



**Universidade de
Aveiro**
2010

Secção Autónoma de Ciência Sociais, Jurídicas e Políticas

**Susana Manuela
Franco Faria
de Sousa**

**Comunicação organizacional e identidade
colectiva num agrupamento de escolas**



**Susana Manuela
Franco Faria
de Sousa**

**Comunicação organizacional e identidade
colectiva num agrupamento de escolas**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais, realizada sob a orientação científica do Doutor Rui A. Santiago, Professor Associado com Agregação da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro e co-orientação do Doutor Pedro C. Silva, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Dedico este trabalho ao meu pai, por me ter ensinado a aprender

O júri

Presidente

Prof. Doutor Manuel António Cotão de Assunção
Reitor da Universidade de Aveiro

Vogais

Prof. Doutor Licínio Carlos Viana da Silva Lima
Professor Catedrático do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Prof. Doutor Rui Armando Gomes Santiago
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Natércia Alves Pacheco
Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências Sociais da Universidade do Porto

Prof. Doutora Maria Teresa Geraldo de Carvalho
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Pedro de Carvalho da Silva
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

Agradecimentos

As minhas primeiras palavras de gratidão vão, forçosamente, para a minha família: para o Pedro, pela paciência e pela fé que depositou em mim desde o primeiro instante; para o Rodrigo, por desde cedo se ter habituado a ter uma mãe com a cabeça nas nuvens e ainda achar que tem a melhor mãe do mundo; aos avós do Rodrigo por, mais uma vez, terem ajudado a suprir as minhas faltas.

O meu obrigada também:

- Ao órgão de gestão do Agrupamento de Escolas 'Campos do Lis' por me ter voltado a abrir as portas da instituição;
- À comunidade educativa de 'Campos do Lis', por me acolher e por comigo partilhar quotidianos e testemunhos;
- Ao Centro de Investigação Identidades e Diversidades (CIID), por apoiar esta investigação;
- Ao Instituto Politécnico de Leiria, por apostar na qualificação do seu corpo docente – pela participação nas propinas, pelas dispensas de serviço e pelo apoio na reprodução da tese;
- Ao Conselho Científico da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, pelas dispensas de serviço que avalizou;
- À equipa de horários da ESECS pela paciência, esforço e dedicação, na conciliação dos compromissos familiares, com a docência e com a investigação;
- Aos meus alunos, por tudo o que me têm ensinado e pelas reflexões que me têm suscitado ao longo de 14 anos de docência;
- À Sandra, pela colaboração na retroversão do resumo e ao Domingos, pela execução da capa.

Os últimos agradecimentos vão para o meu orientador, Professor Doutor Rui Santiago, pela crítica cirúrgica e pelas preciosas sugestões; e Professor Doutor Pedro Silva, co-orientador e amigo, por me ter continuado a orientar, pelo apoio e pela confiança que me tem manifestado.

Palavras-chave

Comunicação organizacional, identidade colectiva, mudança nova gestão pública e ensino básico.

Resumo

O reforço e a diversificação do investimento na comunicação por parte das instituições educativas são discutidos neste estudo como uma das consequências da nova gestão pública. Tendo em vista a 'qualidade' e a 'eficácia' das suas prestações, as escolas têm procurado tornar-se mais dialogantes, assumindo a aposta na comunicação organizacional como parte integrante de uma estratégia empreendedora, que lhes tem vindo a conferir uma nova identidade colectiva unificada em torno dos valores neo-liberais.

Não obstante, os sistemas de comunicação criados são mais complexos do que se poderia supor. Revelando a influência de pressões híbridas, estes sistemas transformaram-se num contexto mediador da mudança embutido em novas concepções de escola e dos novos mandatos para a educação (assim legitimados interna e externamente), surgindo, ao mesmo tempo, como o locus de produção de novas identidades. Tal acontece porque a comunicação constitui o ponto de convergência entre as diferentes políticas educativas e as práticas localmente adoptadas na sequência de um processo de interpretação criativa das diferentes pressões. É este o sentido com que afirmamos que a comunicação se constitui numa meta-ideia ao serviço da 'qualidade', ainda que esta possa ser perspectivada a partir do ideal burocrático da organização (como sinónimo de eficiência administrativa), do ideal profissional (centrada no processo de ensino-aprendizagem) ou do ideal empreendedor (valorizando a capacidade de resposta às solicitações do mercado).

Os dados empíricos, que sustentaram o nosso estudo, resultaram da observação do quotidiano de um agrupamento de escolas do ensino básico e dos testemunhos recolhidos, ao longo de três anos, nesta comunidade educativa. Recorrendo ao estudo de caso como estratégia de investigação enveredámos inicialmente, num contexto de descoberta, pela realização de observações 'desarmadas e naturais'. Usámos, posteriormente, a análise documental, a entrevista e o questionário na recolha de informação complementar, o que, mediante o cruzamento de métodos de análise qualitativa e quantitativa, nos permitiu tirar partido da triangulação dos dados.

Os resultados obtidos apontam para a centralidade dos processos de comunicação na transformação induzida pela nova gestão pública e para o desenvolvimento de uma matriz discursiva bilinguista, que procura harmonizar os imperativos de 'mercado' com o discurso pedagógico e com modelos burocrático-profissionais de organização.

keywords

Organizational communication, collective identity, change, new public management and basic education.

The strengthening and diversification of investment in communication by educational institutions are discussed in this study as a consequence of the new public management. Regarding the 'quality' and 'effectiveness' of their performance, schools have sought to become more dialoguing, assuming the commitment to organizational communication as part of an entrepreneurial strategy, that has been giving a new unified collective identity around the neo-liberal values.

However, created communication systems are more complex than one might suppose. Revealing the influence of hybrid pressure, these systems have become a mediator context of change embedded in new school conceptions and new mandates for education (thus, internally and externally legitimated), arising at the same time, as the *locus* of production of new identities. Such is because communication is a point of convergence between the different educational policies and practices locally adopted following a process of creative interpretation of the different pressures. That is why we affirm that communication is a meta-idea to reach 'quality', although this can be seen from the organization bureaucratic ideal (as a synonym of administrative efficiency), the organization professional ideal (focusing on the teaching-learning process) or the organization entrepreneur ideal (enhancing the ability to respond to market requests).

The empirical data that supported our study resulted from the observation of everyday life of a group of basic education schools and from the testimonies gathered over three years in this educational community. Using the case study as research strategy, we initially embarked, in a discovery context, on making 'disarmed and natural' observation. We used, subsequently, document analysis, interview and questionnaire to collect additional information, which, by crossing qualitative and quantitative analysis methods, allowed us to take advantage of data triangulation.

The results point to the centrality of communication processes in the transformation induced by the new public management and to the development of a bilingual discursive matrix, which seeks to harmonize the requirements of the 'market' with the pedagogical discourse and with bureaucratic-professional models of organization.

Índice

Introdução	1
Parte I - Comunicação, identidade e mudança: olhares sobre as instituições educativas	7
Capítulo 1 - Políticas e práticas educativas: o contexto de mudança	9
1. O NOVO PARADIGMA ESTRUTURAL DE ESCOLA	10
1.1 <i>O modelo burocrático e o paradigma transmissivo</i>	11
1.2 <i>O modelo da ambiguidade e o paradigma construtivo</i>	12
1.3 <i>Contradições no actual paradigma da organização escolar: o hibridismo organizacional</i>	14
1.4 <i>As concepções gestionárias: do managerialismo corporativista ao novo managerialismo</i>	16
2. DA REFORMA MACROSSISTÉMICA À ESCOLA COMO UNIDADE BÁSICA DA INOVAÇÃO	20
2.1 <i>Autonomia e gestão das escolas: os estados locais de emergência</i>	22
2.2 <i>Os agrupamentos de escolas como operacionalização da autonomia</i>	25
2.3 <i>A promessa da escola-comunidade</i>	29
3. A TRANSFORMAÇÃO NA IDENTIDADE DOS PROFESSORES: O NOVO PROFISSIONALISMO DOCENTE	34
4. PODER E LIDERANÇA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	41
4.1 <i>Da burocracia profissional à liderança transformacional</i>	43
4.2 <i>A ‘deposição’ do poder decisório na comunidade de membros e utentes</i>	47
5. DA ORQUESTRA SINFÓNICA À BANDA JAZZ- UMA SÍNTESE CONCLUSIVA	49
Capítulo 2 - Das políticas educativas às identidades organizacionais: ambiguidades e hibridismo	53
1. INSTITUCIONALIZAÇÃO E MUDANÇA	55
1.1 <i>O conceito de mudança</i>	56
1.2 <i>A teoria institucional</i>	58
1.3 <i>A abordagem neo-institucional da mudança</i>	61
2. TRANSFORMAÇÃO IDENTITÁRIA	64
2.1 <i>O conceito de identidade</i>	66
2.2 <i>A ‘metáfora cultural’ - a escola como cultura</i>	71
2.3 <i>Clima de escola e eficácia organizacional – a cultura como variável de gestão</i>	75
2.4 <i>Identidade(s): as linha(s) linha(s) com que se cose(m) a(s) pertença(s)</i>	78
3. COMUNICAÇÃO E IDENTIDADE	85
3.1 <i>Da comunicação nas organizações à comunicação organizacional integrada</i>	86
3.2 <i>Os principais paradigmas da comunicação organizacional</i>	88
3.3 <i>A comunicação e a ‘gestão’ de identidade(s)</i>	90
3.4 <i>A comunicação enquanto instrumento de gestão de imagem</i>	104
4. COMUNICAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA IDENTIDADE EM CONTEXTO DE MUDANÇA – UM MODELO CONCEPTUAL PARA A ANÁLISE DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	109
4.1 <i>A arquitectura de um sistema de comunicação</i>	110
4.2 <i>Os ideais organizacionais como factores de mudança</i>	112
4.3 <i>A comunicação como meta-ideia</i>	114
Parte II - O olhar empírico sobre uma instituição educativa	119
Capítulo 3 - Estratégias metodológicas	121
1. DA TEORIA À INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA - O MODELO DE ANÁLISE	122
2. AS OPÇÕES METODOLÓGICAS	128
2.1 <i>O olhar etnográfico e o contexto da descoberta</i>	129
2.2 <i>O estudo de caso e a triangulação</i>	133
2.3 <i>As técnicas de observação e análise dos dados</i>	136
2.3.1 <i>Procedimentos de recolha</i>	137
2.3.2 <i>Procedimentos de análise e tratamento dos dados</i>	154
3. APRESENTAÇÃO DO ‘CASO’	160
3.1 <i>O auto-retrato</i>	160

3.2	<i>A imagem à chegada</i>	165
Capítulo 4	- Vivências e discursos dos actores no Agrupamento: comunicação e construção da identidade colectiva	169
1.	O INVESTIMENTO NA COMUNICAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA 'EMPREENDEDORA'?	172
1.1	<i>Comunicar para fazer funcionar</i>	176
1.2	<i>Comunicar para ser reconhecido</i>	189
1.3	<i>Comunicar para divulgar</i>	193
1.4	<i>Comunicar para partilhar valores e interesses comuns</i>	197
1.5	<i>Comunicar para organizar o feedback</i>	208
2.	A COMUNICAÇÃO COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA MUDANÇA NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	218
2.1	<i>A comunicação na construção de uma identidade colectiva unificada</i>	219
2.2	<i>A comunicação na afirmação de uma imagem distintiva</i>	248
2.3	<i>A comunicação na gestão da mudança</i>	257
3.	A ESCOLA É AQUILO QUE OS ACTORES ACREDITAM E QUEREM QUE ELA SEJA - A COMUNICAÇÃO COMO META-IDEIA	268
3.1	<i>O projecto educativo como expressão de uma identidade colectiva unificada</i>	269
3.2	<i>As TIC – Redes isomórficas e tendências burocratizantes</i>	280
3.3	<i>Os sistemas de comunicação como sistemas híbridos – um esforço de conceptualização e algumas hipóteses</i>	283
Conclusões	297
Legislação consultada	305
Bibliografia	307
Anexos	321

Índice de tabelas, figuras e quadros

Tabela 1 - Esboço comparativo entre a 'Sinfonia' e o 'Jazz'	50
Tabela 2 - Esboço comparativo do investimento nos diferentes sistemas de comunicação	215
Tabela 3 - Descrição do Agrupamento pelos actores.....	220
Tabela 4 - Principais atributos do Agrupamento.....	244
Tabela 5 - Posição nos rankings dos estabelecimentos educativos envolventes.....	252
Tabela 6 - Esboço comparativo entre as duas versões do Projecto Educativo 2006-09	273
Tabela 7 - Os 10 vocábulos mais usados nos diferentes discursos	276
Tabela 8 - O sistema de comunicação como sistema híbrido	288
Figura 1 - A arquitectura de uma plano global de comunicação: os subsistemas	111
Figura 2. - Modelo conceptual	118
Figura 3 - Operacionalização do conceito de mudança	124
Figura 4 - Operacionalização do conceito de identidade organizacional.....	125
Figura 5 - Operacionalização do conceito de comunicação organizacional.....	126
Figura 6 - Modelo de análise	127
Quadro 1 - Composição da amostra.....	153
Quadro 2 - Evolução da população do Agrupamento	161
Quadro 3 - Percepção do investimento comunicacional global.....	174
Quadro 4 - Esforço comunicacional comparado	175
Quadro 5 - Fontes de informação comparadas.....	178
Quadro 6 - Conhecimento comparado dos principais instrumentos de autonomia.....	181
Quadro 7 - Percepção pelos docentes dos hábitos de reflexão no Agrupamento.....	183
Quadro 8 - Percepção da periodicidade das reuniões	184
Quadro 9 - Percepção do incentivo à participação	197
Quadro 10 - Representações sobre as AE segundo os alunos	201
Quadro 11 - Percepção da abertura do CE.....	208
Quadro 12_- Percepção da monitorização das práticas pelo Agrupamento	211
Quadro 13 - Percepção do investimento nos diferentes sistemas de comunicação	213
Quadro 14 - Avaliação do ambiente pelos actores	222
Quadro 15 - Relacionamento interpessoal e interinstitucional comparado.....	223
Quadro 16 - Envolvimento comparado dos diferentes actores	227
Quadro 17 - Índice de deslocação à escola-sede	235

Quadro 18 - Índice de pertença	236
Quadro 19 - Percepção do tipo de liderança	240
Quadro 20 - Índice de reconhecimento democrático.....	242
Quadro 21 - Cruzamento do índice de reconhecimento democrático com o nível de ensino	243
Quadro 22 - Percepção da imagem do Agrupamento	250
Quadro 23 - Motores da mudança comparados.....	263

Lista de Abreviaturas

- AE – Assembleia de Escola
- AEC - Actividades de complemento curricular
- AE – Associação de Estudantes
- AP- Associação de Pais
- CAE - Centro de Área Educativa
- CE – Conselho Executivo
- CEB - Ciclo do Ensino Básico
- CEF – Cursos de Educação e Formação
- CIF - Classificação Internacional de Funcionalidades
- CM – Câmara Municipal
- CP – Conselho Pedagógico
- DRE – Direcção Regional de Educação
- DT – Directores de Turma
- EE – Encarregados de educação
- GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família
- JI – Jardins de Infância
- JF – Juntas de Freguesia
- NAC – Novas Áreas Curriculares
- NEE – Necessidades Educativas Especiais
- PE – Projecto Educativo
- PAA – Plano Anual de Actividades
- RI – Regulamento Interno
- TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

O lugar charneira que a escola ocupa no conjunto das estruturas sociais, transformou-a num campo de estudo privilegiado, investido, de forma dominante, a partir de perspectivas de análise macro e micro, vinculadas a diferentes domínios disciplinares (Sociologia, Antropologia, Filosofia, Psicologia, Pedagogia e Ciência Política) e/ou multi, inter e transdisciplinares (Administração, Gestão, etc.). Mas, a escola também é hoje apreendida como um espaço organizacional, multidimensional e plural, que está na origem de um olhar *meso* sobre as instituições educativas. A arquitectura do poder, a morfologia organizacional e a natureza simbólica e cultural das interações produzidas no seio das escolas, constituem, na investigação contemporânea, preocupações de análise que suscitam uma reflexão e debate cada vez mais intensos nas sociedades capitalistas avançadas.

Um das áreas mais focalizadas desta reflexão e debate emerge em torno do domínio das narrativas e práticas da gestão privada na condução das escolas, uma tendência que se inscreve no quadro da crescente intromissão da ‘filosofia’ neo-liberal e das ‘tecnologias’ da nova gestão pública na reconfiguração das estruturas e processos do Estado e da administração pública, em geral, e do sistema educativo, em particular. Apresentada como um conjunto de instrumentos práticos e tecnicamente neutros, a nova gestão pública/ parece ter surgido como resposta pragmática à crise do Estado Providência, enaltecendo a eficiência, a competição e a centralidade estratégica do mercado, bem como concepções utilitárias e racionais da escolha, tanto individual como organizacional. Reflectindo sobre o ensino superior em Portugal, Rui Santiago, António Magalhães e Teresa Carvalho (2005) sustentam que, no domínio da educação, a nova gestão pública começou a fazer sentir a sua presença em meados dos anos 1980, uma perspectiva que vai ao encontro do que Almerindo Janela Afonso (1995), Licínio Lima (1997) e João Barroso (2003) já haviam sublinhado nos seus escritos. As tentativas de descentralização, numa lógica inspirada no mercado, o carácter ambíguo destas tentativas, que, como vários autores sublinham com a metáfora da ‘centralização da descentralização’ (Reed, 2002), correspondia, sobretudo, a uma concentração do poder político e estratégico no Estado e à retirada deste das operações quotidianas, a criação de estruturas intermédias de controlo e de regulação (mais especificamente, no caso do ensino superior) e a disseminação crescente da retórica de mercado sobre a eficiência e a eficácia organizacionais das instituições educativas,

constituíram os traços mais evidentes dessa intromissão. Como estes autores têm vindo a demonstrar, assim se têm vindo a legitimar modos de regulação cada vez mais intrusivos e intensos, com reflexos sobre a autonomia das instituições e dos seus profissionais.

A tese sustentada por Bjørn Stensaker (2004) é a de que este tipo de orientação, traduzida em reformas educativas e medidas políticas centradas na ‘qualidade’ e no desempenho das instituições educativas, têm vindo a questionar as identidades existentes e a natureza das relações que as escolas mantinham com o poder central. As pressões exercidas sobre estas instituições multiplicaram-se, fazendo com que uma compreensão mais aprofundada das novas políticas educativas pressuponha o alargamento do campo de análise aos diferentes ideais organizacionais que, reflectindo os três modelos de regulação identificados por Michael Reed (2002) – o mercado, a norma burocrática e a estrutura profissional - coabitam no campo educacional. A transformação identitária, enquanto processo, torna-se, então, um objecto de estudo particularmente complexo.

Tomando como ponto de partida esta transformação, Stensaker (2004) sugere o conceito de identidade colectiva como o que melhor permite compreender a articulação entre o contexto político, as instituições e os actores educativos e, invocando a abordagem neo-institucional (Selznick, 1996; Scott, 2001; Powell & DiMaggio, 1991), destaca o processo de interpretação criativa, enquanto apropriação dos acontecimentos e dos ideais importados do meio, servindo as necessidades da própria organização. A interpretação será criativa porquanto os diferentes ideais organizacionais são combinados e interpretados à luz da história, da experiência, do capital simbólico, social e cultural (Bourdieu, 1989) e das tradições de cada organização, conferindo-lhe um novo significado. Assim se compreende, por exemplo, que a pressão para a ‘qualidade’, se constitua numa meta-ideia – um ideal presente nos diferentes ideais organizacionais e preconizado por qualquer medida educativa, ainda que com sentidos divergentes - que dá lugar a soluções e práticas diferenciadas.

Na medida em que o processo interpretativo tende a comprometer, num projecto próprio, os diferentes actores que interagem numa escola, ele está na origem da construção da sua identidade colectiva, a qual será tanto mais unificada quanto for ‘concertada’. É aqui que a comunicação, na esteira de Bateson e Ruesch (1951), parece desempenhar um papel fundamental na transformação identitária, porque assegura a negociação de significados. Os projectos educativos parecem ser, afinal, o reflexo desta dinâmica

organizacional, expressando o que Jürgen Habermas (1984) define como racionalidade comunicativa.

Por outro lado, uma vez que as instituições educativas, assumindo o discurso e práticas managerialistas, invocam a liderança transformacional e a eficácia da comunicação como sinónimos de ‘qualidade’, os processos de comunicação tornam-se o ponto de convergência entre as diferentes ideologias educativas e entre estas e a sua implementação no terreno. Ao mesmo tempo, a gestão de imagem tende a assumir-se como uma das principais tarefas estratégicas a desenvolver pelos ‘novos gestores escolares’. Este tipo de conduta começa a ser timidamente assumido pelos órgãos de gestão das escolas portuguesas (ver Afonso, 1995; Lima, 2007; Magalhães & Stoer, 2006), mas em outros países onde a ‘mercantilização’ e a ‘managerialização’ da educação parecem ter emergido como uma consequência da autonomia financeira das escolas, este fenómeno tem sido alvo de uma reflexão teórica mais permanente e consistente no tempo. Conforme argumentam Gewirtz, Ball e Bowe (1995), este novo enfoque representa uma enorme transformação cultural no campo educativo, com implicações na quantidade de energia, atenção e recursos afectados a outros aspectos da educação e na natureza das relações entre os membros da comunidade educativa.

No quadro deste conjunto de preocupações teóricas e empíricas, a presente investigação define como objecto de estudo os processos de comunicação organizacional, (internos e externos) na escola, analisando a sua influência na reconstrução da identidade colectiva e da imagem social de um agrupamento de escolas, confrontado com novos contextos políticos e educativos a nível nacional e local. Partindo desta primeira delimitação conceptual, a nossa questão geral de investigação pode, então, assumir o seguinte enunciado: *qual o papel desempenhado pela comunicação na mudança organizacional na escola, sendo esta entendida enquanto um processo centrado na construção interactiva de uma da identidade colectiva?*

Ao analisar as formas de institucionalização, desinstitucionalização e reinstitucionalização contidos na mudança (Scott & Meyer, 1994), esperamos compreender melhor os significados que os actores atribuem à comunicação que estabelecem e, sobretudo, ao ‘valor instrumental e simbólico’ que lhe conferem na definição de uma identidade organizacional própria. Ou seja, não só nos interessa considerar o uso

‘operacional’ que os actores fazem da comunicação organizacional, mas também a forma como se apropriam das mensagens e das representações que a partir dela constroem sobre o outro, sobre si e sobre a escola.

Na esteira de Stensaker (2004), acreditamos que as novas concepções de escola têm imposto às organizações escolares uma redefinição da sua própria identidade, o que parece tomar corpo mediante um processo local de tradução e de apropriação das políticas educativas. Assumimos, igualmente, que as diferentes formas de comunicação organizacional constituem elementos fundamentais nesta redefinição, quer sejam espontâneos e expressivos, quer sejam usados pela liderança como instrumentos coercivos e/ou indutivos de mudança.

Após esta tentativa de clarificação das balizas conceptuais que configuram o campo teórico em que vamos desenvolver o nosso estudo, podemos enunciar, agora, de forma mais concreta, o seu propósito específico: *analisar o lugar e o papel da comunicação na reconstrução da identidade colectiva de um agrupamento de escolas*. Estreitamente conectada com este propósito, estabelecemos como expectativa de investigação a demonstração de que esta comunicação, nas suas diferentes dimensões – estratégicas, operacionais e simbólicas - constitui um contexto estruturante da mudança (independentemente da sua direcção) e dessa mesma reconstrução.

No sentido de encontrar elementos de resposta para a questão de investigação que formulámos, e de concretizar o propósito específico deste estudo, baseámos a nossa estratégia metodológica de recolha de dados num estudo de caso centrado num agrupamento de escolas. Este Agrupamento, como veremos mais à frente, sendo especialmente disperso e heterogéneo, assegura a existência de uma grande diversidade de experiências individuais e colectivas nas vivências educativas, o que permite um certo número de inferências e conceptualizações a partir do contraste que pode ser estabelecido entre as regularidades e as especificidades observadas nas situações e nos discursos dos actores.

Privilegiando o método etnográfico, enquadrado pelo paradigma interpretativo, como modo singular de acesso à informação empírica, este estudo de caso visa descrever e compreender em profundidade um determinado contexto local, fornecendo um campo de investigação que é, necessariamente, aberto, pouco construído e, portanto, pouco

controlado pelo investigador. Procurámos, por isso, guiados por uma lógica de descoberta, reunir informações tão numerosas e pormenorizadas quanto possível sobre o desenvolvimento dos processos e dos conteúdos da comunicação no Agrupamento. Neste sentido, recorreremos a técnicas de recolha de informação diversificadas e à sua triangulação constante, tentando tirar o máximo partido do cruzamento entre os elementos obtidos por observação indirecta e os que resultaram da observação directa dos fenómenos. Entre Setembro de 2006 e Março de 2009 recorreremos, nessa recolha, à observação directa (desarmada e ‘natural’), procedemos à realização de entrevistas e à administração de questionários aos diversos actores da comunidade educativa. Ao longo destes três anos lectivos, recolhemos, também, um determinado conjunto de documentos institucionais de carácter público, nomeadamente aqueles que foram disponibilizados *on-line*. Dada a natureza da informação em que assenta o desenvolvimento empírico do nosso estudo, o tratamento dos dados envolveu, simultaneamente, processos de estatística descritiva, típicos da análise quantitativa, e processos indutivos e interpretativos, adaptados à análise qualitativa.

A estrutura do trabalho que aqui apresentamos, compreende duas partes: a primeira incide sobre o enquadramento teórico e conceptual da investigação; a segunda centra-se no desenvolvimento do estudo empírico. Assim, o capítulo 1 esboça o cenário das principais transformações que têm ocorrido no campo educativo, reflectindo sobre o impacto que as novas políticas educativas têm produzido a nível organizacional. O carácter híbrido das políticas educativas, o fosso entre o discurso político e o discurso educativo e as concepções e práticas *managerialistas* são aqui discutidos à luz das mudanças que têm produzido nas instituições escolares, quer na sua estrutura organizacional, quer na identidade profissional dos docentes. O modelo conceptual proposto para a análise das organizações escolares é apresentado no capítulo 2, depois de uma breve discussão sobre os três conceitos centrais da nossa análise: ‘comunicação’, ‘identidade’ e ‘mudança’. Começamos por reflectir sobre a mudança e sobre a transformação identitária à luz da teoria institucional para abordarmos, de seguida, o conceito de ‘comunicação organizacional’, enfatizando a importância que nele ocupa o que designamos como a arquitectura de um plano global de comunicação.

Na segunda parte, o capítulo 3 cobre a discussão do conjunto de questões ontológicas e epistemológicas que subjazem ao nosso olhar etnográfico, no quadro do qual procedemos ao enquadramento metodológico do trabalho empírico realizado e explicitamos as opções tomadas.

A apresentação e a discussão dos resultados surgem no capítulo 4. Este capítulo inicia-se com uma análise essencialmente descritiva do investimento comunicacional do Agrupamento estudado, e de como este investimento revela a hegemonia de um ideal empreendedor de organização. Pondo à prova o modelo de análise por nós definido, discutimos o papel da comunicação na construção de uma identidade colectiva e unificada do Agrupamento e na tentativa de projectar para a ‘comunidade’ envolvente uma imagem social externa favorável, sublinhando a importância dos processos de comunicação como instrumento de mudança. Num esforço de produção teórica fundamentada (*grounded theory*), procurámos, por fim, interpretar e dar sentido a alguns resultados inesperados e imprevistos. Estes resultados apontam para a configuração dos sistemas comunicacionais como sistemas híbridos, revelando a influência de diferentes lógicas de acção e, sobretudo, jogos de poder e estratégias de afirmação da autonomia local que passam pela assunção de um certo bilinguismo em que a ‘comunicação’ e a ‘qualidade’ se assumem como elementos discursivos fundamentais. Por fim, concluímos o estudo com a apresentação de uma síntese interpretativa sobre os principais problemas conceptuais com que nos fomos confrontando ao longo do nosso percurso na investigação, conectando-a com os principais resultados conseguidos na sua componente empírica. Nesta conclusão, procuramos, ainda, evidenciar os contributos do estudo para a criação de novo conhecimento no campo e sugerir pistas de investigação futuras que, eventualmente, possam alargar o seu âmbito.

Parte I

Comunicação, identidade e mudança: olhares sobre as instituições educativas

Capítulo 1

Políticas e práticas educativas: o contexto de mudança

Nos últimos 50 anos o sistema educativo português tem sido alvo de sucessivas transformações. Algumas dessas medidas explicam-se pelo contexto político nacional. Foi assim durante o Estado Novo, e tem sido assim desde a Revolução de Abril de 1974. Outras, porém, encontram as suas raízes no próprio contexto internacional, seguindo de perto as tendências de outros países, conforme demonstra, entre outros, António Teodoro, (2003).

O que procuramos demonstrar neste capítulo é que estas mudanças têm sido marcadas por contradições ao nível das políticas educativas, reflectindo as orientações ideológicas dos diferentes governos, mas também a criação e progressivo alargamento do fosso entre o discurso político e o discurso pedagógico, como sublinham António Magalhães e Stephen Stoer (2002). Conforme demonstram estes autores, se no imediato da revolução podemos registar alguma harmonia, decorrente da unanimidade de convicções no que respeita ao papel da educação na construção de uma sociedade socialista/democrática, a aprovação da nova Constituição em 1976 já reuniu menor consenso. É que, à medida que Portugal se foi procurando integrar na divisão internacional do trabalho, aumentou a preocupação política com a normalização dos processos e das estruturas e com a retoma da escola meritocrática (baseada na igualdade de oportunidades de acesso), enquanto ao nível pedagógico continuavam a enfatizar-se as conquistas da revolução e a promoção *da* escola democrática (baseada na igualdade de oportunidades de sucesso). Nos anos 1980, o fosso entre os discursos aumentou, tanto quanto aumentou a preocupação política com a relevância económica da educação, em contraste com a insistência dos pedagogos em manter a escola autónoma relativamente às necessidades da indústria (Magalhães & Stoer, 2002,p.78).

Catapultados para o centro de todas estas contradições, os professores vêm-se obrigados a recriar a sua identidade profissional, mas fazem-no num contexto particularmente adverso. À luz da reforma do sector público, o foco das políticas educativas dirige-se para a questão da ‘qualidade’ e desempenho das instituições, levando à adopção de novas estruturas, sistemas e rotinas tendo em vista: a ‘eficiência’, ligada à capacidade de desempenho; a ‘eficácia’, associada à capacidade de cumprir objectivos

políticos; e a ‘responsabilização’, entendida como capacidade de legitimar resultados (Stensaker, 2004, p.12). Em última instância, é a própria identidade das instituições que é posta em causa, com consequências ao nível do profissionalismo docente, das relações de poder e da própria estrutura organizacional.

1. O novo paradigma estrutural de escola

Até aos anos 1970, os estabelecimentos escolares não passavam de cópias, em miniatura, do sistema educativo nacional - delegações locais, sem qualquer identidade específica, sem orçamento ou qualquer forma de autoridade local. Pensar a escola era, então, reflectir sobre um microssistema institucional e não sobre a escola enquanto realidade organizacional. Em alternativa, reflectia-se sobre a sala de aula, tida como unidade base - a célula do sistema educativo, para citar Rui Gomes (1993, p.22) – mas, também, aqui o contexto organizacional parecia pouco relevante. Entre estes dois níveis de análise tem vindo a ganhar visibilidade o que alguns autores vêm designando como nível *meso*, e que dá conta de um novo espaço nas instituições educativas - o espaço próprio das mediações, o palco onde se joga a transformação, o contexto favorável ou desfavorável à melhoria dos processos de desenvolvimento da aprendizagem (Sarmiento & Ferreira, 1999, p.94), isto é, o espaço organizacional.

Em causa parece estar uma mudança do próprio paradigma da acção pública na educação, ainda que os dois paradigmas não se apresentam de forma dicotómica - por um lado reproduzem-se lógicas burocráticas, inspiradas em princípios como a hierarquia, a uniformidade e o controlo burocrático das escolas; por outro lado, implementam-se lógicas de mediação, que assentam em princípios de diversidade, flexibilização e coordenação (Formosinho, Fernandes, Macedo & Ferreira, 2005, p.9).

Não obstante, a escola passa a ser consensualmente perspectivada como um espaço organizacional, uma visão que, segundo Licínio Lima (1992, p.54), começa a desenvolver-se em meados dos anos 1980, no âmbito das ciências da educação, depois de uma ‘falsa partida’, nos anos 1960, em que se estudaram com grande entusiasmo alguns aspectos da escola: a sala de aula, o chefe do estabelecimento e as relações entre professores. Como sublinham Manuel Jacinto Sarmiento e João Formosinho, nos últimos 30 anos é a organização escolar que passa a estar no centro do debate educativo, tanto a nível político como académico:

A escola como organização, a estrutura de poder e a morfologia organizacional, os aspectos metodológicos do ensino configuradores de uma tecnologia da escola e a natureza simbólica e cultural das interações produzidas no interior da escola, constituem áreas de debate intenso. (...) O meso nível do sistema educativo, constitui uma viga, se não a viga mestra, do edifício que presumivelmente se visa (re)edificar na reforma educativa. (Sarmento & Formosinho, 1999, p.73)

Ao mesmo tempo, no contexto da educação escolar, também o protótipo da escola transmissiva vai sendo substituído pelo da escola construtiva: uma escola pluridimensional, aberta e flexível, acentuando as dimensões do desenvolvimento pessoal e social, autonomizando e responsabilizando o sujeito face à realidade social. Uma escola orientada para uma adequada inserção na vida social e para a criação de condições facilitadoras da expressão das potencialidades intelectuais, morais, afectivas e sociais do indivíduo, muito embora, ainda hoje, as práticas institucionalizadas pareçam muito próximas da escola transmissiva (Santiago, 1996, p.93).

1.1 O modelo burocrático e o paradigma transmissivo

Em Portugal, a centralização do sistema educativo teve início com a Reforma Pombalina do Ensino em 1772, atravessou a Reforma Liberal, de 1878 e o Estado Novo, sobrevivendo à implantação da Democracia, em 1974. Neste contexto, o nosso sistema educativo reflecte, ainda hoje, um modelo externamente produzido e imposto uniformemente a todo o país, esquecendo, na maioria das vezes, as especificidades sociológicas e organizacionais de cada estabelecimento, traduzidas pela sua complexidade e heterogeneidade sócio-organizacional.

Os estudos em organização e administração escolar têm designado o modelo de funcionamento das escolas como racional ou burocrático, enfatizando a sobre-determinação da norma impessoal e escrita, a estruturação hierárquica, a compartimentação, a rígida divisão de tarefas e a especialização técnica dos professores (Sarmento & Formosinho, 1999, p. 82).

Por sua vez, Francesco Tonucci (1986) designa por paradigma transmissivo o conjunto de tendências e de definições fundamentais historicamente enraizado nas nossas práticas sociais e culturais. Segundo esta perspectiva, e conforme nos dá conta Rui Santiago (1996, p.18), a função primeira da escola seria a de preparar crianças e jovens para a inserção nas estruturas sociais, mediante a transmissão de conhecimentos e de

valores supra-individuais, os quais se assumiam como o suporte das várias formas de organização social de uma dada sociedade. A escola emerge, segundo este paradigma, como um espaço socialmente neutro, desligado e em oposição às realidades sociais e familiares onde a criança se desenvolve, sempre através do contacto com modelos propostos pelo exterior. Supostamente afastada das estruturas sociais, a escola transmissiva identifica-se com uma cultura própria, que não se confunde com a cultura da sociedade em geral, nem com qualquer grupo social particular. Por esta razão, está isolada da comunidade envolvente e da família, encarados como actores exteriores à acção educativa.

Concebendo a acção educativa como orientada para a formação progressiva da inteligência, a escola transmissiva sobrevaloriza a dimensão lectiva e a actividade formal, preconizando a sobreposição de conhecimentos, segundo uma lógica e um currículo previamente definidos e rigidamente estruturados, a que submete todos os alunos por igual e a partir dos mesmos processos de ensino. O desempenho é, então, medido com base na quantidade de saber memorizado e, por vezes, no grau de adesão em relação a determinado sistema de valores.

1.2 O modelo da ambiguidade e o paradigma construtivo

Assistimos hoje ao surgimento de um novo paradigma de escola, que tende a encarar os alunos como sujeitos da sua própria aprendizagem, implicando práticas educativas flexíveis, porque necessariamente adaptáveis aos alunos em concreto, atentas aos saberes informais e proporcionadoras de aprendizagens significativas, capazes de estimular o desenvolvimento global, a criatividade e a assunção de valores sociais plurais. A escola emerge então, crescentemente, como:

(...) um espaço de construção cultural, e não apenas da sua difusão, de constituição de saberes e não apenas de reprodução de saberes constituídos, de experimentação e não de sacralização do instituído, de procura e deriva de sentido e não da sua fixação e padronização. (Sarmiento & Formosinho, 1999, p. 82)

Apoiada no conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e o processo de ensino/aprendizagem, a escola construtiva acredita na capacidade de o aluno se assumir como agente activo na construção do seu percurso educativo. Para isso, terá de ser colocado à sua disposição um conjunto de recursos que lhe permitam a integração progressiva do conhecimento e das suas experiências de vida. A educação escolar é

entendida, neste contexto, como um processo, mediante o qual são criadas condições institucionais adequadas à passagem do estado de dependência ao estado de autonomia do sujeito (Santiago, 1996, p.19).

Porque a criança vai para escola para reflectir sobre os seus conhecimentos, para os enriquecer, organizar e desenvolver, a escola terá, segundo este paradigma, de se organizar com vista à interacção com as diversas formas de vida social e cultural, procurando diminuir a distância que, tradicionalmente, a separa da comunidade envolvente. É ela que deve adaptar-se às diferenças e à individualidade de cada aluno ou grupo social, acrescentando aos objectivos educacionais de tipo cognitivo ou instrumental, objectivos de ordem afectiva, social e moral.

Nesta lógica, a escola construtiva institui, como um dos princípios básicos da acção educativa, a promoção de trocas interactivas com a família e com a comunidade envolvente. Daí a actual preocupação com a abertura da escola ao meio, no sentido da criação de elos estreitos entre as vivências escolares dos alunos e as suas vivências em família e na comunidade. Os pais passam, assim, a ser representados como agentes educativos activos, reconhecidos como co-educadores e parceiros indispensáveis à animação das actividades pedagógicas, tanto quanto co-decisores no plano da gestão escolar (Silva, 2003a).

Parece ser este o sentido com que Rui Canário (1992) associa as dinâmicas de inovação pedagógica à revalorização do local e do próximo, distinguindo os estabelecimentos de ensino que funcionam como sistemas de repetição de informações, com forte ligação uma cadeia hierárquica, dos que se assumem como sistema de produção de saberes, em que predominam as conexões com a comunidade local. Criticando as formas de abertura da escola à comunidade, que se limitam a contactos extemporâneos, o autor reclama para a escola um sistema de produção de saberes localmente referenciado e centrado nos alunos, elemento unificador e despoletador da acção pedagógica e organizacional.

Este novo paradigma, permite perspectivar a organização escolar a partir do que vem sendo designado como o modelo da ambiguidade ou da ‘anarquia organizada’ (Cohen, Marsh & Olsen, 1972), o qual, por oposição ao modelo burocrático, se caracteriza pela fluidez e flutuação dos objectivos organizacionais, pela descontinuidade ou débil articulação entre objectivos, tecnologia e estrutura, e pela disseminação dos centros de

poder dentro da escola, designadamente do poder do professor dentro da sala de aula por relação com a autoridade administrativa da escola (Sarmiento & Formosinho, 1999, p.82).

1.3 Contradições no actual paradigma da organização escolar: o hibridismo organizacional

Concordamos com Sarmiento e Formosinho (1999, p.73) quando afirmam que o debate entre os dois modelos não pode ser pensado numa lógica linear e dualista. As contradições atravessam um e outro dos dois termos de qualquer dicotomia, simplesmente porque estão em causa diferentes racionalidades e diferentes concepções de escola, pensadas e propostas por diferentes sectores. Se o paradigma transmissivo é alvo de críticas, sobretudo no que respeita às suas propostas para acção educativa, também a escola construtiva tem sido acusada de alguma falta de coerência entre os objectivos educativos enunciados e a prática educativa; de confundir métodos de ensino com objectivos gerais de aprendizagem; de não passar de uma concepção individualista da acção educativa; e por não pôr em causa a ordem social, produzindo transformações internas que vão no sentido da democratização, ao mesmo tempo que reproduz e legitima a estratificação social (Santiago, 1996, p.25).

Embora as representações de escola sejam susceptíveis de se estruturar em diferentes níveis de conceptualização, e de se distribuir de forma diversificada entre os dois paradigmas atrás enunciados, é possível que neles se verifiquem pontos de contacto e de intersecção. Tal fenómeno parece ligar-se à falta de correspondência entre as finalidades actuais da educação escolar, que se querem mais próximas dos pressupostos da escola construtiva, e os meios de aplicação dos princípios que delas decorrem, muitas vezes orientados por algumas ‘certezas’ tradicionalmente instituídas (Santiago, 1996, p.26).

Analisando a construção normativa da reforma educativa iniciada em 1986 e que se viria a estender até 1995, João Formosinho (1991) destacava um conjunto de ambiguidades e contradições que não só permanecem actuais, como os mais recentes diplomas (em especial o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas) não parecem poder vir a resolver:

- O papel do director executivo, que se reveste de ambiguidades no plano da representação da escola, na medida em que sendo eleito pela comunidade (através do Conselho Geral que reúne representantes de toda a comunidade educativa¹), representa a administração do Estado;
- O projecto de gestão flexível do currículo que, enquadrado legalmente desde 1986², procura a flexibilização do currículo nacional, adequando-o ao contexto de cada escola, num quadro centralizador do sistema educativo;
- O enquadramento da Área-Escola³, que se torna a válvula de escape do sistema centralizado, na medida em que promove a interacção com a comunidade e o estudo dos problemas da vida local, numa estrutura curricular mais ou menos compartimentada em saberes disciplinares, evitando, desta forma, conflitos corporativos de natureza disciplinar e conflitos com a Administração Central da Educação.

Para João Formosinho, estas contradições, estão na base de dois vectores que permitem a construção de quatro tipos ideais de escola: um primeiro vector assente na dicotomia escola unidimensional instrucional *versus* escola pluridimensional educacional; e um segundo vector estabelecido pela dicotomia escola serviço local do Estado *versus* escola comunidade educativa. De entre estes tipos-ideais, o autor salienta os dois que considera mais típicos e que parecem preservar potencialidades interpretativas face à situação actual - a escola unidimensional serviço local do Estado e a escola pluridimensional comunidade educativa. Isto é, a escola heterónoma preocupada apenas com a dimensão da instrução, e a escola autónoma, preocupada, também, com as dimensões da socialização e do desenvolvimento dos alunos.

¹ Definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril.

² Actualizada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

³ Hoje designada por Área de Projecto e, na lógica acima descrita, integrada no que acabou por ser designado por Novas Áreas Curriculares (NAC), ao lado da Educação para a Cidadania e do Estudo Acompanhado - Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Pensamos que uma abordagem organizacionalmente referenciada da escola terá de se reger por diferentes níveis de análise, que contemplem o seu cariz simultaneamente receptor e (re)produtor. Surgem, então, na arena educativa, o Ministério da Educação, como produtor normativo e cultural, e os actores perifericamente localizados, como seus (in)fiéis decalques - o que remete para o nível normativo, externamente produzido, e para o nível das praticas, organizacionalmente actualizadas. Perspectivar a escola como uma organização implica ter em conta os *inputs* normativos, assim como a sua transformação e/ou reprodução em contexto organizacional escolar, tendo em conta o que Licínio Lima designa como infidelidade normativa (1992, p.171).

1.4 As concepções gestionárias: do *managerialismo* corporativista ao novo *managerialismo*

Nestes últimos anos, outra questão, que merece a nossa atenção na análise das organizações escolares, refere-se à retórica *managerialista*⁴, isto é, a integração das narrativas da gestão privada no sector público, uma tendência a que não escapam as organizações escolares. Apresentado como um conjunto de instrumentos práticos e tecnicamente neutros, o *managerialismo* surge e legitima-se como resposta pragmática à crise do Estado Providência, articulando-se em torno de quatro eixos: eficiência, competição, centralidade estratégica do mercado e concepções utilitárias e racionais da escolha, individual e organizacional. A retórica *managerialista* assume, explicitamente, o pressuposto de que os modelos de gestão geral são tão válidos para o sector privado como para o sector público, e o de que qualquer mudança social e organizacional é explicada e legitimada pela infalibilidade dos mecanismos de mercado. Aliás, tidos como naturalmente eficientes e eficazes, os mecanismos de mercado são considerados como a solução universal para todos os problemas sociais.

O que vários autores têm vindo a argumentar, entre nós Lima (1997), Lima e Afonso (2002), Barroso (2003) Santiago, Magalhães e Carvalho (2005) e, no plano internacional,

⁴ A ideologia *managerialista* está presente no que alguns autores apresentam como uma perspectiva gestionária da educação (Dias, 2004), que surge por oposição à perspectiva profissional, tanto quanto na noção de nova gestão pública (Ferlie *et al*; Santiago & Carvalho, 2008), que sublinha a dimensão tecnocrática da gestão educativa a partir dos anos 1980 ou de gerencialismo (Lima 1997; Lima & Afonso, 2002), termo preferido pelos autores brasileiros e que colocando a ênfase na eficácia organizacionais dá conta da ruptura com o *managerialismo* corporativista (Reed, 2002) e com as estratégias de controlo burocrático.

Ferlie, Ashburner, Fitzgerald e Pettigrew (1996) Reed (2002) Fulton (2003) e Pollitt (2003) entre outros, é que mesmo havendo algumas semelhanças nas actividades e tarefas de gestão das organizações públicas e privadas, as diferenças permanecem substanciais. Concretamente, têm vindo a ser sublinhadas: a maior dimensão das organizações públicas; a existência de um grande número de grupos ocupacionais; a presença de um grande número de profissionais altamente especializados; a politização das organizações públicas, fruto do seu carácter colegial e de uma representação democrática sujeita à influência estatal; a não obediência à lógica do mercado (não tendo objectivos de lucro, nem públicos seleccionados); e a existência de códigos de ética e de sistemas de valores específicos.

A tudo isto, e no que às organizações escolares diz respeito, Licínio Lima (1992) acrescenta: o facto de os objectivos educacionais serem menos consensuais do que no meio empresarial; a existência de uma matéria-prima que é humana; o facto de os gestores escolares terem, regra geral, o mesmo *background* profissional e partilharem os mesmos valores que os professores; a impossibilidade de avaliar e de medir os resultados obtidos; a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de tipo económico; o carácter compulsivo da escola para os alunos de certas idades; e a ambiguidade do seu estatuto (membros, clientes, beneficiários, etc.).

Reflectindo sobre o surgimento do *managerialismo* no ensino superior em Portugal, Santiago, Magalhães e Carvalho (2005) sustentam que a presença da ideologia neo-conservadora e neo-liberal na administração e na gestão pública tem-se feito sentir nos processos de concentração do poder e da liderança no topo, na criação de estruturas intermédias de controlo e de regulação e no reforço da retórica de mercado, tendo em vista a maximização da eficiência e da eficácia organizacionais. Uma tendência que Bjørn Stensaker (2004) explica pela necessidade de: tornar os investimentos públicos na educação mais rentáveis; melhorar a oferta educativa; estimular a competição entre as instituições escolares; dar resposta à diversidade emergente; delegar a autoridade nas instituições e facilitar a mobilidade dos alunos ou permitir comparações internacionais.

Conforme sublinham Rui Santiago e os seus colegas, vários são os autores que demonstram que a retórica *managerialista* se tem traduzido na emergência de organizações

públicas mais coercivas, embora aparentemente mais flexíveis⁵, isto é, em práticas crescentes de concentração da decisão estratégica no topo, acompanhadas da definição de sistemas de valores organizacionais unificados, apresentados como a expressão do interesse colectivo da organização e nos quais todos os actores são forçados a rever-se. Assim, embora se assista a um deslocamento dos regimes burocráticos de regulação e de controlo directo e detalhado das instituições para regimes mais próximos dos pressupostos da auto-regulação, as pressões normalizadoras do Estado mantêm-se através de intervenções pontuais e da legislação sobre um conjunto de variáveis vitais para as organizações: uso de indicadores padronizados de performance; recurso crescente à avaliação e auditorias externas; implementação generalizada da gestão por contratos; profissionalização da gestão e dos gestores; devolução dos orçamentos e aumento do controlo sobre a sua execução; imposição de esquemas de financiamento com base em resultados; e ênfase na retórica sobre a prestação de contas (Santiago *et al*, 2005, p.16).

Neste contexto, é possível admitir que a atribuição de autonomia às instituições públicas se insere num projecto de implementação de formas mitigadas de controlo pós-burocrático que se reflecte no trabalho dos profissionais e, conforme sustentam os autores, na transformação da dinâmica organizacional. A metáfora da ‘centralização da descentralização’ (Reed, 2002) dá conta desta mesma realidade e da coexistência de dois projectos de implementação de mudanças nas organizações: de um lado, a centralização da liderança e do poder político e estratégico; e de outro, a descentralização da gestão, nomeadamente da gestão dos recursos humanos e dos materiais necessários à implementação da mudança. As pressões externas que daqui resultam, no sentido de implementar novos sistemas de valores, de ideologias e de significados sobre as instituições e os serviços que prestam, afectam as culturas profissionais, através da erosão crescente da autonomia e das identidades profissionais, resultando: numa crescente individualização e competição; no regresso ao *homo economicus* tayloriano⁶; no enfraquecimento dos vínculos para com as instituições; no enfraquecimento da auto-

⁵ Cf. Ferlie *et al* (1996), Reed (2002), Fulton (2003) e Pollit (2003) que problematizam a retórica managerialista no quadro dos estabelecimentos de ensino (superior) e do sistema público de saúde.

⁶ Movido exclusivamente por estímulos financeiros.

regulação, em detrimento da regulação externa; na perda de espaço das intervenções profissionais da educação em favor de gestores profissionais (Santiago *et al* 2005, p.21).

O argumento de Michael Reed (2002) é o de que, ao contrário do que sucedia com o *managerialismo* corporativista⁷, típico dos anos 1960/70, e que resultava, fundamentalmente, da implementação de sistemas de controlo e de estruturas de gestão neo-tayloristas/fordistas, inofensivas para a autonomia dos profissionais, este novo *managerialismo* caracteriza-se por um ataque directo e ideológico à autonomia institucional e profissional dos actores, mediante a legitimação e implementação de modos mais intrusivos e intensos de regulação, com especial destaque para o mercado. Neste contexto, surgem pressões e constrangimentos exercidos sobre os profissionais que parecem contrariar, por exemplo, a tendência dominante na literatura de gestão dos anos 1960/70, a qual enfatizava a importância da participação, da colaboração e da responsabilização, individual e colectiva, no desenvolvimento organizacional. Analisando o caso norueguês, Stensaker (2004, p.69) identifica, como sinal da inconsistência entre o discurso e a acção do governo, a ênfase na standardização e na burocratização, a par da exigência de uma maior responsabilidade profissional - um cenário que não parece muito afastado da realidade portuguesa - indo ao encontro das três formas de regulação identificadas por Reed (2002): o mercado, a norma burocrática e a estrutura profissional.

Por outro lado, embora estas novas modalidades de gestão resultem, em grande medida, das pressões governamentais para a eficiência e para a competição entre serviços públicos, não deixa de ser curioso que elas sejam também autogeradas - alimentadas por uma retórica *managerialista* interna, bem como pela centralidade que os sistemas de informação, fazendo uso das mais recentes tecnologias, vêm ocupando na vida das organizações. Segundo Rui Santiago, estamos perante o resultado de uma interiorização excessiva da busca de 'qualidade', tanto mais persuasiva quanto é percebida como meio de obter maior reconhecimento e prestígio social para as profissões e instituições em causa. As referências constantes à 'qualidade', à excelência, à competição e à eficiência, passaram a integrar o vocabulário político, e, mesmo, no caso das instituições de ensino superior, o discurso académico, até entre aqueles que não se identificam com as versões

⁷ Próximo do *modelo da burocracia profissional* apresentado por Henry Mintzberg (1995) e referido por. Gewirtz, Ball e Bowe (1995, p.94)

mais radicais do *managerialismo*. A este propósito, Jürgen Enders (2000) sugere que as perspectivas do *managerialismo*⁸ conduziram as universidades na direcção de um pensamento utilitário a curto prazo, apoiado na definição clara de metas e de performances mensuráveis, assim como à ‘clientelização’ dos estudantes e à ‘desprofissionalização’ dos académicos, uma situação que julgamos não ser muito diferente do que se passa nos restantes níveis de ensino. É assim que os estudantes e as suas famílias deixam de ser percebidos como ‘utentes’, para serem representadas como clientes ou mesmo ‘consumidores’, denunciando uma re-definição da instituição e, directa ou indirectamente, da sua missão (Santiago *et al*, 2005, p.89).

