

II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

O Governo das Escolas: Atores, Políticas e Práticas

UNIVERSIDADE DO MINHO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

1, 2 E 3 DE OUTUBRO DE 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

NOVO BANCO⁺

ORGANIZADORES

Virgínio Sá
Leonor Torres
Guilherme Silva
Daniela Silva

ISBN

978-989-8557-57-5

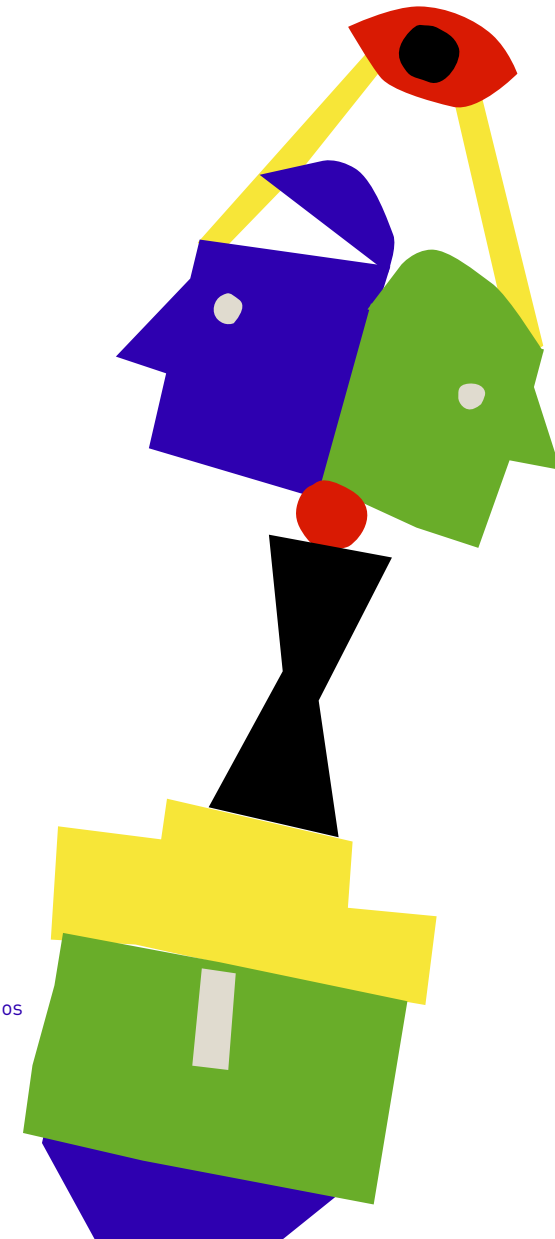
DATA

Outubro 2015

EDIÇÃO DIGITAL

De Facto Editores

Todos os direitos reservados



Comissão Organizadora

Carlos Gomes
Carla Soares
Custódia Rocha
Daniela Silva
Fátima Antunes
Fernanda Martins
Fernando Ilídio
Guilherme Silva
Leonor Torres
Manuel Silva
Virgínio Sá (Coord.)

Comissão Científica

Alexandre Ventura (Univ Aveiro)
Almerindo Janela Afonso (Univ do Minho)
Ana Maria Seixas (Univ Coimbra)
António Bento (Univ Madeira)
António Bolivar (Univ Granada)
António Neto Mendes (Univ Aveiro)
Clementina Cardoso (Univ Londres)
Custódia Rocha (Univ Minho)
Dalila Oliveira (UFMG-FE-Belo Horizonte)
Daniela Silva (Univ Minho)
Dora Castro (ESE Porto)
Elisabete Ferreira (Univ Porto)
Fátima Antunes (Univ Minho)
Fátima Chorão Sanches (Univ Lisboa)
Fernanda Martins (Univ Minho)
Florbela Sousa (Univ Lisboa)
Guilherme Silva (Univ Minho)
Henrique Ferreira (ESE Bragança)
Jean-Louis Derouet (IFE-ENS-Lyon)
João Barroso (Univ Lisboa)
Jorge Adelino Costa (Univ Aveiro)
Jorge Ávila de Lima (Univ Açores)
José Verdasca (Univ Évora)
Leonor Torres (Univ Minho)
Licínio Lima (Univ Minho)
Luís Carvalho (Univ Lisboa)
Luiz Dourado (UFG-FE Goiás)
Márcia Aguiar (UFP- Pernambuco)
M^a João de Carvalho (UTAD-Vila Real)
Manuel Sarmiento (Univ Minho)
Mariana Dias (ESE Lisboa)
Romualdo Portela (USP-São Paulo)
Theresa Adrião (UNICAMP-FE Campinas)
Virgínio Sá (Univ Minho)

