

Uma Perspectiva Teórica sobre o Conservatório Geral de Arte Dramática

JORGE ALEXANDRE COSTA

A implementação do ensino artístico público assumido por um Estado com uma função política e uma responsabilidade sobre a educação ocorre, em Portugal, com o aparecimento do regime liberal, nomeadamente, durante o governo Setembrista de Passos Manuel em 1836. É neste período que Almeida Garrett elabora e propõe ao executivo um Plano para a fundação e reorganização do Theatro Nacional que, entre muitos outros aspectos, englobava a criação da primeira instituição de ensino artístico pública – o Conservatório Geral de Arte Dramática.

O presente artigo tem como objectivo apresentar a perspectiva teórica elaborada para a análise do Conservatório Geral de Arte Dramática, mediante o olhar da Sociologia das Organizações, como uma realidade organizacional educativa, em que o conhecimento será obtido por evidências indirectas e por visualizações daquilo que ela pode ter de semelhante mediante a interpretação das dimensões política e organizacional da instituição e da descodificação do processo de implementação operado pela racionalidade dominante através da utilização de metáforas organizacionais. Esta formulação teórica insere-se num trabalho de dissertação de mestrado com o título A reforma do Ensino da Música no contexto das reformas liberais: do Conservatório Geral de Arte Dramática de 1836 ao Conservatório Real de Lisboa de 1841.

INTRODUÇÃO

A criação do Conservatório Geral de Arte Dramática como instituição pública de ensino, nomeadamente de teatro, de música e de dança, proporcionou na sociedade portuguesa do século XIX a visualização ideológica e material da intervenção política inovadora do Estado sobre a educação nestas áreas artísticas. Proporcionou esta visualização, porquanto personificou a concretização de uma estrutura formal nova da organização escolar como o instrumento político necessário à reformulação de todo o acto educativo de forma coerente, pelo menos em pretensão discursiva, com os princípios ideológicos da atitude política geradora desta instituição.

Esta inovação educativa proposta pelo governo na reforma (Afonso, 1994: pp. 79-89) de 1836 e apoiada pela classe intelectual¹ da época foi concretizada por uma liderança interveniente e pelos vários actores em causa, através da implementação de acções educativas e de relações pedagógicas e administrativas entre os participantes que se tornaram quotidianas, rotineiras e partilhadas dentro de um determinado espaço organizacional educativo, do qual eram membros e agiam em função dos objectivos formais propostos. Deste modo, promovi-

am a institucionalização das orientações políticas e esta institucionalização, por sua vez, promovia a consumação do controlo social desta actividade educativa de forma sistemática por parte do Estado.

O Estado posiciona-se, assim, ou como uma expressão da vontade geral, como um provedor de bens colectivos e como um mecanismo neutro integrador da sociedade através da corporização de valores consensuais, de acordo com as teorias pluralistas, ou como um elemento protector e sancionador de uma instituição e das relações sociais necessárias para a dominação da vontade das elites sociais, sendo o próprio Estado equacionado como um instrumento necessário à dominação e à mediação dos conflitos intrínsecos às divergências internas, segundo as teorias marxistas (Afonso, 1994 e Offe, 1994). Ou, ainda, procurando uma definição de Estado mais ampla e recorrendo-nos mais uma vez de Afonso, como

"(...) um pacto de dominação social do qual participam as classes sociais e, simultaneamente, como uma entidade administrativa auto-regulada, isto é, um conjunto de instituições, rotinas organizacionais, leis e, sobretudo, burocracia, que é responsável por implementar esse pacto de dominação." (1994: 135)

O Conservatório Geral de Arte Dramática foi, por isso, uma organização educativa de ensino artístico imaginada e criada por determinados grupos sociais dominantes, ligados neste período ao poder liberal e influenciados pela ideologia iluminista e pelos ideais românticos, regulamentada administrativa e pedagogicamente por uma direcção identificada igualmente com os mesmos valores, com competências e objectivos explícitos e específicos no desempenho de determinadas funções e que, acima de tudo, aparece num dado momento e contexto do processo da evolução histórica da educação artística no país.

