

Orientação

À memória do meu pai

Agradecimentos

À Professora Doutora Dora Castro, pelo que me encorajou nos momentos mais difíceis deste percurso, pela forma como valorizou o meu trabalho e pela sua disponibilidade no aconselhamento do melhor rumo para este projeto.

Ao Professor Doutor Fernando Diogo, Coordenador do Mestrado em Administração de Organizações Educativas, pela sua simpatia e por tudo aquilo que partilhou do seu saber, da sua experiência e da sua ponderação.

Aos meus colegas de curso pelos momentos que me proporcionaram neste regresso à vida académica e pelas novas amizades que construímos.

Aos meus colegas professores que se disponibilizaram para participarem no focus group.

À Lela por me ter ajudado nesta aventura, compreendendo as minhas ausências.

Resumo

Este projeto tem por base um problema identificado num mega agrupamento de um concelho do grande porto, criado em junho de 2012, e que se centra nas dificuldades de gestão e liderança de uma organização resultante da agregação de duas unidades com culturas organizacionais distintas.

Na perspetiva de conhecermos e compreendermos o problema e respondermos ao nosso questionamento, optamos por uma metodologia qualitativa seguindo o método de um estudo de caso.

No estudo empírico, cuja técnica de recolha foi um focus group, recolheram-se as perceções dos professores das unidades agregadas sobre a criação da nova organização, sobre o impacto nas identidades e culturas organizacionais, sobre a forma da procura de uma coesão no respeito pela diversidade e identificaram-se os quadros de referência das escolas que se agregaram. O estudo realizado permite reconhecer que as dificuldades ao nível da gestão e liderança se confinam mais na escola que perdeu a centralidade e que se sente numa posição periférica.

Na elaboração do plano de ação recuperámos e valorizámos a ideia de que um modelo de liderança baseado em valores poderia ser um caminho para a unidade. Neste sentido o plano de ação, com base em alguns princípios de atuação e definição de estratégias tenta dar resposta à questão de partida e em congruência com um modelo de liderança por valores.

Palavras-chave: mega agrupamentos; culturas organizacionais; liderança e gestão

ABSTRACT

This project is based on a problem which was identified in a mega cluster in a county of Oporto that was built in June 2012, and is focused on the difficulties of management and leadership of an organization which was the aftermath of an aggregation of two units with distinct organizational cultures.

In the perspective of knowing and understanding the problem, and responding to our own questioning, we decided on a qualitative methodology, following the technique of a case study.

In the empirical study, whose process of collecting data was a focus group, the perceptions were taken from the teachers coming from the two aggregated units about the creation of the new organization, about the impact caused in the identities and organizational cultures, about the way of seeking cohesion in the respect for diversity, and the reference charts of the aggregated schools were also identified. The study done allows us to recognize that the difficulties concerning the management and leadership level are more confined to the school that lost its centrality and that feels itself in a peripheral position.

When preparing the action plan, we recovered and valued the idea that a model of leadership based on values could lead to unity. In this way the action plan, based on some principles of performance, tries to give an answer to the initial question and agreeing with a model of leadership through values.

Key words: mega clusters; organizational cultures; leadership and management

ÍNDICE

Índice de quadros	7
Lista de abreviações	8
Introdução	9
Capítulo I – O problema	13
1.1. Formulação	13
1.2. Objetivos gerais do projeto	14
Capítulo II – As regulações politico-legais na reorganização da rede	17
2.1. A 1ª fase da constituição dos agrupamentos	17
2.2. A 2ª fase da constituição dos agrupamentos	26
Capítulo III – Escola, identidades e culturas	33
3.1. A escola como organização complexa	33
3.2. Complexidade e identidade organizacional	36
3.3. Cultura(s) organizacionais	37
3.4. Culturas de trabalho docente	44
3.5. Liderança e gestão	52
Capítulo IV – Estudo empírico	73
4.1. Apresentação do processo de investigação	73
4.1.1. Contextualização	73
4.1.2. Metodologia de investigação	74
4.1.3. Técnicas de recolha de dados	75
4.1.4. Descrição do processo de recolha de dados	76
4.1.5. Técnicas de tratamento de dados	77

4.2	Análise e discussão de dados	78
4.3	Síntese da investigação	83
Capítulo V – Plano de ação		87
5.1	Notas gerais	87
5.2	Operacionalização do plano	88
5.2.1.	Plano de ação	89
5.3	Avaliação do plano de ação	92
Reflexões finais		93
Referências bibliográficas		95
Legislação consultada		99
Apêndices		101

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - concepções de liderança e gestão	62
Quadro 2 - modelo de gestão e liderança cultural	67
Quadro 3 - caracterização da participação no focus group	75

LISTA DE ABREVIATÓES

CAA – conselho de acompanhamento e avaliação

CDD – coordenadora de departamento; professora D no focus group

CDE – coordenador de departamento; professor E no focus group

CDG – coordenadora de departamento; professora D no focus group

CP – conselho pedagógico

DCSH – departamento de ciências sociais e humanas

DE – departamento de expressões

DL – departamento de línguas

DMCE – departamento de matemática e ciências experimentais

DRE – direções regionais de educação

EE – encarregados de educação

PA – professor A no focus group

PB – professora B no focus group

PC – professora C no focus group

PH – professora H no focus group

PND – pessoal não docente

UO – unidade organizacional

INTRODUÇÃO

A escolha do tema, dentro das linhas de investigação para os projetos do Mestrado em Administração de Organizações Educativas foi influenciado pelo nosso percurso profissional em grande parte do tempo ligado à administração de escolas. Pretendemos também iluminar o nosso caminho e enriquecê-lo com esta valorização formativa. Estamos inteiramente de acordo com António Nóvoa que, no prefácio da obra de Perrenoud (2002), citando Jack Lang, “Eu sou um militante da investigação e da avaliação”. Defendia a investigação para “evitar falsas evidências e o senso comum” (ibid).

Apresentamos a seguir a organização do projeto nos cinco capítulos que o compõem.

Assim, no *capítulo I*, num primeiro momento faremos uma breve alusão ao acréscimo de complexidade que os megas agrupamentos trouxeram ao panorama escolar, apresentaremos uma simples contextualização física do mega agrupamento onde decorrerá o estudo empírico, apontaremos alguns caminhos para a problematização como a lentidão na consolidação destes processos e os perigos da uniformização/burocratização dos mesmos. Apresentaremos também aqui formalmente o problema do projeto, bem como a questão de partida.

Num segundo momento serão apresentados os objetivos gerais do projeto. Os dois primeiros visam uma abordagem político-legal da problemática, de que se ocupará o segundo capítulo e a revisão de literatura, tratada nos capítulos três e quatro. Os restantes objetivos apontam para o estudo empírico (capítulo quatro) e plano de ação (capítulo cinco).

No *capítulo II*, designado por “As regulações politico-legais na reorganização da rede educativa”, dividiremos a abordagem em dois blocos, um relacionado com a 1ª fase de agregações em que se concretizaram os antigos agrupamentos verticais e uma 2ª fase ligada à constituição dos mega agrupamentos. Na 1ª parte passaremos em revista o enquadramento politico-legal da formação de agrupamentos, desde a lei de bases do sistema educativo até 2004, quando se deu a maior redução de sempre das chamadas subunidades de gestão. A 2ª parte deste capítulo ocupar-se-á essencialmente da vertiginosa formação de mega agrupamentos no início da presente legislatura catalisada por imposições externas e suportada por um enquadramento legal que tentou travestir a verdadeira agenda que impulsionou a medida.

No *capítulo III*, intitulado “Escola, identidades e culturas”, desenvolvemos dois subcapítulos que nos remetem para a complexidade da escola e a sua identidade. Investigámos algumas correntes de opinião que atestam as crescentes incertezas e imprevisibilidades, com que a escola se depara cada vez mais, induzidas por lógicas externas. Abordaremos igualmente a (s) culturas organizacionais e mostraremos que devem ser usadas algumas *lentes* para percecionar um tema de difícil tratamento e que se debate com influências exógenas/prescritivas a par de outras que emergem na própria organização. Incidiremos também a nossa revisão de literatura sobre os principais padrões de culturas de trabalho dos docentes que se verificam nas escolas: individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização.

Ainda no mesmo capítulo traçaremos algumas perspetivas sobre modelos de liderança e gestão mostrando linhas prescritivas e interpretativas e enfatizando a sua complexidade. Neste sentido explicaremos a necessidade de se usarem imagens metafóricas para nos ajudarem a compreender as

organizações. Optaremos pela cultural que está, de resto, na linha deste projeto. Terminaremos com uma teorização de liderança cultural e uma abordagem à liderança por valores.

O *capítulo IV* prende-se com o estudo empírico onde tentaremos dar resposta aos objetivos gerais referentes a este segmento do projeto. A metodologia a seguir será qualitativa e o modo de conduzir a investigação será um estudo de caso. A recolha de dados será levada a cabo através de um focus group que terá a participação de professores das duas escolas. Os dados recolhidos serão tratados através de uma análise de conteúdo de forma a permitir a discussão dos mesmos. Finalizaremos com uma síntese da investigação onde concretizaremos as respostas aos objetivos do estudo empírico e sempre que oportuno convocaremos o quadro teórico para mais bem ilustrar as nossas respostas.

O *capítulo V* será reservado ao cumprimento do último objetivo, que é a apresentação do plano de ação.

CAPÍTULO I – O PROBLEMA

1.1. FORMULAÇÃO

A constituição de mega agrupamentos veio trazer um grande desafio à gestão e liderança destas organizações. À complexidade da escola atual veio-se acrescentar mais esta dificuldade que se coloca quando se agregam duas unidades organizacionais de contextos distintos e culturas marcadas por um histórico de décadas de existência.

No caso do agrupamento de escolas π , de um concelho da área do grande porto, sobre o qual este projeto se debruçará (organização com 270 docentes e 3000 alunos) o processo passou pela integração de uma escola secundária com cerca de 170 docentes e 1600 alunos e um agrupamento do ensino básico com 100 docentes e 1400 alunos.

A agregação de várias unidades orgânicas num mega agrupamento coloca muitas dificuldades à gestão e liderança da nova organização. Revisitando a recomendação nº7/2012 do Conselho Nacional de Educação onde se afirma que “...no mundo empresarial, onde o assunto está mais estudado, os processos de fusão entre instituições com culturas diferentes são muito complexos e lentos.”

Estas agregações podem-nos remeter para a questão da “identidade como sinónimo de uniformidade”, (Ferreira, 2005, p. 302). Ou seja, procurar a uniformização de processos e estruturas no sentido da procura de uma nova identidade organizacional. Se este for o caminho podemos ser conduzidos para uma centralidade artificial e burocrática, recreando localmente o que,

numa visão macro, faz o poder central com o controlo burocrático de todo o sistema impondo uma cultura organizacional dominante. Os desafios que se colocam determinam reflexões sobre a multiplicidade de práticas, de culturas, de valores, de projetos, de recursos, etc., no sentido de se construir, na diversidade, uma identidade do agrupamento.

Assim, apontaremos o problema da seguinte forma:

O reordenamento da rede escolar, imposta pelo poder central, trouxe novas dificuldades de gestão e liderança de uma organização educativa que resultou da “fusão”, de duas unidades organizacionais com culturas distintas.

Desta forma, colocaríamos a seguinte questão de partida:

Como desenvolver um processo de liderança que respeite as culturas organizacionais distintas e o desenvolvimento da identidade da “nova” organização?

1.2 OBJETIVOS GERAIS DO PROJETO

A fixação de um objetivo visa “antecipar uma situação precisa, nova e realizável” (Lessard-Hébert, 1996, p. 49). Procuramos definir objetivos, cuja consecução nos dê um suporte capaz de sustentar devidamente todas as vertentes do projeto, na certeza de que houve o cuidado de sermos realistas na escolha e no alcance dos objetivos, conforme aconselha aquele autor.

Desta forma, tendo em conta a grande referência do projeto que é a questão de partida e na expectativa de obter resposta (s), traçamos os seguintes objetivos:

- Fazer uma abordagem político-legal da problemática.
- Desenvolver uma revisão de literatura que sustente o desenvolvimento do projeto.
- Perceber as representações dos professores e das lideranças intermédias sobre a criação do mega agrupamento.
- Identificar os quadros de referência e as dinâmicas específicas das duas unidades que se agregaram.
- Conhecer a opinião dos docentes sobre o impacto da agregação na identidade e cultura organizacional das unidades agregadas.
- Perceber como é possível assumir uma diversidade de culturas organizacionais no mega agrupamento de forma a não ferir a coesão necessária da organização.
- Desenvolver um plano de ação que permita atenuar o problema identificado.

CAPÍTULO II – AS REGULAÇÕES POLITICO-LEGAIS NA REORGANIZAÇÃO DA REDE

Os reordenamentos da rede de estabelecimentos de ensino público têm dois momentos muito marcantes na história recente do ensino público. Essas alterações ocorreram, com grande evidência, separados por cerca de uma década e com uma assinalável vertente política. Ambos foram levados a cabo após uma alternância de poder e com um objetivo muito claro de racionalização de recursos humanos e materiais. O primeiro subcapítulo conduz-nos até 2004 quando ficou concluída a primeira grande reestruturação da rede de escolas públicas do ensino básico. A 2ª fase inicia-se muito tenuemente em 2008, com a entrada em vigor do novo modelo de gestão e administração das escolas e agrupamentos, atingindo o seu apogeu em 2012 num contexto político muito influenciado por condicionantes externas.

2.1 A 1ª FASE DA CONSTITUIÇÃO DOS AGRUPAMENTOS

A abordagem aos agrupamentos de escolas, na história democrática da administração educativa portuguesa, desde muito cedo esteve presente no ideário político. Nos longínquos anos 80, o decreto-lei n.º 412/80 de 27 de Setembro que veio definir normas de gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino primário oficial, apontava que “para efeitos pedagógicos, pode proceder-se ao agrupamento de escolas de acordo com normas a definir por despacho ministerial” (artigo 22.º, ponto 3).

O espírito do normativo antes citado poderá já ter sido influenciado, embora de uma forma ténue, por uma velha questão que se relacionava com o grande número de escolas do 1º ciclo disseminadas por todo o país. Naturalmente que os fenómenos demográficos vieram, nas últimas décadas, exponenciar a problemática referida, observando-se a existência de escolas com muito poucos alunos e em condições físicas, por vezes, precárias. Para além da baixa da natalidade há outra dimensão sociológica (migração das populações para o litoral) que também pôde constituir-se como variável dependente e determinante para um futuro reordenamento da rede. Este viria a consubstanciar-se na criação de agrupamentos de escolas, primeiro do pré-escolar e 1º ciclo, dando resposta a um problema identificado e também a uma desadequada gestão estratégica, “em virtude do impasse resultante da crónica indefinição do papel das autarquias na administração da educação nacional”, (Simões, 2005, p.9).

Importa, no entanto, numa perspetiva histórica e legal verificar que a nossa lei fundamental consagra que “todos têm direito à educação e à cultura” (Artigo 73.º) e que o estado deve assegurar uma “uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” (Artigo 75.º). Acompanhando Lima (2004, p.8), a conceptualização de rede escolar depende muito da resposta a dar à realidade do momento, procurando, contudo, seguir o que juridicamente está consagrado.

Em 14 de Outubro de 1986 é publicada a Lei n.º 46/86, intitulada como “Lei de Bases do Sistema Educativo”, onde está plasmado o seu quadro legal. No artigo 45.º dá-se a real abertura à concretização de “grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário” e cuja direção é “assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente

eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.” Esta possibilidade de organização da rede poderia ajudar a consolidar a escolaridade obrigatória de nove anos consagrada no Artigo 6.º daquela Lei.

A primeira experiência de diferenciação da organização da rede escolar prevista na Lei de Bases consagra-se nos Despachos conjuntos 28/SERE/SEAM/88 e 19/SERE/SEAM/90 que lançam as escolas básicas integradas que asseguram os nove anos de escolaridade e que podem ser vistas como um mini agrupamento, embora confinado a um único local. Aqui, a visão de modelo sequencial de aprendizagem era um aspeto nuclear e real, porque estavam reunidas as condições para a sua efetivação. No entanto, a medida não teve muita expressão pelo reduzido número de escolas integradas implementadas e também pela medida, ainda antes da lei de bases, que criou as escolas C+S e que, segundo Lima (2004, p.9), citando Lemos Pires, talvez tenha “comprometido a concretização de um ensino básico de três ciclos verdadeiramente integrado.”

A comissão de reforma do sistema educativo que trabalhou entre 1986 e 1988, debruçou-se com alguma profundidade na hipótese do desenho da rede escolar contemplar agrupamentos de escolas. Houve também profícuas contribuições da academia, seguindo a abordagem de Lima (2004, p.10), por intermédio de eminentes personalidades no domínio da investigação da administração escolar, onde se propunha “um órgão de direção próprio (o conselho de direção), admitindo-se que tal órgão pudesse ser comum a várias escolas no caso da criação de agrupamentos.” Admitia-se igualmente a constituição de secções do conselho pedagógico quando o agrupamento fosse integrado por escolas de ciclos diferentes.

Tudo isto ia numa linha de reforço da autonomia da escola por uma via da descentralização.

Na proposta final da comissão acima referida, foi sugerido o conceito de “associação de escolas”, mas com uma larga margem de autonomia pedagógica e administrativa para a implementação daquelas novas unidades, “remetendo a questão do agrupamento de escolas para dinâmicas associativas locais que viessem a optar por distintos modelos de agrupamento, a partir de diferentes objetivos, e a escolher os seus órgãos de direção.” Porém, a centralidade que estas dinâmicas associativas poderiam conquistar com um movimento de “baixo para cima” e com a construção da sua própria autonomia, é confrontada com uma lógica “centralizado-desconcentrado”, (lima, 2004, p.12), protagonizada pela criação das Direções Regionais de educação através do Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de janeiro.

O Decreto-Lei n.º 172/91, fruto de um contexto político que ignorou as propostas da Comissão de Reforma e que timidamente saiu do papel, pois foi apenas aplicado de uma forma experimental em pouco mais de 50 escolas. O normativo que pretendia consolidar o novo regime de direção, administração e gestão das escolas previa as “áreas escolares” com estabelecimentos de ensino do pré-escolar e 1º ciclo com órgãos de direção comuns. Este normativo nunca chegou a ser generalizado e foi mesmo suspenso com a realidade de um outro ciclo político a partir de 1995. Foi, de resto, severamente criticado pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação no que, principalmente, dizia respeito à consagração e regulamentação da autonomia das escolas/áreas escolares, como nos adianta Lima (2004) citando o relatório da CAA. Estava-se perante uma

espécie de autonomia decretada, com as regras todas definidas, retirando a possibilidade da construção do seu próprio caminho.

Dando corpo ao novo ciclo político e no que à educação dizia respeito, o Despacho n.º 130/ME/96 previa a execução de um “programa de reforço da autonomia das escolas” e que viria a ser produzido, por via de um relatório, pelo Professor João Barroso.

Naquele documento, o autor deu particular importância à celebração de contratos de autonomia e defendia que “as escolas de pequena dimensão” se deviam associar “para efeitos de gestão” (Barroso, 1997, p.59). A proposta apontava para que “os estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo” se deveriam associar “com escolas do mesmo ciclo ou de ciclos diferentes”, (Barroso, 1997, p. 54). No relatório o autor destaca a importância de cada estabelecimento associado manter a sua *individualidade* nos aspetos sociais, humanos e pedagógicos e que os “territórios educativos” definidos pelo movimento associativo “não devem ser determinados compulsivamente, [...] mas sim, através de um processo negocial” (ibid).

Entretanto, o Despacho Normativo n.º 27/97 veio de certa forma antecipar o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, que surgiria um ano depois, objetivando claramente que o ano letivo de 97/98 seria “o ano de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas.” No seu preâmbulo pode ler-se que se devem reforçar e potenciar “as articulações entre a educação pré-escolar e os ciclos do ensino básico, como estratégia orientada para a melhoria da educação, e respeite a especificidade de cada escola e do seu projeto”, linha de força esta que apontava para uma vincada opção de reordenamento da rede. Adiantava mesmo que naquele ano letivo

pudessem já ser constituídos agrupamentos de escolas, sendo que as autorizações das DRE deveriam favorecer as propostas que privilegiassem “as associações entre jardins-de-infância e estabelecimentos do ensino básico da mesma área geográfica” e que assegurassem “um percurso escolar sequencial e articulado.” Iniciava-se assim a redução drástica das chamadas subunidades de gestão (escolas), e que demoraria ainda alguns anos a atingir o seu pleno. Foi também o início de um longo percurso, até à atualidade, de reordenamento da rede, muito tortuoso, repleto de grandes polémicas, de certa forma correlacionadas com ciclos políticos que, embora tendo como meta o reordenamento da rede, nem sempre conduziram o processo de uma forma transparente e “por vezes incapaz de atender a objetivos políticos mais substantivos, de carácter participativo, descentralizador e autonómico”, (Lima, 2004, p.17).

