **LIMA, L.** (2003b), *Agrupamento de Escolas: Reforço da Autonomia ou do Controlo?*, in *Público*, 24 Agosto 2003
  - **LIMA, L.** (2004a), *O Agrupamento de Escolas Como Novo Escalão da Administração Desconcentrada*, in *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 17, pp. 7-47 CIEd – Universidade do Minho.
  - **LIMA, L.** (2004b), *A Reorganização do Centro para a Recentralização (II)* in *Jornal "a Página"*, ano 13, n.º 131, p.21. Disponível em [www.a-pagina-da-educacao.pt](http://www.a-pagina-da-educacao.pt)

- 
- **LIMA, L.** (2004c), A Reorganização do Centro para a Recentralização (III) in Jornal “a Página”, ano 13, n.º 135, p.21. Disponível em [www.a-pagina-da-educacao.pt](http://www.a-pagina-da-educacao.pt)
  - **LIMA, L.** (2004d), A Reorganização do Centro para a Recentralização (IV) in Jornal “a Página”, ano 13, n.º 139, p.21. Disponível em [www.a-pagina-da-educacao.pt](http://www.a-pagina-da-educacao.pt)
  - **LIMA, L.** (2005), A Reorganização do Centro para a Recentralização (V) in Jornal “a Página”, ano 14, n.º 145, p.21. Disponível em [www.a-pagina-da-educacao.pt](http://www.a-pagina-da-educacao.pt)
  - **LIMA, L.** (Org.) (2006), O Estudo da Escola, Asa Editores, Porto.
  - **LIMA, L.** (2006), Concepções de Escola: Para uma Hermenêutica Organizacional, in **LIMA, L.** (Org.) (2006), O Estudo da Escola, Asa Editores, Porto.
  - **LIMA, L. & AFONSO A.** (2002), Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo, Edições Afrontamento, Porto.
  - **LIMA, L.** et al (2006), A Educação em Portugal (1986 – 2006). Alguns Contributos de Investigação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em [www.debatereducacao.pt](http://www.debatereducacao.pt)
  - **LIMA, M.** (1995), Inquérito Sociológico, Editorial Presença, Lisboa.
  - **LOUIS, M.** (1985), An Investigator’s Guide to Workplace Culture, in **FROST, P.** et al., Organizational Culture, Sage Publications, Londres, pp.73-93.
  - **LUNDBERG, C.** (1985) On the Feasibility of Cultural Intervention in organization, in **FROST, P.**, et al, Organizational Culture, Sage Publications, Londres, pp. 169-186.
  - **MAANEN, J.V. & BARLEY, S.** (1985), Cultural Organization, Fragments of a Theory, in **FROST, P.**, Organization Culture, Sage, Beverly Hills, pp.31-53.
  - **MADEIRA, A.** (2007) Atitude dos Professores face à Verticalização do Ensino Básico: Da Teoria à Prática, Universidade de Évora, Évora. (texto policopiado).
  - **MANNING, P.** (1979), Metaphors of the Field: Varieties of Organizational Discourse, in *Administrative Science Quarterly*, Vol.24, pp. 660-671.
  - **MARCH, J. & OLSEN, J.** (1976), Ambiguity and Choice in Organization, Universitetsforlaget, Bergen.
  - **MARTIN, J. & MEYERSON, D.** (1988), Organizational Culture and the Denial, Channelling and Acknowledgement of Ambiguity, in **PONDY, L.** et al, *Managing Ambiguity and Change*, John Wiley, New York, pp.93-125.

- 
- **MARTIN, J.** (1992), *Cultures in Organizations. Three Perspectives.*, Oxford University Press, Oxford.
  - **MARTIN, J.** (2002), *Organizational Culture. Mapping the Terrain*, Sage Publications, London.
  - **MARTIN, J. & FROST P.** et al. (2004), *Organizational Culture: Beyond Struggles for Intellectual Dominance* in **CLEGG, S.** et al. (2005) *Handbook of Organization Studies*, Sage Publications, London. Disponível em <http://www.sfu.ca>.
  - **MARTINS, E. & DELGADO, J.** (2001) *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas, 1974-1999: Continuidade e Rupturas*. Disponível em [http://www. Giase.min-edu.pt/upload/docs/pubonline autonomia.pdf](http://www.Giase.min-edu.pt/upload/docs/pubonline%20autonomia.pdf)
  - **MÉLÈSE, J.** (1979), *Approches Systématiques des Organisations – Vers l’Entreprise à Complexité Humaine*, Ed. Hommes et Techniques, Paris.
  - **MERTON, R.** (1971), *Estrutura Burocrática e Personalidade*, in **CAMPOS, E.** (Org.) *Sociologia da Burocracia*, Zahar Editores, Rio de Janeiro.
  - **MEYERSON, D. & MARTIN, J.** (1987), *Cultural Change: An Integration of Three Different Views*, in *Journal of Management Studies*, 24, pp. 623-647.
  - **MINTZBERG, H.** (1986), *Le Pouvoir dans les Organisations*, Les Editions d’Organisation, Paris.
  - **MINTZBERG, H.** (1995), *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, Publicações D. Quixote, Lisboa.
  - **MITCHELL, T. R.** (1983), *People in Organizations – An Introduction to Organizational Behavior*, McGraw-Hill, Londres.
  - **MORGAN, G.** (1986), *Images of Organization*, California Sage, Beverly Hills.
  - **MORGAN, G.** (1996), *Imagens da Organização*, Editora Atlas S.A. São Paulo.
  - **MORIN, E.** (1984), *Sociologia*, Publicações Europa-América, Lisboa.
  - **MORIN, P.** (1988), *La Ressource Humaine dans le Management* in **WEISS, D.**, *La Fonction Ressource Humaines*, Les Editions d’Organisation, Paris.
  - **MUÑOZ SEDANO, A. & ROMAN PEREZ, M.** (1989), *Modelos de Organización Escolar*, Editorial Cincel, Madrid.