A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: tensões e contradições

Mário Sanches

Doutorando da Universidade de Évora
mariosanches@sapo.pt

Leonor L. Torres

Universidade do Minho
leonort@ie.uminho.pt

Resumo - Integrado num projeto de investigação em curso, este texto analisa o processo de (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas, em particular os valores e as crenças, os significados partilhados sobre a organização e as práticas. Ao nível do enquadramento teórico, entende-se o mega-agrupamento como modalidade especial de organização escolar, caracterizada pela existência de um campo organizacional e um campo interorganizacional, mobilizando-se metáforas e imagens de carácter interpretativo para esta dupla análise. Por outro lado, adota-se uma perspetiva multifocalizada e multiparadigmática na análise do processo de (re)construção da cultura organizacional, tendo em vista identificar os fatores intervenientes e o grau de partilha da cultura, geradores de configurações múltiplas. O projeto de investigação enquadra-se no paradigma interpretativo, adota uma abordagem mista e elege, como modalidade de investigação, o estudo de caso. Apesar da diversidade de técnicas de investigação previstas, nesta fase do projeto apenas se mobilizam dados recolhidos através de observação, de entrevista e de análise documental. Como principais conclusões, destacam-se: a existência de contradições na (re)construção dos valores e significados partilhados, geradoras de tensões internas; o controlo da organização pela liderança da escola-sede, em articulação com membros da organização e da comunidade, face ao hibridismo da regulação nacional; um processo de (re)construção da cultura organizacional marcado pela integração, diferenciação e fragmentação.

Palavras-chave: Cultura organizacional, organização escolar, mega-agrupamento.

1. Introdução

O mega-agrupamento constitui uma modalidade recente da organização escolar, caracterizada pela presença na mesma organização de diferentes níveis e ciclos, da educação pré-escolar ao ensino secundário. Este processo de agregação esboçou-se em meados dos anos 80 do século passado, com a criação das escolas C+S, a que se seguiram, no princípio dos anos 90, as escolas básicas integradas.

O agrupamento de escolas, propriamente dito, iniciou-se na segunda metade da década de 90. Então, partindo da iniciativa local, foram criados agrupamentos de dois tipos: horizontais, constituídos por escolas do 1.º ciclo e jardins-de-infância, e verticais, englobando desde estabelecimentos de educação pré-escolar até escolas com o 3.º ciclo (Ferreira, 2000).

A partir de 2002, invocando vantagens pedagógicas do percurso dos alunos na mesma organização, bem como a racionalização dos recursos e da rede escolar, a administração limitou a iniciativa local e a flexibilidade organizacional, acelerando a formação de agrupamentos verticais (Lima, 2011a).

Finalmente, a partir de 2008, reforçou-se a imposição e a extensão da verticalização. As escolas deixaram de ser consultadas sobre o processo de associação, tornando-se o “terceiro excluído” (Barroso, 2005:73), e mesmo a consulta às autarquias transformou-se num procedimento sem impacto na decisão final. Assim, foram constituídos agrupamentos de maior dimensão ou mega-agrupamentos, que associaram os já existentes a escolas não agrupadas, em regra secundárias.

Esta agregação compulsiva teve profundas consequências: removeu órgãos de gestão de escolas e agrupamentos, deslocalizando-os para uma escola-sede; interrompeu projetos educativos em curso; impôs a elaboração de novos regulamentos internos; obrigou à redefinição das lideranças; e forçou a construção de “novas” culturas organizacionais (Lima, 2011a; Cabrito et al., 2014).

A investigação em curso, de que o presente texto constitui uma reflexão preliminar, visa, justamente, estudar o processo de (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos, a partir de uma perspetiva multidimensional. Pretende-se analisar o contributo dos diversos fatores e dimensões na (re)construção da cultura, as continuidades e mudanças ocorridas desde o início do processo de agregação, além de manifestações como o grau de partilha e os cenários culturais construídos.

2. O mega-agrupamento como nova modalidade de organização escolar

Uma das especificidades do mega-agrupamento é a disseminação espacial das suas unidades, ao nível municipal ou intermunicipal (Machado, 2014). Esta nova organização, gerida a partir de uma escola-sede, transcende a configuração clássica da escola. No entanto, pode ser analisada com base nas categorias e nos modelos de análise, imagens e metáforas existentes, mediante adaptações resultantes do facto de implicar um campo interorganizacional, formado pelas relações entre as escolas constituintes, e um campo organizacional, relativo a cada escola dotada de identidade, estatuto e denominação, e, simultaneamente, subunidade do mega-agrupamento (Lima, 2011a).