Parece-nos ser este o sentido com que Mónica Thurler (1994) reflecte sobre o sentido quantitativista e tecnicista geralmente atribuído ao conceito de eficácia, sublinhando que esta, a ser avaliada, deverá resultar de um processo de construção pelos actores de uma representação dos objectivos e dos efeitos da acção comum. A cultura de cooperação, sendo aquela que parece conferir melhores garantias para a realização da escola eficaz, exige dos actores o investimento numa missão comum, uma forte coerência entre objectivos e práticas, uma grande abertura de uns para com os outros e um controlo permanente em relação à exequibilidade dos objectivos visados. Por isso, no modelo de auto-avaliação (ou avaliação negociada) dos estabelecimentos escolares, que a autora propõe - a cultura de estabelecimento - surge como uma variável central⁹.

2. Da reforma macrossistémica à escola como unidade básica da inovação

O sistema de ensino básico e secundário constitui o campo que legitima e condiciona a mudança nas organizações escolares. Neste campo, o Ministério da Educação não define apenas a oferta educativa, mas interfere, igualmente, no funcionamento do ‘mercado’ e exerce controlo gestor sobre as acções e condutas profissionais dos corpos docente e não docente. Assim, mesmo num quadro de progressiva autonomia institucional das

⁸ Na nossa perspectiva, a nova gestão pública surge como a tradução para o sector público da ideologia *managerialista* presente, igualmente, no sector privado.

⁹ Sendo as outros quatro: os objectivos e fundamentos pedagógicos, a organização interna do estabelecimento, a organização dos contactos com o mundo exterior e o clima do estabelecimento (Thurler, 1994, p. 32)

escolas, o Estado continua a ser um actor central, pois é ele quem garante a legitimidade institucional, quem se assume como principal regulador do processo de transformação institucional e quem fornece imagens e modelos às organizações escolares.

Ora, em Portugal, desde a década de 1960 que parece presidir às políticas educativas uma lógica de reforma¹⁰, a qual, segundo José Alberto Correia (1989) se explica por sucessivas tentativas de adaptação à crise que atravessou os sistemas de ensino europeus. Embora as várias intervenções tenham assumido características distintas, em função de diferentes conjunturas históricas, ideológicas, políticas e económicas¹¹, parecem ter em comum o facto de serem conduzidas pelos poderes centrais e de aspirarem a uma difusão alargada e uniforme, à escala nacional.

Assim, os anos 1960/70 foram palco de grandes reformas nos sistemas educativos nacionais, procurando responder à crise emergente da instituição escolar, conforme dá conta Stoer (1984). Neste período, as políticas educativas assentaram no princípio da igualdade como sinónimo do mesmo tratamento para todos, um ideal que em Portugal foi reforçado, a partir de Abril de 1974, com a transição para um regime democrático,

A partir dos anos 1980 assiste-se a uma nova vaga de reformas, desta vez com ênfase no próprio estabelecimento de ensino e nos mecanismos de gestão local, fazendo apelo à abertura da escola à comunidade, à adaptação da escola aos contextos locais e à elaboração de projectos educativos pelas próprias escolas. O slogan «em cada escola fazer a reforma», adoptado pelo Ministério da Educação, em 1992, dá conta desta ideia e de como se passou de um tipo de reforma macrosistémica para um tipo de reforma centrada na escola-estabelecimento de ensino - nova unidade básica da inovação e das mudanças educativas. A ideia de que o local deixou de ser mera instância de execução das políticas centrais é, também, visível na ênfase concedida às políticas educativas locais e aos projectos educativos localmente referenciados.

Contudo, mais do que produzir transformações no campo e nas práticas escolares, esta lógica reformista parece ter desenvolvido uma retórica que tem alimentado o senso

¹⁰ Conceito que discutiremos no Capítulo 2, à luz de outros que lhe são próximos, tais como os de mudança ou inovação.

¹¹ Stensaker desenvolve a este propósito a imagem das medidas governamentais como sedimentos, permitindo a coexistência de elementos contraditórios e tornando a realidade educativa extremamente complexa (2003, p.73).

comum educacional e desenvolvido grande consenso em torno da agenda das reformas educativas. Um consenso que, como vimos, tem por base a ideologia *managerialista* e, com ela, a procura de uma ‘qualidade’ que é tida sinónimo de eficiência e de eficácia. Ao nível do sector público, sob a égide do que Rui Santiago e Teresa Carvalho (2008) vêm designando, entre, nós como a nova gestão pública, tais reformas têm-se traduzido: na descentralização de serviços e reforço da autonomia institucional; na valorização dos resultados e da avaliação de desempenho; na atribuição de maior poder aos consumidores de bens públicos; no reforço da competitividade; e na diluição de fronteiras entre os sectores público e privado.

Na prática, é invocada a autonomia institucional no que diz respeito à tomada de decisão, mas, ao mesmo tempo, são reforçados mecanismos de responsabilização, como a avaliação de desempenho ou os processos de creditação, que garantem ao Estado o ‘veredicto final’. E isto, de tal forma, que a concretização da reforma e da mudança (numa lógica que não vai muitas vezes além da burocrática) parece ser apenas uma parte do trabalho em que as organizações escolares se vêm envolvidas. A outra parte, diz respeito ao desenvolvimento do espírito ‘empreendedor’ e da capacidade de inovação que a ‘entrada no mercado’ lhes impôs. A forma como cada escola mobiliza os seus recursos e investe energia numa ou noutra destas tarefas, parece ser, afinal, o que distingue as escolas entre si, fruto da liderança exercida, mas, também, da própria dinâmica interna ou da identidade colectiva, conforme discutiremos adiante.

Consideramos que ultrapassa os limites deste estudo a análise exaustiva das inúmeras reformas e medidas introduzidas nos últimos anos no sistema educativo português. Não obstante, porque queremos analisar o impacto das políticas educativas e, sobretudo, a sua tradução ao nível das organizações escolares, optámos por fazer uma breve contextualização daqueles que entendemos serem os principais eixos da mudança.

2.1 Autonomia e gestão das escolas: os estados locais de emergência

Licínio Lima (2000), um dos primeiros autores a olhar para a escola portuguesa como uma organização, identifica quatro fases de mudança na administração escolar após a Revolução de Abril. A primeira fase, entre 1974/75, traduziu-se na revolução democrática, no que o autor designa como ‘ensaio autogestionário’, em que as escolas exerciam uma autonomia ainda não concedida, mas reclamada e ensaiada na prática. Entre 1976/86, ainda

no âmbito da dinâmica da Revolução, ao mesmo tempo que se institucionalizou a gestão democrática, procurou estancar-se o movimento autogestionário, procedendo-se à reconstrução do paradigma da centralização, mediante a recuperação do aparelho burocrático e do controlo centralizado.

Em 1986, a criação de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo por Roberto Carneiro¹² marcam o início da Reforma Educativa que se viria a estender até 1995, e que visava, sobretudo, articular a democratização e modernização da educação com os novos desafios da, então, Comunidade Económica Europeia. Descentralização, participação, autonomia e integração comunitária são ideias que passaram a dominar o discurso educacional durante toda a governação ‘social-democrata’ de Cavaco Silva. Assim, em 1989, é decretado o regime jurídico da autonomia das escolas, o qual, ao conceder a cada escola «a capacidade de elaboração de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo»¹³, concretiza os princípios da representatividade, da democraticidade e da integração comunitária. Contudo, o relatório elaborado pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação desaconselha a sua generalização, considerando ser baixa a autonomia efectiva das escolas.

A quarta fase, identificada por Licínio Lima, corresponde à governação ‘socialista’, iniciada em 1996 com António Guterres, inaugurando o que o autor designa como o período das ‘decisões políticas pós-reformistas’. Contrapondo à ideia de ‘reforma’ a de ‘gradualismo’, é assinado o pacto educativo para o futuro, com dois objectivos estratégicos: descentralizar as políticas educativas e fazer da escola o centro privilegiado das políticas educativas. A territorialização das políticas educativas e a celebração de contratos de autonomia são as vias encontradas para o reforço gradual e contratualizado da autonomia das escolas.

Não podemos perder de vista que os ideais descentralizadores e os apelos à participação local surgem, essencialmente, como resposta às críticas dirigidas à centralização burocrática do Estado e da administração central. Por isso, o Decreto-Lei

¹² Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

¹³ Art.º 2.º, n.º1 do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (Regime Jurídico da Autonomia das Escolas).

115-A/98 de 4 de Maio, que generaliza a todo o país¹⁴ o novo regime de autonomia administração e gestão das escolas, afasta a ideia de uma solução normativa, defendendo antes uma lógica de matriz e a celebração de contratos de autonomia que corresponsabilizam os vários agentes educativos. Tais contratos, indissociáveis da opção pela territorialização do ensino, porque celebrados entre as escolas, o Ministério da Educação, a administração municipal e outros parceiros locais, juntamente com o Regulamento Interno da escola (RI) e o seu Projecto Educativo (PE), assumem-se como os principais instrumentos de autonomia.

Não obstante a centralidade que, desde 1996, o 'local' tem vindo a adquirir no âmbito das políticas educativas, tais medidas têm sido alvo de diversas críticas, na medida em que a agenda da política local tem sido imposta, de forma tendencialmente uniforme, pelo Estado, quando era suposto ser reclamada pelos actores e agentes locais - «Uma centralidade que resulta do seu uso como espaço de aplicação do centralmente decidido, configurando, na prática, o que podemos designar como um processo de descentralização centralizado.» (Ferreira, 2005, p. 282).

Neste quadro de descentralização operacional e de centralização estratégica e política, típico da nova gestão pública, são as próprias autarquias, cada vez mais invocadas como parceiros educativos, que se queixam de a crescente assunção de competências e de responsabilidades, em matéria de educação, não ter sido acompanhada de qualquer reforço da sua soberania. Neste sentido, aquilo a que temos assistido parece não passar de uma mera contratualização de serviços, que visa aumentar a eficiência e eficácia do Estado central, deixando intacto o seu poder centralizador.

Quanto ao novíssimo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, implementado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, não apresenta qualquer inversão na tendência que tem vindo a ser desenhada. Pelo contrário, concretiza no ensino básico e secundário o que na última década os vários autores, que temos vindo a referenciar, diagnosticaram no ensino superior – o desenvolvimento de estruturas organizacionais e de uma gestão de recursos humanos que, importados do sector privado, visam garantir a eficácia e eficiência do sector público com base na regulação pelo

¹⁴ À excepção das regiões autónomas.

‘mercado’. A centralização do poder de decisão no director de escola, em detrimento dos órgãos colegiais, o reforço da participação das famílias na direcção estratégica das escolas, a disseminação de mecanismos de avaliação e de estruturas intermédias de controlo e de regulação, bem como a hierarquização do corpo docente, com a criação da figura do professor titular, são alguns dos exemplos de como a autonomia das escolas está a ser arquitectada segundo uma matriz *managerialista*.

Na verdade, o reforço da autonomia das escolas e da gestão local da educação parece inserir-se em processos mais amplos de reforma da administração pública, que visam legitimar a acção pública pela reivindicação do local. Mas, como o que está em causa não é tanto uma crise da escola, mas antes uma crise de legitimação do Estado nacional, parece-nos legítimo equacionar o surgimento do que Robertson e Dale (2001) designam por ‘estados locais de emergência’, expressão que parece explicar a disseminação entre os professores da ideia da autonomia como intensificação e alienação do seu trabalho, assim transformado em exercício burocrático e administrativo de elaboração de documentos. Nesta lógica, parece assistir-se a uma degradação das condições de trabalho no sentido da ‘desprofissionalização’ e da proletarização dos profissionais, consequências anunciadas da intrusão da nova gestão pública no sistema educativo (Santiago & Carvalho, 2008, p.220)

2.2 Os agrupamentos de escolas como operacionalização da autonomia

Os Centros de Educação Básica Integrada (CEBI), definidos como unidades territoriais de gestão e coordenação, articulando a educação pré-escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), o Ensino Básico Mediatizado e outros serviços e modalidades de intervenção socioeducativa, foram propostos, em 1996, pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, surgindo como uma resposta à ideia de escola como unidade territorial de actuação, integrada a nível local, e como centro de recursos humanos e materiais. Um dos pilares defendidos pelo grupo de trabalho proponente era a estabilidade do corpo docente, tendo em vista a continuidade do trabalho, dos projectos e das relações e interacções educativas.

Desta proposta resultaram, em 1997, os primeiros agrupamentos de escolas¹⁵. A forma como estes foram constituídos afastou-se, porém, da lógica com que foram

¹⁵ Despacho Normativo n.º 27/97 de 12 de Maio.

propostos. Por um lado, embora tivesse sido criada a possibilidade legal de constituição de agrupamentos de escolas em diversas modalidades, de modo a potenciar as dinâmicas locais, depressa as configurações se dualizaram em agrupamentos horizontais, agrupando estabelecimentos do pré-escolar e do 1.º CEB, e agrupamentos verticais, quando, além destes níveis, integravam estabelecimentos do 2.º e 3.º CEB. Por outro lado, ainda que a livre iniciativa das escolas fosse retoricamente anunciada, a homologação dos agrupamentos ficou marcada pela pressão dos CAES's (Centros de Área Educativa) e DRE's (Direcções Regionais de Educação) sobre as escolas, no sentido de se constituírem em agrupamentos verticais. O próprio dualismo acabou por desaparecer em favor da 'lógica de verticalização' e da constituição de 'mega-agrupamentos' que parecem apontar para soluções de tipo uniforme e para um movimento de '(re)centralização'¹⁶ (Lima, p.1992).

Neste contexto, a dinâmica de criação dos agrupamentos, norteadada pela tradição burocrática e centralizadora, parece ter produzido meros efeitos de superfície. A este propósito, Licínio Lima afirma mesmo que os CAE's assumiram autoritariamente,

O papel de exegetas autorizados e exclusivos, de interpretes legítimos do espírito e da letra da lei, uniformizando recepções, estabelecendo comparações indevidas entre propostas de distintas escolas (e projectos e racionalidades), aceitando certas soluções e recusando outras igualmente plausíveis e possíveis, denegando com frequência (e logo desde o seu início) o necessário respeito pelos órgãos escolares democraticamente constituídos e por algumas das suas mais elementares decisões. (Lima, 1992, p.67)

Um trabalho empírico desenvolvido por Fernando Ilídio Ferreira, em 2003, revelava que a percepção entre os professores era a de que os agrupamentos não haviam operado mudanças significativas, já que estes continuavam a ter como referência a escola e não o Agrupamento no seu todo. Quando os professores assinalavam mudanças, situavam-nas ao nível burocrático (órgãos de gestão, reuniões e produção de documentos), revelando uma enorme descrença em relação à possibilidade da constituição em agrupamento gerar mudanças ao nível das práticas profissionais. Quanto ao plano pedagógico, este acabou por

¹⁶ O Agrupamento onde desenvolvemos o trabalho de campo é disso um exemplo. Tendo surgido para servir três freguesias, é hoje o mais vasto e disperso da região porque acabou por integrar dois agrupamentos horizontais entretanto extintos, cobrindo actualmente oito freguesias.

ser descurado, até porque todos o consideravam ser do foro exclusivo do professor e limitado à sala de aula. Ao nível da partilha de experiências, potenciadora de uma maior reflexividade, o aumento dos elementos presentes no Conselho de Docentes, implicando uma maior formalidade e impessoalidade nas relações, reduziu, segundo este estudo, a proximidade, a abertura e solidariedade que se criavam nos extintos Conselhos Escolares, circunscrevendo o debate aos aspectos burocráticos. Além disso, a criação de uma ‘conta única’ do Agrupamento foi sentida pelas escolas como uma perda de autonomia, uma vez que passou a implicar a prestação de contas sobre pequenas angariações, tornando-se, por vezes, fonte de conflitos. Da mesma forma, alguns projectos ou iniciativas foram abandonados por terem de ser aprovados pelo Agrupamento, no quadro de uma lógica que enfatizava os procedimentos burocráticos. O próprio Projecto Curricular era então visto como «mais um papel que tem de se preencher» e difundiu-se a ideia de uma planificação anual comum, pretendendo-se que todos os professores do conselho realizassem, nos mesmos tempos, as mesmas actividades e leccionassem os mesmos conteúdos (Ferreira, 2005).

A título de exemplo, Ferreira (2005) explica como, em todo o país, várias escolas subordinaram nesse ano o projecto educativo ao tema da cidadania. Na realidade, o projecto educativo ia de encontro à reforma curricular, e não aos problemas concretos das escolas e dos contextos em que se inseriam, o que apontava para uma subordinação da dinâmica pedagógica à agenda da própria reforma educativa.

Em suma, ainda que algumas das tensões tenham vindo a ser atenuadas pelo tempo, a reacção dos professores aos agrupamentos parece continuar a ser marcada por alguma rejeição, representando-os como um processo de uniformização e de perda de identidade. Em causa parece estar o desvirtuar progressivo do processo por parte de diferentes actores (DRE’s, CAE’s e professores), revelando uma interpretação criativa, conduzida não pelas organizações escolares, mas pelas estruturas intermédias, que parece explicar a tendência para um certo isomorfismo mimético¹⁷.

¹⁷ Conceito que desenvolveremos adiante e que dá conta da forma como, em momentos de incerteza, as organizações tendem a imitar estratégias implementadas com sucesso em organizações similares (DiMaggio & Powell, 1983).

As críticas ao processo de descentralização das políticas educativas apontam, no fundo, para a desarticulação entre o discurso da territorialização e uma acção reformadora de teor burocrático, resultando a constituição dos agrupamentos de uma espécie de ‘casamento por conveniência’, e não propriamente de um processo voluntarista fundado sobre as necessidades ou dinâmicas locais. Tal contradição é denunciada por João Barroso, um dos defensores dos agrupamentos de escolas, que fala em ‘derivadas recentralizadoras’ da sua própria proposta:

Os princípios, as estratégias e as medidas que apresentei no meu relatório afastavam-se claramente da perspectiva reducionista que acabou por triunfar e que faz da ‘autonomia’ um objecto de mudança imposta pela administração, e não, como eu defendi, uma condição da mudança a realizar pelas próprias escolas. (Barroso, 1998, p.69)

Na medida em que as transformações ocorridas se devem, conforme argumentámos, a processos de reinterpretação, levados a cabo pelas estruturas intermédias dentro do campo educativo, mas, também, pelas lideranças de cada estabelecimento e pelos diversos grupos e actores envolvidos, parecem ter-se desencadeado, nas escolas, verdadeiros processos de (re)definição da sua própria identidade organizacional que vale a pena analisar. Trata-se, porém, de um processo complexo que a ‘azáfama reformadora’ dos vários governos, aquilo a que José Alberto Correia e Manuel Matos se referem como o ‘alvorogo projectocrático’ dos professores, parece não ter favorecido:

A referência ao projecto, que no campo educativo se tinha construído como a expressão do desejo de constituir uma linguagem partilhada, susceptível de regular uma acção educativa marcada por propósitos emancipatórios, aparece hoje como um dispositivo de legitimação de uma projectocracia instalada que, além de desqualificar os profissionais da educação, reforça a concorrência entre escolas, nomeadamente a concorrência por financiamentos associados aos seus méritos na elaboração de projectos (...) Numa lógica onde as ‘escolas mais activas’, as ‘melhores escolas’, são também aquelas que têm melhores meios, são também as escolas que melhor se posicionam na hierarquização social das escolas, cuja reprodução tende ‘naturalmente’ a eternizar-se. (Correia e Matos, 2001a, p.192)

Neste sentido, a azáfama de mudança vivida nas escolas, enformada pela nova gestão pública, parece produzir transformações retóricas, pouco ou nada fundadas sobre práticas profissionais reflexivas.

2.3 A promessa da escola-comunidade

A ideia de comunidade educativa, associada à escola, surgiu, em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, dando sentido à autonomia das escolas e à constituição de agrupamentos de base territorial. A partir daqui foi-se configurando em diferentes propostas, formulações, modelos práticos de consecução e reflexões teóricas paralelas.

M. Jacinto Sarmiento e F. Ilídio Ferreira definem a comunidade educativa como:

Uma organização/instituição educativa, dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interacção assente numa partilha de valores e objectivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjectiva. (1999, p.91)

Segundo estes autores, desde Rousseau a John Dewey, passando pelo movimento da Escola Nova, as escolas comunitárias têm sido invocadas, um pouco por todo o mundo, como um modelo alternativo de escola, embora sempre com tentativas marginais e minoritárias de criação. A redescoberta da comunidade não é, aliás, exclusiva do domínio da educação, tendo vindo a conquistar uma autonomia crescente em relação ao espaço-tempo da cidadania (Santos, 1994, p.72). Os chamados movimentos sociais, fundadores de novas solidariedades, são disso exemplo, dando mostras de como a modernidade não conseguiu destruir formas identitárias profundamente enraizadas nos laços comunitários.

Os educadores comunitários, no âmbito da territorialização das políticas educativas, colocam a organização escolar no centro do processo, remetendo o conceito de comunidade para a escolha entre um modelo de relações pessoais, essencialmente, hierárquico, socialmente regressivo, e estático e um modelo progressivo, emancipatório e dinâmico (Sarmiento & Ferreira, 1999, p.96). Em teoria, as comunidades educativas, além de reforçarem a centralidade das escolas no processo de mudança organizacional, e na medida em que apontam para processos endógenos conduzidos pelos actores, viabilizam processos descentralizados e participativos de administração. Com efeito, aquilo que constitui o aspecto mais específico da construção de realidades educativas, assentes em relações de tipo comunitário, parece ser uma configuração organizacional que substitui as relações verticais e assimétricas do poder por formas cooperativas e solidárias de construção do processo educativo, qualquer que seja o nível ou o tipo de interacções em causa - entre professores e alunos, entre alunos e entre a escola e a comunidade envolvente.

Não temos grandes dúvidas de que a penetração da escola nas comunidades locais fornece novas oportunidades de interação que ajudam a estruturar novas referências, interferindo na construção de representações sociais sobre o valor atribuído à utilidade das aprendizagens na vida dos sujeitos. Não obstante, conforme sustentam vários autores, embora a virtualidade de tal projecto seja largamente reconhecida, enquanto proposta política, dificilmente se lhe reconhece pertinência empírica, não só pelo seu carácter ambíguo e pelo perigo de degeneração em formas universalizantes (justificando a preferência de vários autores pela ideia de ‘comunidades educativas’), mas sobretudo, porque o conceito de comunidade educativa encobre diferentes acepções e interpretações valorativas:

- Um dispositivo retórico da igualmente retórica reforma educativa (Ball, 1987; Ferreira, 2005);
- Uma versão ‘doce’ do exercício da hegemonia e dominação social, associando sectores internos da escola à realização do programa educativo dos sectores socialmente dominantes (Gramsci, 1971; Apple, 2001; Magalhães & Stoer, 2002)
- Um processo de partilha de poder em condições de autonomia, no quadro de uma administração educacional descentralizada (Lima, 1992; Stoer, 1994; Barroso, 1995)
- A promoção de uma comunicação intersubjectiva, assente no sentimento de pertença colectiva (Habermas, 1984; Canário 1992; Freire, 1997).

Em consequência, olhando para a forma como se estabelece a interação entre os membros de diferentes comunidades educativas, podemos encontrar diferentes configurações. Esta pluralidade de formas de realização da comunidade educativa é pensada por Sarmiento e Ferreira (1999) como estando estruturada em torno de dois eixos: as comunidades educativas autocentradas, que se caracterizam por definirem fronteiras relativamente rígidas e estáveis, orientando-se para a construção de interações satisfatórias para os seus membros, em função do elemento potenciador dessas interações, do seu fundamento constitutivo ou das finalidades que a si próprias se atribuem; e as comunidades educativas alargadas, que procuram esbater fronteiras, visando o alargamento

dos princípios constitutivos da comunidade ao meio envolvente, onde aliás se fundamentam¹⁸.

A própria concepção jurídico-administrativa da escola-comunidade educativa configura uma forma mista de administração pública, na medida em que ela é, parcialmente, dependente da administração do Estado, ao mesmo tempo que é, predominantemente, dirigida pela sociedade civil, organizada enquanto comunidade que se desenvolve em torno da escola. Tal só parece ser viável mediante uma direcção assente no princípio da participação e de mecanismos de tomada de decisão que envolvam todos os actores do processo educativo, o que pressupõe a descentralização da organização escolar e o reforço de agências de estruturas intermédias, princípios orientadores do Decreto-Lei 115-A/98. Neste sentido, Sarmiento e Formosinho sublinham a existência de uma concepção de autonomia de escola em que o controlo normativo e apriorista do Estado sobre a educação, dará lugar ao controlo da legalidade dos actos de gestão *a posteriori* e ao controlo social da comunidade educativa sobre o curso da acção escolar (1999, p.75).

Na verdade, o conceito de comunidade, quando contraposto ao de sociedade, permite compreender melhor as contradições entre a tradução legislativa do modelo de administração e gestão das escolas, a sua regulamentação e o normativo global da reforma.

Conforme argumentam Sarmiento e Formosinho (1999, p.79), à luz de autores como Tonnies, Weber, Habermas e Gurvitch, existe na comunidade uma intencionalidade de integração que condiciona e determina a racionalidade comunitária, enquanto na sociedade existe uma racionalidade *a priori*; uma concertação de interesses. Assim, a racionalidade intersubjectiva autónoma, que caracteriza a comunidade, assente no ‘sentimento de nós’, dá lugar a uma racionalidade ‘objectiva’ que, na sociedade, se constrói através da acção social, e que, no caso da escola, é formalizada no projecto educativo enquanto acto decisório e regulador fundamental.

Max Weber (1983) sublinha, no entanto, que embora as relações comunitárias mais não sejam do que uma forma de relação social, assente no sentimento de pertença, a maioria das relações sociais são parcialmente comunitárias, e, parcialmente, assentes num

¹⁸ No primeiro eixo, encontramos: as comunidades de aprendizagem, comunidades colegiais, escolas comunitárias e instituições totais, enquanto no segundo eixo temos: a escola-comunidade educativa, escolas abertas à comunidade, centros locais de educação e instituições de educação comunitária (Sarmiento & Ferreira, 1999, p.104)

contrato racional intencionalizado, isto é, associativas. A comunidade não será, portanto, uma manifestação de consenso social, mas antes um espaço de experimentação das diferenças. Nesta perspectiva, compreende-se que a escola-comunidade seja regulada por uma acção social promotora dos desejos e dos interesses comunitários, mas que no seu interior persistam tensões e conflitos que legitimam a função reguladora do Estado como condição de salvaguarda da igualdade real de oportunidades.

Esta visão neo-liberal da comunidade fez com que, durante algum tempo, se acreditasse que a modernidade havia posto em causa as solidariedades comunitárias, simbolicamente construídas a partir da ‘consciência de nós’. Acontece que a discussão que hoje se faz em torno do global e do local parece indicar que uma das marcas da pós-modernidade será, precisamente, o (re)nascido de solidariedades de tipo comunitário. Ainda que, como Boaventura de Sousa Santos (1994, p.272), tenhamos de admitir que as relações comunitárias podem ser mais ou menos despóticas e mais ou menos conviviais, conforme as relações de poder que se estabelecem no seu interior. É, por isso, que ao ideal neo-liberal de comunidade, assente na agregação de vontades, mas igualmente na função reguladora do Estado, Boaventura opõe uma visão colectiva e emancipatória de comunidade, a que atribui, numa perspectiva mais próxima da de Jürgen Habermas (1984), novas possibilidades de expressão do espaço cívico.

Na ‘Teoria da Acção Comunicativa’, Habermas (1984) sustenta que, em oposição a uma racionalidade cognitiva-instrumental, podemos falar de uma racionalidade comunicativa, sempre que está em causa um processo intersubjectivo de construção de significados, com base no qual os sujeitos superam a subjectividade dos seus pontos de vista, construindo uma comunhão de pontos de vista que garante a compreensão intersubjectiva dos contextos em que ocorre a sua vida. Daqui decorre a possibilidade de geração de interpretações e de disposições partilhadas que caracterizam as relações comunitárias.

Será nesta possibilidade emancipatória das relações comunitárias que reside o elemento central de análise das comunidades educativas, enquanto formas de construção contemporânea da escola democrática. O que só acontece quando as escolas se constituem como espaço próprio de socialização para a participação cívica, pelo exercício de uma democracia participativa, isto é, quando se constituem como:

(...) um palco de actualização e de criação de ‘possibilidades de vida’, e portanto, da luta entre elas. Mas não é apenas isso: a escola cria também as condições a partir das quais a concertação de diferentes interpretações e possibilidades de intervenção na realidade educativa é favorecida, emergindo como espaço de experimentação e de diálogo das diferenças. Neste sentido, a escola-comunidade educativa, tal como qualquer comunidade, é um território onde se experimentam as fronteiras e o seu alargamento de um entre-nós. (Sarmiento & Formosinho, 1999, p. 81)

Uma consequência desta visão colectiva e emancipatória da escola-comunidade é a de conceber o exercício da autonomia como interdependência e não como independência, como sugere Manuel Castells (2000). Daí a concepção da comunidade educativa como um conjunto de ‘redes’ construídas a partir dos estabelecimentos de ensino. Para Ilídio Ferreira, o desafio passa, então, por pensar nos agrupamentos de escolas não como ‘centros’ de controlo burocrático, mas como ‘redes’ educativas geridas por processos de mediação organizacional. Aqui, o projecto educativo serve e confunde-se com processos de desenvolvimento local, e as comunidades educativas passam a corresponder a territórios educativos constituídos em rede, em torno de projectos integrados e integradores de formação e desenvolvimento de professores, crianças e comunidades. Para o autor (2005, p.301), tal implica, porém, um conjunto de desafios:

- Repensar a linguagem educacional, que tem vindo a assumir um pendor administrativista, formalista e legalista, estranho à natureza dinâmica e flexível dos processos educativos, desenvolvendo uma atitude mais crítica e reflexiva;
- Conceber os projectos como dispositivos de trabalho e de aprendizagem e não como um instrumento gestor e uniformizador, pensando em redes de projectos que fomentem a diversidade, explorando sinergias e encarando o projecto como um processo de aprendizagem colectiva;
- Construir uma identidade de Agrupamento potenciando a diversidade, em vez da uniformização burocrática, mediante um trabalho de coordenação, cooperação e intercâmbio de recursos, culturas e práticas;

- Passar de uma lógica burocrática a uma lógica de mediação organizacional assente na autenticidade, flexibilidade e criatividade, abandonando a orientação para o aparato e para encenação que têm marcado a acção educativa;
- Por fim, o princípio da representação democrática nos órgãos terá de dar lugar aos princípios de uma democracia participativa, assente no associativismo, no sentimento de pertença e na organização em rede.

É nossa convicção que esta noção de rede é indissociável da arquitectura de um plano global de comunicação, não como instrumento de gestão para a transmissão eficaz e eficiente de ordens e de informação, mas como um meio estratégico para a construção de um universo simbólico capaz de aproximar e integrar os diferentes actores em princípios e objectivos colectivamente delineados e reconhecidos.

3. A transformação na identidade dos professores: o novo profissionalismo docente

O carácter híbrido das políticas educativas, adoptadas desde 1974, tem vindo a ser evidenciado a partir da nossa breve discussão sobre o novo paradigma de escola e sobre os principais eixos da reforma educativa. Tal fenómeno parece resultar do que Magalhães e Stoer (2002) designam como o alargamento do fosso entre o discurso político e o discurso pedagógico¹⁹. A forma como os professores têm gerido todas as contradições que daqui decorrem, bem como as consequências que a *nova gestão pública* produziu ao nível da profissão docente, é o que tentaremos analisar de seguida.

Partindo de estudos realizados em vários países, incidindo sobre a forma como as concepções gestionárias²⁰ afectaram a identidade profissional e os contextos de trabalho dos professores, Mariana Dias (2004) analisou o impacto do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, implementado pelo decreto-lei n.º 115A/98, nas

¹⁹ Segundo os autores, no início dos anos 1980, ao mesmo tempo que o governo começava a proclamar as virtudes da escola empreendedora, o discurso pedagógico lançava avisos contra os perigos do neo-taylorismo e enfatizava o papel dos professores na luta contra uma pedagogia instrumentalista centrada nos resultados e não no auto-desenvolvimento dos alunos (2002, p.78).

²⁰ Que reflectem a ideologia *managerialista*, sendo apresentadas por oposição às concepções profissionais da educação.

concepções profissionais dos professores portugueses e na redefinição das relações de poder entre os principais actores locais. Segundo este estudo, na generalidade dos países, a autonomia das instituições públicas tem sido associada a contextos de trabalho particularmente difíceis, e se alguns autores admitem a ideia de um ‘novo profissionalismo’, outros há que anunciam o ‘fim das profissões’. A questão é que os actores sociais deixam de ser detentores de configurações específicas de competências e de conhecimentos, passando a ser caracterizados pela sua orientação e disposição pragmáticas.

Uma das manifestações do fenómeno no campo educativo reside na adopção de uma nova gíria profissional. Segundo Correia e Matos, esta gíria corresponde a uma linguagem organizacional construída sobre um conjunto de noções que marcaram os discursos críticos da educação nos anos 1960/70, e que, indiscriminadamente, foi integrada numa matriz discursiva ‘projectocrática’:

A partir da segunda metade dos anos 80 o campo educativo não só sofreu transformações institucionais como foi o palco de uma verdadeira ‘revolução semântica’, que em nome da autonomia dos profissionais da educação, contribuiu para a sua vulnerabilização e para a desresponsabilização dos sistemas educativos pelos fracassos da escolarização. (Correia e Matos, 2001a, p.35)

O trabalho de campo realizado por Mariana Dias em seis escolas do 1.º CEB, entre 1997 e 2002, revelou que, numa primeira fase, os professores permaneceram relativamente indiferentes às novas filosofias educativas e à emergência da figura do Estado regulador. Desde meados dos anos 1980, este começou a utilizar uma linguagem mais apelativa, a defender a participação da sociedade civil na resolução dos problemas educativos e a introduzir alguns mecanismos de micro-regulação nas escolas. A identidade profissional destes professores, fortemente marcada por uma matriz burocrático-profissional, continuou centrada na defesa dos interesses das crianças e na ética de serviço público; a coordenação das actividades permaneceu restrita e limitada a aspectos periféricos (festas, visitas de estudo e passeios); e as carreiras e estatutos organizacionais continuaram marcados por uma forte previsibilidade. Neste sentido, as filosofias educativas, de matriz organizacional, e as dinâmicas organizacionais, constituíam referências vagas e sem qualquer tradução nos espaços colectivos (que continuaram a ser de passagem e não de partilha) ou nos dispositivos construídos para promover a circulação de informação (placares informativos).

Contudo, com o novo regime, as funções organizacionais ganharam um estatuto próprio e privilegiado, reforçando, consideravelmente, a componente organizacional do trabalho dos professores. Embora a matriz identitária não tenha sido substancialmente alterada, com a profissão a continuar a ser vista como um projecto social e moral, um número crescente de professores passou a acusar a pressão das ‘tarefas da escola’, revelando alguma dificuldade em conceder prioridade às crianças. A reacção dos professores às novas exigências profissionais parecia, contudo, variar em função dos ideais pedagógicos de que eram portadores e do contexto de inserção da escola. De um lado, os professores com uma perspectiva bastante crítica face ao novo profissionalismo, os quais pretendiam continuar a centrar a sua actividade na relação com as crianças, do outro os professores que evidenciavam maior adesão às novas concepções gestionárias. Assim se compreende que a emergência de novas regras de conduta, hoje destacadas nos parâmetros da avaliação de desempenho (grau de envolvimento organizacional, contributo para a imagem da escola, ‘empreendedorismo’, etc.), seja acompanhada por alguma ambivalência nas reacções às novas formas de colegialidade. A satisfação face às novas oportunidades de ‘troca’ entre colegas, cruzava-se com críticas ao carácter compulsivo e formal das mesmas e com manifestações de hostilidade em relação às decisões superiormente tomadas, incluindo algumas críticas aos conselhos executivos, que, numa lógica *neo-managerialista*, pareciam ter deixado de se de ser o(s) ‘primeiro(s) entre iguais’.

Em síntese, a atitude dominante parecia ser a de um criticismo moderado face ao aumento das novas responsabilidades, o que Mariana Dias atribui à preservação de uma considerável margem de manobra na gestão do investimento organizacional dos docentes. O impacto deste regime de autonomia, administração e gestão das escolas fez-se sentir, sobretudo, na componente não lectiva do trabalho dos professores, sem qualquer reflexo no quotidiano escolar dos alunos. O ‘alvorço projectocrático’ não incentivava uma educação mais participada, já que a imagem de cada escola dependia muito mais da quantidade de projectos em que se via envolvida do que da forma como eram implementados. E, conforme relata a autora, muitos projectos tinham uma natureza praticamente virtual, enquanto outros eram adaptados com significativa desvirtuação dos objectivos com que haviam sido propostos.

Embora a autora conclua pela pura incorporação da mudança nas práticas existentes, sobretudo numa primeira fase, reconhece uma lenta, mas segura, transformação na

concepção de professor, fruto de transformações ideológicas e culturais, mas, também, da progressiva restrição da margem de manobra de que os professores usufruíam para gerir a sua actividade não lectiva. Nesta lógica, o reforço da autonomia das escolas parece ter sido feito à custa da autonomia dos professores, que, com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, viram os processos informais de colaboração substituídos por estruturas e práticas formais, susceptíveis de maior controlo institucional.

Porém, se dúvidas havia, em 2004, sobre a mudança nas políticas de gestão dos recursos humanos em educação, a polémica gerada em torno da publicação do novo Estatuto da Carreira Docente, com o Decreto-Lei n.º 15/2007, é bastante elucidativa, não só do reforço do controlo institucional, como da outra face da autonomia das escolas e da descentralização dos processos de decisão. Tal estende-se, também, ao impacto que as mudanças políticas estão a produzir ao nível do profissionalismo docente. A este respeito, é curioso registar que o concurso de acesso a professor titular, em Junho de 2007, não tenha provocado uma contestação massiva e tomadas de posição radicais por parte dos sindicatos, algo que só viria a acontecer com a aplicação do novo regime de avaliação, em Fevereiro de 2008.

Esta aparente passividade inicial parece inscrever-se na atitude, descrita por Mariana Dias, de incorporação da mudança nas práticas existentes, a qual pensamos emergir como uma das consequências da interiorização da ‘azáfama reformadora’ no quotidiano dos professores. Algo que se compreende à luz do que António Nóvoa descrevia, em 1992, como um efeito de plasticidade²¹. Terão sido os primeiros passos no sentido de operacionalizar a avaliação de desempenho que despertaram as consciências para as mudanças estruturais que estavam em causa no novo estatuto da carreira docente, nomeadamente a degradação das condições de trabalho nas escolas e a proletarização do trabalho docente, anunciadas, entre nós, por Santiago e Carvalho (2008) ao nível do ensino superior. À luz do que estes autores têm vindo a apontar como o resultado da passagem do modelo burocrático de controlo estatal para o modelo de autonomia e controlo

²¹ No processo de construção identitária do professor, António Nóvoa (1992) identifica dois efeitos que, sendo contraditórios, se revelam particularmente importantes na assimilação da mudança: um efeito de rigidez, pelo qual os professores tendem a manifestar-se indisponíveis para a mudança uma vez construída uma certa identidade profissional; e um efeito de plasticidade, mediante o qual se revelam particularmente sensíveis ao efeito de moda, assimilando rapidamente novas técnicas e métodos pedagógicos, muitas vezes sem reflectirem sobre eles, numa espécie de ‘fuga para a frente’.

institucional, destacamos como consequências inequívocas da nova gestão pública no ensino básico e secundário:

- A (re)criação da figura de director de escola, especializado em gestão escolar, em detrimento dos órgãos colegiais, criando modelos de decisão individualistas e altamente centralizados;
- O afastamento dos professores dos processos de decisão, em favor da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica das escolas;
- A perda de autonomia e liberdade profissionais em favor de uma política de prestação de contas: perante o Estado, o director, as famílias e a comunidade;
- A criação de relações hierárquicas e de dominação nas escolas, pela introdução de uma diferenciação de estatuto e de competências entre professor e professor titular;
- A degradação das condições de trabalho, em geral, através da precarização e flexibilização dos vínculos, aumento da carga lectiva e reforço da componente burocrática do trabalho docente.

Conforme argumentam Correia e Matos (2001a, p.193), a autonomia parece ter deixado de ser uma reivindicação dos professores, para passar a ser uma imposição do Estado, operando uma ‘revolução semântica’ que elege como referenciais, imprescindíveis à credibilização de qualquer discurso educativo, as noções de ‘autonomia’, ‘projecto’ e ‘flexibilidade curricular’.

Ainda que a actualidade seja marcada por uma forte solidariedade profissional e por um ambiente de contestação colectiva, que tem garantido a presença assídua dos professores e dos seus representantes nos *media*, dada a mobilização que se tem gerado em torno do processo de avaliação de desempenho²², não nos parece de prever que esta convergência se mantenha por muito mais tempo. Pelo contrário, tudo o que atrás foi dito aponta para que uma das consequências da nova gestão pública venha a ser o reforço do

²² Uma questão que começa agora a ser alvo de reflexão teórica, conforme dá conta a obra coordenada por João Ruivo e António Trigueiros (2009) e que reúne diferentes perspectivas sobre a avaliação de desempenho dos professores.

individualismo e da concorrência entre pares, algo que contraria a solidariedade típica da burocracia profissional, mas que já vai tendo eco nas tensões que se vivem actualmente nas escolas.

Perante a situação de insegurança e instabilidade que decorre do eclipsar do principal referencial do profissionalismo docente, e da erosão da figura do Estado educador, os professores tendem a construir protecções simbólicas alternativas e diferenciadas. Assim, segundo a tipologia elaborada por Correia e Matos (2001a, p.191-214), a partir de um conjunto de entrevistas realizadas com professores do ensino secundário, podemos encontrar nas escolas vários tipos de professor:

- O individualista institucional - que encontra ainda na vinculação à deontologia profissional e a um código ético a protecção necessária para enfrentar os obstáculos que o Estado, os *media* ou os alunos (eventualmente dissonantes do aluno idealizado) lhe apresentam. Para além de manter uma relação virtualmente conflituosa com o Estado (que não tem em conta as necessidades do professor), este docente vive uma relação tensa com os colegas de ofício, que acusa de um individualismo irresponsável e da descredibilização da profissão, acabando por viver sob o signo do sofrimento e da exclusão;
- O voluntarista inspirado - que encontra a sua fonte de legitimação, precisamente, nos valores e nas circunstâncias que o individualista institucional considera estarem na origem da perturbação da ordem escolar – a instabilização das relações instituídas e a necessidade imperiosa de combater as rotinas escolares. Estabelecendo uma relação antagónica com a ordem estabelecida, estes docentes valorizam, sobretudo, a afirmação das vontades individuais, a partir das quais se constituem as redes de relações interpessoais que constituem a textura de cada organização. Vivem, no fundo, à margem da instituição e contam apenas com a iniciativa individual e com a inspiração das vontades individuais, vendo-se obrigados a despender uma parte significativa da sua energia no combate às lógicas instituídas que os ameaçam constantemente, e que, produzindo e reproduzindo *lobbies* informais, inibem a expressão da originalidade e das singularidades. Na verdade, a mediação organizacional, que permitiria gerir a tensão entre a sua identidade individual e a identidade inscrita na sua pertença a um grupo

profissional, é desvalorizada em favor de uma mediação ética, já que a mediação organizacional é subjectivamente percebida na lógica de uma conspiração;

- O doméstico-relacional - que valoriza a estabilidade relacional, mas sem a fazer depender de uma ordem político-jurídica ou simbólica, inscrevendo-a antes numa lógica de afectos desenvolvida em espaço micro (a sala de aula). Preservando este espaço de qualquer dependência institucional, este professor assume uma dependência pessoal e assegura uma existência discreta e anónima, circunscrevendo a sua relação com o exterior ao limiar da sobrevivência institucional;
- O crítico-intervencionista - apresenta-se como uma modalidade de existência profissional que tende a valorizar a dimensão organizacional do trabalho a partir do grupo disciplinar, tido como instância psicológica de identificação e de denúncia. Preocupado em gerir a tensão com os centros de decisão, este professor vê no grupo o espaço de preservação da segurança que considera imprescindível à mudança de práticas. Enquanto garante da coesão, o grupo disciplinar desempenha, também, um importante papel de denúncia institucional. Daí o respeito votado às regras formais, encaradas como condição imprescindível à atenuação de conflitos e como um dispositivo de redução de potenciais conflitos institucionais em que o grupo se veja envolvido. Apesar de reconhecer que o poder não tem a sua sede nos órgãos directivos da escola, mas em *lobbies*, não vê com bons olhos a fusão entre o poder formal e informal e reduz a problemática da escola ao problema da sua eficácia organizacional.

Envolvidos em dinâmicas complexas e ambivalentes, os professores produzem novos referenciais, mas estes acabam por ser mais fragilizadores do que securizantes, revelando-se pouco funcionais para a sua missão profissional (Correia & Matos, 2001, p.208). Segundo os autores, em todas estas narrativas educativas está presente o reforço do individualismo profissional, mas falta-lhe o sentido épico de missão de outros tempos. A relação profissional é, hoje, fundamentalmente, uma relação individual, ainda que legitimada por um conjunto de mediadores. No caso do individualismo institucional, esta mediação é assegurada pelo respeito da norma, no voluntarismo inspirado, através do protagonismo e da inspiração individual e no modelo doméstico-afectivo, através da

relação interpessoal. Só o intervencionismo crítico interpela a organização, mas fá-lo em termos de denúncia das forças adversas e não em termos de um projecto colectivo. As novas ideologias profissionais defensivas acabam, assim, por contribuir para o reforço e cristalização de um ‘individualismo sofrido’ e um ‘sofrimento ético’ que parecem estar na base do que há muito vem sendo designado por ‘mal-estar docente’ (Esteve, 1992).

4. Poder e liderança na organização escolar

No quadro de redefinição da estrutura organizacional da escola, não podemos deixar de analisar as relações de poder que nela se (re)configuram. Mas, o poder é um fenómeno complexo, com profundas e diversas raízes e múltiplas formas de presença, visíveis e invisíveis. Os mecanismos nos quais assenta a circulação do poder não são só as ordens escritas ou formais, instalam-se, igualmente, na organização, crenças, rituais, costumes, símbolos e rotinas, cujos significados nos são acessíveis apenas mediante uma observação atenta da vida da organização. A linguagem, as atitudes e as práticas podem ser interpretadas à luz dos seus significados, o que implica a contextualização dos comportamentos, a análise das representações e a descoberta de redes de significados - «Porque tudo fala dentro da organização numa linguagem que é preciso decifrar a partir da utilização de códigos» (Santos Guerra, 2002, p.184).

Conforme sublinha Miguel Santos Guerra, a organização escolar sempre desenvolveu formas de poder que vão muito além do que prescreve uma organização estrutural-vertical, o que o autor atribui às suas especificidades: ser uma instituição de recrutamento obrigatório; uma instituição que exerce forte pressão social; ser heterónoma, porque carregada de prescrições externas de vária ordem (hierárquicas, teleológicas, organizativas e metodológicas) que comportam o risco de transformar os profissionais que nela trabalham em meros técnicos; ser uma instituição dificilmente articulada porque pouco previsível e, paradoxalmente, nomotética, colocando o aluno numa situação particular – a de aprendiz ou profissional da obediência (2002, p.186). Por tudo isto, os mecanismos informais de influência que se desenvolvem na escola, de forma mais ou menos estratégica e paralela à autoridade formal, tornam-se particularmente relevantes, tornando o poder mais disputado do que instituído (Ball, 1987).

Conforme veremos no próximo capítulo, a teoria institucional dedica especial atenção aos líderes formais e informais, dado o papel que estes desempenham no processo

de institucionalização, enquanto produtores de significados quer para o interior da organização, quer para a sociedade em que esta se integra. São eles quem assegura a negociação entre os diferentes interesses existentes e quem medeia a relação entre a organização e o meio envolvente, contribuindo para a definição da missão e das normas da organização, acrescentando propostas aos objectivos formais e defendendo a integridade da organização (Selznick, 1957, p.61).

Neste sentido, podemos dizer que são os líderes quem indica o caminho a seguir, sobretudo quando as organizações, envoltas em complicados e contínuos processos de reforma, têm dificuldade em identificar o sentido da mudança e em escolher o modelo que mais lhe convém. Por isso, são encarados como importantes agentes de mudança, no que respeita à interpretação, implementação e atribuição de sentido às políticas públicas. Não menos importante é o facto de as lideranças (aos seus mais diferentes níveis) serem quem está melhor posicionado para avaliar os processos de mudança.

As características e interesses dos líderes institucionais ajudam-nos, então, a compreender as diferenças entre as várias organizações e a forma como cada uma delas gere a mudança. A este propósito, Stensaker (2004:197) refere que em todas as instituições de ensino superior por ele estudadas, a aposta na ‘qualidade’ envolveu processos de formalização e sistematização em estreita articulação com as estruturas hierárquicas. Admite que, em todas as instituições, se ouviram vozes críticas, mas foi nas instituições em que foram criados sistemas de monitorização que observou maior tolerância à mudança. Tais sistemas foram entendidos como indicadores do interesse genuíno das lideranças pela questão da ‘qualidade’.

Uma outra ideia avançada por este autor, com base no conceito de interpretação criativa, é a de que numa organização, com uma estrutura de poder estável, o processo de adaptação a uma nova identidade organizacional passa, necessariamente, por um trabalho de selecção, isto é, pela ‘depuração’ dos ideais organizacionais disponíveis, identificando os elementos que podem ser integrados na identidade existente (2004, p.199). Segundo Philip Selznick (1957), esta selecção faz-se mediante mecanismos que visam assegurar a estabilidade necessária à manutenção das relações de poder, os quais constroem o processo de adaptação, o que permite compreender por que é que mudanças radicais na identidade organizacional são tão raras.

Em suma, na medida em que reproduz o *ethos* da organização²³, a equipa que constitui o órgão de gestão de uma escola assume um papel central na configuração dos traços da sua cultura (Morgan, 1996), conferindo-lhe uma identidade própria. Embora, não detenha o monopólio da criação da cultura da organização, o Conselho Executivo (CE) parece ter especial vantagem no desenvolvimento do sistema de valores e códigos de comportamento, por deter o poder de recompensar ou castigar quem segue ou ignora as suas orientações. Mas, é, sobretudo, através das relações que estabelece com os outros actores, durante as interações sociais, que consegue a confiança necessária na partilha de representações e nos consensos conseguidos. Estes, mesmo sendo superficiais, garantem a identidade com que as escolas se afirmam externamente.

4.1 Da burocracia profissional à liderança transformacional

A burocracia profissional, tal como é proposta por Henry Mintzberg (1995), corresponde à configuração estrutural típica dos hospitais e das instituições de ensino, caracterizando-se por cadeias hierárquicas e de comando pouco verticais, com o poder horizontalmente distribuído e, em grande parte, localizado num centro operacional. Por outro lado, é uma configuração que apresenta uma padronização de qualificações que decorre da socialização académica e que faz da autonomia e da autoridade dos profissionais a garantia de eficiência, inovação e mudança organizacionais.

Este tipo de estrutura, assente numa lógica corporativa, foi a que durante largos anos caracterizou as organizações escolares, tendo sido posta em causa pelas perspectivas gestionárias, que, conforme temos vindo a argumentar, caracterizam a nova gestão pública. Acreditando nas potencialidades dos novos modelos de gestão, vários estudos têm, desde então, procurado demonstrar a importância das lideranças nos diferentes níveis da organização escolar, procurando esclarecer o seu papel enquanto facilitadoras de dinâmicas de eficácia, mudança e inovação nas escolas²⁴, ao mesmo tempo que tendem a defender a profissionalização dos directores e a sua qualificação ao nível da gestão.

²³ No sentido de uma ordem normativa interiorizada, um conjunto de máximas éticas que regulam a conduta da vida na organização.

²⁴ Ver a título de exemplo o trabalho desenvolvido José Manuel Silva, parte do qual nos é apresentado num artigo que relaciona “A avaliação de professores e o desenvolvimento das lideranças intermédias nas escolas” (Silva, 2009).

Porém, conforme dá conta José Diogo (2004, p.268), em Portugal as investigações sobre liderança sugerem que tanto as direcções de topo como as intermédias tendem, ainda, a enfatizar aspectos de cariz burocrático e administrativo, actuando mais como representantes locais da administração central do que como líderes que imprimem novos rumos e trajectórias às suas escolas. Neste sentido, os presidentes dos conselhos executivos parecem continuar a deter o poder de perito (Crozier, 1964; Morgan, 1996). Tal poder surge associado ao controlo do conhecimento e da informação, bem como ao controlo dos limites da organização, algo inerente à figura mais elevada da hierarquia da organização, pelo facto de estar próximo da administração central de onde provém a maioria das orientações e decisões. Enquanto intermediários da administração central, estes gestores escolares são vistos como os principais responsáveis pela implementação de medidas concretas e de orientações a nível nacional, executadas da forma mais conveniente e eficaz, com a função acrescida de legitimação dos actores escolares (Flores, 2004, p. 129). O que significa que os actuais gestores asseguram, sobretudo, o funcionamento regular da organização (garantindo a execução) e não tanto a planificação de novas metas e meios (garantindo a inovação), o que, segundo José Manuel Silva, tende a distinguir o líder do administrador (2009, p.47).