Naturalmente, que esta evolução pode ajudar a compreender, eventualmente, não só as funções da instituição mas o desenvolvimento alcançado pela mesma posteriormente. Desta forma, a organização aparece não como obra do acaso ou da espontaneidade natural distante e desligada da vida social, mas como uma construção social especializada que culmina um percurso histórico de uma educação que, até a esse momento, não só não era tutelada uniformemente nem orientada formalmente como era irregular no seu modo de funcionamento e nos objectivos que pretendia atingir.

Recorde-se, a propósito, que a educação

"(...) entendida, em sentido amplo como um processo de influência sobre as pessoas ao serviço do seu desenvolvimento, foi uma tarefa difusa exclusivamente dependente do contexto, que com o tempo se converteu numa necessidade que tinha que ser regulamentada e organizada. Assim, pouco a pouco, a relação simbiótica, não regulamentada, estabelecida entre o homem e o meio sócio-natural nas sociedades primitivas torna-se insuficiente, à medida que esta se torna mais complexa e o nível de experiências pessoais a transmitir aumenta." (Garín, 1996: 19)

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Face ao desenvolvimento e à complexidade do conhecimento a transmitir, à necessidade de adequação dos meios e das estruturas próprias para a sua concretização, às exigências do meio envolvente e à crescente especificidade e delimitação dos objectivos das organizações educativas, o processo da educação sistemática ou a intervenção intencional educativa sobre o indivíduo surge no século XIX como a única maneira capaz de colmatar o que o ambiente familiar e social não conseguia proporcionar por si só.

Como refere Wallerstein,

"A história intelectual do século XIX é marcada, antes de tudo, por este processo de disciplinarização e profissionalização do conhecimento, que o mesmo é dizer, pela criação de estruturas institucionais permanentes destinadas, simultaneamente, a produzir um novo conhecimento e a reproduzir os produtores desse conhecimento. A criação de disciplinas múltiplas teve por premissa a crença segundo a qual a investigação sistemática exigia uma concentração especializada nos múltiplos e distintos domínios da realidade (...) Essa divisão racional prometia ser eficaz, ou seja, intelectualmente produtiva." (1996: 23)

O núcleo da família e as estruturas religiosas e aristocráticas perdem, então, entre as suas várias funções a da educação sistemática em favor de uma organização própria criada para o efeito - a escola, cuja difusão e processo de organização é assumido na íntegra pelo Estado de forma centralizada mediante a concretização de uma política educativa.

A organização da escola fundamenta-se, então, na necessidade de se ordenar, dispor e relacionar os diferentes actores intervenientes nas diferentes actividades ou tarefas de uma dada realidade institucional com o intuito de se obter a concretização efectiva de uma dada proposta política sobre educação. Este enquadramento legal constitui-se como a atitude política prática que pretende servir de resposta às solicitações dos indivíduos motivados pelas necessidades e aspirações pessoais ou por aquilo que o poder político acha que são as neces-

sidades dos indivíduos que procuram este tipo de ensino e, conseqüentemente, como a resposta às exigências globais do meio social em que estes se inserem.

O equilíbrio e a proximidade entre a comunidade escolar, o sistema educativo criado e o meio em que a escola se insere é fundamental para a justificação funcional da sua existência.

Sem dúvida que a escola como

"(...) realidade social aberta ao meio sintetiza influências e obriga a instituição a considerar na sua actuação: o pilar legal e jurídico que a legaliza, a estrutura administrativa em que se enquadra, as possibilidades que o meio lhe proporciona, os valores e as atitudes que a sociedade lhe pede e as características individuais, sociais, culturais e económicas que definem as suas componentes."

(Garín, o.c.: 29)

Segundo o mesmo autor, Garín, para a concretização da sua missão social ou dos seus objectivos, a instituição educativa é apoiada por uma estrutura funcional de carácter instrumental que orienta e dá coerência a uma acção organizativa, a qual se desenrola de acordo com um sistema de relacionamento entre pessoas e que, por sua vez, promove e determina diversas formas de entendimento e permite a concretização de metas no seio da organização.