Durante praticamente 22 anos vigorou o Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de Outubro como regulamentador da gestão das escolas, com a exceção episódica do Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio. A 4 de Maio de 1998 foi publicado o Decreto-Lei 115-A cujo espírito encerrava uma vontade de mudança na gestão da escola pública, aliada a uma necessidade de modernização da administração, de racionalização da rede com “o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias” e de implementação da autonomia, concedendo iniciativa às periferias. Podia também ler-se no seu preâmbulo que “a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação.” Porém, há aspetos contraditórios no diploma, no que respeita principalmente à autonomia, quando por um lado defende

que a escola tem “de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere” e por outro tenta *decretar* a mesma autonomia às escolas e agrupamentos. Parece também não haver muita consistência entre a propalada descentralização e o rigoroso controlo do processo de criação dos agrupamentos, por parte das Direções Regionais de Educação com um protagonismo que entrava em confronto com o espírito do normativo que pretendia consagrar a autonomia das escolas e agrupamentos de escolas.

O mesmo normativo recupera o que já dizia o Despacho que o lançou, afirmando o seu Artigo 5.º que “o 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 projeto pedagógico comum”, abrindo a possibilidade de surgirem lógicas, dentro de uma matriz definida, horizontais e verticais. No entanto, o seu espírito é claro no sentido de privilegiar os agrupamentos de escolas do ensino pré-escolar e do 1º ciclo. Daquele artigo destacaria, por ser um tronco comum com normativos publicados 12 anos depois, duas finalidades dos agrupamentos de escolas: “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.”

Voltando à questão da perceção de *autonomia* do normativo, a discussão que se gerou à volta do assunto prendia-se com o facto das escolas continuarem a não ter poder de decisão, mas serem meras executoras daquilo que centralmente ou desconcentradamente era definido. O Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto veio trazer um novo folgo ao processo, dando maior importância aos projetos

educativos comuns e à participação da comunidade por via das associações de pais e municípios.

De todo o modo, tanto pelo lado da concretização do processo de agrupamento de escolas que apontava para o ano letivo 1999/2000, como pela implementação dos processos de autonomia nas escolas e agrupamentos por via da sua própria contratualização, o normativo em causa começou a revelar-se uma grande decepção na sua ineficaz ação.

Em 6 de Abril de 2002 toma posse o XV Governo Constitucional, iniciando-se um novo ciclo político, com uma visível reorientação no processo de instalação de novos agrupamentos, consubstanciada logo em 2003 com a publicação do polémico Despacho ^o 13313/2003, de 13 de Junho, que determina a agregação de todas as escolas do território português, admitindo só em casos excepcionais a prevalência de agrupamentos horizontais. A sua “força” depreende-se do seu preâmbulo, onde se lê que, “o processo de agrupamento de escolas deveria ter-se concluído até ao final do ano letivo de 1999-2000, o que não chegou a acontecer.” É também já notória uma lógica de racionalização de recursos humanos com a determinação de extinção das delegações escolares com a respetiva “reafetação dos [...] recursos humanos.” De novo o protagonismo dos diretores regionais de educação é exponenciado, exigindo-se-lhes, em tempo recorde, a apresentação “até 30 de Junho de 2003, para ratificação do Secretário de Estado da Administração Educativa, o desenvolvimento do processo de agrupamentos para 2003-2004, [...] numa lógica de verticalização, de forma que este processo esteja totalmente executado no início do ano letivo de 2004-2005.”

O referido Despacho sofreu uma forte contestação de vários quadrantes, desde logo porque foi posta em causa a sua validade jurídica por se

sobrepôr a um normativo hierarquicamente superior que previa uma maior diversidade de soluções, sendo que os requisitos previstos no Decreto Regulamentar nº 12/2000 não foram cumpridos. De acordo com Lima (2004, p. 27), “o despacho em causa revelou no entanto um manifesto desprezo pelos atores, [...] e [...] uma decisão política centralizada e um estilo autoritário por parte da administração”. O mesmo autor reforça que

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 objetivos de democratização da educação e com a (retórica) da autonomia da escola (ibid).

O desígnio do normativo foi amplamente atingido já que se passou de uma “administração escolar baseada em 12 663 "subunidades de gestão" (escolas) para uma situação de redução drástica, integrando 765 "unidades de gestão" (agrupamentos) já homologados, isto é, perfazendo uma diminuição de mais de 16 vezes do número de escolas singulares referenciadas a finais de 2004”, (Lima, 2004, p.28). Este enorme reordenamento da rede deu-se através de uma “estratégia de recentralização agressiva”, (Simões, 2005), em prefácio de Natércio Afonso, com um *modus operandi*, segundo o mesmo autor, autoritário e “à revelia das dinâmicas locais existentes...” Acompanhando a opinião do mesmo autor, a medida consubstanciou-se num “processo de emparcelamento de escolas numa lógica de aparente racionalização de recursos...”, alimentando de novo “uma visão hierárquica e piramidal da educação, onde as escolas são entendidas como espaços de aplicação burocratizada das políticas decididas centralmente.”

2.2 A 2ª FASE DA CONSTITUIÇÃO DOS AGRUPAMENTOS

Em 12 de Março de 2005 tomou posse o XVII Governo Constitucional, dando seguimento a uma nova alternância política tão característica da nossa história democrática. No seu programa há sinais de reformismo, designadamente na área da educação. Relewa para a aposta “em mudanças estruturais, para conseguir a educação de qualidade para todos.” Declara abertamente que tem “plena consciência da educação como fator insubstituível de democracia e desenvolvimento...” Reforça a centralidade das escolas no sistema educativo e advoga que se devem estruturar numa rede “coerente de recursos de educação e formação, ao longo de todo o território.” Considera também que se deve prosseguir a consolidação da “dinâmica dos agrupamentos de escolas do ensino básico, mas numa lógica em que a organização seja instrumental face às finalidades educativas.”

A fase de consolidação dos novos agrupamentos verticais, então criados, terá decorrido entre os anos letivos 2004/2005 e 2006/2007, período correspondente aos primeiros mandatos, naquelas novas unidades de gestão, dos órgãos respetivos, ainda ao abrigo do Decreto-Lei n.º 115-A/98. Digamos que o tema dos agrupamentos escolares saiu da agenda política praticamente durante toda a vigência do XVII Governo Constitucional, ou seja, entre 2005 e 2009. Esta fase foi muito conturbada por outras razões conhecidas e relacionadas com a carreira docente.

Em 22 de Abril de 2008 é publicado o Decreto-Lei nº 75 que “aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.” Este normativo estabelece um novo paradigma para a gestão e administração das escolas e agrupamentos com a passagem de um regime colegial para um órgão

unipessoal e a emergência da figura do diretor. No que se refere à questão dos agrupamentos, não se vislumbra, na letra da lei, alterações com significado relativamente ao que antes estava estatuído no anterior normativo. Podemos até afirmar que a preocupação declarada com a racionalização de recursos é mais explícita na regulamentação posterior ao Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de Maio de 1998, do que propriamente nos normativos que o vieram substituir. Assim, no ponto 2 do Artigo 3.º do Decreto Regulamentar nº 12, de 29 de Agosto de 2000 pode ler-se que “A constituição de agrupamentos está ainda subordinada, entre outros, a critérios de racionalidade na utilização dos recursos educativos e ao reordenamento da rede educativa.” No Decreto-lei nº 75, de 22 de Abril de 2008 e na sua regulamentação posterior, corporizada na Portaria n.º 1181, de 16 de Novembro de 2010, bem como na Resolução do Conselho de Ministros n.º 44, de 14 de Junho de 2010, o reordenamento da rede escolar visaria: “a) Adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos; b) Adequar a dimensão e condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono; e c) Racionalizar os agrupamentos de escolas, de modo a promover o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.” Foi com alguma surpresa e com alguma robustez que o tema dos agrupamentos foi de novo recuperado. Tratou-se, em nossa opinião, de uma orientação política de reforço ao cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos, consagrada no ano anterior através da Lei n.º 85, de 27 de Agosto de 2009, de uma procura de melhoria do sucesso escolar, tirando partido de uma aumento da massa crítica por via das agregações levando ao reforço de um projeto educativo comum e que também contribuisse para a erradicação do

abandono escolar. Houve também uma clara orientação para o encerramento das escolas muito pequenas do 1º ciclo.

Era notório o cuidado da tutela em abordar o novo reordenamento da rede escolar de uma forma prudente e equilibrada. Deste modo, aquela reorganização devia “processar-se de forma gradual e em função das especificidades de cada agrupamento e de cada escola não agrupada...”, mas de forma sempre a evitar-se “A criação de agrupamentos de escolas com uma dimensão desadequada ao desenvolvimento do projeto educativo.” Isto está inscrito na Resolução de Conselho de Ministros antes citada e que marcará definitivamente o rumo deste novo e mega reordenamento da rede.

De notar o que está plasmado no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 75, de 22 de Abril de 2008 e que não sofreu alterações com o Decreto-Lei n.º 137, de 2 de Julho de 2012 e que prevê a agregação de agrupamentos e de escolas não agrupadas de maior dimensão do que até então se promoveu, apenas “para fins específicos” que não tocavam em objetivos ligados a racionalização de recursos.

Passada uma década do outro grande reordenamento da rede e na vigência de uma nova legislatura, parece que se revisitam factos já ocorridos, com posturas autoritárias da parte da tutela e também com alguns atropelos normativos, agora protagonizados pelo Despacho n.º 5634-F, de 26 de Abril de 2012. Há um desrespeito pela hierarquia legislativa, já que aquele despacho invoca a possibilidade de criação de agrupamentos de maior dimensão, mas para a concretização de um princípio, e em nossa opinião o nuclear, que não estava inscrito nos artigos 6.º e 7.º do Decreto-Lei n.º 75 de 22 de Abril de 2008: “Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram.” Numa curiosa publicação na blogosfera podia ler-se que o despacho era “ um

guarda-chuva normativo que dá cobertura legal a todas as soluções encontradas para a agregação de escolas. Tem a intenção de dar cobertura legal a todas as iniciativas de construção de mega e giga-agrupamentos” (Silva, 2012).

Configurando uma inversão de princípios, as alterações produzidas ao Decreto-Lei n.º 75, de 22 de Abril de 2008, pelo Decreto-Lei n.º 137, de 2 de Julho de 2012, vêm legitimar o que já estava estatuído por um despacho. Assim, revestem-se de um importante significado as alterações produzidas ao artigo 6.º onde, no ponto 1 pode ler-se que uma das finalidades da criação de agrupamentos com vários níveis de ensino é: “d) Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré -escolar que o integram.” No ponto 2 consta que alguns dos novos critérios para a constituição de agrupamentos são: “ c) Eficácia e eficiência da gestão dos recursos humanos, pedagógicos e materiais; e) Dimensão equilibrada e racional.” Verifica-se que o critério da alínea c) já tinha sido antecipado no despacho n.º 5634-F, de 26 de Abril de 2012, o que prova ter havido uma necessidade de colocar atempadamente no terreno legislação de uma forma célere, mesmo que à custa, como já foi referido, de um desrespeito pela hierarquia normativa. A dimensão equilibrada e racional, que antes já tinha sido inscrita em normas anteriores, nunca se percebeu o seu real significado, embora fosse verbalizado informalmente pela tutela que os novos agrupamentos não deviam ultrapassar os 3000 alunos. Convenhamos que é difícil de avaliar o equilíbrio e a racionalidade deste número.

Dos 318 megas agrupamentos criados, 235 foram da responsabilidade do atual governo. Este governo emitiu duas notas sobre o assunto: a primeira, a 18/5/2012, quando completou a 1ª fase do processo que “resultou em 115 novas unidades orgânicas, conseguidas através de um amplo consenso em

que, em cada caso, a maioria dos intervenientes manifestou o seu acordo.” Adianta ainda que “Os agrupamentos agora criados têm uma dimensão equilibrada e racional...” e continua com uma retórica onde invoca alguns dos princípios e critérios consagrados e outros ainda por legitimar com a recolocação da hierarquia normativa que só viria acontecer a 2 de Julho desse ano, com as alterações ao Decreto-Lei n.º 75, de 22 de Abril de 2008; a segunda, a 1/4/2013, quando dá por concluído o processo de agregação, repete o que no início do processo tinha proferido, verificando-se aqui alguma confusão entre princípios e finalidades.

Nos 83 mega agrupamentos constituídos na vigência do XVIII Governo Constitucional percecionou-se uma postura reformista mais genuína, procurando levar a cabo, de uma forma gradual, um reordenamento da rede, ouvindo as comunidades, contando com a sua participação e tendo em vista um efeito sistémico da mesma, designadamente no cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e de racionalização de recursos humanos e materiais.

As restantes 235 agregações foram constituídas num contexto político diferente em que a assinatura do “Memorando de entendimento sobre as condicionalidades de política económica”, vulgo, memorando com a troika, assinado a 17 de Maio de 2011, influenciou e acelerou, em nossa opinião, de uma forma vertiginosa o processo. Aquele documento é explícito quanto a esta matéria quando refere que na despesa se deve “Reduzir custos na área de educação, tendo em vista a poupança de 195 milhões de euros, através da racionalização da rede escolar criando agrupamentos escolares, diminuindo a necessidade de contratação de recursos humanos, centralizando os aprovisionamentos, e reduzindo e racionalizando as transferências para escolas privadas com contratos de associação”. Estava encontrada uma outra

finalidade, omissa no artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 75, de 22 de Abril de 2008, com as alterações produzidas pelo Decreto-Lei n.º 137, de 2 de Julho de 2012, mas talvez com o maior peso em relação a todas as outras lá inscritas.

Convocando Figueiredo (2009, p.10), citando Torsten Husen, a investigadora remete-nos para duas teses relativas à implementação de reformas educativas e que são as seguintes: “(i) as reformas globais não se implementam da noite para o dia, e (ii) uma reforma tem que ser "ancorada" entre aqueles que a vão pôr em prática na sua atividade quotidiana: os professores e os administradores...” A partir destas teses enuncia alguns princípios dos quais destaco: “as reformas educativas não podem servir de substitutos para reformas económicas...” ; “...a mudança tem que ocorrer gradual e lentamente...”; para que a mudança ocorra de uma forma sustentada aquele autor, citado por Figueiredo (2009, p. 11), defende que “se recorra a três estratégias em simultâneo: lançamento de projetos-piloto; [...] estimular a discussão pública visando, em especial, os membros da chamada comunidade educativa, alertando para o facto de, frequentemente, aqueles que são mais afetados pelas políticas, serem os que mais recusam o diálogo.”

Ora, no processo vertiginoso iniciado em 2012 nada disto foi acautelado assistindo-se, de novo, a uma enorme tensão no setor da educação. A história e o tempo da investigação encarregar-se-ão de avaliar as consequências da decisão política. No entanto, gostaríamos de acompanhar um pensamento de Lima (2004) que publicado há uma década está, em nossa opinião, muito atual:

A relativa facilidade do processo, fortemente comandado pela administração central e desconcentrada, bem como a espetacularidade dos números referidos, são porém enganadoras. Acreditando, ingenuamente, que tem o poder de criar e de recriar demiurgicamente realidades tão complexas como são as organizações escolares, o poder político e a administração, qualquer que seja a sua filiação partidária, tendem a

deixar-se enganar pelas aparências e pela lógica mais superficial dos resultados imediatos. A investigação académica, porém, tem revelado que as escolas são construções históricas e sociais, não apenas dotadas de estruturas formais representadas no organigrama, mas são também arenas políticas e culturais, estruturas simbólicas e subjetivas, ou seja, instituições frequentemente construídas através da longa duração, cuja "identidade" e perenidade se arriscam a "sobreviver" e a ultrapassar as ações de modernização tecnocrática e de reengenharia organizacional por parte de quem, só transitoriamente, assume num dado momento histórico o poder formal, eventualmente com pouca humildade e com excesso de voluntarismo (p. 28).

No entanto, no terreno e apesar das imensas dificuldades vai-se trilhando um caminho de uma nova aprendizagem, construindo-a na medida do possível, percecionando as representações dos atores perante o novo quadro e tentando encontrar respostas aos problemas que seriam expectáveis e a outros mais inesperados.

CAPÍTULO III – ESCOLA, IDENTIDADES E CULTURAS

3.1 A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA

É nossa intenção, na abordagem deste ponto, enfatizar a grande complexidade da escola atual.

Se quisermos concetualizar, convocando Costa (1996, p. 10), citando Etzioni, as organizações de uma forma muito simples, podemos dizer que “são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos”. Na esteira de que as organizações e as escolas em particular são construções sociais, Bolívar (1999, p. 78), diz-nos que “uma escola é o conjunto de indivíduos que a formam e, sobretudo, é constituída, antes de mais, pelos significados, intenções, modos de ver e compreender que orientam a ação conjunta; ou seja, é uma realidade subjetivamente constituída e partilhada socialmente pelo grupo.

Recuando no tempo, Barnard (1971, p. 94), e mais na génese da investigação sobre as organizações, adiantou “uma definição de organização formal como um sistema de atividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas”. No entanto, o mesmo autor já alertava para a complexidade da abordagem da temática organizacional, quando às tradicionais organizações religiosas e industriais se acrescentavam “as organizações militares, governamentais, políticas, fraternais e educacionais...” De facto, os estudos ligados à administração da educação, de acordo com Barroso (2005, p. 15), até à primeira metade do século XX, “adotaram como referência os princípios da racionalidade, os objetivos de eficiência e as técnicas de gestão dominantes na *organização científica do trabalho*”. Seguiu-

se a tentativa de implementação de um paradigma positivista, marcado pelo designado *New Movement*, que, segundo o mesmo autor, citando Greenfield, “eliminava do seu campo de estudo tudo o que tem a ver com a paixão humana, a condição dos fortes e dos fracos, [...] os desejos, a piedade, [...] o vício e a virtude”. Marcada a rutura, nos finais dos anos 70, com aquele posicionamento assiste-se a um “período de evolução da administração educacional marcado pelo subjetivismo e pela introdução de uma perspectiva moral da administração” (ibid, p. 19), o que resultou, segundo o mesmo autor, citando Friedberg e Gruère, numa “complexidade desta *natureza inter ou transdisciplinar da reflexão organizacional*, ou deste *estádio multiparadigmático* em que se encontra o processo de construção de uma *ciência das organizações...*”. Aquela rutura marca, segundo Costa (1996, p. 22), citando Beare e outros autores, “o início de *novos paradigmas* de análise na administração educacional...”.

A escola como organização defronta-se cada vez mais com a diversidade da sua população, o que pode constituir um dos fatores exponenciadores da sua complexidade. Em reforço deste pensamento e convocando Afonso (2010),

As escolas públicas são, [...], lugares de explicitação e confronto de exigências e expectativas divergentes e plurais, em permanente reactualização, nunca indiferentes às culturas e condições sociais das famílias, e às trajetórias de professores e alunos, ainda que constituam tempos e espaços organizacionalmente estáveis, mas, nem por isso, impermeáveis à crescente incerteza, tensão, imprevisibilidade e risco (p. 355).

Também Canário (2008, p. 78) vê o desaparecimento da “escola das certezas” e o caminho para “uma dupla perda de coerência da escola”. O autor manifesta a opinião que a escola *nasceu* num “mundo que deixou de existir”. A outra face tem a ver com uma questão interna da escola: o seu funcionamento “não é compatível com a diversidade dos públicos com que

passou a estar confrontada nem com as missões *impossíveis* que lhe são atribuídas”.

Há várias linhas de investigação que, na academia, nos conduzem a um certo consenso relativamente à dificuldade da compreensão da escola como organização educativa. De acordo com Lima (2008, p. 82), “A escola revela-se um objeto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares.” O mesmo autor, numa outra obra, Lima (2011, p. 18), remete-nos para uma tendência de “teorias de vocação analítica e interpretativa” à volta das quais houve um forte debate no último quarto do século passado e que levou a que “A compreensão das organizações escolares, passará a ser profundamente marcada por uma linguagem metafórica, produto de construções teóricas mais ou menos elaboradas” (p. 19). Continuando com Lima (2011, p. 20), citando Clegg & Gray, “as metáforas introduziram uma dimensão mais interpretativa e menos normativista no estudo das organizações...” Destaca também, citando Morgan, a capacidade das metáforas na “criação e de expressão de significados que nos permitem interpretar a realidade e criar *verdades parciais*”.

Encontramos uma opinião de Estevão (2011) que nos conduz a

Uma leitura da escola, que continua a realçar a pluralidade e a complexidade, é-nos dada por autores que visam, [...] a recuperação do pensamento crítico e que, [...], apontam para a necessidade de reorganizar o contributo das próprias teorias organizacionais e de seus modelos para a compreensão da realidade organizacional escolar e da(s) sua(s) justiça(s) (p. 198).

O apuramento e aperfeiçoamento das ferramentas que nos permitam interpretar melhor a escola, pela multiplicidade de tensões e de problemáticas a que está sujeita, tendo em conta que é uma

organização *fractalizada e multidiscursiva*, [...] pretendendo [...] sublinhar quer a caleidoscopia, a irregularidade e alguma imprevisibilidade das suas dinâmicas internas quer a densidade da complexidade organizacional da escola ao ser perpassada por diferentes lógicas que são induzidas pelos meios externos (Estado, mercado, meio inter-organizacional) (Estevão, 2011, p. 206),

As imagens organizacionais da escola, segundo Costa (1996, p. 23), podem dar um precioso contributo às “concepções mais clássicas que deram corpo” à organização e administração escolar e aos novos paradigmas que antes nos referimos.