Noutros países, onde a nova gestão pública leva já algum avanço, autores como Fullan (1992), Gewirtz, Ball e Bowe (1995) têm demonstrado como os novos líderes se preocupam cada vez mais com a qualidade das interacções sociais nas suas escolas, com a definição e consecução de *standards* profissionais, com a integração de experiências e ideias intencionalmente recolhidas de bons exemplos de outras escolas e com a monitorização continuada das performances escolares, noções que, claramente, norteiam o Decreto-Lei n.º 75/2008, não fosse o reforço da liderança um dos seus pressupostos.

Tal descrição vai ao encontro da liderança transformacional, o mais recente paradigma de conceptualização dos fenómenos de liderança, que enfatiza a criação de uma inter-relação entre os diversos actores capaz de motivar quer os líderes, quer os seus seguidores. Ultrapassando o líder transaccional, que se preocupa, sobretudo, em manter as linhas da hierarquia e o controlo (de modo burocrático), o líder transformacional, que distribui e delega competências (Silva, 2009, p.49), preocupa-se tanto com a *performance* dos seus seguidores, como com a sua motivação e o desenvolvimento do seu potencial, apostando na partilha de poderes e na mudança constante como uma estratégia de

médio/longo prazo. Nesta perspectiva, o líder é visto como um criador de energia (Fullan, 1992) que, combinando competências de gestão com valores éticos, procura responder aos desafios da mudança provocados pela mudança estrutural, cultural e sistémica (Diogo, 2004). E isto de tal forma que o projecto definido para a organização acaba por ser personificado numa pessoa ou num grupo restrito, que se tornam lugares de identificação para os restantes indivíduos da organização (Reto & Lopes, 1990)²⁵.

O líder transformacional corresponde, no fundo, ao ideal *managerialista*, defendendo uma gestão e liderança das escolas próxima do que as novas teorias da gestão defendem para as empresas. Nesta perspectiva, os gestores escolares são, acima de tudo, responsáveis pela ‘qualidade’ da escola, pela eficácia do ensino e, portanto, pela sobrevivência da organização escolar no ‘mercado’ educacional. As tarefas inerentes à gestão da imagem e ao *marketing* constituem, assim, as principais preocupações das lideranças e aquelas a que dedicam a maior parte do seu tempo. Com isto, os gestores escolares afastam-se, cada vez mais, do trabalho pedagógico e dos restantes elementos que integram a comunidade educativa, incluindo aqueles que costumavam ser os seus pares – os docentes. Por outro lado, em nome da racionalidade técnica, a lógica *managerialista* traz, como vimos, a redução e a transformação da natureza da participação dos professores nos processos de decisão e de mudança, o que começa a gerar algum desconforto entre as partes envolvidas.

Assim, conforme demonstram Gewirtz, Ball e Bowe (1995), têm proliferado publicações sobre gestão escolar e o número de professores inscritos em cursos de gestão não pára de aumentar. Estes cursos práticos de liderança são instrumentalmente orientados para a construção de consensos em torno de um conjunto de objectivos previamente definidos. A questão está em saber até que ponto a ideologia e as ‘recomendações’ práticas destes cursos estará a produzir transformações ao nível das práticas de gestão e de administração escolar. Também, a este nível, a transformação ao nível dos discursos parece ser a mais evidente, o que conduz Gewirtz *et al* (2005) a sugerir a emergência de um bilinguismo, que, em busca de legitimidade e na lógica do ‘fazer de conta que’, combina a

²⁵ Fenómeno evidente nos casos em que os Conselhos Executivos permanecem há mais de uma década no cargo, conduzindo a implementação de sucessivos normativos legais sem qualquer oposição, o que acontece no Agrupamento de escolas por nós estudado.

adesão a modelos burocrático-profissionais com a crescente aceitação dos imperativos de ‘mercado’.

Entre algumas das estratégias bilinguistas desenvolvidas pelos gestores escolares, analisadas por estes autores, destacam-se: o não comprometimento, com algum cinismo, em relação às medidas adoptadas; a argumentação de que as actividades orientadas para o ‘mercado’ têm não só uma vertente comercial, mas também pedagógica; a distinção entre ‘formas aceitáveis’ de *marketing*, que não põem em causa os princípios e valores educativos, e ‘formas não aceitáveis’. Mas, conforme sublinham Gewirtz *et al* (2005), a capacidade de os gestores resistirem às pressões do ‘mercado’ está largamente dependente da posição que nele ocupam as suas escolas. No caso inglês, onde a autonomia financeira é uma realidade, desde 1988, a integridade parece ser um luxo que nem sempre a LMS (*Local Management of Schools*) consegue suportar.

Como sublinhou o director da escola de Overbury: ‘o teu marketing não diz apenas respeito ao que se passa na tua escola, diz respeito, também, ao que se passa nas outras escolas. Porque se os outros estão a fazer coisas que tu não fazes, então, estás a passar uma mensagem. Uma mensagem que tu não criaste, mas que está lá’. (Gewirtz et al, 1995, p.106)

Entre nós, a noção de ‘mercado educativo’ tem gerado inúmeras resistências no meio académico, da mesma maneira que vários autores têm vindo a demonstrar as debilidades da abordagem transformacional das lideranças educativas, denunciando o que José Diogo designa como abordagens positivistas da liderança, acusadas de conceber as organizações,

(...) como máquinas relativamente rígidas e previsíveis, adaptadas a ambientes estáveis e competitivos, e que recorrem a procedimentos racionais, previsíveis e controláveis, a uma estrutura de poder piramidal, a uma ordem social marcada pelo conflito e pela competitividade e em que o todo, em grande medida, resulta da soma das partes. (Diogo, 2004, p.271)

Criticada por usar a emoção e o carisma como estratégias de persuasão e de endoutrinação, a liderança transformacional poderá fazer sentido para as organizações orientadas pelo lucro, mas não nas escolas, onde o dinamismo e complexidade parecem exigir um paradigma mais elástico, flexível e diverso.

4.2 A ‘deposição’ do poder decisório na comunidade de membros e utentes

Em cada escola partilham-se valores, significados, rituais e formas de pensamento, que constituem o que tantas vezes designamos como cultura de escola. Mas dentro dessa cultura, há vários grupos que partilham uma rede de significados própria. Visto que a cultura e as subculturas não são estáticas, torna-se importante analisar a forma como os indivíduos vivem no contexto da cultura organizacional da sua escola. Conforme sublinha Santos Guerra (2002, p.193), há quem permaneça dentro dela sem a assimilar, sem interiorizar os seus valores, sem se aproximar de qualquer uma das suas crenças, sem se submeter, mais do que exteriormente, às suas normas. Outros combaterão o discurso, as modas, as atitudes ou as práticas da comunidade, partindo de uma experiência contracultural. Alguns interiorizam-na de forma rotineira, enquanto outros se convertem em *coiffeurs* das suas crenças, ritos, mitos e valores.

Na medida em que a escola se assume como condição de conhecimento das diferenças culturais que coexistem no meio local, Stephen Stoer (1994) e Licínio Lima (1992) encontram na comunidade educativa uma expressão da escola democrática e de reforço da cidadania. Em causa está a construção de um espaço educativo comunitariamente projectado e realizado (Sarmiento & Ferreira, 1999, p. 124), mediante o alargamento da participação aos pais e a todos os elementos e instituições interessados no processo educativo, bem como o alargamento do próprio conteúdo dessa participação à organização da escola e ao processo de tomada de decisão.

O Conselho de Escola, o novo órgão previsto pelo novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, visa concretizar tais princípios de representatividade, democraticidade e integração comunitária. Contudo, não obstante a possibilidade de este vir a assumir-se como um contra-poder à direcção da escola, vários autores sublinham antes a ‘subordinação consentida’ do que foram as assembleias de escola em relação aos Conselhos Executivos. Isto é, o esvaziamento de poderes e a anulação de conflitos, em virtude da forma como estas assembleias foram constituídas - muitas vezes por iniciativa dos próprios conselhos executivos - configurando uma posição de subalternidade e de dependência (Flores, 2004) que parece ter-se mantido na constituição dos actuais conselhos de escola.

A título de exemplo, o trabalho empírico levado a cabo por Manuel Flores (2004) revela que todos os elementos da Assembleia de Escola (AE) concordaram com as

competências e atribuições consignadas a este órgão, mas foram incapazes de explicitar qualquer uma delas, possuindo apenas uma imagem, mais ou menos interiorizada, de que se tratava de um órgão com grandes poderes. Da mesma forma, no que respeita ao seu modo de funcionamento, sublinha a reduzida participação dos elementos com assento neste órgão e o recurso a procedimentos mais ou menos ritualizados, que tornam a tomada de decisão e a condução de processos pouco conflitual.

Entre os não docentes, a baixa intervenção, frequentemente limitada a estabelecer o *quorum* nos momentos de votação, é sentida como o resultado de falta de preparação e do desconhecimento dos temas, mas também da relação de dependência em relação aos restantes elementos e órgãos da escola, nomeadamente os professores, que continuam a ditar a regras do jogo. Os próprios representantes dos pais, muitas vezes professores, conforme dá contra Pedro Silva (2003a), acabam por se sentir constrangidos a participar activamente, receando que as suas intervenções sejam vistas como expressão de dinâmicas paralelas e de posições menos transparentes.

No referido estudo, a Assembleia de Escola é representada como um órgão que cumpre o que está estipulado nos normativos legais, designadamente no que respeita às ordens de trabalho, às convocatórias e actas. Contudo, a acção da Assembleia de Escola foi sempre (de)limitada, não realizando as expectativas para que foi criada, nem existindo como espaço privilegiado de participação e representação dos agentes educativos – como órgão fundamental para a definição de uma meso-política de escola, no sentido de uma real autonomia (Flores, 2004, p.132).

Se a esta descrição adicionarmos a forma, mais ou menos burocrática, como muitas vezes são elaborados os projectos educativos²⁶, somos levados a concluir que a autonomia das escolas, e a negociação colectiva que lhe é inerente, é, muitas vezes, relegada para uma lógica de cumprimento de formalidades - um ritual de legitimação da organização e dos actores que dela fazem parte (Costa, 1997).

²⁶ Conforme daremos conta no próximo capítulo.

5. Da orquestra sinfónica à banda jazz- uma conceptualização ‘conclusiva’

Em jeito de conclusão deste capítulo, podemos sustentar que as políticas educativas concretizam uma ideia de escola. Cada escola interpreta a identidade assim definida, reproduzindo-a em busca de legitimidade ou produzindo uma identidade própria. Pode fazê-lo mediante um processo mais ou menos participado: pode ser imposto (por uma liderança mais autoritária) ou induzido (por um líder mais democrático), mas pode, também, acontecer que o órgão de gestão procure produzir e veicular uma identidade não assumida pelos outros actores, que elaboram a sua própria apropriação e reinterpretação, diferente da que foi veiculada. Neste caso, a identidade parece gerar-se a três níveis: Ministério da Educação / Órgão de Gestão / Comunidade, podendo ou não coincidir.

A improvisação intencional e criativa de que nos dá conta a metáfora ‘jazzística’²⁷, tendo em vista a construção de comunidades profissionais de aprendizagem, permite-nos repensar a proclamada autonomia das escolas à luz das competências das lideranças educativas, cuja principal preocupação passaria a ser a de fazer convergir, no tempo, a ‘composição’ e a ‘execução’; isto é, a coordenar a acção partilhada de uma rede de grupos e equipas interdependentes, colaborantes, com capacidade de decisão e, sobretudo, de improvisação e criatividade.

Na verdade, a metáfora ‘jazzística’ demonstra-nos como o modelo de funcionamento de uma organização escolar deveria estar muito mais próximo do de uma banda de *Jazz* do que de uma orquestra sinfónica (Tabela 1). No modelo de *orquestra sinfónica*, dirigida pelo maestro (o líder), que comanda os músicos responsáveis pelos diferentes instrumentos (departamentos/grupos), cada músico concentra-se num instrumento e numa parte da partitura (planificação), sendo o resultado sempre a soma das suas partes. Já numa banda *de Jazz*, os músicos dominam, frequentemente, diferentes instrumentos, não existindo uma pauta ou mesmo um maestro. Há um tema central que organiza as partes, mas o som é sempre uma surpresa.

²⁷ Sugerida por Stacey (1996) e Bell (1988).

Tabela 1
Esboço comparativo entre a ‘Sinfonia’ e o ‘Jazz’

	Orquestra Sinfónica	Banda de Jazz
Liderança	É Dirigida por um maestro - o ‘chefe’ da orquestra, p.-liderança hierárquica	Não há maestro e sempre que um músico sola, é ele o líder -liderança distribuída
	Coordenação individual	Coordenação através da acção partilhada
Organização	Existem hierarquias entre os músicos e grupos de instrumentos	Não existem diferenças significativas de estatuto entre os músicos
	Divisão do trabalho – os músicos tocam apenas um instrumento	Inexistência de uma divisão rígida de trabalho - os músicos dominam vários instrumentos
	Rigidez dos papéis	Diversidade e complementaridade dos papéis
	Estruturas de grande dimensão constituídas por numerosos músicos	Estruturas com dimensões reduzidas
Planificação	Interpreta uma partitura previamente escrita	Não há partitura mas um tema central/estrutura mínima - Simultaneidade de composição e execução
	Ênfase no domínio técnico do instrumento	Ênfase na improvisação individual e colectiva
Processos de Trabalho	Cada músico concentra-se num instrumento	Os músicos dominam frequentemente diferentes instrumentos
	Cada músico executa uma parte da partitura	A interacção entre os elementos do grupo potencia a improvisação criativa
	Fraca margem para o improvisado e para a criatividade individual dos músicos	Há espaço para explosões de espontaneidade e de criatividade
Resultados	O todo resulta da soma das partes	O todo resulta do ‘diálogo’ entre as partes
	O erro e a desafinação são dissonantes	O erro é ponto de partida para novas estruturas musicais
	O resultado final é previsível e muda pouco	O som final é uma surpresa
	Harmonia e ordem	Espontaneidade e criatividade

Fonte: Diogo, 2004, p.279

A improvisação criativa não é, todavia, indissociável dos contextos em que acontece. Como sublinha José Diogo (2004), ela está condicionada por um conjunto de condições que a favorecem: a existência de estruturas com dimensões reduzidas, a coordenação através da acção partilhada e não apenas de valores partilhados, a inexistência de uma divisão rígida de trabalho e a diversidade e complementaridade entre os membros de cada equipa. Daí a importância de identificar em cada escola os modos de regulação interna²⁸ e

²⁸ «Processos formais e informais que garantem a coordenação da acção colectiva na escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento. De acordo com Reyneud (1997) estes processos incluem a ‘regulação de controlo’, feita pelos órgãos de gestão formalmente responsáveis pela organização e funcionamento da escola (...); a ‘regulação autónoma’, resultante da acção colectiva (...); e a ‘regulação conjunta’, enquanto processo de interacção dos dois tipos de regulação atrás mencionados.» (Viseu, 2004, p.392)

as lógicas de acção dominante²⁹, que permitem compreender os diferentes estilos de direcção identificados por Stephen Ball (1987) - interpessoal, administrativo, político antagónico e político autoritário – e as três concepções de poder que, segundo Burrell e Morgan (1979), podem estar por detrás da própria ideologia escolar e nos são acessíveis mediante a observação da estrutura, da prática e da linguagem adoptada em cada escola. Nesta lógica, a concepção unitária define os interesses da escola a partir dos objectivos comuns; a pluralista centra-se na diversidade de interesses individuais e de grupo; a radical enfatiza a natureza opositora de interesses contraditórios e incompatíveis de classe.

²⁹ «Racionalidades próprias dos actores que orientam e dão sentido às suas escolhas e às suas práticas.»
(*Ibidem*)

Capítulo 2

Das políticas educativas às identidades organizacionais: ambiguidades e hibridismo

Conforme temos vindo a realçar, a realidade educativa tem sido marcada, nos últimos anos, por o que José Alberto Correia, enfaticamente, designa por ‘azáfama reformadora’. Tal dinamismo contrasta com a visão estática que dominou as concepções educativas até à década de 1960, e que decorreu de uma representação da escola como «instituição baluarte de valores imutáveis que era necessário preservar e difundir.» (Correia, 1989, p.15).

Terão sido as transformações sociais, que as sociedades europeias então conheceram³⁰, que colocaram em causa a função e a legitimidade da instituição escolar, obrigada a mudar para assegurar a sua própria reprodução e estabilidade. Daí em diante, parece ter-se gerado consenso³¹ sobre a urgência de reformar os sistemas educativos, mas, também, sobre a necessidade de introduzir a inovação no seio das instituições escolares. A partir dos anos 1980, a mudança parece ter-se tornado um elemento recorrente da retórica *managerialista*, ligado à centralidade crescente da eficácia e da eficiência na resposta às transformações das sociedades, sob pressão da globalização e da metáfora da ‘sociedade/economia do conhecimento’.

Acontece que, como vimos no capítulo anterior, a mudança produzida no campo educativo, nos últimos 30 anos, está longe de ser linear, uma tendência que vai ao encontro do hibridismo identificado por Bjørn Stensaker (2004), no caso norueguês, e que parece ser comum a vários países europeus, fruto das diferentes combinações entre os três mecanismos de regulação identificados por Michael Reed (2002): a norma burocrática, o mercado e as normas profissionais. Assim, enquanto as reformas educativas implementadas, a partir dos anos 90, enfatizaram a standardização e a burocratização, no sentido da racionalização dos esforços, a retórica política foi pondo a tónica na

³⁰ Tornando-se mais democráticas, dinâmicas e abertas a situações formativas para além da escola.

³¹ Entre os responsáveis pelo Ministério da Educação, planificadores, investigadores, professores, pais, alunos e organismos internacionais (Correia, 1989, p.15)

responsabilidade profissional como garantia da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Paralela e progressivamente, a competição entre as instituições começa a surgir, sobretudo como resultado do reforço do sistema privado de ensino e da crescente autonomia das escolas, o que significa que, nos bastidores das reformas políticas, se foi desenvolvendo um espírito ‘empreendedor’, tendo em vista as necessidades e os objectivos de cada escola. A passagem de um modelo de planificação *a priori* para um modelo de avaliação *a posteriori* parece explicar a orientação para os resultados e a ênfase nas lideranças e nos diferentes níveis de regulação que caracterizam a ideologia *managerialista*³².

A focalização das políticas educativas na questão da ‘qualidade’ é inerente a todo este processo e não pode deixar de ser entendida à luz da reforma do sector público - uma *meta-ideia*, segundo Stensaker, que se constituiu na palavra-chave de qualquer política educativa, ainda que com sentidos divergentes, consoante o ideal organizacional invocado³³. Este interesse político pela ‘qualidade’ parece ter produzido mudanças nas instituições escolares por duas vias (Stensaker 2004, p.13):

- Pela adopção de novas estruturas, sistemas e rotinas, que conduziram as escolas a assumir-se como os principais agentes de mudança, com todas as consequências que isso representou ao nível da centralização do poder de decisão e da construção de sistemas administrativos formais;
- Pela produção de transformações culturais nas instituições, com destaque para a reformulação do próprio conceito de instituição de ensino, tradicionalmente pouco preocupado com questões ligadas a procedimentos, a controlo e a resultados.

³² Este cenário, de «mudança de paradigma ao invés de mudanças no paradigma» (Stensaker, 2004)) parece ir ao encontro do que postulámos para o caso português, independentemente do nível de ensino. Como vemos adiante, nos últimos anos, o estabelecimento e divulgação pública dos *rankings* de escolas, bem como a criação de mecanismos de avaliação institucionais a nível nacional e internacional e de avaliação do desempenho docente, parecem bons exemplos desta nova orientação no ensino básico e secundário.

³³ Não obstante a centralidade do conceito de ‘qualidade’, que nos últimos anos tem influenciado tanto o sector público quanto o privado, ocupando o lugar central até então dominado pela ideia de eficácia, Stensaker (2004, p.75-78) demonstra a falta de consenso sobre o seu significado, o qual tende a ser apropriado por diferentes discursos políticos e adaptado a diferentes ideais organizacionais: eficiência administrativa (organização burocrática), capacidade de resposta às solicitações do mercado (organização empreendedora) ou qualidade académica (organização profissional).

Neste sentido, as políticas centradas na ‘qualidade’ e no desempenho das instituições, traduzidas numa série de reformas e de medidas introduzidas, a partir dos anos 90, nas organizações escolares, interferiram nas suas próprias identidades e na sua forma de actuar, pondo em causa as práticas culturais existentes e a relação estabelecida entre elas e o Estado.

Neste capítulo, iremos discutir a forma como todas estas pressões se reflectiram nas escolas, nomeadamente no que respeita à transformação da(s) sua(s) identidades(s). Na análise deste processo, privilegiaremos a análise da comunicação, enquanto elemento constitutivo da mudança. De facto, entendemos que «é por ela que qualquer sistema social se produz e reproduz, que os indivíduos se reconhecem a si próprios, aos outros e ao meio envolvente, contribuindo assim para a génese de uma determinada identidade cultural.» (Gomes, Meireles, Peixoto e Pimentel, 1996, p.185). O papel desempenhado pela comunicação inter e intra-organizacional no processo de reconstrução da identidade colectiva constitui, afinal, o nosso problema de investigação.

1. Institucionalização e mudança

A análise institucional afigura-se-nos como particularmente apropriada para o estudo dos processos de mudança, porquanto imprime, através do conceito de instituição³⁴, um carácter dinâmico às escolas e ao processo pelo qual elas produzem e reproduzem interpretações e respostas às pressões que sobre elas são exercidas, interna e externamente. Nesta perspectiva, cada instituição educativa traduz o resultado, sempre provisório, entre o instituído - força de inércia conservadora - e o instituinte - força de mudança que acaba por negar o instituído (Correia, 1989, p.18).

Conforme explicitaremos adiante, a perspectiva neo-institucional (Scott, 2001) é aqui especialmente invocada, porque, combinando elementos do ‘velho’ institucionalismo (Selznick, 1957) e do ‘novo’ institucionalismo (DiMaggio & Powell, 1983; Zucker, 1983), centra a sua atenção nas dimensões cognitiva e normativa de uma organização, permitindo compreender a forma como as organizações escolares manobram num espaço político,

³⁴ Na perspectiva da análise institucional, o conceito de organização cobre uma entidade estática que remete para as estruturas objectivas que condicionam a acção humana, enquanto o conceito de instituição remete para uma identidade dialéctica, conflitual e contraditória (Correia, 1989, p.18).

delimitado por constrangimentos e por oportunidades. Desta forma, dá conta dos conflitos e das relações de força que se estabelecem internamente, e daqueles que ocorrem entre a instituição, onde se produz a mudança, e outras instituições presentes no campo educativo, influenciando o seu movimento dialéctico. É o caso do Estado, na figura do Ministério da Educação, mas também das autarquias e de outras instituições representativas das actividades económicas, sociais, culturais e científicas da comunidade educativa, as quais, por força dos mais recentes diplomas legais, vão marcando uma presença cada vez mais assídua no campo educativo.

Pensar a mudança organizacional nesta perspectiva implica, no entanto, dois pressupostos: o de que as políticas governamentais constituem um elemento decisivo da mudança, determinando as oportunidades e os constrangimentos existentes em determinado campo; e o de que as mudanças no campo organizacional decorrem do jogo entre a organização e os outros actores que actuam nesse mesmo campo (Stensaker, 2004, p.16). Implica, por outras palavras, colocar a ênfase nos processos de institucionalização, desinstitucionalização e reinstitucionalização, sublinhados por Richard Scott e John Meyer (1994), deslocando a análise do impacto das políticas públicas em educação - das alterações nos currículos e das estruturas de poder para as mudanças cognitivas, enquanto respostas organizacionais às alterações no meio envolvente. Neste sentido, questiona-se o que acontece ao nível das organizações escolares, quando o Estado mobiliza instrumentos políticos específicos para implementar no terreno as suas políticas, transferindo a responsabilidade deste processo para as próprias instituições.

1.1 O conceito de mudança

Se é consensual que a ideia de mudança passou a integrar o léxico educativo e a ser uma referência obrigatória do discurso educativo, a utilização de vocábulos alternativos, como ‘reforma’, ‘inovação’, ‘evolução’ ou ‘transformação’, não deixa de nos merecer alguma reflexão. Não só transmite alguma falta de rigor conceptual, já que uns e outros são utilizados de forma mais ou menos indiscriminada, como pode denotar conotações políticas e/ou ideológicas.

Num esforço de conceptualização, que nos parece pertinente, Jan-Erik Lane (1990) define reforma como um conjunto de medidas políticas, que têm em vista a mudança, levado a efeito em determinado sector público, com objectivos específicos. Nesta

perspectiva, distingue o conceito de reforma do de mudança, o primeiro contemplando medidas ‘de cima para baixo’, o segundo sugerindo alterações ‘de baixo para cima’, embora considere empiricamente impossível analisar um sem referir o outro.

Christine Oliver (1991), por sua vez, sublinha que a mudança pode ser uma consequência mais ou menos óbvia de transformações no próprio meio, referindo-se, neste caso, a processos de adaptação. Na mesma linha, José Alberto Correia (1989) opõe à noção de evolução natural de um sistema, o conceito de inovação, o qual envolve sempre uma ruptura, ainda que parcial e temporária, com as práticas existentes. Nesta sua reflexão alerta-nos, no entanto, para o facto de a noção de inovação remeter para práticas que visam melhorar o funcionamento dos sistemas de ensino, sem pôr em causa as suas estruturas ou fundamentos ideológicos, assim como para práticas que procuram, explicita e radicalmente, mudar a escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade. Nesta lógica, demonstra como os conceitos de inovação e de reforma são genericamente usados como sinónimos ou como partes de um único processo de mudança - deliberado e conscientemente assumido - que visa objectivos bem precisos. Neste tipo de definição, entre as quais destaca as adoptadas pela OCDE e pela UNESCO, está presente um teor centralista, no sentido em que se assume tratar-se de um processo exterior à escola, confundindo-se estratégias de implementação no terreno com estratégias de persuasão³⁵.

Num outro nível de análise, Royston Greenwood e Bob Hinings (1996) operam a distinção entre mudança radical – que implica uma transformação da organização decorrente da ruptura com a orientação existente - e mudança incremental – que sugere um simples ajustamento na orientação existente. Segundo os autores, as organizações possuem esquemas interpretativos³⁶, que estão incorporados na estrutura e nos processos organizacionais, constituindo um arquétipo que torna as percepções comuns. A mudança incremental aponta para um ajuste nas estruturas e nos processos, dentro de um mesmo arquétipo, enquanto na mudança radical ocorrem transformações profundas que representam uma alteração de arquétipo. Em qualquer dos casos, a mudança pode ainda ser

³⁵ Apenas uma das três formas de pôr em prática uma ideia inovadora, já que pode optar-se pela coerção ou pela negociação (Glatter, 1995, p.146).

³⁶ Elementos simbólicos, crenças e valores que conferem sentido ao comportamento organizacional, estabelecendo um quadro de referência para a acção.

reactiva, quando surge na sequência de determinado problema, ou proactiva, quando tem lugar antes que o problema ocorra.

Dada a polissemia dos termos utilizados e a ambiguidade presente na abordagem do conceito, parece-nos especialmente pertinente a sugestão de José A. Correia (1989, p.28) de reflectir sobre os processos de mudança a partir das suas diferentes dimensões, nomeadamente:

- O tipo de ruptura produzido em relação às práticas anteriores – inovação ou evolução, mudança radical ou incremental;
- Os actores responsáveis pela produção da mudança – reforma ou mudança;
- O grau de decisão que cada um dos actores dispõe no processo de mudança – adaptação, incorporação (enquanto mudança não reflectida) ou mudança participada (Barroso, 1995);
- A amplitude da mudança – mudança intensiva ou extensiva (Glatter, 1995).

1.2 A teoria institucional

A teoria institucional surge nos anos 50 com os primeiros trabalhos de Philip Selznick (1957), sugerindo que as organizações se vão progressivamente transformando em instituições mediante um processo de socialização com base no qual definem um conjunto de normas e valores que lhes confere um carácter único e distintivo. Neste sentido, as estruturas, formais e informais, funcionam como padrões de interacção entre indivíduos e grupos e, portanto, como elementos estruturantes da relação entre actores.

Este ‘velho’ institucionalismo dá especial importância aos mecanismos de influência e de fusão, bem como à competição entre valores durante o processo de institucionalização. Tal justifica a necessidade de estudar as lideranças, formais e informais, bem como os instrumentos por elas utilizadas no sentido de fazer valer as suas posições. Entre estes instrumentos, destacamos, neste estudo, a comunicação organizacional e a sua influência na definição de uma identidade organizacional.

O trabalho de Peter Berger e Thomas Luckman (1967), inaugurando um novo olhar sobre o processo de institucionalização, sublinha a influência do ambiente como uma instância que delimita o quadro de constrangimentos e oportunidades de uma organização,

a qual tenta adequar as suas estruturas e práticas às exigências ambientais, como garantia de legitimidade institucional. A institucionalização reflecte, assim, a busca de conformidade às normas socialmente criadas, partilhadas e legitimadas. Tal sugere que a realidade social, construída e partilhada por toda uma sociedade, produz ‘verdades institucionais’ - ideais organizacionais que aprisionam a organização, transformando-se em verdadeiras ‘máscaras de ferro’ (Powell & DiMaggio, 1991). A envolvente institucional constitui, nesta perspectiva, um constrangimento ao processo de mudança, pois força as organizações a reproduzir certas práticas e estruturas organizacionais como forma de sobrevivência e de reconhecimento externo.

Neste ‘novo’ institucionalismo a identidade organizacional não é concebida como real³⁷, mas como uma versão legitimada do que a organização deve ser, e, nesta lógica, como um instrumento que visa a legitimação externa, o que justifica, desde logo, uma atenção especial sobre os processos de comunicação, neste caso enquanto portadores de uma imagem que se quer transmitir externamente.

Por outro lado, esta abordagem sugere que a conformidade com as pressões ambientais tende a tornar as práticas e estruturas organizacionais similares, conduzindo à emergência de uma certa homogeneidade estrutural e simbólica entre as organizações de um dado campo, o que nos remete para o conceito de isomorfismo institucional³⁸. De acordo com Paul DiMaggio e Walter Powell (1983) esta tendência para a convergência institucional pode ter origens distintas: no isomorfismo coercivo, que decorre das expectativas sociais e das pressões mais ou menos directas de instâncias superiores (o Estado); no isomorfismo mimético, resultando de estratégias de imitação de práticas e modelos implementados com sucesso por instituições similares (as outras escolas) e que visam limitar a incerteza e instabilidade decorrentes dos processos de mudança³⁹; no

³⁷ Tal como o era no ‘velho’ institucionalismo, porque assim era sentida pelos membros da organização.

³⁸ O fenómeno pelo qual as organizações se estruturam a partir das exigências do seu ambiente é explicado através de práticas isomórficas. Porém, Max Weber (1991) distingue dois tipos de isomorfismo: o competitivo e o institucional. Enquanto o isomorfismo competitivo enfatiza as estratégias racionais de competição por recursos e consumidores, próprias de campos que actuam num mercado livre e aberto; o isomorfismo institucional aponta para a procura de poder político e de legitimidade.

³⁹ Exemplo disso foi a criação dos regulamentos internos nas escolas que, respondendo a uma imposição superiormente estabelecida, resultou em cada escola numa espécie de colectânea dos documentos produzidos pelas outras escolas, gerando uma uniformização que desvirtuou por completo a lógica de autonomização que lhes era inerente.

isomorfismo normativo, que tem origem na esfera ocupacional e decorre das normas profissionais (veiculadas na formação inicial e contínua e, em certa medida, pelas organizações sindicais).

Assumindo-se como uma teoria da convergência, que explica, essencialmente, a inércia e a estabilidade institucionais, o novo institucionalismo tem alguma dificuldade em explicar a divergência e, conseqüentemente, a mudança e o dinamismo organizacional. O neo-institucionalismo, produto de uma reflexão mais recente do fundador da teoria institucional (Selznick, 1996), procura combinar elementos do ‘velho’ e do ‘novo’ institucionalismo, dando um novo impulso às explicações sobre a transformação da própria identidade organizacional.

Sublinhando que o isomorfismo não gera necessariamente inércia e que há factores que, num determinado campo ou numa determinada instituição, favorecem a resistência ou a conformidade de uma instituição, Oliver (1991) demonstra que a força das pressões isomórficas pode ser experimentada em diferentes graus. Tais pressões não eliminam a tentativa da organização exercer autonomia e controlo sobre as condições ambientais, visando atingir os seus objectivos e a manutenção dos seus interesses, nem anulam os conflitos internos que daqui podem decorrer, fruto de diferentes lógicas de acção. Daí a importância que o neo-institucionalismo atribui ao processo de interpretação e de produção de respostas diferenciadas às pressões ambientais.

Olhando para o conjunto de actores que interagem num determinado campo organizacional, e que actuam como estruturas intermédias entre a organização e o meio envolvente, percebemos que há campos mais institucionalizados do que outros. Em alguns casos, como parece ser o caso do campo educativo, a dinâmica gerada pode ser tal que as reformas e a mudança sejam a regra e não a excepção. Nestes casos, Stensaker (2004) sugere que a mudança parece constituir, em si mesma, um processo estável. Mas, mesmo nos campos mais institucionalizados, existe sempre uma certa variação e diversidade, já que a par do processo de institucionalização ocorre sempre um processo de desinstitucionalização (Scott & Meyer, 1994) que, na esteira de Bourdieu e Giddens⁴⁰,

⁴⁰ A realidade é sempre estruturante, mas ela também é estruturada, na medida em que abre um campo de possibilidades de acção a cada indivíduo. Ainda que a realidade esteja condicionado por uma estrutura objectiva (a do próprio campo) e por estruturas incorporadas (o *habitus*), as possibilidades de agência dependem do capital que o indivíduo detém e da posição que ocupa num dado campo (Bourdieu, 1997). Assim, a estrutura é condição e resultado da acção - factor de constrangimento e possibilidade de agência-

torna as escolas *locus* de produção, reprodução e exteriorização de respostas e que devolve aos actores o papel de agentes.

1.3 A abordagem neo-institucional da mudança

No quadro da abordagem neo-institucional, o modelo de mudança organizacional, proposto por Greenwood e Hinings (1996), dá conta do papel desempenhado pelos esquemas interpretativos nos processos de mudança através do conceito de arquétipo⁴¹. Num primeiro nível de análise da mudança, as variáveis propostas pelos autores são classificadas em exógenas e endógenas. Dentro das variáveis exógenas, destacam-se: o contexto institucional (espaço de construção e difusão de ideais organizacionais) e o contexto mercadológico (espaço concorrencial onde ocorrem as trocas de bens e serviços). Quanto às variáveis endógenas, os autores referem a insatisfação e o comprometimento com determinados valores, mas também as dependências do poder e a capacidade para acção.

Nesta linha, Stensaker (2004) demonstra que estudos recentes sobre a identidade organizacional⁴² sugerem que a ambiguidade entre a estabilidade e o dinamismo dos processos de construção identitária pode ser resolvida se distinguirmos as categorias identitárias (rótulos que utilizamos para falar, descrever e analisar uma organização e que têm origem no contexto institucional e mercadológico) do processo de interpretação e reinterpretção do significado dessas mesmas categorias. Tal acontece, de forma continuada, mesmo sem que estas sejam postas em causa, sendo, ainda, um processo condicionado por variáveis endógenas. As categorias identitárias, correspondendo, na maioria dos casos, a ideais organizacionais, não são mais do que classificações genéricas, que só ganham significado quando interpretadas.

porque as regras e os recursos são mobilizados e continuamente recriados pelos actores. Daí a dependência mútua entre estrutura e agência (Giddens, 2000)

⁴¹ A noção de arquétipo, introduzida pelos autores, sublinha que, subjacente a determinada estrutura e sistema organizacional, existem determinados esquemas interpretativos, sendo que só no quadro de uma mudança radical se verifica a alteração dos esquemas interpretativos e, portanto, uma mudança de arquétipo.

⁴² Como o de Gioia, Schultz e Corley (2000).

O argumento é o de que são as classificações que surgem como objecto de institucionalização (e que são estáveis) e não as estruturas ou comportamentos que decorrem da sua interpretação. É este contínuo processo de atribuição de sentido que confere dinamismo e capacidade de adaptação a uma organização.

Analisando o caso dos *rankings* de escolas, podemos, realmente, distinguir entre a classificação obtida por uma escola e o significado que é atribuído pelos actores, não só aos *rankings*, mas à própria classificação obtida (Santiago, Correia, Tavares e Pimenta, 2004). Este significado não só será diferente de escola para escola, como de grupo para grupo, sofrendo transformações ano após ano. Quer isto dizer, que as organizações podem reagir de diferentes formas ao processo de institucionalização, dependendo da conjugação de uma série de factores intra-organizacionais⁴³, o que, simultaneamente, torna a institucionalização um produto e um processo.

Uma das consequências que daqui decorre, no que respeita ao papel das lideranças na construção da identidade organizacional, nomeadamente ao nível da gestão das diferentes identidades que decorrem do conflito de interesses inerentes a qualquer organização, é o reconhecimento de que os líderes nem sempre têm capacidade de influenciar a forma como a organização é classificada, mas têm o poder de influenciar a forma como essa classificação é interpretada (Stensaker, 2004, p.40).

Esta abordagem permite, ainda, estabelecer uma relação entre a identidade colectiva (contemplando a dimensão interna do conceito) e a imagem organizacional (dando conta da dimensão externa), sugerindo que quando a segunda é favorável à organização, a primeira tende a ser mais estável e duradoura. Quando, em contrapartida, a imagem é pouco favorável, pode desenvolver-se uma crise identitária, desencadeando processos de desconstrução e reconstrução de significados, que visam tornar a imagem da organização coerente com a sua identidade colectiva. Instigando a mudança num determinado sentido, alguém de dentro da organização propõe uma interpretação alternativa à identidade existente, integrando a imagem dominante no meio. As lideranças, formais e informais, parecem desempenhar, neste processo, um papel central, no sentido de legitimar, interna e externamente, a mudança. Convém não esquecer que a identidade colectiva é tanto instrumental quanto expressiva, podendo constituir-se como uma plataforma de

⁴³ Entre os quais destacamos a história da escola, a sua dimensão e o estatuto jurídico, bem como o estilo de liderança, de comunicação e de tomada de decisão.

entendimento, a partir da qual se desencadeiam mudanças reais (Gioia, Shultz & Corley, 2000). Por isso, ela nos diz «o que a organização é, como actua e para onde vai». (Stensaker, 2004, p.51).

Na análise que faz da mudança na identidade de uma organização, a abordagem neo-institucional destaca, ainda, o processo de interpretação criativa, enquanto uma tradução adulterada dos acontecimentos e ideais importados do meio, a qual tende a servir as necessidades da própria organização. Conforme sustenta o ‘novo’ institucionalismo, a identidade organizacional resulta da relação entre a organização e o meio envolvente, mediante um processo pelo qual as organizações tentam imitar as ideias socialmente aceites. Acontece que, neste processo, surge algo de novo, justificando o uso do conceito de ‘transformação’, no lugar da noção de mera imitação passiva. Segundo Stensaker a interpretação é criativa porque os ideais organizacionais são interpretados à luz da história, da experiência e das tradições de cada organização, conferindo-lhe um novo significado. Este processo é tanto mais marcante quanto: existe um fraco entendimento da ideia original por parte do tradutor; a estrutura fornecida pelo meio é susceptível de várias interpretações; ou é o resultado de lutas de poder ou da acção de agentes que usam os ideais organizacionais como veículo de mudança (Stensaker, 2004, p.48). O conceito de (in)fidelidade normativa⁴⁴ remete, no fundo, para esta (in)fidelidade dos actores aos objectivos, interesses e estratégias definidas ao nível do plano de acção organizacional.

Segundo Licínio Lima (1992, p.171), o desconhecimento dos normativos, a sua falta de clareza, reprodução deficiente e erros intencionais ou não intencionais de interpretação e de aplicação dos normativos, funcionam como filtros interpretativos na leitura e descodificação das orientações jurídico-normativas e revelam a incompatibilidade entre os valores, representações e ideologias superiormente difundidas para os estabelecimentos escolares e as que são (re)construídas pelos actores em contexto escolar.

No caso em que os líderes conferem ao processo de interpretação criativa um carácter instrumental, a tradução: deve ser socialmente aceite, isto é, ser feita ou reconhecida por actores tidos como legítimos; deve ser harmoniosa, isto é, não apoiar ou

⁴⁴ Conceito usado por Licínio Lima (1992, p.91) e a que fizemos referência em 1.3.

prejudicar nenhum grupo em particular; e deve ser feita de modo a que cada grupo ou actor envolvido veja o ideal como vantajoso para si próprio (Stensaker, 2004, p.148).

Resta sublinhar que, embora haja ideais ou padrões que são mais ou menos impostos às organizações, como sugere o ‘novo’ institucionalismo, o meio envolvente não determina as organizações. Como sugere Karl Weick (1973), o próprio meio envolvente é uma construção das organizações, exercendo a sua influência apenas na medida das informações por elas seleccionadas. Assim se compreende a frequente integração de práticas pré-existentes nas políticas superiormente definidas. O trabalho de auditoria e de controlo, na medida em que implica uma contínua auscultação ao meio, acaba por delimitar o campo de influência de uma organização.

Em suma, podemos sustentar que quando uma organização muda a sua identidade organizacional, escolhe, de entre os ideais organizacionais disponíveis, aquele que está mais próximo da sua própria identidade (sendo o *portfólio* fornecido pelo meio envolvente). Nesta lógica, desencadeia actividades de reinterpretação que visam substituir a identidade existente por outra. Na procura de uma nova identidade, a organização desenvolve mudanças nos valores, nas normas e nos comportamentos, que a irão afastar das outras instituições envolvidas em processos semelhantes, mesmo quando é tentada a olhar para as outras organizações como ponto de referência. É isso que confere a cada uma um carácter único. Acreditamos que, em todo este processo, a comunicação organizacional desempenha um papel fundamental quer enquanto instrumento de gestão de imagem, quer como forma de mediação ente os diferentes grupos e actores que integram a instituição.

2. Transformação Identitária

Como vimos, o conceito de identidade ocupa um lugar central na abordagem institucional da mudança, por permitir estabelecer a relação entre o contexto político, a instituição e os actores, fazendo a ponte entre estrutura e agência (Giddens, 2000). No entanto, estamos, mais uma vez, perante um conceito que é susceptível de várias interpretações, desde logo, no seio da abordagem institucional.

Philip Selznick (1957) destaca a identidade de uma organização como um elemento estável na vida organizacional e uma expressão holística da organização, que, pelo seu

carácter distintivo, susceptível de ser traduzido mediante um rótulo, transforma a organização numa instituição.

O 'novo' institucionalismo, com DiMaggio e Powell (1991), apresenta uma concepção um pouco diferente da identidade, já não como vinda do interior de uma organização, mas como uma estrutura formal, que, em busca de legitimação, vai de encontro à imagem construída em ambientes fortemente institucionalizados, ou mesmo no mercado (no caso do isomorfismo competitivo)

Esta divergência, entre uma visão da identidade organizacional como real (porque assim é sentida pelos elementos), profunda e distintiva⁴⁵, e uma visão metafórica, simbólica e estandardizada⁴⁶, não é, contudo, insolúvel. Stensaker (2004), ao analisar, como vimos antes, o impacto das políticas públicas nas instituições de ensino superior norueguesas, justifica a sua preferência pelo conceito de identidade colectiva, pela ênfase que coloca na componente simbólica, normativa e cognitiva de uma organização.

Entendida como um dos vários artefactos culturais de uma organização, a identidade colectiva sublinha o sentido que os actores atribuem aos seus actos. Em vez de centrar a atenção na forma como ela actua, nos seus rituais, linguagem e mitos, o conceito de identidade colectiva dá conta do significado que a instituição lhes atribui, concebendo-a como produtora de significados. Neste sentido, Stensaker (2004, p.22) argumenta liminarmente que uma instituição é o que os actores acreditam e querem que ela seja.

A mudança de enfoque parece-nos especialmente pertinente quando, como é o caso, se analisam processos de transformação organizacional, uma vez que parece ser o significado dado aos vários símbolos que delimita a predisposição para a mudança. Por outro lado, as organizações complexas, como o são as organizações escolares, estão em constante transformação, mas como o processo de mudança ocorre, muitas vezes, de forma difusa e em sentidos contraditórios, nem sempre é fácil identificar o sentido e o significado dessas mudanças. Segundo Stensaker (2004), o conceito de identidade colectiva permite-nos aceder à forma como os actores interpretam e gerem a mudança, ou, como diriam

⁴⁵ Típica do 'velho' institucionalismo, tal como nos é originariamente apresentado por Selznick (1957)

⁴⁶ Característica do novo institucionalismo, sugerido por Berger e Luckman (1967) e por DiMaggio e Powell (1991).

Philippe Perrenoud e Cléopâtre Montandon (1988), à forma como os actores dispõem das propostas das instituições⁴⁷.

2.1 O conceito de identidade

À semelhança do que vimos acontecer com o conceito de mudança, também o conceito de identidade suscita alguma ambiguidade, sobretudo na análise organizacional. Na verdade, nem sempre é clara a distinção entre o conceito de 'identidade' e outros que lhe são próximos, como o de 'ethos', 'cultura', 'clima' ou mesmo 'imagem', sendo vários os autores que, sem grande esforço de conceptualização, utilizam, de forma indiscriminada, uma ou outra noção.

O conceito de *ethos* é, provavelmente, o mais antigo e surge associado à retórica, tendo sido introduzido no discurso sociológico por Pierre Bourdieu no quadro do conceito de *habitus*, central na teoria da acção (1997). Este conceito convoca a noção de estruturas incorporadas, isto é, um conjunto de disposições duráveis adquiridas pelo indivíduo durante o processo de socialização. Como componente do *habitus*, o *ethos* designa, em Bourdieu, o conjunto de princípios interiorizados que guiam a nossa conduta de forma inconsciente, enquanto a *hexis* corporal se refere a posturas e a relações com o corpo, igualmente interiorizadas.

Quanto ao conceito de cultura, este é, talvez, uma das mais difíceis noções de conceptualizar, sendo múltiplas as perspectivas com que vem sendo abordada, tanto no campo da Antropologia como no da Sociologia. Como ponto de partida, aceitamos que a cultura abarca tudo o que é aprendido e partilhado pelos indivíduos de um determinado grupo e que lhes confere uma identidade dentro do seu grupo de pertença. Nesse sentido, seguindo as pistas que nos são sugeridas por Denys Cuche:

A cultura pode existir sem consciência identitária, ao passo que as estratégias identitárias podem manipular, e, inclusivamente modificar, uma cultura que deixará de ter grande coisa em comum com o que era antes. (Cuche, 2003, p.136)

⁴⁷ Dando sentido à célebre frase que nos diz que «as instituições propõem e os actores dispõem (Perrenoud & Montandon, 1988)

Quer isto significar que a cultura resulta, em grande parte, de processos inconscientes, enquanto a identidade remete para um sentimento de pertença, necessariamente consciente, porque assente em oposições simbólicas.

Na verdade, a identidade permite ao indivíduo situar-se e ser situado no sistema social, tendo implícita uma dimensão de inclusão (na medida em que identifica o grupo), e outra de exclusão (distinguindo-o dos outros grupos). Nesta perspectiva, a identidade surge como uma modalidade de categorização, assente na diferença cultural.

Numa perspectiva culturalista, a identidade cultural tende a ser associada a um sentimento de pertença ao grupo de origem⁴⁸, mais ou menos inato, estável e definitivo, o qual preexiste ao próprio indivíduo. Já a abordagem subjectivista valoriza as representações que os indivíduos formam da realidade social e das suas divisões, necessariamente instáveis e mais ou menos efémeras.

Entendida como imagem de si, para si e para os outros, a identidade colectiva parece ser indissociável do conceito de consciência histórica, a qual, enquanto apropriação simbólica do real, assegura, no tempo e na memória, a afirmação da identidade de um grupo, compreendendo uma complexa correlação de factores que intersectam três níveis distintos: a forma como o passado é interpretado, como a realidade presente é entendida e vivida, e, finalmente, como o futuro é assegurado (Pais, 1999, p.5). Acontece que, como sublinham Elsa Peralta e Marta Anico (2006), a identidade é sempre ficcionada (sendo social, histórica e culturalmente contingente e passível de revisão), tanto quanto ideológica (na medida em que estabelece uma relação dialéctica entre a realidade, os ideais, os valores e os interesses de quem a propõe e activa). Ora, um dos artefactos usados na construção de narrativas sobre a identidade são os reportórios patrimoniais, que surgem ao serviço desta ficção colectiva, como salvaguarda de uma identidade comum e partilhada.

Conforme sublinha Cuche, é verdade que, assim concebida, a identidade não passa de uma construção social, mas não é menos verdade que ela é dotada de eficácia social, produzindo efeitos reais a partir do momento em que opõe um grupo aos outros. Assumindo esta concepção da identidade, como manifestação relacional, o autor procura superar a dicotomia objectivismo/subjectivismo, argumentando que:

⁴⁸ Nesta abordagem, na qual podemos inscrever os trabalhos publicados em 1973 Clifford Geertz, são valorizadas as raízes étnicas.

Uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta última só pode resultar das interações entre grupos e dos procedimentos de diferenciação que esses grupos aplicam nas suas relações. (Cuche, 2003, p. 140)

É por isso que pouco importa saber se as narrativas e as imagens produzidas no processo de construção identitária correspondem ou não à ‘essência’ de um colectivo, interessando, antes, saber é se o património produz e ou expressa identificação (Peralta & Anico, 2006, p.3). Conforme sugere Carlos Diogo Pereira (2006), no prefácio de “Património e Identidades”, é a construção de patrimónios colectivos que permite a coesão e a integração e fornece referências e cria estabilidades, sugerindo uma imagem, necessariamente simplificada de um futuro desejado e possível e de uma mudança controlada. Tal ideia vai ao encontro dos trabalhos publicados, em 1977, por René Galissot, onde o autor reflecte sobre os conceitos de identidade e alteridade, enquanto conceitos relacionais, sugerindo o conceito de identificação como aquele que melhor dá conta da ideia de compromisso, de negociação e de auto e hetero identidade.

Neste sentido, a imagem, não mais é mais do que o conjunto de traços distintivos que o grupo tenta exteriorizar a partir de uma visão redutora e simplificada de si próprio. Daí a ideia de projecção pública da identidade e a ênfase concedida à dimensão da visibilidade cultural por Alain Rénaud (1989) ao abordar o conceito de imagem. Num pequeno ensaio publicado, em 1989, sobre o estatuto da imagem, o autor convida-nos, precisamente, a pensar nas transformações advindas dos processos de simulação interactiva, que permitem antecipar o real físico, reproduzi-lo e manipulá-lo.

Como sabemos, Pierre Bourdieu (1997) sublinha que nem todos os grupos têm o mesmo poder de identificação e de agência sobre as estruturas, dependendo esta capacidade da posição ocupada no sistema de relações que liga os grupos uns aos outros num determinado campo e no campo do poder. O conceito de estratégia identitária dá conta, precisamente, da forma como a identidade surge como um meio ao serviço de um fim e da liberdade relativa dos actores sociais – uma ferramenta ou caixa de ferramentas, conforme a classifica Cuche (2003). Neste sentido, a identidade não existe em si mesma, independentemente das estratégias de afirmação identitária dos actores sociais, sendo, no entanto, o produto e o suporte de lutas sociais e políticas que visam estabelecer fronteiras a partir de determinados traços culturais.

No que à análise organizacional diz respeito, a identidade organizacional tende a ser definida como o conjunto de crenças e percepções acerca dos elementos distintivos de uma organização. Já o termo cultura organizacional é empregue de forma mais imprecisa, muitas vezes utilizado por referência a um determinado campo, procurando, na maioria das vezes, dar conta da predisposição dos elementos de uma organização para a adesão aos seus objectivos. Na perspectiva de Edgar Schein (1985), a noção remete para um conjunto de pressupostos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo ao lidar com problemas de adaptação externa e interna, os quais se revelaram suficientemente adequados para se tornarem válidos e, portanto, para serem ensinados aos novos membros, como o modo de perceber, pensar e sentir aqueles problemas. Neste sentido, a cultura organizacional parece remeter para um conjunto de respostas institucionalizadas a determinados problemas, assumindo-se como um sistema de integração. O clima organizacional surge, neste contexto, como o aspecto visível desta cultura, remetendo para a percepção que os membros da organização têm das características da organização.

Importando a noção de cultura para um campo específico, surgem referências à cultura de escola ou à cultura de empresa. No primeiro caso, o termo aparece, sobretudo, em substituição do espírito de escola, exprimindo ideais sociais, tanto como os valores e as crenças que os membros da organização partilham. Na mesma linha, remete para a noção de clima de trabalho, muito em voga desde os anos 60, associada à eficácia da escola, conforme daremos conta adiante. O clima de escola reporta-se às percepções dos actores escolares em relação às práticas existentes, actuando como catalisador dos comportamentos e potenciando, portanto, o sucesso dos alunos e a eficácia dos professores (Brunet, 1995, p.128). Para Cuche (2003, p.156), a invocação repetida, se não abusiva, da cultura de escola não passa de uma forma de as organizações escolares, que não integram o círculo das escolas mais prestigiadas, apagarem os sinais da sua inferioridade, constituindo a reacção a uma certa dominação social.