Lima (2003; 2011b) distingue os modelos analíticos/interpretativos dos normativistas/pragmáticos, em princípio não comunicáveis, embora a sua associação se tenha tornado frequente, originando perspetivas multifocalizadas e pluriparadigmáticas capazes de uma compreensão mais abrangente da complexidade organizacional (E. Silva, 2011). Assim, considerando a natureza centralizada do sistema educativo e a escassa margem de autonomia das escolas, o estudo dos mega-agrupamentos reclama os contributos do modelo burocrático (Lima, 2003), embora as suas insuficiências analíticas exijam o recurso a modelos interpretativos, como a ambiguidade organizacional, o político ou os “sistemas debilmente articulados”.

Tendo como referência o conhecimento acumulado na Teoria Organizacional e no campo da Administração Educacional, vários autores portugueses desenvolveram modelos de análise ajustados às especificidades dos contextos escolares. Lima (2003, 2011b) apresenta uma

proposta alicerçada no “modo de funcionamento díptico da escola” que se concretiza no *plano das orientações para a ação* e no *plano da ação*. Por sua vez, Estêvão (2012) concebe a escola como organização compósita e multidiscursiva, ao considerar que ela é perpassada por diversos referenciais de ação pública ou, na linha de Boltanski e Thévenot (1991), por vários “mundos”.

Quanto às relações entre as escolas integradas em mega-agrupamentos, o seu estudo socorre-se do contributo das redes sociais. Ora, a imposição da verticalização pode transformar a escola-sede num novo nível da administração centralizada, reforçando a periferização das escolas em relação à escola-sede e à administração educativa (Lima, 2011b), pelo que os mega-agrupamentos terão dificuldades em constituir-se como rede (Lima, 2011a).

Entre os modelos que, na década de 90, contribuíram para aprofundar a análise organizacional das escolas situa-se a perspetiva cultural (Torres, 2011; Torres & Palhares, 2010), objeto do próximo ponto.

3. A cultura organizacional em contexto escolar

A análise organizacional a partir de uma perspetiva cultural emergiu com maior vigor no princípio dos anos 80, em consequência da atribuição do êxito das empresas japonesas à preocupação dos líderes com a gestão do simbólico. Deste modo, rapidamente se popularizou uma tendência caracterizada pela “utilização gestonária da cultura” (Torres & Palhares, 2010:154) ao serviço da eficácia, da eficiência, da competitividade e da excelência organizacional.

Paralelamente, emergiu outra tendência que nega a homogeneidade cultural da organização, sublinhando a existência de culturas e contraculturas no seu interior, bem como a influência das culturas exteriores na construção da cultura organizacional.

Estas tendências tornaram a escola num dos contextos mais estudados, considerando que a perda de competitividade das empresas ocidentais estava relacionada com o declínio da qualidade da educação (Torres, 2007). Neste sentido, os movimentos da eficácia e da melhoria da escola prestaram atenção a dimensões da cultura organizacional, como os valores, a colaboração ou o compromisso com a melhoria (Stoll & Fink, 1999).

No caso português, a investigação optou por uma “análise multiperspetivacional, centrada na compreensão dos fatores intervenientes no processo de construção da cultura” (Torres, 2007:154), superando a dicotomia da cultura como algo que a organização *tem* ou que a organização *é*.

A primeira focalização considera a cultura como variável dependente, destaca o papel do líder, mas ignora o dos atores organizacionais e dos fatores externos. A segunda, ao considerar a cultura como uma metáfora, valoriza o papel dos atores internos, mas desconsidera a influência de fatores externos. Quanto a estes, objeto de uma focalização da cultura como variável independente, são, por vezes, determinantes, pelo que a cultura organizacional apenas reproduziria as culturas nacionais (Hofstede, 2003).

Assim, interessa recuperar o modelo de análise da cultura em contexto escolar a partir dos eixos *Fora/Dentro* e *Estrutura/Ação*, dos quais resultam quatro quadrantes: *Estrutura/Fora*, com dimensões políticas, normativas e socioprofissionais; *Estrutura/Dentro*, contendo dimensões organizacionais; *Ação/Fora*, relativo a dimensões sociais e comunitárias; e *Ação/Dentro*, com dimensões da sociabilidade escolar (cf. L.Torres, 2011).

Quanto às manifestações culturais, consideram-se as *práticas formais e informais* e os *conteúdos*, organizados em conceituais (os símbolos e os significados partilhados) e ideológicos (os valores e as crenças) (Martin, 2005). Estas manifestações são apropriadas de forma diversificada na organização, pelo que o grau de partilha da cultura convoca o contributo de três perspetivas já clássicas: a integradora, a diferenciadora e a fragmentadora.