- 
- **NETO, A.** (s/d), *Diversidade e Cooperação Metodológica: Um Imperativo na Investigação Educacional, projecto Dianoia - Departamento de educação FCUL, Lisboa.*
  - **NEVES, J. G.** (2000), *Clima Organizacional, Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos, Editora RH, Lisboa.*
  - **NÓVOA, A.** (Coord.) (1992), *As Organizações Escolares em Análise, Publicações D. Quixote/IE, Lisboa.*
  - **OTT, S.** (1989), *The Organizational Culture Perspective, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove.*
  - **OUCHI, W.** (1982), *Théorie Z: Faire Face au Défi Japonais, Inter Editions, Paris.*
  - **OUCHI, W. & WILKINS, A.** (1985), *Organizational Culture, in Annual Review of Sociology, n. ° 11, pp. 457-483.*
  - **PACHECO, J.** (2000), *Políticas Curriculares descentralizadas: Autonomia ou Recentralização, in Educação & Sociedade, ano XXI n. ° 73, Dezembro/00.*
  - **PEPPERS, S.** (1942), *World Hypotheses, University of California Press, Berkeley.*
  - **PEREIRA, A.** (2006) *SPSS, Guia Prático de Utilização - Análise de Dados para ciências sociais e Psicologia, Edições Sílabo, Lisboa.*
  - **PERROW, C.,** (1983), *La Théorie des Organisations dans une Société d'Organisations, in F. SÉGUIN & J.-F. CHANLAT (Org.), L'Analyse des Organisations - Une Anthologie Sociologique. Tome 1 Les Théories de l'Organisation, pp. 461-471, Gaétan Morin, Montréal.*
  - **PESTANA M. & GAGEIRO, J.** (1998), *Análise de Dados em Ciências sociais: A Complementaridade do SPSS, Edições Sílabo, Lisboa.*
  - **PETERS, T. & WATERMAN, R.** (1987) *Na Senda da Excelência, Publicações D. Quixote, Lisboa.*
  - **PETTIGREW, A.** (1979), *On Studying Organizational Culture, in Administrative Science Quarterly, n. ° 24, pp.570-581.*
  - **PFEFFER, J. & SALANCIK, G.** (1978), *The External Control of Organizations, Harper & Row, New York.*
  - **PINHAL, J. et al.** (2001), *A Intervenção dos Municípios na Gestão do Sistema Educativo Local: Competências associadas ao Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão. Inquérito por Questionário aos Presidentes das*

Câmaras Municipais do Continente, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa. Retirado de <http://correio.cc.fc.ul.pt/~ceescola/>

- **PINTO, M.** (2005) A Escola entre o Estado e os Actores. (Des)Articulações e sentidos na Construção de um Agrupamento de Escola, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (dissertação de mestrado não publicada).
- **PIRES, E. L.** (1991), A Construção Social da Educação Escolar, Asa Editores, Porto.
- **QUINN, M.** (1985), Planning with People in Mind, Harvard Business Review, Jul-Aug, pp. 97-105.
- **QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.** (1998), Manual de Investigação em Ciências Sociais, Gradiva, Lisboa.
- **REBOCHO, G.** (2001), Escola Básica Integrada: A Integração ou a Justaposição de Três Ciclos? Contributo de um Estudo de Caso, Universidade de Évora, Évora. (texto policopiado).
- **RETO, L. & LOPES, A.,** (1990), Identidade da Organização e Gestão pela Cultura, Edições Sílabo, Lisboa.
- **RIBEIRO, M.** (2005), Democracia e Participação no Governo da Escola Básica Pública Portuguesa: Um Estudo de Caso num Agrupamento de Escolas, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, (dissertação de mestrado não publicada).
- **ROSA, L.** (1994), Cultura Empresarial, Motivação e Liderança, Psicologia das Organizações, Editorial Presença, Lisboa.
- **ROSEN, M.** (1991), Coming to Terms with the Field: Understanding and Doing Organizational Ethnography, in Journal of Management Studies, 28, pp. 1-24.
- **SÁ, V.** (2006), A Abordagem (Neo)Institucional: Ambiente(s), Processos, Estruturas e Poder in **LIMA, L.** (Org.), O Estudo da Escola, Asa Editores, Porto.
- **SAINSAULIEU, R.** (1987), Sociologie de l'Organisation et de l'Entreprise, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz, Paris.
- **SAMPAIO, A.** (2004), Comportamento e Cultura Organizacional, Universidade Lusófona de Lisboa, Lisboa.
- **SANTOS, B. S.** (1998), Introdução a uma ciência Pós-Moderna, Edições Afrontamento, Porto.