3.2 COMPLEXIDADE E IDENTIDADE ORGANIZACIONAL

Para Machado (2005), citando Asforth & Mael (1996) “a identidade organizacional é o julgamento dos indivíduos sobre os aspetos distintos, centrais e duradouros da organização”. A identidade organizacional é uma construção social “no âmbito organizacional, em torno de percepções dos indivíduos sobre a essência ou a alma da organização”. Convém marcar a distinção entre imagem e identidade de uma organização: a imagem organizacional é uma visão externa enquanto a identidade “é a imagem cognitiva assimilada pelos seus integrantes, prevalecendo um consenso coletivo em torno dessa imagem” (Machado, 2005).

Os referenciais simbólicos também são parte integrante na construção de uma identidade organizacional. O mesmo será dizer que a cultura interage “no processo de formação da identidade” (Machado, 2005).

Num outro registo, mas não menos elucidativo, Sanches (1992, p. 17) adianta que “É das interações, entre as dimensões nomotética e ideográfica,

que vai emergir um sentido coletivo de identidade, capaz de transformar o lugar de trabalho, [...] em um todo distinto, organizado e coeso”.

Importa assinalar que a identidade organizacional é um dos vetores a destacar na administração escolar, conforme nos refere Costa (1996, p. 134), citando English, Thomson e Strategor, sendo também considerada “a base do *tetraedro* organizacional”, cujas outras faces são, a estratégia, a estrutura e a decisão.

3.3 CULTURA(S) ORGANIZACIONAIS

Os estudos e investigação nesta área são relativamente recentes e ganharam expressão em finais da década de 70 e com um franco desenvolvimento nos anos 80. Os meios académicos e organizacionais julgaram que a aposta na investigação sobre a cultura organizacional poderia contribuir para um enriquecimento estratégico e diferenciador das organizações e, segundo Sanches (1992, p.38), “conhecer melhor o lado «humano» das organizações”. No entanto, sendo esta temática muito pouco consensual, procuraremos apresentar as linhas de pensamento mais marcantes para a sua compreensão em geral e, no que concerne à escola, em particular.

Não obstante a complexidade na abordagem da cultura e culturas organizacionais, tanto o mundo académico como organizacional admitem a importância que o assunto reveste na vida das instituições. Assim, Smircich (1983, p. 339) defende que “pode ser que o tempo da ideia de cultura tenha chegado”. Também, Vala, Monteiro, & Lima, (1988, p. 663) afirmam que uma nova linha de investigação tem contribuído para “o entendimento da

complexidade do quotidiano das organizações e para o seu redesenho com base em novos pressupostos e conferindo atenção a fatores antes negligenciados”. No mesmo trilha, Nóvoa (1992), afirma que a cultura organizacional

estimulou um olhar mais plural e dinâmico, obrigando a recorrer aos fatores políticos e ideológicos para compreender o quotidiano e os processos organizacionais; estimulou também a passagem de uma racionalidade técnica, e mesmo de uma racionalidade organizacional, a uma racionalidade político-cultural (p. 26).

Para Schein (1992) um dos investigadores com maior notoriedade que se dedicou ao estudo da cultura nas organizações, a cultura organizacional é

um padrão de pressupostos básicos inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo à medida que aprende a enfrentar problemas de adaptação externa e integração interna, considerados válidos e que podem ser transmitidos aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir esses problemas (p. 12).

O conjunto de pressupostos básicos, a que Schein (1992, p. 16) rotula como “essência da cultura”, encontram-se em níveis mais profundos da cultura das organizações, e constituem o «cimento» da organização, conferindo-lhe estabilidade e coesão. De acordo com o mesmo autor, “o conceito de cultura é muito útil para ajudar a explicar alguns aspetos aparentemente incompreensíveis e irracionais dos grupos e organizações” (ibid, p. 15).

Schein (1992, p. 16) defendeu nas suas investigações que a cultura pode ser analisada segundo vários níveis, “onde o termo *nível* “remete para o grau de visibilidade que o observador tem do fenómeno cultural”. Continua, advertindo para “alguma confusão que se pode estabelecer com a definição de cultura pelo facto da não diferenciação dos níveis em que ela própria se manifesta”. Assim, o mesmo autor definiu três níveis de cultura: artefactos (estruturas e processos organizacionais visíveis – difíceis de decifrar), valores

partilhados (estratégias, metas, filosofias – justificações partilhadas) e pressupostos básicos (crenças, perceções, pensamentos e sentimentos inconscientes – fonte essencial de valores e ações). Os níveis estão apresentados do mais superficial até ao nível mais profundo, os pressupostos básicos. De acordo com Schein (1992, p. 17-18), os «artefactos» é tudo aquilo que pode ser visto, ouvido e sentido. No entanto, o autor chama à atenção para o facto de “ser fácil de observar e muito difícil de decifrar” (ibid, p. 17). O autor explica que o observador pode relatar aquilo que vê e o que sente, mas não pode reconstruir sozinho o significado, num determinado grupo, daquilo que observou. Da observação dos «artefactos» “é especialmente perigoso tentar inferir os pressupostos mais profundos” (ibid, p. 18). O autor particulariza dizendo que as nossas interpretações refletirão os nossos próprios sentimentos e reações. De notar que os mesmos «artefactos» em contextos culturais diferentes poderão ter significados diferentes.

São os valores partilhados que “definem o carácter essencial da organização e lhe dão um sentido de identidade” (Sanches, 1992, p. 50). Surgem quando um grupo toma uma posição sobre o que está certo ou errado, sendo que essa crença quando aceite pelo grupo torna-se num valor partilhado e de seguida numa crença partilhada, após um processo de validação social correspondente à experiência social partilhada pelo grupo. Este ato visa “reduzir a incerteza em áreas críticas do funcionamento do grupo” (Schein, 1992, p. 20). Este nível está entre o consciente e o inconsciente. Aqui procura-se “dar sentido e justificar ação organizacional, de que se destacam os valores e as crenças, as atitudes, a ética organizacional, as ideologias, [...] o conhecimento, as intenções, a visão e a missão, os sentimentos” (Costa, 1996, p. 118).

O último nível é o núcleo da cultura.

Cultura é um conjunto de pressupostos básicos que nos permitem definir aquilo a que devemos prestar atenção, saber o significado das coisas, saber como reagir emocionalmente àquilo que se passa, elencar as ações a levar a cabo mediante determinadas situações (Schein, 1992, p. 22).

Na opinião de Sanches (1992, p. 45) este nível de cultura é “um padrão comum de pressupostos filosóficos essenciais sobre a vida e o mundo gerados no interior da organização informal”. Aquele conjunto de pressupostos está vertido, de acordo com Costa (1996) na conceitualização

das relações com o ambiente (dominação, submissão, harmonização), da natureza da realidade (real, irreal, factos) e da verdade (revelada, descoberta), da natureza humana (boa, má, perfeição), da natureza da atividade humana (atividade, passividade, trabalho, lazer) e da natureza das relações humanas (cooperação, competitividade, individualismo, poder, amor) (p. 118).

Uma questão importante a relevar neste estudo prende-se com o carácter unitário/monolítico ou plural da cultura. Como aproximação a esta análise, incluímos o posicionamento de Gomes (2000, p. 149) quanto ao “Ser ou Ter Cultura”.

Schein (1998, p. 14) coloca a questão: “pode uma organização ter uma só cultura?” O autor pensa que não é apropriado falar-se da «cultura» de uma grande organização. Justifica dizendo que as subunidades, ou grupos, numa organização geram subculturas com a sua própria integridade e num processo natural de evolução.

Para Gomes (2000, p. 149), o uso daqueles dois verbos “corresponde à formulação de duas perspetivas distintas sobre a cultura organizacional”. Quando se diz que uma organização tem uma cultura, estamos numa conceitualização “positivista de ciência e objetivista da realidade organizacional”. Quando se diz que a organização é uma cultura “é salientada a natureza simbólica (comunicativa) da vida organizacional”, sendo que “a

organização como cultura é uma construção e não um dado ou uma exterioridade”. Sem dúvida que “Ser ou ter cultura são duas maneiras diferentes de aliar cultura e organização” (ibid). Lopes (2009, p. 6) coloca-se entre “uma perspetiva mais funcionalista (ter uma cultura) ou mais genética (ser uma cultura) ”.

Um pouco na continuação da ideia anterior, Torres (2003, p. 252) também rejeita “uma conceção de cultura unidimensional que a remeta para a ordem do *ter* como se de um objeto de apreensão imediata e mensurável se tratasse”.

Encontramos também na opinião de Lopes (2009, p. 6), uma aproximação à linha de pensamento que temos vindo a mostrar, no sentido de que ele deteta, na cultura organizacional, “pressupostos da perspetiva genético-funcionalista: a organização tem e é, em simultâneo, uma cultura. Só em parte a gestão pode controlar a cultura, devendo sobretudo respeitar a sua dinâmica intrínseca, para a poder gerir” (ibid).

Neves (2000, p. 71), apresenta-nos as organizações “como sendo culturas”, em cuja composição se encontram várias subculturas, o que determina a compreensão do seu funcionamento “na base de uma autonomia individual ou grupal a assente numa diversidade de comportamentos e divergências de matrizes de referência”.

Na linha de pensamento de Barroso (2005, p. 42), o autor defende três tipos de dimensões da cultura escolar: *funcionalista*, *estruturalista* e *interacionista*. A primeira entende-se como a “Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada pela escola”, sendo a instituição educativa um mero transmissor de uma «cultura» imposta superiormente. A segunda perspetiva decorre dos modelos e estruturas da escola. Finalmente, a dimensão interacionista é a cultura organizacional da escola. Nesta abordagem o que

conta é a “cultura produzida pelos atores organizacionais” (ibid). Como opinião deste autor, cultura organizacional são “os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.”.

Apresentando um posicionamento de Torres (2005, p. 440), a cultura numa organização deve ser considerada como “variável independente e externa” e como “variável dependente e interna”. No primeiro caso,

sobressaem, desta imagem, comportamentos convergentes e reprodutivos da ordem prescritiva, condutas fiéis às estruturas e “regras formais”, enfim, um quadro de valores, de crenças, de ideologias estabilizadas e coletivamente partilhadas pelos atores escolares. [...] Esta relação de isomorfismo entre a “estrutura formal” ou “oficial” e as dimensões simbólicas que incorpora e a “estrutura informal” reproduzida nas escolas concretas sustenta a ideia de uma “cultura escolar” institucionalmente imposta e localmente reproduzida nas periferias escolares (p. 446).

No segundo caso, estamos perante uma cultura organizacional escolar que, segundo (Torres, 2013, p. 57) é “A forma como cada instituição interpreta, recontextualiza e operacionaliza localmente as orientações centrais”, tendo em conta que o núcleo da *cultura escolar* obedece a uma readaptação a cada contexto “a partir da interação humana não estruturada, desordenada, aleatória e fluida” (ibid). Em complemento desta posição, Barroso (2005), citando Torres (1997), diz-nos que

a cultura é construída no interior da organização, não se rejeitando, porém, a existência de influências do exterior na modelização dos seus contornos. Sendo algo que a organização tem e que dentro dela se desenvolve, a cultura tende a adquirir traços idiossincráticos, conferidores de uma identidade organizacional própria (p. 56).

Os dois cenários apresentados podem configurar, o primeiro, uma «cultura escolar», resultante “da pressuposição básica de uma relação de continuidade e isomorfismo entre as orientações normativas e culturais e os contextos de

ação concretos” (Torres, 2005, p. 447). O outro cenário “pretende evocar a importância dos contextos endógenos de ação no processo de construção da cultura organizacional” (ibid).

A realidade escolar vive intensamente com aqueles dois cenários, cuja gênese se encontra nas dimensões (funcionalista, estruturalista e interacionista) que Barroso (2005) apontou e que estão

Inextricavelmente ligados, os contextos estruturais formalizados (cultura escolar) só adquirem inteligibilidade sociológica quando desopacificados e recriados a partir da interação humana não estruturada, desordenada, aleatória e fluida (cultura organizacional escolar) (Torres, 2005, p. 447).

O momento que vivemos de forte regulação e controlo central sobre as escolas e todo o tipo de pressões sobre elas exercidas tem levado à “construção de múltiplos dispositivos de adaptação contextual” e “de clandestinidades várias” (Torres, 2013, p. 58). Todo este quotidiano que vai para além das “orientações normativas e estruturais” (ibid) conduz-nos à *cultura organizacional de escola*. Esta dimensão da cultura pode “ser aferida por via dos costumes, dos hábitos, das rotinas e rituais enraizados pelos atores no seu contexto de trabalho” (ibid, p. 59). Apesar deste confinamento a cada local e na esteira da complexidade do tema, a mesma autora, citando Frost et al. e Martin, admite que, na mesma escola, possa haver três tipos de manifestação cultural:

a *integradora*, quando o grau de partilha e de identificação com a missão da organização é elevado; a *diferenciadora*, quando o grau de partilha se confina ao grupo de referência, sendo previsível a eclosão de diversas subculturas no mesmo contexto escolar; a *fragmentadora*, quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, em muitos casos circunscrita à mera esfera individual (ibid).

A perspetiva integradora assume que a organização “*tem* uma cultura no sentido possessivo do termo” (Torres, 2003, p. 188), em que o líder será o

gestor dessa cultura, com os seus valores e crenças que imporá aos membros da organização “à luz de interesses gestionários” (ibid). Num outro registo da mesma autora, Torres (2008, p. 70), mas nesta mesma linha, argumenta que “culturas fortes (no sentido de coesas e integradoras) geram escolas mais eficazes, mais performantes e mais excelentes” de acordo com as novas perspectivas competitivas do *mercado* da educação.

A perspectiva diferenciadora emerge “da segmentação da organização do trabalho contemporâneo — a divisão vertical e horizontal, a departamentalização” (Torres, 2003, p. 189), favorecendo a existência de múltiplas subculturas. Nesta ótica a cultura organizacional nunca deve “ser conceptualizada de forma homogeneizante” (ibid).

Finalmente, a perspectiva fragmentadora que parece ir buscar inspiração a modelos de ambiguidade cujas origens podem estar na “multiplicidade de crenças e pontos de vista culturalmente diversos, expectativas difusas e confusão associada a sistemas imperfeitos e complexos e a tecnologias vagamente articuladas” (ibid, p. 191).

3.4 CULTURAS DE TRABALHO DOCENTE

Os docentes, no desempenho da atividade profissional, integram-se numa organização, a escola, responsável por um grande poder de socialização que, segundo Santos (2000, p. 68), “deve assim conduzir à adaptação das personalidades individuais” dos atores que nela interagem.

Neste processo complexo entram “as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos

anos” (Hargreaves, 1994, p. 185). À chegada de novos docentes à escola, a socialização vai fazendo o seu percurso ajudando à apropriação daqueles modos de fazer as coisas, visto que a “ A cultura transmite aos seus novos membros, inexperientes, as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas” (ibid).

A especificidade do trabalho docente, no seu local tradicional, a sala de aula, é um trabalho solitário porque, de acordo com a distribuição de serviço docente, não tem a companhia de nenhum dos seus pares. Por isso, “as culturas de ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho” (ibid, p. 186). Naturalmente que as culturas dos professores exercem aqui uma forte influência no seu contexto, determinando que “o que se passa no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior”.

Hargreaves (1994, p. 186), considera o «conteúdo» e a «forma» as dimensões mais importantes nas “culturas do ensino”. O conteúdo refere-se às crenças, valores, hábitos, pressupostos e maneiras próprias de realizar as coisas num contexto próprio de professores ou na comunidade. Tudo isto pode ser observado “naquilo que os professores pensam, dizem e falam”. Relativamente à forma, as “culturas dos professores consiste nos padrões característicos de relacionamento e nas formas de associação entre os membros destas culturas” (ibid, p. 186).

Estamos num campo movediço e subjetivo, por isso,

O estudo da cultura dos docentes é uma tarefa complexa. O conhecimento, os valores, as normas e os padrões dominantes de comportamento destes atores sociais são difíceis de identificar. [...] Por outro lado muitas vezes as ações e interações dos professores parecem resultar de disposições pessoais que as tornam aparentemente desordenadas e contingentes, parecendo resultar de idiossincrasias e de humores pessoais e não tanto de processos de cariz coletivo (Lima J. A., 2000b, p. 65).

Desta forma, como destaca Hargreaves (1994, p. 187), “Compreender as formas destas culturas é, pois, entender muitos dos limites e das possibilidades de desenvolvimento docentes e da mudança educativa”. O autor elenca quatro formas gerais de culturas docentes: o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização.

“A maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula” (ibid, p. 187). Esta situação, que decorre do próprio modelo de escola que praticamente desde a sua institucionalização nada mudou, é “uma medida bem-vinda de privacidade” e querida por muitos professores. O professor vê-se desta forma protegido de interferências exteriores. O isolamento do docente traz consequências negativas, a saber: pouco *feedback* sobre o seu trabalho; perda de oportunidade de corrigir estratégias, porque o seu desempenho não está sujeito a uma apreciação crítica entre pares. “Não obstante os inúmeros esforços de aperfeiçoamento e de reforma que têm sido feitos, o individualismo continua a prevalecer teimosamente no seio da cultura dos professores” (ibid, p. 188).

Os investigadores procuram explicações para este fenómeno, sendo que um primeiro grupo de razões está ligado “à desconfiança, aos comportamentos defensivos e à ansiedade”, encontrando-se o outro conjunto relacionado com algumas fraquezas dos docentes como “defeitos e fracassos” (ibid, p. 188).

Em vários estudos mencionados pelo autor foram recolhidos dados que lhe permitiram ilustrar esta cultura profissional dos docentes: “preferiam vivamente o isolamento” a trabalhar com colegas; “o «culto do individualismo», tem infetado profundamente a cultura ocupacional dos

professores”; refere também que os professores “Não gostam de ser observados, e ainda menos avaliados” (ibid, p. 188).

No entanto, o autor admite que as conclusões adiantadas carecem de rigor, “não havendo provas para as suas alegações” (ibid, p. 205) e, não devendo deixar de ser consideradas, mas que outras explicações devem ser seriamente encaradas. Assim, numa atitude reformuladora das linhas de investigação, o individualismo é visto não como uma “fraqueza pessoal, mas mais como uma economia racional de esforço e uma organização de prioridades realizados num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor” (ibid, p. 191). O mesmo autor, citando McTaggart, que adjetiva este posicionamento dos docentes como “privatismo”, explica que “os desincentivos à colaboração têm as suas raízes num sistema dominado por princípios de racionalidade burocrática, que sufoca as iniciativas dos docentes”.

Este contraponto interpretativo do individualismo docente retira destes alguma «culpa» passando-a mais para “condições e constrangimentos organizacionais complexos” (ibid, p. 192).

Aquele autor considera que seria insensato atribuir-se perversidade a “todo o individualismo dos professores” (p. 205). Lembra também que antes da tentativa da sua irradicação dos contextos educacionais, deve-se ter em conta as suas virtualidades e contribuir para dinâmicas que o elevem a uma categoria de mais-valia, admitindo a sua imprescindibilidade nos atos de imaginação e de criatividade. Obviamente que as culturas de colaboração têm o seu lugar na escola havendo até quem considere uma certa polarização entre “duas dimensões [...], a do isolamento da sala de aula a que o professor é remetido por força de uma organização pedagógica” e a “uma colegialidade

presente em múltiplos contextos de ação na organização escolar” (Neto-Mendes, 2004, p. 122).

A colegialidade e o trabalho colaborativo docente têm merecido no plano discursivo um amplo destaque e são apontadas como decisivas para a tão necessária e reclamada mudança a que a escola se deve submeter para dar resposta às enormes exigências da sociedade atual. Quando Hargreaves (1998, p. 209) afirma que “se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança”, volta a colocar os “hereses” (Rodrigues, 2012, p. 229) numa posição muito incômoda.

Sabemos também que não são fáceis de implementar estas práticas, embora sejam desejadas pelos docentes, mas num posicionamento ligeiro e informal o que dificulta o avanço da mudança.

Nas culturas de colaboração, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis (Hargreaves, 1998, p. 216-217). De acordo com Formosinho & Machado (2013, p. 173) “É principalmente na organização e implementação de projetos que deparemos com este tipo de colaboração dos professores com os seus pares”. Os mesmos autores argumentam que esta postura de colaboração ocorre muitas vezes em cenários informais, sendo, por isso, os seus resultados incertos e imprevisíveis.

Hargreaves (1998, p. 211) dá particular significado à colaboração e colegialidade como políticas de promoção da mudança. Vai mais longe, afirmando que processos como “o desenvolvimento das escolas, a reforma curricular, o desenvolvimento profissional dos professores e o

desenvolvimento da liderança” estão muito dependentes “de relações colegiais positivas”.

Podemos encontrar abordagens diversas da colegialidade, conforme “distintos sentidos políticos e pedagógicos da sua concretização” (Santos, 2000, p. 84), numa citação a Sarmento (1997).