Recordemo-nos a propósito deste facto que, por um lado, temos as diferentes necessidades, expectativas, desenvolvimentos e especialidades individuais e, por outro, temos a função que cada um desempenha, a possível participação que cada um pode ter nas decisões, o lugar que cada um ocupa dentro da estrutura e os valores da própria organização. A conciliação de uma primeira realidade individual com uma segunda realidade, o indivíduo na organização, é assumida por uma direcção que tenta dirimir as disfunções causadas pelo relacionamento interpessoal através da maximização da funcionalidade das diversas componentes da instituição² como funções organizativas ou orientadoras.

Tendo em conta a acção e o aparato organizativo necessário, a contingência dos factores – o ser humano e o meio social e a amplitude do objectivo destas instituições, a educação em sentido amplo, podemos caracterizar as instituições educativas:

- primeiro, pela variedade, multiplicidade e ambigüidade dos seus objectivos, que são definidos pela sociedade sem qualquer periodização ou categorização mas que se espera que a escola os cumpra de uma forma temporal sequencial e não aleatória;

- segundo, pelo carácter individual e circunstancial do exercício da actividade educativa que a torna ambígua e impossibilitada de poder optar por tecnologias de forma sistemá-

tica e recorrente para situações análogas;

- terceiro, pela não existência de um modelo único de docente ou de profissional educativo em virtude da variedade de funções escolares que lhe são acometidas e do carácter individual, referido anteriormente, da tarefa educativa em si mesma;

- quarto, pela debilidade da articulação que o sistema apresenta face à instabilidade das relações entre os seus vários membros, à indefinição das funções e do poder desempenhado pelos respectivos membros e à existência de uma segunda organização reveladora de um potencial informal paralelo capaz de tornar difusa toda a objectividade da primeira – a organização formal;

- e, finalmente, pela vulnerabilidade global da organização, decorrente, não só das condicionantes internas já referidas, como também pelo seu carácter aberto ao meio como sistema aberto receptivo e condicionado por este.

Se elegermos para material de análise a organização educativa Conservatório e repensarmos estas características globais em termos teóricos, porque partimos do princípio que o Conservatório oferece uma formação integral dos profissionais destas áreas artísticas, facilmente podíamos verificar que este não só não se afasta da caracterização das demais organizações educativas como, atendendo à sua especificidade, podia, teoricamente, até acentuar ou atenuar alguns dos traços referidos.

Por exemplo, acentuar a indefinição dos objectivos da organização escolar, porquanto como instituição de ensino e de ensino especializado artístico podia acumular com as áreas de formação tradicionais da escola as da formação estética e técnica específica alargando o campo de intervenção da escola e dos seus objectivos; atenuar a debilidade do sistema nas interligações, nas funções, nas decisões e nos seus valores face à existência de três escolas diferentes dentro de uma mesma organização a contrariar esta fraqueza organizacional; e acentuar a ambiguidade das tecnologias empregues na actividade educativa face à necessidade de desenvolvimento de outras capacidades, tais como as motoras ou de destreza corporal e as capacidades estéticas e culturais para a comunicação através de um determinado instrumento³, que se manifestam e se desenvolvem de forma variável de indivíduo para indivíduo, de arte para arte e de idades para idades tornando a coerência da actividade educativa quase impossível.

Ao valorizarmos a importância da organização em si mesma, seja ela educativa ou de outro tipo, de modo algum pretendemos reconhecê-la como algo que está acima e distante do indivíduo, mas apenas constatar que na sociedade moderna o grau de dependência do indiví-

duo perante as organizações, de uma forma geral, cresce em relação directa com o aumento da complexidade das tarefas sociais. Estas mesmas organizações tornam-se no meio mais plausível para a participação dos indivíduos na sociedade. Deste modo as organizações tornam-se numa realidade incontornável e consequente que é construída socialmente face à evolução da nossa vida em sociedade.