A perspetiva integradora assume que a cultura organizacional se caracteriza pela coerência entre os valores e as restantes manifestações, explicitados para gerar consenso. Esta perspetiva não reconhece a ambiguidade ou as diferenças subculturais, pelo que, quando ocorrem, são interpretadas como sintoma de fraqueza ou declínio da cultura organizacional.

Em vez de harmonia e homogeneidade, a perspetiva diferenciadora defende que a organização apresenta subculturas em resultado de fatores externos ou internos. O consenso existe no interior das subculturas, emergindo ambiguidades e contradições onde estas se encontram. A inconsistência entre valores, regras e práticas é frequente.

Contrariamente às anteriores, a perspetiva fragmentadora argumenta que a consistência, o consenso e a clareza são simplificações que não captam a complexidade organizacional. Em vez de eliminar a ambiguidade ou relegá-la para os interstícios das subculturas, esta perspetiva considera-a estruturante. Os significados atribuídos às manifestações são múltiplos, tornando o grau de partilha da cultura altamente improvável.

Assim, o estudo da cultura a partir de uma destas perspetivas, considerada de forma isolada, pode traduzir-se numa imagem incompleta da realidade organizacional, pelo que o recurso às três possibilita uma compreensão mais global, profunda e complexa da cultura organizacional.

Entretanto, procurando compreender as várias faces da cultura organizacional, importa retomar os três cenários da cultura organizacional em contexto escolar propostos em anteriores trabalhos (cf. L.Torres, 2013) - a “cultura escolar”, a “cultura organizacional escolar” e a “cultura organizacional de escola” - que podem coexistir, dependendo a predominância de cada um da variabilidade das interações e da especificidade de cada contexto. A “cultura escolar” abarca as dimensões culturais e simbólicas presentes nas orientações normativas, pelo que quanto mais as escolas reproduzem a estrutura formal-legal maior será a proximidade da cultura organizacional à “cultura escolar”. No entanto, a interação entre os membros da organização tem como consequência uma configuração cultural específica a partir da recontextualização das orientações exteriores, de que resulta a “cultura organizacional escolar”. Finalmente, os modos de ser e de fazer da organização tendem a constituir-se como modelos de ação, perpetuando-se no tempo, configurando a “cultura organizacional de escola”.

4. Desenho metodológico

A investigação enquadra-se no paradigma interpretativo e utiliza uma abordagem mista. A modalidade de investigação é o estudo de caso, realizado num mega-agrupamento da Região Alentejo.

Não obstante o recurso previsto a múltiplas fontes, nesta fase do estudo, recolheram-se dados através das técnicas de observação, de entrevista e de análise documental. A observação (de

atividades, de acontecimentos e de pessoas) traduziu-se em notas de campo e grelhas de análise de reuniões. As seis entrevistas não estruturadas a professores incidiram sobre significados e interpretações da vida organizacional. A análise documental, abarcando o período entre 2003 e 2015, considerou normativos e orientações da administração, além de documentos referentes às escolas, designadamente, relatórios de avaliação interna e externa, projetos educativos, projetos de intervenção de diretores, regulamentos internos e de avaliação de alunos.

O corpus documental constituído foi objeto de análise de conteúdo, mediante procedimentos da análise temática ou categorial, e interpretado de forma direta ou pela agregação de evidências (Morgado, 2012).

5. A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamento

5.1. O contexto

Em 2003, uma das exceções à verticalização ocorreu no contexto em estudo, tendo sido criado um agrupamento horizontal (AH), agregando sete escolas do 1.º ciclo com jardim-de-infância, três escolas de 1.º ciclo e três jardins-de-infância. A duração deste agrupamento foi efémera já que, em 2007, se constituiu um agrupamento vertical (AV), agregando o AH e a escola básica do 2.º e 3.º ciclos, posteriormente também com o 1.º (EBI). Finalmente, em 2013, foi criado o mega-agrupamento, com sede na escola secundária (ES), englobando, além desta, a EBI, dois jardins-de-infância e nove escolas básicas. O mega-agrupamento serve uma população de 1800 alunos, variando a distância das escolas básicas à sede entre 2km e 30km.

Designada a comissão administrativa provisória (CAP) e constituído o conselho geral transitório (CGT), este procedeu à elaboração do regulamento interno (RI) e à abertura do concurso para diretor. A eleição realizou-se em maio de 2014, tendo a escolha recaído na presidente da CAP, ex-diretora da ES. A Direção Geral de Administração Escolar não homologou a eleição, pelo que o mega-agrupamento manteve uma CAP como órgão de gestão pelo segundo ano consecutivo, liderada pela mesma presidente. Entretanto, foi constituído o conselho geral definitivo, que procedeu, em 2015, à abertura de novo concurso para diretor. Tendo desistido o único candidato, o mega-agrupamento aguarda a designação de uma nova CAP.