A noção de cultura de empresa não é uma criação das ciências sociais, mas do mundo empresarial. Surge num momento de crise económica e encerra uma dimensão estratégica, pois visa obter dos trabalhadores a identificação e a adesão aos objectivos definidos pelos dirigentes. Ganhando crédito durante os anos 70, como forma de obter comportamentos leais e eficazes por parte dos assalariados, esta concepção de cultura apresenta um carácter redutor, sendo vista como impondo um sistema de representações e

de valores aos membros de uma organização. Daí a ideia de manipulação ideológica, como forma de legitimar determinada organização do trabalho, e isso de tal forma que aceitar um emprego significaria, em última análise, aceitar a cultura da empresa em causa (Cuche, 2003, p.159).

Não obstante, já antes dos anos 70, a Sociologia tinha posto em evidência a existência na empresa de um universo cultural heterogéneo, resultante da heterogeneidade social das diferentes categorias de trabalhadores e não ligada a esta ou àquela empresa. Para designar esta realidade optou pela noção de cultura na empresa. Nesta perspectiva, se a cultura de empresa tem algum significado é o de designar o resultado dos confrontos culturais entre os diferentes grupos sociais que a compõem. Não existindo fora dos indivíduos que a integram, a cultura de empresa é, neste caso, condicionada pela própria posição dos indivíduos no sistema social da empresa, conforme demonstra o trabalho publicado, em 1977, por Renaud Sainsalieu. A demonstração, por Philippe Bernoux (1994), da apropriação que os trabalhadores menos qualificados e com menor poder formal fazem do universo do trabalho é a este respeito elucidativa. Esta apropriação traduz-se, frequentemente, em práticas ilegítimas e dificilmente detectáveis, reveladoras de uma resistência cultural que visa, sobretudo, preservar a autonomia individual.

Assim, para que se torne possível definir a cultura de uma empresa, como argumenta Cuche (2003, p.163), teremos de partir das microculturas⁴⁹ dos grupos que dela fazem parte, o que nos parece válido para qualquer organização. São as microculturas que asseguram o funcionamento quotidiano, delimitam territórios, definem ritmos de trabalho, organizam as relações entre os elementos e imaginam soluções para os problemas que vão surgindo. Recriadas pelos indivíduos a partir de um determinado quadro organizacional, estas microculturas mostram bem que a cultura de empresa (ou de qualquer outra organização) não é um dado prévio a que os seus membros tenham de se adaptar. Por outro lado, se a organização produz sistemas culturais, não o faz por pura e simples emanção da gestão, sendo fruto de um complexo jogo de interacção entre todos os actores e não o resultado de uma decisão autoritária.

⁴⁹ Designação preferida à de subculturas para evitar qualquer conotação hierárquica.

De facto, dando conta desta complexidade, e da própria contradição e conflituosidade inerentes a qualquer organização, os autores da teoria crítica preferem a noção de sistema cultural, um sistema necessariamente aberto, dada a importância do meio circundante do qual as organizações dependem no plano económico, social e cultural.

2.2 A ‘metáfora cultural’⁵⁰ - a escola como cultura

Segundo Leonor Lima Torres (1997), quando perspectivada como variável independente e externa, a cultura organizacional, em contexto escolar, adquire contornos pouco legíveis e insuficientemente denunciadores do impacto da estrutura organizacional escolar na construção da respectiva cultura. Daí a necessidade de questionar o papel, mais ou menos invisível, que a organização poderá assumir no enquadramento da sua cultura.

Pensar nos actores sociais como adoptando comportamentos e estratégias de simples ajustamento às respectivas culturas organizacionais, é pensar na escola como um receptáculo da cultura organizacional, remetendo-nos para uma macroabordagem exclusivamente centrada na socialização primária. Esta contempla apenas o carácter reprodutor da cultura nacional na escola, retirando-lhe o seu potencial de transformação do próprio sistema de valores. Trata-se, pois, de uma focalização teórica, de cariz integrador, virada para os factores sócio-culturais exteriores à escola, sendo estes canalizados para o seu interior, com base no que Torres (1997) considera uma dupla via:

- A partir de cima – ao nível do plano das orientações para a acção, através, sobretudo, de regras formais, difundidas e difusoras de determinadas lógicas escolares;
- A partir de baixo – ao nível do plano da acção organizacional e das respectivas regras efectivamente actualizadas pelos actores escolares, através da transposição, para o contexto escolar, dos seus universos culturais socialmente apreendidos,

⁵⁰ Conforme argumenta António Nóvoa (1995, p.32), a escola enquanto instituição que trabalha com a cultura nunca deixou de privilegiar a ‘metáfora cultural’: a escola transmissora de cultura (Durkheim), a escola reprodutora de cultura (Bourdieu) ou a acção cultural para a libertação (Freire). A metáfora cultural que aqui invocamos é a que, concebendo a escola como um sistema cultural, composto por ‘microculturas’, nos mostra como a escola é uma cultura.

convergindo para uma implementação contínua, e da crença nas regras formais, fruto de uma consensualidade cultural colectivamente partilhada.

Em ambos os casos, esta perspectiva, que vê na cultura escolar um decalque da cultura societal em todas as escolas, esquecendo possíveis diferenciações ou segmentações intra-sociais e inter e intra-organizacionais, parece ancorar numa análise de tipo culturalista, que, como sublinham Crozier e Friedberg (1977), pressupõe uma abordagem determinista.

Por outro lado, analisar a cultura como uma variável dependente e interna, significa admitir que cada organização escolar tem a sua cultura, mas que esta é determinada pela especificidade da sua estrutura organizacional (Torres, 1997). Ora, se perspectivarmos a direcção como o elemento mais importante na construção da sua cultura, então temos de pensar, no caso do estabelecimento escolar, numa direcção única, centralizada e externamente situada (o Ministério da Educação) e na pluralidade de órgãos intermédios de gestão existentes em cada escola (Conselho Executivo, Assembleia de Escola, Conselho Pedagógico, etc.). Nesta perspectiva, a cultura organizacional resulta, fundamentalmente, da forma como os respectivos órgãos de gestão reagem, interpretam, defendem e exercem a sua liderança, mas o desenvolvimento e a mudança da cultura organizacional permanece confinada e espartilhada por estímulos organizacionais, nomeadamente a história da instituição e o estilo de liderança, perspectivados como indutores, ou mesmo impositores, de determinadas formas de estar, de agir e de sentir. Este tipo de análise centrar-se-ia no ‘plano das orientações para a acção’, com destaque para as regras não formais, que seriam equivalentes às formais, e o estudo das organizações escolares ficaria limitado aos fenómenos da liderança, difusão da informação, rituais de integração, processos de socialização profissional e organizacional, em especial dos novos membros (Torres, 1997, p.66). Nesta perspectiva, integradora e consensual⁵¹, ficam por desvendar os fins ideológicos e instrumentalizadores da produção cultural, bem como o processo de construção e de negociação ideológica e cultural das políticas educativas, ao mesmo tempo que se abrem as portas ao *managerialismo*, que, como temos vindo a destacar, adopta um

⁵¹ Que remete para a ideia de ‘cultura como instrumento de gestão’ e que desenvolveremos mais detalhadamente no ponto seguinte.

discurso do tipo empresarial, tendo em vista a eficácia e a eficiência das respostas às solicitações do ‘mercado’.

Além disso, ao eleger as especificidades organizacionais como determinantes da cultura de escola, corre-se o risco de se cair numa concepção próxima das culturas ocupacionais ou profissionais⁵², com especial destaque para a classe docente, muitas vezes perspectivada como única receptora e difusora de cultura. Ao colocar a ênfase sobre os processos de socialização secundária e de construção de identidades sociais e profissionais, perdem-se de vista os factores culturais exógenos como possíveis determinantes da cultura organizacional escolar. Como refere Rui Gomes (1993, p.56), a escola deixa de ser um mero repositório de culturas societais e comunitárias e passa a ser valorizada enquanto produtora de representações e de cultura, mas sempre via socialização organizacional e profissional dos seus membros, tendo em vista a eficácia. Neste sentido, as próprias microculturas coexistentes na escola (docentes, discentes, administrativas, familiares, etc.) são perspectivadas como determinantes para a performance escolar⁵³.

Em suma, as críticas apontadas a esta abordagem consistem em conceber a organização escolar como independente da cultura societal, ao mesmo tempo que centra a sua atenção na socialização que ocorre de baixo para cima (dos actores para o topo), negligenciando o poder de influência recíproca, subjacente a qualquer interacção social. Por isso, acaba por produzir uma análise demasiado estática e determinista da natureza humana e da organização, que tende a ser perspectivada como um sistema fechado. No fundo, tal como a anterior, esta abordagem esquece os dois níveis de análise postulados por Licínio Lima: o ‘plano das orientações para a acção’ e o ‘plano de acção organizacional’⁵⁴. Por fim, ainda que lhe seja reconhecido potencial heurístico, esta abordagem ofusca

⁵² Ver a este propósito Willard Waller (1932) e David H. Hargreaves (1986)

⁵³ Ver a este propósito Terrence E. Deal, (1988, p.211)

⁵⁴ Analisando os fenómenos do poder, Licínio Lima chama a atenção para o facto de as organizações contemplarem distintos planos analíticos. No ‘plano das orientações para a acção’, encontramos as estruturas latentes, reguladas por regras formais e as estruturas ocultas ou criptoestruturas, que podem ser reguladas por regras formais, não formais ou mesmo informais. Os elos culturais, resultam essencialmente das estruturas informais, não sendo mais do que definições simbólicas dos papéis e tarefas conotadas com diferentes significados sociais de importância e prestígio, bem como da identificação e envolvimento nas finalidades organizacionais. No ‘plano da acção organizacional’, o autor distingue as estruturas manifestas, que se regulam pelas regras efectivamente actualizadas (1992, p.159-162).

potenciais divergências e heterogeneidades culturais coexistentes na escola, salvaguardando a organização de fenómenos desintegradores ou conflituais.

Situada em outro quadrante teórico, a ‘metáfora cultural’ tem constituído um importante mecanismo epistemológico para estudar a escola como organização. Mais do que procurar relações entre cultura societal e cultura organizacional, ou entre esta e a ‘eficácia’ escolar, a ‘metáfora cultural’ proclama o enfoque na organização escolar enquanto fenómeno socialmente construído, e simbolicamente mantido, através de processos de interacção social entre os diferentes actores. Nesta perspectiva, a escola é uma cultura, constituindo esta a sua forma expressiva, o seu sustento e a sua essência, projectada sob a forma de padrões ou redes de significados simbólicos e representações partilhadas pelos actores (Torres, 1997, p.79). Em vez de procurar identificar a ‘cultura das organizações escolares’, esta abordagem privilegia o estudo da ‘cultura nas organizações escolares’, tomando como unidade de análise os grupos que a compõem, bem como os processos de interacção e de negociação de significados e os respectivos esquemas interpretativos.

Reconhecendo a organização escolar como uma construção social e cultural, analisam-se, nesta perspectiva, o sentido social das práticas que a organização utiliza, produz e reproduz⁵⁵. Da mesma forma, reconhece-se o carácter plural das culturas escolares:

As organizações que, como as escolas, envolvem redes diversificadas de interacção social e mantêm modalidades diferentes de interface e integração noutras organizações podem desenvolver, por maioria de razão, múltiplas culturas no seu interior. (Gomes, 1993, p.12)

Não obstante o estudo destas microculturas ficar muitas vezes limitado aos profissionais docentes, a abordagem da escola como cultura representa um filão teórico que prima pela análise interpretativa da rede de significados e das representações emergentes da negociação entre os diversos actores. Estas são quotidianamente realimentadas pelo confronto com os múltiplos constrangimentos organizacionais, subjacentes às condições de exercício das diferentes ocupações, assim como pela capacidade que é atribuída a estes actores para a apropriação, rejeição ou transformação de

⁵⁵ Cf. Rui Gomes (1993, p.61) e Manuel Jacinto Sarmiento (1994, p.171).

um universo cultural já historicamente construído. A ênfase colocada na racionalidade estratégica dos actores, resultado do cruzamento entre os instrumentos ou capacidades sociais adquiridas e os constrangimentos organizacionais, coloca o enfoque teórico nas teorias da interacção, que na esteira de Touraine (1994), Boudon (1995), Crozier e Friedberg (1977), encaram a escola como um ‘locus de produção normativa’, pela produção intra-organizacional de regras não formais e informais (Torres, 1997, p.82).

O problema é que o ‘plano das orientações para a acção’, isto é, o nível das regras formais, encontra-se totalmente ausente desta abordagem, conduzindo, por vezes, a estudos fragmentários e parcelares. O conceito de escola como organização dá, então, lugar à escola como comunidade, muito próxima da noção de cultura cooperativa, ao mesmo tempo que se negligenciam os factores que interferem na construção da cultura, tomando como únicas referências as microculturas docentes. Por outro lado, sendo a cultura e a organização consideradas não como diametralmente opostas, mas como coincidentes, já que a escola é uma cultura, podemos questionar-nos sobre o grau de partilha cultural. O que nos obriga a passar do conceito de cultura integradora ao de cultura diferenciadora, como acontece com o estudo das microculturas docentes.

Parece ser este o sentido com que Rui Santiago (1996), estudando a forma como alunos, pais e professores conhecem e se situam perante a escola, se propôs analisar a ‘reconstrução concertada da escola’. Diferentes representações da escola sugerem diferentes posições entre os actores, que parecem estar na origem de conflitos susceptíveis de empobrecer as interacções educativas. Visto que as representações sociais da escola (contendo elementos de ordem cognitiva, afectiva e normativa) constituem quadros de referência que orientam formas de envolvimento e de participação na acção educativa, são elas que estão na origem das formas e práticas de comunicação e de relação instalados entre os principais actores na escola. Por outro lado, influenciam directamente os estilos de interacção educativa que, por sua vez, podem estar na origem de uma maior ou menor mobilização para os objectivos organizacionais.

2.3 Clima de escola e eficácia organizacional – a cultura como variável de gestão

Desde meados da década de 1960 que a noção de clima de escola tem vindo a conhecer alguma popularidade, sobretudo pela relação que vários estudos têm procurado estabelecer com a eficácia organizacional e com o estilo de liderança exercido.

Desenvolvido a partir da teoria de campo de Kurt Lewin⁵⁶, o conceito de *clima organizacional* foi introduzido, em 1963, no domínio da psicologia do trabalho por Saul Gellerman (1963). Como sublinha Luc Brunet o conceito de clima parte do pressuposto de que:

São os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho a fim de conhecer os aspectos que influenciam o seu rendimento. (Brunet, 1995, p.125)

Embora os estudos que tentam demonstrar, quantitativamente, o impacto do clima organizacional sobre a eficácia de várias organizações, entre as quais a escola, se tenham multiplicado, sobretudo através da aplicação de um conjunto de medidas estabelecidas com recurso às escalas de Likert, a definição do conceito revelou-se algo imprecisa e os resultados pouco convergentes. Tais dificuldades terão levado a que, a partir dos anos de 1980, os estudos sobre o contexto organizacional tenham enveredado por uma abordagem qualitativa, centrada no conceito de ‘cultura’, seguindo a tradição antropológica.

Conforme temos vindo a argumentar, a nova gestão pública tem vindo a afirmar-se pela primazia da eficácia e da prestação de contas, isto é, por uma acção orientada para a promoção da ‘qualidade’, centrada na avaliação dos resultados do serviço prestado, como afirmação da autonomia das instituições públicas. Embora a questão da ‘qualidade’ nos sistemas educativos esteja longe de ser uma questão consensual, porque ideologicamente permeável a diferentes ideias organizacionais, parece existir alguma convergência analítica sobre a importância do envolvimento da comunidade educativa na promoção da ‘qualidade’, sobretudo quando, numa perspectiva *managerialista*, se perspectiva a escola como organização ‘empreendedora’. De tal forma que Carlos Brito define como escolas de ‘qualidade’ «as que conseguem envolver toda a comunidade educativa na vida da escola» (1991, p.53).

⁵⁶ A teoria do campo psicológico, formulada em 1951 por Kurt Lewin, abre novos caminhos à pesquisa sobre o comportamento social, demonstrando a importância da motivação do indivíduo. A teoria do campo explica que as variações individuais do comportamento humano com relação à norma são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e do ambiente psicológico em que se insere.

Tal perspectiva parece justificar as novas concepções de liderança transformacional, fundadas na promoção da participação e na função de mobilização da organização para gerar o seu próprio crescimento em função de uma missão ou projecto partilhado (Barroso, 1995). Numa tentativa de quantificar a cultura e de medir a sua relação com a eficácia da escola, a nova gestão pública parece recuperar, ainda que implicitamente, a noção de clima de escola.

Neste sentido, as teorias mais recentes sobre o clima organizacional reportam-se a uma série de características relativamente permanentes, as quais: diferenciam uma dada organização (assim susceptível de possuir uma personalidade própria); resultam dos comportamentos e das políticas dos elementos que a constituem (especialmente da direcção); são percebidos pelos membros da organização como referência para interpretar uma situação; funcionam como um campo de força destinado a dirigir (se não determinar) as actividades colectivas (Brunet, 1995, p.126).

De entre os factores que contribuem para a definição do clima organizacional, Brunet identifica três dimensões relativamente consensuais: a estrutura, o processo organizacional (com destaque para a liderança exercida e para a natureza dos processos de comunicação) e as variáveis comportamentais, individuais e de grupo. A partir destas três dimensões, o clima organizacional pode ser qualificado de várias formas⁵⁷, por norma assentes em dois pólos de uma mesma linha, genericamente designados como:

- ‘aberto’ – descrevendo um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial;
- ‘fechado’ – autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados (*ibidem*, p.130).

⁵⁷ A teoria dos sistemas de Likert (1961) traça o retrato de quatro tipos de clima (‘sistema de participação do grupo’, ‘sistema de carácter consultivo’, ‘autoritarismo benévolo’ e ‘autoritarismo explorador’), a partir de um conjunto de oito dimensões, de entre os quais destacamos, pela pertinência para o nosso estudo, a natureza dos processos de comunicação. As outras dimensões analisadas são: os métodos da direcção, a natureza das forças de motivação, a natureza dos processos de influência e de interacção, o modelo de tomada de decisões, a estratégia de definição dos objectivos e normas organizacionais, o processo de controlo utilizado e a definição dos objectivos de desempenho e de aperfeiçoamento.

Dado que se assume que o comportamento organizacional de cada indivíduo é condicionado pela percepção que este tem da organização, o ‘clima’ surge como tendo impacto aos níveis da motivação para o desenvolvimento pessoal e para a aprendizagem, da satisfação e rendimento, da receptividade e capacidade de implementação da mudança. Neste sentido, afigura-se indispensável conhecer o ‘clima’ de uma escola - tendo em vista a planificação de projectos de intervenção e de inovação - e zelar para que ele se pautem pela abertura e pela confiança mútua, funções a assumir pelos ‘novos gestores escolares’.

É assim que o clima de escola surge entre as variáveis a ter em conta no processo de avaliação negociada, proposto por Mónica Thurler (1994), e entre os aspectos centrais de uma abordagem político-cultural da organização escolar, conforme sugere António Nóvoa (1992). Será nesta mesma perspectiva que João Barroso (1995) afirma que a autonomia, fundada na participação, exige o desenvolvimento de novas lideranças e que Rui Canário (1995) se refere à escola como uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e a descobrir, susceptível de se materializar num projecto educativo.

2.4 Identidade(s): as linha(s) linha(s) com que se cose(m) a(s) pertença(s)⁵⁸

Numa comunidade educativa onde interagem pessoas e grupos com interesses distintos, e até divergentes, emergem, necessariamente, representações sociais diversas e conflituantes sobre a escola, sobre as suas finalidades, sobre os seus projectos e sobre as suas actividades sociais e educativas⁵⁹. A comunidade educativa não exprime, portanto, uma visão estática de consenso, mas uma visão dinâmica e até conflitual da realidade social, suportada num espaço de intercomunicação, partilha e construção colectiva de identidade e de projectos que os actores experimentam na procura de soluções para os problemas comunitários e para as necessidades dos alunos. António Nóvoa (1995) vê na

⁵⁸ Nome dado a um projecto de investigação da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), em 2002, hoje transformado em Centro de Investigação de Identidades e Diversidades (CIID) do Instituto Politécnico de Leiria.

⁵⁹ Rui Gomes argumenta a este respeito que a ‘metáfora política’, chamando a atenção para os interesses, conflitos e jogos de poder, providencia alguns meios que permitem entender aquilo que a ‘metáfora cultural’ tende a desvanecer – a relação entre poder e organização - ao mesmo tempo que contribui para contrariar o mito da racionalidade organizacional (1993, p.75).

comunidade educativa, assim conceptualizada, a possibilidade de atribuição de sentido à participação dos diversos grupos (profissionais, sociais, políticos) e à sua capacidade para construir uma identidade própria da escola a que pertencem, mas admite a necessidade de evitar o esbater das diferenças entre os actores educativos e os interesses dos vários grupos. A elaboração de projectos educativos obriga a um esforço de produção de consensos, mas estes são dinâmicos e desenvolvem-se em torno de objectivos que, num dado momento, se querem partilhados.

É verdade que em Portugal a missão estruturante da escola é definida pelo próprio Estado, quer se trate da escola pública ou privada. Mas, conforme temos vindo a argumentar, resta uma margem de manobra para ‘interpretar’ as políticas educativas de forma criativa, e para comprometer, num projecto próprio e partilhado, os actores que interagem em cada escola ou em cada agrupamento de escolas (Silva, 2009, p.46).

Olhando para a administração escolar de forma dicotómica, ora enfatizando a burocracia externamente produzida, ora privilegiando a ‘anarquia’ endogenamente organizada, a perspectiva sistémica com que, tradicionalmente, se tem olhado para a organização escolar, tende a colocar a análise organizacional num vazio social e a ocultar os modos de dominação social que operam no seu interior. Deste modo, fica por explicar a produção de burocracias escolares ao nível do estabelecimento de ensino, as quais parecem ser legitimadas não por uma racionalidade apriorística, mas mediante recursos simbólicos, mobilizados pelos professores e por outros agentes educativos nas zonas de incerteza organizacional ⁶⁰, que se assumem como processos reguladores.

Compreende-se, assim, a produção de burocracias escolares, ao nível do estabelecimento de ensino, tendencial ou parcialmente em confronto com as orientações da burocracia estatal. Alternativamente, práticas educativas ou acções grupais ou individuais dissonantes dentro da escola podem ser interpretadas não como fonte de irracionalidade ou loucura organizacional [Elstrom, 1983], mas como o produto de um conflito de instâncias legitimadoras, de culturas ou de princípios estruturadores da acção educativa. (Sarmiento & Formosinho, 1999, p.82)

Parece ser o projecto educativo de escola que assume a dimensão expressiva das relações simbólicas entre os actores, ultrapassando o seu interesse meramente instrumental

⁶⁰ Cf. Crozier e Friedberg (1977)

e surgindo como um documento revelador dos processos e das marcas de uma vontade colectiva que se construiu no espaço diagonal de uma racionalidade comunitariamente construída - uma racionalidade comunicativa para citar Habermas (1984). Por isso, o projecto educativo é visto como um artefacto da cultura organizacional de escola, reflectindo os princípios estruturantes da coesão organizacional, sinalizando os termos em que a possibilidade de convivência entre os actores foi celebrada, actualizando, permanentemente, esses termos e estabelecendo as bases do reconhecimento mútuo dentro da comunidade. Neste sentido, o projecto educativo é mais do que um instrumento pedagógico, surgindo como um «estandarte do poder da comunidade educativa e uma marca de fronteira para o desenvolvimento da vida e da acção social dentro da escola» (Sarmiento & Formosinho, 1999, p.82).

Se, como postulámos antes, a identidade colectiva constitui um dos artefactos culturais de uma organização, traduzindo o sentido que os actores atribuem aos seus actos e a interpretação criativa que fazem das directivas centrais, então, reflectir sobre a identidade colectiva de uma escola, ou de um agrupamento de escolas, é reflectir sobre o seu projecto educativo, enquanto tradução do que os actores daquela comunidade acreditam e querem que ela seja.

Dado que a acção organizacional é ancorada em diferentes concepções da realidade e está sujeita a constrangimentos culturais e organizacionais díspares, é possível identificar não só diferentes projectos educativos, mas, sobretudo, diferentes concepções de 'projecto educativo' que radicam em diferentes imagens organizacionais de escola - lentes a partir das quais «visualizamos, pensamos, administramos, agimos ou criticamos as escolas.» (Costa, 2003, p.729).

Segundo a tipologia apresentada por Jorge Adelino Costa, inspirada nas imagens da organização propostas por Gareth Morgan (1996), tais imagens podem ser agrupadas em: escola como empresa, escola como burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura. A partir de cada uma delas podemos desvendar diferentes significados para o comportamento organizacional, bem como diferentes concepções e procedimentos inerentes aos projectos educativos de várias escolas. Vejamos, então, estes diferentes tipos de projectos educativos propostos por Costa (2003, p. 74-94).

O projecto educativo enquanto planificação eficiente

Tendo por base os pressupostos teóricos das imagens empresarial e burocrática de escola, o projecto educativo pode ser entendido como um dispositivo normativo de formalização dos objectivos da organização escolar, tendo em vista a racionalização da acção educativa.

Trata-se de uma tecnologia racional para a tomada de decisões, a qual pressupõe um conjunto sistematizado e coerente de objectivos e de estruturas previamente identificadas, bem como a existência de normativos claros e de documentos que esclareçam com rigor os modos de funcionamento e operacionalizem o comportamento organizacional, assim como os resultados específicos a atingir.

A elaboração do projecto tende a ser assumida pelas estruturas de topo, directamente pelo grupo responsável ou por alguém na sua dependência directa, valorizando-se o produto final em relação ao processo. Entendido como o documento de cúpula da planificação escolar, o projecto educativo constitui o ponto de referência para a coordenação das actividades dos diversos departamentos e sectores da organização escolar. Enquanto tal, deve dispor de objectivos precisos e de indicadores claros de acção, o que lhe confere uma dimensão predominantemente operacional e o aproxima da classificação de projecto de acção.

A correcta elaboração do projecto, a sua coerência interna, a qualidade do seu discurso e da respectiva apresentação, constituem aspectos fundamentais do documento final, que deve estabelecer o quadro de funcionamento e de estruturação organizacional da escola, servir de base de legitimação para a tomada de decisão e de referência para a avaliação institucional. O projecto educativo assume-se, por isso, como instrumento de controlo organizacional e de prestação de contas.

O projecto educativo enquanto identidade consensual

Em alternativa, por inspiração da Escola das Relações Humanas, Jorge A. Costa sugere que o projecto educativo pode ser visto, também, como um mecanismo desencadeador de um processo de interiorização de valores comuns; como espaço de construção de uma cultura e de uma identidade próprias; e como lugar de mobilização dos actores em torno de uma visão partilhada do futuro e de uma missão a cumprir.

Nesta concepção, a elaboração do projecto educativo constitui um momento fundamental para a identificação das finalidades comuns e para a construção de elos de identidade entre os actores de uma comunidade educativa, comportando uma dimensão simbólica fundamental. Tido como mais importante do que o produto final, o seu processo de elaboração pressupõe a participação e intervenção activa de toda a comunidade. Esta mobilização tende a desencadear uma dinâmica relacional capaz de desenvolver, em cada actor, o sentimento de pertença organizacional sobre o qual se funda a própria comunidade educativa. O processo de elaboração colectiva do projecto tende a ser, então, prolongado no tempo, de modo a permitir a obtenção dos consensos desejados e a sua interiorização. Mas, não fica sujeito à total autonomia, estratégias e interesses dos actores, sendo coordenado por lideranças com visão organizacional, capazes de mostrar o caminho a seguir, de modo a introduzir na organização uma visão partilhada.

Utilizando a metáfora da ‘orquestra sinfónica’, o projecto educativo funciona como a partitura, que, depois de memorizada, os instrumentistas facilmente executam; um referencial simbólico precioso para a mobilização da comunidade educativa, invocado nos mais diversos momentos da vida escolar, mas sobretudo naqueles em que o consenso, o valor ou o prestígio da escola se vêem ameaçados.

O projecto educativo enquanto negociação conflitual

Próxima da concepção da escola como arena política, Costa (2003) aponta uma perspectiva que sublinha que o processo de elaboração do projecto educativo se desenvolve no quadro da luta de interesses que os vários actores desencadeiam entre si, tendo em vista a realização de objectivos sectoriais.

Socorrendo-se de diversas estratégias de influência e de mecanismos de afirmação do seu poder, os diferentes grupos desenvolvem processos negociais, dos quais saem vitoriosos certos grupos ou coligações dominantes. Neste sentido, o projecto educativo, enquanto produto, dificilmente poderá pretender identificar os objectivos da escola como um todo, limitando-se a representar os objectivos e interesses dos grupos que conseguiram impor as suas posições, dos quais os departamentos minoritários terão sérias dificuldades em aceitar, apoiar e pôr em prática.

Neste quadro, o projecto educativo de escola surge como o resultado de um processo de construção social, fruto do jogo dos actores em interacção. Mas, este processo tende a

ser marcado pelo conflito, tido como necessário e estimulado pelas lideranças, como metodologia activa de reflexão, identificação de soluções e de propostas e, neste lógica, como mecanismo de renovação e de mudança pedagógica e espaço para o desenvolvimento de alianças e de negociações.

Na sua formulação como produto final, parecem emergir duas hipóteses de estruturação: um projecto sectorial, onde se manifestam os objectivos que nos processos de negociação os grupos dominantes conseguiram impor; ou um projecto compromisso que, sendo genérico, procura satisfazer as diversas ‘clientelas’ e possibilitar o nascimento de sub-projectos, mas que dificilmente proporcionam uma linha condutora e uma visão holística de escola, aproximando-se mais de um modelo de justaposição atomizado, típico da construção em mosaico.

O projecto educativo enquanto ritual legitimador

Por fim, surge uma concepção próxima da visão ‘anárquica’ de escola, encarando a planificação racional como uma cerimónia assumido pela organização para manter a sua legitimidade, tanto em relação ao exterior como em relação aos actores organizacionais. Estes ao planificarem, constroem uma fantasia partilhada de que «somos e pretendemos ser eficazes» (Costa, 2003, p.89-94). Neste sentido, as teorias do ‘novo’ institucionalismo (Powell & DiMaggio, 1991; Scott & Meyer, 1994), como vimos antes, podem constituir um apoio conceptual importante para perceber a natureza desse ritual legitimador.

O projecto educativo, que contém uma fraca articulação com outros processos organizacionais, é visto, essencialmente, como uma actividade simbólica, um ritual que a organização escolar incorpora na sua estrutura formal, de modo a pacificar as expectativas sócio-políticas da sociedade, em geral, e da comunidade educativa, em particular. Ainda que a elaboração do projecto cumpra com todas as formalidades e pressupostos teóricos que o sustentam legalmente, o processo é marcado pelo débil investimento participativo dos actores envolvidos, pouco preocupados com a qualidade das propostas ou com a adequação real do documento a apresentar.

O documento final, de cuja aplicação prática a comunidade educativa parece pouco convencida, serve, essencialmente, para transmitir a mensagem de ‘dever cumprido’, acabando por ser notória a desconexão entre o seu conteúdo e o conteúdo expresso noutros

documentos (Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, Plano Orçamental ou planificações disciplinares) ou outros programas de estruturação da acção educativa.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que tanto o produto como o processo de reconstrução identitária, desencadeado por processos de mudança externamente referenciados, dependem, em grande medida, do contexto institucional e, sobretudo, da capacidade de agência de cada instituição, a qual está ligada à tradição, à história e à identidade existente.

Nas seis instituições de ensino superior analisadas por Stensaker (2004) foram identificados sinais de crescente burocratização, como resultado da pressão exercida no sentido de promover a ‘qualidade’ do processo de ensino-aprendizagem. O investimento na ‘qualidade’ foi, por norma, formalizado, estruturado e associado às estruturas hierárquicas das diferentes instituições. Mas, dizer que o ensino superior norueguês se tornou mais burocrático durante a década de 1990, constitui, segundo este autor, uma meia verdade, já que discursos e medidas políticas híbridas produziram instituições igualmente híbridas. Nesta perspectiva, houve alguma semelhança nas respostas às pressões externas e na forma como foram implementadas as medidas, mas a forma como os diferentes elementos (mais ‘burocráticos’, mais ‘empreendedores’ e ou mais ‘corporativos’) foi combinada em cada instituição, apresenta divergências consideráveis. De resto, só em algumas destas instituições é que o investimento na ‘qualidade’ foi integrado na identidade colectiva, noutras foi implementado de modo relativamente fragmentário.

O estudo da identidade, perspectivando-a como um processo de institucionalização, mostra-nos que as pressões externas para uma instituição se adequar a um determinado ideal podem desencadear processos de reconstrução identitária, mas estes são sempre interpretados à luz do que já existe. Por isso, são seleccionados, de entre os elementos disponíveis nos diversos ideais organizacionais, aqueles que estão mais próximos da identidade existente. Por norma, estes elementos são combinados de forma sempre original, de forma a dar um novo significado a esta identidade e não a transformá-la radicalmente.

Neste processo, que busca legitimidade externa (via ideal organizacional) e interna (via identidade colectiva), as lideranças desempenham um papel fundamental, desencadeando, conduzindo e acompanhando as mudanças que vão emergindo. Por isso, é

que uma identidade forte pode favorecer o processo, e quanto maior capacidade de agência houver mais bem sucedido poderá ser o empreendimento – manter a integridade da instituição e os seus traços distintivos, associando as normas e os valores existentes à procura e às expectativas externas.

3. Comunicação e identidade

Conforme já tivemos oportunidade de referir, acreditamos que é através da comunicação que os sistemas sociais se produzem e reproduzem e que os indivíduos se reconhecem a si próprios, aos outros e ao meio envolvente. Neste sentido, os processos de comunicação são aqui perspectivados como elementos essenciais de interacção formal e informal, tão centrais na estruturação da identidade colectiva quanto a estrutura do poder (Gomes *et al*, 1996, p.186).

Viabilizando a troca de ideias, opiniões e sentimentos, assim como a circulação de informação, a comunicação tanto pode reforçar e preservar a identidade existente como assumir-se como motor de mudança. Mais do que isso, ela pode, se for adequada às necessidades colectivas e individuais, produzir uma maior compreensão e confiança entre os diferentes elementos da organização, criando um clima favorável à mudança. Não admira, portanto, que o conceito de comunicação tenha sido apropriado pela retórica *managerialista*, na perspectiva de informar, integrar e auscultar os diferentes ‘públicos’ com os quais a organização se relaciona, directa ou indirectamente, assumindo-se como instrumento estratégico da mudança. Neste sentido, «os processos de comunicação são vistos como instrumentos sociais que permitem a interacção humana e condicionam a existência e a eficácia das organizações.» (Freixo, 2006, p.212).

Por outro lado, conforme demonstra Maria do Carmo Reis (2002), é corrente entre a literatura especializada⁶¹ a ideia de que nos contextos de mudança organizacional a comunicação constitui uma variável dependente. Neste caso, a comunicação tende a ser analisada como mera expressão da mudança, sendo os meios, o conteúdo, o estilo e a natureza da comunicação, formal e informal, enformados pelo contexto organizacional.

⁶¹ Quer no estudo da comunicação, quer no das organizações.

Aquilo que, tal como esta autora, queremos demonstrar é que a comunicação constitui, ela própria, um elemento constitutivo da mudança. Isto porque, assumindo-se como mediadores da mudança, estimulando e promovendo a interacção entre os diferentes indivíduos e grupos, os processos de comunicação tecem o próprio contexto da mudança. Influenciam, assim, a recepção, o ritmo e a legitimação da mudança, promovendo a interacção entre a acção e o contexto. «Ao actuar desta forma, [as iniciativas comunicacionais] estabelecem uma mediação entre a visão de futuro prometida pela mudança e a realidade presente.» (*Ibidem*, p.22).

Ao perspectivar a comunicação e a mudança como processos mutuamente constitutivos, estamos a assumir que, tal como a mudança institucional está longe de ser unívoca, também a comunicação pode assumir contornos híbridos numa instituição, revelando a influência de diferentes forças, internas e externas. Estamos, igualmente, a assumir que a comunicação não favorece, necessariamente, a mudança e que uma comunicação participada, radicada no ideal corporativo, pode até constituir-se como um obstáculo à mudança. O que a comunicação parece favorecer é o processo de institucionalização, desinstitucionalização e reinstitucionalização (Scott & Meyer, 1994), essenciais à (re)construção da identidade colectiva, a qual, findo o processo, pode resultar mais ou menos conservadora.

3.1 Da comunicação nas organizações à comunicação organizacional integrada

Nos últimos 60 anos, o estudo da comunicação nas organizações tem vindo a conquistar um espaço cada vez mais central tanto no meio académico, como no seio das próprias organizações. Este interesse prende-se com o facto de a comunicação, como vimos, se constituir como um fenómeno inerente às organizações, embora resultando sobretudo, da importância estratégica que lhe tem vindo a ser atribuída.

Incorporada nas narrativas da gestão, a comunicação organizacional tem vindo a ser entendida como o conjunto de sinais emitidos pela organização em direcção aos diferentes ‘públicos’ com os quais ela se relaciona, englobando um vasto conjunto de actividades comunicacionais: relações públicas, *marketing*, publicidade e propaganda (Lendrevie, Lindon, Dionísio & Rodrigues, 1993).

Conforme sustenta Margarida Kunsch (2006) a noção de comunicação organizacional é, neste sentido, fruto das sementes lançadas no período da Revolução

Industrial, já que as mudanças provocadas pelo processo de industrialização terão obrigado as empresas a procurar novas formas de comunicação com os públicos internos e externos. Em ambos os casos, a comunicação assumia, então, um carácter meramente funcional e instrumental, tendo em vista a eficácia administrativa, via transmissão de ordens e de informações, bem como a divulgação externa dos produtos e da organização. Do ponto de vista teórico, as teorias racionalizadoras reflectiam esta mesma realidade, circunscrevendo a comunicação a fluxos verticais e, por vezes, horizontais, segundo procedimentos normalizados e hierarquicamente estabelecidos.

Na década de 50, as teorias comportamentais, com destaque para a Escola das Relações Humanas, começam a produzir algum eco no mundo empresarial, e a comunicação começa a constituir-se como «requisito fundamental para o bom desempenho da organização» (Freixo, 2006, p.212). Esta concepção integrativa e estratégica da comunicação decorre do reconhecimento de que o comportamento do individuo na organização é determinado pelo grupo em que se insere, o qual cria regras e normas próprias. Os processos comunicativos, a par das lideranças, são então associados ao desempenho e à eficácia dos trabalhadores, sendo considerados como estruturantes das relações formais e informais que entre eles se estabelecem.

Como resultado das mudanças ocorridas a nível mundial, a partir do final da década de 1980, com o final da guerra-fria, a globalização e a revolução tecnológica da informação e da comunicação, as organizações viram-se forçadas a enfrentar um novo cenário, dominado por mercados globais e por uma economia marcada por uma competição sem precedentes. Como consequência, a comunicação não só viu reforçado o seu carácter estratégico, como ganhou um sentido corporativo, passando a integrar todas as formas de comunicação que visam fortalecer e fomentar a identidade das organizações e, por consequência, melhorar a sua imagem. Do ponto de vista teórico, começaram a ser incorporados no estudo dos processos comunicacionais as dimensões interpretativas, surgindo a ênfase nas práticas quotidianas, nas interacções sociais e nos processos simbólicos (Kunsh, 2006, p.183).

Como objecto de pesquisa, a comunicação organizacional torna-se na disciplina que estuda a forma como se processa o fenómeno comunicacional dentro das organizações, no âmbito da sociedade global. Ela analisa o sistema, o funcionamento e o processo de comunicação entre a organização e os seus diversos públicos, compreendendo a

comunicação institucional (orientada para um posicionamento favorável junto da opinião pública), a comunicação mercadológica (orientada para a divulgação dos produtos e serviços), a comunicação interna (orientada para a troca de informações e de experiências, tendo em vista a integração e a participação) e a comunicação administrativa (orientada para os procedimentos quotidianos). A esta perspectiva corresponde uma visão abrangente e integrada da comunicação, a qual exige, cada vez mais, a intervenção de profissionais especializados (*ibidem*, p.187).

3.2 Os principais paradigmas da comunicação organizacional

Ao procedermos a uma incursão mais profunda no campo da comunicação organizacional, uma das questões que nos assaltou de imediato, pelas dificuldades que nos criou, foi a sua natureza interdisciplinar, bem como a multiplicidade de concepções que lhes são inerentes. Não só a comunicação organizacional tem raízes em campos tão distintos como a Gestão, a Teoria das Organizações, a Sociologia, a Psicologia Social e Organizacional, a Antropologia, a Linguística e a Retórica, como em cada área disciplinar abriga várias perspectivas teóricas e diferentes pressupostos epistemológicos.

Num esforço por mapear a nossa própria investigação, descobrimos que os estudos disponíveis sobre os paradigmas da comunicação organizacional estão centrados basicamente em três propostas: a ‘funcionalista’, a ‘interpretativa’ e a ‘crítica’.

A perspectiva funcionalista é a mais antiga, radicada na escola clássica e no modelo mecanicista das organizações. As organizações são vistas como estruturas hierárquicas, compostas por unidades funcionalmente distintas. A comunicação diz respeito à circulação de fluxos de informação através desta estrutura. O olhar desta abordagem é, portanto, tecnocrático e tem em vista a tagibilidade organizacional, podendo ser observada, medida e padronizada. Por isso, o paradigma funcionalista centra a sua atenção nas estruturas formais e informais de comunicação, em termos de práticas e resultados, deixando de parte qualquer análise do contexto em que elas ocorrem. A comunicação espelha a realidade, não sendo mais do que um condutor. É, por isso, vista como sinónimo de transmissão (Reis, 2002).

A perspectiva interpretativa, ao considerar as organizações como culturas, concebe-as como um fenómeno subjectivo, socialmente construído por meio da comunicação, sendo esta entendida como troca de símbolos e de significados. Esta abordagem da comunicação,

introduzida na década de 1950 pelo norte-americano Gregory Bateson e Ruesch (1951), encontra hoje eco na escola de Montreal, nomeadamente, nos trabalhos desenvolvidos por James Taylor (1993). O foco da análise é, então, direccionado para o carácter social e contextual da interacção e para a influência recíproca dos actores em interacção significativa, pelo que a comunicação é encarada como um elemento estruturante da dinâmica organizacional, de tal forma que é concebida como produtora das organizações. A função integrativa e estratégica da comunicação pode ser analisada à luz do paradigma interpretativo, se aceitarmos a existência de uma relação causal entre a efectividade da comunicação e a performance organizacional, por via da criação de um contexto favorável. Mas, a ênfase é sempre colocada nas práticas quotidianas, nas interacções sociais e nos processos simbólicos (Kunsch, 2006).

A perspectiva crítica, concede especial atenção às relações de poder que se estabelecem no seio da organização, concebida como uma arena de conflitos. Segundo esta abordagem, a comunicação produz as organizações numa outra perspectiva: a da produção e reprodução das relações de força que se estabelecem na estrutura organizativa. O foco da pesquisa direcciona-se, então, para a procura de práticas comunicacionais que promovam a dominação de forma intencional. A concepção da comunicação organizacional como actividade corporativa ganha aqui significado, enquanto instrumento de uma gestão que se quer eficiente. Por outras palavras, confrontamo-nos com uma perspectiva ‘instrumental’ da comunicação, centrada nos dispositivos de transmissão de informação, com a perspectiva dos actores, centrada na sua capacidade de interpretação, enquanto emissores e receptores de mensagem, e com a perspectiva ‘relacional’, centrada nas relações entre os actores.

Ao olharmos para a comunicação como elemento estruturante da mudança, desenvolvemos uma perspectiva ‘interpretativa’ sobre os processos comunicativos que emergem no seio das organizações escolares. Mas, ao reconhecermos o papel dos líderes organizacionais na condução e legitimação dessa mudança, não deixamos de ter em conta a perspectiva ‘crítica’, sublinhando a forma como os processos de comunicação são usados como instrumentos de gestão, nem a perspectiva ‘funcional’, já que nos interessamos pelos instrumentos de comunicação criados.

Ora, apesar de não considerar as organizações como agentes sociais, a teoria da estruturação tem sido largamente aplicada nas pesquisas em comunicação organizacional

por permitir a ponte entre estas diferentes perspectivas. Embora admitia a existência de uma realidade objectiva, externa ao sujeito, Anthony Giddens (1984) afirma que ela é produzida e reproduzida pela acção individual, ultrapassando assim a tradicional dicotomia entre acção e estrutura. Na sua análise das práticas sociais, Giddens sublinha a importância da comunicação, não apenas enquanto elemento da interacção social na dualidade da estrutura⁶², mas como elemento essencial de produção e reprodução da realidade social. Neste sentido, a comunicação não só desempenha um papel fundamental ao nível dos padrões sistémicos de produção de sentido, como possibilita a partilha de significados nas sucessivas interacções que compõem as práticas quotidianas. Por isso, a teoria da estruturação afirma que é pela comunicação que se realizam as acções individuais, com base nas quais se criam e recriam as estruturas e os sistemas sociais.

3.3 A comunicação e a ‘gestão’ de identidade(s)

No quadro da abordagem interpretativa, Gregory Bateson e Jurgen Ruesch (1951) desenvolvem a chamada Antropologia da Comunicação, concebendo a comunicação segundo um modelo que se situa para além da análise da clássica relação entre emissor e receptor e que se aproxima da metáfora ‘jazzística’ que apresentámos no capítulo 1. Nesta perspectiva, que abre portas à concepção da comunicação como elemento estruturante da dinâmica organizacional, a comunicação é vista como resultando de:

Um conjunto de indivíduos que se reúnem para tocar juntos e se acham numa situação de interacção duradoura. Todos participam solidariamente, mas cada um à sua maneira, na execução de uma partitura invisível. A partitura, quer dizer, a cultura, só existe através do desempenho interactivo dos indivíduos. (Cuche, 2003, p.86)

O esforço dos antropólogos da comunicação centra-se, então, na análise dos processos de interacção que produzem sistemas culturais de troca. Isto, sem perder de vista o contexto das interacções, o qual impõe regras e convenções, com base nas expectativas particulares dos indivíduos

⁶² De acordo com a noção de dualidade da estrutura, as propriedades estruturais do sistema são, ao mesmo tempo, meio e fim das práticas que elas recursivamente organizam (Giddens, 1984).

Com efeito, a reflexão sobre os processos organizacionais conduz ao reconhecimento da inevitabilidade da existência de diferentes grupos numa organização, resultantes, desde logo, da estrutura organizacional e do próprio ciclo de vida da organização. Conforme já referimos, os interpretativistas consideram inapropriado o conceito de subcultura, argumentando que este supõe uma subdivisão hierarquizada do universo cultural. Em alternativa, propõem a noção de microculturas. Consideram, igualmente, que, na construção cultural, o que surge primeiro é a cultura de grupo e a cultura local, que liga os indivíduos em interacção imediata. A ‘cultura global’ é o que resulta da relação dos grupos sociais em contacto uns com os outros, isto é, da relação que se estabelece entre as suas culturas próprias (Cuche, 2003, p.87).

Ora, reconhecendo a existência de diferentes culturas numa escola, coexistindo sob uma mesma identidade, Stensaker (2004) chama a atenção para o facto de os mesmos mitos, crenças e símbolos, poderem ter significados diferentes para os vários grupos, podendo desencadear comportamentos divergentes. É o reconhecimento deste pluralismo e da riqueza que ele introduz na produção de pontos de vista diferenciáveis e conciliáveis, que conduz o autor a utilizar a noção de identidade colectiva, sublinhando que uma identidade forte não implica uma cultura homogénea, mas a existência de interesses divergentes que exigem e possibilitam um sistema cultural diversificado e flexível. Tal equivale a reconhecer o carácter dinâmico e conflitual da organização, como um palco onde se jogam diferentes interesses e onde os diferentes actores dispõem de uma margem de liberdade relativa, que utilizam à sua maneira, enquadrada por um projecto pessoal ou grupal⁶³.

⁶³ Esta perspectiva remete-nos para a abordagem estratégica das organizações, cujos postulados, enunciados em 1977 por Crozier e Friedberg em «L’acteur et le système» e revistos por Friedberg em «Le pouvoir et la règle» (1993), sublinham que os indivíduos, mesmo sujeitos a uma série de constrangimentos, gozam de uma autonomia relativa que lhes advém da possibilidade de fazer escolhas perante um conjunto limitado de opções. Interagindo em função de fins próprios, dotados de diferentes racionalidades e mobilizando estratégias muito próprias, os indivíduos tiram partido do poder mais ou menos informal que esta autonomia relativa lhes confere e que cria uma ‘zona de incerteza’ considerável nos seus comportamentos. Nos jogos de poder que assim se cruzam, os actores desenvolvem então estratégias (pessoais ou grupais) que são racionais, mas sempre de uma racionalidade limitada e contingente, dada a natureza complexa e variável da realidade que os rodeia e a impossibilidade de inventariar e avaliar todas as

No que a um agrupamento de escolas diz respeito, não podemos deixar de ter em conta que o seu já complexo sistema cultural, decorrente da diferenciação de níveis de ensino, da descontinuidade de espaços, da diversidade de categorias profissionais e da existência de unidades mais ou menos autónomas, é complexificado pelas relações entre as microculturas que ali se estabelecem e que decorrem da composição do que é geralmente designado por comunidade educativa, tornando a arquitectura de um plano global de comunicação tão difícil quanto crucial.

Neste contexto, em paralelo à comunicação enquanto instrumento de gestão, temos vindo a destacar, ao longo deste trabalho, a importância da comunicação enquanto elemento constitutivo da dinâmica organizacional. Temos tentado demonstrar como a comunicação constitui um elemento fundamental da negociação (mais ou menos participada, mais ou menos democrática e mais ou menos espontânea) de significados, assumindo-se, enquanto tal, como um dos principais instrumentos de mediação entre os diversos actores e grupos que interagem no campo educativo.

É este pluralismo e esta multiplicidade de formas de ver, de estar e de sentir a escola que procuraremos demonstrar de seguida, tendo em vista a compreensão da complexidade de que se reveste a identidade colectiva numa organização escolar, bem como os múltiplos processos comunicativos que a sua (re)construção e/ou manutenção envolvem.

Os alunos

A frequência escolar proporciona às gerações mais jovens uma série de experiências que vão desde as previstas e programadas pela instituição escolar às que derivam do próprio contexto educativo e das interações que nele se desenvolvem, constituindo o chamado currículo oculto (Meighan, 1986). Quer isto dizer que na escola os alunos aprendem muito mais do que aquilo que é objecto de transmissão formal ou informal dos professores, constituindo algumas destas aprendizagens verdadeiras estratégias de sobrevivência, isto é formas de aproveitar as características do sistema em proveito

soluções possíveis. Assim se explica que os indivíduos optem pela solução que lhes parece menos má num dado momento, não havendo uma solução melhor, no sentido do *the one best way*, isto é, de um caminho único.

próprio. Neste sentido, a criança, ou o jovem, não é mero sujeito passivo de uma formação concebida por e para a sociedade adulta, tendo em vista um projecto social definido por um grupo dominante que assim legitima o seu poder. Ele emerge, cada vez mais, como um agente activo, com um sistema de valores próprio (embora sempre produto parcial de uma construção social), capaz de fazer escolhas diferentes das dos outros, incluindo os mais velhos, concebendo inúmeras e originais estratégias de contestação e de subversão. Daí a necessidade de compreender como se constrói o ofício de aluno (Perrenoud, 1995), mas também o ofício de criança (Chamboredon & Prévot, 1982) e, por que não, o de jovem.

É verdade que a ‘infância’ corresponde a uma categoria social do tipo geracional, mas é necessário ter em conta que os seus modos de vida são tão diversos quanto a sua condição social, etnia, idade ou sexo (Ferreira, 2003; Sarmiento & Cerisara, 2004; Almeida, 2009). Como afirma Sarmiento (2004), as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. Por isso, é importante perspectivar a criança como um actor plural, produto de múltiplas socializações, pelas quais estrutura e estabelece padrões culturais, com base nos quais interpreta o mundo e desenvolve esquemas de acção próprios e singulares. Afinal, a pluralidade das infâncias precisa de ser compreendida na sua conexão com a pluralidade de socializações humanas.