- 
- **SARMENTO, M.** (1994), *A Vez e a Voz dos Professores. Contributos para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*, Porto Editora, Porto.
  - **SARMENTO, M.** (2000), *Lógicas de Acção nas Escolas*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
  - **SCHON, D.** (1963), *Invention and Evolution of Ideas*, Tavistock, London.
  - **SCOTT, W. R.** (1981), *Effectiveness of Organizational Effectiveness Studies*, in **P. S. GOODMAN & J.M. PENNINGS** (Org.), *New Perspectives on Organizational Effectiveness*, pp.63-95, Jossey-Bass, São Francisco.
  - **SCHULTZ, M.** (1994), *On Studying Organizational Cultures: Diagnosis and Understanding*, DeGruyter, Berlin.
  - **SECO, C.** (2007), *As Tecnologias da Informação e da Comunicação ao Serviço do Agrupamento de Escolas: Contributo para a Ligação e Coesão das Escolas Associadas*, Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa (tese de mestrado não publicada).
  - **SEDANO, A. M. & PEREZ, M. R.** (1989) *Modelos de Organización Escolar*, Cincel, Madrid.
  - **SELZNICK, P.** (1957), *Leadership in Administration*, Harper and Row, New York.
  - **SERGIOVANNI, T. & CORBALLY, J.** (1986), *Leadership and Organizational Culture, New Perspectives on Administration Theory and Practice*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago,
  - **SERGIOVANNI et al.** (1987), *Educational Governance and Administration*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
  - **SHEIN, E.** (1984), *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*, in *Sloan Management Review*, Vol. 25, n. ° 2.
  - **SHEIN, E.** (1986), *A Psicologia na Organização*, Livraria Clássica Editora, Lisboa.
  - **SHEIN, E.** (1990), *Organizational Culture*, *American Psychologist*, Vol. 45 (2), pp.109-119.
  - **SHEIN, E.** (1991), *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*, Jossey-Bass Publishers San Francisco.
  - **SILVA, B.** (2001), *As Tecnologias de Informação e Comunicação nas Reformas Educativas em Portugal*, in *Dias, P (Org.) Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias*, Braga. Disponível em <https://repositorium.sdum.minho.pt>



- 
- **SILVA, C.** (2006), Reuniões Científicas: LBSE: “20 Anos Depois” ou “20 anos Depois da LBSE” in *Revista Portuguesa de Educação*, vol.19, n.º 2, pp. 263-265.
  - **SILVA, C. A.** (2006), *ABC do SPSS for Windows*, ADIM, Monsaraz.
  - **SILVA, D.** (2004), *Lógicas de Acção em Contexto de Autonomia. Estudo sobre as Representações dos Docentes de um Agrupamento de Escolas do Ensino Básico*, Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado não publicada).
  - **SILVA, E.** (2006), *As Perspectivas de Análise Burocrática e Política* in **LIMA, L.** (Org.), *O Estudo da Escola*, Asa Editores, Porto.
  - **SIMÕES, G.** (2005), *Organização e Gestão do Agrupamento Vertical de Escolas*, Asa Editores, Porto.
  - **SMIRCICH, L.** (1983), *Concepts of Culture and Organizational Analysis*, *Administrative Quarterly*, n.º 28, pp.339-358.
  - **STOER, S.** (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal*, Edições Afrontamento, Porto.
  - **TAYLOR, F.W.** (1947) *Scientific Management*, Harper & Row, New York.
  - **TEIXEIRA, L.** (s/d), *A Reorganização do Ensino Fundamental em Minas Gerais: Uma Mudança Decretada*. Disponível em [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)
  - **TEODORO, A.** (2001), *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*, Afrontamento, Porto.
  - **THÉVENET, M.**, (1989), *Cultura de Empresa – Auditoria e Mudança*, Monitor, Lisboa.
  - **THURLER, M.** (1994), *Relations Professionnels et Culture des Etablissements Scolaires: Au-delà du Culte de l’Individualisme?* *Revue Française de Pédagogie*, 109 ; pp.19-39.
  - **TORRES, L.** (1997), *Cultura Organizacional Escolar, Representação dos Professores numa Escola Portuguesa*, Celta Editora, Oeiras.
  - **TORRES, L. L.**, (2003), *Genealogia da Cultura Organizacional Escolar. Uma Abordagem dos Fundamentos Epistemológicos*, in *Actos do IV Congresso Português de Sociologia*, Coimbra, Portugal.

- 
- **TORRES, L. L.**, (2004) *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: Sedimentos Culturais e Processos de Construção do Simbólico numa Escola Secundária*, Universidade do Minho, Braga.
  - **TORRES, L. L.**, (2005a) *Cultura Organizacional no Contexto Escolar: O Regresso à Escola como Desafio na Reconstrução de um Modelo Teórico*, in *Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p.435-451, Out./Dez.
  - **TORRES, L. L.**, (2005b), *Configurações Culturais e o Processo de Construção da Gestão Democrática numa Escola Secundária*, in *Revista Portuguesa de Educação*, CIED – Universidade do Minho, 18 (2), pp.89-124.
  - **TORRES, L. L.**, (2006) *Cultura Organizacional em Contexto Escolar* in **LIMA, L.** (Org.), *O Estudo da Escola*, Asa Editores, Porto.
  - **TORRES, L. L.**, (2007), *Cultura Organizacional Escolar: Apogeu Investigativo no Quadro de Emergência das Políticas Neoliberais*, in *Edu. Soc.*, Campinas, vol.28, n. ° 98, pp. 151-179.Jan./Abril.
  - **TUCKMAN, B.** (2000), *Métodos de Investigação em Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
  - **TYLER, W.**, (1991), *Organización Escolar: Una Perspectiva Sociológica*, Ediciones Morata S.A. Madrid.
  - **VERDASCA, J.C.** (1992), *O Sistema de Aprendizagem como Rede de Escolarização Oposta – Do Centralismo Normativo às Lógicas e Interpretações Locais dos Actores*, Universidade do Minho, Braga (texto policopiado).
  - **VILELA, A. (ORG.)** (2003), *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes Olhares sobre a Mesma Problemática*, Centro de Formação da Associação de Escolas de Braga/Sul, Braga.
  - **WEBER, M.** (1979), *Ensaio de Sociologia*, Zahar Editores, Rio de Janeiro.
  - **WEICK, K.** (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 1-19.
  - **WEICK, K.** (1995), *Sensemaking in Organizations*, Sage, Thousand Oaks, CA.
  - **WILSON, E.K.** (1971), *Sociology: Rules, Roles and Relationships*, Dorsey Press, Homewood.
  - **WOODS, P.** (1987), *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*, Ediciones Paidós/MEC, Barcelona.