5.2. Culturas organizacionais anteriores ao mega-agrupamento

O projeto educativo foi definido, em 1998, normativamente, como “o documento que consagra a orientação educativa [...], 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”.

O projeto educativo do AH para o triénio 2005/2008 elegeu a multi/interculturalidade como valor fundamental, visando o reconhecimento das diferenças culturais enquanto dimensão de uma escola democrática. Esta opção parece relacionar-se com uma campanha de 1997 contra o racismo, a intolerância e a xenofobia, sob o lema “Todos diferentes, todos iguais”. Face à distinção que Stoer (2001) estabelece entre a educação multicultural e intercultural, o AH concebeu um

dispositivo pedagógico inspirado no primeiro conceito, sem privilegiar a comunicação e a interação entre culturas.

Por sua vez, o projeto educativo da ES, de 2005, tinha uma inspiração humanista, alicerçada em valores como a entreatajuda, a autonomia, a autoestima, a participação, a motivação e a iniciativa. O projeto encontrou dificuldades de concretização, atribuídas no relatório de avaliação externa (AE) à débil participação dos alunos e à subestimação do ensino e aprendizagem, admitindo, em 2009, que “o projeto educativo está desatualizado e é omissos quanto a prioridades hoje relevadas”. Na verdade, esta “desatualização” esteve relacionada com a proximidade da equipa de conceção ao conselho executivo, dispondo em 2005 de um frágil apoio entre a comunidade escolar, e com a resistência de parte dos professores à sua implementação. Assim, em 2007, definiu-se, segundo a AE, uma nova prioridade - “a melhoria dos resultados académicos e educativos dos alunos”-, daí resultando a articulação entre valores humanistas, democráticos e resultados escolares.

Entretanto, o Decreto-Lei n.º 75/2008, invocando a erosão da gestão democrática em vigor desde 1976, introduziu princípios e práticas da “nova gestão pública”, transpondo para a escola a cultura gerencialista de tipo empresarial (Lima, 2011c). Inscrita numa lógica de superioridade da gestão unipessoal, esta cultura enfatiza a visão do líder e do seu projeto para a organização, numa perspetiva integradora, e articula a escolha pessoal da equipa de gestão e das lideranças intermédias, a concentração de poderes e a responsabilização do diretor pelos resultados.

Assim, nos projetos de intervenção dos diretores eleitos em 2009, a visão para a ES e para o AV apresenta pontos de contacto, pois ambas pretendem projetar a imagem da respetiva organização como escola/agrupamento de referência, visando a captação de público, o que assinala a presença do mercado ou quase-mercado na educação (Barroso, 2005).

É na missão que os dois projetos se afastam. Considerando o léxico mobilizado – “padrão”, “eficácia”, “qualidade”, “otimização” -, a ES penderia para um perfil de escola elitista e meritocrática, enquanto o AV – “formação integral do aluno” e “igualdade de oportunidades” – se inclinaria para um perfil de escola democrática (Torres, 2014).

Tabela 1 - Valores nos projetos de intervenção dos diretores

	Escola elitista	Escola democrática	Valores neutros ou ambíguos	Princípios
ES	Rigor, exigência, qualidade	Equidade, justiça	Transparência	Orientação para os resultados Avaliação de processos, atores e escola
AV	Excelência	Equidade, democracia, justiça, cidadania, inclusão, participação	Utilidade, inovação, disciplina, profissionalismo	Disciplina, excelência, participação, profissionalismo, inclusão

Fonte: Projetos de intervenção dos diretores do AV e da ES eleitos em 2009

Esta conclusão reforça-se com a análise dos valores e princípios dos dois projetos (Tabela 1). Na verdade, o projeto para a ES tem como princípios a “orientação para os resultados” e a multiplicação de mecanismos de avaliação e de prestação de contas, que, a par dos valores adotados – “rigor”, “qualidade”, “exigência”, “eficácia” -, fazem parte do léxico da escola meritocrática e gerencialista. Por sua vez, o projeto do diretor do AV apresenta valores –

“equidade”, “democracia”, “justiça”, “cidadania”, “inclusão” e “participação” – que se inscrevem, maioritariamente, na matriz de escola democrática.