Hargreaves (1998) aponta duas formas de colegialidade docente: aquela que acabou de ser abordada e a colegialidade artificial que, como veremos, é forçada e regulada administrativamente. O autor refere que, neste caso, o relacionamento de colaboração entre profissionais não é espontâneo, voluntário, orientado para o desenvolvimento, alargado no tempo e no espaço, imprevisível. Esta colegialidade é especialmente vincada por ser: a) regulada administrativamente, imposição superior que obriga os professores a encontrarem-se e trabalharem em conjunto; b) compulsiva; c) orientada para a implementação, como seja, por exemplo, de um currículo nacional; d) fixa no tempo e no espaço, acontecendo em locais específicos e em tempos determinados, configurando uma tentativa de garantir a cooperação através do fingimento; e) previsível, porque apesar de não garantir certos resultados, é concebida para os produzir. Colhendo outra opinião, Neto-Mendes (2005, p. 89) considera que este tipo de colegialidade é decretado, não escapando “a uma certa erosão da crítica na medida em que resulta de soluções organizacionais institucionalizadas, formalizadas, às quais os professores não têm como dizer não”.

As culturas de colaboração, quando bem aplicadas, não podem ser consideradas como o «eldorado» do relacionamento entre professores, porque podem não garantir os seus reais propósitos. No entanto, quando a colegialidade é forçada existe uma forte convicção, segundo Hargreaves (1998, p. 234), de que ela é inflexível e ineficiente. Nesta linha de análise

poderemos encontrar outras razões para este desiderato, seguindo a opinião Sanches (2000), alertando para “o facto das interações serem criadas de forma artificial e a interdependência ser mal fundada, aparente e precária”. Destaca ainda que “nestas condições, a colegialidade funciona como mais outro instrumento de controlo dos professores” (ibid).

A colegialidade artificial pode resultar em encontros de professores sem significado, reforçando assim a insatisfação latente que se vislumbra na classe docente, não contribuindo para os tão necessários processos de melhoria.

Hargreaves (1998 p. 235) refere que este tipo de colegialidade “entendida em termos micropolíticos e sociopolíticos” tem uma abrangência mais lata, devendo o poder ser menos prescritivo, exigindo, por outro lado, mais responsabilidade aos professores, conferindo-lhes liberdade para o desenvolvimento das melhores práticas.

Os riscos da consolidação e enraizamento desta cultura docente, que pode contribuir mais para a divisão do que para a união, eventualmente resultarão numa balcanização das estruturas escolares como veremos de seguida.

Este tipo de cultura «balcanizada», Hargreaves (1998, p. 240) caracteriza-a por relacionamentos próprios entre os professores que “trabalham não em isolamento, nem com a maior parte dos seus colegas [...], mas antes em subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar”. Efetivamente, acompanhando a opinião de Rodrigues (2012, p. 238), diremos que esta cultura é mais “um tipo de cooperação e não de colaboração que separa os professores ao fomentar interações profissionais baseadas na formação de subgrupos”. Todavia, convocando de novo Hargreaves (1998, p. 240), esta cultura docente não é uma mera associação de professores em grupos, sendo que se encontra muito «formalizada», principalmente nas escolas secundárias.

Hargreaves (1998, p. 240) mostra-nos as linhas de força marcantes desta cultura: i) baixa permeabilidade entre grupos, na medida em que os subgrupos estão fortemente isolados; ii) permanência elevada, já que há, no tempo, uma grande estabilidade destes subgrupos fazendo com que os professores passem a rever-se especificamente como professores de português, de química, etc.; iii) identificação pessoal, que está muito ligada às subcomunidades em que o professor está inserido; o relacionamento com outros subgrupos sai dificultado, porque a socialização feita no seu determina uma construção própria de identidade; iv) compleição política, marcada por um forte jogo de interesses próprios, em muito é determinada em função das subculturas a que cada um pertence; há sempre quem ganhe e quem perca; esta politização decorrente das dinâmicas de poder no interior destas culturas influencia fortemente o comportamento enquanto comunidade.

J. A. Lima (2000a, p. 66), suportando-se em estudos de Johnson (1990) e Siskin (1994), sustenta que o reduto privilegiado das culturas balcanizadas é o departamento curricular. Em síntese, diremos que: a) os departamentos “intensificam a competição entre os professores e conduzem à perda de uma perspectiva interdisciplinar”; b) os departamentos, nas escolas secundárias, onde o conhecimento é compartimentado são considerados «reinos» discretos; c) este tipo de organização cria barreiras que dividem os professores; d) provoca um afunilamento “sobre contextos de interação social”, originando comunidades de “caracter paroquial ou semiparoquial”; e) os departamentos influenciam e enformam “as práticas e as concepções profissionais dos professores”.

Na presença deste quadro é de assinalar o questionamento de Hargreaves (1998, p. 267) sobre a mudança necessária para a «desbalcanização» das escolas. Assim, e em resumo, ele aponta algumas estratégias: i) Esbater

algumas diferenças de estatuto, dimensão, prestígio, formas de conhecimento, que se verificam entre as áreas «mais importantes» e aquelas menos votadas, por exemplo, à prestação de contas por via dos exames; situação complexa pela pressão social exercida sobre as áreas de conhecimento mais determinantes nos percursos académicos; ii) criação do “mosaico fluído” que considera ser uma estrutura organizacional de onde emergiria uma nova forma de cultura docente; a nova matriz seria caracterizada por débeis fronteiras departamentais, diferença de estatuto mais horizontalizadas, outras categorias organizacionais; iii) deve prevalecer a ética, a transparência e a democracia na tomada de decisões.

Hargreaves (1998, p. 277) considera mesmo a «colaboração» o “*metaparadigma* da mudança educativa e organizacional da idade pós-moderna”. Ele é apresentado como um “princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação”. Esta linha de pensamento constituiu um posicionamento que tenta responder a um mundo cada vez exigente, imprevisto e onde as esperanças depositadas na escola são cada vez maiores no sentido da resolução de «todos» os problemas.

3.5 LIDERANÇA E GESTÃO

A gestão de uma organização, ancorada em diversas teorias, pode ser perspectivada segundo duas grandes linhas: gestão prescritiva e gestão interpretativa/descritiva. Podemos ver a primeira sob um ponto de vista instrumental, sendo que a outra deve ser observada segundo uma perspetiva de ação social. Segundo algumas correntes de opinião houve uma evolução na

ciência da gestão desde uma aproximação clássica (racional), humana, sistémica, contingencial até à cultural e política.

Numa dimensão mais teórica, Lima (1998, p. 586) posiciona-se pelos designados “modelos analíticos ou interpretativos” e “normativistas/pragmáticos”.

O autor explica que no primeiro caso “são corpos teóricos e conceptuais, abordagens, ou lentes, que nos permitem realizar leituras e ensaios interpretativos das realidades organizacionais escolares”. Como modelos desta corrente temos os “*formais ou racionais, de sistema social, políticos, culturais, subjetivos, de ambiguidade ou de anarquia organizada, institucionais...*” (ibid, p. 587). Relacionados com estes modelos estão algumas imagens ou metáforas, que o mesmo autor exemplifica como: *burocracia, arena política, anarquia organizada sistema debilmente articulado, cultura*.

A última imagem referenciada, a cultura, merece também aqui uma aproximação ao que, na sua análise poderá ser um posicionamento prescritivo ou mais na esteira do descritivo ou interpretativo. A questão coloca-se, de acordo com Costa (1996, p. 120), naquilo que divide muitos investigadores “à volta da imagem organizacional da cultura”, que é o facto da “existência de uma *cultura* ou de *culturas* nas organizações...”

O singular ajusta-se mais aos “valores que caracterizam o *ethos* organizacional” (Costa, 1996, p. 120), no sentido da criação de uma forte unidade interna da organização, bem como entre os seus membros. Este perfil encaixa na chamada “corporate culture” que, segundo aquele autor, citando Deal & Kennedy (1988) e Peters & Waterman (1987), “entendem a cultura como uma variável interna [...] das organizações que ambicionam ter uma cultura forte e serem reconhecidas como empresas de excelência”. Esta é uma perspetiva marcadamente gerencialista que pode ser ilustrada, segundo

Costa (1996, p. 120), citando Hampden-Turner, da seguinte forma: “A cultura de uma empresa define o comportamento e as relações internas apropriadas, motiva os indivíduos e determina soluções onde existe ambiguidade...”

A postura daqueles que adotam uma dinâmica mais gestonária, identificam-se com a *cultura* da organização num patamar prescritivo ou normativista. Schein (1991), citado por Costa (1996, p. 122), identifica este posicionamento como “perspetiva *clínica*”.

Recuperando as opiniões de Lima (1998, p. 588), o autor defende que “doutrinas gestonárias ou sistemas de gestão são designações” que o autor considera como “modelos normativistas/pragmáticos...” e com um carácter “mais ou menos prescritivo”.

Os defensores das culturas, subculturas e contraculturas no interior das organizações contestam a “cultura enquanto fenómeno monolítico das organizações” (Costa, 1996, p. 121), porque as representações dos seus membros, as suas ideologias, as suas crenças, só se podem integrar em “subculturas ou mesmo em contraculturas”.

Schein (1991), citado por Costa (1996, p. 122) designou esta análise por “perspetiva *etnográfica*”, que a classificou como sendo, por parte dos que a advogam, “uma atitude investigativa mais descritiva...”

No que à escola se refere, a partir da década de setenta, assistiu-se a um reforço “de novas formas de abordar a realidade social presente na escola [...] de pendor assumidamente interpretativo e subjetivo” (Costa, 1996, p. 128).

Não havendo uma relação mútua entre os dois posicionamentos aqui abordados, pode-se inferir que a sua associação vem produzindo alguns resultados, tornando possível, por exemplo, encarar a cultura de uma organização, como já antes foi referido, de uma forma gestonária e prescritiva. Do mesmo modo, Lima (1998, p. 589) constata que a associação

entre modelos organizacionais analíticos e normativistas “vem-se tornando frequente, como no caso recente das propostas apresentadas para a gestão da ambiguidade, da imprevisibilidade ou do caos...”, citando Charles Handy, Ralph Stacey e Tom Peters.

Do ponto de vista instrumental e prescritivo podem-se enumerar algumas teorias de gestão: clássica/racional, humana, sistémica e contingencial. Muitos autores consideram que estas teorias se podem tornar reducionistas, tendo em conta que a interpretação do objeto formal em estudo se pode tornar muito estreita. Lima (1998, p. 589), é de opinião que existe uma “influência, passada e presente, de alguns destes modelos nas políticas educativas, [...] sobretudo no caso das pedagogias científicas e racionalizadoras”. O mesmo autor argumenta que “as perspetivas gerencialista e neo-científicas em educação reatualizam a ideologia da racionalidade instrumental, talvez mais um sinal da modernidade tardia”. Em nossa opinião, embora este posicionamento do autor tenha duas décadas está extraordinariamente atualizado, tendo em conta o panorama atual de “reatualização de concepções mecanicistas e instrumentais de organização escolar” (ibid).

Como já aqui foi referido e acompanhando Lima (2011), há “um certo hibridismo entre perspetivas analíticas/interpretativas e perspetivas normativistas/pragmáticas” (p. 32), sendo ambas convocadas para entender a escola como uma organização complexa. De acordo com o mesmo autor, é “praticamente incontornável o recurso a metáforas organizacionais” para levar a cabo tal tarefa. Assim, de seguida, tentaremos sintetizar a visão da escola como cultura.

De acordo com Morgan (1998, p. 136), “Quando consideramos as organizações como culturas, vemo-las como mini sociedades, com seus

valores, rituais, ideologias e crenças próprias”, sendo dotadas de linguagens próprias, de matrizes interpretativas comuns e de percursos que as distinguem e as singularizam (Gomes, 2000, p. 142). A metáfora cultural reveste-se de uma abordagem complexa, mas veio acrescentar muito valor à compreensão do fenómeno organizacional. Esta visão das organizações ajuda-nos a perceber-las mais profundamente. Segundo Gomes (2000, p. 142), “esta metáfora focaliza e permite ver/descobrir aspetos ou dimensões da organização habitualmente descurados ou obscurecidos pelas abordagens tradicionais”.

Morgan (1998) refere na sua obra que o surgimento desta visão organizacional deve-se, em larga medida, ao sucesso que algumas empresas japonesas começaram a obter no início da década de 70.

O interesse dos investigadores pela cultura organizacional escolar com a “valorização dos aspetos simbólicos [...] da escola e o interesse manifestado pela (s) sua (s) cultura (s) ...” (Costa, 1996, p. 127), cedo foi despertado logo após se ter iniciado em contexto empresarial.

O estabelecimento desta metáfora inspira-se num quadro teórico que surgiu com a introdução de uma “visão subjetiva e fenomenológica na análise da realidade escolar e na sua administração por parte de Greenfield...” (Costa, 1996, p. 129). Thomas Greenfield, citado por Costa (1996), é considerado muitos outros autores como responsável pela designada «mudança de paradigma», em que a abordagem da realidade social da escola era sustentada em “metodologias interpretativas baseadas na análise da linguagem das metáforas, dos valores, das experiências, das perceções em ordem à compreensão do sentido que os indivíduos colocam na sua ação” (Costa, 1996, p. 129). Em reforço deste posicionamento, Gomes (2000, p. 148), citando Smircich (1985) refere que a cultura “é o novo paradigma”.

O movimento das escolas eficazes serviu como um bom catalisador no desenvolvimento dos estudos sobre a visão da escola como cultura. De facto, embora aquele movimento possa refletir aspetos mais racionais e técnicos, Costa (1996) refere, citando Deal (1988) que

a perspetiva cultural (mais preocupada com elementos simbólicos como os valores, os heróis, os rituais, e as crenças), continua a afirmar-se a semelhança de características entre as escolas eficazes e as escolas com *fortes culturas* e a fazer-se depender uma maior eficácia organizacional de uma maior intervenção na revitalização e recriação da cultura (p. 130).

O mesmo autor continuando a citar Deal, diz-nos que “As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo” (p. 130). Estudos mais recentes confirmam esta postura e segundo a opinião de Torres (2003, p. 156), a par “do que se vai passando nos contextos empresariais, desenvolvem-se nos contextos escolares estudos sobre a cultura organizacional que visam ensaiar fórmulas de gestão da cultura, que garantam a efetiva concretização dos objetivos da eficácia e excelência escolar”.

Esta metáfora alicerça-se fundamentalmente na dimensão informal da escola ou organização escolar. Sabemos que aquela dimensão é uma “parte intrínseca e natural da organização” (Sanches, 1992, p. 23), que, por sua vez, segundo a mesma autora, a “organização informal é um sistema dinâmico de relações interpessoais que se desenvolve espontaneamente no interior das organizações formais...” Nesta linha de pensamento, Costa (1996, p. 132-133), defende que esta “imagem da organização escolar [...] privilegia [...], os aspetos simbólicos e os sentidos que os indivíduos atribuem à ação, já que,” citando Bates, “as organizações mais do que as estruturas, são culturas e é a cultura que dá sentido à vida”.

Esta metáfora, considerada «literal» e ambígua, evidencia menor “eficácia semântica” (Lima, 2011, p. 29) do ponto de vista “teórico-conceitual”, segundo o mesmo autor. Por isso, num esforço de objetivação, aquele autor, citando Czarniawska-Joerges (1992), crítico das metáforas literais, “observa que, mais do que *como uma cultura*, a organização é um fenómeno cultural”.

Nesta abordagem é importante uma chamada à «metáfora do iceberg» ou como Whitaker (1999, p. 123) lhe chama, “fator do iceberg”. Esta análise surge para melhor demonstrar a dificuldade inerente à visão de uma organização como cultura e a escola em particular e, por outro lado, nos sirva de “alerta para os perigos de não compreender os níveis inferíveis e tácitos da cultura de um determinado grupo ou organização onde ou com o qual se esteja a trabalhar” (Ventura, 2006, p. 77). Tal como se pode tornar perigoso a parte submersa do iceberg, também aquilo que não é observável na cultura de uma organização educativa pode ser fatal para os seus processos organizacionais. Voltando ao “fator do iceberg”, Whitaker (1999) “compara o pessoal de uma organização a icebergues no mar”. Ele considera que apenas 1/10 do iceberg está visível e compara essa porção às cabeças dos humanos que é a parte do corpo que se encontra fora de água, servindo, tão só, para comunicar e acenar. Contudo, aquele autor considera que “na maioria das organizações, a verdadeira questão das relações está debaixo da superfície. “Antipatias, medos, ressentimentos, desconfianças, invejas, ciúmes, raivas e frustrações permanecem submersos” (ibid).

Também numa organização escolar muito do que se passa encontra-se submerso, podendo ser considerado no domínio do irracional e, muitas vezes, dar origem a graves tensões entre as pessoas que formam a organização, precisamente pelo carácter oculto daqueles elementos. De acordo com Ventura (2006) e em função desta realidade, “torna-se imperioso considerar

esses aspetos se pretendermos gerir e amenizar as resistências e os mecanismos de defesa, as ansiedades, as desconfianças e os medos dos atores organizacionais” (p. 78).

As metáforas são lentes redutoras com as quais visualizamos a escola ou as organizações que encerram muita complexidade. Cada uma delas tem as suas virtualidades e limitações. Não se pode deixar de referir que, de acordo com Morgan (1998), “A metáfora é [...] paradoxal, à medida que a maneira de ver [...] se torna uma maneira de não ver” (p. 23). O autor considera uma vantagem para a metáfora que aqui se aborda o facto de enfatizar “o significado simbólico de quase tudo o que fazemos” (p. 169) na organização e salienta a maior atenção para o seu lado humano. Por outro lado, a metáfora da cultura “baseia-se em sistemas de significados compartilhados, especialmente nas ações e esquemas interpretativos que criam e recriam significado” (ibid, p. 169). A orientação da ação organizada colhe também aqui virtualidades, “influenciando as ideologias, valores, crenças, linguagem, normas e outras práticas sociais” (ibid, p. 169). Com a perspetiva desta metáfora os líderes das organizações conseguem ver-se “como pessoas [...] que ajudam a criar e a modelar significados que devem guiar a ação organizada” (ibid, p. 170). Outra dimensão que pode ser aqui favorecida prende-se com a estratégia da organização e a sua formulação. Assim e segundo o mesmo autor, “a construção de estratégia é um processo de representação que produz um grande elemento do futuro com que a organização vai ter que lidar, é possível superar a falsa impressão” (p. 172) de adaptação a um mundo que não foi criado por elas. Finalmente a “metáfora oferece uma nova perspetiva sobre a mudança organizacional” (ibid, p. 172), já que se valorizam fatores, antes esquecidos, como as imagens, os valores e o

etos da organização. Não é possível mudarem-se as organizações sem que haja mudança naqueles fatores, porque eles residem nas cabeças das pessoas.

No que toca às limitações, Morgan (1998, p. 173) defende que uma importância excessiva atribuída à cultura organizacional no sentido de que é essencial para o bom desempenho da organização e de que a mudança de cultura pode incutir nos atores um comportamento mais favorável ao sucesso, pode parecer uma “engenharia de valores” e configurar, de certo modo, algum controlo ideológico dos membros da organização. Esta posição identifica-se com uma posição gestionária, já referida neste trabalho, a que Morgan (1998, p. 174) também lhe chamou “cegueira ideológica geral em muitos textos sobre cultura corporativa”. O mesmo autor diz-nos que se pode correr o risco da metáfora “revelar uma influência muito manipuladora e totalitária”. Esta posição é conflituante com a característica holográfica da cultura que não permite o seu controlo por um grupo específico de indivíduos.

Após uma revisão da literatura em que focamos a existência de modelos de gestão descritivos/interpretativos e prescritivos/pragmáticos, passando por abordagens de cultura (s) implicadas na gestão e pela visão das organizações como culturas, importa clarificar as fronteiras entre a gestão e a liderança.

Se pretendermos explicar, sem definir, as funções da gestão numa organização, diremos que ela se ocupa do planeamento, da organização, do controlo e da avaliação. Alguns autores aproximam este desempenho dos gestores a teorias racionais e científicas, deixando a liderança para um domínio mais subjetivo como, por exemplo, influenciar os atores de uma organização a percecionarem a sua visão e interpretarem a missão da mesma no sentido dos objetivos serem atingidos.

Concretizando, mas mantendo a controvérsia, na linha de análise de Rego (1997, p. 27), citando Correia Jesuíno o autor dá-nos conta de três posicionamentos diferentes em relação à questão da gestão e liderança: a primeira coloca a liderança como um subconjunto das atividades da gestão; outra, pelo contrário, advoga que a gestão deve ser considerada como uma das funções da liderança; por último, defende que a liderança e a gestão têm o seu lugar próprio, dependendo do nível organizacional em análise.

Importa clarificar esta problemática, especificando a opinião de alguns autores. Assim, Rego (1997, p. 27), citando Bennis & Nanus (1985), diz-nos que estes autores distinguem claramente as duas concepções, defendendo que “gerir consiste em provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar – enquanto que liderar consiste em exercer influência, guiar, orientar. Aqueles que gerem [...] sabem o que devem fazer. Os que lideram [...] sabem o que é necessário fazer”.