## 2. LEGISLAÇÃO REFERIDA

- Constituição da República Portuguesa - 1976, Disponível em <http://.presidenciarepublica.pt/pt/republica/constituicao/>
- Decreto-Lei n.º 769-A/76 (Gestão democrática das escolas preparatórias e secundárias)
- Decreto-Lei n.º 46/85 (Criação das Escolas C+S)
- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) (Lei de bases do sistema educativo)
- Decreto-Lei n.º 43/89 (Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais dos 2.º 3 e 3.º Ciclos do ensino básico e secundário)
- Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90 (Criação das Escolas Básicas Integradas)
- Decreto-Lei n.º 172/91 (Regime jurídico de direcção, administração e gestão escolares)
- Decreto-Lei n.º 249/92 (Regime jurídico da formação contínua de professores)
- Despacho Normativo n.º 147-B/ME/96 (Cria a experiência pedagógica que se deverá materializar na apresentação e desenvolvimento de projectos plurianuais dos territórios educativos de intervenção prioritária, visando a consecução de quatro objectivos centrais: 1.º - A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos; 2.º - Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar; 3.º - A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa; 4.º - A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.)
- Despacho Normativo n.º 27/97 (Rede escolar e agrupamento de escolas)
- Decreto-Lei n.º 314/97 (Estabelece a denominação dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos não superiores)
- Despacho n.º 27/97 (Pretende estimular a participação e a iniciativa das escolas nos domínios do reordenamento da rede educativa)
- Lei n.º 115/97 (Alteração à Lei n.º 46/86)

- Decreto-Lei n.º 115-A/98 (Regime de autonomia, administração e gestão)
- Despacho n.º 13555/98 (Regime de Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários)
- Decreto-Lei n.º 355-A /98 (Suplemento remuneratório para os titulares do Órgão de Gestão e Administração da Escola)
- Decreto-Lei n.º 24/99 (Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei n.º 115-A/98, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos)
- Decreto Regulamentar n.º 10/99 (Estabelece o quadro das estruturas de Orientação educativa)
- Despacho Regulamentar 1847/99 (Denominações dos estabelecimentos da rede pública)
- Despacho n.º 17203/99 (Regime de autonomia, administração e gestão das escolas)
- Decreto Regulamentar n.º 12/2000 (Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento de agrupamentos de escolas)
- Decreto-Lei n.º 208/2002 (Orgânica do Ministério da Educação)
- Decreto-Lei n.º 7/2003 (Conselhos Municipais de Educação e Carta Educativa, promove o desenvolvimento dos agrupamentos de escolas)
- Despacho n.º 13313/2003 (Ordenamento da rede educativa em 2003/2004)
- Despacho Conjunto n.º 49/05 (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Lei n.º 49/ 2005 (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Projecto de Decreto-Lei n.º 771/2007. Procura estabelecer um novo Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Estabelece um novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos

estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes.

### **3. FONTES CONSULTADAS NA ESCOLA**

- Actas do Conselho Pedagógico referentes aos períodos da constituição do Agrupamento
- Actas do Conselho Executivo referentes aos períodos da constituição do Agrupamento
- Actas do Assembleia de Escola referentes aos períodos da constituição do Agrupamento
- Plano Anual de Actividades (2007/2008)
- Processos Individuais dos professores
- Projecto Curricular de Escola
- Projecto Educativo (2007/2010)
- Regulamento Interno

## **APÊNDICES**

- 1. Guião das entrevistas aos representantes dos Órgãos de Gestão do *Agrupamento Três***
- 2. Descrição dos entrevistados**
- 3. Inquérito por questionário aos docentes do *Agrupamento Três***

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO – VARIANTE DE  
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

**GUIÃO DAS ENTREVISTAS AOS REPRESENTANTES DOS ÓRGÃOS DE  
GESTÃO E DE DIRECÇÃO**

<b>BLOCOS</b>	<b>QUESTÕES</b>
<b>I.</b> Contextualização da entrevista	
<p style="text-align: center;"><b>II.</b> Recolha de dados</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Idade</li> <li>2. Sexo</li> <li>3. Habilitações</li> <li>4. Situação profissional</li> <li>5. Ciclo de ensino</li> <li>6. Anos de serviço</li> <li>7. Tempo de serviço prestado no Agrupamento Vertical</li> <li>8. Cargos/Funções actuais</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>III.</b> Lógicas na base da (re) constituição do Agrupamento</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O Agrupamento é constituído por quantas subunidades de gestão?</li> <li>2. Que papel desempenhou o ME (através DREA/CAE) na constituição deste Agrupamento?</li> <li>3. Que papel desempenharam as autarquias na constituição deste Agrupamento?</li> <li>4. Que papel desempenharam as escolas na constituição deste Agrupamento?</li> <li>5. Todas as subunidades do agrupamento tiveram a mesma oportunidade de se pronunciarem sobre a rede que viria a constituir o Agrupamento?</li> </ol>