Como afirma Garín,

"Falar de organizações na sociedade actual não só é reconhecer a sua existência, como também é afirmar que a sociedade é uma sociedade organizada, na medida em que ordena as funções que deve realizar, apoia-se numa multiplicidade de organizações e depende delas e da sua evolução." (1996: 25)

Esta dependência da nossa sociedade da organização de uma forma genérica como se esta fosse um espelho que nos devolve uma imagem em que reconhecemos nela as nossas necessidades partilhadas e os meios de as resolver, coloca, inevitavelmente, o estudo sobre a sociedade organizada como fundamental para a compreensão dos comportamentos sociais, do contexto social e das várias organizações onde os indivíduos desempenham os seus papéis, mesmo que estas organizações se debrucem sobre um objecto complexo e ambíguo como é caso das organizações educativas (Lima, 1992: 41-58; Bidwell, 1965: 922-1022) – o comportamento humano em acção dentro de um determinado contexto social.

Atendendo à dificuldade de objectivação e de sistematização das variáveis existentes na escola e no contexto onde esta se insere, as organizações educativas não poderão ou não deverão ser analisadas através de abordagens fundadas numa racionalidade total e num consenso que é característico e procurado pela teoria científica, correndo o risco, se o fizermos, de sermos conduzidos a uma interpretação falseada da organização e da sua realidade.

A INVESTIGAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

A investigação e a compreensão dos fenómenos sociais de forma científica, em que estes fenómenos têm apenas como base as atitudes e os significados que os actores atribuem às suas acções em sociedade, só é possível através da utilização de metodologias de investigação que sejam diferentes e alternativas às usadas pelas ciências naturais e exactas. Terão que ser, obrigatoriamente, metodologias que aceitem e admitam um conhecimento que é, tendencialmente, intersubjectivo, descritivo e compreensivo, ao contrário do conhecimento obti-

do pelas ciências naturais e exactas que é objectivo, explicativo e nomotético (Santos, 1996). É o caso dos métodos de investigação de pendor qualitativo ou como refere Boaventura Sousa Santos das metodologias que aceitem uma concepção de ciência social assente numa postura de cariz antipositivista e enraizada na tradição filosófica da fenomenologia.

Qualquer que seja a orientação ou proveniência das ciências ditas sociais estas integrarão sempre, por um lado, um campo científico conformado pelo vector da subjectividade em detrimento do vector objectividade característico das ciências naturais e exactas, e, por outro lado, uma análise científica em que a existência de uma causalidade não pode ser reduzida a uma mera condição necessária e suficiente de associação de dois elementos para que algo só ocorra quando estes dois elementos estão em acção, mas sim, a uma apresentação de uma pluralidade de condições cuja verificação irá determinar o grau de probabilidade para a ocorrência de certos resultados (Almeida e Pinto, 1980).

A investigação nas ciências sociais acompanha neste sentido a passagem do velho paradigma dominante – a racionalidade científica, para um novo paradigma emergente – o conhecimento prudente e social, proporcionando deste modo, no entender de Boaventura Sousa Santos, o fim das dicotomias existentes entre os conhecimentos científico-natural e científico-social através da aceitação que todo o conhecimento é total e local, que todo o conhecimento é auto-conhecimento e que, acima de tudo, o conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte num senso comum científico (Santos, o.c.: 57 e 37).

Naturalmente que com isto não pretendemos afastar as teorias da organização educacional de se apoiarem em concepções teóricas de análise sobre a sua especificidade tendo por base as teorias das organizações ou as teorias da gestão organizacional⁴, apenas sublinhamos, à semelhança do que estas últimas teorias também o fazem (Burrell e Morgan, 1985; Bolman e Deal, 1989; Morgan, 1996 e Fernández e López, 1996), a necessidade da procura de novas abordagens teóricas que partindo das áreas do saber existentes se debruçam sobre determinados aspectos das organizações, usualmente, menos tratados pelas teorias da organização racional.

Situações como as alterações constantes das circunstâncias do meio, a variedade dos elementos internos e externos intervenientes, a dificuldade em isolar a multiplicidade de variáveis existentes, a subjectividade dos problemas, a complexidade das relações intra e extra organização, a dinâmica das acções quotidianas, o carácter difuso dos valores da instituição,

a individualidade dos actores e a ambiguidade do poder e da manifestação das decisões são alguns dos aspectos ou das fundamentações suficientes para que as perspectivas de análise das organizações educativas utilizadas pelas Ciências Sociais tenham consciência das dificuldades teóricas em que se movimentam na análise da realidade organizacional, se afastem das perspectivas de análise das teorias científicas clássicas e adoptem uma outra postura heurística.