Reforçando a tentativa de esclarecimento concetual de gestão e liderança, Rego (1997, p. 31), citando Rost & Smith (1992), apresenta, um quadro resumo onde se distinguem as duas situações:

Quadro 1 - concepções de liderança e gestão

Liderança	Gestão
É uma influência de relacionamento.	É um relacionamento de autoridade.
É levada a cabo com líderes e seguidores.	É levada a cabo com gestores subordinados.
Envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização.	Envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e/ou serviços numa organização.
Requer que as mudanças procuradas reflitam os propósitos mútuos de líderes e seguidores.	Requer coordenação de atividades para produzir e vender bens e/ou serviços que reflitam os propósitos da organização

Fonte: Rego (1997)

Nestas análises e segundo alguns pontos de vista nota-se, por vezes, uma tentativa de diabolizar a gestão, mas não é de todo a nossa posição, porque ela tem um papel insubstituível em todas as organizações e sociedades.

Na esteira deste pensamento e na tentativa de aperfeiçoar este posicionamento, Rego (1997), citando Kotter, ajuda-nos da seguinte forma:

A liderança difere da gestão, mas não pelas razões que as pessoas pensam. A liderança não é mística nem misteriosa. [...] a liderança e a gestão são dois distintos e complexos sistemas de ação. Cada um deles tem as suas próprias funções e atividades características. As duas são necessárias para o sucesso num ambiente económico crescentemente complexo e volátil. [...] Sem uma boa gestão, as empresas complexas tendem a tornar-se caóticas de tal modo que a sua existência pode ficar ameaçada. (...) A liderança, pelo contrário, respeita à forma de lidar com a mudança. Algumas das razões que a têm tornado tão importante nos anos recentes advêm do facto de o mundo dos negócios se ter tornado mais competitivo e volátil. [...] Mais mudança exige sempre mais liderança (p. 31).

Um pouco na mesma linha de pensamento, Whitaker (2000, p. 90), diz-nos que há um forte investimento em estudos recentes no sentido da assunção de

um reposicionamento radical sobre o que distingue gestão e liderança. Isto reflete, segundo o autor, uma nova dinâmica das organizações e uma crescente preocupação com as questões da “mudança e psicologia do poder, autoridade e influência”. Defende que ambas as funções são necessárias e importantes e numa perspetiva descritiva (porque não se quer assumir como normativa), adianta que a gestão se identifica com: estruturas bem ordenadas; manutenção das funções diárias; certificação da realização do trabalho; monitorização de produtos e resultados; eficiência. Por outro lado, é de opinião que a liderança concentra-se no : comportamento pessoal e interpessoal; enfoque futuro; mudança e desenvolvimento; qualidade; eficácia.

Esta posição não pretende sobrevalorizar a liderança, mas apenas remeter-nos para “a importância dos aspetos humanos e interativos nas organizações” (ibid, p. 90).

Esta visão de liderança opõe-se à forma mecânica, hierárquica e prescritiva de a exercer. A preponderância da dimensão simbólica na liderança cultural é decisiva. Por isso, segundo Costa (2000, p. 22), poderemos encontrar “o seu referencial teórico, em termos de análise organizacional, na perspetiva da *cultura organizacional*”. Nesta visão pode fazer sentido, não no posicionamento unitário e gestionário de cultura, considerar-se “uma liderança participativa, emancipatória, de interpretação crítica da realidade” (Costa, 2000, p. 28). Do ponto de vista unitário e gestionário da cultura, aquele autor lembra que vários quadrantes da investigação consideraram, no quadro de um movimento designado por *Nova Liderança*, que esta visão da liderança pode ser olhada como um processo de influência e/ou manipulação da cultura. Segundo Castro (2010), citando Costa (1996), diz-nos que o autor considera

este líder como líder cultural e esclarece que ele centra a sua ação na criação e na gestão da cultura da organização (manipulando valores, rituais, cerimônias, mitos e toda uma série de artefactos simbólicos) de modo a criar nos membros da organização um sentido para a realidade, uma identidade e uma mobilização coletiva para a ação sustentados por determinada visão organizacional (p. 125).

Tendo por base a concepção de cultura de Schein (1992) apresentada já neste trabalho, o autor releva o líder para um papel central, afirmando que

liderança e cultura são duas faces da mesma moeda e onde os líderes são aqueles que criam as culturas e as organizações, determinando os critérios para a liderança [...] e gerindo a evolução cultural e a mudança, por forma a que o grupo consiga lidar com a mudança do contexto e sobreviver a ela (p. 15).

Continuando com Schein, Rego (1997, p. 404) segue a opinião daquele autor, afirmando que “O modo como os líderes afetam a cultura das suas organizações é pertinente para o estudo da liderança transformacional” que se baseia fundamentalmente em valores e que “É um processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus autointeresses em prol da organização – assim conseguindo veementes transformações organizacionais” (Rego & Cunha, 2003, p. 334).

Os líderes nas organizações podem ser vistos como responsáveis pela gestão dos sentidos e “valores associados a formas particulares de se abordar objetivos” (Smith & Peterson, 1994), citando Pfeffer. Os mesmos autores, seguindo a mesma lógica e citando Pondy (1978), afirmam que

a eficácia do líder repousa em sua habilidade de tornar uma atividade significativa para aqueles que desempenham um conjunto de papéis – não modificar comportamentos, articulá-los para que possam comunicar-se sobre o sentido de seus comportamentos ... se, além disso, o líder puder colocar isto em palavras, então o sentido das ações executadas pelo grupo transforma-se em um fato social... Essa dupla capacidade ... dar sentido às coisas e colocá-las em linguagem significativa para um grande número de pessoas, propicia à pessoa uma enorme alavancagem (p. 137).

Esta visão de liderança corrobora a forma como os líderes, segundo Schein citado pelos mesmos autores, são capazes de influenciarem a cultura organizacional. A influência está dividida em 5 critérios: i) por aquilo que chama sua atenção, mede e controla; ii) pela sua reação a incidentes críticos e crises; iii) por deliberada modelagem de papéis, aconselhamento e ensino; iv) por sua escolha de critérios para alocação de recompensas e status; v) por escolha de critérios de recrutamento, seleção, promoção. Por sua vez, estes critérios relevam decididamente na “influência sobre os sentidos que as organizações percebem na ocorrência de eventos” (Smith & Peterson, 1994, p. 137).

A liderança cultural como gestão de sentidos é também corroborada por Costa (2000, p. 22), citando Bryman, quando afirma que o líder passa “a ser percebido como um *gestor de sentido*, [...] que define a realidade organizacional através da articulação entre uma *visão* e os valores que lhe servem de suporte.”

Na perspectiva de uma convergência e aproximação a um modelo de gestão/liderança, faremos de seguida uma análise sucinta a uma base teórico-conceptual de possíveis caracterizações, seguindo a base de tipologia de Bush, conforme referem Costa, Figueiredo, & Castanheira (2013), sendo que nos iremos deter com mais detalhe no modelo cultural.

Aquele estudo remete para seis modelos de gestão: formal, colegial, político, subjetivo, ambíguo e cultural. Cada um deles pode incorporar um ou mais modelos de liderança. O modelo formal “parte do princípio de que as organizações são sistemas hierárquicos nos quais os gestores utilizam processos racionais”, o que poderá configurar uma liderança gestonária. No modelo colegial “as organizações determinam a política e tomam decisões através de um processo de discussão que conduz a consensos”, sendo que

nesta medida se podem apresentar lideranças transformacionais, participativas ou distribuídas. No modelo político “surgem grupos de interesses, que formam alianças em prossecução de objetivos particulares”, sendo o terreno propício para as lideranças transacionais. No modelo subjetivo é enfatizada “a importância dos objetivos individuais”, o que nos remete para uma liderança pós-moderna ou emocional. O modelo da ambiguidade “assume que a turbulência e a imprevisibilidade são características dominantes das organizações”, o que nos convoca para uma liderança contingente. Finalmente, no modelo cultural, “as crenças, os valores e a ideologia são considerados partes integrantes das organizações”, sendo expectável uma liderança moral ou por valores (Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013).

No quadro 2 adaptado de Costa, Figueiredo, & Castanheira (2013), podem-se observar os vários elementos de gestão do modelo cultural.

No estudo em referência foram definidas duas subcategorias de análise para o modelo cultural, que nos remetem para a identidade e as manifestações simbólicas. Isto pode-nos levar à seguinte questão, colocada por Tumbula & Costa (2010): “Como se dirige uma escola através de valores?”. Naturalmente que a resposta é difícil, mas terá de ser dada através de uma aproximação ao modelo cultural, em que deverá emergir uma liderança moral/valores. A primeira dimensão acima apontada conduz-nos para o “compromisso individual e coletivo com um conjunto de crenças, valores (éticos e morais), normas e padrões de comportamentos conhecidos e partilhados por todos, que constituem o cerne da organização e ação escolares” (Costa, Figueiredo, & Castanheira, 2013). Reforçando esta questão identitária, os mesmos autores defendem que “A comunidade escolar apresenta um forte sentimento de pertença e orgulho em relação à instituição

e tem uma necessidade intrínseca de manter e respeitar o seu património histórico-cultural”.

Quadro 2 - modelo de gestão e liderança cultural

MODELO CULTURAL	
ELEMENTOS DE GESTÃO	
<i>Nível de determinação de objetivos</i>	Institucional ou subunidade
<i>Processo de determinação dos objetivos</i>	Baseado em valores partilhados
<i>Relação entre objetivos e decisões</i>	Decisões baseadas nos objetivos da organização ou das subunidades
<i>Natureza do processo de tomada de decisão</i>	Racional, mas dentro de um quadro de valores
<i>Natureza da estrutura</i>	Manifestação física da cultura
<i>Relação com o contexto</i>	Fonte de valores e crenças
<i>Estilo de liderança</i>	Simbólico
<i>Modelo de liderança</i>	Liderança moral/valores

Fonte: Costa, Figueiredo, & Castanheira (2013)

Quanto à outra dimensão, “A adesão às crenças e normas pode ser manifestada simbolicamente ao nível conceptual ou verbal [...], comportamental [...] e visual ou material”.

A emergência das teorias sobre as culturas organizacionais, já abordadas neste projeto, foi determinada pela falência das teorias clássicas, que deixaram de ter resposta para a complexidade crescente das organizações.

Considerando o nosso contexto educativo, assistimos a um retrocesso administrativo com uma galopante recentralização e burocratização do sistema. Como resposta a esta autocracia centralizadora, surgem propostas de Trigo & Costa (2008) e de Tumbula & Costa (2010), que apresentam um

modelo de gestão e liderança baseado em valores e na esteira do modelo cultural.

O trabalho de Trigo & Costa (2008) apresenta-se numa lógica de apresentar a liderança numa linha próxima a um modelo de “Direção por Valores”. Os autores sustentam que na revisão de literatura que fizeram, as consultas não apontam para aquela terminologia, mas convergem claramente para o seu espírito. Há um denominador comum em muitas referências que apresentam: missão, visão, valores compartilhados, lideranças transformacionais, liderança moral, objetivo moral, plano moral, construções sociais, ética, enfoque nas pessoas, pessoa como fim, humanismo, etc.

Acompanhando a síntese daqueles autores, o modelo privilegia a focagem nos valores que, de resto, é “a grande missão da escola: educar para uma cidadania com valores, de reconhecimento e de respeito pela dignidade de todos os seres humanos. Têm aqui necessariamente lugar a solidariedade e a educação para a justiça, desenvolvendo o sentido de responsabilidade pela transformação das estruturas de injustiça no nosso mundo”.

O conceito de liderança pós-convencional, defendida por Salvador Garcia, citado por Trigo & Costa (2008, p. 578), tem o condão de se desenvolver de forma diferente, já que os líderes libertam energia criativa nos seus colaboradores, contribuem para a criação de uma sociedade mais solidária e criam espaços de diálogo para uma verdadeira construção de valores partilhados. Ainda sobre este conceito os mesmos autores concluem que,

A escola, sendo um espaço de relações permanentes entre pessoas, onde se exercem muitas lideranças, aos mais diversos níveis, nomeadamente no espaço sala de aula, beneficiaria desse diálogo aberto, democrático, fundado em valores compartilhados e no reconhecimento do valor supremo da pessoa. Entendemos esta perspetiva como pedagógica e vital para a transformação e desenvolvimento de uma organização ainda muito marcada, na generalidade dos casos, pela ausência de verdadeiras lideranças

(por omissão, por burocratização, por falta de formação ou de recrutamento adequado, [...]) e por práticas acentuadamente individualistas, no relacionamento entre professores, e diretivas, no relacionamento com os alunos, por oposição a pedagogias mais construtivistas. Há de facto um défice de diálogo e de relações positivas.

Outra questão central deste modelo e no seguimento de abordagens que já fizemos neste trabalho, prende-se com o estabelecimento de uma cultura organizacional com base na visão, missão e valores partilhados. Embora para alguns isto seja considerado utópico ou fazendo parte de uma retórica, somos também de opinião, acompanhando Trigo & Costa (2008), que é caminho a seguir com determinação, no sentido de construir “verdadeiras comunidades educativas, cimentadas por laços de respeito, consideração, mesmo de afectividade e, necessariamente, pela construção partilhada de objectivos comuns” (ibid).

A energia positiva do modelo e mesmo, segundo os mesmos autores, a sua orientação “poética” tem um interesse pedagógico que permite a gestão de algumas fobias, como o medo, a apatia e a fuga que alguns atores denotam quando integrados no sistema educativo. Concede-nos também alguma utopia que permite “encontrar criativamente soluções para alguns «becos sem saída» da «realidade» do mundo em que vivemos”. Assim, numa perspetiva humanista e comungando da opinião de Trigo & Costa (2008, p. 579), “Só organizações educativas, cujo ambiente permita a libertação da energia criativa das suas pessoas, desenvolvendo os seus valores e o seu valor, terão condições para ajudar a libertar todo o potencial nos seus alunos”.

Sabemos que uma das virtuaisidades do modelo é a capacidade de absorver complexidade. Nos modelos convencionais muito hierarquizados e controlados, as pessoas e as próprias organizações lidam mal com a mudança,

desenvolvendo-se muitos processos de resistência com sérios prejuízos para as organizações. A mudança passa também pela gestão do sentido numa organização. A mudança “desperta sempre emoções” (Fullan, 2003, p. 13). Este autor revela que as pessoas associam a mudança a palavras como “ansiedade, perda, [...] júbilo, coragem, [...] estímulo”. Em situações extremas “os valores individualmente assumidos ou compartilhados, quando em contextos sociais, são estratégicos para lidar com a incerteza e mudança, uma vez que proporcionam, à pessoa e às organizações, profissionalismo, abertura crítica e ética” (Trigo & Costa, 2008, p. 577). Na mudança permanente que os jovens se encontram, exigem aos educadores referenciais de valores que permitam dar resposta à complexidade da vida atual e levarem as crianças e jovens a “encontrarem pistas de crescimento harmonioso e equilibrado, sendo este um grande contributo que todas as escolas e professores poderão dar para o desenvolvimento pessoal dos seus alunos”.

De acordo com Tumbula & Costa (2010, p. 201), “a escola pública mantém-se na periferia da administração educacional” o que contraria o discurso retórico da autonomia e gestão democrática das escolas, citando outros autores. As escolas estão asfixiadas com as regulamentações e regulações, o que praticamente não deixa margem de manobra para a construção de um caminho localmente. É o “mundo-dos-sistemas” a comandar o “mundo-da-vida”, acompanhando aqueles autores numa citação de Sergiovani (2004).

Face ao caos e à incerteza assumimos que no nosso quotidiano encarnamos a figura de “líder ajustável” (Costa J. , 2000), embora perfilhando o modelo aqui detalhado sobre o qual assenta algumas das nossas práticas de liderança de uma organização educativa.

Estamos de acordo com Costa, Figueiredo, & Castanheira (2013, p. 102) quando afirmam existir, nas práticas quotidianas das lideranças escolares,

“um certo hibridismo” entre os vários modelos estudados, o que prova igualmente não haver um modelo perfeito, mas sim uma certa tendência para um “pluralismo concetual”, com os mesmos autores a citarem Bolman e Deal.

No entanto, devemo-nos preparar para “reecontrar novos valores, que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir um sentido à ação presente” (Nóvoa, 1995).

CAPÍTULO IV – ESTUDO EMPÍRICO

4.1 APRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

4.1.1. Contextualização

O estudo empírico desenvolveu-se num mega agrupamento de um concelho da área do Grande Porto (agrupamento de escolas π), constituído, por despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar de 28 de junho de 2012. A génese da mega unidade está na escola ω (secundária) e num agrupamento básico que era constituído pela escola ϕ (EB23) e por duas escolas do 1º ciclo. A nova unidade é frequentada por mais de 3000 alunos e onde lecionam 260 professores.

Por questões de limitações temporais, de dimensão do projeto e da perceção de que as maiores tensões se encontravam na escola ω (secundária) e em ϕ (EB23), optámos por fazer incidir o estudo nestas escolas, ficando a convicção de, num futuro próximo, alargar o estudo aos setores do pré-escolar e do 1º ciclo.

Dos objetivos gerais do projeto destacamos os que a seguir se apresentam como aqueles que visam o estudo empírico:

- Perceber as representações dos professores e das lideranças intermédias sobre a criação do mega agrupamento.
- Identificar os quadros de referência e as dinâmicas específicas das duas unidades que se agregaram.
- Conhecer a opinião dos docentes sobre o impacto da agregação na identidade e cultura organizacional das unidades agregadas.

- Perceber como é possível assumir uma diversidade de culturas organizacionais no mega agrupamento de forma a não ferir a coesão necessária da organização.

4.1.2. Metodologia de investigação

A especificidade da investigação que se pretende levar a cabo enquadra-se numa abordagem metodológica cujas características apontam claramente para que o modo de conduzir a investigação seja o estudo de caso. Trata-se de um fenómeno complexo cuja descrição, compreensão, construção do conhecimento e implicação do investigador exigem aquele método investigativo. Em jeito de definição, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2004, p. 32).

Na linha do enquadramento paradigmático já estabelecido, este estudo de caso seguirá uma modalidade qualitativa, parecendo ser esta a tendência mais vinculada para este modo de investigar e como defende Hargreaves (1994, p. 205), “Um dos aspetos positivos da investigação qualitativa é a capacidade para identificar aspetos inesperados e esclarecer fenómenos estranhos”.

O estudo empírico releva marcadamente para a subjetividade e o interacionismo o que, na linha da investigação qualitativa, nos leva a destacar as representações, as perceções, as imagens e, por isso, decidimos usar uma técnica de recolha dados, *focus group*, que a seguir detalharemos, que nos assegurasse uma correspondência fiável aos nossos objetivos.

4.1.3. Técnicas de recolha de dados

O estudo empírico teve como técnica de recolha de dados um *focus group*, constituído por professores do quadro do agrupamento. Procedeu-se ao estabelecimento de critérios de seleção dos professores. Assim, procurámos que o grupo fosse: constituído, em igual número, por professores da escola ω (secundária) e da escola ϕ (EB23); incluído por professores que ocupavam cargos que configurassem lideranças intermédias; incluído por professores sem cargos; constituído por professores de todos os departamentos curriculares; constituído de forma a respeitar a proporcionalidade de género do agrupamento.

Quadro 3 - caracterização da participação no *focus group*

	Departamento	Grupo	Sexo		Cargo	Escola	Idade	Tempo serviço
			F	M				
PA	DMCE	510		X	-----	ω	49	26
PB	DMCE	520	X		-----	ω	56	32
PC	DE	620	X		-----	ϕ	47	23
CDD	DL	320	X		CD	ω	50	26
CDE	DL	320		X	CD	ϕ	53	28
PF	DCSH	400		X	-----	ω	56	33
CDG	DMCE	230	X		CD	ϕ	58	32
PH	DMCE	230	X		-----	ϕ	54	32

A opção pelo *focus group* deve-se ao facto desta técnica de recolha de dados nos permitir, segundo Morgan (1997, p. 2), obter informação a partir de interações grupais baseadas na discussão de um tópico sugerido pelo

investigador. Dá-nos também acesso ao entendimento das “diferenças de perspectivas entre grupos ou categorias de pessoas” (Krueger & Casey, 2009, p.19).

As questões, segundo Krueger & Casey (2009, p. 36-37), colocadas num focus group devem: i) promover a conversação, mantendo um bom ambiente informal; ii) evitar os acrónimos e jargões; iii) ser colocadas por escrito, quando é considerada desadequada a sua transcrição oral; iv) ser claras, evitando a perda de sentido para o participante; v) ser curtas para despistar qualquer confusão nos participantes; vi) estar sujeitas a uma só interpretação; vii) conter instruções muito claras, quando sujeitas a alguma atividade. As questões iniciais devem ter um caráter introdutório, seguindo-se abordagens mais específicas, terminando com questões finais.

4.1.4. Descrição do processo de recolha de dados

Considerando os objetivos do estudo empírico, o processo de recolha de dados teve em conta o seguinte: elaboração do guião para o *focus group*; convite/participantes na atividade; local de realização.

O guião pode ser visto no apêndice A. Foi estruturado para que houvesse um percurso evolutivo pelos temas a tratar e como dizem Krueger & Casey (2009), “diferentes tipos de questões são usadas em diferentes tempos do focus group”. Assim, foi colocadas questões introdutórias para introduzir o tópico geral. As questões chave seguiram-se e são elas que na essência “conduzem o estudo” (Krueger & Casey, 2009). As questões finais permitem que os participantes façam uma reflexão sobre o que se debateu e elencar os aspetos mais importantes.

Os participantes convidados, em igual número das duas escolas, manifestaram interesse na atividade e foram muito participativos e genuínos.