<p style="text-align: center;"><b>IV.</b></p> <p style="text-align: center;">Reacção dos docentes à constituição do Agrupamento</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. De um modo geral, como reagiram os docentes à constituição do Agrupamento?</li> <li>2. A imposição legal, provocada pela aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio e do Despacho n.º 13313/03, de 8 de Julho, foi uma condicionante à opinião dos docentes?</li> <li>3. Que tipo de expectativas criaram os docentes quanto ao novo modelo de organização da rede escolar?</li> <li>4. Que alterações se registaram nas rotinas dos docentes?</li> <li>5. Como caracteriza o envolvimento dos docentes dos vários ciclos na vida do Agrupamento?</li> <li>6. Qual é o envolvimento dos professores na produção de documentos como o PCE, o RI, o PAA? E na concretização?</li> <li>7. Em que medida o PCE, o RI, o PAA contribuem para a articulação dos vários ciclos?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>V.</b></p> <p style="text-align: center;">A gestão da informação</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os poderes de coordenação da Comissão Executiva saíram reforçados com a implementação do Agrupamento?</li> <li>2. Como se faz a circulação de informação? Através de órgãos?</li> <li>3. A informação chega a todas as unidades da mesma forma que chega à escola-sede?</li> <li>4. Toda a informação que se gera no Agrupamento chega a todas as escolas (sobretudo, a informação mais relevante para outras escolas/ciclos)?</li> <li>5. Qual o papel da Assembleia de Escola na dinamização do agrupamento?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>VI.</b></p> <p style="text-align: center;">Relações formais estabelecidas entre os docentes</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como tem sido feita a articulação dos quatro ciclos de ensino que compõem o Agrupamento?</li> <li>2. Como encaram as subunidades de gestão a escola-sede?</li> <li>3. Em que situações os docentes das subunidades se deslocam à escola-sede? E vice-versa?</li> <li>4. Em todas as reuniões formais se debatem assuntos ligados a todas as subunidades?</li> <li>5. Que tipo de actividades preparam em conjunto as várias subunidades? Com que regularidade?</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>VII.</b></p> <p style="text-align: center;">Relações informais estabelecidas entre os docentes</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em que situações informais se encontram os docentes das várias subunidades?</li> <li>2. Quem as promove? Com que regularidade? Qual o grau de participação?</li> </ol>



	4. Desbloqueiam-se com mais facilidade os problemas em encontros informais?
<p><b>VIII.</b></p> <p>Partilha e consenso de valores entre os docentes: perspectiva integradora</p>	<p>1. As práticas organizacionais desenvolvidas pelos docentes são comuns em todas as subunidades?</p> <p>2. Nota nos docentes um sentimento de pertença à sua escola ou ao Agrupamento?</p> <p>3. Os docentes das várias subunidades desenvolvem trabalho de cooperação e de partilha entre si? Com que regularidade?</p> <p>4. Que tipo de afinidades ligam as várias subunidades?</p> <p>5. Os símbolos, os rituais, as histórias, as crenças são partilhados por todas as subunidades do Agrupamento? Ou cada uma manteve as suas próprias?</p> <p>6. Podemos considerar as subunidades como uma grande família com laços estreitos que promovem a homogeneidade?</p>
<p><b>IX.</b></p> <p>Coexistência e luta entre diferentes grupos: perspectiva diferenciadora</p>	<p>1. Os docentes de cada subunidade constituem identidades próprias originando subgrupos?</p> <p>2. As subunidades revelam preocupação com as outras subunidades? Ou constituem-se com um grupo estanque que pretende agir em função da sua subunidade?</p> <p>3. Os docentes de cada subunidade agem em função da resolução dos seus próprios problemas ou procuram soluções que agradem a todos?</p> <p>4. Podemos dizer que cada subunidade é um grupo diferente que vela pelos seus próprios interesses?</p> <p>5. São latentes ou abertos os conflitos de interesses entre as várias subunidades evidenciando visões diferentes par um mesmo problema?</p>
<p><b>X.</b></p> <p>Pluralidade de manifestações segundo uma lógica de “privativismo”: perspectiva fragmentadora</p>	<p>1. Destacam-se nas subunidades conflitos levantados por indivíduos?</p> <p>2. São notórias alianças tácitas e momentâneas segundo os interesses do momento dos indivíduos?</p> <p>3. A contradição e ambiguidade são valores dominantes nesses indivíduos?</p>
<p><b>XI.</b></p> <p>Conclusão</p>	<p>1. Se cada subunidade fosse uma figura geométrica (um círculo, por exemplo), como representava o agrupamento? Os círculos seriam encadeados ou emparelhados?</p>

**ENTREVISTAS AOS REPRESENTANTES DOS ÓRGÃOS DE GESTÃO DO  
AGRUPAMENTO TRÊS**

<b>DATA</b>	<b>ENTREVISTADO</b>	<b>IDADE</b>	<b>TEMPO DE SERVIÇO</b>	<b>SITUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>CODIFICAÇÃO DA ENTREVISTA</b>
22 Abril 2008	Presidente do Conselho Executivo	54	34	PQND/ P. Titular	E 1
23 Abril 2008	Coordenador do Conselho de Docentes	48	26	PQND/ P. Titular	E 2
24 Abril 2008	Coordenador de Departamento de Ciências Experimentais	52	32	PQND/ P. Titular	E 3
29 Abril 2008	Coordenador de Departamento de Língua Portuguesa	55	31	PQND/ P. Titular	E 4
29 Abril 2008	Presidente da Assembleia de Escolas	45	24	PQND/ P. Titular	E 5
07 Maio 2008	Vice-presidente do Conselho Executivo e Coordenadora do Conselho de Docentes	49	30	PQND/ P. Titular	E 6
09 Maio 2008	Coordenador dos Directores de Turma: 2.º ciclo	48	25	PQND/ P. Titular	E 7
13 Maio 2008	Coordenador dos Directores de Turma: 3.º ciclo	50	32	PQND/ P. Titular	E 8
27 Maio 2008	Coordenador de Departamento de Línguas Estrangeiras e Presidente do Conselho Pedagógico	55	29	PQND/ P. Titular	E 9
27 Maio 2008	Coordenador de Departamento de Ciências Sociais	56	33	PQND/ P. Titular	E 10
02 Junho 2008	Coordenador de Departamento de Expressões	57	32	PQND/ P. Titular	E 11
03 Junho 2008	Coordenador de Departamento de Educação Física	46	26	PQND/ P. Titular	E 12



MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
VARIANTE DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES DO AGRUPAMENTO VERTICAL

Caro colega,

O presente questionário é parte de um projecto de investigação sobre as manifestações da cultura organizacional no seio do agrupamento vertical de escolas.