Da mesma forma, embora tenda a veicular-se uma imagem distintiva, coerente e una da juventude, que em termos económicos é apontada por Musgrave (1979) como um promissor ‘mercado’ adolescente no campo do vestuário, dos discos e de outros produtos ligados à esfera de lazer, ao mesmo tempo que se torna alvo de inúmeras políticas governamentais, a maioria dos autores coloca algumas reticências à emergência de uma ‘cultura juvenil’ como uma categoria social autónoma, enfatizando antes a sua crescente visibilidade social. Para estes autores⁶⁴ a difusão da ideia de juventude é indissociável da massificação do ensino e do que Correia e Matos (2001b) designam por ‘alunização da juventude’, que acaba por excluir, simbolicamente, da categoria todos os segmentos da juventude não escolarizada. Por um lado, parece ser a convivência nas instituições escolares que favorece a sua tomada de consciência enquanto grupo. Por outro lado, segundo Sérgio Grácio (1991), a frequência escolar suspende, provisoriamente, a

⁶⁴Entre outros, José Machado Pais (1993), António Joaquim Esteves (1995), João Teixeira Lopes (1996), Pedro Abrantes (2003) e José Alberto Correia e Manuel Matos (2001b).

diversidade de origem e de condições dos alunos que partilham, assim, um universo comum, capaz de gerar identificação a partir do exterior. Trata-se, no fundo, do que vem sendo designado como socialização horizontal, um fenómeno fundamental no processo de construção da identidade pessoal e social do jovem, favorável a uma certa uniformidade cultural entre os grupos de pares. Não obstante, como sintetiza Musgrave (1979, p. 108), «os seus membros trazem consigo as experiências passadas e os efeitos das pressões sobre eles exercidas nas outras posições sociais que ocupam», o que nos leva a reconhecer a irredutível heterogeneidade da juventude e a existência de múltiplas culturas juvenis, as quais, portadoras de diferentes racionalidades, atribuem à escola sentidos bastantes díspares.

As famílias

Embora as famílias venham sendo chamadas a participar cada vez mais na vida da escola, a relação que se estabelece entre a família e a escola não pode deixar de ser caracterizada como uma relação entre culturas, uma «relação armadilhada» para citar Pedro Silva (2003a), um dos autores que, entre nós, mais se tem debruçado sobre esta problemática.

Apesar de alguma resistência, por parte dos professores, a necessidade de aproximação da escola à família tem sido amplamente reconhecida, constituindo, talvez, um dos poucos pontos de convergência das últimas reformas do sistema educativo. Porque esta aproximação? Antes de mais, porque a escola e a família constituem os dois espaços predominantes no mundo dos alunos. Depois, porque ambos trabalham para um projecto comum – o sucesso educativo de crianças e jovens. De resto, todos os estudos sobre o tema demonstram que quanto mais as famílias se envolvem na educação escolar dos seus filhos - quer seja pela ajuda directa, quer pelo proporcionar de um espaço ou de materiais de estudo, pelo simples incentivo, deslocando-se à escola por iniciativa própria ou a convite desta para participar em actividades mais ou menos informais ou participando na tomada de decisão através de órgãos próprios - maior sucesso eles apresentam.

Infelizmente, a relação escola-família está longe ser fácil. Como nos adverte Silva (2003a), se é verdade que os professores ainda receiam a participação dos pais, também o é que as famílias revelam alguma resistência em colaborar com a escola. Quanto aos professores, o problema parece configurar-se como um problema de poder, já que estes

parecem temer que sejam dadas a decidir às famílias questões que consideram ser da sua exclusiva competência, desvalorizando a co-responsabilização parental que a implicação das famílias na tomada de decisão pode induzir.

Quanto às famílias, o argumento da falta de tempo ou de interesse tende a ocultar uma clivagem sociológica susceptível de transformar esta relação num novo mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. É que as famílias também trazem consigo as experiências passadas e os efeitos das pressões sobre elas exercidas nas outras posições sociais que ocupam, provocando um choque entre a cultura escolar (letrada, urbana e de classe média), socialmente dominante, e a cultura familiar não legitimada (muitas vezes iletrada, rural e popular). Por isso é que a relação escola-família é descrita, por Pedro Silva (2003a), como uma relação entre culturas. Para as famílias que se encontram mais afastadas da cultura escolar, a escola constitui um espaço de relações formais e informais que não dominam, a sua experiência escolar é frequentemente negativa e dolorosa e a linguagem nela usada constitui mais uma barreira do que um meio de comunicação⁶⁵. É por isso, que as famílias se afastam da escola.

Visto que os professores tendem a interpretar a não participação dos pais como sinal de desinteresse, acabam por gerar expectativas diferentes para os alunos cujos pais participam e para aqueles cujos pais não participam. Trata-se de um preconceito penoso para os alunos das classes populares, a acreditar na hipótese de concretização das expectativas, fenómeno descrito com base na metáfora do ‘efeito de pigmaleão’ por Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1968).

Sendo a relação com as famílias uma relação difícil, mas benéfica para os alunos, Pedro Silva (2003a) chama a atenção para a necessidade de se construir uma política de escola face às famílias, onde se defina formalmente este objectivo e as formas de o alcançar, o que, em nosso entender, passa, necessariamente, pela inclusão deste objectivo nos projectos de escola e pela definição de meios de comunicação capazes de fazer a ponte entre culturas.

⁶⁵ Cf. Também Ricardo Vieira (2005).

Os profissionais (docentes e não docentes)

Falar dos profissionais que trabalham na escola é falar, naturalmente, dos professores, mas é também falar daqueles que menos têm sido estudados e cujo estatuto na escola é, no mínimo, ambíguo - os não docentes.

O problema parece começar pelo facto de tendermos a pensar nos não docentes como uma categoria profissional homogénea – a dos auxiliares da acção educativa - cujo papel, pelo baixo nível de qualificações e conseqüente fraco envolvimento nos processos de decisão, tendemos a desvalorizar. Pensando, como Mintzberg (1985), na escola como uma burocracia profissional, alicerçada sobre a competência profissional, tendemos a subalternizar os auxiliares da acção educativa como uma ‘subcultura de base’ face à ‘cultura de elite’ constituída pelos professores. Talvez por isso se trate da categoria menos estudada e lhe tendamos a reconhecer pouco poder, o que, a nosso ver, pode ser verdade no registo do poder formal e hierárquico, mas não quando partimos para a análise do poder informal e interpessoal. Basta pensarmos em Crozier e Friedberg (1977) para vermos como o domínio de uma competência específica, o controlo da informação, o domínio da relação com o meio, ou o conhecimento das normas e regras da organização, constituem fontes de poder interpessoal, susceptíveis de ser analisadas a partir do caso dos não docentes, muitas vezes os actores com maior antiguidade na escola e, quantas vezes, os únicos verdadeiramente inseridos no meio, assumindo-se como interlocutores privilegiados⁶⁶.

Por outro lado, há que reconhecer que, sobretudo nas sedes de Agrupamento, surge todo um conjunto de profissionais, alguns mais antigos, como é o caso do pessoal administrativo, e de outros, cuja presença na escola é relativamente recente, símbolo dos novos desafios colocados à escola. Referindo-se ao aumento de efectivos no pessoal administrativo como resultado do alargamento da autonomia, Stensaker (2004, p.67) assinala mesmo uma crescente burocratização das instituições de ensino superior. Mas pensamos também nos psicólogos e nos técnicos de informática, cuja função de *staff* torna difícil a sua integração na estrutura da escola, sendo-lhes reservado um estatuto de ‘entre dois’, bem visível na forma como ocupam os espaços escolares. As qualificações afastam-

⁶⁶ Sobretudo na relação com os meios populares, já que a nova classe média tende a contactar directamente com os professores, os directores de turma ou os conselhos executivos, activando a estrutura formal.

nos do grupo dos ‘funcionários’, ao passo que o não exercício de funções docentes os afasta do dos docentes

Esta clivagem, leva-nos à reflexão sobre os docentes, nomeadamente, ao estudo da identidade profissional docente e ao trabalho que António Nóvoa tem desenvolvido neste domínio. Olhando para a génese da profissão, o autor identifica dois eixos através dos quais se tem afirmado o estatuto económico e social dos professores: um corpo de conhecimentos e de técnicas e um conjunto de normas e valores próprios (Nóvoa, 1992). Será em torno destes dois eixos que se distinguem os docentes dos restantes actores que interagem no espaço escolar e que se desenvolve a identidade profissional de cada professor e a sua integração na cultura profissional.

A identidade profissional docente relaciona-se com a forma como cada um encara a sua profissão e como cada um se sente e se representa como professor. Sabemos, contudo, que a identidade profissional não é um dado adquirido, sendo antes um processo complexo através do qual cada um se apropria e dá sentido à sua história pessoal e profissional. A forma como a identidade profissional se constrói e reconstrói, no sentido de assimilar a mudança, estrutura-se em função do que Nóvoa designa como os três ‘A’: Adesão, Acção e Autoconsciência.

De facto, ser professor implica a adesão ao já referido conjunto de princípios e de valores, mas implica, também, decisões constantes e imediatas quanto à melhor forma de agir, e, sobretudo, implica uma reflexão constante sobre as práticas. Neste processo identitário, Nóvoa identifica, ainda, dois efeitos que considera particularmente importantes no caso dos professores, e que são aparentemente contraditórios: efeito de rigidez, na medida em que uma vez construída certa identidade profissional, os professores revelam alguma indisponibilidade para a mudança, manifestando grande relutância em abandonar certas práticas; e um efeito de plasticidade, já que os professores são um grupo profissional particularmente sensível ao efeito de moda, assimilando rapidamente novas técnicas e métodos pedagógicos. Por esta via, os professores incorporam novas práticas nas anteriores, muitas vezes sem reflectir suficientemente sobre elas, representando tal atitude o que podemos designar como uma ‘fuga para a frente’, cujo reflexo na construção de identidades profissionais alternativas tende a acentuar formas diversas de individualismo, como as que demos conta no capítulo 1.

Para António Nóvoa, é a fusão entre o ‘eu pessoal’ e o ‘eu profissional’ em termos de Adesão, Acção e Autoconsciência, bem como a gestão pessoal do equilíbrio entre a rigidez e a plasticidade, que definem modos distintos de encarar a profissão docente.

Por outro lado, conforme temos vindo a sublinhar, o universo escolar está longe de constituir um todo homogéneo, desde logo porque nele encontramos níveis de ensino que vão do pré-escolar ao ensino secundário. Esta diversidade veio complexificar o quotidiano das instituições de ensino básico e secundário, a partir do momento em que as escolas foram constituídas em agrupamentos verticais, geralmente integrados por vários jardins-de-infância, várias escolas do 1.º CEB, uma escola de 2.º e 3.º CEB e, eventualmente, uma escola secundária, funcionando como escola-sede aquela que assegura o nível de ensino mais elevado.

Ora, no que aos professores diz respeito, o trabalho empírico coordenado, em 1988, por Manuel Braga da Cruz, dava bem conta de como as atitudes dos professores do pré-escolar e do 1.º CEB e as dos professores do então designado ensino preparatório e secundário divergiam. Enquanto para os educadores de infância e professores ‘primários’ a opção pela profissão surgia, essencialmente, como uma questão de vocação, a posse de habilitações académicas e a ausência de alternativas profissionais surgiam entre as motivações apontadas pelos professores do ensino preparatório e secundário, explicando um desejo de abandono da profissão que rondava os 45% entre estes docentes. Relativamente à posição relativa que a respectiva profissão ocupava numa escala das profissões mais socialmente valorizadas, constatava-se, então, um pessimismo generalizado, embora mais notório e menos realista no caso dos educadores e professores do 1.º CEB, uma vez que a sua posição, na opinião dos professores, era sempre inferior à posição apontada pela opinião pública, denotando uma identidade profissional negativa. Note-se, no entanto, que a desvalorização dos professores do ensino pós-primário era superior em sete lugares relativamente aos educadores e professores do 1.º CEB, o que vai ao encontro da imagem negativa que estes, e sobretudo o professor do ensino secundário, registavam em termos de competência profissional. A este respeito, não deixa de ser curioso que os professores do 3.º CEB surjam, neste estudo, como os únicos a registar uma auto-imagem negativa a propósito da sua competência profissional. Quanto à importância dada à formação, o estudo revelava que os professores dos níveis inferiores valorizavam, essencialmente, a sua formação pedagógica, enquanto os professores do preparatório e

secundário atribuíam maior importância à formação científica como factor de diferenciação, à qual não seria estranho o facto de se verificar, entre estes professores, uma tendência para a desqualificação profissional, decorrente do crescimento quantitativo do sistema educativo nos anos 80. Talvez, por isso, a opinião acerca do sentido da evolução do prestígio socioprofissional fosse bastante pessimista entre estes docentes, contrastando com a confiança que os educadores e professores do 1.º CEB depositavam na qualidade da formação dos professores como factor de valorização social da profissão docente.

Atendendo a que, à época da investigação desenvolvida por Braga da Cruz (1988), as escolas dos diferentes níveis de ensino funcionavam autonomamente, não é difícil adivinhar a forma como a constituição dos agrupamentos trouxe para o quotidiano escolar esta diversidade, tornando-a um problema particularmente premente. A tudo isto, acresce a organização dos docentes por áreas disciplinares, a partir do 2.º CEB, multiplicando os modos de encarar a profissão, os interesses a defender, as visões da realidade e as estratégias a definir para a escola.

Em suma, a divisão horizontal do trabalho produz diferentes racionalidades num agrupamento escolar, as quais, numa perspectiva estratégica, podem dar origem a jogos de poder que estão na base dos conflitos e das tensões que ali se estabelecem. Razão pela qual a promoção de uma identidade colectiva, capaz de dar sentido às práticas organizacionais, de aglutinar toda a organização e de a diferenciar das restantes, seja sentida como tão difícil quanto necessária. Resta perceber até que ponto a constituição de agrupamentos consegue atenuar as clivagens entre as escolas que o compõem, justificando a aplicação do conceito de organização à escala do Agrupamento, ou se as clivagens saem reforçadas, limitando a identidade colectiva à identidade da escola-sede.

A par desta diversidade, há que ter em conta o já referido processo identitário, isto é, a forma como a experiência pessoal e de trabalho influencia as estruturas individuais dos professores no que respeita aos seus comportamentos relacionais. Neste sentido, Rui Gomes (1993), partindo do trabalho desenvolvido em 1977 por Renaud Sainsalieu sobre os modelos de relações profissionais no universo fabril, distingue quatro configurações possíveis da identidade profissional entre os docentes: defensiva, quando o indivíduo não reconhece autonomia colectiva ao professorado, constituindo o grupo disciplinar a sua única referência. Não se reivindica nada para a classe porque não existe consciência de grupo, de onde resultam relações de trabalho superficiais e um forte isolacionismo; de

fusão, quando reconhece a autonomia colectiva, revelando uma consciência de grupo que está na base de relações de camaradagem e solidariedade profissional; meritocrática, promovendo o separatismo em função do grau académico; e de separação, valorizando a autonomia do indivíduo em relação ao grupo. À semelhança do que sublinha Sainsalieu, também entre os professores a adopção de cada uma destas posturas, e o consequente enquadramento em cada um dos modelos, não é visto como irreversível, porque está sujeito ao processo de aprendizagem cultural e ao que Michaël Huberman (1992) descreve como o ‘ciclo de vida profissional dos professores’. Analisando a carreira pedagógica dos professores do ensino secundário, este autor estuda o seu percurso no sentido de compreender como é que as características de cada uma das fases identificadas influenciam a escola e de que modo são influenciadas por ela. Partindo do conceito de ‘carreira’ como um processo, mais ou menos linear, que passa por diferentes patamares, regressões e descontinuidades, o autor sublinha a importância dos anos de serviço, a par da idade cronológica e do percurso vivido até então, como factores a ter em conta na análise do comportamento do professor, identificando sete fases⁶⁷:

1.^a Fase (entre o 1.º e o 3.º ano) - marcada pela exploração corresponde à entrada na carreira. O confronto com a complexidade da situação profissional, a par de um certo entusiasmo inicial, que se traduz na experimentação, tornam a luta pela sobrevivência e a descoberta das atitudes os aspectos mais comuns desta fase. Esta pode ser mais ou menos longa, mais ou menos complexa e difícil, mas sempre limitada por parâmetros que decorrem do estatuto da carreira docente. Huberman adverte, no entanto, que, no caso de um compromisso provisório, esta fase tende a prolongar-se, o que atendendo às actuais dificuldades de integração na carreira se aplica especialmente à nossa realidade;

2.^a Fase (entre o 4.º e 6.º ano) – caracteriza-se pela estabilização que decorre do assumir novas responsabilidades, como consequência de um compromisso definitivo e da adopção de uma identidade profissional. Corresponde a uma fase de afirmação perante os colegas, mas também de consolidação pedagógica, já que a autoconfiança permite a

⁶⁷ Embora neste modelo a referência temporal à idade e aos anos de serviço dos docentes assuma especial importância na estruturação de cada ciclo, dada a progressão automática na carreira, entendemo-la como meramente exemplificativa porque tendencialmente dependente da aquisição de um vínculo profissional, o que nos parece uma realidade cada vez mais longínqua para um vasto grupo de docentes.

definição de um estilo próprio, mais flexível e espontâneo, favorecendo inclusivamente o prazer e o humor.

3.^a Fase (entre 7.^o e 25.^o ano) – é marcada pela diversificação, contrariando uma certa rigidez pedagógica inicial e favorável à ‘experimentação’, ao activismo e à luta contra os factores institucionais que impedem a maximização da sua prestação. É uma fase igualmente marcada por alguma ambição pessoal, em termos de autoridade, responsabilidade e prestígio, mas também por algum receio de cair na rotina, o que se traduz, por vezes, na procura de novos desafios, eventualmente a aceitação de cargos de gestão.

4.^a Fase (entre o 25.^o e o 35.^o ano) - caracteriza-se por um questionamento sobre opções de vida, objectivos e ideais, que pode dar origem a situações de absentismo, falta de empenho, mobilidade voluntária ou ‘funcionarização’. Segundo Huberman, a delimitação desta fase, bem como a procura da sua origem, tornam-se particularmente difíceis, já que tanto podem decorrer da monotonia como do desencanto face a experiências anteriores. Por outro lado, as características da escola, o contexto político e económico ou os acontecimentos da vida familiar podem atenuar, mais ou menos, este período.

5.^a Fase (entre o 35.^o e o 45.^o ano) - quando a fase de questionamento é bem resolvida tende surgir uma reconciliação entre o que Huberman designa como o ‘eu ideal’ e o ‘eu real’. A serenidade então encontrada permite uma maior descontração em situação da sala de aula, menor vulnerabilidade à avaliação dos outros, menor ambição e ‘abaixamento’ das metas a alcançar, mas também maior distanciamento afectivo, ao qual não será estranho o factor intergeracional.

6.^a Fase (além do 45.^o ano) – as lamentações, contra a qualidade decrescente dos alunos, as políticas educativas ou os novos colegas, bem como um conservadorismo que se traduz em rigidez, dogmatismo, prudência, resistência à inovação e nostalgia, tendem a caracterizar os professores com mais de 50 anos, mas podem surgir entre os professores mais jovens, na sequência de uma fase de serenidade, de um questionamento mais prolongado ou de uma exploração mal sucedida.

7.^a Fase – o final da carreira é marcado pelo desinvestimento, que pode ser sereno ou amargo. Huberman considera natural um descomprometimento progressivo, uma maior consagração de tempo a si próprio, à reflexão e a assuntos externos à escola, como forma de preparar a retirada. Sublinha, contudo, que há docentes que, não tendo conseguido

realizar as suas ambições, desinvestem a meio da carreira, e outros, que desiludidos com o resultado do seu trabalho e das reformas empreendidas, canalizam as suas energias para outras esferas, falando-se nestes casos de um desinvestimento amargo.

A partir dos trabalhos de Braga da Cruz (1988) Rui Gomes (1993) e de Michaël Huberman (1992) pensamos ter construído uma visão panorâmica do quanto a classe docente é heterogénea e da forma como esta heterogeneidade se traduz em comportamentos diversificados, mais ou menos estratégicos, mais ou menos grupais.

As autarquias

Em Portugal, as referências ao envolvimento da comunidade, e em particular dos municípios, enquanto parte integrante da comunidade educativa, são particularmente notórias a partir de 1984, sobretudo em termos legislativos com a promulgação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo. Até então, embora nos países anglo-saxónicos e escandinavos as autoridades locais de educação tivessem já uma longa tradição, e entre nós encontremos referências ao papel educativo do município desde a I República, o paradigma do Estado educador impediu que o papel dos municípios fosse além de um poder executor, mandatário das políticas educativas centrais. Por outro lado, a escassez de recursos, bem como o desinteresse e as resistências locais, quer da parte dos professores, quer dos próprios autarcas, impediu que o ónus das responsabilidades legalmente atribuídas fosse cabalmente cumprido (Fernandes, 2004).

Depois de 1974, António Sousa Fernandes distingue três fases num percurso através do qual tende a consolidar-se a promoção de políticas educativas locais: entre 1976 e 1986 a participação do município na administração e gestão da educação surge, ainda, como um serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória; a partir de 1986 o poder local surge como um parceiro privado com uma função supletiva em relação ao sistema educativo público, assegurando modalidades que o Estado não tinha a capacidade de assegurar ou nas quais não considerava prioritário intervir – pré-escolar, formação profissional, educação especial, tempos livres e outras modalidades de educação não escolar; depois de 1995, com a criação dos Conselhos Locais de Educação⁶⁸ e com a

⁶⁸ Hoje Conselhos Municipais de Educação.

entrada dos municípios nas Assembleias de Escola⁶⁹, o município surge como um participante público na promoção e coordenação local da política educativa, tornando-se parceiro educativo e passando a desempenhar funções como a negociação dos contratos de autonomia, a promoção de medidas de desenvolvimento educativo e a elaboração de projectos educativos municipais.

O autor aponta, ainda, algumas investigações que revelam dados significativos sobre a intervenção educativa dos municípios. Tais trabalhos sugerem não só a interiorização das obrigações educativas por parte da autarquia, mas também o reforço da sua capacidade para negociar com o governo a repartição dos encargos com a educação, a quebra das resistências iniciais por parte dos professores, que temendo, inicialmente, a politização do espaço educativo e a redução da sua autonomia profissional, começam, hoje, a reconhecer aos municípios o papel de mediadores, ou mesmo de liderança, das reivindicações locais perante o poder central. Não obstante, e conforme demos conta no primeiro capítulo, este cenário parece, ainda, muito afastado dos ideais de Edgar Faure e do conseqüente ‘movimento das cidades educadoras’ que, fundado em Barcelona em 1999, chamava a atenção para:

O papel educativo da cidade com as suas instituições, serviços e empresas, os seus monumentos, bairros e espaços de lazer, projectos, programas e redes de comunicação, os movimentos sociais, políticos e culturais. (Fernandes, 2004, p.41)

Este novo paradigma, fundamentando a autonomia de escola a partir da territorialização das políticas educativas, aponta para a cidade como espaço social de encontro entre o global, o nacional e o local, assim como entre a educação formal, não formal e informal, e para a descentralização e autonomia, vendo no município o dinamizador e coordenador de uma verdadeira política local.

Em síntese, queremos afirmar a nossa convicção de que a compreensão de uma organização escolar, bem como qualquer estratégia de intervenção no seu seio passam, necessariamente, pela compreensão das diferentes formas de ver e de estar na escola, pelo conhecimento dos vários actores em presença e pelo destrinçar dos padrões de interacção

⁶⁹ Uma presença reforçada no Conselho Geral através do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril.

que daqui decorrem. Os comportamentos mais ou menos estratégicos que ali se estabelecem, e os jogos de poder que, a partir deles, se desenvolvem, trazem à discussão uma perspectiva da comunicação organizacional que vai além da identidade corporativa e que contempla a dimensão não formal da organização, dimensão esta onde os contextos de interacção e de influência recíproca ocupam um lugar central.

É este o sentido com que colocamos a comunicação organizacional no centro dos processos de mudança. Mais do que expressar as relações entre os diferentes grupos, acreditamos que os processos de comunicação são elementos constituintes do contexto em que essas interacções acontecem, contexto esse que, como vimos, condiciona fortemente a forma como qualquer pressão para a mudança é apropriada e interpretada.

3.4 A comunicação enquanto instrumento de gestão de imagem

Enquanto instrumento de gestão, a comunicação pode ser definida como o processo pelo qual as hierarquias garantem o envolvimento, a participação e o desempenho dos diferentes actores que integram uma instituição ou que com ela se relacionam. Nesta lógica, a comunicação proporcionaria a informação e a compreensão necessárias para que todos possam conduzir as suas tarefas de forma eficiente, ao mesmo tempo que proporcionaria a motivação e a cooperação entre todas as partes. Estes dois propósitos, em conjunto, promoveriam um ambiente favorável ao desenvolvimento de um espírito corporativo, a um bom desempenho e, conseqüentemente, à satisfação dos diferentes públicos.

Nesta perspectiva, que traduz a lógica *managerialista*, invocando a liderança transformacional e um sistema de comunicação eficaz como essenciais ao sucesso de uma organização, a gestão de imagem tem vindo a assumir-se como uma das principais tarefas a desenvolver pelos ‘novos gestores escolares’, ao lado da tradicional gestão dos recursos humanos, dos recursos financeiros e patrimoniais. Entre nós, esta função parece timidamente assumida pelos órgãos de gestão, mas em outros países é já alvo de reflexão teórica avançada (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995; Ballion, 1992; Woods, 1988). Em Inglaterra, onde a ‘mercadorização da educação’ parece ter-se tornado uma realidade, fruto da autonomia económica das escolas, que as reformas de 1988 e de 1993 vieram

reconfigurar, a relação entre a imagem da escola e a sua viabilidade tornou-se bastante clara, conforme nos relata um dos reitores entrevistados por Gewirtz, Ball e Bowe:

«O dinheiro que consegues para a escola depende do número de alunos. Portanto, se queres mais dinheiro, tens de aumentar o número de alunos, tens de os ir buscar às outras escolas. Então, temos de competir com as outras escolas, temos de nos publicitar, temos de nos fazer notar, temos de nos certificar que todos sabem o quanto a Milton é uma boa escola. (...) Em vez de nos limitarmos a ficarmos satisfeitos com isso, agora temos de o dizer a toda a gente, temos de vir cá para fora e garantir que recrutamos crianças necessárias a manutenção do nível de qualidade da escola». (Governador da Escola de Milton in Gewirtz et al, 1995, p.124)

Na verdade, muitos dos factores que influenciam o recrutamento de alunos, nomeadamente o crescimento demográfico ou as características sócio-económicas da área de influência de uma escola, estão fora do controlo da instituição, enquanto a imagem é algo que pode ser gerido por ela. Conforme argumentam Gewirtz e os seus colegas (1995) este novo enfoque representa uma enorme transformação cultural no campo educativo, com implicações na quantidade de energia, de atenção e de recursos afectados a outros aspectos da educação e na natureza das relações que se estabelecem entre professores e pais, entre professores e alunos, entre a direcção e os restantes membros da organização escolar e entre os diferentes níveis de ensino.

Reconhecendo a importância que a produção simbólica passa a assumir na forma como as escolas actuam neste ‘mercado’, estes autores recorrem à análise semiótica como forma de aceder ao novo imaginário social das escolas e à compreensão das consequências desta mudança. Sublinhando que a produção de uma imagem não pode ser separada das práticas substantivas de uma escola, nem pode ser confundida com a mera actividade promocional, os autores começam por demonstrar que, com diferentes graus de intencionalidade, as escolas sempre produziram imagens sobre si, veiculando-as através das práticas e políticas de escola, da arquitectura dos espaços, do estilo de gestão e de liderança, e através da dimensão e das características sócio-económicas da sua população. Os autores demonstram, igualmente, que alguns pais sempre estiveram especialmente atentos a estas mensagens:

Conforme sublinhou Power (1997) «O Mercado da educação não é o resultado das políticas recente, resulta de uma relação de longa duração entre a educação e uma estrutura social estratificada». Desde sempre, muitos pais da classe média agiram como consumidores

da educação, desde sempre as escolas competiram pelos seus clientes e os sistemas locais escolares sempre foram hierarquicamente organizados, reflectindo e reforçando essa estratificação. (Gewirtz et al, 1995, p.123)

Simplemente, as consequências financeiras das políticas de recrutamento são, actualmente, mais imediatas. A autonomia institucional das escolas faz com que hoje, independentemente da posição que ocupam no ‘mercado’, as instituições de ensino sintam a necessidade de se tornar mais atractivas para os ‘consumidores’ e, portanto, de serem mais reflexivas acerca das mensagens que enviam para o exterior, de cultivar uma imagem mais atractiva para os pais, em geral, e alguns pais, em particular, sendo notório o esforço dos gestores escolares pelo controlo do processo de produção semiótica.

Mesmo entre nós, onde a concorrência entre escolas é atenuada pelo facto de 81% da oferta educativa ser garantida pelo sector público⁷⁰ e o recrutamento dos alunos resultar, tendencialmente, da captação geográfica⁷¹, é notória a tentativa de institucionalização de uma ‘ecologia do mercado’⁷² nos organismos públicos, em geral, e no campo educativo, em particular, como forma de promover a eficácia social. A este propósito, Maria Manuel Vieira (2003), questiona-se sobre o impacto das pressões concorrenciais, decorrentes da crescente competição por títulos académicos, sobre o sistema de ensino português. As conclusões a que chega a autora, corroboradas pelos trabalhos de Cristina Gomes da Silva (1999), João Teixeira Lopes (1997) e Almerindo Janela Afonso (1999), apontam para a representação de um espaço educativo que, embora formalmente aberto a todos, parece permeável às estratégias das famílias mais familiarizadas com o sistema educativo e mais activamente empenhadas na garantia da ‘qualidade’ académica e social da escola

⁷⁰ INE, 2003.

⁷¹ Uma situação à qual escapavam apenas os colégios privados, mas que veio a ser alterada pelo Despacho 14026/2007 de 3 de Julho que veio dar liberdade aos pais para matricular os filhos em qualquer escola, independentemente da área de residência e do local de trabalho dos pais. Embora fossem conhecidas as estratégias desenvolvidas por alguns pais no sentido de escapar à influência geográfica e continue a ser dada prioridade aos alunos que vivem na área de influência de cada escola, esta medida não pode deixar de ser vista como uma medida liberalizadora, sendo de prever grandes transformações na composição da população escolar nos próximos anos.

⁷² Na perspectiva neo-liberal que enforma a nova gestão pública, a intervenção estatal nas instituições públicas deve limitar-se a garantir a actuação das leis da oferta e da procura, como se de um mercado se tratasse, o que se traduz no reforço dos dispositivos de avaliação externa.

frequentada pelos seus filhos⁷³ (Vieira, 2007, p.279). Neste sentido, parecem evidentes os sinais de uma atenção crescente para com a auto-apresentação, a aparência e a imagem, indiciando transformações profundas no estilo de gestão.

Entre as actividades relativas à gestão da imagem, Gewirtz *et al* (1995, p.126-137) destacam no caso inglês:

- A remodelação de edifícios e a decoração de espaços, com destaque para as áreas de recepção;
- A produção de materiais publicitários, nomeadamente prospectos e panfletos com uma apresentação cada vez mais profissional, tirando partido das novas tecnologias da informação e comunicação em matéria de tratamento gráfico;
- A comunicação com a imprensa, com recurso a convites e a *press-releases*;
- Um conjunto de eventos públicos, onde o impacto visual (com recurso a fardamentas e logótipos) e os discursos tendem a profissionalizar-se no sentido de uma imagem corporativa;
- A busca de sintonia entre os diferentes níveis de ensino, procurando uniformizar o tom dos discursos.

Para estes autores, as implicações materiais deste investimento não devem ser subestimadas, dados os recursos financeiros mobilizados que poderiam ser canalizados para o processo educativo, absorvendo, igualmente, uma quantidade significativa do tempo e da energia dos professores. Ora, a crescente competição entre as escolas deixa antever que os custos vão continuar a crescer, ao ritmo das aspirações estéticas dos ‘consumidores’. Tal investimento pode ser pouco significativo para cada escola, mas se olharmos para o investimento global verificamos que enormes quantias de dinheiro e de tempo estão a ser gastos em actividades promocionais.

⁷³ A presença de factores de mercado no campo educativo é, por esta via reconhecida, embora a autora alerte para o perigo da generalização abusiva dos resultados obtidos através da proliferação de estudos de caso. Neste sentido, demonstra como a hipótese de um mercado escolar ao nível do ensino secundário parece limitada a contextos urbanos de média e grande dimensão, que contrastam com a predominância a nível nacional da oferta única (Vieira, 2007, p.281).

Embora reconheçam que tudo isto possa resultar no reforço da auto-estima de todos aqueles que partilham o espaço escolar, criando um ambiente mais aprazível para o processo de ensino/aprendizagem, os autores alertam para o risco de manipulação do imaginário colectivo por parte da direcção das escolas, podendo a sua formalização e despersonalização resultar na perda do sentido comunitário. Desta forma, demonstram como as mensagens veiculadas estão a ser uniformizadas e simplificadas, tornando-se susceptíveis de leituras que servem diferentes gostos. Nas mensagens produzidas, a coexistência de termos como tradicional/moderno, conservador/progressivo, disciplinador/protector, revela que o bilinguismo enunciado por Clarke e Newman (1997) e invocado por Gewirtz *et al* (1995, p.98) está bem presente nas escolas analisadas, permitindo harmonizar o discurso pedagógico com um discurso cada vez mais orientado para o ‘mercado’.

A análise de conteúdo das brochuras e documentos produzidos pelas várias escolas estudadas por esta equipa de investigadores, revela, ainda, que o tom tradicionalmente informativo parece ter cedido espaço a um tom meramente promocional, com ênfase no aspecto gráfico e num discurso marcado pelo recurso constante ao superlativo, revelando que as escolas parecem mais preocupadas em atrair as famílias do que em informá-las. Nesta lógica, apesar de as escolas disporem de dispositivos que permitem promover a compreensão do processo e das práticas de ensino/aprendizagem por parte dos pais, o ‘mercado’ tende a inibir esta aproximação, pressionando as escolas a focar a sua atenção no que é visível e mensurável.

Ainda que as duas dimensões não tenham necessariamente de ser exclusivas, conforme sublinham os autores, não é difícil perceber que há aspectos referentes à ‘qualidade’ de uma escola que não podem ser percebidos numa curta visita, da mesma maneira que uma brochura ou um evento promocional transmitem uma imagem idealizada da escola, que dificilmente corresponde ao que nela se passa (1995, p.135). Tal não significa que as escolas estejam a tornar-se desonestas, mas que uma certa manipulação da verdade é inevitável, no sentido do que Jean Baudrillard (1991) refere como uma ‘alucinação estética da realidade’, acabando por ter implicações na integridade das relações entre as escolas e as famílias, ou mesmo as crianças. Deste modo, as entrevistas realizadas por Gewirtz e pelos seus colegas dão conta de um crescente nível de cepticismo entre os pais (sobretudo entre aqueles que também exercem a sua profissão no campo educativo),

sobre o rigor dos objectivos estabelecidos ou das imagens veiculadas pelas escolas (1995, p.136).

4. Comunicação e transformação da identidade em contexto de mudança – um modelo conceptual para a análise das organizações escolares

Em jeito de conclusão, podemos dizer que, na esteira do trabalho desenvolvido por Bjørn Stensaker (2004), o conceito de identidade colectiva tem vindo a ser aqui definido como expressão simbólica, normativa e cognitiva de uma organização. Partindo do pressuposto de que os símbolos, mitos e crenças, são construções sociais que influenciam fortemente o comportamento organizacional, o estudo da identidade colectiva foi encarado como elemento fundamental na compreensão das transformações que têm vindo a ocorrer nas escolas portuguesas.

O argumento é o de que a transformação da identidade colectiva decorre da interacção entre a organização e o meio envolvente, como resultado da pressão exercida a partir de ideais organizacionais que se afastam da identidade existente, na medida em que geram novas expectativas acerca das suas funções, papéis e responsabilidades. A ideia de isomorfismo entre as diversas instituições foi, no entanto, refutada pela ênfase na reinterpretção dos rótulos identitários institucionalizados. Enquanto tradução dos novos ideais organizacionais, a nova identidade acaba por ir sempre ao encontro da história e da tradição da instituição, assim reinventadas. Na condução deste processo, a capacidade de agência de uma instituição é fundamental para que a mudança seja integrada numa nova identidade, sendo importante a emergência de lideranças capazes de legitimar, interna e externamente, a mudança. Os processos comunicativos desempenham um papel decisivo neste processo, como instância estruturante do contexto das interacções que se desenvolvem entre os diferentes actores. O resultado será, provavelmente, a criação de uma nova identidade colectiva que parte dos ideais fornecidos pelo meio, mas cujo significado é apropriado pela instituição.

Acontece que, como temos vindo a demonstrar, as políticas educativas têm sido marcadas por um carácter híbrido, desenvolvendo instituições de ensino, igualmente, híbridas. Nestas, a ‘qualidade’ é-nos apresentada por Stensaker (2004) como uma *meta-ideia* porquanto constitui um elemento transversal, isto é um objectivo presente nos

diferentes ideais organizacionais por ele identificados, ainda que adquira diferentes significados e esteja na origem de práticas diferenciadas.

A nossa convicção é a de que também a comunicação constitui uma meta-ideia, porque é invocada a propósito de qualquer processo de mudança, independentemente do sentido que esta venha a assumir. O conceito de comunicação parece ser, então, igualmente, apropriado por diferentes ideias organizacionais.

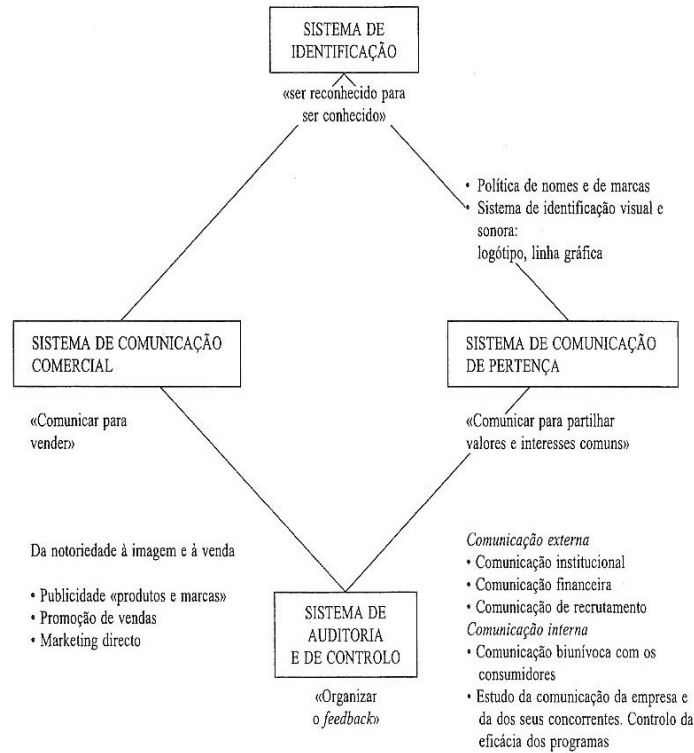
Visto que as instituições parecem assumir configurações híbridas, elas têm integrado diferentes processos, tipos e circuitos de comunicação, produzindo sistemas de comunicação altamente complexos e ambíguos, conjugando elementos que radicam em diferentes concepções de comunicação. É nesta complexidade de elementos comunicacionais, paradoxalmente apresentados como elementos de um ‘plano de comunicação organizacional integrada’ (Lendrevie *et al*, 1993), isto é, como elementos coerentes de uma acção continuada, que julgamos poder encontrar o contexto em que a mudança acontece. A comunicação constitui um elemento estruturante da mudança, porque procede à mediação entre as pressões externas e a identidade colectiva existente, conferindo-lhe um novo significado.

4.1 A arquitectura de um sistema de comunicação

De entre as muitas tentativas de sistematizar as actividades desenvolvidas no âmbito de um plano de comunicação organizacional integrada, orientada por uma actividade coerente e contínua, merece-nos especial atenção aquela que é esquematicamente apresentada no clássico «Mercator» (ver Figura 1). Segundo esta proposta, a arquitectura de uma política de comunicação pode ser vista em função de quatro pólos, que representam os quatro grandes objectivos da comunicação organizacional, a partir dos quais pensamos ser possível reflectir sobre os processos de comunicação desenvolvidos nas diferentes instituições educativas:

O Sistema de Identificação - que compreende todos os meios destinados a facilitar o reconhecimento da organização, tendo em vista o reforço da sua notoriedade. Neste sentido, a utilização do nome e do logótipo da escola e/ou do Agrupamento começam já a ser utilizados, não só em documentos, mas também (e sobretudo em escolas privadas) nas fardas dos funcionários, no equipamento desportivo ou nas viaturas de transporte de alunos;

Figura 1
A arquitectura de um plano global de comunicação: os subsistemas



Fonte: Lendrevie *et al*, 1993, p.333)

O Sistema de Comunicação de Pertença - que diz respeito àquela comunicação que, mais do que promover a organização ou o seu serviço, procura favorecer a adesão, a cooperação, o sentimento de pertença, não só no seio da comunidade educativa (comunicação interna) mas, também, entre os seus parceiros e o meio em que está inserida, contribuindo, assim, para a partilha de valores e de interesses comuns. Nesta lógica, a organização de festas de convívio, exposições e outros eventos, bem como a ligação com os *media* locais, a presença na *internet* ou a edição de boletins informativos em formatos vários, começam já a fazer parte da vida de qualquer instituição de ensino, ainda que, eventualmente, de forma pouco integrada e planificada;

O Sistema de Auditoria e de Controlo - que compreende todas as formas de comunicação que têm como finalidade a organização do *feedback*, quer no que respeita a uma vigilância atenta dos ‘mercados’, quer no que se refere à promoção do diálogo com os diferentes actores e à monitorização constante das estratégias desenvolvidas, tarefas que,

estamos em crer, as escolas desenvolvem, ainda, de forma informal, pouco sistemática e assente apenas num único instrumento: as reuniões, mais ou menos esporádicas, mais ou menos formais, mais ou menos alargadas;

O Sistema de Comunicação Comercial – relacionado com a comunicação de *marketing*. No caso das instituições de ensino, parece ser usada, sobretudo, como forma de divulgar a as suas propostas educativas, nomeadamente ao nível do ensino técnico e superior. Pensamos, no entanto, poder ser esta uma via a explorar no que respeita à divulgação de outras ofertas educativas (nomeadamente, protocolos, projectos e actividades não curriculares) como forma de atrair novos alunos, principalmente num contexto de crescente competitividade entre escolas públicas e privadas e de progressiva liberalização da escolha do estabelecimento por parte dos alunos e das suas famílias.

Aos sistemas sugeridos, sentimos a necessidade de acrescentar um quinto sistema, que designámos por Sistema Operacional, e que, próximo da comunicação administrativa, enunciada por Margarida Kunsch (2006), contempla os mecanismos de comunicação que asseguram o funcionamento quotidiano da instituição. Com efeito, sentimos que a análise da dimensão instrumental da comunicação organizacional não poderia deixar de contemplar os dispositivos que asseguram, em concreto, a negociação de significados, bem como os veículos pelos quais se expressam e institucionalizam (formal e informalmente) os consensos organizacionais sobre os quais se funda a identidade da organização. Neste sistema, ganham especial significado as reuniões entre as diferentes estruturas, as cadernetas escolares, a *intranet* e os dossiers digitais, mas também os regulamentos internos e outros documentos que, expressando o resultado da negociação entre culturas, definem o rumo da organização.

4.2 Os ideais organizacionais como factores de mudança

Inspirado nos modelos de regulação do sector público discutidos por Michael Reed⁷⁴ e nos ideais organizacionais, descritos por Ivar Bleiklie⁷⁵ a propósito da nova gestão

⁷⁴ As normas burocráticas, os mecanismos de mercado e as carreiras profissionais (Reed, 2002)

⁷⁵ A universidade como agente público, a universidade como empresa corporativa e a universidade como instituição cultural (Bleiklie, 1998).

pública no ensino superior europeu, Stensaker (2004, p.73-78) apresenta uma conceptualização que nos parece adequada à leitura das pressões que têm sido exercidas sobre o sistema educativo português. Assim o autor propõe três configurações organizacionais: o ideal burocrático, o ideal empreendedor e o ideal profissional.

O ideal burocrático

O ideal burocrático (*managerialista*) tem origem na procura de uma estrutura formal capaz de fazer frente à expansão do sistema de ensino a partir da década de 1980, de uma forma eficaz e eficiente.

Este ideal organizacional coloca a ênfase na estrutura, na hierarquia e no controlo, desenvolvendo a sedimentação de estruturas e de funções administrativas, bem como o crescimento dos recursos humanos afectos a estas funções. A par disso, deposita elevadas esperanças na especialização de funções, no estabelecimento de normas e na estandardização como mecanismos de regulação do trabalho desenvolvido.

O ideal empreendedor

O empreendedorismo (novo *managerialismo*) traduz um ideal que resulta das expectativas colocadas na educação como factor de desenvolvimento económico e como passaporte para a integração do país na sociedade da informação.

Orientado para o mercado, este ideal organizacional vê nos líderes institucionais elementos essenciais à exploração do mercado e ao estabelecimento de um sistema de troca capaz de satisfazer os diferentes actores que interagem no campo educativo. Como o sucesso da instituição depende da sua capacidade de resposta às transformações do mercado, a inovação e a capacidade de adaptação tornam-se os objectivos centrais da instituição. Por isso, as estruturas formais e hierárquicas dão lugar a estruturas orgânicas e flexíveis. Embora reconheça a importância dos especialistas, dada a sua sensibilidade ao mercado, este ideal valoriza, acima de tudo, as estruturas de comunicação e a articulação inter e intra organizacionais. Resta sublinhar que o conhecimento do mercado é vital para as organizações, daí a proliferação de mecanismos de avaliação e de controlo de várias ordens.

O ideal profissional

A concepção do ensino como uma actividade cultural está na origem da visão da escola como uma organização profissional, um ideal que alicerça a legitimidade das instituições educativas sobre as suas estruturas de especialistas, sejam elas de tipo unipessoal, de natureza disciplinar, colegial ou cooperativa. Em qualquer dos casos, a autoridade tende a ser descentralizada e colocada no topo destas estruturas.

Neste sentido, a padronização, não é aqui o produto de processos normativos, mas de decisões técnicas e colectivas. Sendo assim, a autoridade é exercida através de estruturas informais e mediante mecanismos de socialização, de endoutrinação e treino. Mesmo havendo uma estrutura formal, os padrões de trabalho não são definidos administrativamente. Mas as estruturas especializadas não controlam apenas o seu trabalho, procuram controlar, igualmente, as decisões administrativas que as possam afectar.

4.3 A comunicação como meta-ideia

As transformações ocorridas no campo educativo por influência da nova gestão pública apontam para uma certa hegemonia do ideal empreendedor. Olhando para as definições dos subsistemas com que nos propusemos analisar o sistema de comunicação institucionalizado numa organização escolar, podemos dizer que, com excepção do sistema operacional, todos eles se inserem nesta tendência, na medida que todos eles estão orientados para a satisfação dos seus públicos, internos e externos.

De acordo com a tipologia apresentada, situámos no sistema de identificação os processos comunicativos que visam facilitar o reconhecimento de um agrupamento de escolas, tendo em vista a sua notoriedade. Tal objectivo corresponde à necessidade de projectar, externamente, a imagem da instituição, promovendo a associação de um nome de escola e de um conjunto de elementos gráficos ao que se consideram ser os seus traços distintivos. Esta é, talvez, uma das mais elementares estratégias de *marketing*, indo ao encontro da preocupação que identificámos no ponto anterior - a de as escolas procurarem cada vez mais tornar-se atractivas para potenciais alunos e para as suas famílias, mas também para os seus potenciais parceiros. Com todas as implicações a que já fizemos referência, as escolas estão a tornar-se 'empreendedoras', porque procuram conquistar uma

posição privilegiada nas relações que estabelecem no campo educativo, incluindo junto da administração central.

Da mesma forma, quando situamos as estratégias de divulgação do trabalho realizado e das propostas e projectos educativos de uma escola no sistema de *marketing*, estamos a admitir que, por esta via, as escolas procuram influenciar a escolha dos alunos e das suas famílias. Vimos já que essa é uma questão que só parece fazer sentido nos casos em que existe uma oferta diversificada de escolas. Mas acreditamos que, com o decréscimo da natalidade e com a popularidade que o ensino privado começa a registar, entre nós, a luta pelos alunos, e, sobretudo, a luta por certos alunos, será inevitável a curto ou a médio prazo, se não é já uma realidade em certos agrupamentos.

Quanto ao sistema de comunicação de pertença, quando nele enquadrámos todos os processos de comunicação que visam favorecer a adesão, a cooperação e o sentimento de pertença da comunidade educativa é evidente a sua função estratégica e integrativa, tal como a temos vindo apresentar. As estratégias desenvolvidas, a este nível, constituem-se como poderosos instrumentos de gestão no sentido de proporcionar a satisfação de todos os ‘clientes’ (internos e externos), fomentando a participação colectiva e criando um clima favorável ao desempenho global. Ao nível interno, parecem-nos especialmente relevantes as práticas comunicacionais que procuram contrabalançar o impacto negativo da nova gestão pública sobre a profissionalidade dos docentes, promovendo o que atrás designámos como ‘espírito de escola’.

O sistema de auditoria e controlo reflecte, claramente, a orientação para os resultados, uma das principais marcas da nova gestão pública. Nele situamos todos os processos de comunicação que têm em vista a organização do *feedback*, quer no que respeita à evolução dos ‘mercados’, quer à promoção do diálogo com os diferentes actores e à monitorização constante das estratégias desenvolvidas, ou seja, estratégias de auscultação que promovam o diálogo, estratégias de avaliação das práticas e políticas desenvolvidas e estratégias de pesquisa de mercado, que visam identificar necessidades, oportunidades e concorrentes.

Visto que, no seu todo, estas estratégias de comunicação vão ao encontro do ideal empreendedor, as escolas que as desenvolvem consideram-se mais eficazes e desenvolvem a sua identidade a partir delas. À luz deste ideal, uma escola representa-se como ‘eficaz’ porque promove: a auscultação dos alunos e das suas famílias, indo ao encontro das suas

necessidades e expectativas; a participação dos seus diferentes públicos, desenvolvendo neles um espírito corporativo; o reconhecimento externo; e uma avaliação sistemática dos resultados obtidos, com base na qual reformula constantemente as suas práticas.

No entanto, se olharmos para a forma como cada um destes objectivos se consubstancia no terreno, ao nível de cada instituição, descobrimos que as estratégias de comunicação estabelecidas escondem outros ideais organizacionais, e escondem, sobretudo, os traços distintivos de cada escola. Descobrimos, assim, que o ideal burocrático está bem presente no sistema operacional. Sobretudo, na forma como a promoção de uma comunicação rápida e eficaz entre as várias estruturas, fazendo uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, procura tornar a escola mais eficiente do ponto de vista administrativo ou funcional. Tal significa, muitas vezes, a partilha de materiais que acabam por se constituir em modelos, promovendo um certo nível de padronização no trabalho a desenvolver. Por esta via, a escola também se diz ‘eficaz’.

Da mesma forma, encontramos vestígios do ideal profissional nas estratégias de comunicação desenvolvidas, quando as escolas promovem a discussão e a tomada de posição por parte daqueles que são considerados os especialistas neste campo, os professores, sobre cujo profissionalismo se legitima, afinal, a autonomia das escolas. Mesmo quando se assiste ao reforço da autoridade dos ‘novos gestores’ escolares e à disseminação do poder de decisão por outros elementos da comunidade educativa, vemos surgir grupos de trabalho e outro tipo de estruturas de comunicação que promovem a troca de informações, de experiências e de pontos de vista entre pares, a qual, em certa medida, parece ter em vista a socialização profissional, a endoutrinação e, em última instância, tomadas de posições especializadas. Aqui encontramos, talvez, o principal *locus* de interpretação criativa das políticas educativas, cujo sentido é ‘rápida’ e ‘eficientemente’ partilhado com os outros grupos. Neste caso, a escola diz-se ‘eficaz’ porque tem professores capazes de dar sentido às políticas definidas a nível central e porque dá espaço aos professores para eles afirmarem o seu profissionalismo e a sua autonomia.

O que queremos demonstrar é que uma escola que aposta na comunicação é sempre representada como uma escola de ‘qualidade’, independentemente do que isso venha a significar em concreto. Acreditamos que o processo de reconstrução da identidade colectiva é largamente influenciado pelo sentido que os actores atribuem à comunicação e pela forma como a estruturam interna e externamente. Dada a centralidade que o conceito

de comunicação vem adquirindo no discurso político e no discurso organizacional, ainda que com um carácter relativamente ambíguo, os processos de comunicação gerados em cada instituição, sempre ancorados sobre sua história e tradição, parecem estar na génese dos rótulos identitários que a instituição atribui a si própria e com os quais procura validar-se externamente.

Ao analisar as instituições de ensino superior norueguesas, Stensaker (2004) conclui que elas se tornaram, a partir da década de 1990, mais burocráticas porque o investimento na ‘qualidade’ foi formalizado, estruturado e associado à estrutura hierárquica das instituições. No entanto, adverte que isso não significa que elas não tenham desenvolvido traços identitários próximos do ‘empreendedorismo’, ou que alguma vez tenham perdido de vista o ideal profissional.