Definitivamente a organização educativa afasta-se, por isso, do tipo de estrutura susceptível de ser analisada, apenas, mediante as leis gerais das ciências exactas e da administração científica e aproxima-se de uma organização tipo de cultura em construção insuflada de artefactos culturais que dependem da subjectividade e da intencionalidade dos actores que a compõe, das relações de poder e do meio onde esta se insere.

UMA PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE O CONSERVATÓRIO GERAL DE ARTE DRAMÁTICA

Perante esta impossibilidade da compreensão objectiva científica da organização, o caminho seguido pelas Ciências Sociais na análise das organizações educativas foi o recurso à riqueza conceptual da analogia ou da visualização comparativa em vez da identificação sistemática, o recurso à intencionalidade explicativa e interpretativa do funcionamento da organização e da realidade em detrimento de conclusões silogísticas e, finalmente, o recurso a uma pluralidade conceptual teórica que permita a utilização de diferentes formas de observação do mesmo horizonte ou de diferentes formas de observação de diferentes horizontes em oposição a uma unicidade teórica, assumindo-se assim, desde logo, de forma inequívoca a limitação que os possíveis olhares teóricos transportam.

Como salienta Weick (1989), o nosso pensamento sobre a realidade organizacional é obtido por evidências indirectas e por visualizações daquilo que ela pode ter de semelhante mediante a interpretação das dimensões política e organizacional da instituição e da descodificação do processo de implementação operado pela racionalidade dominante através da utilização de *metáforas*, *enquadramento*⁵, *perspectivas*, *modelos* ou *paradigmas*⁶, consoante as abordagens dos vários autores, que nos levam a ver e a compreender as organizações educacionais de modo distinto e de diferentes formas esclarecendo certas interpretações e remetendo outras para um papel secundário.

A este propósito e para uma melhor compreensão desta nova postura interpretativa, é

interessante a definição de metáfora concebida por Morgan a respeito das suas imagens organizacionais como base de análise das organizações, em que este autor afirma que:

"[A] análise formal e o diagnóstico das organizações, à semelhança do processo de leitura, sempre está baseada na aplicação de algum tipo de teoria à situação que está sendo considerada. As teorias, como as leituras, são interpretações da realidade. Teoriza-se sobre ou lê-se situações à medida que se tenta formular imagens e explicações que ajudam a dar sentido à natureza fundamental destas situações. Então, uma análise eficaz, assim como uma leitura eficaz, fundamenta-se na capacidade de realizá-la, levando em conta as teorias ou explicações rivais, em lugar de ficar comprometido com um ponto de vista fixo e inabalável. (...) as nossas teorias e explicações da vida organizacional são baseadas em metáforas que nos levam a ver e compreender as organizações de formas específicas, embora incompletas. (...) Usar uma metáfora implica um modo de pensar e uma forma de ver que permeia a maneira pela qual entendemos o nosso mundo em geral." (o.c.: 16)

Partindo desta premissa teórica orientadora que a nossa compreensão sobre uma determinada realidade organizacional só pode ser concretizada através de evidências indiretas e de visualizações daquilo que ela pode ter de análogo com um ou mais eixos metafóricos de referência e que a referida compreensão da realidade só se concretiza mediante, por um lado, a interpretação da intencionalidade política subjacente à criação da realidade organizacional, nomeadamente através dos elementos que lhe são característicos⁷ e, por outro lado, a descodificação de todo o processo de implementação dessa mesma realidade organizacional operado por uma racionalidade dominante como um instrumento político, iremos analisar a realidade organizacional educativa Conservatório, através dos elementos que integram a dimensão política geradora desta realidade organizacional socialmente construída (Berger e Luckmann, 1985) como instrumento político, orientados por uma perspectiva interpretativa e simbólica ou se preferirmos sob o olhar metafórico da cultura como algo que a organização tem e que se manifesta a vários níveis de forma integradora e/ou diferenciadora e congruente ou incongruente entre si, como a co-responsável ou não pelo ponto de viragem ou de rupturas múltiplas face à influência do iluminismo, do liberalismo e do romantismo na cultura organizacional, perspectivada por nós esta cultura organizacional como uma *variável independente* - o ambiente, e como uma *variável dependente* - a estrutura.