A sua colaboração é fundamental pelo que lhe pedimos que responda com brevidade e emita a sua opinião. As respostas são confidenciais e anónimas.

Obrigada pela sua colaboração,

Cristina Caixeiro

1. Dados pessoais

- a) Idade
- b) Sexo M  F
- c) Anos de serviço docente
- d) Nível de ensino
- |                      |                          |           |                          |
|----------------------|--------------------------|-----------|--------------------------|
| Educador de Infância | <input type="checkbox"/> | 2.º Ciclo | <input type="checkbox"/> |
| 1.º Ciclo            | <input type="checkbox"/> | 3.º Ciclo | <input type="checkbox"/> |
- e) Situação profissional
- |                      |                          |               |                          |
|----------------------|--------------------------|---------------|--------------------------|
| Professor Contratado | <input type="checkbox"/> | Professor QZP | <input type="checkbox"/> |
| Professor QND        | <input type="checkbox"/> |               |                          |

## 2. Constituição do Agrupamento

a) Na 1.ª fase, o Agrupamento foi constituído por quantas escolas?

b) Indique o número de escolas que constituem actualmente o Agrupamento

c) Na criação do Agrupamento foram ouvidas instituições como:

(Assinale com uma X, as respostas julgadas convenientes)

Câmara Municipal	<input type="checkbox"/>	DREA	<input type="checkbox"/>
Escolas do 1.º Ciclo	<input type="checkbox"/>	CAE	<input type="checkbox"/>
Escolas do 2.º Ciclo	<input type="checkbox"/>	Jardins-de-Infância	<input type="checkbox"/>
Associação de Pais e E.E.	<input type="checkbox"/>	Escolas do 3.º Ciclo	<input type="checkbox"/>

d) Que objectivos estiveram na base da constituição do Agrupamento?

(Assinale com uma X, as respostas julgadas convenientes)

1. Atribuir um papel mais activo aos pais e encarregados de educação na vida quotidiana das escolas.	<input type="checkbox"/>
2. Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica.	<input type="checkbox"/>
3. Aumentar o trabalho burocrático dos docentes.	<input type="checkbox"/>
4. Valorizar e enquadrar experiências pedagógicas em curso.	<input type="checkbox"/>
5. Reformular o modelo anterior dado que já não respondia às necessidades do sistema educativo.	<input type="checkbox"/>
6. Reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e o aproveitamento racional dos recursos.	<input type="checkbox"/>
7. Centralizar ainda mais o poder decisório extinguindo as Delegações Escolares.	<input type="checkbox"/>
8. Poupar dinheiro ao Estado rentabilizando ao máximo os recursos materiais e humanos disponíveis.	<input type="checkbox"/>
9. Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social.	<input type="checkbox"/>
10. Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão.	<input type="checkbox"/>
11. Favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino.	<input type="checkbox"/>
12. Eliminar o orçamento financeiro atribuído às subunidades.	<input type="checkbox"/>
13. Reduzir o número de cargos relativos à Gestão Intermédia	<input type="checkbox"/>

## 3. Expectativas dos docentes

a) Considera que a implementação do Agrupamento Vertical contribuiu para uma melhoria das relações interpessoais entre os professores dos vários níveis de ensino?

Sim

Não

b) Em que medida considera que leccionar num Agrupamento Vertical melhorou a sua forma de estar na escola relativamente:

(Assinale com uma X, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de  1 Absolutamente nada, até  5 Totalmente)

		1	2	3	4	5
1	À troca de experiências com colegas de outros ciclos/escolas.					
2	Ao trabalho em equipa com colegas de outros ciclos/escolas.					
3	À reflexão sobre as práticas pedagógicas.					
4	À sua motivação para trabalhar em equipas com docentes dos vários níveis de ensino/escolas.					
5	À participação na definição de critérios uniformes de avaliação.					
6	À adopção de estratégias de diferenciação pedagógica.					
7	À resolução de problemas de indisciplina.					
8	Ao estabelecimento de estratégias para alunos em situação de abandono e insucesso.					
9	À gestão de problemas-relacionais.					

c) O Agrupamento Vertical contribui:

(Assinale com uma X, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de  1 Discordo totalmente até  5 Concordo totalmente)

		1	2	3	4	5
1	Para o alargamento das relações interpessoais entre os docentes do Ensino Básico.					
2	Para a existência de um percurso sequencial dos alunos da mesma área geográfica.					
3	Para a implementação do trabalho cooperativo entre os docentes dos vários níveis de ensino para além das situações formais previstas na lei.					
4	Para aproximar as várias subunidades mesmo que estejam geograficamente muito distantes.					
5	Para centralizar o poder na escola-sede e fazer com que todas as subunidades dependam dela.					

d) De um modo geral, o Agrupamento Vertical trouxe essencialmente:

(Assinale com uma X, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de  1 Discordo totalmente até  5 Concordo totalmente)

		1	2	3	4	5
1	Benefícios para o Pré-escolar.					
2	Benefícios para o 1.º Ciclo.					
3	Benefícios para os 2.º/3.º Ciclos.					