Aquilo que procuramos demonstrar com o trabalho empírico que realizámos, é que à entrada da 2.^a década do século XXI, os agrupamentos de escolas portugueses se estão a tornar ‘empreendedores’, pressionados pela ‘ecologia de mercado’, reorientando-se, crescentemente, para a prestação de contas, para a satisfação dos seus ‘públicos’ e para a construção de uma imagem que lhe seja favorável nas relações de troca que estabelece com diferentes partes. Mas isso, não significa que alguma vez tenham deixado de ser burocráticos e que os profissionais docentes tenham deixado de exercer as suas próprias pressões.

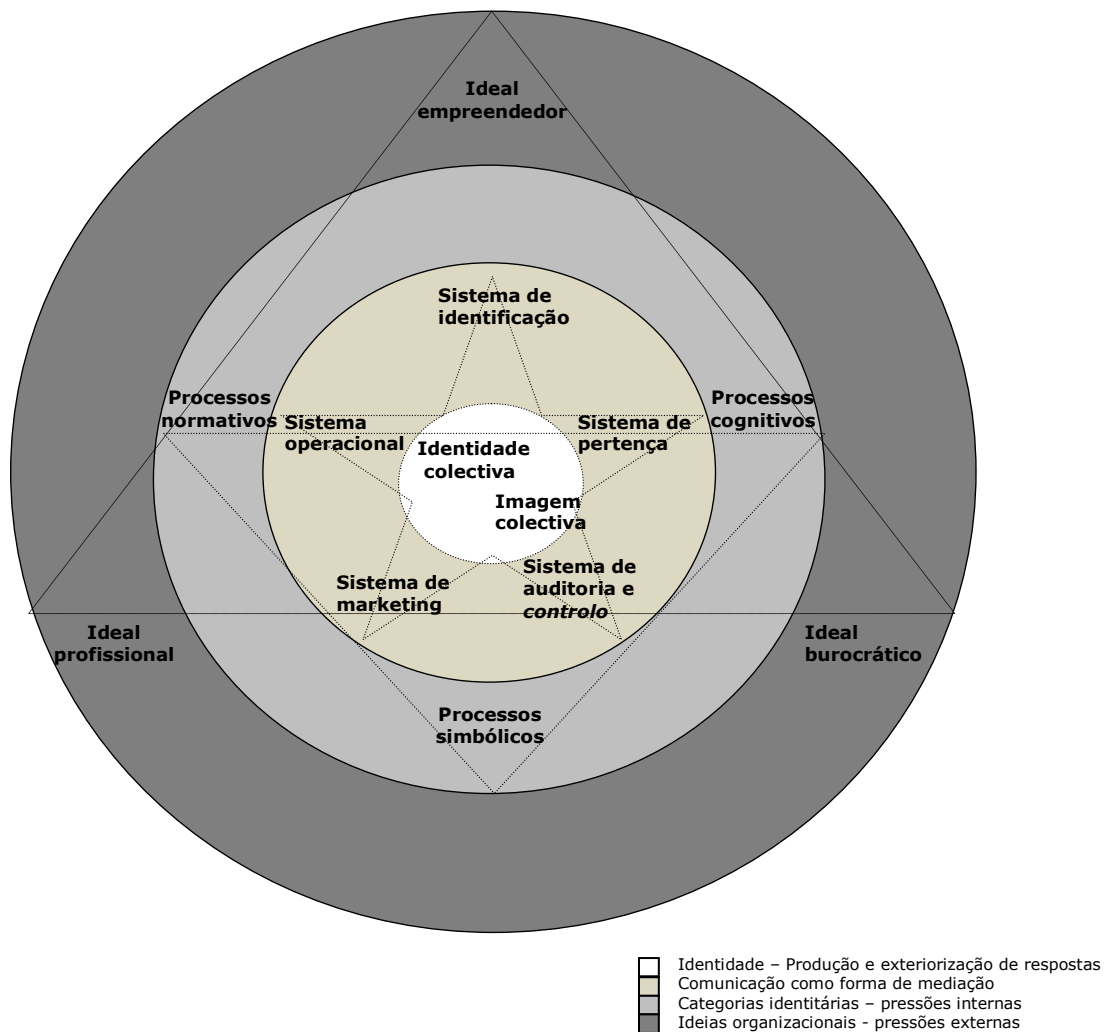
As escolas instituem sistemas de comunicação complexos e híbridos, reflectindo o conjunto destas pressões. A questão é que eles acabam por se constituir como o próprio contexto da interacção, que viabiliza a negociação de significados necessária à mudança. É este papel de mediação, entre as pressões externas e os processos normativos, cognitivos e simbólicos existentes no interior de uma organização, que procuramos representar na figura 2, a partir da qual é simbolizada uma nova identidade colectiva e uma imagem que a instituição procura validar externamente.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que, analisando a comunicação como elemento estruturante do processo de transformação identitária, esta investigação assenta no seguinte conjunto de pressupostos:

1.º Os agrupamentos de escolas estão a desenvolver estratégias de comunicação orientadas para os seus diferentes públicos porque estão a ser pressionadas pela nova gestão pública no sentido do ideal empreendedor;

2.º No entanto, no seu seio, desenvolvem outros processos comunicativos que revelam a influência de pressões híbridas;

Figura 2
Modelo conceptual



3.º Os complexos sistemas de comunicação que daqui resultam dão resposta a diferentes pressões externas, à luz da história e das tradições sobre as quais se funda a identidade colectiva;

4.º Eles constituem o contexto em que decorre o processo de (re)construção identitária, sendo neles que os actores buscam os traços distintivos com que legitimam interna e externamente a mudança.

Parte II

O olhar empírico sobre uma instituição educativa

Capítulo 3

Estratégias metodológicas

O enquadramento teórico-conceitual desta investigação e as expectativas sobre a forma como as nossas questões e hipóteses de trabalho poderiam ser ‘operacionalizadas’ no terreno determinaram as nossas opções metodológicas – o método do estudo de caso, tomando como unidade de análise um agrupamento de escolas.

Segundo Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), o estudo de caso analisa o fenómeno no seu contexto real; o campo de investigação resulta, por isso, pouco construído, aberto e pouco controlado. Procura, acima de tudo, reunir informações tão numerosas e pormenorizadas quanto possível, com vista a abranger a totalidade do fenómeno em estudo, recorrendo, para isso, a técnicas de recolha de informação tão diversificadas como a análise documental, o inquérito por questionário, a entrevista e a observação directa. Neste sentido, trata-se de um método que permite e exige uma triangulação de dados constante. Não só não inviabiliza alguma quantificação, numa abordagem que se quer interpretativa, como tira partido do cruzamento entre os dados obtidos por observação indirecta e os que resultam da observação directa dos fenómenos.

Assim, numa abordagem predominantemente fenomenológica, mais do que descrever ou prescrever processos e circuitos de informação, interessou-nos, neste trabalho de investigação, compreender o sentido que os actores atribuem à comunicação organizacional, o valor que lhe conferem, a forma como se apropriam das mensagens e as representações que a partir dela constroem - sobre o outro, sobre si, sobre a identidade da instituição e sobre as culturas que nela coabitam. Tratou-se, no fundo, de uma tentativa de penetrar na comunidade afectiva e interpretativa de uma instituição educativa, de aceder ao seu universo simbólico e à forma como as pertenças são geridas num contexto pouco estabilizado e sujeito a processos frequentes de reconfiguração.

Neste contexto, a entrevista afigurou-se, desde o início, como a forma privilegiada de aceder às práticas discursivas e ao conjunto de significados que circula nas escolas que integram o Agrupamento analisado, dos quais, hipoteticamente, os actores poderiam não ter sequer consciência, ou pelo menos estar encobertos por tentativas de racionalização de comportamentos. No entanto, porque pretendíamos traçar uma visão panorâmica, contemplando os diferentes grupos de actores que interagem neste Agrupamento de

escolas, o nosso universo de análise, além de diversificado, deveria permitir a definição de tendências e a procura de relações entre fenómenos, o que justificou, igualmente, o recurso a uma abordagem quantitativa.

Felizmente, reconhece-se hoje que a oposição entre técnicas quantitativas e qualitativas parece não passar de mais uma das falsas dicotomias que marcou a história das ciências sociais, e que, durante anos, empurrou os cientistas sociais para uma visão dicotómica, na qual parecia inevitável a adesão, no primeiro caso, a postulados positivistas, tradição teórica importada para as ciências sociais por Émile Durkheim (1987) que enfatiza a explicação dos factos e as causas do comportamento humano, ou, no segundo caso, a uma postura fenomenológica, perspectiva interpretativista difundida nas ciências sociais por Max Weber (1983), que se preocupa, essencialmente, com o sentido subjectivo que os actores sociais atribuem às suas acções⁷⁶. Hoje, esta clivagem tende a ser representada como um *continuum* epistemológico, como sugerem Maththew Miles e Michael Huberman (1994), não fosse o fim das dicotomias um dos principais traços da pós-modernidade, com importantes reflexos ao nível da ciência, a que Boaventura de Sousa Santos (1988) arrisca chamar de *o* paradigma emergente.

1. Da teoria à investigação empírica - o modelo de análise

Os contributos teóricos a que fizemos referência nos dois capítulos anteriores constituem meras aproximações ao nosso objecto de pesquisa. Em diferentes domínios da investigação social, eles permitiram-nos olhar para os processos de comunicação desenvolvidos numa organização escolar de uma forma abrangente e sistemática. Contudo, os conceitos até agora enunciados, por si só, não respondem directamente às nossas questões de investigação. Constituem conceitos operatórios, isolados, que fomos identificando e, enquanto tal, dotados de rigor analítico e indutivo, mas estão, necessariamente, limitados a campos de análise que se, em alguns casos, estão próximos do nosso objecto de estudo, noutros a transgressão metodológica é voluntária.

Foi pela procura de relações entre conceitos, e mediante a sua articulação com os dados empíricos, que desenhámos um modelo de análise capaz de nos elucidar sobre a problemática que escolhemos investigar e sobre o objecto de investigação que fomos

⁷⁶ Bogdan e Biklen (1994, p.52)

construindo. Ele é, portanto, o produto de uma interacção contínua entre a teoria e a observação, e visa traduzir a nossa problemática de investigação. Por isso, mais do que um modelo absoluto e acabado, analiticamente induzido, ele reflecte as preocupações que foram surgindo, no decurso da investigação, as opções metodológicas que foram sendo tomadas e o caminho que fomos percorrendo ao longo desta investigação.

Os conceitos

Conforme temos vindo a enunciar nos capítulos 1 e 2, esta investigação toma como objecto de estudo os processos de comunicação internos e externos, analisando a sua influência na (re)definição da identidade e da imagem de um agrupamento de escolas em contexto de mudança.

No âmbito da problemática que fomos desenhando, a escola foi sendo perspectivada como um espaço organizacional reconfigurado por novas concepções de escola e de educação escolar, bem como pela invocação de novos mandatos para a educação. Neste sentido, temos vindo a sublinhar que as diferentes instituições educativas estão a passar por complexos processos de redefinição das suas próprias identidades, inspirados em ideais organizacionais relativamente híbridos e marcados por uma tradução e apropriação das políticas educativas que reflecte a história e as tradições vividas localmente.

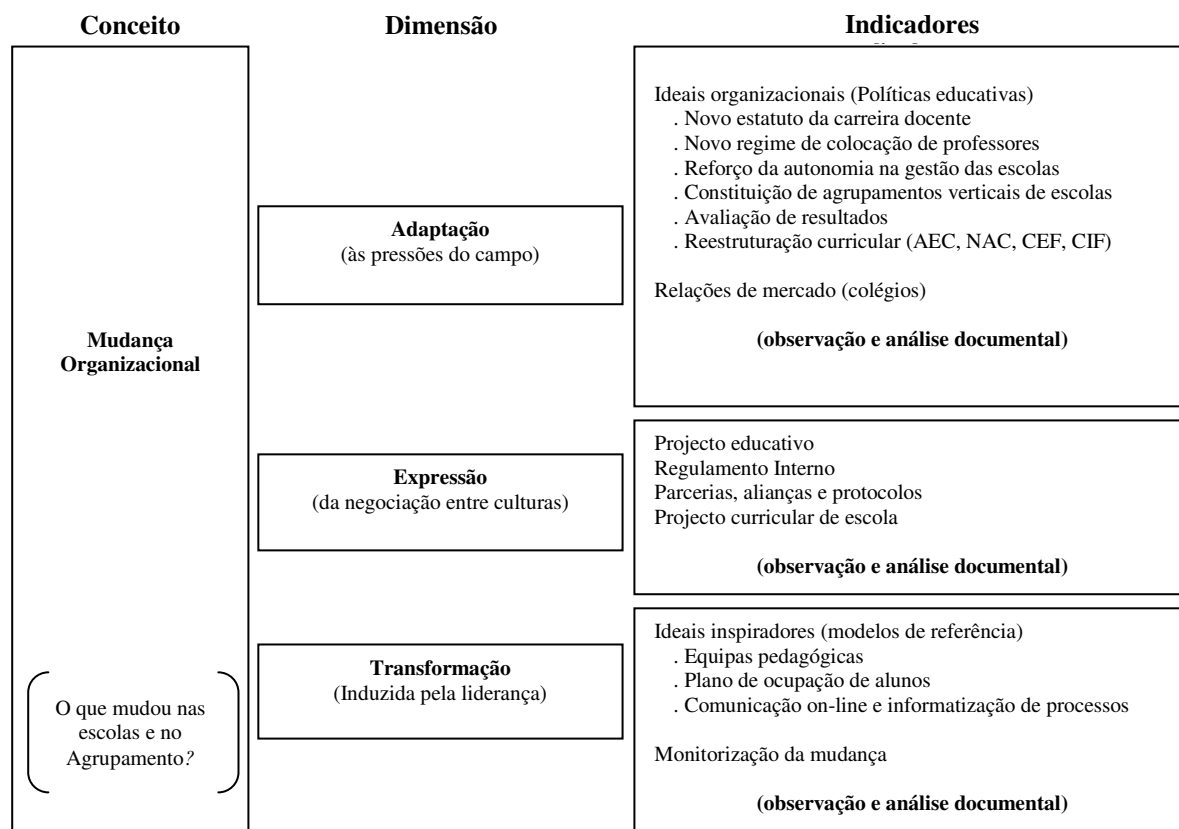
Os sistemas de comunicação constituem elementos fundamentais destes processos de transformação identitária. Emergem como elementos estruturantes da mudança quer sejam espontâneos e expressivos, dando sentido à negociação de significados, quer sejam usados pelas hierarquias como instrumentos de legitimação da mudança. Estimulando e promovendo a interacção entre os diferentes indivíduos e grupos, os processos de comunicação assumem-se, no fundo, como mediadores, tecendo o próprio contexto da mudança. Desta forma, eles influenciam a recepção, o ritmo e a legitimação da mudança, promovendo a interacção entre a acção e o contexto.

Daqui resultam, de imediato, três conceitos fundamentais, já discutidos no capítulo 2, mas que, no âmbito do trabalho empírico, sentimos necessidade de operacionalizar: ‘mudança’, ‘identidade’ e ‘comunicação organizacional’. Na operacionalização destes conceitos, seguimos, de alguma forma, a proposta de Paul Lazarsfeld (1974) para formar/formalizar conceitos: partimos de uma representação mental, uma ‘imagem sincrética’ do conceito, inseparável ainda da sua expressão no discurso ideológico vulgar.

Numa segunda fase, a imagem foi decomposta em ‘dimensões’, que dão conta da complexidade do fenómeno. Nalguns casos, tais dimensões, derivaram, logicamente, da representação mental do conceito, noutros foram deduzidas de aspectos referenciados teoricamente ou resultaram de correlações empiricamente observadas. A última etapa, consistiu na tradução das dimensões em ‘indicadores’, isto é, em elementos empiricamente analisáveis (Almeida & Pinto, 1982, p.50)

Relativamente ao conceito de mudança⁷⁷, entendemo-la aqui, na esteira do trabalho desenvolvido por Bjørn Stensaker (2004), como o conjunto de transformações que surgem como resposta às pressões exercidas sobre as instituições educativas, nomeadamente as que decorrem de novos ideais organizacionais, gerando entre os actores novas expectativas acerca das funções, papéis e responsabilidades de uma escola.

Figura 3
Operacionalização do conceito de mudança

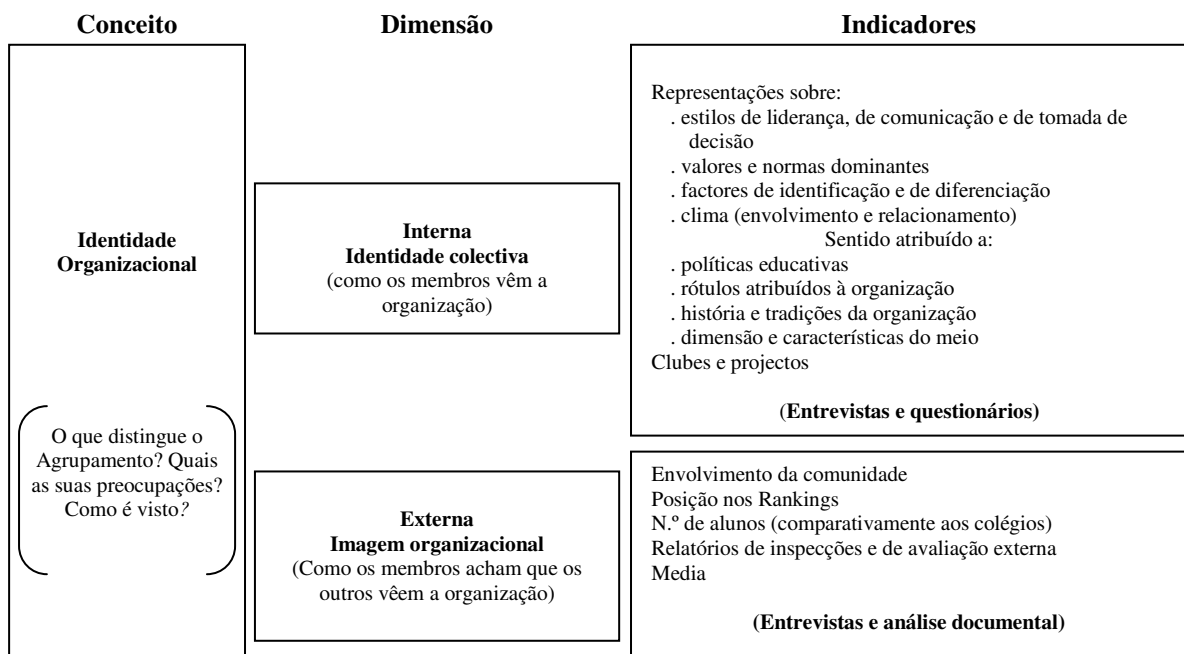


⁷⁷ Ver fundamentação no ponto 1 do Capítulo 2.

Neste contexto, interessámo-nos, especialmente, em identificar a origem da mudança (ver figura 3), isto é, perceber se a introdução de novas práticas num agrupamento de escolas resulta, directamente, das pressões do campo (com destaque para as políticas educativas), da dinâmica interna ou de fenómenos de uma liderança mais ou menos carismática⁷⁸.

No que respeita ao conceito de identidade⁷⁹, sublinhámos a forma como esta permite que uma instituição se situe e seja situada num determinado campo, destacando a natureza relacional e a função de categorização da identidade organizacional. À luz da teoria neo-institucional, sentimos a necessidade de distinguir entre a dimensão interna e externa do conceito.

Figura 4
Operacionalização do conceito de identidade organizacional



⁷⁸ Termo aqui adoptado numa acepção próxima do senso comum e não no sentido weberiano que lhe pode ser associado.

⁷⁹ Ver discussão conceptual no ponto 2 do Capítulo 2.

Para designar a ‘identidade interna’, adoptámos a noção de identidade colectiva, definindo-a, como Stenksaker (2004), como a expressão simbólica, normativa e cognitiva de uma instituição, a qual traduz a imagem de si, para si e para os outros. Para contemplar a ‘identidade externa’ optámos pela noção de imagem organizacional, referindo-nos, como Gioia, Shultz e Corley (2000), à percepção que os actores têm de como a instituição é vista pelos outros.

Quanto ao conceito de comunicação organizacional⁸⁰, temos vindo a abordá-lo na perspectiva da teoria da estruturação, enquanto elemento estruturante da mudança. Conforme sugere Anthony Giddens (1984), actuando ao nível dos padrões de produção de sentido, a comunicação viabiliza a partilha e a negociação de significados, estruturando o contexto da interacção e assegurando a mediação entre a acção e a estrutura. Nesta lógica, a comunicação promove o próprio contexto da mudança, daí que tenhamos vindo a distinguir a sua dimensão expressiva - que dá conta da interacção, mais ou menos espontânea, entre os actores que integram a instituição ou que com ela se relacionam - da sua dimensão instrumental.

Figura 5
Operacionalização do conceito de comunicação organizacional

Conceito	Dimensão	Indicadores
<p data-bbox="240 1413 384 1467">Comunicação Organizacional</p> <p data-bbox="209 1615 416 1749">A comunicação constitui um objectivo do Agrupamento?</p>	<p data-bbox="568 1267 679 1299">Expressiva</p> <p data-bbox="520 1301 727 1332">(Interacção espontânea)</p>	<p data-bbox="839 1267 1150 1299">Rituais, mitos, linguagem, símbolos</p> <p data-bbox="1046 1317 1166 1348">(observação)</p>
	<p data-bbox="568 1391 679 1422">Instrumental</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="472 1435 695 1467">. Função de identificação <li data-bbox="472 1491 639 1523">. Função comercial <li data-bbox="472 1559 647 1590">. Função de pertença <li data-bbox="472 1626 703 1657">. F. de auditoria e controlo <li data-bbox="472 1715 655 1747">. Função operacional 	<p data-bbox="839 1424 1206 1456">Logótipo e ofertas à comunidade educativa</p>
		<p data-bbox="839 1503 1246 1534">Webpage, DVD, rankings, visitas à escola-sede</p>
		<p data-bbox="839 1559 1382 1615">Festas, jornal, DVD, intercâmbios, eventos culturais, formação parental, protocolos com outras organizações</p>
		<p data-bbox="839 1637 1326 1693">Questionários, auscultação aos órgãos intermédios, assembleias de pais, inquéritos sócio-educativos, GAAP</p>
<p data-bbox="839 1727 1334 1783">Reuniões entre as diversas estruturas, intranet, cadernetas escolares, plano de actividades, dossiers digitais</p> <p data-bbox="951 1794 1270 1825">(Observação e análise documental)</p>		

⁸⁰ Ver discussão teórica nos pontos 3 e 4 do Capítulo 2.

Esta dimensão instrumental, a que dedicamos especial atenção neste estudo, contempla o conjunto de sinais emitidos pelo Agrupamento em direcção aos diferentes grupos que dele fazem parte, tendo em vista a criação de um ambiente favorável à participação colectiva e à projecção de uma imagem coerente com os ideias organizacionais e com as categorias identitárias pré-existentes, legitimando a mudança.

As hipóteses

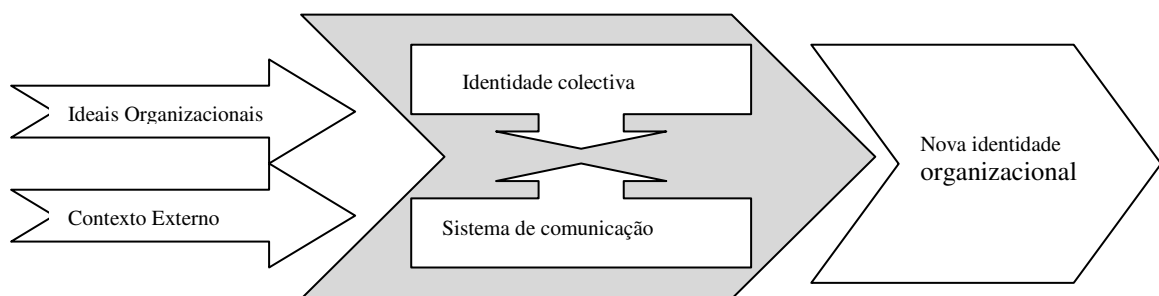
Foram os três conceitos anteriores que tentámos articular, de modo a obter uma hipótese de trabalho que servisse de fio condutor à observação e respondesse à nossa questão geral de investigação, a saber:

Qual o papel da comunicação organizacional na reconstrução da identidade de um agrupamento de escolas em contexto de mudança?

A hipótese de investigação a que chegámos, ilustrada no modelo de análise que se segue (figura 6), foi então a de que:

A comunicação organizacional constitui um elemento estruturante da mudança no que respeita à identidade de um agrupamento de escolas, na medida em que constitui o contexto mediador em que essa mudança acontece.

Figura 6
Modelo de análise



A partir da hipótese central, definimos um conjunto de pressupostos que permitem clarificar o modelo de análise e que passamos a enunciar:

I: A comunicação organizacional é fundamental aos processos de institucionalização, desinstitucionalização e reinstitucionalização (Scott & Meyer, 1994), os quais são indispensáveis à mudança.

II: Na medida em que estrutura o contexto de interacção, a comunicação organizacional constitui um elemento estruturante da dinâmica organizacional, sendo essencial à negociação de significados. Assegura, assim, a mediação entre os diversos actores, grupos e instituições que interagem no campo educativo.

III: A comunicação organizacional desempenha um papel fundamental no processo de recepção, interpretação e formulação de respostas às políticas educativas. Enquanto tal, sustenta a mediação entre as pressões para a mudança e a identidade colectiva existente - entre a acção e a estrutura.

IV: A comunicação constitui um instrumento de gestão, usado pelas hierarquias para promover a notoriedade da organização e para legitimar interna e externamente a mudança

2. As opções metodológicas

Em sentido lato, a metodologia pode ser definida como o conjunto de directrizes que orientam uma investigação, pressupondo uma multiplicidade de procedimentos, entre as quais se espera conseguir obter uma certa unidade. Seguindo a proposta de Léssard-hérbert, Goyette e Bouttin (1994), podemos agrupar estes procedimentos em quatro instâncias: a ‘epistemológica’, a ‘teórica’, a ‘morfológica’ e a ‘técnica’.

O pólo epistemológico remete para a natureza do conhecimento e para as condições da sua elaboração ao nível da linguagem, dos paradigmas e critérios de cientificidade, definidos aprioristicamente. É, portanto, o motor de pesquisa, através do qual o investigador constrói o objecto de pesquisa e delimita a problemática de investigação. O pólo teórico corresponde à instância metodológica em que as hipóteses se organizam e os conceitos se definem, a partir de um contexto teórico e de um conjunto de regras de interpretação; enquanto o pólo morfológico diz respeito à estruturação do objecto científico, no sentido da exposição do conjunto de processos que permitiram a sua construção. O pólo técnico contempla as técnicas de recolha de dados, as quais se inserem

em meios mais universais de abordagem do real, que designamos por métodos de investigação.

Ora, como sublinha Pedro Silva (2003b, p.15), o processo de construção do conhecimento científico assenta numa variedade de opções que qualquer investigador tem de assumir, opções estas que são, de alguma forma, hierarquizadas, mas não necessariamente simultâneas, pré-programadas ou explícitas, até para o próprio investigador. Por isso, iniciámos este capítulo com o que, segundo a tipologia que acabámos de expor, se enquadraria no pólo morfológico. O esforço que nos propomos agora desenvolver é ‘trilhar’, *a posteriori*, e em jeito retrospectivo, o caminho percorrido nesta investigação.

2.1 O olhar etnográfico e o contexto da descoberta

Podemos dizer que os procedimentos metodológicos decorrem das posições adoptadas a nível ontológico e epistemológico, da mesma maneira que o método de investigação fixa, em certa medida, o quadro instrumental de apreensão dos dados. Ora, o enquadramento metodológico desta investigação não pode ser entendido se não à luz do paradigma interpretativo que, inspirado nas considerações ontológicas e epistemológicas do subjectivismo de Wilhelm Dilthey (1992), e, por oposição ao idealismo hegeliano e ao positivismo conteano, encara a realidade como sendo socialmente construída a partir da interacção entre os indivíduos.

No âmbito do paradigma interpretativo, «o objecto geral de investigação é o mundo humano enquanto criador de sentido» (Lésard-Hérbert *et al*, 1994, p.26). Por isso, a investigação interpretativa tem por objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios actores aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam. Tal, implica que o investigador se coloque no lugar do outro. É este o sentido do *verstehen*, que Max Weber (1983) opõe à explicação positivista, como condição ontológica da sociedade humana.

Ora a etnografia, genericamente entendida como um método de investigação⁸¹, que assenta no contacto directo e prolongado com os actores sociais, cuja interacção constitui o

⁸¹ A etnografia enquanto método está originalmente associada à prática de investigação da Antropologia Cultural e parte do pressuposto de que o conhecimento social só pode ser realizado pela compreensão do

objecto de estudo, preocupa-se, precisamente, em compreender este sentido que os sujeitos conferem às suas acções, enquadrando-o nas suas condições sociais e materiais de existência (Silva, 2003b, p.28). Ela é aqui invocada não como método, mas como um estilo de investigação que, conforme sugere Peter Wodds (1984), encontra os seus fundamentos no interaccionismo simbólico, e é usada para estudar diferentes culturas, quer se trate de microcosmos sociais autónomos, quer de microculturas que se desenvolvem no seio de sociedades complexas. Esta abordagem tem vindo a ser usada no estudo dos valores, das redes de relações sociais e das dinâmicas interpessoais que se desenvolvem dentro das instituições e das organizações sociais⁸². Situa-se aí a chamada etnografia organizativa (Gouldner, 1979), que consiste na análise das organizações como culturas, no estudo dos conhecimentos implícitos partilhados pelos membros da organização, dos modelos de referência usados para interpretar a realidade e das regras não explícitas que orientam a acção individual.

Sabemos que, mais do que realismo, o etnógrafo procura a reconstrução de significados, acrescentando à sua própria versão dos acontecimentos o ponto de vista dos sujeitos estudados. Nesta perspectiva, tais estudos têm procurado penetrar no universo de «uma dada profissão, no segmento de um determinado estrato ou num diferente grupo de fé, num esforço de tradução equivalente aos de antropólogos clássicos como Malinowski» (Moreira, 2007, p.182).

Acontece que, sendo a procura de sentido uma actividade intrinsecamente humana, o etnógrafo não tem apenas de se preocupar em compreender o outro. Como sublinha Pedro Silva, ele tem de compreender a compreensão do outro, isto é, o processo pelo qual o outro compreende. É esta dupla hermenêutica que está na origem de uma etnografia reflexiva, que reconhece que o investigador não pode teorizar sobre o outro sem que o outro teorize

ponto de vista dos actores sociais, mediante um processo de identificação com as suas vidas. Tal identificação só é possível mediante uma participação completa na vida quotidiana e uma interacção contínua e directa com os sujeitos estudados (Moreira, 2007, p.179). Hoje, não só as fronteiras entre a etnografia antropológica e a sociológica são menos claras (Silva, 2003, p.37), como a sua definição surge associada a outros termos que, não sendo exactamente sinónimos, sugerem uma forte convergência: ‘pesquisa de terreno’, ‘trabalho de campo’, ‘estudo de caso’, ‘estudo de comunidade’, ‘análise intensiva’, ‘método qualitativo’ ou, simplesmente, ‘observação participante’ (Costa, 1986, p.129).

⁸² Os estudos de Alvin Gouldner no final da década de 1970 são pioneiros neste campo, integrando dados empíricos recolhidos através da observação participante, mas também entrevistas não dirigidas e documentos empresariais.

também sobre ele. Isto obriga o investigador a estar atento à relação social da investigação, a qual é, por natureza, assimétrica. Foi este o tipo de etnografia que procurámos desenvolver, aquela que aceita que o investigador influencia, pela sua presença no terreno a realidade investigada, tornando-se, quer queira quer não, parte integrante da rede de relações sociais que pretende investigar (Silva, 2003b, p.35). Esta postura exige uma vigilância crítica constante.

De tudo isto, resulta que, ao contrário do que pode ser observado com outros métodos de investigação, em que é possível distinguir os diferentes momentos e fases da pesquisa aquando da elaboração do plano de investigação, na etnografia assistimos a um processo de ‘recentragem gradual’ e de ‘focalização progressiva’ (*ibidem*, p.63) que, num contexto de descoberta, obriga a uma triangulação constante dos dados e ao método comparativo constante. Estes procedimentos analíticos são, igualmente, típicos da teoria fundamentada ou ‘*grounded theory*’ (Glaser & Strauss, 1967).

Sabemos que a acção do observador é sempre selectiva. Alguns fenómenos constituem o centro da atenção do investigador, enquanto outros são relegados para segundo plano ou excluídos, totalmente, do campo de observação. À partida, é a teoria que estabelece o que observar. No entanto, quando uma investigação é inspirada no paradigma interpretativo, o investigador tende a ter maior autonomia na recolha dos dados, daí que o contexto de investigação seja, neste caso, descrito, como de descoberta, em oposição ao contexto de prova, típico do paradigma positivista.

Quando se situa num ‘contexto da prova’, a actividade de investigação tem como objectivo primordial a verificação de uma dada teoria, independentemente da maneira como esta foi elaborada ou formulada; as condições psicológicas, históricas ou sociais que presidiram à sua descoberta não são tomadas em linha de conta. No ‘contexto da descoberta’, o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação. (Léssard-Hérbert et al, 1994, p.95)

Tradicionalmente, o processo hipotético-dedutivo e experimental, desenvolvido num contexto de prova, estaria reservado às abordagens quantitativas, enquanto as metodologias qualitativas privilegiariam o contexto da descoberta, ao qual estaria associada a abordagem indutiva. Contudo, é uma prática cada vez mais comum que as abordagens qualitativas procedam a uma investigação exploratória que evidencia determinadas hipóteses, as quais

conduzem à formulação de categorias de observação pré-determinadas, remetendo a investigação para um posterior contexto da prova.

O procedimento da indução analítica foi bem descrito por João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto na década de 1980. Estes autores negavam o empirismo, elemento fundamental do que, criticamente, designavam como filosofia espontânea dos cientistas:

A metodologia só pode existir articulada com uma teoria de referência, que comanda o desenrolar do processo de produção de conhecimentos. E essa articulação define-se portanto numa hierarquia, atribuindo prioridade ao momento teórico. (Almeida & Pinto, 1982, p.52)

Tal posição não significa que a pesquisa empírica seja impedida de exercer uma influência marcante sobre a teoria. Pelo contrário, a pesquisa empírica é reconhecida pelos autores como condição da progressão do trabalho teórico:

Quer suscitando desenvolvimentos teóricos compatíveis coma a 'zona de manobra' da matriz disciplinar, quer promovendo a clarificação do conteúdo de certos elementos da teoria, quer exigindo reformulações parciais desta, ou mesmo, ao limite, impondo a reestruturação global da matriz. (ibidem, p.115)

Num outro quadrante, o da *grounded theory*, a dimensão da descoberta é de tal forma exacerbada, que chega a ser recomendado ao investigador que ignore a literatura existente sobre o problema estudado, evitando deste modo os preconceitos. A *grounded theory* constitui um método que tem vindo a ser desenvolvido por Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss (1967), desde os finais da década de 1960, com o objectivo de gerar, elaborar e validar teorias substantivas sobre fenómenos sociais ou processos sociais abrangentes, numa perspectiva interpretativista. A essência deste método é que a teoria substantiva emerge dos dados, ou seja, é uma teoria fundamentada na análise sistemática dos dados empíricos, fundada sobre a criatividade do investigador para identificar os dados pertinentes, para lhes dar significado e para os interpretar. Para isso, o investigador questiona, sistematicamente, a informação recolhida e procede à comparação constante dos dados e à sua codificação, a partir de um processo de categorização que vai sendo progressivamente refinado (Valles, p.1997).

Pode acontecer que o investigador se veja, dada a riqueza e cacofonia dos estímulos provenientes da realidade, incapaz de lhes conferir uma ordem e de fazer uma selecção entre as várias interpretações possíveis, tendo em atenção a total falta de referentes

(Moreira, 2007, p.187). Por isso, numa linha mais moderada, tendem a ser adoptados o que Herbert Blumer (1969) designa como conceitos sensibilizadores, isto é, conceitos abertos e susceptíveis a modificações impostas pelos dados e/ou teorias, que criam uma sensibilidade especial no investigador em relação a certas manifestações. Até porque, como sabemos, qualquer investigação é selectiva, implicando sempre a escolha de um objecto, de uma perspectiva e de uma problemática, o que torna a noção de ‘tábua rasa teórica’ um ideal pouco pacífico. Pode dizer-se, então, que o investigador desenvolve uma sensibilidade teórica, a partir da qual selecciona os objectos de observação, decide o que perguntar e confirma os seus interesses, no decurso da própria investigação, ao contrário do que acontece com outros métodos, em que as hipóteses, os objectos de observação e os tipos de análise são claramente definidos antes de se iniciar a recolha dos dados. Nesta perspectiva, aceitamos que a abordagem etnográfica será sempre indutiva, mas não totalmente desprovida de um quadro teórico. Acreditamos, antes, num diálogo constante entre o pensamento indutivo e o pensamento dedutivo, entre a teoria e os dados empíricos, entre o contexto da descoberta e o da redescoberta constante, um diálogo favorecido pela estratégia de triangulação.

2.2 O estudo de caso e a triangulação

Um das marcas do discurso etnográfico é o valor que atribui à singularidade. O que o etnógrafo procura apreender é a complexidade de um fenómeno social singular. Por isso, quando o etnógrafo diz que ele é representativo não se refere a qualquer representatividade estatística, mas a uma representatividade que radica na exemplaridade, numa acepção próxima da de *tipo-ideal*, isto é, típico de uma dada época e de uma dada sociedade e, portanto, ilustrativo dessa realidade social. Por aqui se compreende que o estudo de caso seja, em geral, o modo de investigação privilegiado pelo método etnográfico e pelo paradigma interpretativo. Por aqui se compreende, também, o sentido com que se afirma que a constituição da amostra é o cerne do estudo de caso, adquirindo um sentido muito particular - ela é sempre intencional, baseada em critérios pragmáticos e teóricos, em detrimento de critérios probabilísticos.

Na verdade, os métodos de investigação diferem, essencialmente, quanto ao grau de construção do campo de investigação, ao grau de limitação e de manipulação desse mesmo campo e à posição que o investigador nele ocupa, podendo ser rerepresentados num

continuum entre duas posições polarizadas: o estudo de caso e a simulação (Lessard-hérbert *et al*, 1994). O estudo de caso corresponde, neste *continuum*, à posição em que o campo é o menos construído (portanto, o mais real), o menos limitado (ou seja, o mais aberto) e o menos manipulável (isto é, o menos controlado pelo investigador), podendo incidir sobre um grupo, um indivíduo, uma organização ou uma comunidade, mas também sobre uma acção ou interacção, sobre um acontecimento ou um processo. De qualquer forma, o estudo de caso visa descrever e compreender em profundidade um determinado contexto ou sujeito. Por essa razão, socorre-se das mais variadas técnicas de recolha da informação. De resto, uma das vantagens do estudo de caso, reside, precisamente, no facto de permitir esta conjugação entre diferentes abordagens, nomeadamente a qualitativa e a quantitativa, trazendo à luz a compreensão de processos que, de outro modo, seriam, muito provavelmente, subalternizados.

Como sublinha António Firmino da Costa, referindo-se à observação participante, «o principal instrumento de pesquisa é o investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto directo, e em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos (1986, p.137). Por isso, a atitude do investigador é compreensiva, o que pressupõe uma participação activa na vida dos indivíduos, ou do grupo observado, e uma análise em profundidade do tipo introspectivo. Por outro lado, o estudo de caso caracteriza-se por reunir informações tão pormenorizadas quanto possível do objecto, pois só assim consegue abranger a totalidade da situação – um espesso tecido de dimensões articuladas do social (*ibidem*).

Em suma, podemos dizer que no estudo de caso o investigador está pessoalmente implicado no estudo aprofundado de um ou mais casos particulares, abordando o seu campo de investigação a partir do seu interior e num contexto de descoberta permanente. Num interessante artigo sobre a investigação científica desenvolvida em torno da relação escola / família(s), Maria Manuel Vieira reflecte, criticamente, sobre a pertinência científica e a (in)visibilidade social dos fenómenos sociais, chamando a atenção para o que pode estar a tornar-se um uso abusivo dos estudos de caso e para as derivas científicas que dele podem ocorrer:

É por via do contacto permanente com as novidades sociológicas do momento, ou seja, por efeito de moda científica, e por razões de disponibilidade local, ou seja, pelo facto de estarem à mão do cientista social nos contextos urbanos centrais onde se encontra sediado, que uma

parcela das informações disponíveis sobre a realidade adquire o estatuto de objecto de estudos. (...) Contudo, para lá desse universo de problematização escondem-se muitas outras situações sociais que, por não estarem à mão, nem produzem ruído – ou seja, por não serem submetidas à denúncia pública – não assumem o estatuto de problemáticas. (...) É por isso que a contextualização e a comparação, a várias escalas, constituem procedimentos importantes para clarificar domínios de validade dos resultados obtidos e confrontar certezas deduzidas do estudo do local. (Vieira, 2006, p.281)

De facto, um dos problemas que se coloca ao estudo de caso é o da validade dos resultados alcançados. No que diz respeito à validade externa, o problema é o da capacidade de se proceder a generalizações, algo que nem sempre é viável ou desejável. Clifford Geertz (1973), por exemplo, considera a questão da generalização a outros contextos pouco significativa, se atendermos a riqueza que podemos obter em termos de profundidade de análise. Em todo o caso, esta será sempre uma capacidade cuja viabilidade só é possível averiguar mediante a comparação com os resultados obtidos em investigações similares. Quanto à validade interna, podemos dizer que um estudo de caso apresenta validade interna se as conclusões apresentadas corresponderem à realidade reconhecida pelos próprios participantes, não sendo mero produto da imaginação do investigador. A fim de afirmar a validade interna do processo de investigação, e aumentar a credibilidade das interpretações produzidas, o estudo de caso tem privilegiado a estratégia da triangulação.

Depois de um longo período em que a metodologia das ciências sociais foi olhada de forma relativamente fechada, resultado de uma visão dicotómica desenvolvida em torno dos paradigmas positivista e interpretativo, a comunidade científica começou a reconhecer a necessidade de múltiplas perspectivas e estratégias de análise de uma realidade social que se tornava cada vez mais complexa. A partir de 1980/90, a convicção da existência de uma pluralidade de vias para aceder à realidade social, numa lógica de complementaridade, colocou o conceito de triangulação⁸³ no centro do debate epistemo-metodológico, sugerindo a utilização de diferentes aproximações teóricas e metodológicas numa mesma investigação. Por via da triangulação, é possível alcançar informação mais profunda e diversificada sobre o objecto de estudo, conferir validade aos resultados, reforçar a teoria

⁸³ Usado na ciência topográfica e da navegação para designar a utilização de múltiplos pontos de referência para localizar a posição exacta de um objecto no espaço, o conceito de triangulação tem vindo a ser usado nas ciências sociais num sentido próximo – o da aplicação de diferentes metodologias na análise de uma mesma realidade (Moreira, 2007, p.66).

(ou identificar o sentido da sua reformulação), comparar resultados e tirar partido da conjugação de dados qualitativos e quantitativos, em qualquer fase do processo de investigação. Não estaremos a ir longe mais se, como Carlos Diogo Moreira (2007, p.64), afirmarmos que, tradicionalmente, o paradigma positivista relegou a estratégia qualitativa para o contexto de descoberta, em oposição ao contexto de prova, mas a prática da triangulação demonstra que o inverso também é possível.

Nas várias obras que tem vindo a publicar desde finais da década de 1980, Normam Denzin (1989), um dos grandes impulsionadores desta estratégia, de inspiração weberiana, propõe quatro níveis de triangulação: a triangulação de dados, cruzando várias fontes de informação sobre um mesmo objecto de estudo, pondo em evidência a coerência dos resultados; a triangulação de investigadores, quando se constituem equipas de investigação que procuram anular o factor ‘investigador’; a triangulação teórica, que consiste em analisar um problema partindo de diferentes perspectivas de análise e de hipóteses distintas, com o objectivo de abrir o campo interpretativo; e a triangulação metodológica, sempre que, aplicando um mesmo método, o investigador combina diferentes técnicas de recolha e análise de dados, ou quando compara os resultados obtidos com dados pré-existentes.

Como veremos de seguida, nesta investigação, procedemos à triangulação de dados e à triangulação metodológica, na medida em que recorremos a técnicas de recolha directa e indirecta, combinámos técnicas qualitativas e quantitativas e procurámos sempre o ponto de vista dos diferentes actores. Na verdade, o nosso enquadramento teórico apresenta contributos de várias áreas disciplinares (sociologia da educação, organização e gestão escolar, sociologia das organizações e ciências da comunicação) indo buscar fundamento a diferentes perspectivas teóricas (com destaque para a teoria institucional e para a teoria da estruturação). Por isso, arriscamos dizer que a triangulação teórica, não sendo uma meta por nós traçada, foi uma constante desta caminhada.

2.3 As técnicas de observação e análise dos dados

Numa classificação genérica dos dados, podemos distinguir os dados primários, elementos intencionalmente obtidos pelo investigador por meio da observação, de entrevistas ou questionários, tendo em vista um objecto de estudo específico; dos dados

secundários, que existem independentemente de qualquer intervenção do investigador, sendo produzidos em contextos diferentes do da investigação em causa.

2.3.1 Procedimentos de recolha

Tal como acontece com a escolha do método de investigação, a definição dos procedimentos de recolha de dados depende da informação que é necessário recolher para esclarecer o problema de investigação. Por outro lado, quando cruzamos diferentes técnicas de observação, não podemos esquecer que certos conceitos são mais acessíveis a algumas técnicas (e a alguns métodos), pelo que o confronto dos dados pode ser, relativamente a algumas categorias de análise, pouco viável. Por isso, pareceu-nos fundamental decidir onde queríamos chegar com cada técnica, o que implicou a definição de um plano de pesquisa, ainda que provisório, o qual foi tanto mais escalonado quanto tivemos, desde logo, a percepção que alguma da informação a recolher poderia ser vulnerável à nossa presença. Assim, a recolha de dados teve início com a observação directa porque, entre outras razões, sentimos que a realização de questionários ou entrevistas poderia denunciar os nossos objectivos, ou gerar equívocos acerca deles, inibindo manifestações espontâneas, que eram essenciais numa fase, também, de identificação de pistas de investigação.

Podemos dizer que o nosso plano de pesquisa contemplou, desde o início, a observação directa, a análise documental, os questionários e as entrevistas semi-estruturadas. A observação directa funcionaria como uma forma de aproximação ao terreno, uma fase de exploração alargada em que tínhamos como objectivo a análise dos principais processos de comunicação, a identificação de actores privilegiados e a descoberta de pistas de investigação relativamente à mudança vivida no seio do Agrupamento em causa. Paralelamente, procedemos à recolha de documentos que nos pudessem ajudar a identificar e caracterizar os instrumentos de comunicação existentes, a identificar os vectores de mudança e a descobrir elementos constituintes da identidade organizacional. Mas, ao solicitar estes documentos, tínhamos um outro propósito, justificar a nossa presença e interagir com a comunidade educativa, no sentido de a familiarizar com a nossa presença.

O inquérito por questionário tinha em vista a elaboração de um retrato geral sobre as representações dos diferentes elementos da comunidade educativa relativamente aos traços

distintivos do Agrupamento, à sua percepção da mudança e à avaliação dos processos de comunicação. Finalmente, as entrevistas tinham como objectivo a análise das representações acerca da identidade, da mudança e da comunicação, isto é, a procura do sentido para os nossos conceitos centrais, a partir de um conjunto de actores privilegiados.

A observação directa

O que sempre nos atraiu na observação directa, foi a possibilidade de captar os comportamentos no momento em que são produzidos, sem a mediação de qualquer testemunho ou documento. O campo de observação que se abre ao investigador é, neste caso, infinitamente amplo, proporcionando um verdadeiro contexto de descoberta, que nos pareceu fundamental, sobretudo, na fase inicial desta nossa investigação.

Foi assim que, durante o ano de 2006/07, centrámos a nossa atenção nos momentos de interacção formal entre o pessoal docente e não docente, a Associação de Pais e as autarquias. Neste sentido, fizemos questão de acompanhar o arranque do ano lectivo desde o dia 1 de Setembro, estando presentes na reunião com os parceiros locais e com a Divisão da Educação da Câmara Municipal, na reunião geral dos professores e no almoço-convívio que se lhe seguiu, nas reuniões com os encarregados de educação das diferentes freguesias, na primeira Assembleia de Escola, na primeira sessão do Conselho Pedagógico, na reunião de directores de turma e na das equipas pedagógicas, na recepção aos alunos e na reunião com os não docentes. Ao longo desse ano, assistimos, ainda, à maior parte dos Conselhos Pedagógicos, a mais algumas sessões da Assembleia de Escola, a um Conselho de Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a algumas reuniões das equipas pedagógicas. Tentámos, igualmente, estar presentes em reuniões de grupos de trabalho, mais ou menos informais, e em momentos de convívio, mais ou menos ritualizados, como as comemorações de Natal, a Semana Cultural e a festa de encerramento do ano lectivo.

Ao princípio, o campo de observação pareceu-nos excessivamente amplo, mas à medida que a investigação foi avançando, e à medida que fomos desbravando também o universo teórico, o campo tornou-se mais selectivo, centrando-se em questões, elementos e processos mais específicos. Reconhecemos, aliás, na descrição feita por Carlos Diogo Moreira o nosso próprio percurso e a forma como, quase intuitivamente, conduzimos o nosso olhar no terreno (2007, p.188). O caminho partiu da análise do contexto físico, enquanto expressão de características sociais e do espaço social de interacção. A partir daí,

a nossa atenção dirigiu-se para o contexto social, com destaque para a forma como o Agrupamento estava organizado, no sentido de assegurar as diferentes funções e responsabilidades que sobre ele recaem, mas, também, para as relações entre os actores, tendo em conta as microculturas que ali se cruzam quotidianamente. As interacções formais e informais (intra e interculturais) começaram, então, a tornar-se visíveis, emergindo os processos de decisão, os canais de comunicação e os fenómenos de liderança, bem como os conflitos, as cumplicidades e as alianças mais ou menos estratégicas. Ao mesmo tempo, começámos a aceder às próprias interpretações dos actores, às representações sobre si e sobre os outros, ao sentido atribuído às políticas educativas e à forma como era sentida a mudança. Em suma, começámos a identificar os principais traços da identidade colectiva daquele Agrupamento. Naturalmente, foram as interacções informais que elegemos como campo privilegiado da nossa investigação, mas, na verdade, este campo revelou-se para nós de mais difícil acesso.

Uma das primeiras dificuldades que sentimos parece estar perfeitamente identificada como característica da pesquisa etnográfica: nos primeiros períodos de observação os ‘anfitriões’ procuram implicar o investigador, levá-lo a revelar os seus verdadeiros interesses, e até a sua personalidade. Como notam Leonard Schatzman e Anselm L. Strauss (1973) é compreensível que os sujeitos queiram ser observados por alguém que conheçam e não por um estranho absoluto. Daí que tendam a multiplicar os convites, para visitas, refeições e até estadas em casa de elementos da comunidade, quando esta constitui o objecto da investigação. O propósito parece ser sempre o mesmo – conhecer melhor o investigador, enquanto pessoa. No nosso caso, tais convites foram essenciais à entrada no terreno e à legitimação da nossa presença. Permitiram-nos acompanhar o arranque de um ano lectivo e familiarizar-nos com a comunidade educativa. Porém, como a nossa porta de entrada foi sempre o Conselho Executivo, num dado momento sentimos que estávamos excessivamente conotadas com o órgão de gestão, o que poderia estar a inibir certas manifestações objecto do nosso interesse. A partir desse momento, procurámos distanciar-nos, mas admitimos não nos termos conseguido libertar dessa ‘marca’ inicial.

A este propósito, convém esclarecer que a postura que procurámos desenvolver foi a de uma participação moderada, buscando o equilíbrio entre a situação de membro e de estranho, tentando tirar partido de sermos, também nós, professores. Nomeadamente, tentámos ir facilitando pistas sobre a direcção da investigação, como sugere Miguel S.

Valles (1997), o que nem sempre foi fácil, dado que nos encontrávamos, nós próprios, numa fase de exploração. Tentámos que a nossa presença se tornasse uma rotina, favorecendo diálogos informais com professores, funcionários, pais e até alguns representantes da autarquia, aproveitando o facto de a sala de professores ser, neste Agrupamento, um espaço aberto a todo este tipo de interacções. Ao fazê-lo, procurámos diluir na rotina do Agrupamento a nossa condição de investigadores, mas pensamos só o ter conseguido com um grupo restrito - os elementos do Conselho Pedagógico e da Assembleia de Escola, não tendo conseguido chegar à restante comunidade educativa, nem mesmo ao resto do corpo docente. O ambiente de contestação e de suspeição que, entretanto, se gerou em torno do novo modelo de avaliação dos professores e da avaliação externa das escolas (sobretudo nos dois anos lectivos seguintes) revelou-se pouco favorável a intromissões exteriores à escola, agravado pelo facto de nós representarmos um outro nível de ensino com quem as relações nem sempre são consensuais – o ensino superior. Tememos que, tudo isto, tenha conferido um teor ‘inquisitivo’ à nossa observação, do qual nos apercebemos na fase da administração dos questionários, momento que coincidiu com o auge da contestação pública.