O moderador foi o autor deste projeto, tendo sido ajudado por um elemento neutro que tomou notas para que se assegurasse uma correta transcrição da gravação.

O evento realizou-se na escola sede (secundária) em ambiente recatado e confortável. Todos os elementos estavam no mesmo campo de visão e igualmente com o moderador.

4.1.5. Técnicas de tratamento de dados

O material resultante do focus group, gravado e escrito, foi analisado e interpretado segundo a técnica de análise de conteúdo. Também foram tidas em conta as notas registadas pelo moderador e pelo elemento neutro ao grupo. No apêndice B podem ser consultadas as grelhas de categorização, com as categorias e subcategorias de análise, as frases ilustrativas e as inferências.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A mesma autora diz-nos que o interesse da técnica “não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar depois de tratados”. Os ensinamentos são os sentidos e os significados que poderemos retirar da análise através de inferências. O “analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os «documentos» que pode descobrir ou suscitar” (ibid). Os nossos dados são manifestações desses vestígios, havendo “qualquer coisa para descobrir por e graças a eles” (ibid).

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

De uma forma geral o propósito da nossa investigação deve, no bom sentido, conduzir a nossa tarefa de análise dos dados (Krueger & Casey, 2009, p. 114). Esta fase da investigação, sendo as fontes provenientes de um *focus group*, requer um equilíbrio entre o que foi dito e escrito na atividade e o que se conseguiu enfatizar desses mesmos dados. O investigador deve ter presente que “haverá sempre uma tensão entre a riqueza dos dados e o afastamento do leitor das respetivas fontes” (Morgan, 1997, p. 64). Assim, segundo o mesmo autor, para que a ligação do leitor com os participantes originais fosse mais efetiva, procurámos que houvesse uma boa correspondência entre a questão colocada e a clarividência da citação.

Nesta análise e discussão dos dados tivemos em conta as categorias e subcategorias criadas à priori, tendo em consideração os objetivos deste estudo empírico. Faremos também uma análise comparativa dos dados obtidos a partir dos atores de cada uma das organizações.

Um dos objetivos que traçamos é sobre o conhecimento das representações dos professores e lideranças intermédias àcerca da criação do mega agrupamento.

No que respeita aos fatores que presidiram à formação do mega agrupamento, há uma unanimidade de opiniões e que vai no sentido das lógicas da otimização de recursos humanos e materiais, visando uma redução de custos no orçamento de estado. O que consta dos normativos sobre este assunto é considerado como pura retórica política. Podemos apontar alguma radicalização de posturas, dentro desta linha, nos atores da escola ϕ (EB23), não se percebendo o mesmo na escola ω (secundária). Aqui, chegam a colocar a hipótese de ter havido por parte da administração, sempre numa lógica

economicista, uma decisão, entre outras alternativas, de agregar duas organizações com dinâmicas e características mais facilmente integráveis. Aflorou-se também o facto de se ter perdido o efeito sistémico que estas agregações deveriam ter, nomeadamente no redimensionamento de alguns antigos agrupamentos, no sentido de permitir lógicas de agregação perceptíveis aos olhos das comunidades.

Continuando com as representações, há também aqui uma posição vincada em ambas as escolas quanto à consideração de que não houve sequer processo negocial. A administração tinha um plano e tratou de o impor. No entanto, há a perceção de professores da escola ϕ (EB23) de que houve jogo político nesta matéria o que é corroborado por uma liderança intermédia da escola ω (secundária), que via poder local (autarquia) constatou a certeza da agregação, em quaisquer circunstâncias, da escola secundária. O processo negocial ficou ferido de lógica, porque, como acima se disse, não acautelou uma visão alargada do problema, o que levou à incompreensão, preocupação e até a uma certa ridicularização da solução por parte da comunidade local e em particular nas figuras das associações de pais, porque a solução óbvia não aconteceu (agregação com o agrupamento vizinho). Ao contrário da escola ϕ (EB23), o processo foi muito ignorado pelos professores da escola ω (secundária), sendo a notícia recebida da agregação com grande espanto pela solução encontrada.

O processo de formação do mega agrupamento não foi muito percecionado pelos professores, mantendo-se as escolas na fase de instalação, a trabalharem como se não tivesse existido agregação.

Na categoria *Impacto da agregação das duas escolas nas identidades e culturas organizacionais* e nos aspetos ao nível da gestão há opiniões muito concretas sobre esta matéria dos atores da escola ϕ (EB23), sendo que os

professores da escola sede não notaram sequer alterações. Os professores de ϕ (EB23) consideram poder estar-se a assistir a uma perda de identidade da escola pela centralização da gestão na escola sede. Há um sentimento de perda. Há culturas organizacionais que se poderão descaracterizar devido à razão já apontada e que é normal nestes processos já que a gestão tende, pela mega dimensão, a desfocalizar-se de algumas questões.

Ainda na mesma categoria, mas analisando agora as alterações na cultura de trabalho dos docentes, verifica-se que o impacto da agregação é muito reduzido. Parecer haver uma maior clarividência no que toca a partilha e trabalho colaborativo por parte dos professores de ϕ (EB23). É manifestada a vontade de colocar no terreno a experiência que se teve ao tempo do antigo agrupamento vertical. Em ambas as partes há uma opinião muito favorável das reuniões havidas no início do ano letivo. Os professores da escola sede estão abertos à partilha e colaboração.

Em ϕ (EB23) há um aspeto que se está revelar particularmente sensível no âmbito da relação com os alunos e famílias. O simbólico de que se reveste a imagem de uma escola junto da sua comunidade dá sinais de estar fragilizado após a agregação. A deslocalização da centralidade poderá estar a provocar alguma desautorização dos órgãos de direção que exercem as suas funções no local. É perceptível na análise dos dados relativos a esta subcategoria que há uma maior preocupação das lideranças intermédias com o realcionamento escola/família e uma clara abordagem de algumas questões simbólicas relacionadas com a imagem da escola, por parte de professores sem cargos. Os professores da escola sede não fizeram qualquer abordagem a esta questão, o que, pelo menos aparentemente, vem confirmar o pouco impacto que teve a formação do mega agrupamento na imagem da escola.

Quanto aos quadros de referência dos professores sobre as características pessoais e profissionais necessárias para a docência é possível inferir-se que os professores da escola ω (secundária) dão mais importância às características profissionais do que às pessoais, verificando-se apenas em relação a estas uma referência ligeira à preocupação com a transmissão de valores para o enriquecimento das competências sociais do indivíduo. Os professores da escola ϕ (EB23) valorizam as características pessoais que devem estar ao serviço de uma missão que contribua para uma formação integral do indivíduo, transmitindo valores como a disciplina, trabalho, solidariedade, aceitação das diferenças, etc. Em ambas as escolas os professores revelam preocupação com o domínio científico das suas áreas, havendo uma percepção em ϕ (EB23) de que a profissão docente carece de um grande investimento pessoal dos docentes na preparação do seu trabalho, tanto no quotidiano das aulas como na actualização de conhecimentos.

Continuando nos quadros de referência e quanto às visões de escola poder-se-á depreender uma linha mais tecnocrática na escola sede, onde a centralidade é o sucesso académico e o percurso escolar, ao passo que em ϕ (EB23) há uma visão mais humanista com a preocupação da valorização de culturas que preparem os jovens de uma forma integral. Infere-se que nesta escola as lideranças intermédias poderão acolher bem uma aproximação a um modelo de liderança cultural.

Foram apontadas dinâmicas anteriores de liderança com forte estabilidade e reconhecimento em ϕ (EB23), admitidos também pelos professores da outra escola. Por outro lado, há um histórico de forte instabilidade nas lideranças passadas da escola sede do agrupamento. *Do outro lado* olha-se esta escola e veem-se muitas tensões entre professores. Em ambas as escolas

há práticas que valorizam fortemente os resultados académicos e controlo da disciplina.

Os grandes obstáculos identificados de índole organizativo que podem prejudicar a coesão da organização (considerando uma diversidade cultural das suas unidades) são essencialmente de ordem física: escolas dispersas, tempo escasso para tarefas conjuntas e dimensão da organização. Os professores da escola ϕ (EB23) voltam a apontar o afastamento da liderança de topo como fator negativo, embora se perceba uma vontade declarada de contribuir para a construção de um caminho comum. Aqui as lideranças intermédias encarnam uma opinião clara quanto à falta de apoio da tutela e ao controlo burocrático asfixiante que impõe. Nos atores da escola sede, embora tenham apontado os obstáculos referidos no início do parágrafo, isso não é visto com a mesma preocupação dos colegas da outra escola, considerando que as escolas continuam a manter uma grande independência, sendo que a vida na escola sede decorre sem grandes constrangimentos provocados pela agregação.

Posturas diversas dos professores das duas escolas em relação aos obstáculos de natureza pedagógica. Na escola ϕ (EB23), mais uma vez é apontado o afastamento físico das escolas que é um entrave à realização de trabalho conjunto e referida também a excessiva dimensão da organização. Infere-se que a omissão de outras questões, significa que pode haver predisposição para o aprofundamento destas questões e que experiências anteriores podem ser proveitosas. Na escola ω (secundária), não há assumidamente experiência de articulações verticais. Por outro lado, exige-se que os alunos cheguem com bases sólidas para o prosseguimento dos estudos.

O reconhecimento das potencialidades da procura de uma coesão para a organização é visível nos atores de ambas as escolas. O conhecimento do percurso integral do alunos pode potenciar essa coesão e ser determinante para o estabelecimento de planos de melhoria. Há abertura mútua para a construção de um caminho comum e há um reconhecimento mútuo quanto à qualidade dos profissionais das duas escolas.

4.3 SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO

As representações dos atores atestam o processo autocrático de formação do mega agrupamento e a hipocrisia retórica dos normativos que nada têm a ver com as reais motivações políticas deste processo, que visaram imposições externas, como mostrámos no suporte teórico onde é explícito no memorando estabelecido com entidades externas a indicação para a formação de agrupamentos. Os professores da escola sede reiteram estas posições, mas denotam uma posição algo sobranceira em relação ao assunto, admitindo que a administração terá procurado um parceiro que integrasse bem com aquela escola. Lamentam também o posicionamento acrítico do poder local com a proposta da tutela, manifestando incapacidade de liderança no processo negocial. Esta posição é estranha, porque seria mais expectável que estivesse alinhada pela perplexidade da população local que não entendeu a solução. O que mostramos neste parágrafo pretende responder a um objetivo do estudo empírico, quando procuramos *perceber as representações dos professores e das lideranças intermédias sobre a criação do mega agrupamento*.

Ao propormo-nos *Identificar os quadros de referência e as dinâmicas específicas das duas unidades que se agregaram*, inferimos da análise dos dados quadros de referência distintos com uma abordagem mais tecnocrática na escola secundária em contraponto com uma visão mais humanista na escola ϕ (EB23). Na escola sede percebe-se uma maior aproximação às perspectivas competitivas do mercado da educação. Os atores desta escola sede retêm no seu imaginário um histórico de instabilidade na gestão e liderança da organização. Os docentes da outra escola lembram uma fortíssima estabilidade ao longo da sua existência. Como pontos de aproximação, inferem-se uma considerável valorização dos resultados académicos e consciencialização ética e profissional sobre as exigências atuais da profissão. Este quadro constituiu um desafio significativo se pensarmos na necessidade de construção de um sentido comum para a nova organização. Consideramos não termos obtido os dados suficientes para clarificar as dinâmicas específicas pelo que importará numa outra oportunidade aprofundar essa questão.

O estudo empírico permitiu-nos ficar a *conhecer a opinião dos docentes sobre o impacto da agregação na identidade e cultura organizacional das unidades agregadas*. Assim, os professores da escola ϕ (EB23) manifestam preocupação por uma possível perda de identidade da escola e alterações na sua cultura organizacional. Percebe-se, pelas representações dos professores, que a escola que perdeu a centralidade se sente numa posição periférica. De acordo com o que aludimos na revisão de literatura há aspetos distintos, centrais e duradouros da organização que podem estar em causa. Não percebemos nos professores da escola sede opiniões significativas quanto a este objetivo.

Procurámos também *perceber como é possível assumir uma diversidade de culturas organizacionais no mega agrupamento de forma a não ferir a coesão necessária da organização*. Desta forma, os atores apontaram essencialmente obstáculos de ordem física à coesão da organização: dispersão das escolas no terreno e dimensão da estrutura. Isto remete-nos, como antes já abordámos, para questões conceptuais de criação de mega agrupamentos. Por outro lado infere-se como salutar, nas representações dos professores, a manutenção de uma diversidade de culturas organizacionais o que pode ser lido como uma manifestação da perspetiva diferenciadora que favorece a existência de múltiplas subculturas como vimos no quadro teórico. O aprofundamento do conhecimento integral dos percursos de muitos alunos do agrupamento parece constituir um fator de unidade e coesão, bem como uma abertura genuína e simbólica dos atores para a construção de um caminho comum.

Não se percecionou impacto relevante nas culturas de trabalho dos docentes. No entanto, os professores da escola ϕ (EB23) denotam uma clara supremacia ao nível do trabalho colaborativo e articulação pedagógica. Na visão de escola e de professor destes professores emerge uma grande vontade de colaboração e cooperação, menos expressiva nos professores da escola secundária, cuja postura está mais centrada na preparação dos alunos para a qualidade do sucesso académico. Os professores da escola ϕ (EB23) recuperam a sua experiência na antiga agregação com as escolas do 1º ciclo, apontando algumas estratégias que então foram seguidas para consolidarem o agrupamento. Isto remete-nos para a opinião de Sanches (2000), citando Nias, Southworth e Yeomans, que sustenta a tese de “A colegialidade e a criação de escolas com uma identidade coesa e forte parece ser mais propícia nas escolas do ensino básico”.

Tendo em conta o problema identificado neste projeto, confirmamos através dos dados recolhidos sobre a perceção dos docentes que: i) a desfocalização¹ da gestão e liderança, aliada de certa forma à dispersão física é geradora de dificuldades na gestão das unidades que se agregaram e de construção de um sentido comum (ideia central que emerge do estudo empírico), sendo estas questões mais sentidas pela escola ϕ (EB23) do que pela escola secundária; ii) a incompreensão da comunidade educativa, quanto às lógicas de formação do mega agrupamento, poderá trazer problemas para a atuação da liderança; iii) as dificuldades de comunicação são um entrave à gestão e liderança da mega organização.

Tendo em conta os resultados do processo de investigação procuraremos dar resposta à questão de partida com a elaboração de um plano de ação que apresentaremos a seguir.

¹ A centralização burocrática dentro do agrupamento e o consequente afastamento da liderança dos reais problemas desfoca a sua ação nuclear: melhorar cada dia os processos de ensino e os resultados das aprendizagens (CNE, 2012).

CAPÍTULO V – PLANO DE AÇÃO

5.1 NOTAS GERAIS

Considerando o ambiente complexo, na linha do que já aqui abordámos, da escola atual, agravado que foi com as novas agregações, entendemos acompanhar a opinião de Boutinet (1990, p. 258), quando defende que “a diligência por projeto revela-se a ferramenta apropriada para gerir a complexidade e incerteza”. Quando abraçamos um projeto devemos ter em conta que “as realizações são possíveis, e que, de qualquer maneira, estas realizações são sensivelmente diferentes de todas aquelas feitas até então” (ibid, p. 258).

Recuperemos a questão de partida: *como desenvolver um processo de liderança que respeite as culturas organizacionais distintas e o desenvolvimento da identidade da “nova” organização?*

Tendo em conta os resultados da nossa investigação, procuramos elaborar um plano de ação que favorecesse um processo de liderança que fosse na linha do respeito das culturas organizacionais distintas e que paralelamente promovesse o desenvolvimento da identidade da nova organização.

No seguimento do que apresentamos no quadro teórico, e como resposta à questão de partida o plano de ação sustenta-se num modelo de liderança por valores que, no nosso entender, permitirá respeitar e gerir as culturas organizacionais distintas e em simultâneo trabalhar no sentido de um caminho comum partilhado que é, de resto, a opinião colhida junto dos atores.

Para a concretização deste plano é importante apostar no processo comunicacional do líder com todas as estruturas e marcar presença nos vários espaços da organização. Assim, conseguirá envolver a comunidade e dar sentido à organização. O contacto presencial é crucial, porque o líder trabalha com perceções e visões de forma a desenvolver um forte conjunto de princípios na organização. O quadro de valores que vai nortear a ação deverá ser partilhado com todos os atores.

Entendemos que é importante desmontar a visão piramidal que impõe uma uniformização. Ao contrário deve valorizar-se uma organização em rede que por sua vez se identifica com “lógicas de mediação, baseadas nos princípios da diversidade e da flexibilidade, da cooperação e da coordenação” (Ferreira, 2005). A direção deve estar no centro dessa rede, movimentando-se nela, deixando de estar isolada na sede, mas com uma forte ligação às lideranças intermédias que desempenharão um papel importante, facilitando também a gestão das distintas culturas e subculturas cuja existência se acentua no mega agrupamento e que deve ser respeitada.

5.2 OPERACIONALIZAÇÃO DO PLANO

Este plano de ação rege-se a partir das seguintes ideias: a) desenvolvimento de uma liderança por valores com a tónica numa matriz de valores partilhados e no respeito pelas diferentes culturas organizacionais; b) construção e valorização de uma imagem identitária do agrupamento e valorização pela comunidade educativa; c) valorização da comunicação presencial como instrumento de desenvolvimento organizacional e de envolvimento dos atores.

5.2.1. Plano de ação

	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	ATORES	CALENDARIZAÇÃO	AVALIAÇÃO
Liderança e gestão	I. Reduzir o sentimento de orfandade na escola ϕ .	O diretor deverá presidir, pelo menos, a uma reunião de departamento por período da escola ϕ .	Diretor	Uma vez por período: a decorrer	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Professores de ϕ
		O diretor deverá estabelecer uma rotina presencial mais visível nesta escola.	Diretor	Dois dias por semana	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Professores de ϕ
	II. Valorizar as lideranças da escola ϕ	O diretor deve marcar reuniões de trabalho regulares com as lideranças intermédias da escola.	Diretor	Uma vez por mês	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Lideranças interm.
		Contributo das lideranças intermédias da escola na equipa responsável pela proposta do projeto educativo.	Conselho Pedagógico	A decorrer	Julho de 13/14 CP
	III. Desmontar a visão piramidal da gestão organizacional.	Reforço simbólico e formal dos poderes do coordenador de escola e do elemento da direção residente (ϕ) com a delegação de competências formal de avaliação do PND, ação disciplinar sobre os alunos e gestão de instalações.	Direção Coordenador de estabelecimento	3º período	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Professores de ϕ PND de ϕ
		Reforço da mensagem junto dos EE, por escrito, sobre a importância da resolução local dos problemas. Desvalorizar o imaginário da centralidade.	Direção. Diretores de turma	3º período	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Pais/EE de ϕ
		Realização dos conselhos pedagógicos nas várias escolas do agrupamento.	Diretor Conselho pedagógico	Ao longo do ano	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Docentes de π

	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	ATORES	CALENDARIZAÇÃO	AVALIAÇÃO
Imagem do agrupamento na	IV. Favorecer a compreensão da nova organização junto da comunidade.	Divulgação institucional das atividades da organização na página da internet. Ênfase para os casos de sucesso e boas práticas	Coordenação PTE	Ao longo do ano	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Docentes e pais/EE
		Participação em atividades organizadas pelas associações de estudantes e pelas associações de pais.	Direção	Ao longo do ano	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Alunos e pais/EE
		Lançamento de uma nova página do agrupamento na internet.	Coordenação PTE	2º período do presente ano letivo	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Comunidade de π
Comunicação Intra-organizacional	V. Minorar os inconvenientes da dispersão física das escolas com uma comunicação mais eficaz na organização.	Rentabilização mais apurada da plataforma moodle para partilha de informação e materiais.	Direção Coordenação PTE	Ao longo do ano	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Docentes de π
		Fusão das duas plataformas de correio institucional.	Coordenação PTE	Início do ano letivo	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Docentes de π
		Presença do diretor em algumas reuniões, ao longo do ano, das áreas disciplinares, estabelecendo uma relação de proximidade com os professores.	Diretor	Ao longo do ano	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Docentes de π
		Aposta numa relação de proximidade com as lideranças no formato de reuniões informais.	Diretor e lideranças intermédias	Uma vez por mês	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Lideranças

	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	ATORES	CALENDARIZAÇÃO	AValiação
Construção de um sentido Comum (identitário)	VI. Favorecer a compreensão mútua dos quadros de referência dos professores das duas escolas.	Realização reuniões entre professores das duas escolas para definirem um plano de articulação curricular entre as duas escolas.	Direção Coordenadores de departamento	1ª reunião – 3º P	Novembro - 13/14 Julho – 14/15 Prof. de ϕ e ω
		Organização de um encontro temático convidando uma personalidade da academia para problematizar conceitos de escola e da profissionalidade docente.	Direção	Início do próximo ano letivo.	Novembro - 14/15 Docentes de π
	VII. Promover junto da comunidade a visão e missão da organização.	Organização de reuniões de trabalho, com a presença do diretor, após a aprovação do PE do agrupamento no sentido de se estabelecerem princípios de atuação sobre a operacionalização da visão e missão da organização, bem como dos valores de que a comunidade se deve apropriar.	Direção Coordenadores das estruturas	1º período do ano letivo 14/15	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Docentes de π
		Reuniões com as A. Pais do agrupamento para explicar os grandes princípios da organização, a sua missão e quadro de valores e solicitar que contribuam para a sua divulgação e apropriação.	Diretor, pais e encarregados de educação	1º período do ano letivo 14/15	Novembro - 13/14 Julho - 14/15 Pais/EE
		Convidar a Câmara Municipal a participar na organização de atividades conjuntas com o agrupamento.	Direção	Ao longo do ano.	Julho de 14/15 Autarquia
	VIII. Valorizar a unidade Organizacional no respeito pelas diferentes culturas organizacionais.	Organização, numa ferramenta comum a todas as escolas, do PAA.	Todos os docentes	Início do próximo ano letivo	Julho - 14/15 Docentes de π
		Fazer incluir no PAA atividades de todas as A. Pais e A. de estudantes do agrupamento.	Pais/EE e alunos do agrupamento	Início do próximo ano letivo	Julho - 14/15 Pais/EE e alunos
		Determinação de alguns objetivos do PE ao nível das subunidades.	Secção do CP - PE	A decorrer	Julho de 14/15 Comunidade de π
		Eleger um tema a ser destacado anualmente no PAA e que enfatizado em todos os ciclos e escolas do agrupamento.	Toda comunidade educativa	A iniciar no próximo ano letivo.	Julho de 14/15 Comunidade de π

5.3 AVALIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

A avaliação do plano de ação é uma ferramenta da sua estrutura, que nos permitirá saber o que está a resultar da intervenção e a qualidade da mesma. O *feedback* dos atores é importante para ajudar à consecução dos objetivos, promovendo interações e favorecendo a mudança.