#### 4. A comunicação entre os docentes

a) Indique se existe comunicação entre os professores dos quatro ciclos de ensino relativamente aos itens abaixo indicados:

(Assinale com uma X, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de  1 Nunca até  5 Sempre)

		1	2	3	4	5
1	Análise de competências gerais e específicas do Ensino Básico.					
2	Elaboração do Projecto Educativo.					
3	Elaboração do Projecto Curricular de Escola.					
4	Elaboração do Plano Anual de Actividades.					
5	Planificação/realização de Actividades Curriculares.					
6	Planificação/realização de Actividades Extracurriculares.					
7	Planificação e organização de visitas de estudo.					
8	Planificação e organização de festividades escolares.					
9	Gestão de recursos materiais.					
10	Construção de materiais didácticos.					
11	Avaliação dos alunos.					
12	Resolução de problemas de indisciplina.					
13	Elaboração de estratégias para alunos em situação de abandono ou insucesso.					

#### 5. Relações (in)formais estabelecidas entre os docentes

a) Indique a frequência com que comunica informalmente com: (Assinale com uma X, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de  1 Nunca até  5 Sempre)

		1	2	3	4	5
1	Professores do Pré-escolar.					
2	Professores do 1.º Ciclo.					
3	Professores do 2.º Ciclo.					
4	Professores do 3.º Ciclo.					

b) Nos encontros informais em que participa, tratam-se assuntos relativos à:

(Assinale com uma X, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de  1 Nunca até  5 Sempre)

		1	2	3	4	5
1	Integração dos quatro ciclos de ensino.					
2	Articulação curricular entre os vários ciclos.					
3	Transmissão de informações respeitantes unicamente ao ano/ciclo/departamento a que pertence.					
4	Programação de actividades conjuntas para todos os ciclos de ensino.					

c) Nas reuniões formais em que participa, tratam-se assuntos relativos à:

(Assinale com uma X, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de  1 Nunca até  5 Sempre)

	1	2	3	4	5
1	Integração dos quatro ciclos de ensino.				
2	Articulação curricular entre os vários ciclos.				
3	Transmissão de informações respeitantes unicamente ao ano/ciclo/departamento a que pertence.				
4	Programação de actividades conjuntas para todos os ciclos de ensino.				

## 6. Grau de partilha/conflito entre os docentes do Agrupamento

a) Atente nas seguintes afirmações. Assinale com uma X, o algarismo que traduz a sua opinião, tendo em conta a escala de  1 Discordo totalmente até  5 Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
1	As práticas organizacionais desenvolvidas pelos docentes são comuns em todas as escolas do Agrupamento.				
2	Quando se identificam, os docentes dizem pertencer ao agrupamento.				
3	Os docentes realizam trabalho de partilha e cooperação com os docentes do mesmo ciclo.				
4	Os docentes realizam trabalho de partilha e cooperação com os docentes da mesma disciplina e ano.				
5	Os docentes realizam trabalho de partilha e cooperação com todos os docentes do agrupamento.				
6	Todas as escolas do agrupamento partilham os mesmos símbolos, rituais, histórias e crenças.				
7	Cada escola continua a desenvolver as suas próprias cerimónias e datas especiais.				
8	As escolas do agrupamento têm muitos aspectos em comum.				
9	Todos os docentes partilham do mesmo tipo de informações sobre a vida quotidiana do agrupamento.				
10	Cada docente estabelece ligações mais fortes com os docentes do ano/ciclo/escola em que lecciona.				
11	Cada escola /ciclo/ano procura colher benefícios próprios ainda que isso possa causar mal-estar/conflitos.				
12	Todos os docentes gerem a sua actividade organizacional em função da sua escola.				
13	São notórias alianças tácitas entre os docentes para garantir os seus interesses pessoais e organizacionais.				
14	A contradição e a ambiguidade são valores relevantes na vida do agrupamento.				

15	Cada escola, ciclo, ano ou disciplina vela pelos seus próprios interesses procurando resolver primeiro os seus próprios interesses.					
16	Cada escola age como se fosse uma unidade diferente das outras.					
17	Os agrupamentos não alteraram as rotinas dos docentes.					
18	Os docentes passaram a articular as suas práticas pedagógicas e organizacionais com os docentes das outras escolas do agrupamento.					
19	Os docentes planificam as actividades curriculares de modo conjunto de modo a garantir a sequencialidade e a articulação entre níveis e ciclos.					
20	Todos os docentes gerem a sua actividade organizacional em função do agrupamento.					
21	Há frequentemente conflitos de interesse entre os docentes.					
22	O Pré-escolar e o 1.º ciclo beneficiam muito com os recursos materiais de agrupamento.					
23	Os agrupamentos de escolas têm pouco significado nas dinâmicas organizacionais dos docentes.					
24	Os agrupamentos verticais de escolas acentuam o "espírito corporativista".					

Obrigado pela sua colaboração.