Destas e de outras reflexões fomos tomando nota no nosso diário de campo, onde às anotações tomadas no momento, ou imediatamente após cada sessão de trabalho de campo, acrescentámos o lado mais pessoal e introspectivo da investigação, a partir da qual elaborámos uma síntese⁸⁴. Numa perspectiva mais analítica e interpretativa, elaborámos, a partir das notas de campo, um conjunto de questões para reflexão, contemplando já alguns dos conceitos suscitados pela revisão bibliográfica entretanto realizada⁸⁵.

Esta diversidade de anotações vai ao encontro da distinção apresentada por Valles (1997, p.170) entre: notas condensadas, tomadas no momento e incluindo todo o tipo de apontamentos; notas expandidas, escritas a partir das anteriores com todo o detalhe possível; diário de campo, onde se regista o lado pessoal do trabalho de campo, incluindo experiências e sentimentos de afecto, ‘desafecto’, confusão ou medo; notas de análise e interpretação, onde se funde o que é observado e analisado no campo com a perspectiva

⁸⁴ Ver no anexo 1 a síntese do trabalho de campo

⁸⁵ Ver no anexo 2 as questões para reflexão suscitadas pelo trabalho de campo

adoptada no estudo. A partir deste sistema de notas, foi possível adoptar procedimentos de classificação, categorização e síntese. Como veremos adiante, a nossa síntese foi objecto de uma análise de conteúdo, a partir de uma categorização a que submetemos todo o material recolhido⁸⁶.

Resta sublinhar que nos esforçámos, nas nossas notas, por respeitar o que na bibliografia sobre a observação directa é designado como 'termos nativos', isto é, as expressões ou o jargão institucional, evitando o discurso próprio das ciências sociais (*ibidem*, p.169). Tal parece ser uma condição à imersão do investigador no campo e à compreensão do universo observado, ao mesmo tempo que garante a preservação dos dados em bruto, os quais podem ser retomados a qualquer momento. Naturalmente, o processo de tradução acontece nas 'notas de análise e interpretação', procedendo-se ao enquadramento teórico dos dados empíricos.

A análise documental

Por documento entendemos todo o material informativo sobre um determinado fenómeno, sempre que ele existe independente da acção do investigador. Na verdade, qualquer sociedade moderna produz uma infinidade de documentos que constituem marcos significativos da sua cultura, os quais estão cada vez mais acessíveis por meios electrónicos. As novas tecnologias, além de facilitarem o acesso e a pesquisa documental, permitem, ainda, a sua transferência, arquivo e manipulação, abrindo-se um campo de possibilidades de exploração praticamente infinito.

Ora, se a História é das disciplinas que, tradicionalmente, mais recorre à análise documental para estudar as sociedades ao longo dos tempos, as ciências sociais e políticas encontram no acervo documental uma base empírica cada vez mais rica para a análise da realidade contemporânea⁸⁷. Neste sentido, a análise de documentos envolve procedimentos extremamente diversificados, dada a multiplicidade de documentos reveladores de

⁸⁶ Nomeadamente a síntese do trabalho de campo (o anexo 1), a análise dos questionários (anexo 7) e as entrevistas (anexo 9).

⁸⁷ Os documentos políticos foram, aliás, os primeiros a despertar a curiosidade dos cientistas sociais, com Harold D. Lasswell e Nathan Leites a tomarem por objecto de estudo a propaganda política. Hoje os documentos literários e os produtos mediáticos prestam-se a análises sociais de grande relevância e agudeza, conforme nota Moreira (2007).

fenómenos sociais, ou seja, documentos susceptíveis de fornecer elementos informativos indirectos à pesquisa em ciências sociais. De entre as várias classificações possíveis, é comum distinguir os documentos escritos, independentemente da sua natureza institucional ou pessoal, e os documentos audiovisuais. Dado o objecto de estudo desta investigação, a nossa análise incidiu, exclusivamente, sobre documentos institucionais, de carácter público, nomeadamente: alguns diplomas legais, o Projecto Educativo do Agrupamento (PE), o jornal da escola, o relatório da avaliação externa, actas e memorandos de diferentes reuniões e grupos de trabalho, questionários realizados à comunidade educativa e relatórios de actividades, entre outros documentos disponíveis *on-line*.

Entre as vantagens da análise documental, enunciadas por Valles (2007, p. 129), destacamos a não reactividade, isto é, o facto de os documentos serem produzidos em contextos naturais de interacção, sem que, ao contrário do que sucede com a observação directa, o investigador exerça qualquer influência sobre o objecto; e a historicidade, no sentido em que são registos que permanecem no tempo, desde que arquivados e conservados. Em concreto, esta particularidade permitiu-nos, por exemplo, analisar a evolução do sentido atribuído por aquele Agrupamento ao seu projecto educativo, já que embora no período analisado tenha estado em vigor um único Projecto Educativo (2006/2009), ele foi reformulado em cada ano lectivo (conforme está previsto na lei), dando origem a três versões que foi pertinente comparar.

Quanto aos inconvenientes da análise documental, pensamos que tudo se resume ao facto de serem produzidos em contextos que fogem ao controlo do investigador, visando propósitos distintos, o que pode pôr em causa a sua autenticidade, tanto quanto a sua credibilidade. Neste sentido, o perigo está na utilização acrítica do material documental, um risco que uma atenção redobrada sobre o contexto social de produção dos documentos e o recurso à triangulação poderá, certamente, minimizar, sobretudo se os perspectivarmos como dados complementares à observação directa.

Quanto ao tratamento da informação obtida por via documental, a análise quantitativa é inevitável quando se trata de dados estatísticos. Nos restantes casos, o emprego de técnicas qualitativas é igualmente legítimo, sendo frequente a conjugação de técnicas clássicas de interpretação - que analisam qualitativamente o documento na sua globalidade, a partir do seu significado - com técnicas consideradas mais modernas, que

subdividem o documento em elementos homogéneos para os relacionar, posteriormente, entre si, com eventual recurso a procedimentos estatísticos.

Quer isto dizer que a informação obtida com base documental pode ser tratada da mesma forma que a que resulta da observação directa ou da realização de entrevistas. Assim, à semelhança do que fizemos com as notas de campo, submetemos os documentos que considerámos mais relevantes a uma análise de conteúdo, a partir das categorias criadas com base nas entrevistas, procedendo assim à triangulação dos dados.

O inquérito por questionário

O inquérito por questionário constitui um procedimento técnico, historicamente privilegiado pela Sociologia, pela Psicologia Social e pela Demografia, uma tradição diferente da Antropologia que sempre preferiu a observação etnográfica.

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha que se apoia numa série de perguntas pré-estabelecidas, que são colocadas a um conjunto relativamente extenso de indivíduos, segundo uma formulação e uma ordem uniformes e previamente estipuladas (Ghiglione & Matalon, 1992). As perguntas podem ser abertas, quando, apesar de tudo, o inquirido pode responder livremente e por palavras suas; fechadas, quando o inquirido tem de optar entre uma lista tipificada de respostas; ou escalas quando os inquiridos são convidados a posicionar-se relativamente a uma situação, revelando a sua atitude em termos de direcção e intensidade.

Desta definição, resultam três consequências, sistematizadas por Moreira (1997):

- Constitui uma técnica adequada ao estudo extensivo de grandes conjuntos de indivíduos, medindo certos atributos de uma população, a partir de uma amostra que se pretende representativa, mas com importantes limitações quanto ao grau de profundidade dos dados obtidos;
- Dado o recurso a técnicas de análise estatística para o tratamento dos dados, tende a ser associada à investigação quantitativa, podendo ser conotada com o paradigma positivista;
- Visto que assenta no testemunho dos actores, é muitas vezes apresentada como um caso particular de entrevista - o mais estruturado e rígido dos tipos de entrevista.

Relativamente a esta última questão, concordamos com João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto (1982) quando reclamam a autonomização do inquérito por questionário como técnica de investigação, por dispensar a interacção entre o investigador e o inquirido (quando auto-administrado). Sendo esta interacção fonte de enviesamentos no caso da entrevista, dada a relação, por natureza assimétrica, que se estabelece, esta parece-nos ser uma particularidade a ressaltar.

Por outro lado, como temos vindo a sublinhar, a dicotomia entre o qualitativo e o quantitativo tende a ser ultrapassada, reconhecendo-se, hoje, que a conjugação do inquérito por questionário com outras técnicas produz uma enorme mais-valia, em termos de complemento/contraste e de validação dos dados. Num outro quadrante, muitas investigações recorrem hoje ao inquérito por questionário como ponto de partida para a investigação, sendo aplicados, numa primeira fase, como forma de aproximação ao terreno. Não foi essa a nossa estratégia. O inquérito por questionário surge na nossa investigação como elemento de mediação entre o nosso olhar sobre o objecto e o discurso, mais ou menos oficial, dos actores. Ou seja, quisemos confirmar junto dos docentes, dos pais, dos alunos e dos não docentes das diferentes escolas que integram o Agrupamento de Escolas de Campos do Lis⁸⁸, se as ‘impressões’ que retirámos a partir da observação directa eram reais e generalizáveis a toda a comunidade educativa, isto é, se não correspondiam a enviesamentos nossos ou não retratavam apenas um núcleo duro desta comunidade - a parte da realidade que nos foi dada a conhecer. Queríamos fazê-lo, antes de partir para as entrevistas, no sentido de identificar e explorar divergências e convergências.

Podemos dizer que procurámos uma radiografia da população, que confirmasse (ou não) o nosso diagnóstico inicial e que servisse de base à elaboração dos guiões para as entrevistas, que as complementasse e que permitisse a triangulação da informação.

Para isso, elaborámos três questionários⁸⁹ que, partindo de uma matriz comum que reflectia o que começava a ser a nosso modelo de análise, adaptámos em termos de linguagem, familiaridade com os temas e disponibilidade, aos diferentes grupos:

⁸⁸ Nome fictício que atribuímos ao Agrupamento analisado a fim de preservar a identidade dos actores.

⁸⁹ Ver no anexo 3 os inquéritos por questionário

encarregados de educação, pessoal docente e não docente⁹⁰. Os guiões, foram, assim, estruturados em quatro blocos temáticos:

I. Cobrindo questões sociodemográficas, a primeira parte foi constituída, essencialmente, por perguntas fechadas, visando a caracterização geral dos inquiridos a partir de dados que pudessem vir a assumir-se como variáveis de controlo: dados pessoais, familiares, profissionais e de vínculo para com o Agrupamento;

II. Centrada nas representações sobre a identidade do Agrupamento, a segunda parte do questionário conjugou perguntas abertas com escalas de opinião, tendo por objectivo a análise da identidade colectiva;

III. A terceira parte procurou averiguar as atitudes face à mudança, focando a atenção na percepção e no posicionamento dos actores.

IV. A última parte concentrou-se em questões relativas às práticas de comunicação do Agrupamento, a partir da avaliação pelos actores do esforço e da eficácia comunicativa do Agrupamento.

Uma vez elaborados, os instrumentos foram testados em actores com posições similares noutros agrupamentos: duas auxiliares de acção educativa, dois professores e dois encarregados de educação. Nesta fase de pré-teste, o único problema detectado foi o de o guião estar muito ligado às particularidades do Agrupamento em análise, não se adequando algumas das questões a outras realidades.

Relativamente à forma como foram administrados os questionários, procurámos procedimentos adequados às características dos diferentes grupos, mas também às possibilidades de acesso que tínhamos a cada um deles. Daí que as práticas adoptadas tenham sido diferentes na escola-sede e nos jardins de infância e escolas do 1.º CEB, mas sempre auto-administrados. No caso dos não docentes da escola-sede, entregámos os

⁹⁰ Atendendo à idade dos alunos e aos diferentes níveis de maturidade que seria previsível encontrar entre alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, optámos, neste grupo, por transformar o questionário de administração directa em entrevistas muito estruturadas, ganhando em clareza, rigor e profundidade o que, certamente, perdemos em sinceridade, já que perdemos a condição de anonimato.

questionários em mão a todos os funcionários, tendo-lhes sido pedido que, no final do dia, o devolvessem, depositando-o num cacifo que o Conselho Executivo fez o favor de nos ceder. Não podemos deixar de ressaltar o facto de o pessoal administrativo se ter recusado, em bloco, a devolver os questionários, mesmo depois da confirmação do Conselho Executivo em como estariam autorizados a responder. Pensamos que o facto de não ter havido qualquer contacto anterior com este grupo, até pelo relativo isolamento a que pensamos que está sujeito (e sobre o qual reflectiremos oportunamente), levou a que algumas das questões colocadas tenham sido interpretadas como excessivamente ‘inquisitivas’ ou ‘avaliadoras’. Nas restantes escolas e jardins seleccionados, de acordo com critérios que explicitaremos adiante, pedimos aos docentes que servissem de intermediários, quer para a entrega, quer para a recolha dos questionários. Entre o pessoal auxiliar, conseguimos uma taxa de devolução que rondou os 100%. O mesmo não aconteceu com os docentes, a quem os questionários foram distribuídos nos conselhos de turma seleccionados e nos conselhos de docentes, tendo sido prescrito o mesmo procedimento relativamente ao processo de devolução dos questionários. No caso do pessoal docente, foi-nos devolvido um baixo número de questionários, sobretudo ao nível do 2.º e 3.º CEB, onde a taxa de devolução não passou dos 8%. Acreditamos que o facto de nos termos confrontado com um ano particularmente atribulado, com incertezas relativamente ao processo de avaliação dos professores a pairar sobre o trabalho docente e com orientações normativas a surgirem em todas as frentes⁹¹, levou a que o ritmo e a carga de trabalho não tenham chegado a abrandar o suficiente para que os docentes pudessem reflectir sobre as questões que lhes colocámos. Por outro lado, não temos grandes dúvidas que os docentes estão saturados deste tipo de abordagem. Mas, sobretudo, sentimos, como já foi referido, ter-se gerado um ambiente pouco favorável a intromissões externas no dia-a-dia do Agrupamento e um clima de alguma ‘suspeição’ relativamente aos nossos propósitos. Com os encarregados de educação, fomos mais bem sucedidos, os docentes foram nossos intermediários e a taxa de devolução rondou os 100%⁹².

⁹¹ Convém referir que a administração dos questionários aconteceu em Março de 2008, coincidindo com o despoletar de indignação dos docentes face ao processo de avaliação.

⁹² Não deixa de ser curioso que os docentes, que evitaram responder ao nosso inquérito, se tenham empenhado como intermediários com os encarregados de educação. Porém, a explicação parece ser relativamente simples: ao nível do pré-escolar e do 1.º Ciclo, não tivemos problemas com as respostas dos

Por todas estas dificuldades, os dados obtidos através do questionário desempenham, na nossa investigação, um papel muito diferente daquele que havíamos previsto. Se no caso dos encarregados de educação e do pessoal auxiliar eles nos permitem, de facto, obter um panorama geral no que diz respeito às suas representações e atitudes, no caso dos docentes, tivemos que nos centrar mais nas entrevistas, ainda que estes episódios nos tenham suscitado um outro tipo de reflexões, a ter em conta na análise e interpretação dos dados. Por isso, entendemos que os resultados obtidos através do inquérito por questionário permaneciam válidos e mereciam ser quantificados, sobretudo na perspectiva de proceder à sua triangulação com os dados qualitativos obtidos pela observação e mediante a realização de entrevistas.

As entrevistas qualitativas

Ficou já claro que, no paradigma interpretativo, os sujeitos observados não se limitam a ser objecto passivo da investigação. Pelo contrário, convertem-se em sujeitos activos e em protagonistas, sendo que a sua interpretação da realidade se assume como parte integrante do conhecimento científico. É neste âmbito que a entrevista, enquanto interacção verbal com o observador, se converte num instrumento de investigação indispensável ao estudo de caso.

É verdade que o inquérito por questionário também dá a voz aos actores, mas não podemos ignorar três limitações que consideramos poderem ser minimizadas com recurso à entrevista. Primeiro, há que ter em conta a ‘desejabilidade social das respostas’, isto é, a tendência dos inquiridos para, mesmo garantido o anonimato, responderem de acordo com o que pensam ser positivamente conotado pelo investigador. Por outro lado, o inquérito por questionário coloca ao entrevistado alguma pressão para responder, num prazo relativamente curto, a questões que podem ser complexas ou novas para o inquirido, podendo levá-lo a escolher ao acaso uma resposta ou a manifestar uma opinião que, muitas vezes, nasce do contacto com a pergunta, revelando-se, por isso, extremamente volátil. Por fim, a pergunta estandardizada regista mais a opinião do que propriamente a sua

docentes. No caso do 2.º e 3.º Ciclo foram os directores das turmas seleccionadas que fizeram a ponte com os encarregados de educação, o que corresponde ao grupo de professores que vinha acompanhando a nossa investigação desde o seu início, dada a sua presença nos órgãos de gestão intermédia.

intensidade ou convicção, sendo praticamente impossível distinguir opiniões sólidas de opiniões volúveis.

O carácter descritivo de um estudo de caso não pode ficar-se por uma radiografia mais ou menos superficial do objecto, da mesma maneira que não pode cingir-se às manifestações visíveis de um determinado fenómeno, antes implicando mergulhar na interpretação dos actores, na compreensão do sentido que atribuem aos seus actos e aos dos outros. Desta forma, é possível afirmar que quanto maior for a liberdade e a iniciativa deixada aos interlocutores, quanto maior a duração da entrevista e quanto mais vezes ela se repetir, mais rica será, em princípio, a informação recolhida. Não obstante, como sublinham Almeida e Pinto (1982), tratar-se-á sempre de uma informação centrada na pessoa do entrevistado.

Definida como uma conversa explicitamente provocada pelo investigador, dirigida a pessoas seleccionadas com base num plano de investigação em função de determinadas características, com uma finalidade de tipo cognoscitivo, guiada pelo investigador; e assente num esquema flexível de interrogação (Moreira, 2007, p.204), a entrevista qualitativa pode ser mais ou menos estruturada.

Consideramos que as interpretações de tipo psicanalítico que, por vezes, se procuram com as entrevistas não-directivas poderão ser excessivamente ambiciosas e ilusórias. Porém, acreditámos que com a realização de entrevistas semi-estruturadas conseguiríamos ir um pouco além da formulação do discurso oficial e imediato dos actores, aprofundando o nosso conhecimento sobre os processos de comunicação existentes, sobre o sentido atribuído a estes processos e sobre as representações que, com base neles, os actores construíam sobre o Agrupamento, sobre si e sobre os outros. Optámos, então, pela entrevista semi-estruturada, guiada por um conjunto de perguntas e questões básicas a explorar, em jeito de recordatória, mas deixando que a formulação ou a ordem das perguntas fluísse no decurso da entrevista. Na verdade, os guiões foram adaptados aos diferentes actores (docentes, não docentes, alunos, autarca, presidente do órgão de gestão e representante da Associação de Pais) a partir dos blocos temáticos inseridos nos questionários:

- I - Representações sobre o Agrupamento
- II - Atitudes face à mudança
- III - Representações sobre o esforço e eficácia organizacionais

As perguntas, foram, no entanto convertidas em perguntas abertas, tendo sido acrescentados tópicos específicos em função das particularidades dos informadores⁹³. Procurámos, com isto, garantir um contexto equivalente de entrevista, de modo a que as diferenças verificadas pudessem ser atribuídas a variações reais de respostas e não ao instrumento de pesquisa. Neste sentido, atribuímos especial atenção aos casos em que falámos com mais do que um representante do mesmo grupo organizacional, o que aconteceu com os docentes, os não docentes e os alunos.

Em todo o caso, não podemos deixar de ter em conta que, tratando-se de um processo de comunicação interpessoal, a entrevista se inscreve num contexto social e cultural mais amplo. Ou seja, a informação produzida estará necessariamente condicionada pela situação da entrevista, assim como pelas características pessoais de actuação, quer do entrevistado quer do entrevistador, não fossem a experiência e a familiaridade do investigador com o objecto de estudo mais-valias referidas para a investigação, ao lado dos cuidados a ter na selecção dos indivíduos a entrevistar – pelo conhecimento particular de um determinado contexto, mas também pelas suas competências comunicativas, desde que estas não interfiram com o objecto de estudo.

Ora, se já foi aqui referido o carácter pouco igualitário das relações sociais de investigação (Silva, 2003b, p.35), esta questão parece adquirir particular acuidade na situação de entrevista, já que a assimetria existente é socialmente redobrada pelas expectativas geradas em torno dos papéis que o investigador desempenha noutros campos, que não o da investigação em si, podendo traduzir-se em redobradas resistências e racionalizações. Queremos com isto afirmar que, no nosso caso, a nossa condição de professor poderá ter gerado alguma empatia com os professores (com o risco de a entrevista poder, a qualquer instante, resvalar para uma conversa informal entre pares). Mas essa empatia nem sempre se verificou, dada a relação, nem sempre consensual, entre docentes de diferentes níveis de ensino. Em todo o caso, foi, sobretudo, com os outros actores que sentimos o peso da desigualdade, já que nunca deixámos de nos sentir professores, trazendo para a situação de entrevista todas as assimetrias que caracterizam a relação dos docentes com o resto da comunidade educativa.

⁹³ Ver no anexo 4 os guiões de entrevista

Ciente de todas estas dificuldades, além da necessidade de ter presente o sentido que tanto o entrevistador como os entrevistados atribuem à situação de pesquisa, à relação que por ela se estabelece e aos fins que ambos buscam nesta relação de troca, a solução pareceu-nos passar pela escuta activa e metódica proposta por Pierre Bourdieu (1998). Esta postura, tão necessária quanto difícil de pôr em prática, pressupõe: disponibilidade total em relação ao entrevistado, submissão à singularidade das suas representações particulares e o ser capaz de nos colocarmos mentalmente no lugar do outro, não no sentido das homologias de posição, da representação de papéis ou de projecção, mas no sentido da compreensão das condições sociais das quais o entrevistado é o produto. Se esta prática tem por objectivo a redução da violência simbólica e do arbitrário cultural que poderão ser exercidas através da entrevista, legitimando assim o entrevistado a ser o que é e a assumir as suas posições, não é menos falaciosa a total ausência de intervenção e de construção constante por parte do entrevistador. A escuta deve ser, portanto, activa e metódica, sob pena de entrarmos no campo das aparências, das evidências e do narcisismo cultural que resultam de um jogo em que entrevistador e entrevistado se enganam mutuamente, ao mesmo tempo que se enganam a si próprios. É neste sentido que Bourdieu, ao definir o processo de objectivação participante, nos fala de uma simultânea denúncia activa e sistemática das pré-construções.

Ao todo, realizámos 13 entrevistas semi-estruturadas, com duração aproximada de 2 horas e 19 entrevistas muito estruturadas, aos alunos, que não duraram mais de 30 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas⁹⁴.

'Amostragem' e selecção

Tende a aceitar-se que não faz sentido falar em amostragem nas metodologias qualitativas, já que não se procura uma representatividade estatística, mas uma representatividade social. De resto, as características da análise qualitativa não se compadecem com uma definição, *a priori*, do processo de amostragem. Como vimos, a análise é maleável, o objecto evolui e a 'amostra' pode alterar-se ao longo do percurso.

⁹⁴ Ver exemplo de entrevistas nos anexo 5 (muito estruturada) e anexo 6 (semi-estruturada).

Mas a verdade é que, mesmo optando por uma amostragem por caso único⁹⁵, como aconteceu com este estudo, é necessário proceder à selecção dos sujeitos a abordar. No nosso caso, foi necessário decidir quais de entre os 13 jardins de infância, das 21 escolas de 1.ºCEB e das 19 turmas do 2.º e 3.º ciclo iríamos analisar, bem como os actores privilegiados que iríamos entrevistar.

O conceito de amostra teórica vai ao encontro desta posição, recusando a utilidade de uma amostra representativa num estudo com carácter qualitativo. Não se trata de defender a constituição de uma amostra acidental (em que são considerados os casos acidentalmente surgidos, sem qualquer outro critério), mas de uma ‘amostra intencional, assente no pressuposto de que, com boa intuição e uma estratégia adequada, é possível seleccionar os elementos que, pela sua tipicidade, devem ser incluídos na ‘amostra’ (Almeida & Pinto, 1982, p.105). A constituição desta ‘amostra’ deverá, então, ser inteiramente governada pela selecção de respondentes susceptíveis de maximizar o desenvolvimento teórico, pondo em acção o princípio da diversidade e o da saturação.

O princípio da diversidade diz respeito à necessidade de garantir que uma pesquisa, sendo qualitativa, tem em conta a heterogeneidade presente no objecto de estudo, isto é, que a investigação aborda a realidade considerando as variações necessárias. Para isso, é preciso salvaguardar a presença da diversidade de sujeitos entrevistados ou inquiridos, bem como a variedade de situações existentes. Falamos de diversificação externa, quando identificamos diversidade de actores ou situações no contexto societal e de diversidade interna, quando dentro de um determinado grupo ou situação homogénea, se explora a diversidade interna desse grupo. (Guerra, 2006, p.40). A partir daqui, a ‘amostra’ é construída a partir de critérios de diversificação estratégicos, face ao objecto de estudo.

Quanto ao princípio da saturação, serve para guiar o investigador quanto ao momento em que deve interromper a recolha de dados, evitando o desperdício inútil de recursos, por já ser possível generalizar os resultados ao universo de trabalho a que o grupo pertence. A saturação teórica, significa que o conceito que emergiu dos dados não está a ser

⁹⁵ A tipologia seguida por Isabel Carvalho Guerra para a investigação qualitativa, em alternativa à clássica classificação entre amostragem probabilística e não probabilística, opõe a amostragem por caso único, quando é escolhida uma pessoa, uma situação ou um local para fazer uma análise intensiva como acontece no estudo de caso, à amostragem por casos múltiplos, onde a ‘amostra’ pode ser construída por contraste ou por homogeneização (2006, p.44)

modificado quando submetido a diferentes contextos empíricos, no sentido em que não surgem novas propriedades. A saturação empírica, significa que os dados recolhidos não trazem informação que justifique a recolha de novo material, já que a informação começa a ser repetitiva face aos ‘nós’ do questionamento (*ibidem*, p.42).

No nosso caso, começámos por identificar o nível de ensino como critério de diversificação externa, sentindo necessidade de entrevistar e inquirir agentes das diferentes escolas que integram o Agrupamento. Escolhemos então três escolas do 1.º CEB e dois jardins de infância, tomando como factores de diversificação interna: a proximidade à escola-sede, a sua dimensão, a área de influência relativamente ao 2.º e 3.º CEB⁹⁶ e a representação nos órgãos de gestão intermédia. Ao nível do 2.º e 3.º ciclo, optámos por analisar uma turma de cada ano de escolaridade, procurando obter diversidade interna a partir do Director de Turma, segundo critérios que remetem para os actores privilegiados que identificámos durante a observação directa: assento nos órgãos de gestão intermédia, lideranças informais, envolvimento no quotidiano da escola, relação com o Conselho Executivo e outras alianças identificadas. Por outro lado, tivemos em conta um outro critério de diversificação externa, que foi o papel desempenhado pelos actores na comunidade educativa, pelo que tanto nas entrevistas como nos inquéritos por questionário contemplámos: docentes, pessoal não docente, alunos e encarregados de educação, das escolas e turmas seleccionadas partir do critério anterior – o nível de ensino.

Em síntese, entrevistámos duas educadoras, três professores do 1.º CEB, três docentes do 2.º e 3.º CEB, a presidente do órgão de gestão, o encarregado do pessoal não docente, a chefe dos serviços administrativos, um presidente de Junta de Freguesia, um elemento da Associação de Pais e 19 delegados de turma.

Relativamente aos inquéritos por questionário, foi com base na unidade de análise ‘estabelecimento’ que seleccionámos os docentes, os encarregados de educação e os funcionários não docentes para os diferentes níveis de ensino. No caso do 2.º e 3.º CEB, tomámos como unidade de análise a ‘turma’, quer para os encarregados de educação (uma turma de cada nível), quer para os alunos (tendo sido inquiridos os delegados de cada

⁹⁶ Convém esclarecer que integram este Agrupamento freguesias que, ao nível do 2.º e 3.º Ciclo passam a ser da zona de influência de dois colégios privados.

turma), enquanto para o pessoal docente e não docente deixámos que a amostra se definisse, ela própria, a partir do número de questionários devolvidos.

Quadro 1
Composição da amostra

	Escolas			Turmas			Docentes			Não docente			E.E.		
	T*	n	%	T*	n	%	T*	n	%	T*	n	%	T*	n	%
Pré-escolar	13	2	15%	13	2	15%	22	2	9%	8	2	25%	348	42	12%
1.ºCEB	21	3	14%	40	6	15%	72	4	5%	31	2	6%	855	106	12%
2.º CEB	1	1	100%	9	2	22%	82	5	6%	31	20	65%	177	32	18%
3.º CEB				10	3	30%							243	43	22%
Total	35	6	17%	72	13	18%	176	11	6%	70	24	34%	1575	223	22%

* Dados relativos ao ano lectivo 2007/08, conforme Projecto Educativo 2006/09, não contemplando as turmas de CEF's.

Verificamos, pela consulta do quadro 1, que, relativamente aos docentes a nossa amostra corresponde a apenas 6%, da população, o que se deve à base de amostragem (nos pré-escolar e 1.ºCEB), mas, sobretudo, à baixa taxa de devolução dos questionários (no 2.º e 3.º CEB).

Os não docentes estão representados em 34%, estando a escola-sede claramente sobrerrepresentada devido a termos trabalhado com o critério 'escola'. Tal percentagem será ainda superior se tivermos em conta que, no caso da escola-sede, está representado apenas o pessoal auxiliar (83%).

O reduzido número de inquiridos, no caso dos docentes (11), dos não docentes (24) e dos alunos (19), permite compreender por que é que a maioria dos testes que realizámos (testes não paramétricos) revelou a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nos resultados. Da mesma forma, sempre que procurámos analisar diferenças entre grupos, através de testes não paramétricos para duas amostras (comparando, por exemplo, os níveis pré-escolar e 1.ºCEB com o 2.º e 3.ºCEB, tanto no caso dos docentes, como no dos não docentes e encarregados de educação), não conseguimos nunca obter significância estatística. O número de casos era drasticamente reduzido.

Ao nível das famílias, os desequilíbrios que encontrámos na composição dos 22% de encarregados de educação inquiridos, se tivermos em conta o peso dos diferentes ciclos, deve-se ao facto de nos 2.º e 3.º ciclos nos termos preocupado em contemplar uma turma de cada ano.

1.3.2 Procedimentos de análise e tratamento dos dados

Segundo Matthew Miles e Michael Huberman a análise dos dados qualitativos e quantitativos seguem os mesmos passos, a diferença é que enquanto a análise quantitativa é linear, a análise qualitativa segue um processo cíclico e interactivo (1994, p.10).

Nesta perspectiva, em ambos os casos, a análise dos dados tem início com a redução dos dados. Na análise quantitativa, tal corresponde à análise de frequências, ao cálculo de médias e do desvio-padrão, enquanto na análise qualitativa consiste na selecção do material compilado, na sua integração num modelo de análise, na construção de uma metáfora ou, ainda, numa eventual quantificação. Trata-se de um primeiro esforço de interpretação, que conserva ainda os elementos contextuais dos dados.

Segue-se a organização e apresentação dos dados, geralmente designado como tratamento dos dados, isto é, a estruturação de um conjunto de informações a partir da qual se podem extrair conclusões e tomar decisões. Miles e Huberman chamam a atenção para uma organização dos dados que, durante esta fase, facilite a consulta visual – figuras, quadros, matrizes ou tabelas, quer se trate de pesquisas qualitativas ou quantitativas.

A fase de interpretação e verificação dos dados traduz-se, no caso de uma investigação quantitativa, no estudo dos níveis de significância e na análise das diferenças encontradas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, no sentido de confirmar ou refutar hipóteses. Na investigação qualitativa, a interpretação e validação dos dados consiste na atribuição de significado à informação recolhida, através do estabelecimento de relações e de configurações expressas em proposições ou modelos. Visto que, logo na primeira fase da investigação, o trabalho interpretativo dá lugar à formulação de conclusões provisórias, esta componente da análise qualitativa integra, igualmente, uma dimensão de verificação.

Ao nível de todos estes procedimentos, as novas tecnologias têm proporcionado transformações notáveis nos últimos anos. Numa primeira fase, ao nível da investigação quantitativa, onde os programas informáticos se impuseram há mais de meio século, pela possibilidade de manipular rapidamente quantidades consideráveis de dados, libertando o investigador dos cálculos estatísticos manuais e dos inevitáveis erros que se cometem neste tipo de operações. O *software* especificamente desenvolvido para o tratamento dos dados em ciências sociais passou a permitir a aplicação de técnicas estatísticas mais complexas e adequadas a cada estudo. O mais utilizado destes programas é, certamente, o *SPSS*

(*Statistical Package for the Social Sciences*) que, criado nos anos 1960, constituiu a primeira grande tentativa de desenvolver *software* específico para as ciências sociais. Desde então, passou por sucessivas revisões e aperfeiçoamentos.

Na análise qualitativa, a utilização de sistemas informáticos é mais recente e menos consensual, já que muitos investigadores temem, ainda, os riscos que comporta, nomeadamente o do investigador deixar que seja o programa a conduzir o processo de análise e o de que este seja organizado a partir das rotinas proporcionadas pelo programa.

Em todo o caso, os programas desenhados para a análise qualitativa são já de três tipos (Moreira, 2007, p.272):

- Programas dirigidos para a codificação e recuperação textual, dos quais é exemplo o HYPERQUAL;
- Programas construtores de teoria, baseados na codificação, de que são exemplos o ATLAS/ti, o AQUAD, o HyperRESEARCH ou o NUDIST;
- Programas construtores de redes conceptuais semânticas, como o MECA e o METADesign, mas também o NUDIST e o ATLAS.

No nosso caso, utilizamos o NVIVO 7, que corresponde a uma actualização do NUDIST (*Non-numeric Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing*), criado nos anos de 1980 para auxiliar os investigadores a lidar com dados não numéricos e não estruturados em análise qualitativa. Com este programa é possível editar, visualizar e interligar documentos, mas, mais do que isso, é possível criar categorias, codificar documentos, filtrar informação, fazer buscas e questionar os dados com o objectivo de responder às questões de uma investigação.

Análise quantitativa

A análise quantitativa é o tipo de análise privilegiado quando a recolha dos dados é feita por meio de um inquérito por questionário, procedendo-se, nestes casos, à análise estatística. Se a estatística «usa e estuda os números no seu contexto», conforme afirmam João Marouco e Regina Bispo (2003, p.18), o processo terá de se iniciar pela recolha de dados num contexto apropriado aos objectivos do estudo (definido pela amostra), envolve a caracterização desses dados no contexto apropriado (através da estatística descritiva) e

termina com a elaboração de conclusões e teorias sobre esses dados, fundamentadas para o contexto em que foram obtidos (através da inferência estatística).

Ora, com todas as limitações a que já fizemos referência, a propósito do processo de amostragem, entendemos que, enquanto elementos de caracterização geral, os dados obtidos através do inquérito por questionário permaneciam válidos e mereciam ser quantificados, sobretudo na perspectiva de proceder à sua triangulação com os dados qualitativos obtidos por via da observação directa e das entrevistas.

Não obstante, a natureza qualitativa da maior parte das variáveis com que trabalhámos e a reduzida dimensão das amostras dos diferentes grupos, fizeram-nos privilegiar a estatística descritiva, ainda que aqui ou ali nos tenhamos aventurado pela análise bivariada⁹⁷. Assim, procedemos à análise de frequências de escalas e de variáveis de nível binominal ou ordinal, aferindo a sua significância estatística, mediante testes não paramétricos, para um grupo (*Teste Binominal*, *Teste de Qui-Quadrado* e *Teste Kolmogorov-Smirnov*).

A fim de explorar diferenças nos resultados relativos a determinados grupos, aplicámos testes para duas ou mais amostras independentes (*Teste de Qui-Quadrado*, de *Kolmogorov-Smirnov*, de *Mann-Whitney*⁹⁸ e *H de Kruskal-Wallis*). Em alguns casos, construímos escalas de múltiplos itens, tendo sido calculada a sua fidelidade interna a partir do valor de *Alfa de Cronbach*. Foi, sobretudo, com estas variáveis, nos casos que julgámos pertinentes e que apresentaram uma fidelidade interna aceitável (entre 0,7 e 1), que partimos para a análise da correlação ordinal (através do cálculo do *Ró de Spearman*), não perdendo nunca de vista que, não se tratando de variáveis verdadeiramente numéricas, mas antes de variáveis ordinais codificadas numericamente, o uso de testes estatísticos, que recorrem ao valor da média ou do desvio-padrão, nos merecem sempre algumas reservas.

⁹⁷ Enquanto a estatística descritiva pode ser definida como a área da estatística que visa resumir e apresentar os dados observados, através de quadros, gráficos ou índices numéricos que facilitam a sua interpretação (Maroco & Bispo, 2003, p.21), a análise estatística bivariada permite estabelecer relações entre variáveis, a partir de vários testes estatísticos, cuja escolha adequada depende do tipo de variáveis que o investigador está a trabalhar.

⁹⁸ O teste *Kolmogorov-Smirnov* (que compara a distribuição e se adequa especialmente a amostras pequenas – inferiores a 30 sujeitos) foi utilizado na análise dos questionários aos alunos, pessoal docente e não docente. O teste de *Mann-whitney* (que compara as médias e é considerado um teste mais potente) foi usado no caso dos encarregados de educação. Na verdade, foram sempre pedidos os dois testes. Não se tendo verificado diferenças assinaláveis nos resultados obtidos por um ou por outro, registámos os valores do segundo por uma questão de coerência no tratamento dos diferentes questionários

Por entendermos não se tratar de um elemento central desta investigação remetemos a análise dos questionários para o anexo 7. A interpretação e discussão destes resultados será articulada com a análise qualitativa no capítulo 4.

Análise qualitativa

Retomando as etapas sugeridas por M. Miles e M. Huberman, podemos dizer que, na análise qualitativa, a redução dos dados acontece antes, durante e após a recolha dos dados (1994, p.16). Na verdade, há uma redução antecipada dos dados, que decorre das decisões que o investigador tem de tomar na fase da recolha dos dados e que envolvem a explicitação do quadro conceptual, a elucidação das questões decorrentes do quadro conceptual, o processo de amostragem e a selecção das próprias técnicas de recolha. Depois, no decurso da pesquisa, os dados são reduzidos mediante a elaboração de resumos, a codificação com base nas questões de investigação ou por indução a partir dos próprios dados, a elaboração de *memos*, de relatórios de sessões de trabalho e de sínteses provisórias.

Tendo em vista a utilização da análise de conteúdo como estratégia de tratamento dos dados⁹⁹, podemos dizer que o nosso sistema de categorias¹⁰⁰ começou a ser conceptualizado a partir dos conceitos fundamentais da nossa problemática e das questões de investigação que fomos formulando no decurso da pesquisa. Não obstante, muitas categorias emergiram dos dados e a nossa árvore de categorias¹⁰¹ só ficou definida na fase final da investigação. Entretanto, cada categoria foi enunciada a partir do universo conceptual, assegurando

⁹⁹ Diferente da semântica quantitativa, que estuda o vocabulário dos textos por processos estatísticos de forma a analisar os estilos e detectar lacunas, a análise de conteúdo procura agrupar significações, e não vocábulos, sendo aplicável a todo o tipo de comunicações, e não apenas aos textos escritos. Uma vez determinados os objectivos da pesquisa, a análise de conteúdo percorre várias fases: determinação de categorias pertinentes, determinação das unidades de análise a observar, detecção das unidades de texto e sua distribuição pelas categorias pré-definidas e tratamento dos resultados das partições operadas no texto, com recurso a procedimentos vários (Pinto & Almeida, 1992, p.96).

¹⁰⁰ Assumindo a categoria como uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso, a análise categorial constitui um tipo de análise descritiva que, através da análise de conteúdo, procura identificar as unidades pertinentes que influenciam determinado fenómeno. Trata-se de uma análise mais abstracta do que a tipológica, e não exclusiva, na medida em que permite que um mesmo excerto possa aparecer associado a mais que uma categoria (Guerra, 2006, p.78).

¹⁰¹ Ver no anexo 8 a árvore de categorias

assim a coerência de um processo de recorte e colagem que se revelou extremamente moroso (Léssard-Hérbert *et al*, 1994, p.115).

É de sublinhar que o modelo de análise de conteúdo que seguimos se afasta da análise de conteúdo convencional, de tipo hipotético-dedutivo e com carácter quantitativista, cujas variantes nos são apresentadas por Lawrence Bardin (1979). O tipo de análise de conteúdo que fizemos vai ao encontro da proposta de Glasser e Strauss (1967), apostando, sobretudo, numa abordagem indutiva, quer na análise dos materiais, quer na interpretação e produção teórica. Nesta perspectiva, cada incidente é relacionado com determinado campo problemático. Depois de classificado, formulam-se proposições de interação entre as categorias, das quais resulta um modelo descritivo, que especifica as condições necessárias e suficientes de um fenómeno (Guerra, 2006, p.66).

Partindo da premissa de que o computador constitui uma poderosa ferramenta para a investigação qualitativa, desde que seja usado um programa informático adequado e flexível, recorreremos ao programa NVIVO 7 para proceder à análise de conteúdo. Na verdade, entendemos que o tratamento dos dados corresponde a um processo de descontextualização e de re-contextualização, que pode ser extremamente facilitado com um programa informático, sem que seja posto em causa o trabalho interpretativo. No fundo, o investigador dá instruções para que, a partir de uma base de dados, os segmentos pertinentes para um determinado tema sejam isolados e agregados de acordo com um sistema de categorias, que vai sendo aperfeiçoado ao longo do processo. Os segmentos são, então, extraídos do seu contexto ‘natural’ e transferidos para o contexto ‘conceptual’ do estudo, sem que se percam os dados originais, podendo ser recuperados e recodificados a qualquer momento.

A partir daqui, é produzido um novo documento, sob a forma de texto, tabela ou gráfico, que agrega os elementos dos dados que pertencem ao mesmo sistema conceptual. Cada um destes documentos¹⁰² representa uma categoria e permite ao investigador olhar para os dados sob um novo prisma conceptual, atribuindo-lhe um sentido que decorre de um processo de modelização e de interpretação. Na verdade, o trabalho sociológico não se limita à descrição, competindo ao investigador interpretar o material, cruzando a

¹⁰² Consultar no *anexo 9* o relatório final da categorização e, a título de exemplo, a categorização de uma entrevista (*anexo 10*) e o relatório de codificação de uma categoria (*anexo 11*).

diversidade das informações, sendo usual a construção de ideais-tipo, com os quais se procura substituir a diversidade do real por relações inteligíveis. Ao contrário do que acontece com as categorias, estes ideais-tipo não têm existência empírica, sendo uma construção do investigador para compreender a acção social (Guerra, 2006, p.85).

Ora, um programa informático para a análise qualitativa será tanto mais pertinente, quanto mais oferecer ao investigador a possibilidade de explorar os dados com imaginação, isto é, quanto mais liberdade lhe der para ensaiar diversos quadros conceptuais ou modificar as fronteiras dos segmentos, caso o seu conteúdo se revele demasiado restrito, demasiado lato ou susceptível de ser enquadrado em mais do que uma categoria (Léssard-Hérbert *et al*, 1994, p.117).

No nosso caso, escolhemos o NVIVO 7 porque:

- Permite o registo histórico de toda a evolução do processo de investigação;
- Proporciona elevada portabilidade do material;
- Organiza os documentos de forma fácil e limpa;
- Possibilita a realização de inúmeras pesquisas adicionais com o mesmo material;
- Recupera informação classificada usando as mais diversas possibilidades de combinação de critérios;
- Facilita a estabilidade e a consistência dos critérios de classificação da informação;
- É adequado para analisar dados qualitativos e construir teoria a partir deles;
- Presta-se ao processamento quantitativo de dados quando eles são ambíguos;
- Permite proceder à categorização simultânea de entrevistas, notas pessoais, notas de campo e sínteses ou relatórios elaborados durante o processo de investigação, facilitando a triangulação dos dados.

Convém sublinhar que as operações de selecção e codificação efectuadas com este programa não excluíram a visão holística dos dados, permitindo até uma constante contextualização dos segmentos codificados. A principal vantagem residiu, portanto, na rapidez e flexibilidade introduzidas no processo de tratamento dos dados, auxiliando a sua organização e apresentação, sem pôr em causa a sua interpretação e validação.

3. Apresentação do ‘caso’

A caracterização que se segue tem como fonte o Projecto Educativo 2006/09, bem como a dissertação de mestrado produzida em 2003 pela presidente do órgão de gestão. Esta caracterização não pode deixar de ser pensada como um auto-retrato e como elemento essencial da identidade colectiva. Por contraste, no último ponto, descrevemos as nossas primeiras impressões, decorrentes da incursão no terreno, tal como, então, as produzimos. Tal significa, que estão, ainda, despidas do ‘enquadramento crítico’ que lhe daremos no próximo capítulo. Nesse sentido, são aqui apresentadas como a imagem à chegada.

3.1 O auto-retrato

Situado a norte do concelho de Leiria, o Agrupamento Campos do Lis tem a sua sede numa aldeia que dista cerca de 20 Km da cidade. Serve um vasto e disperso conjunto de freguesias rurais, pelo que a sua área de abrangência é extremamente vasta, mas apresenta uma baixa densidade populacional.

Tal como acontece com a maioria das escolas, a população escolar tem vindo a decrescer, mas aqui a área geográfica e o número de freguesias cobertas tem vindo a aumentar ao nível da pré-escolar e do 1.º ciclo. A este propósito, convém referir que este Agrupamento divide a sua zona de influência, ao nível do 2.º e 3.º ciclo, com três colégios privados que se situam em freguesias que, ao nível do pré-escolar e do 1.º ciclo, são da sua responsabilidade.

O Agrupamento Campos do Lis em números

O Agrupamento de Escolas de Campos do Lis cobre quase uma dezena de freguesias relativamente dispersas, integrando escolas do pré-escolar (13), 1.º CEB (21) e 2.º e 3.º ciclos (Escola-Sede), que chegam a distar mais de 20 km. No ano em que iniciámos o nosso trabalho de campo (2006/07), o Agrupamento era responsável pela gestão de 18 turmas do pré-escolar, 40 turmas do 1.º CEB, 9 turmas do 2.ºCEB e 10 turmas do 3.ºCEB,

além de 4 Cursos de Educação e Formação (CEF's) e um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA)¹⁰³.

Tudo isto se traduzia em 145 professores, 74 funcionários não docentes e 1677 alunos, exigindo, da parte do órgão de gestão, um constante esforço por estabelecer mecanismos de comunicação, tendo em vista a integração das várias partes no todo que é o Agrupamento. Analisando a evolução da população escolar, registada no quadro 2, facilmente verificamos que, com excepção do corpo docente¹⁰⁴, nos três anos em que decorreu o nosso trabalho de campo, correspondendo ao período de vigência do Projecto Educativo 2006/09, a comunidade educativa diminuiu, devido à redução do número de alunos em todos os níveis de ensino, mas, sobretudo, ao encerramento de escolas do 1.º CEB.

Esta evolução obriga-nos a olhar para a história do Agrupamento, bem como para o seu enquadramento económico-social, assim como para as condições que oferece hoje à comunidade educativa.

Quadro 2
Evolução da população do Agrupamento

	2006/07	2007/08	2008/09
Escolas	37	35	35
Alunos	1677	1632	1577
Docentes	145	176	167
Não docentes	74	79	70

* Dados do Projecto Educativo 2006/09.

Um pouco de história

A EB 2,3 de Campos do Lis tem origem numa escola C+S que, no final dos anos 1980, foi fundada numa freguesia vizinha, funcionando provisoriamente com 4 turmas em pavilhões pré-fabricados cedidos por uma empresa local. No ano seguinte foi transferida para as actuais instalações, já com 21 turmas. A desvinculação em relação à freguesia original da localidade em que a escola está implementada levou, 15 anos mais tarde, à

¹⁰³ Valores diferente dos que apresentámos na tabela 2 (p.154) que, além de não contemplares os cursos CEF e EFA, se referem a 2007/08.

¹⁰⁴ Que ganhou efectivos em 2007/08, voltando a perdê-los em 2008/09, registando, mesmo assim, um crescimento.

mudança do nome da escola, altura em que foi oficialmente inaugurada a EB 2, 3 Campos do Lis, juntamente com o seu pavilhão gimnodesportivo.

Em 2000, altura em que foi constituído o Agrupamento vertical, eram 15 os estabelecimentos de ensino (6 jardins de infância e 9 escolas do 1.ºCEB) de três freguesias. Em Setembro de 2003 o Agrupamento foi reestruturado e passou a servir a população de mais três freguesias que integravam um agrupamento horizontal vizinho. Em 2004, foi extinto mais um agrupamento horizontal e o Agrupamento de Campos do Lis voltou a expandir-se, recebendo as escolas de mais duas freguesias.

Convém referir que nestes 20 anos, a escola-sede conheceu apenas três presidentes. A actual Directora preside ao órgão de gestão há 16 anos, o que significa que os momentos mais marcantes do Agrupamento, incluído a sua fundação, foram vividos sob uma única liderança.

Uma aproximação à comunidade...

Como já referimos, todas as escolas do Agrupamento se situam num meio rural fortemente heterogéneo, que, em termos de actividades económicas, se dedica à exploração agrícola, florestal e pecuária, mas também à indústria, à construção civil e à hotelaria.

Face a isto, a população escolar apresenta fortes disparidades sociais, económicas e culturais. Segundo o projecto educativo, alguns alunos apresentam dificuldades de integração e de relacionamento interpessoal e percursos escolares bastante irregulares, havendo um número considerável de casos de dificuldade de aprendizagem atribuída à ausência de hábitos de estudo, de organização do trabalho e de acompanhamento no desempenho das tarefas escolares. Por outro lado, trata-se de uma população com baixas expectativas relativamente ao percurso escolar e profissional. Neste contexto, o processo de aprendizagem, as atitudes e os valores têm sido considerados objectivos prioritários dos projectos educativos desde 2001, ao mesmo tempo que se tem procurado diversificar as ofertas formativas, tirando partido das diferentes possibilidades que o sistema educativo tem vindo a proporcionar.

Ainda assim, e segundo a mesma fonte, a maioria dos alunos que conclui a escolaridade obrigatória prossegue estudos no ensino secundário, tanto via científico-tecnológica, como por via profissionalizante.

Ao nível docente, a população apresenta alguma estabilidade, o que tem garantido um trabalho contínuo, tanto a nível lectivo, garantindo a sequência pedagógica, como das actividades de complemento curricular. Por outro lado, a Escola Campos do Lis orgulha-se de ter um corpo docente jovem e dinâmico, no qual os professores que chegam de novo à escola parecem ter facilidade em integrar-se.

O corpo não docente é, igualmente, estável e relativamente jovem, o que é apontado como motivo para o seu empenho e profissionalismo, que se reflectem numa relação de colaboração e alguma informalidade com os restantes elementos da comunidade educativa. Não obstante, em algumas escolas do 1.º ciclo, o número de funcionários é insuficiente para dar uma resposta adequada às necessidades, havendo algumas escolas em que se verifica a inexistência de auxiliares de acção educativa.

Como principais parceiros, é evidente a colaboração das Juntas de Freguesia, da Associação de Pais e do extinto Centro de Área Educativa, bem como as estratégias desenvolvidas com o objectivo de envolver as famílias na vida da escola. Neste sentido, a Associação de Pais é descrita como o elo fundamental de ligação, não só entre a escola/família, mas também entre a escola e a comunidade.

A 'oferta' educativa

Em termos de infra-estruturas, este Agrupamento destaca-se pela aposta nas novas tecnologias. Além de 8 quadros interactivos e de 80 computadores, a maioria portátil, dispõe de uma rede informática devidamente estruturada, que liga todos os espaços da escola-sede, e que permite a partilha de informação, o acesso à *internet* e a rentabilização de todo o tipo de recursos pedagógicos. Além disso, a Escola-sede encontra-se equipada com sistema de *intranet*, através da qual é divulgada toda a informação relativa ao Agrupamento. Por isso, a documentação inerente ao funcionamento dos diferentes órgãos de gestão está disponível em formato digital, devidamente uniformizado por departamentos curriculares e estruturas de gestão intermédia.

Ao nível pedagógico, o princípio estruturante tem sido o da diferenciação pedagógica, tendo em vista a promoção da 'qualidade' do ensino e a igualdade de sucesso, mas também a integração na vida da comunidade e o exercício da cidadania, trabalhadas ao nível do complemento curricular. Por isso, a escola afirma-se como «uma escola 'atenta',

no sentido de ‘agarrar’ as oportunidades que o sistema permite, de modo a poder responder, ou pelo menos tentar responder, à diversidade dos alunos» (Lopes, 2003, p.89).