Se existe todo um ambiente societal no século XIX português que se identifica com os pensamentos iluminista, liberal e romântico, que ambiciona pelas rupturas política, social e cultural com o século XVIII e com o que esta agenda intelectual preconiza e que luta pela

implementação destas mesmas rupturas através da concretização de dimensões políticas que manifestem nos seus instrumentos políticos organizacionais condições para que estas mesmas rupturas aconteçam, então, a criação do Conservatório Geral de Arte Dramática constitui um instrumento político privilegiado para fomentar as rupturas ao nível educativo, organizacional, profissional, político, social e cultural no ensino, nos profissionais e no público da arte musical em Portugal.

É nossa convicção e hipótese orientadora que o Conservatório Geral de Arte Dramática apareceu no século XIX pelo facto de existir uma cultura externa que permitiu gerar um ambiente de cultura organizacional envolvente que reivindicou a sua criação e em que esta instituição para concretizar o papel que lhe foi destinado teve que assumir, por sua vez, uma cultura estrutural interna coerente com esse mesmo ambiente que a gerou, caso contrário esta cultura interna poderia funcionar como uma *contra-cultura*, através de uma liderança influenciadora e orientadora.

Apoiados pelas concepções de Smircich (1983) acerca de organização e de cultura, concebemos, por um lado, que a realidade organizacional Conservatório – a organização, é, simultaneamente, uma realidade instrumental criada socialmente com a finalidade de atingir determinados objectivos propostos politicamente e uma realidade orgânica capaz de fomentar a adaptação social dos seus actores através de um processo contínuo de intercâmbio com o meio, e, por outro lado, que a cultura que se manifesta no seio desta organização pode ser observada, igualmente de forma simultânea, ora como um instrumento que preenche e serve as motivações dos actores envolvidos ora como mecanismo regulador e adaptador às novas realidades.

Ao analisarmos a organização como uma entidade que existe objectivamente como um instrumento e um organismo de adaptação social e, por sua vez, a cultura como um instrumento e um mecanismo de socialização para as estruturas sociais estamos, claramente, perante uma cultura organizacional baseada no paradigma funcionalista.

Deste modo, equacionamos o Conservatório como uma realidade organizacional que é influenciada por uma cultura que é produzida externamente, importada para o seio da organização pelos seus membros e identificada pelas atitudes e pelas acções que os mesmos expressam no seu interior. Aos olhos desta macro abordagem o Conservatório como organização posiciona-se como um repositório reprodutivo de uma cultura organizacional escolar que transporta para o contexto institucional um vasto conjunto de características culturais que são partilhadas e difundidas socialmente e em que os seus membros adoptam comportamen-

tos e estratégias congruentes com a respectiva estrutura. Esta variável do ambiente podemos considerá-la como o *plano de fundo* cultural da realidade organizacional, como uma variável explicativa ou como algo formador que influencia o desenvolvimento e reforça os valores e as crenças da organização, ou seja, as suas concepções básicas fundamentais – *pressupostos de base*.

Equacionamos, igualmente, o Conservatório como uma entidade que é produtora de cultura, em que esta é construída no seu interior e perspectivada como um espaço intra-organizacional como um dos seus vários subsistemas capaz de manter a organização unida, desenvolver uma cultura carismática forte e contribuir para o equilíbrio global e para a eficiência de todo o sistema, interna e externamente. Admite-se, deste modo, que cada organização escolar tenha uma cultura que é determinada pela especificidade da sua estrutura organizacional e pela forma como os respectivos líderes e órgãos reagem, interpretam, difundem e exercem a sua liderança na escola.

Esta variável estrutural, por um lado, implementa uma legitimidade, uma preponderância da racionalidade dominante nas lideranças e na missão que se pretende partilhada por todos os membros e promove a identificação, o envolvimento, a orientação e a estabilidade dos actores organizacionais facilitando a sua socialização ou a partilha dos valores propostos por uma cultura escolar – *valores defendidos*, e, por outro lado, cria uma série de manifestações de cultura na actividade organizacional que são visíveis, a organização escolar, e que facilmente podem ser descritas mas que não conseguem ser explicadas porque não é possível reconstruir o significado partilhado pelos membros aquando da sua criação – *artefactos*.