## **ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS**

- 1. Índice de figuras**
- 2. Índice de quadros**

## 1. Índice de figuras

	<b>Página</b>
<b>Figura 1</b> - Elementos do conceito de organização	31
<b>Figura 2</b> - Tipologia de modelos organizacionais de Ellström	38
<b>Figura 3</b> - Modo de funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional)	49
<b>Figura 4</b> - Principais órgãos da escola (proposta de João Barroso, 1997)	106
<b>Figura 5</b> - Principais órgãos da escola	110
<b>Figura 6</b> - Retrato do território - Total de agrupamentos por distrito - síntese nacional	121
<b>Figura 7</b> - O modelo de Deal e Kennedy	151
<b>Figura 8</b> - O modelo de Harisson	152
<b>Figura 9</b> - O modelo de Handy	154
<b>Figura 10</b> - O modelo de De Witte e De Cock	155
<b>Figura 11</b> - O modelo de Denison	156
<b>Figura 12</b> - O modelo de Quinn	157
<b>Figura 13</b> - O modelo de Neves – camadas do clima/cultura	159
<b>Figura 14</b> - Evolução comparativa dos estudos sobre a cultura organizacional	184
<b>Figura 15</b> - Perspectiva teórica adaptada no estudo da cultura organizacional	185
<b>Figura 16</b> - Elementos da cultura organizacional	208
<b>Figura 17</b> - Entre a estrutura e a acção: a cultura organizacional da escola como processo de construção	220
<b>Figura 18</b> - Entre o dentro e o fora: a cultura organizacional escolar, processo dinâmico de interdependência	223
<b>Figura 19</b> - As relações dos Órgãos de gestão e administração da escola com o meio exterior	224
<b>Figura 20</b> - Processo de construção da cultura organizacional da escola	231
<b>Figura 21</b> - Processo de construção da cultura organizacional da escola - dimensões analíticas	233
<b>Figura 22</b> - Processo de construção da cultura organizacional do agrupamento vertical de escolas - perspectiva integradora	261
<b>Figura 23</b> - Processo de construção da cultura organizacional do agrupamento vertical de escolas - perspectiva diferenciadora	261
<b>Figura 24</b> - Processo de construção da cultura organizacional do agrupamento vertical de escolas - perspectiva fragmentadora	262
<b>Figura 25</b> - Organigrama do <i>Agrupamento Três</i>	272
<b>Figura 26</b> - Processo de construção da cultura organizacional do agrupamento vertical de escolas - perspectiva diferenciadora	353

## 2. Índice de quadros

	<b>Página</b>
<b>Quadro 1</b> - Imagens da organização em Gareth Morgan	42
<b>Quadro 2</b> - Paradigmas organizacionais de Canavarro	44
<b>Quadro 3</b> - Quadro teórico-conceptual para análise organizacional da escola segundo Lima	46
<b>Quadro 4</b> - Modelos de análise da escola segundo Sedano & Perez	47
<b>Quadro 5</b> - Imagens de escola e respectivos mundos escolares	52
<b>Quadro 6</b> - Quadros de referência unicista, pluralista e radical	69
<b>Quadro 7</b> - Agrupamentos de escolas – síntese nacional	118
<b>Quadro 8</b> - Tipos de estabelecimentos da rede pública – síntese nacional	119
<b>Quadro 9</b> - Estabelecimentos de educação e ensino – síntese nacional	120
<b>Quadro 10</b> - Paradigmas conceptuais da cultura organizacional	135
<b>Quadro 11</b> - Níveis de cultura e sua interacção	143
<b>Quadro 12</b> - Fases de evolução do grupo	145
<b>Quadro 13</b> - Perspectivas de abordagem da cultura organizacional	172
<b>Quadro 14</b> - A conceptualização da cultura em contexto escolar à luz dos planos analíticos e das regras organizacionais	215
<b>Quadro 15</b> - Quadros de referência unicista, pluralista e radical das organizações	242
<b>Quadro 16</b> - Constituição do <i>Agrupamento Três</i> -1.ª Fase	267
<b>Quadro 17</b> - Constituição do <i>Agrupamento Três</i> - 2.ª Fase	268
<b>Quadro 18</b> - Número de docentes por nível de ensino, sexo e idade	270
<b>Quadro 19</b> - Número de docentes por nível de ensino e situação profissional	270
<b>Quadro 20</b> - Alunos (distribuição por níveis de escolaridade e turmas)	271
<b>Quadro 21</b> - Composição dos órgãos de gestão do <i>Agrupamento Três</i>	273
<b>Quadro 22</b> - Caracterização sumária dos entrevistados	274
<b>Quadro 23</b> - Idade dos inquiridos	275
<b>Quadro 24</b> - Sexo dos inquiridos	275
<b>Quadro 25</b> - Nível de ensino dos inquiridos	275
<b>Quadro 26</b> - Tempo de serviço em anos dos inquiridos	275
<b>Quadro 27</b> - Situação profissional dos inquiridos	276
<b>Quadro 28</b> - Instituições ouvidas na constituição do agrupamento	279
<b>Quadro 29</b> - Objectivos da constituição do agrupamento	284
<b>Quadro 30</b> - Número de escolas do agrupamento – 1ª fase	286
<b>Quadro 31</b> - Número de escolas do agrupamento – 2.ª fase	287
<b>Quadro 32</b> - O agrupamento vertical de escolas e a qualidade das práticas educativas	292
<b>Quadro 33</b> - Contribuição do agrupamento vertical	295
<b>Quadro 34</b> - Benefícios do agrupamento vertical de escolas	296
<b>Quadro 35</b> - Melhoria das relações interpessoais dos professores dos vários níveis de ensino	297
<b>Quadro 36</b> - A comunicação no <i>Agrupamento Três</i>	304
<b>Quadro 37</b> - Periodicidade da comunicação informal	310
<b>Quadro 38</b> - Assuntos tratados nas reuniões informais	316
<b>Quadro 39</b> - Assuntos tratados nas reuniões formais	318
<b>Quadro 40</b> - Grau de partilha/conflicto entre docentes do <i>Agrupamento Três</i>	354