Contudo, comparando o projeto da diretora da ES com o projeto educativo da escola (Tabela 2), verifica-se que desapareceram os princípios de natureza gerencialista, enquanto os valores de inspiração elitista e meritocrática foram substituídos por valores e princípios democráticos. Esta inconsistência sugere que a ES, numa certa linha de continuidade com o projeto de 2005, logrou sobrepor valores e princípios humanistas e democráticos à pretensão mais gerencialista da diretora eleita.

Tabela 2 – *Princípios educativos e valores nos projetos educativos*

	Escola elitista	Escola democrática	Valores neutros ou ambíguos	Princípios educativos
ES		Liberdade, cidadania, solidariedade, participação	Espírito de equipa, responsabilidade, espírito de pertença	Formação integral do aluno
AV	Excelência	Cidadania, democracia, equidade, justiça	Inovação, utilidade	Melhoria da formação cívica [dos alunos] para aumento do sucesso real

Fonte: Projetos educativos do AV e da ES (2010-2013)

No caso do AV, o projeto educativo reproduziu os valores do projeto do diretor (Tabela 2). Contudo, os princípios e o projeto educativo seguem uma matriz inspirada na meritocracia e no gerencialismo. Na verdade, a orientação para os resultados escolares é predominante, a socialização e a formação cívica e democrática são despojadas de sentido político (Torres, 2010), assumindo um carácter instrumental. Os quatro problemas e treze “vetores estratégicos” são desenvolvidos em objetivos, estratégias, indicadores de medida e metas (146), quantificadas e calendarizadas para cada um dos três anos.

Em conclusão, até à constituição do mega-agrupamento, a cultura organizacional das escolas expressa nos documentos orientadores revela a influência de crenças e valores inscritos em orientações de política educativa e normativos da administração. Contudo, as escolas recontextualizaram essas influências, traduzindo-as em orientações para a ação - nem sempre consistentes e que enfatizam certos valores e princípios em detrimento de outros -, atualizadas com alguma conflitualidade. Assim, numa perspetiva de “organização em ação” (Lima, 2011:17), analisa-se em seguida a forma como estas culturas organizacionais se (re)construíram em contexto de mega-agrupamento.

5.3. Tensões na vida organizacional: o mega-agrupamento como “lugar de vários mundos”

Não obstante a resistência inicial da autarquia, a constituição do mega-agrupamento ocorreu de modo pacífico. No primeiro ano, prevaleceram o consenso e a integração, traduzidos pela realização de reuniões conjuntas dos conselhos pedagógicos e dos departamentos curriculares, pela uniformização da carga horária, da oferta complementar do 3.º ciclo, do horário de funcionamento das escolas, da distribuição do serviço docente e da constituição de lista única para o CGT.

As dificuldades de organização em rede confirmaram-se, uma vez que o RI não explicita competências das escolas ou as relações entre elas e a escola-sede, admitindo-se que cada uma proponha, “em sede de regimento, as especificidades de funcionamento organizacional e pedagógico que o seu contexto aconselhe”.

Por outro lado, o mega-agrupamento não atribuiu prioridade ao projeto educativo, na expectativa da visão do diretor a eleger. No segundo ano, foi escolhida uma equipa de conceção de um documento que também balizasse os projetos de intervenção dos candidatos. A intenção de mobilização democrática da organização era nítida; contudo, a equipa ainda não apresentou o resultado do seu mandato.

Nesta fase, ocorreu alguma conflitualidade a propósito da avaliação dos alunos do ensino básico uma vez que o AV manteve, para o 7.º e 8.º ano, a orientação mais seletiva definida pelo normativo para o fim do 3.º ciclo, enquanto a ES preferiu um critério de transição mais flexível. A proposta do AV foi aprovada e estendida, em 2015, aos alunos do 2.º e 3.º ano.

A partir do verão de 2014, o mega-agrupamento transformou-se num “lugar de desordem” (Derouet & Dutercq, 1997), emergindo tensões em substituição do consenso devido a contradições nos significados e interpretações sobre um aspeto da vida organizacional – a eleição do diretor -, partilhados por grupos e atores. Estes significados podem relacionar-se com referenciais ético-políticos ou “mundos” divergentes, concebidos como crenças, interesses, valores e ideologias que estruturam e dão sentido à ação (Boltanski & Thévenot, 1991; D. Silva, 2007; Estêvão, 2012). Articulando este modelo de análise com o político, parece que os atores aceitaram o mega-agrupamento como “princípio superior comum” para a coordenação da ação organizacional, embora este compromisso tenha sido posto em causa por interesses, jogos e estratégias diversos (D. Silva, 2007). O mega-agrupamento constituiu-se, assim, como “lugar de vários mundos” (Estêvão, 2012:128), destacando-se, da interpretação dos dados, os “mundos” “doméstico”, “industrial” e “cívico”.