A cultura organizacional de uma dada realidade ao manifestar-se de diferentes formas como refere Martin (Martin e Meyerson, 1988), através de artefactos, de práticas formais e informais e de conceitos, implica que para a sua análise seja necessário agrupá-los de maneira coerente em pelo menos nos três níveis de constatação já referidos – os *artefactos*, os *valores defendidos* e os *pressupostos de base*, que resultam do factor *grau de visibilidade* que as manifestações culturais têm perante um observador externo.

Estes três patamares possíveis de análise definidos por Schein (1992) servirão de moldura enquadradora, em virtude da relação directa que estabelecem, aos elementos que constituem a dimensão política que gerou a organização *Conservatório* – os *pressupostos de base* e a concepção da educação, os *valores defendidos* e a cultura escolar e os *artefactos* e a organização escolar, que serão equacionados de forma interrelacionada segundo um dos dois paradigmas que se nos afiguram mais pertinentes e ajustados, do consenso e do conflito, e

que promovem uma observação mediante as duas perspectivas propostas por Martin, respectivamente, a perspectiva integradora que enfatiza a harmonia e a congruência entre as manifestações culturais, o consenso lato entre os membros de uma dada cultura e a visão do líder como fonte principal de todas as manifestações culturais e a perspectiva diferenciadora que enfatiza a incongruência e a falta de consenso nas formas em que a cultura organizacional se manifesta.

Tentando simplificar ou sintetizar a nossa equação teórica, é nosso propósito elaborar uma reflexão sobre a realidade organizacional Conservatório através da interpretação da sua dimensão política como uma cultura que a organização tem assimilada externa e internamente e que se manifesta no seu seio a vários níveis de forma congruente/integração ou incongruente/diferenciação com o desenrolar da acção organizacional através de uma cultura de poder. Desta reflexão deverá surgir, primeiro, uma caracterização de cada um dos elementos da dimensão política que é coincidente com um dos patamares em que se manifesta a cultura organizacional como variável, a concepção de educação com os pressupostos de base em função da variável ambiente, a organização escolar com os artefactos em função da variável estrutura e a cultura geral com os valores em função das variáveis ambiente e estrutura; segundo, constatar se a cultura organizacional manifestada nos três diferentes níveis estabelecidos é congruente ou incongruente entre si; e, por último, quais as rupturas introduzidas no e pelo ensino do Conservatório através desta nova cultura organizacional e se esta promovia a integração ou a diferenciação cultural.

A cultura organizacional do Conservatório deverá ser vista como algo que envolve a organização de forma permanente, que está em actividade constante e que é criada pela interacção entre os seus múltiplos membros. Por um lado, o Conservatório construiu diacronicamente o seu universo simbólico ou as suas referências simbólicas apartir da sua evolução histórica e do desenvolvimento das suas tradições e, por outro lado, promoveu uma codificação organizacional sincrónica capaz de interpretar essas mesmas referências.

Definitivamente, o estudo do funcionamento, da estrutura, do comportamento dos actores e do meio social envolvente das organizações educativas não se pode empreender num vazio, mas sim dentro de determinados modelos teóricos sobre a organização, embora consubstanciados e validados por uma prática referenciada como corpo empírico.

Como recorda Wallerstein,

"As ciências sociais constituíram um empreendimento do mundo moderno. As suas raízes mergu-

lham na tentativa – uma tentativa plenamente amadurecida já desde o século XVI, e que é parte integrante da nosso mundo moderno – de desenvolver um saber sistemático e secular acerca da realidade, que de algum modo possa ser empiricamente validado." (o.c.: 16)

O não recurso aos conceitos teóricos coloca-nos perante o nosso único referencial que é factual e oriundo da nossa mera experiência que, inevitavelmente, subestima os conhecimentos obtidos pela experiência dos outros, incorre em erros de julgamento iniciais por falta da experiência que só é adquirida com o tempo, menospreza a diversidade dos contextos em que ocorrem as experiências tratando estas como se fossem vivenciadas num mesmo contexto e revela a falta de uma interpretação dos factos que ocorrem.