A recolha de dados ocorrerá conforme a fase do processo e junto dos atores envolvidos nas estratégias/atividades correspondentes. Estão previstas as técnicas da entrevista e de inquérito por questionário.

Os atores e momento da recolha de dados estão referidos no quadro resumo do plano de ação.

A avaliação do plano decorrerá em três momentos, sendo que dois ocorrerão numa fase intermédia da sua aplicação (julho/2014 e novembro/2014) e a avaliação final far-se-á em julho de 2015.

REFLEXÕES FINAIS

Estamos a cumprir a última etapa de um percurso e na convicção de que não foi uma simples passagem, mas um trabalho de muito envolvimento e investimento pessoal no qual depositamos esperanças de poder contribuir para minorar problemas que advieram com a criação de um mega agrupamento (agrupamento de escolas π).

Desde o primeiro momento em que optámos pela problemática do projeto tivemos consciência da sua complexidade, mas, por outro lado, sempre acreditámos na utilidade da sua investigação e, sobretudo, na atualidade da temática.

A liderança do agrupamento de escolas π com subunidades a assumirem culturas organizacionais distintas é uma tarefa difícil, agravada ainda com outros obstáculos conexos como a sua grande dimensão, a dispersão física das suas unidades, a dificuldade de articulação curricular, as tensões que emergiram nos pais/encarregados de educação e a privação de centralidade da escola ϕ (EB23).

Acreditamos no desafio da construção de uma nova identidade que julgamos ser possível com a aposta numa liderança por valores.

Fica em aberto uma pista de investigação, que numa próxima fase deverá incluir os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em avaliação educacional*, 343-362. Retirado de : <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1581/1581.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnard, C. (1971). *Funções do executivo*. São Paulo - Brasil: Editora Atlas.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as escolas*. Porto: ASA.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Canário, R. (2008). A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos* 12(2), 73-81. Retirado de : <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309>
- Castro, D. (2010). *A Gestão Intermédia nos Agrupamentos de Escolas*. Aveiro: Tese de Doutoramento - Universidade de Aveiro.
- CNE. (2012). Recomendação nº 7/2012. Diário da República - 2ª série de 23/11.
- Costa, J. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-34). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: ASA.
- Costa, J. A., & Tumbula, S. H. (2010). Culturas organizacionais e lideranças nas escolas: a direção por valores em estudo de caso. (U. Católica, Ed.) *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, pp. 193-204.
- Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional em Portugal: meta-análise sobre produção científica. (U. Católica, Ed.) *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, pp. 83-105.
- Estêvão, C. V. (2011). Perspectivas sociológicas críticas da escola como organização. In L. C. Lima (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 195-223). V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ferreira, F. I. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, &

- F. I. Ferreira, *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-306). Porto: ASA.
- Figueiredo, I. (2009). *Noções de Política Educativa*. Porto: ESE .
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). Escola, trabalho e aprendizagem profissional: entre a retórica da colegialidade docente e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In A. Marques, C. Gonçalves, & L. Veloso, *Trabalho, Organizações e Profissões: Recomposições Conceptuais e Desafios Empíricos* (pp. 171-185). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia. Retirado de :
http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR45f990cfec68a_1.pdf
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: ASA.
- Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional. Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Krueger, R., & Casey, M. (2009). *Focus Groups*. California: SAGE.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A. (2000a). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 65-94). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, J. A. (2000b). Questões centrais no estudo das culturas profissionais: uma síntese crítica da bibliografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 13, 59-103. Retirado de :
<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC13/13-3-lima.pdf>
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, nº2, pp. 7-47. Retirado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/374/37417202.pdf>
- Lima, L. (maio/agosto de 2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos* 12(2), pp. 82-88. Retirado de:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11722/1/Artigo%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Unisinos.pdf>
- Lima, L. (2011). Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. C. Lima (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (pp. 15-57). V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Lopes, A. (2009). A cultura organizacional em Portugal: de dimensão oculta a principal activo intangível. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, pp. 3-26. Retirado de: http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD17_18/gestaodesenvolvimento17_18_3.pdf
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. California: SAGE.
- Morgan, G. (1998). *Imagens da Organização*. Brasil: Editora Atlas.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, nº2, pp. 115-131. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417205>
- Neto-Mendes, A. (setembro de 2005). Os professores e o trabalho colaborativo - das políticas educativas às práticas docentes. *C.F.P. ÁGORA - Cadernos da Formação nº 2*, pp. 76-97. Retirado de: <http://www.cfagora.pt/admin/destaques/pdfs/caderno2.pdf>
- Neves, J. G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise* (pp. 13-43). Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org), *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: ASA.
- Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2003). *A essência da liderança*. Lisboa: Editora RH.
- Rodrigues, E. (2012). *As Políticas Educativas e o Impacto no Trabalho dos professores*. Aveiro: Tese de Doutoramento - Universidade de Aveiro. Retirado de: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8927/1/249273.pdf>
- Sanches, M. (1992). *Cultura organizacional. Um paradigma de análise da realidade escolar*. Lisboa: GEP - Ministério da Educação.
- Sanches, M. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, L. (2000). *A prática letiva como atividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário*. Lisboa: Tese de Doutoramento - Universidade de Lisboa. Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/>
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança*. Porto: ASA.

- Silva, J. (2012). *O Despacho Normativo 5634-F/2012 é o guarda-chuva normativo para os giga-agrupamentos*. Retirado de: <http://pensar-lousada.blogs.sapo.pt/1291256.html>.
- Simões, G. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas*. Porto: ASA.
- Smith, P., & Peterson, M. (1994). *Liderança, Organizações e cultura*. S. Paulo: Pioneira.
- Torres, L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo*. Braga: Universidade do Minho - Tese de Doutoramento. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5716>
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio. Avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 435-451*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n49/29240.pdf>
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação, 21(1)*, pp. 59-81. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871->
- 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. Retirado de: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3354>
- Trigo, J., & Costa, J. A. (outubro/dezembro de 2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: avaliação de políticas públicas Educativas*, pp. 561-582.
- Tumbula, S., & Costa, J. A. (setembro de 2010). Culturas Organizacionais e Liderança nas Escolas: a direção por valores em estudo de caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, pp. 193-204.
- Vala, J., Monteiro, M. B., & Lima, M. L. (1988). Culturas organizacionais - uma metáfora à procura de teorias. *Análise social, vol. XXIV (101-102)*, 663-687.
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacto de avaliação integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Tese de Doutoramento. Retirado de: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1102/1/2007001417.pdf>
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança*. Porto: ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- *Decreto-Lei 769-A/76 de 23 de outubro* - aprova o regime de gestão dos estabelecimentos do ensino preparatório e secundário.
- *Decreto-lei n.º 412/80 de 27 de setembro* - orienta a gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino primário oficial.
- *Lei n.º 46/86 de 14 de outubro* – Lei de Bases do Sistema Educativo
- *Decreto-Lei n.º 3/87 de 3 de janeiro* - aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação e Cultura.
- *Despacho conjunto 28/SERE/SEAM/88 de 30 de junho* - define os princípios gerais da planificação da rede escolar.
- *Despacho conjunto 19/SERE/SEAM/90 de 15 de maio* - determina que cada Direção Regional promova a criação, em regime de experiência pedagógica, de uma escola básica de 9 anos a nível de sede de concelho.
- *O Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de maio* - define o Regime de Direção, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar dos Ensinos Básico e Secundário.
- *Despacho n.º 130/ME/96 de 8 de julho* - determina, encarregar o Doutor João Barroso, de realizar, um estudo prévio de natureza prospetiva e operacional sobre o reforço dos níveis de autonomia das escolas.
- *Despacho Normativo n.º 27/97 de 2 de junho* - preparação das condições humanas, técnicas e materiais do novo regime de autonomia e gestão das escolas, designadamente no domínio do reordenamento da rede escolar, através da apresentação de propostas de associação ou agrupamentos de escolas.
- *Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de maio* - define o regime jurídico da Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de

Educação Pré – Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, bem como dos respetivos Agrupamentos.

- *Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto* – criação e funcionamento de agrupamentos de escolas.
- *Despacho n.º 13313/2003, de 13/6/2003* - Determina disposições relativamente ao processo de agrupamento de escolas, à extinção das escolas do ensino básico mediatizado, ao encerramento das delegações escolares e à reafecção dos recursos humanos na sequência do encerramento das delegações escolares.
- *Lei n.º 85, de 27 de agosto* - estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.
- *Resolução do Conselho de Ministros n.º 44, de 14 de junho/2010* - estabelece critérios que promovem a existência de agrupamentos verticais, que devem incluir, quando possível, todos os níveis de ensino.
- *Portaria n.º 1181, de 16/11/2010* - definição dos procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas.
- *Despacho n.º 5634-F/2012 de 26 de abril* - princípios e critérios de orientação a aplicar às novas unidades orgânicas resultantes da constituição de agrupamentos ou agregações.
- *Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril* - regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré - escolar e dos ensinos básico e secundário.
- *Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho* - alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril,

APÊNDICES

Apêndice A – Guião do *focus group*

- Público-alvo: 8 professores de vários departamentos curriculares das duas escolas, com e sem cargos.
- Duração: 2 horas
- Apresentação: objetivo da sessão; confidencialidade dos dados recolhidos; pedido de autorização para gravar.

Objetivos	Questões para debate	Tarefa	Tempo
<i>Perceber as representações dos professores e das lideranças intermédias sobre a criação do mega agrupamento.</i> <i>Conhecer a opinião dos docentes sobre o impacto da agregação na identidade e cultura organizacional das unidades agregadas.</i>	1. O que pensam, na generalidade, sobre a constituição de mega agrupamentos?	Respostas dadas oralmente, seguidas de debate.	10 + 10 + 10 min
	2. O que pensam do processo negocial de formação do mega agrupamento?		
	3. Que aspetos positivos e/ou negativos trouxe esta agregação?		
<i>Identificar os quadros de referência e as dinâmicas específicas das duas unidades que se agregaram.</i>	4. Indiquem duas características identitárias que nos diferenciam.	Resposta dada por escrito, lidas e comentadas. Cinco minutos para o registo.	15 + 15 min
	5. Indique dois aspetos que nos aproximam.		

Objetivos	Questões para debate	Tarefa	Tempo
<i>Identificar os quadros de referência e as dinâmicas específicas das duas unidades que se agregaram.</i>	1. Ser um bom professor é	Completar, em 5 min. a frase num cartão em 4 linhas; cada um lê e comenta as frases com que mais se identifica.	15 + 15 min
	2. Uma boa escola é		
	3. Se estivesse numa posição de decisão, o que mantinha e o que mudaria no sentido de se ganhar coesão na organização?	Respostas orais com debate	15min
<i>Perceber como é possível assumir uma diversidade de culturas organizacionais no mega agrupamento de forma a não ferir a coesão necessária da organização.</i>	4. Que obstáculos identifica, no plano organizativo e pedagógico, para a construção de um sentido comum?	Respostas orais com debate	15 min
	5. Que potencialidades reconhece existir para a construção de um sentido comum?		

Apêndice B - Grelha de categorização para análise das respostas no Grupo Focal dos docentes da Organização φ

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
I - Representações dos professores sobre o mega agrupamento.	1. Identificação dos fatores que conduziram à formação do mega agrupamento	“a grande vantagem para a tutela foi mais a parte económica” – CDE “Acho que a lógica dos agrupamentos significa não a otimização de recursos, mas poupanças imediatas no orçamento de estado” – CDG “o objetivo foi claramente poupar dinheiro nas direções das escolas” – CDG “acho que aquilo que se pretendeu foi exatamente poupar em termos imediatos dinheiro; o impacto a prazo não foi sequer pensado” – CDG “não tenho dúvidas que a retórica que está nos normativos é apenas isso mesmo e que a principal razão foi poupar algum dinheiro” –PC “se me perguntarem qual a lógica da formação dos mega agrupamentos eu não sei” - PC	É clara a perceção dos atores desta escola sobre o que esteve na base da criação do mega agrupamento: fatores meramente financeiros. O que consta dos normativos é desprezado, por ser considerado retórica, perpassando até a ideia de alguma perplexidade e irracionalidade da formação de alguns mega agrupamentos. Não se inferem representações diferenciadas entre lideranças intermédias e professores.
	2. Processo negocial para a formação dos agrupamentos	“A palavra negociação passou a ter um novo sinónimo que é imposição” – CDE “uns ficaram outros não ficaram” – PC “uns que tinham mais influência” – PC “Torna-se até difícil explicar aos habitantes a lógica de formação do mega agrupamento” –CDG “Penso que a população só agora se apercebeu dessa realidade”- PH	Os professores sentem que, na prática, não houve processo negocial, mas sim uma imposição em função de determinados objetivos que o governo traçou. Nota-se que há o entendimento que também houve jogos políticos que influenciaram a tomada de decisão. O processo negocial a existir deveria ter evitado confundir a população local, que não percebeu, de todo, a formação do mega agrupamento.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
I - Representações dos professores sobre o mega agrupamento.	3. Processo de formação mega agrupamento.	Os professores desta escola não se pronunciaram quanto a esta subcategoria.	