O “mundo industrial” repousa em princípios e valores como a eficácia, a performance, a produtividade, a planificação como meio de antecipação do futuro, a integração das pessoas, a previsibilidade, a fiabilidade, a procura da solução ótima e a rejeição da subjetividade (Boltanski & Thévenot, 1991). Estes princípios e valores articulam-se com a visão gerencialista e modernizadora da escola, como se infere desta entrevista:

[...] Interpreto a eleição [...] como a solução [...] adequada para algum corpo docente que prefere o modelo de gestão da [candidata eleita], caracterizado pela escassez de pressão [...], [...] anarquia, [...] «laissez faire» [...]. O modelo de gestão da [candidata vencida], baseado no que o ex-diretor do AV implementou [...], é mais incómodo: pressupõe aumento da carga de trabalho [...], procura estabelecer metas e pressionar a organização para as alcançar.
(Entrevista a professora do AV)

Organizado em torno da candidata não eleita, o “mundo industrial” procura (re)construir a cultura organizacional do mega-agrupamento a partir da cultura do AV, implicando o aumento da carga do professor no âmbito da “exigência de mais polivalência e intensificação do trabalho” (Estêvão, 2012:126), o prolongamento do presente no futuro, mediante o estabelecimento de metas claras,

precisas e avaliáveis, e o aumento da pressão do diretor sobre a organização para a obtenção das metas definidas, em consequência da sua responsabilização pelos resultados (Lima, 2011c).

A entrevistada também enuncia princípios, crenças, valores e práticas de outro “mundo”, em que se integra a candidata eleita, caracterizado pela recusa do gerencialismo, pela escassez de pressão sobre a organização, pelo «laissez faire» e por alguma anarquia organizada. Esta entrevista ajuda a definir os contornos deste “mundo”:

[...] Não entendo como alguém pode [...] prejudicar um concorrente, recorrendo [...] a reclamação. [...] Acho que a administração agiu no sentido de verificar a legalidade do processo, aspeto que considero secundário face ao facto de a [candidata eleita] ter obtido uma expressiva vitória no conselho geral. Perante esta votação [na candidata eleita], a atuação do conselho geral é correta [...] porque persistiu junto da administração [...] na defesa da candidata [...] escolhida. (Entrevista a professora da ES)

Este “mundo”, que Boltanski e Thévenot (1991) designam “doméstico”, defende valores e princípios como a fidelidade, a tradição, a hierarquia, a criação de dispositivos de reforço das relações pessoais, a regulação desligada da regra, a pertença a um universo fechado e a adoção de atitudes diferenciadas consoante os íntimos/próximos e os outros. Na interpretação desta entrevistada, não se concebe o dispositivo legal e cívico da reclamação, prejudicial para um ator das relações próximas, e valoriza-se a atitude da instância local de decisão face à regulação normativa da administração. Na verdade, o “mundo doméstico” está imbricado com o local, em particular o poder municipal:

[...] Admito a influência da câmara municipal na escolha da [candidata eleita], atribuindo este facto à relação de amizade entre a [...] representante da câmara e a [candidata eleita]. (Entrevista a professora do AV)

Numa outra entrevista, identificam-se princípios e valores relacionados com o terceiro “mundo”, designadamente, o imperativo de originalidade de um projeto de intervenção, correspondendo à autonomia da escola e à singularidade da sua cultura, a contestação à condução do processo pela instância local, a adequação e pertinência da regulação burocrática e as dificuldades inerentes à manutenção da presidente da CAP:

[...] Comunicada [a não homologação], o conselho geral transitório deveria ter excluído a candidata [eleita] e prosseguido [...] com a outra [...], de acordo com a legislação [...]. Tive conhecimento do despacho da direção geral, [...] bem fundamentado [...] e [...] [com] decisão adequada. [...] A atual presidente da CAP deveria ter abandonado as suas funções. (Entrevista a professor do AV)

Boltanski e Thévenot chamam-lhe “mundo cívico”: rege-se por um princípio de justiça universal, em oposição ao caráter privado e à justiça do “mundo doméstico”; defende o respeito pela legalidade; os representantes, “para serem elegíveis, devem ser livres, isto é, desligados de laços de dependência pessoal” (1991:233); e sacrifica interesses particulares e imediatos perante os coletivos.

No plano micro-político, assistiu-se a uma aliança entre os “mundos” “cívico” e “industrial”, que alegaram falta de transparência, exigiram a substituição da presidente da CAP, optaram por não apresentar lista para o conselho geral e alertaram a administração educativa para o impacto organizacional desta situação. Por sua vez, o “mundo doméstico” controlou a organização, resistiu

à não homologação da candidata que elegeu, conseguiu conservá-la na liderança e constituiu lista única para o conselho geral definitivo.