A necessidade de utilização de uma teoria como guia para o exercício de uma determinada prática, embora no caso das escolas com uma aplicação complexa e difícil, é o único caminho possível de forma a evitar a utilização do senso comum *virgem* ou de um senso comum embrenhado informalmente em inúmeras teorias mas não assimiladas em termos de conhecimentos.

NOTAS

¹ Recorde-se que conforme consta no Diário do Governo de 18 de Setembro de 1840 integravam as diversas secções que compunham o Conservatório figuras como Castilho, Braacamp, Bomtempo, Baldy, Dumas, Cherubini, Xavier de Almeida, entre muitos outros.

² De acordo com Garín entende-se como as componentes da instituição os objectivos, a estrutura e o sistema de relacionamento.

³ Entenda-se este instrumento como o veículo de transmissão artística, podendo este ser um instrumento musical ou o próprio corpo.

⁴ Segundo HOYLE, 1986, distinguimos as teorias das organizações das teorias de gestão organizacional pelas primeiras se orientarem mais para uma teoria explicativa da organização e as segundas para questões ou para uma vertente mais prática da organização.

⁵ Os autores BOLMAN & DEAL definem enquadramento – frames, do seguinte modo: "We have consolidated the major schools of organizational thought into four relatively coherent perspectives. We have chosen the label frames to characterize these vantage points. Frames are windows on the world. Frames filter out some things while allowing others to pass through easily. (...) Every manager uses a personal frame, or image, of organization to gather informations, make judgments (...)" [1989: 4]

⁶ A utilização destes diferentes termos prende-se mais com as preferências semânticas dos autores do que com os respectivos significados que, globalmente, são semelhantes. Morgan prefere o uso de metáforas, Bolman e Deal de frames, House e Garín de perspectivas, Bush de modelos e Boyd de paradigmas.

⁷ Os elementos da dimensão política no caso das organizações educativas são a concepção de educação, a cultura escolar e a organização escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela (1994). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985 – 1995)*. Braga: Universidade do Minho.
- ALMEIDA, J. Ferreira de, PINTO, J. Madureira (1980). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- BIDWELL, Charles E. (1965). "The School as a Formal Organization". In James G. March (ed.), *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand MacNally.
- BERGER, P L. e LUCKMANN, Thomas (1985). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.
- BOLMAN, Lee G. and DEAL, Terrence E. (1989). *Modern Approaches To Understanding and Managing Organizations*. S.Francisco: Jossey Bass.
- BURREL, G. and MORGAN, G. (1985). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. England: Gower House.
- FERNÁNDEZ, G. Domínguez e LÓPEZ, Jesús M. (1996). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- GAIRÍN SALLÁN, Joaquín (1996). "Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques". In FERNÁNDEZ, G. Domínguez e LÓPEZ, Jesús M. (coord.). *Manual de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- HOYLE, E. (1986). *The Politics of School Management*. England: Sevenoaks.
- LIMA, Licínio (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- MARTIN, J. e MEYERSON, D. (1988). "Organizational Culture and the Denial, Channeling and Acknowledgement of Ambiguity." In L. R. Pondy, R. J. Boland, Jr. e H. Thomas (eds.). *Managing Ambiguity and Chance*. New York: John Wiley.
- MORGAN, G. (1996). *Imagens Organizacionais*. S. Paulo: Atlas.
- OFFE, Claus (1994). *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid: Alianza Universidad.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1996). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SCHEIN, Edgar H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SMIRCICH, Linda (1983). "Concepts of Culture and Organizational Analysis". In *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28 (Setembro), pp.339 – 358.
- WALLERSTEIN, Immanuel (org.) (1996). *Para abrir as Ciências Sociais*. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais. Lisboa: Publicações Europa-América.
- WEICK, K. E. (1989). "Theory construction as disciplined imagination". In *Academy of Management Review*, vol.14, nº4, pp. 516 – 531.