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
II - Impacto da agregação das duas escolas nas identidades e culturas organizacionais.	1. Identificação dos aspetos que se alteraram ao nível da gestão.	“a nossa casa muito bem governadinha e de repente passamos a ter mais problemas” – CDE “mantendo elementos da direção e lideranças intermédias no local, mas nunca é a mesma coisa” - CDG “o impacto a prazo não interessa” – CDG “a escola sede não sente tanto por ter a direção muito próxima, mas na EB23 sentimos essa falta” - PC “é complicado para toda a gente e temos de ajudar um pouco a direção” - PC “ou todos nós colaboramos um pouco ou então o barco começa a afundar-se” – PC “está a ser sentido em ϕ” - PC “o facto de acharmos que tínhamos a situação controlada não se está a verificar” - PC “neste momento começa-se a sentir as coisas com algum descontrolo” - PC “estamos a ficar um bocado sós” - PC “não há aquela linha orientadora” - PC “as pessoas (direção) não estando tão presentes é muito mais difícil” - PC “os miúdos sentem isso” - PC	Há uma nítida preocupação dos atores desta escola sobre alterações produzidas ao nível da gestão. Sentem que o afastamento da gestão é um fator determinante para a perda de eficácia local da mesma. Parece haver algum sentimento de perda, porque antes estava-se muito melhor. Embora haja disponibilidade para ajudar e colaborar isso pode não ser suficiente para evitar uma degradação local da organização. Parece haver a interiorização de uma certa orfandade e que de uma forma mais difusa se pode estar a estender aos utentes da escola, ou seja, alunos e encarregados de educação. Parece existir uma maior preocupação nos professores sem cargos do que nas lideranças intermédias.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
II - Impacto da agregação das duas escolas nas identidades e culturas organizacionais.	2. Identificação dos aspetos que se alteraram ao nível da cultura de trabalho dos docentes.	“proveitosas as reuniões que se realizaram entre as áreas disciplinares das duas escolas” - PH “a mais valia ao longo ano perde-se por falta de tempo para a realização desses encontros” - PH “a articulação vertical das matérias, dos métodos, partilhas de experiências com a escola ω ainda está numa fase muito embrionária” - PH “penso que a partilha verificada nas reuniões de início de ano deve ser alargada” - PC “temos que nos esforçar a fazer” - PC “devem-se promover encontros informais de professores para uma maior socialização” - PC “No início do antigo agrupamento vertical as reuniões iam-se realizando nas diversas escolas” - PH “os lanches também eram muito interessantes e constituíam um modo de aproximação dos docentes” - PH “O próprio CP não era sempre na sede” - CDG “Em ω, pela sua dimensão torna-se muito mais impessoal; tudo é mais distante” - CDG	As alterações nas culturas de trabalho são ainda muito insipientes, embora se vislumbre uma vontade de se estabelecerem pontes de partilha e de trabalho colaborativo dos professores desta escola com a escola sede. Há uma opinião muito favorável das primeiras reuniões havidas no início do ano letivo. Há também uma disponibilidade de colocar no terreno a experiência desta escola numa anterior agregação. A socialização não deve ser descurada neste processo.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
II - Impacto da agregação das duas escolas nas identidades e culturas organizacionais.	3. Identificação dos aspetos que se alteraram ao nível da relação com os alunos e famílias	“hoje em dia é difícil de transmitir para o exterior o anterior clima que se vivia na escola” - PC “perceciona-se que os pais já sentem que a escola já não é o que era” - PC “é necessário transmitir que não estamos sós e que isso teve consequências negativas” - PC “Torna-se até difícil explicar aos habitantes que habitam junto da escola sede como é que o seu filho que mora ao lado da escola não tem vaga porque vêm outros a uns quilómetros de distância que têm prioridade sobre eles” - CDG “Penso que a população só agora se apercebeu dessa realidade” - PH “na relação com as famílias distância física da direção tem outro impacto” -CDG “Há um sentimento, por parte das famílias, que é para entrar pela escola dentro” - CDG “não só pela questão do mega, mas também pela despromoção da classe dos professores que leva as famílias a acharem que se pode fazer tudo aos professores” - CDG “Perceciona-se que estas fragilidades se transmitem facilmente aos alunos o que leva a ouvir-se coisas do género: <i>vou à sede fazer queixa</i>” - CDG “isto é coisa que os pais e alunos comentam e isto só agora começou” - CDG “isto é inevitável e que à partida se sabia que ia acontecer” – CDG “hoje os pais são muito mais arrojados e só lhes falta bater à porta da sala de aula a pedir satisfações aos professores” - CDE “ A escola está escancarada para o exterior” - CDE	Parece ter havido um impacto a ter em conta na relação com os alunos e famílias. Coloca-se a hipótese da imagem, que esta subunidade tinha no exterior se ter degradado com a implementação do mega agrupamento. Esta escola sente-se fragilizada perante os pais e EE. Alguns sinais de desautorização local dos órgãos de gestão. Acrescida à própria despromoção da classe docente esta medida da administração central trouxe problemas de relacionamento com o exterior. Há a necessidade de se explicar para fora a mudança. Os utentes abrangidos pelas escolas deste mega agrupamento podem não entender as lógicas da sua criação e gerarem-se conflitos daí decorrentes. Os mecanismos da oferta e procura locais podem-se ter alterado com a criação do mega agrupamento. Há uma maior preocupação das chefias intermédias com o relacionamento escola/famílias e um alerta para a degradação da imagem da escola por parte dos professores sem cargos.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
III - Identificação dos quadros de referência e dinâmicas de cada unidade	1. Características pessoais de referência sobre a atuação docente.	“cultivar entre os alunos uma cultura de disciplina e aceitação do outro (das diferenças)” - PC “Preparar os alunos para o agradável sucesso, mas, acima de tudo, o aceitar do insucesso” - PC “estar atento aos sinais da sociedade, para saber lidar melhor com os alunos” - CDE “ser um bom condutor de pessoas” – CDE “Ser um bom professor é estar disponível, é ser altruísta” - CDE “estar atento às dificuldades dos seus alunos” - CDE “ter a capacidade de manter a disciplina na sala de aula” - CDG “ter a capacidade de gerar empatia com o grupo turma” - CDG “ser um modelo pela sua forma de ser e atrair valores (trabalho, persistência, humildade, solidariedade,...)” - CDG “contribuir para a formação integral dos alunos” - PH “o lado mais missionário de ser professor” - CDE	As características pessoais dos professores devem estar ao serviço de uma missão que deverá ser pensada enquanto formação integral do indivíduo. Nessas tarefas o professor deve conseguir transmitir alguns valores como: disciplina, trabalho, solidariedade, aceitação das diferenças, persistência, etc. Deverá também ter a capacidade de gerar empatias e ser um bom condutor de grupos.
	2. Características profissionais de referência sobre a atuação docente.	“investir muito tempo na preparação das suas aulas” - PH “investir muito na atualização de práticas pedagógicas e científicas” PH “Dominar o conhecimento científico e as técnicas pedagógicas necessárias para ensinar de forma eficaz” - CDG “Ser competente no que ensina” - CDE “transmitir os saberes da sua disciplina” - PC “motivar os alunos para a aprendizagem” - PC	Parece haver a assunção de que a profissão docente carece de um grande investimento pessoal dos docentes na preparação do seu trabalho, tanto no quotidiano das aulas como na atualização de conhecimentos. É marcante a preocupação com o conhecimento científico e as capacidades pedagógicas.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
III - Identificação dos quadros de referência e dinâmicas de cada unidade	3. Visão de escola.	“Conseguir preparar os alunos de uma forma multifacetada de saberes e de valores coletivos” – PC “que sabe lidar com a diversidade dos seus elementos” - CDE “que incute hábitos de trabalho e de disciplina” - CDE “Uma escola que consegue pela sua forma de liderança criar um forte sentido de pertença” - CDG “que prepara e orienta o aluno para a vida” - PH	Parece haver uma visão de escola preocupada com a valorização de culturas que preparem os jovens de uma forma integral, não se ficando por uma mera transmissão de saberes. Poder-se-á depreender alguma ideia de modelo de liderança cultural com a defesa de um forte sentido de pertença por parte da comunidade.
	4. Práticas e dinâmicas.	“na escola ϕ valoriza-se muito a hierarquia mesmo que não se concorde” CDG “na escola ω a liderança será um alvo sempre a abater” - CDG “vai para lá alguém e é difícil de resistir de um mandato para o outro” CDG “Em ϕ sempre houve uma cultura de continuidade nas lideranças” - CDG “não gostamos em ϕ de estar sempre a mudar” - CDG “enterram-se os machados todos porque para fora não passa nada” - CDG “a coisa que eu vejo que mais distingue as duas escolas são as tensões entre professores muitíssimo mais evidentes na ω do que na ϕ” - CDG “nível socio- económico no 3ºciclo em ω é muito melhor que em ϕ” - CDG “Ambas as escolas trabalham para obter bons resultados escolares” - CDE “ambas estão a fazer um esforço no sentido de se articularem melhor” - CDE “Valorização dos resultados escolares em ambas as escolas” - CDG “forte sentido de pertença à escola por parte dos professores” - CDG “Em ω os pais começam a gerir a carreira dos filhos a partir do 7º” CDG	Os professores desta escola veem, historicamente, dinâmicas de liderança muito diversas nas duas organizações. Forte estabilidade em ϕ e muita instabilidade em ω. Vêem-se, deste lado, muitas tensões entre professores em ω, o que não é comparável com a escola ϕ. Há uma dinâmica comum que se prende com a valorização de bons resultados académicos. Na escola sede os pais dos alunos que entram no 3º ciclo iniciam aí a gestão da carreira dos filhos.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
		“As duas escolas tinham formas de organização a nível de grupo disciplinar e de departamento diferentes” – PC “Comportamentos muito mais difíceis de controlar em φ nos primeiros anos” - PC No entanto, a imagem da escola é de uma instituição disciplinada” - PC “A disciplina era para todos” - PC “Aquilo que os alunos sentiam toda a gente sentia” - PC	Os professores desta subunidade sabem que as escolas tinham dinâmicas de funcionamento interno diferente no que toca, por exemplo, a departamentos e grupos disciplinares. Imagem de uma escola muito disciplinada para todos.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
IV - Coesão da organização com assunção de diversidade cultural das unidades agregadas	1. Identificação dos Obstáculos no plano organizativo	“falta de tempo para aquilo que se pretende fazer” - PH “distância entre as escolas que não ajuda nada” - PH “distância física da direção tem outro impacto na disciplina dos alunos” - CDG “perceberem que a direção, diretor ou seja quem tem o poder em última instância não está presente” - CDG “porque o espaço físico é muito importante e no caso das escolas estarem juntas há a possibilidade de haver partilha de espaços e de materiais o que não acontece com soluções deste tipo” - PC “por muita ajuda que os professores deem, uma liderança de um mega “agrupamento destes é uma coisa muito complicada” - CDG “tem-se os pais pela frente, os alunos e sobretudo tem-se a tutela pela frente” - CDG “se ao menos a tutela saísse do caminho seria uma grande ajuda” - CDG	A escassez de tempo para as tarefas em comum e o afastamento físico das duas escolas são os grandes obstáculos apontados neste plano. A desfocalização da liderança, pela grandeza da organização é um problema apontado com clareza. Há vontade de colaborar, mas os atores percebem a complexidade do problema, que se acentua com a falta de ajuda da tutela. Em vez disso há um controlo burocrático asfixiante. Estas perceções são mais evidentes nas lideranças intermédias.
	2. Identificação dos obstáculos no plano pedagógico	“seja qual for o discurso pedagógico é muito difícil de explicar como é que gerir agrupamentos com 2000 ou 3000 alunos situados em edifícios dispersos possa trazer alguma vantagem” - CDG	O maior obstáculo às questões pedagógicas é a dimensão da organização e o afastamento físico das escolas com 2º, 3º ciclos e secundário.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
IV - Coesão da organização com assunção de diversidade cultural das unidades agregadas	3. Reconhecimento das potencialidades da coesão	"Se o ministério nos quisesse ter agregado com outra escola, isso teria sido uma tragédia para nós" - CDG "a ter de acontecer a agregação então que seja com ω" - CDG "Na teoria este projeto dos megas até poderia ser interessante, porque poderá permitir ter uma visão integrada de todos os ciclos" - PC "aprendendo com a experiência das outras escolas" - PC "somos pessoas abertas" - PC "perdemos um pouco o receio uns dos outros" - PC "não sabíamos quem estava do lado de lá" - PC "ambas as escolas sentem o orgulho nos seus resultados e são muito competitivas" - CDG "queremos que os alunos sejam melhores" - CDG "há disponibilidade para a melhoria constante de resultados" - CDG "Sentiamo-nos como uma escola de referência e não queríamos agregar com qualquer um" - CDG	Nítido reconhecimento de que esta solução foi um mal menor, o que pode ser encarado com algum regozijo. A construção de um sentido comum pode ser potenciada com o conhecimento alargado de outras fases do percurso escolar dos alunos. Há abertura para a construção de um caminho comum. Ambas as escolas têm orgulho nos bons resultados que obtêm e são muito competitivas. Parece haver a perceção de que, em ambas as escolas, há uma disponibilidade para o estabelecimento permanente de planos de melhoria.

Apêndice C - Grelha de categorização para análise das respostas no Grupo Focal dos docentes da Organização W

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
I - Representações dos professores sobre o mega agrupamento.	1. Identificação dos fatores que conduziram à formação do mega agrupamento	“a ideia que sempre tive é que isto tem um interesse de ordem logístico e de gestão de pessoal” - PA “há vantagens a nível de gestão de pessoal” - PA “a evocação da possibilidade da existência de um único projeto educativo que permita a continuidade de um aluno na mesma organização é mera retórica” - PF “creio que o que se passou é que ϕ pertencia a um agrupamento prestigiado e a nossa perceção foi que a ter que ser ainda bem que foi assim” - PF “o mega agrupamento não passa de facto neste momento de um conjunto de pessoas que continuam a trabalhar dentro das suas dinâmicas” - CDD “procurou-se apenas atingir a otimização dos recursos humanos” – CDD “a ideia de um projeto educativo comum e de um percurso sempre no mesmo agrupamento é muito filosófico da parte da tutela” - CDD “isto caiu tudo encima das escolas e dos professores por uma questão de poupança” – PB “de uma forma mais racional o que se deveria ter feito era ter redimensionado o agrupamento vizinho de modo que a agregação fosse feita localmente” - PF	Os fatores apontados vão na direção da otimização dos recursos humanos, visando redução de custos com pessoal. Pode ter havido a intenção, para além das financeiras, de agregar duas organizações com algumas referências em comum. Enquanto reorganização da rede dever-se-ia ter procedido a um redimensionamento do agrupamento vizinho no sentido de se retirar sinergias de escolas contíguas.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
I - Representações dos professores sobre o mega agrupamento.	2. Processo negocial para a formação dos agrupamentos	“acho que não houve processo negocial, mas sim uma decisão tomada pela administração” – PF “foi apresentado como facto consumado” - PF “A participação da autarquia acabou por ir a reboque das posições da administração, nomeadamente da DREN” - PF “o corpo docente foi apanhado um pouco de surpresa com o mega” - PA “com esta vizinhança tão próxima pensamos por momentos que fosse essa a possibilidade para dar uma continuidade física e geográfica” - PA “ouvia-se falar, mas não se sabia tão pouco com quem íamos agrupar” - PA “foi portanto surpreendente a notícia de o agrupamento se faria com ϕ” - PA “de uma forma abrupta vimo-nos integrados num mega agrupamento” – PA “enquanto membro da direção na altura, a ideia, desculpando-me, porque é grossa, foi tudo feito às 3 pancadas” - CDD “a ideia que circulava foi que ω agruparia com o agrupamento vizinho” - CDD “do ponto de vista da autarquia havia a certeza de que ω seria integrada num agrupamento e portanto não haveria hipótese de qualquer processo negocial nesse sentido” - CDD “as pessoas foram confrontadas com a ideia de que isto está feito e tem que ser feito” - CDD “percecionei na altura que o processo era para ir para a frente mesmo contra a vontade das partes envolvidas” - PB “O agrupamento vizinho de ω já tinha um número muito elevado, mas podiam perfeitamente tê-lo redesenhado” – PF “As associações de pais movimentaram-se, mas não deu qualquer resultado” - PF “houve uma movimentação de pais nomeadamente dos andavam aqui e questionavam-se se poderia haver alguma vantagem dos alunos do outro agrupamento” - CDD	Não existiu processo negocial em si mesmo, mas sim uma decisão unilateral da administração, impondo uma solução. O poder local colocou-se politicamente ao lado da administração central. O processo passou muito ao lado do corpo docente desta escola. Foram apanhados de surpresa com a decisão sobre a agregação. Gerou-se alguma perplexidade, porque o que deveria ser natural, agregar com o agrupamento vizinho, não aconteceu. Instalou-se alguma preocupação juntos das associações de pais da futura escola sede e do agrupamento vizinho, relacionada o futuro percurso dos alunos não pertencentes ao novo agrupamento e do próprio. Visão mais institucional de uma liderança intermédia e mais distanciada da parte dos outros professores.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
I - Representações dos professores sobre o mega agrupamento.	3. Processo de formação do mega agrupamento.	“houve muita angústia para quem esteve à frente da CAP” - CDD “Em ω foi fluida a passagem para o mega” - PA “não sinto as dificuldades que vocês estão a sentir” - PA “aqui não foi traumatizante” - PA “temos aqui a direção e não sentimos muito a mudança” - PA “a dificuldade que pode surgir é a criação de rotinas que nós não temos” - PA	Dificuldades sentidas na fase de instalação do mega agrupamento de alguém, liderança intermédia, que vivenciou diretamente a situação. Para os restantes professores parece não terem sentido a mudança.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
II - Impacto da agregação das duas escolas nas identidades e culturas organizacionais.	1. Identificação dos aspetos que se alteraram ao nível da gestão.	Nenhuma frase ilustrativa.	Os professores da escola sede não notaram alterações de monta, ao nível da gestão, por via da agregação.
	2. Identificação dos aspetos que se alteraram ao nível da cultura de trabalho dos docentes	“as rotinas só aparecerão quando nos conhecermos melhor os colegas da outra escola” – PA “só com o tempo é que se consegue fazer e nós só estamos agora a começar” - PA “começar por reuniões informais no início de cada período, vamos falando com os colegas para ter o conhecimento necessário para de seguida começar a partilhar experiencias, materiais ,etc.” - PA “no início do ano tivemos aquelas reuniões que foram interessantes e muito proveitosas” - PB “eu própria disse que ia lá à hora que ela reúne com os colegas, mas depois ainda não consegui lá ir” - PB “precisamos de mais tempo” - PB “as pessoas estão longe e ocupadas com tanto que fazer com tanta coisa” - PB “este aspeto poderia ser melhorado, não sei muito bem como” - PB	Perpassa a opinião nos professores da escola sede que é necessária uma mudança na cultura de trabalho dos professores no ponto de vista do trabalho colaborativo e da partilha. No entanto, ainda se está numa fase muito insipiente do processo. Há disponibilidade para a causa.
	Não houve frases ilustrativas na subcategoria 3 da categoria II.		

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
III - Identificação dos quadros de referência e dinâmicas de cada unidade.	1. Características pessoais de referência sobre a atuação docente.	“ser rigoroso, mas tolerante e compreensivo” - PA “um transmissor de valores” - PB “promotor de competências sociais” – CDD “se hoje não apelarmos um pouco à nossa inteligência emocional é uma chatice vir à escola” – CDD “ajudar os alunos a combater frustrações, porque e isso depois condiciona os seus comportamentos” – CDD “trabalhar o lado mais emocional dos alunos para que saiam da escola com mais ganhos” - CDD “bom comunicador” - PA “ter interesses diversificados e ser curioso” - PA	Posições algo difusas, com alusões muito genéricas ao conceito de “um bom professor”. Alguma preocupação com a transmissão de valores que poderão enriquecer as competências sociais do indivíduo.
	2. Características profissionais de referência para a atuação docente.	“dominar a sua área específica de saber” – PA “faz os alunos gostar das matérias que ensina e que apresenta domínio científico” - PB “promover o desenvolvimento das aprendizagens, a aquisição do conhecimento orientando os alunos para os resultados e sucesso académico” - CDD “colabora com os colegas na preparação das atividades docentes” - PF “que se envolve na vida da escola porque sabe que a sua qualidade organizacional se reflete no aproveitamento dos alunos” - PF	Posturas direcionadas para o domínio científico das áreas específicas do professor, colocado ao serviço dos resultados e do sucesso académico. Alguma preocupação com o envolvimento na vida da escola

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
III - Identificação dos quadros de referência e dinâmicas de cada unidade	3. Visão de escola.	“um sentimento de segurança” – PA “Proporciona ferramentas que permitam aos alunos prosseguir com sucesso o percurso escolhido (continuação dos estudos ou integração na vida ativa)” - PA “que é referência científica e pedagógica (prepara para as exigências do futuro)” - PB “transmissora de valores culturais e humanos (forma pessoas)” - PB “Aquele que promove o sucesso académico” - CDD “estimula nos alunos a aquisição de competências sociais” - CDD “centra a sua atividade nos alunos que efetivamente a frequentam” - PF “a que não se desculpa com a qualidade dos alunos que a frequentam” - PF “a que cuida da vertente social e ética de enriquecimento cultural dos alunos numa perspetiva de educação integral da pessoa” - PF “a que deteta e encaminha situações sociais e dificuldades cognitivas que impedem o normal aproveitamento de alguns alunos” - PF	Visão mais tecnocrática de escola preocupada com o sucesso académico e o respetivo percurso escolar, mas também é colocada a ênfase na importância da transmissão de valores. Escola disponível para acolher a diferença e com respostas para a mesma.
	4. Práticas e dinâmicas.	“Ambas as escolas privilegiam uma cultura de disciplina” – PA “elevado grau de empenho dos docentes e qualidade do ensino proporcionado” - PA “Ensino muito focalizado nos exames, o que afasta um pouco de outros objetivos educacionais” - PB “postura dos docentes muito orientada, em ω, para os resultados finais dos alunos” - CDD “A escola φ teve uma liderança mais efetiva e mobilizadora da comunidade educativa” - PF “A escola ω, pelas suas dimensões e variedade de percursos educativos não possuía tal identidade” - PF “A escola φ revelou ao longo da sua história níveis de organização e de disciplina interna que ω nunca alcançou” - PF	Perceção de que ambas as escolas têm uma cultura de incutir disciplina nos seus alunos. Há dinâmicas relacionadas com as práticas pedagógicas, por parte dos corpos docentes, que indiciam qualidade nos seus propósitos. Culturas orientadas para os resultados académicos. Assunção de que a escola φ teve lideranças fortes e estáveis ao contrário da escola sede em que se passou o contrário. Isso pode-se ter refletido em níveis organizativos mais débeis, bem como do controlo da disciplina.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
IV - Coesão da organização com assunção de diversidade cultural das unidades agregadas	1. Identificação dos obstáculos no plano organizativo	“na nossa vivência não se notou muito a constituição do mega agrupamento” – PA “O afastamento físico das escolas é uma grande dificuldade” – PA “mas na vivência enquanto UO de ensino não me parece que tenha grandes consequências” – PA “ter um lema em comum, saber para onde é que vão, o que é que se quer para todos nós” – PA “neste momento cada escola trabalha para si” – PA “afinal estamos em mega agrupamento e o que é temos em e o que queremos em comum?” – PA “Qual é a grande ideia da direção para este mega agrupamento?” – PA “Qual é a grande ideia da direção para este mega agrupamento?” – PA “duas antigas alunas deixaram um bilhetinho na bata que dizia: “professor, viemos ver o hospital novo” - PA “As complicações que existem lá fora começam a transparecer cá para dentro e num mega como este isso poderá ser ainda mais evidente” - PA “Há uma familiaridade, em grande grupo, na escola ϕ, ao passo que em ω há muitos grupos informais” – PB “não é nada pratico quando as escolas estão afastadas” – PB “já nos resta muito pouco tempo para as tarefas a que estamos obrigados e nem nos lembramos que estamos agrupados por causa do afastamento físico” – PB “dimensão excessiva, a dispersão” – PF “dificuldade de uma direção para acompanhar de perto a atividade educativa com um carácter de proximidade” - PF “a distância entre as escolas faz-nos concentrar mais sobre a nossa profusão de trabalho e de fato só nos reunimos quando é preciso apagar algum fogo” – CDD “não temos os mesmos horários” – CDD	Um grande obstáculo apresentado é o afastamento físico das escolas e a falta de tempo para a promoção de encontros conjuntos. Nesta escola parece não haver grande preocupação com isso, porque a vida da subunidade desenvolve-se sem grandes constrangimentos provocados pela agregação. Há a perceção que cada escola mantém uma independência muito acentuada. Parece haver algum desconhecimento dos processos de constituição destas megas unidades ao reclamar-se sobre a inexistência de uma visão e missão para a organização. A dimensão da organização é apontada como um grande obstáculo para a gestão.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
IV - Coesão da organização com assunção de diversidade cultural das unidades agregadas	2. Identificação dos obstáculos no plano pedagógico	“Penso que a questão da articulação é fundamental e recorde que na última avaliação externa foi um dos pontos fracos apontados pela inspeção” – CDD “ficamos sem resposta quando a inspeção nos perguntou <i>como é que fazem a articulação pedagógica vertical?</i>” – CDD “os alunos chegam-nos fazemos uma avaliação diagnóstica e avançamos” – CDD “fizemos uma reunião vertical no início do ano e neste momento ainda não se conseguiu estabelecer uma rotina desses encontros” – PA “Se calhar se tudo fosse cumprido, o programa existe tem de ser dado e ao longo do ciclo se tudo fosse cumprido a articulação quase seria desnecessária” - PA “não garantimos que, por exemplo, no ensino básico aquilo que deveria ter sido lecionado tenha acontecido e com o grau de exigência adequado ao prosseguimento de estudos” – PA “do ponto de vista da lógica educativa e do interesse de um projeto educativo acho que não faz sentido” - PF	Inexistência de cultura de articulação vertical nesta escola. Preocupação com as dificuldades de se poderem implementar rotinas para uma efetiva articulação pedagógica entre as duas escolas. Infer-se algum desconhecimento sobre o que é uma articulação vertical. Por outro lado, entende-se que os alunos deveriam chegar com uma base de conhecimentos mais uniformes do que aquilo que se verifica, o que implica a necessidade de se investir na articulação vertical. Tese mais vincada que defende que o cumprimento programático rigoroso dispensava a articulação.

Categorias	Subcat	Frases ilustrativas	Inferências
IV - Coesão da organização com assunção de diversidade cultural das unidades agregadas.	3. Reconhecimento das potencialidades da coesão.	“embora se tenham oposto, não há uma negação da parte dos professores a esta agregação” – PA “há abertura de espírito, os professores têm capacidade para se entenderem, para dialogar e estão muito focados nos alunos” – PA “Há um reconhecimento que vem de trás sobre a qualidade profissional dos colegas de parte a parte” – PF “embora a articulação com ϕ ainda não seja aquilo que poderá vir a ser, penso que esta será a principal vantagem da agregação” – PA “se os alunos fizerem todo o seu percurso no agrupamento podemos ambicionar que a articulação vertical entre as escolas garanta um percurso mais seguro dos alunos” – PA “Aqui, em ω, com alguma boa vontade lá vamos resolvendo as situações” - CDD	Disponibilidade dos professores para trabalharem no sentido da consolidação da agregação. Há um reconhecimento mútuo dos professores de ambas as escolas sobre a qualidade dos corpos docentes. O percurso dos alunos na mesma organização pode-lhe dar consistência e reforço na qualidade das aprendizagens.

NM