Entretanto, a par desta fragmentação da regulação local, verificou-se algum hibridismo na regulação nacional, emergindo um “jogo duplo” (Barroso, 2005:70): a regulação burocrática assumiu uma orientação, enquanto a regulação pelo mercado, fruto da aliança da administração com as famílias/local, adotou uma decisão oposta.

6. Conclusão

A (re)construção da cultura organizacional no mega-agrupamento caracterizou-se pela presença de “mundos”, portadores de conteúdos concetuais e ideológicos, que grupos e atores convocaram como referência para a ação. Em parte, as ideologias, crenças e valores destes “mundos”, inscritos em instrumentos de política educativa dos anos 90, tinham surgido em orientações para a ação das escolas desde o início do processo de agregação, atualizadas após a criação do mega-agrupamento.

O “mundo doméstico” constituiu a “coligação dominante” (D. Silva, 2007:114), pautando a sua ação por uma reinterpretação do quadro ético-legal oposta à do “mundo cívico”, culminando em “infidelidades normativas” (Lima, 2003:57), pelo afrontamento da administração educativa e pela recusa do gerencialismo. A aliança entre atores de matriz “cívica” e “industrial”/gerencialista não obstaculizou a afirmação do “mundo doméstico”. Em consequência, prolongou-se o caráter transitório do mega-agrupamento, enquanto se mantinha a ambiguidade perante um projeto educativo de pendor gerencialista ou cívico/democrático.

Assim, a (re)construção da cultura organizacional do mega-agrupamento revelou quer manifestações de integração e homogeneização cultural, quer manifestações diferenciadoras e fragmentadoras por parte de grupos e atores que partilharam interpretações e significados sobre a vida organizacional, baseados em referenciais divergentes.

Referências

- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Éditions Gallimard.
- Cabrito, B., Pinhal, J., Martins, J., Rau, M.J., Dias, M. & Afonso, N. (2014). *Pensar a educação Portugal 2015. Organização, administração e financiamento da educação*. http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/PENSAR_A_EDUCACAO_ORGANIZACAO_ADMINISTRACAO_FINANCIAMENTO_DA_EDUCACAO.pdf. (Acessível em 28 de novembro de 2014).
- Derouet, J. L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris: ESF.
- Estêvão, C. (2012). *Política e valores em educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.

- Ferreira, F. (2000). A construção da autonomia em redes educativas. In J. Formosinho, F. Ferreira & J. Machado, *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 139-145). Porto: Edições ASA.
- Hofstede, G. (2003). *Culturas e organizações. Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2011a). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011b). Conceções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão, *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2011c). Diretor de escola: subordinação e poder. In A. Neto Mendes, J. Costa & A. Ventura, *A emergência do diretor de escolas: questões políticas e organizacionais* (pp. 47-63). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Machado, J. (2014). A rede escolar e a administração das escolas. Novos e velhos desafios. In J. Machado & J. M. Alves, *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 147-161). Porto: Universidade Católica.
- Martin, J. (2005). Organizational culture. In N. Nicholson, P. Audia & M. Pillutla (Eds.), *The Blackwell Encyclopedic Dictionary of Organizational Behavior* (2nd ed.) (pp. 725-753). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Silva, D. (2007). Escola e lógicas de ação organizacional: Contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15 (54), 103-126.
- Silva, E. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspetivas de análise burocrática e política. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão, *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 59-108). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Stoer, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia, *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 245-275). Porto: Edições Afrontamento.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Torres, L. (2007). Cultura organizacional escolar: Apogeu investigativo no quadro de referência das políticas neoliberais. *Educação & Sociedade*, 28 (98), 151-179.
- Torres, L. (2010). Cultura, gerencialismo e democracia na escola pública. *Práxis Educacional*, 6 (9), 13-35.

- Torres, L. (2011). A cultura organizacional em contexto escolar. In L. Lima, E. Silva, L. Torres, V. Sá & C. Estêvão, *Perspetivas de análise organizacional das escolas* (pp. 109-152). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Torres, L. (2014). A ritualização da distinção académica. O efeito cultura de escola. In L. Torres & J. Palhares, *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 27-47). Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Torres, L. & Palhares, J. (2010). As organizações escolares. Um croqui sociológico sobre a investigação portuguesa. In P. Abrantes (Org.), *Tendências e controvérsias em Sociologia da Educação* (pp. 133-158). Lisboa: Editora Mundos Sociais.