A dinamização de um vasto conjunto de clubes e de projectos constitui outro aspecto relevante da vida desta escola, que procura proporcionar aos seus alunos o contacto com realidades alternativas, facilitando «vivências que, a não serem feitas na e pela escola, provavelmente não o seriam fora desta» (*ibidem*, p.92). Neste sentido, os horários são elaborados de modo a que, durante as duas horas de almoço, os alunos possam voluntariamente frequentar um ou mais projectos¹⁰⁵.

O modelo de gestão

No momento em que desenvolvemos o nosso trabalho de campo (entre Setembro de 2006 e Março de 2009) o Agrupamento regia-se ainda pelo Decreto-Lei 115-A/98.

Neste contexto, a direcção executiva era ainda assegurada por um Conselho Executivo - órgão colectivo e directamente eleito pela comunidade educativa, sendo responsável pela administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. Concretamente, o órgão de gestão era constituído por uma presidente, coadjuvada por três elementos, que asseguravam a representação dos quatro níveis de ensino. Como órgãos de administração, este modelo de gestão previa, ainda, uma Assembleia de Escola, com uma composição e atribuição de competências bem diferente do actual Conselho Geral; um Conselho Pedagógico, onde tinham assento todos os grupos disciplinares, os não docentes, a autarquia e a Associação de Pais, reunindo um número de conselheiros bastante superior ao actual; e o Conselho Administrativo.

Indo ao encontro da nossa própria observação, Jorge Adelino Costa sublinha como, neste modelo, sobressaía a figura do presidente do Conselho Executivo, que, assumindo simultaneamente, a presidência dos conselhos Pedagógico e Administrativo, concentrava quase toda a gestão corrente da escola, tornando-se na referência sistemática do funcionamento do estabelecimento de ensino (1997, p.116).

¹⁰⁵ No ano em que iniciámos o trabalho de campo e que coincidiu com a implementação das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º CEB, o Agrupamento elaborou um Plano de Ocupação dos Alunos para o 2.º e 3.º CEB. Nesse ano, todos os alunos terminavam as aulas às 15h30. A partir desse horário era-lhes facultado um programa de actividades que eram obrigados a frequentar, caso ficassem na escola. O projecto acabou por gerar algumas resistências, acabando por ser abandonado no ano seguinte.

Dado que, neste Agrupamento, a cooperação entre os órgãos evidenciava uma forte aliança, assumindo os órgãos intermédios um papel consultivo, de apoio e de legitimação de posições, que passavam, assim, a objecto de decisão participada, pensamos poder afirmar que a liderança exercida pela presidente do órgão de gestão, situava-se muito para além da gestão corrente. Estendia-se à atribuição de sentido ao próprio Agrupamento, ao estabelecimento de uma política global de escola e à afirmação de valores e de uma identidade colectiva.

A realidade que conhecemos foi, portanto, a da progressiva implementação do Novo Estatuto da Carreira Docente (pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro), mas antecedeu a implementação no terreno do Novo Regime de Autonomia, Gestão e Administração das Escolas, consagrado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Assim, se, por um lado, tivemos o privilégio de acompanhar de perto as reacções à publicação dos vários diplomas, a verdade, por outro lado, é que a realidade organizacional que conhecemos foi a decorrente do Decreto-Lei 115-A/98.

Em todo o caso, acreditamos que os novos normativos apenas acentuam tendências que já se começavam a desenhar. Nesta lógica, pensamos que a criação da figura de Director de Escola, dotado de competências e responsabilidades acrescidas, se inscreve num *continuum*, pelo menos quando o presidente do conselho executivo é (re)eleito como Director, como aqui aconteceu.

3.2 A imagem à chegada

Conforme sugere Stephen Ball (1990), o percurso de uma pesquisa etnográfica pode ser entendido como o cruzamento de duas trajectórias: uma técnica, caracterizada pelo conjunto de procedimentos teóricos típicos deste método (triangulação, etc.) e uma trajectória social, assente nas relações de investigação que se vão desenrolando ao longo do processo. É esta última trajectória que, como sublinha Pedro Silva permite perceber que os dados de uma investigação são sempre uma construção social, a qual resulta da teia de interacções entre os sujeitos observados e o investigador (Silva, 2003b, p.70). O registo reflexivo do decurso de uma investigação etnográfica adquire, assim, toda a sua pertinência. A partir das notas de campo e das reflexões produzidas, reconta os processos, os problemas, as escolhas e os erros cometidos durante o trabalho de campo. Não esquecendo que as notas de campo são uma construção do etnógrafo e, portanto, uma

reconstrução do mundo social que pretendem descrever e analisar, as quais dão origem a uma outra construção, mais elaborada, que é o texto etnográfico (*ibidem*, p.73), deixamos aqui algumas notas sobre o que foi a nossa incursão no terreno.

A nossa entrada no Agrupamento Campos do Lis foi facilitada pela relação relativamente próxima que tínhamos com a Presidente do Conselho Executivo que, mediante autorização do Conselho Pedagógico, nos autorizou a estar presente em todas as reuniões que nos interessassem e nos abriu as portas do órgão de gestão. Por outro lado, já tínhamos algum conhecimento do Agrupamento devido ao trabalho de investigação que desenvolvemos no âmbito do nosso mestrado e devido à supervisão de dois estágios que ali decorreram.

A ideia que tínhamos do Agrupamento era a de um agrupamento jovem, aberto e dinâmico, com um ambiente de grande familiaridade ente a comunidade educativa. Mesmo assim, os primeiros 10 dias que passamos na escola-sede e as 13 reuniões a que assistimos, entre 1 e 12 de Setembro de 2006, reservaram-nos várias surpresas. Desde logo, apercebemo-nos que o ambiente, mais do que informal, era familiar. Quando o órgão de gestão afirma trabalhar de ‘porta aberta’ tal discurso não se inscreve num registo meramente retórico. A forma como qualquer elemento da comunidade educativa entrava no CE, fosse para resolver um problema, usar a fotocopiadora ou a impressora, trocar «dois dedos de prosa», ou simplesmente «acender um cigarrinho», sempre ao som das sonoras gargalhadas com que a presidente reagia a qualquer problema que surgia, apanhou-nos completamente desprevenidos. Além disso, as portas estão mesmo abertas, chegando as instalações a ficar vazias ou ocupadas pela ‘descendência’, enquanto as três docentes que integravam o executivo reuniam com os Encarregados de Educação. Não será por acaso que a presidente do CE, há 16 anos no órgão de gestão, 12 dos quais como presidente, afirma com alguma frequência «Esta é a minha casa, depois tenho a outra onde vou dormir (às vezes)!». A comprovar esta ideia, o facto de as filhas de 3 dos elementos do órgão de gestão terem passado grande parte destes dias numa escola que nem sequer frequentavam, usufruindo do espaço como se das suas casas se tratasse. A comprová-lo, também, as horas tardias a que todo o executivo saía da escola por esta altura (nunca antes das 20h, mas várias vezes às 3 da manhã) e as horas a que por vezes lá chegaram (6h da manhã). O sentido de pertença que esta disponibilidade indiciava parecia compartilhado pelo mais

antigo funcionário da escola, aliás um dos únicos que se mantêm desde a fundação da EB 2, 3, actualmente chefe do pessoal não docente, e que, fazendo justiça à alcunha de «dono da escola», parecia ser sempre o primeiro a chegar e o último a sair, mesmo nos dias em que ainda de férias, não estava oficialmente ao serviço.

Outro dos aspectos que nos surpreendeu, logo no dia 1 de Setembro, foi o facto de ser o próprio CE a elaborar os horários das turmas e dos professores (uma tarefa geralmente entregue a uma equipa específica) e o à vontade com que qualquer um dos elementos falava de casos particulares, independentemente do nível de ensino. Na verdade, uma das primeiras conclusões, logo ao fim dos primeiros dias de observação, foi a de que, embora o CE fosse composto por um elemento de cada nível de ensino (pré-escolar, 1.ºCEB, 2.ºCEB e 3.ºCEB), não existia, neste Agrupamento, uma divisão rígida de tarefas. Todos os elementos conheciam de perto os problemas de cada nível, de cada escola e dos muitos alunos e professores que compõem o Agrupamento, fazendo questão de conhecer de perto todas as escolas. Se acrescentarmos a este envolvimento o facto de pais, alunos e professores serem recebidos pelo órgão de gestão, como um todo, e serem incitados a frequentar os vários serviços da escola-sede e a contactar qualquer elemento do CE em caso de necessidade, pessoalmente ou via telefone, parecem indicadores da tentativa de promover o sentido de pertença e da preocupação em fazer deste conjunto de escolas um verdadeiro Agrupamento, onde todos se sintam integrados, e não um «ajuntamento» como a presidente do CE gosta de ironizar. Nesta mesma linha, pareceu-nos relevante o facto de o Regulamento Interno do Agrupamento prever a formação de uma Associação de Pais única¹⁰⁶ (profissionalizada e com quadros próprios), com representantes das várias freguesias e níveis de ensino, independentemente de poderem existir comissões mais restritas.

¹⁰⁶ Ainda que em 2007/08 viesse a ser constituída uma outra AP, com pais de freguesias que não se sentiam representados na existente.

Capítulo 4

Vivências e discursos dos actores no Agrupamento: comunicação e construção da identidade colectiva

Uma vez explanado o quadro teórico, que permitiu orientar o nosso olhar sobre as instituições escolares e definir o modelo conceptual com que nos propusemos analisar a comunicação e a transformação identitária destas instituições, falta-nos apresentar e discutir os resultados empíricos do nosso estudo. Recorde-se que estes resultados foram obtidos com recurso a diversas técnicas de recolha de informação enquadradas numa aproximação etnográfica ao campo e objecto de estudo.

Em cada uma das secções deste capítulo iniciamos sempre a nossa discussão dos resultados por um breve enquadramento conceptual, para, em seguida, procedermos a uma análise mais descritiva das situações, dos acontecimentos, dos incidentes críticos e das posições dos actores. Terminamos cada secção com uma síntese interpretativa dos fenómenos analisados. Na medida do possível, nesta forma de explorar os resultados, procuramos dar resposta às hipóteses por nós levantadas, pondo à prova o nosso próprio modelo de análise. Privilegiando, depois, uma abordagem mais próxima do contexto de descoberta, passaremos, então, a um outro nível de discussão, onde deixaremos que os dados empíricos falem por si, procurando interpretar e dar sentido aos resultados inesperados, num esforço de produção teórica fundamentada (Glaser & Strauss, 1967).

Antes, porém, parece-nos oportuno recordar aqueles que são os nossos pressupostos teóricos e o modelo de análise que fomos construindo ao longo dos capítulos precedentes.

Começámos por questionar o papel da comunicação na reconstrução da identidade de uma escola à entrada do século XXI. Assumimos a hipótese de que esta reconstrução constitui um elemento estruturante da transformação identitária, na medida em que institui o próprio contexto em que a mudança ocorre. Neste sentido, entendemos que a comunicação organizacional surge como uma instância fundamental dos processos de institucionalização, desinstitucionalização e reinstitucionalização, tal como sublinhados por Scott e Meyer (1994), sem os quais qualquer transformação não passará de um mero fenómeno retórico.

Na medida em que estrutura o contexto de interacção, a comunicação constitui um dispositivo central da dinâmica organizacional, promovendo a negociação de significados. Neste sentido, os processos internos de comunicação constituem elementos fundamentais na recepção, interpretação e formulação de respostas às políticas educativas. Enquanto tal, a comunicação não só assegura a mediação entre os diversos actores que interagem no campo educativo, como assegura a mediação entre as pressões para a mudança e a identidade colectiva existente. Não menos importante, emerge como um campo ‘gerível’ na estruturação do qual podem ser utilizados instrumentos de gestão susceptíveis de promover uma identidade colectiva unificada, sendo, portanto, usada pelas lideranças para promover o prestígio social da instituição e para a legitimar interna e externamente.

Quanto aos sistemas de comunicação que a partir daqui se desenvolvem, argumentamos que as escolas, maioritariamente integradas em agrupamentos verticais, que, supostamente, potenciam economias de escala, estão a desenvolver estratégias de comunicação que reflectem o ideal empreendedor¹⁰⁷, imposto pelas políticas inspiradas na nova gestão pública¹⁰⁸. Por isso, as escolas estão empenhadas em comunicar para serem socialmente reconhecidas, divulgando práticas e resultados, mas também em desenvolver estratégias de auditoria e de controlo e em reconstruir o sentimento de pertença entre os actores. No entanto, no seio das escolas, desenvolvem-se outros processos comunicativos, que revelam a influência de pressões híbridas. A produção de burocracias escolares, quer a

¹⁰⁷ De acordo com a discussão desenvolvida no Capítulo 2, as pressões que têm sido exercidas sobre o sector público podem ser compreendidos à luz de três ideais organizacionais, que reflectem diferentes modelos de regulação (Reed, 2002). Orientado para o mercado, o ideal empreendedor, entende que o sucesso de uma instituição depende da sua capacidade de resposta às transformações do mercado, daí que a par da promoção de estruturas orgânicas e flexíveis, dê especial atenção: à comunicação e articulação inter e intra organizacional, aos líderes organizacionais, à inovação, à capacidade de adaptação, à auditoria e ao controlo de desempenho.

Já o ideal burocrático, coloca a ênfase na estrutura, na hierarquia e no controlo, depositando elevadas esperanças na especialização de funções, no estabelecimento de normas e na standardização. Estabelecendo a carreira profissional como modo de regulação, o ideal profissional valoriza as estruturas de especialistas e dá especial atenção aos mecanismos de socialização, endoutrinação e treino.

¹⁰⁸ No quadro da gestão *managerialista*, a nova gestão pública foi apresentada no Capítulo 1 como o resultado da aplicação dos princípios neo-conservadores à administração pública (Santiago *et al*, 2005). Tendo em vista a ‘eficiência’ e a ‘eficácia’ organizacional, a nova gestão pública tem apostado na concentração do poder e da liderança, na criação de estruturas intermédias de controlo e de regulação e no reforço da retórica do mercado. O que vários autores têm vindo a demonstrar é que este novo *managerialismo*, por oposição ao *managerialismo* corporativista, se tem traduzido num ataque à autonomia institucional e profissional dos actores, mediante a legitimação de modos mais intrusivos e intensos de regulação.

nível central, quer ao nível dos próprios estabelecimentos, não deixou de existir, reforçando os mecanismos de controlo *a priori* e *a posteriori*, da mesma maneira que os profissionais docentes não deixaram de exercer as suas próprias pressões, recorrendo, para isso, a estratégias de comunicação que visam preservar a sua estrutura profissional.

Os sistemas de comunicação criados e (re)criados pelas escolas reflectem e tentam dar resposta a todas estas pressões, no quadro da sua própria história e das tradições sobre as quais se funda a sua identidade colectiva. É por isso que defendemos a ideia de que os sistemas de comunicação são híbridos e que é sobre este hibridismo que se (re)constrói a identidade de uma escola. Na verdade, é nos processos de comunicação que os actores buscam os traços distintivos com que legitimam, interna e externamente, a mudança e a própria instituição.

Na primeira secção deste capítulo, procederemos à apresentação das estratégias de comunicação desenvolvidas pelo Agrupamento de Escolas Campos do Lis, procurando identificar as lógicas de acção presentes na arquitectura do seu plano de comunicação. Como veremos, este é um investimento que se inscreve em lógicas distintas que sugerem um sistema de comunicação híbrido, mas que não deixa muito lugar para dúvidas quanto aos efeitos da nova gestão pública sobre as instituições educativas

A forma como o investimento comunicacional é canalizado para a construção de uma identidade colectiva unificada é discutida na secção 2. Aqui, procuramos compreender o uso e o significado da comunicação organizacional, no quadro das transformações identitárias que decorrem dos novos mandatos para a educação, tornando-se especialmente evidente o seu contributo para a gestão de subjectividades e para a negociação de significados.

Na terceira secção, demonstramos como, simultaneamente, a comunicação tem vindo a constituir-se como um elemento indispensável do bilinguismo adoptado pelas instituições educativas. Tendo em vista a gestão dos imperativos de ‘mercado’, num quadro burocrático de organização, a comunicação emerge como elemento central de qualquer intervenção no campo educativo, seja a nível discursivo (incluindo o discurso político e o pedagógico) ou das práticas localmente referenciadas. Mas, ainda que o conceito se afigure como elemento de convergência e de coerência discursiva, o sentido com que é invocado está longe de ser unívoco.

O capítulo termina com uma síntese conceptual, onde são discutidos os pressupostos da investigação, à luz dos resultados empíricos alcançados.

1. O investimento na comunicação: uma estratégia ‘empreendedora’?

Se nos últimos 60 anos os sistemas de comunicação têm ganho um estatuto privilegiado no seio das organizações privadas, nas instituições públicas o despertar para a importância da comunicação parece ter sido mais tardio. Terá sido por influência da nova gestão pública e, no caso particular do sistema educativo, com a entrada em vigor do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas¹⁰⁹, que a questão da comunicação passou a dominar o discurso educativo, começando a ser estrategicamente pensada pelos órgãos de gestão como sinónimo de ‘empreendedorismo’ e como garantia de sucesso.

O argumento, fundado sobre os pressupostos da Escola das Relações Humanas, é o de que processos de comunicação eficazes proporcionam a informação e a compreensão necessárias para que todos possam conduzir as suas tarefas de forma eficiente e motivada. Neste contexto, as hierarquias tentam garantir, por via da comunicação, o envolvimento, a participação e a cooperação dos diferentes actores que interagem na instituição, mas, também, das outras instituições com as quais ela se relaciona, tentando promover um ambiente corporativo susceptível de favorecer a mudança. Nesta lógica, esforçam-se por consultar as partes envolvidas, tentando ir ao encontro das suas necessidades e, ainda, por divulgar práticas e resultados, induzindo uma imagem favorável junto dos seus ‘públicos’.

Naturalmente, sempre houve escolas especialmente atentas aos processos de comunicação, da mesma maneira que sempre houve escolas onde os presidentes do executivo se aproximavam do que é hoje definido como líder transformacional¹¹⁰. O

¹⁰⁹ Decreto-Lei N.º 115-A/98 de 4 de Maio.

¹¹⁰ Como vimos no Capítulo 1, o líder transformacional corresponde ao ideal *managerialista*, significando uma gestão e liderança das escolas mais próxima do que as novas teorias da gestão defendem para as empresas. Nesta perspectiva, o líder é visto como um criador de energia (Fullan, 1992) que, combinando competências de gestão com valores éticos, procura responder aos desafios da mudança com a mudança estrutural, cultural e sistémica (Diogo, 2004). De tal forma, que o projecto definido para a organização acaba por ser personificado numa pessoa ou num grupo restrito, que se tornam lugares de identificação para os restantes indivíduos da organização (Reto & Lopes, 1990). Aqui, o termo é empregue na perspectiva de reconfiguração da liderança carismática weberiana.

Agrupamento ‘Campos do Lis’ parece ser disso exemplo - os testemunhos que recolhemos apresentam-nos a presidente do órgão de gestão como alguém que há cerca de 15 anos se afirma pelo carisma e que sempre investiu na comunicação com todos os parceiros, gerando uma energia capaz de motivar e mobilizar seguidores:

Aliás, eu penso que a Ana¹¹¹ consegue fazer uma interligação bastante boa entre toda a comunidade. Teve um papel importante nesta dinâmica e nesta integração!!! (...) Lá está, uma adaptação que se conseguiu fazer! E isto vem de quê?! É da sensibilidade da gestão!

(Docente - 1.ºCiclo)

A Ana tem de facto carisma! Mas não impõe nada! Pede a colaboração! Nunca é imperativa, solicita... E isso desarma as pessoas! Eu não conheço ninguém aqui na escola que lhe consiga dizer que não! Ela conhece bem o corpo docente e não docente, e sabe como lidar com cada um... Tem essa sensibilidade!

(Docente - 2.º Ciclo)

Em casos como este, o esforço que vem sendo exigido às escolas terá sido menor, ou pelo menos progressivo, passando muitas vezes pela recriação e sistematização de práticas existentes. Para escolas como esta, o desafio lançado pelo Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas¹¹², dado o reforço das competências ‘empreendedoras’, passa, agora, por integrar essas práticas num plano global de comunicação integrada, indo ao encontro da retórica *managerialista* e favorecendo o desenvolvimento de um bilinguismo (Clarke & Newman, 1997) capaz de combinar a adesão aos modelos burocrático e profissional, com a crescente aceitação de imperativos de ‘mercado’.

É aqui que o investimento na comunicação se torna num instrumento de gestão, passando a absorver uma quantidade considerável do tempo e da energia dos docentes e, em particular, dos ‘novos gestores escolares’, que passarão, como já acontece noutros países (Gewirtz *et al*, 1995), a assumir a construção de consensos, a gestão de imagem e o *marketing* como tarefas essenciais, com claras implicações no seu envolvimento pedagógico.

¹¹¹ Todos os nomes usados são fictícios, tendo em vista a preservação da identidade das pessoas em causa e do próprio Agrupamento.

¹¹² Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril

Analisando de perto o Agrupamento Campos do Lis, procurámos conhecer a percepção que os diferentes actores têm do investimento que é feito no campo da comunicação, tendo em conta os seus diferentes domínios. Os dados que obtivemos com os questionários realizados¹¹³, sistematizados no quadro 3, dizem-nos que a grande maioria dos não docentes se posiciona favoravelmente em relação à comunicação existente (74%), uma percentagem que sobe no caso dos docentes (92%), com 89% a considerar que a comunicação interna constitui preocupação constante do Agrupamento, enquanto só 50% reconhece idêntica aposta a nível externo. Entre os encarregados de educação, a avaliação continua a ser positiva, mas os valores são menos expressivos, baixando para 58% a percentagem daqueles que avaliam a comunicação global como *boa* ou como *muito boa*.

Quadro 3
Percepção do investimento comunicacional global

	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente	Docentes
Muito boa	22%	20%	49%
Boa	36%	54%	43%
Reduzida	33%	18%	7%
Nula	8%	7%	1%
Total	100%	100%	100%
<i>Alfa de Cronbach</i>	0,682	0,403	0,913

Convém referir que, no âmbito das entrevistas que realizámos e das perguntas abertas que figuravam nos questionários, parece ter ficado claro que a concepção que a maioria dos actores, incluindo os docentes, tem da comunicação surge, ainda, limitada aos dispositivos de transmissão da informação. Compreende-se, por isso, que as reuniões, a *inter/intranet*, os placares informativos e os contactos informais tenham sido os processos de comunicação mais referidos, ao que os encarregados de educação acrescentaram a figura do Director de Turma e a caderneta escolar.

Quisemos, no entanto, ir mais longe. Na medida em que nos interessava conhecer a opinião dos inquiridos sobre o esforço comunicacional do Agrupamento nos diferentes domínios da comunicação, construámos escalas de múltiplos *items* a partir de um conjunto

¹¹³ Cujas síntese apresentamos no anexo 7.

de perguntas indirectas. Tal permitiu uma aproximação mais clara ao conceito de comunicação, tal como o conceptualizámos neste estudo. Isto é, enquanto elemento estruturante da mudança, na medida em que organiza o contexto da interacção e assegura a mediação entre a ‘acção’ e a ‘estrutura’ (Giddens, 1984). Tal concepção conduziu-nos a distinguir a dimensão expressiva da comunicação - que dá conta da interacção, mais ou menos espontânea, entre os actores que integram a instituição ou que com ela se relacionam - da sua dimensão instrumental, que se aproximam dos pressupostos da nova gestão pública. Nesta base, procedemos à análise do esforço comunicacional comparado, ainda que a validade interna da escala fique aquém do desejado (valor de Alfa de Cronbach igual ou superior a 0,7) nos casos dos encarregados de educação e dos não docentes, como se pode ver no quadro 4.

Quadro 4
Esforço comunicacional comparado

	Avaliação do Investimento (Segundo os actores o Agrupamento investe Muito ou Bastante)		
	E.E	Pessoal não docente	Pessoal Docente
Índice de Comunicação Global	58%	74%	92%
Alfa de Cronbach	0,682	0,403	0,913
Sistema Operacional	73%	26%	33%
Sistema de Identificação	*	*	*
Sistema de Marketing	*	*	*
Sistema de Pertença	4%	37%	38%
Auditoria e controlo	23%	37%	33%
Total	100%	100%	100%

(*) Dados não quantificados

Começando pelos não docentes, concluímos que estes actores reconhecem que o Agrupamento investe *muito* ou *bastante* na comunicação de pertença e na promoção de auditoria e controlo, mas poucos reconhecem o investimento na comunicação operacional.

No caso dos docentes, os valores a que chegámos revelaram-se bastante homogéneos, sugerindo um esforço comunicacional equilibrado. O corpo docente reconhece, essencialmente, o empenho em promover acções de comunicação que fomentem a participação da comunidade educativa, mas reconhece, também, o investimento na transmissão da informação necessária ao funcionamento do Agrupamento, na monitorização das práticas e na consulta aos diferentes elementos da comunidade educativa.

Quanto aos encarregados de educação, mencionam, sobretudo, o esforço do Agrupamento por transmitir a informação atempadamente. As acções de consulta da comunidade educativa são pouco reconhecidas, assim como o incentivo à participação.

Em suma, a avaliação que os actores fazem do investimento comunicacional do Agrupamento sugere que a estratégia ‘empreendedora’ está presente na arquitectura global do seu sistema de comunicação, ainda que a percepção que têm do empenho nos diferentes objectivos preconizados seja pouco consensual.

Embora estes dados nos forneçam já algumas pistas para discussão, procederemos a uma caracterização mais detalhada e sistemática das diferentes estratégias de comunicação desenvolvidas pelo Agrupamento estudado. Possibilitamos, desta forma, o desenvolvimento de uma análise e discussão detalhada da arquitectura do sistema de comunicação do Agrupamento Campos do Lis, a partir da triangulação dos dados obtidos por via da observação directa, a análise documental, as entrevistas e os questionários que realizámos, tendo por base as diferentes funções da comunicação organizacional que contemplámos no nosso quadro conceptual.

1.1 Comunicar para fazer funcionar

Designámos por sistema operacional o conjunto de processos de comunicação que visam assegurar o quotidiano do Agrupamento, dotados de carácter funcional e instrumental, nomeadamente: estratégias de ‘transmissão de informação’, processos que promovem práticas de ‘reflexão e de negociação de significados’, bem como o processo de ‘tomada de decisão’.

A transmissão de informação

Embora a presidente do órgão de gestão considere que muita da informação é transmitida aos diferentes elementos da comunidade educativa de forma quase espontânea e intuitiva, através da promoção de um diálogo constante e de interacções informais, também reconhece que surgem momentos em que esta transmissão se assume como uma estratégia central do Agrupamento.

Tal acontece com as reuniões de início de cada ano lectivo, em que o Conselho Executivo reúne sectorialmente com os encarregados de educação de todos os níveis de

ensino e das oito freguesias do Agrupamento, com o objectivo de transmitir um conjunto de informações de carácter geral:.

Antes de as aulas começarem, os pais vêm à escola, saber quando é que as aulas vão começar, como é que vai ser, como é a recepção aos alunos, o que é que nós temos no PAA para cada ciclo... As informações relativas ao nosso PE, o que é que nós queremos para a escola, em relação ao PAA, em relação ao RI, em relação a critérios de avaliação... Tudo isto é passado aos EE!

(Presidente do CE)

Não obstante, a estratégia central assumida, no domínio da comunicação operacional, tem sido a de agilizar e desburocratizar a transmissão de informação, privilegiando a comunicação *on-line*. Disso mesmo, dá conta o relatório da avaliação externa do Agrupamento, efectuada em Novembro de 2008, onde se sublinha:

Uma aposta estratégica nas tecnologias de comunicação à distância, com forte impacto na melhoria da informação e comunicação entre profissionais e no intercâmbio de materiais pedagógicos.

(Relatório de avaliação externa - 2008¹¹⁴)

Graças ao esforço de um conjunto de professores que, a partir de 2007/08 passou a assessorar oficialmente o Conselho Executivo, a escola-sede foi equipada com um sistema de *intranet*. Com o apoio deste sistema, que veio complementar a página *Web*, é divulgada toda a informação relativa ao Agrupamento, tornando acessível um conjunto de informações bastante amplo, direccionado para diferentes utilizadores, em actualização permanente e com disponibilização de um *feed* que os usuários podem solicitar, no formato de *link*.

Na *intranet*, encontra-se a documentação inerente ao funcionamento dos diferentes órgãos, em formato digital, devidamente uniformizada por departamentos curriculares e estruturas de gestão intermédia. Paralelamente, foram atribuídas *passwords* aos alunos da escola-sede, que lhes permitem aceder a uma série de informações relativas aos respectivos processos individuais e foi criada uma *mailing-list* de todos os encarregados de educação,

¹¹⁴ Embora se trate de um documento público disponível na internet, não é referenciado na bibliografia deste trabalho, a fim de preservar a identidade do Agrupamento.

onde é descarregada a informação considerada pertinente. A própria formação interna tem privilegiado a área das TIC, conforme dá conta o referido relatório, fomentando acções de formação em plataformas e outras tecnologias educativas, associadas ao *e-learning*. Os funcionários são incluídos nestas acções, sendo regularmente incentivados a aceder à *intranet* para consultar actas de reuniões e outras comunicações internas.

Procurando avaliar este investimento, verificámos que 80% dos alunos considera o investimento nas TIC *bom* ou *muito bom*, não se verificando diferenças significativas para os diferentes anos de escolaridade. No caso dos não docentes, 83% considera o esforço efectuado *pertinente* e 88% considera a informatização dos procedimentos *vantajosa*, mas apenas 72% considera o investimento realizado *suficiente*. Já os docentes, embora estes resultados não tenham significância estatística, são unânimes em considerar o investimento nas TIC como *pertinente* e *suficiente*, mas quanto à informatização de procedimentos 40% dos professores revela querer ir mais além, considerando que, mais do que *vantajosa*, ela é *urgente*.

Embora a *internet/intranet* reúna bastantes adeptos, sendo de 64% a percentagem dos docentes que indicam receber *sempre* a informação *on-line*, parte deles parece preferir estratégias de comunicação mais ‘conservadoras’, como se pode ver no quadro 5.

Quadro 5
Fontes de informação comparadas

	EE	Pessoal N.D.	Docentes
Reuniões	43%	68%	100%
Conversas informais	21%	32%	55%
<i>Internet/intranet</i>	2%	33%	100%
Placar informativo	-	56%	73%
Ofício	-	10%	55%
Caderneta do aluno	90%	-	-
Recados enviados pelos alunos	66%	-	-
Total	100%	100%	100%

Nota: Somatório da frequência da opção ‘sempre’ e ‘frequentemente’.

Elegendo as reuniões como principal fonte de informação, com os professores a considerarem que recebem *sempre* (73%) ou *frequentemente* (27%) as informações importantes por esta via, estes revelam o peso que atribuem à função informativa das estruturas intermédias, assim como a importância da cadeia hierárquica na transmissão da informação.

Neste momento, as informações do Pedagógico chegam a todas as pessoas atempadamente, logo a seguir ao Pedagógico. Eu falo do meu Departamento! A delegada faz chegar aos membros do Grupo e, portanto, todos nós temos acesso à tal informação.

(Docente - 3.º Ciclo)

Na mesma linha, o placar informativo constitui fonte de informação para 73% dos professores, enquanto o ofício serve ainda a 55%.

Acreditamos que tal atitude ajuda a compreender que apenas 55% dos docentes inquiridos se tenha considerado *bastante* a par das políticas de escola. É que, embora tenham à sua disposição várias alternativas para aceder a todo o tipo de informações e aos documentos estruturantes para a vida do Agrupamento, um grupo considerável parece preferir as reuniões oficiais para se manter informado sobre a vida da escola.

Talvez, por isso, a informação não circule tão bem quanto seria desejado, registando-se algum desconhecimento sobre o trabalho que está a ser desenvolvido quer a nível de projectos, quer ao nível dos apoios educativos e de outras áreas de intervenção transversal. A informação está disponível, nomeadamente na *intranet*, mas não se institucionalizou o hábito de a consultar, acabando por se disseminar por ‘canais informais’ ou, quando se trata de informação oficial, pelos ‘canais formais’ (órgãos).

Apesar de haver intranet, a informação não circula bem! Nós não sabemos o que é que os outros estão a fazer! (...) Também não tenho muito o hábito de ir à intranet, sinceramente! Deve aparecer na intranet, mas não tenho muito o hábito de ir à intranet, sinceramente!

(Docente – 2.º Ciclo)

Entre o grupo não docente, os fenómenos da disseminação formal / informal estruturam-se em padrões semelhantes:

Quando [a informação] chega, é alguém que me diz alguma coisa no Executivo! (...) É uma coisa que me faz agora estar na Assembleia, é mesmo tentar, também, ter conhecimento de alguma coisa do que se passa na escola.

(Administrativa)

Como vimos no Quadro 5, também neste grupo as reuniões surgem, inequivocamente, como a principal fonte de informação, com 68% dos inquiridos a afirmar que as informações importantes lhe chegam *sempre* ou *frequentemente* por esta via. Mas o placar informativo é, igualmente, importante para 56% dos funcionários não docentes. Não

deixa de ser relevante que a *internet* surja, para este grupo, com algum destaque, com 33% a referi-la como fonte de informação, em contraste com os 46% que afirmam *nunca* ser informados por esta via. Mas a verdade, é que a *internet* surge com uma frequência ligeiramente superior à comunicação social informal (32%) e bastante superior à comunicação formal escrita (ofício 10%).

Além da *intranet* e da página da escola, a troca de *e-mails* entre docentes e com os encarregados de educação é largamente referida como mais-valia em termos de transmissão e disseminação da informação. Concretamente, dada a extensão do Agrupamento e a dispersão física das escolas, as novas tecnologias da comunicação e da informação começam a ser valorizadas ao nível do pré-escolar e do 1.º Ciclo, tanto pelos docentes como pelos pais:

A comunicação por e-mail também começa a ser cada vez mais frequente, porque nós também divulgámos o nosso 'e-mail' e anunciámos que sempre que quisessem entrar em contacto connosco o podiam fazer via 'e-mail'. Curiosamente, tem vindo a ser um crescendo de questões que os pais nos colocam, de todos os níveis de ensino, por 'e-mail'! (...) Curiosamente, no Pré-escolar e no 1.º Ciclo! Como os pais estão mais distantes da escola-sede, usam muito 'e-mail' para nos colocar questões da mais variadíssima ordem!

(Presidente do CE)

Mesmo assim, tratar-se-á de um pequeno grupo. À data da realização dos questionários¹¹⁵, apenas 2% dos encarregados de educação inquiridos privilegiavam a *internet* como fonte de informação. No topo das preferências, surgiam, ainda, a caderneta do aluno (90%) os recados (66%) e, objecto de menor unanimidade, as reuniões (43%) e as conversas informais (21%). Revelando que a comunicação à distância tende a ser privilegiada pelos encarregados de educação, em comparação com a comunicação presencial, estes dados parecem ir ao encontro das tradicionais 'lamentações' dos docentes:

Para além do início do ano lectivo, na prática, o que acontece é que os pais vêm à escola quando são solicitados pelo professor ou quando alguma coisa corre menos bem.

(Docente – 3.º Ciclo)

¹¹⁵ Isto é, em meados do ano lectivo anterior ao que se reporta a presidente do órgão de gestão.

Procurando concretizar a ideia de ‘estar informado’, quisemos saber até que ponto os alunos, os encarregados de educação e os não docentes, tinham conhecimento dos documentos essenciais à autonomia do Agrupamento - o Regulamento Interno, o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades¹¹⁶. Analisando o quadro 6, concluímos que mais de 50%, dos encarregados de educação considera conhecer *muito bem* ou *razoavelmente* todos os referidos documentos. Mas, entre os alunos e os não docentes, existem grandes flutuações em função dos diferentes documentos.

Quadro 6
Conhecimento comparado dos principais instrumentos de autonomia

	Alunos	EE	Pessoal N.D.
Projecto Educativo	0%	55%	42%
Regulamento Interno	95%	53%	77%
Plano Anual de Actividades	-	61%	58%

Nota: Somatório da frequência da opção ‘muito bem’ e ‘razoavelmente’.

Com excepção dos encarregados de educação, o Projecto Educativo é o documento com que a comunidade educativa parece menos familiarizada, enquanto o Regulamento Interno é o mais divulgado, sugerindo a ênfase do Agrupamento nas normas, em detrimento dos princípios orientadores que, em teoria, lhes deveriam conferir um certo sentido colectivo.

A situação dos encarregados de educação não poderá ser dissociada do facto de os pais terem de assinar um documento, no início do ano lectivo, a confirmar que tomaram conhecimento do Projecto Educativo. Além disso, o Projecto Educativo é divulgado nos órgãos de gestão intermédia, nomeadamente no Conselho Geral, no Conselho Executivo e no Conselho Pedagógico, onde os pais e os funcionários não docentes se fazem representar. Mesmo assim, a percentagem dos funcionários que declara conhecer *razoavelmente* o projecto educativo situa-se abaixo dos 50%, com 26% a admitir que conhece vagamente o documento e 32% a afirmar desconhecê-lo de todo. Para consulta pública, é colocado um exemplar policopiado do projecto educativo na Biblioteca e outro

¹¹⁶ Não abordámos esta questão com os professores, por considerarmos tratarem-se de ferramentas indispensáveis ao exercício das suas funções.

na Secretaria, estando ainda disponível no *site* do Agrupamento e na *intranet*. Não obstante, o conteúdo não parece chegar aos alunos, ao contrário do que acontece com o Regulamento Interno, alvo de várias intervenções ao nível das novas áreas curriculares.

Em síntese, não obstante o investimento realizado apontar para potencialidades ainda por explorar, parece poder concluir-se que, ao nível da distribuição da informação, a comunicação entre docentes, com os alunos e com os encarregados de educação, funciona de forma satisfatória, no sentido em que é positivamente avaliada pelos actores em causa.

Os não docentes parecem constituir o único grupo com o qual a comunicação tende a ser mais problemática a este nível, já que apenas 35% considera que recebe a informação atempadamente. Acreditamos que tal se deverá às fontes de informação privilegiadas por este grupo – as reuniões que, como veremos adiante, acontecem com uma periodicidade que tende a ser alargada, e o placar informativo, que sabemos ter uma frequência de consulta extremamente variável. Não deixa de ser curioso, em todo o caso, que só 32% dos não docentes admita o peso das conversas informais, quando verificámos, através da observação directa, que esta é a forma como a própria gestão do trabalho diário tende a ser conduzida. Admitimos que a resposta a esta questão tenha por base diferentes concepções de ‘informação’ e de ‘diálogo informal’, e que, sobretudo, alguns destes funcionários tenham querido manter o distanciamento em relação às distorções na distribuição e interpretação da informação, conhecidas na linguagem do senso comum como o ‘boato’ e a ‘má língua’.

Aquele que nos parece ser um aspecto crítico da comunicação operacional, no que à disseminação de informação diz respeito, é o da inexistência de uma publicação do Agrupamento. Alunos e professores reconhecem as potencialidades de uma publicação que pudesse estabelecer a ponte entre todo o Agrupamento, mas este é um objectivo que não se tem conseguido concretizar. No passado, existiu um Boletim Informativo que, no final de cada período, era enviado aos pais com informações sobre as actividades que iriam ser desenvolvidas no período seguinte, e que continha, também, algumas informações de carácter legislativo. Actualmente, existe um jornal dinamizado por um professor e um conjunto de alunos, mas que, além de se centrar na escola-sede, parece apresentar problemas ao nível da divulgação:

Se distribuíssem um jornal, nem que fosse um por turma, eu acho que ainda se ligava, mas está ali afixado... Ninguém pára lá para ver! (...) Há muitos que nem reparam, está no placar e as pessoas nem sempre vêem!

(9.º ano)

Importa, porém, pensar quais os objectivos de uma eventual publicação e, conseqüentemente, o seu público-alvo. Só a partir daí seria possível definir estratégias de divulgação apropriadas.

Práticas de reflexão e de negociação de significados

Antes de mais, procurámos conhecer os hábitos de reflexão do Agrupamento, tal como eles são percebidos pelos docentes (ver quadro 7). Verificámos, então, que a reflexão entre docentes tende a assumir um carácter *formal* (44%) ou *misto* (33%), enquanto a reflexão com os alunos se apoia numa dimensão *informal* (63%), tal como a que se desenvolve com os encarregados de educação (50%).

Quadro 7
Percepção pelos docentes dos hábitos de reflexão no Agrupamento

	Entre docentes	Com os EE	Com os alunos
Formal	44%	25%	13%
Informal	11%	50%	63%
Mista	33%	25%	25%
Nula	11%	0%	0%

Sendo o sistema operacional por nós definido como o conjunto de mecanismos funcionais de comunicação que assegura a disseminação quotidiana da informação no Agrupamento, não pudemos deixar de analisar, também, os dispositivos orientados para a discussão e a negociação de significados, bem como os suportes pelos quais se expressam e institucionalizam (formal e informalmente) os consensos organizacionais sobre os quais se funda a própria identidade colectiva e se define o rumo do Agrupamento. As múltiplas reuniões pelas quais se desdobram os diferentes elementos da comunidade educativa surgem, aqui, em especial destaque, enquanto palco desta negociação, bem como o Regulamento Interno, enquanto produto final da negociação colectiva.

Sendo o calendário das reuniões formais entre docentes definido no Regulamento Interno, quisemos conhecer a periodicidade das reuniões com os não docentes e com os encarregados de educação. As respostas obtidas nos questionários, relativamente a esta periodicidade, estão registadas no quadro 8.

Entre os não docentes, percebemos que as reuniões com o Conselho Executivo acontecem *uma vez por período*, enquanto as reuniões entre pares acontecem *ocasionalmente*. Estas reuniões parecem cumprir com a sua função, uma vez que, como vimos no quadro 5, constituem a fonte de informação privilegiada para 68% dos não docentes, mas são igualmente referidas como local de discussão por 11% dos funcionários não docentes e de auscultação por 50%¹¹⁷.

Quadro 8
Percepção da periodicidade das reuniões

	Entre CE e pessoal não docente	Entre os não docentes	Entre EE e AP
Uma vez por mês	0%	4%	3%
Uma vez por período	55%	48%	19%
Ocasionalmente	27%	30%	51%
Nunca	18%	17%	27%

No entanto, conforme demos conta nas entrevistas realizadas, esta é uma periodicidade que não se aplica aos administrativos, que há já bastante tempo não reunia formalmente com o executivo. Entre eles dialogam apenas informalmente e não estão presentes nas reuniões com os não docentes, pensadas para os auxiliares. No momento em realizámos a nossa observação, os administrativos não estavam, sequer, representados em qualquer órgão de gestão intermédia, já que os representantes dos não docentes eram ambos auxiliares.

Quanto aos encarregados de educação, observámos que, para além da já referida reunião geral do Agrupamento no início do ano lectivo, reúnem, com o Director de Turma ou com o docente titular de turma, uma vez por período, mas estas são reuniões que

¹¹⁷ Respostas obtidas em perguntas abertas sobre a promoção da união entre os elementos da comunidade educativa e sobre a receptividade às opiniões do corpo não docente.

assumem um carácter essencialmente informativo. No âmbito dos questionários que realizámos, foram ainda abordadas as reuniões com a Associação de Pais. A grande maioria dos encarregados de educação afirma que estas acontecem *ocasionalmente* (51%) ou uma vez por período (19%), mas parece significativo que 27% considere que *nunca* acontecem e que apenas 3% afirme que acontecem uma vez por mês, indo ao encontro da periodicidade definida pela Associação de Pais. Conhecendo o baixo número de presenças verificado nas assembleias da Associação de Pais, que aliás vai ao encontro dos 27% de encarregados de educação que afirma desconhecer o seu trabalho, e dos 25% que manifestam uma atitude crítica face à respectiva actuação, parece legítimo concluir que muitos dos encarregados de educação terão respondido de acordo com a sua presença nestas reuniões, e não com a frequência com que elas, efectivamente, acontecem. Por tudo isto, não nos parece que as Assembleias de Pais desempenhem um papel muito significativo ao nível do sistema operacional, ao contrário do que parece acontecer com os inúmeros e diversificados contactos entre a Direcção desta associação e o Conselho Executivo, dando sentido à ‘forte e tradicional colaboração’ testemunhada nas entrevistas.

Tem havido sempre, isto parte já do passado em que o Ferreira tinha uma excelente relação com o CE, e isso acabou por passar de Direcção em Direcção. Não tem sido difícil acertarmos ‘agulhas’, até porque o objectivo é o mesmo... Nós sabemos que temos de ceder nalgumas coisas! O que não quer dizer que não haja situações em que uma pessoa se apercebe que... Mas, se vamos extremar posições, os miúdos é que acabam por perder com isso!

(Representante dos EE)

Com os alunos, abordámos a questão da inexistente Associação de Estudantes, dado tratar-se de uma escola do 2.º e 3.º ciclos, cuja criação é ocasionalmente discutida, sobretudo no âmbito da Formação Cívica. Na verdade, todos os alunos defendem a sua constituição, mas sentem-se pouco preparados para lhe dar corpo. De qualquer forma, parecem valorizar esta estrutura como promotora de iniciativas e não tanto como espaço de discussão ou como base de reivindicação. Para este efeito, alguns alunos sugerem a criação de uma ‘Assembleia de Delegados de Turma’, que poderia debater assuntos do seu interesse e fazer-se representar em debates mais amplos.

A questão da representatividade, remete-nos para o funcionamento das estruturas intermédias de gestão e para o seu potencial enquanto palco de reflexão e de negociação de

significados. É do nosso conhecimento que os diferentes actores estão obrigatoriamente representados nos órgãos de gestão intermédios. Porém, também tem sido discutido o facto de esta participação tender a assumir um carácter passivo (Flores, 2004), sobretudo para os não professores, mesmo num agrupamento onde os formalismos não constituem factores de inibição. A questão é que tanto os não docentes, quanto os representantes dos encarregados de educação e da autarquia, continuam a manifestar-se pouco à vontade para discutir os problemas, mesmo quando da parte da escola há o cuidado de os inteirar dos aspectos que serão debatidas, fornecendo-lhes, previamente, documentação adequada. A este propósito, um dos representantes dos encarregados de educação manifesta a seguinte opinião:

Ele enviava sempre com 5 dias úteis de antecedência... Mas, mesmo tendo o documento na mão, às vezes, olha-se para aquilo e temos alguma dificuldade em perceber o que é que está ali! Acaba-se por ir, na reunião, esclarecer as dúvidas!

(Representante dos EE)

No caso dos representantes da autarquia, soma-se a esta dificuldade a ausência de linhas orientadoras por parte da Câmara Municipal, pondo em causa a legitimidade de qualquer intervenção:

Nós, de facto, temos de responder, não é em nome da Junta de Freguesia, mas em nome da autarquia... E, realmente, se existem oito ou nove freguesias, tem de haver algum entrosamento. (...) Também, é assim, não estamos ali a votar em termos pessoais, mas em nome e em representação de... O que quer dizer que, por parte da Câmara, deveria de haver (e não há) mais informação sobre as linhas orientadoras e o sentido de voto que devemos ter. Até porque as matérias são comuns a vários agrupamentos! E neste momento, da parte deste Município, não tem havido esse cuidado!

(Representante da Autarquia)

Quer isto significar que, de acordo com os inúmeros testemunhos que recolhemos, percebemos que as reuniões formais continuam, apesar de inúmeros esforços contrários, a ser um espaço essencialmente informativo, que tende a induzir uma atitude passiva nos processos de comunicação e um certo défice de discussão:

Levam-se os documentos já feitos e partilha-se, mas de facto, discute-se pouco! As reuniões são ocupadas, sobretudo, com informações. É cada um que vai para casa, depois, reflectir. Mas, em conjunto, não!

(Docente – 2.º Ciclo)

Esta foi, aliás, uma questão debatida num dos conselhos pedagógicos a que assistimos. Constatando que a maior parte do tempo das reuniões dos departamentos curriculares era ocupada com a transmissão de informação redundante, na medida em que, além de estar disponível na *intranet*, era disponibilizada em várias reuniões, foi sugerido, pelo órgão de gestão, que o ponto ‘informações’ fosse eliminado das ordens de trabalho, passando a privilegiar-se o trabalho de planificação, a produção de materiais, a redefinição de estratégias e metodologias de trabalho, bem como a reflexão sobre o trabalho realizado pelos alunos. Neste sentido, sentimos que se começaram a desenvolver esforços no sentido de permitir que as reuniões formais se constituíssem como espaços de partilha e de reflexão colectiva. Tais espaços pareciam, no entanto, situar-se apenas numa dimensão simbólica, ligada a expectativas positivas futuras:

É aí que vemos as vantagens de trazer para o comum aquilo que, individualmente, nós pensamos dar. E nós vivemos, neste momento, uma época em que está toda a gente a fazer formação – uns estão nas ‘Ciências’, outros estão no ‘Português’ e outros estão na ‘Matemática’... E aproveitarmos, também, um bocadinho aquilo que nós estamos a fazer! (...) Nessa altura, eu penso que as coisas melhorarão muito, porque as pessoas já irão com outro espírito para as coisas!

(Docente – 1.º Ciclo)

Em contrapartida, paralelamente às reuniões formais, foi possível constatar que os diferentes actores valorizam as reuniões informais de trabalho, enquanto espaço de discussão e reflexão sobre os diferentes problemas que detectam nas escolas do Agrupamento. Disso mesmo, dá conta o relatório de avaliação externa do Agrupamento:

O Conselho Executivo, tendo em vista melhorar a articulação interciclos e a gestão pedagógica, reúne, regularmente, com os coordenadores de departamento e cria equipas de trabalho com docentes dos diferentes ciclos de educação e ensino para o processo de constituição de turmas, para a análise vertical do currículo e para a elaboração do plano anual de actividades. Estas estratégias têm contribuído para garantir a sequencialidade das aprendizagens entre ciclos e a adequação dos processos de ensino.

(Relatório de avaliação externa - 2008)

As reuniões interciclos, largamente referidas pelos docentes como uma mais-valia comunicacional do Agrupamento, assim como as inúmeras reuniões com representantes da Associação de Pais e das juntas de freguesias ou mesmo os grupos de discussão com professores oriundos de outros países, que visitam a escola no âmbito de uma série de programas de intercâmbio, configuram um processo participado de reflexão que se desenvolve em inúmeras reuniões informais onde estão representados os diversos actores. Provavelmente, como numerosos estudos têm sublinhado noutras circunstâncias e com diferentes preocupações de investigação (Crozier & Friedberg 1977; Argyris & Schön, 1978; Lima, 1992), o domínio informal da comunicação, no contexto deste Agrupamento, surge, como um dos espaços públicos de intersubjectividade mais estruturantes para a sua identidade organizacional.

Por último, sublinhamos ainda que o regulamento interno parece ser percebido como um quadro de referência normativo que reflecte os valores e os objectivos fundamentais, definidos pelo Agrupamento. Nesta lógica, tratando-se de um documento que parece conter os registos da ‘teoria oficial’ (Argyris & Schön, 1978)¹¹⁸ sobre os ‘consenso organizacionais’ institucionalizados, considerámos o seu grau de conhecimento pelos diferentes grupos de actores, como um indicador pertinente sobre a comunicação operacional. Se nos parece evidente que, de acordo com os resultados do questionário, a esmagadora maioria dos alunos (95%), declara conhecer este instrumento de regulação (ver quadro 6, p. 181), já só 68% dos não docentes e 53% dos encarregados de educação consideram que o conhecem *muito bem* ou *razoavelmente*. Tal tendência, inversa ao que vimos acontecer com o Projecto Educativo, indicia um esforço de divulgação dos documentos, diferenciado em função de diferentes públicos. Neste sentido, os encarregados de educação e os não docentes parecem os alvos privilegiados das estratégias que visam a adesão às políticas do Agrupamento, enquanto aos alunos parece reservada uma acção mais normativa, se não prescritiva.

¹¹⁸ Conforme dão conta Chris Argyris e Donald Schön (1978) a acção organizacional configura-se a dois níveis: de um lado, as ‘teorias oficiais’ que remetem para tudo o que é assumido de forma explícita por uma organizações e serve de orientação à acção colectiva; de outro, as ‘teorias em uso’ que, assumindo, frequentemente, um carácter tácito, se reportam às práticas quotidianas.

Os processos de decisão

Praticamente indissociáveis das práticas de discussão e de negociação, são os processos de decisão, que, em estreita articulação com o tipo de liderança exercida, configuram uma estrutura organizativa mais ou menos centralizada.

Aquilo que quisemos conhecer, no âmbito da análise do sistema operacional, foram os processos de comunicação que o Agrupamento mobiliza no sentido da tomada de decisão. Embora tenhamos encontrado algumas referências que apontam para processos de decisão centralizados, que resultam, essencialmente, da atitude passiva que tende a instalar-se nos órgãos, à qual já fizemos referência a propósito do papel dos órgãos de gestão intermédia na disseminação da informação, observámos o desenvolvimento de diversos processos participados de tomada de decisão.

É certo que, frequentemente, é no final das reuniões que surgem questões importantes sobre as quais é necessário tomar posição, sendo a discussão escassa. Por outro lado, a agenda da discussão elaborada pelo Conselho Executivo é, muitas vezes, limitada quanto ao número de cenários de decisão. Contudo, com alguma frequência esta agenda surge como o resultado de processos de questionamento/consulta de diferentes actores, da qual resultam as propostas para decisão final que são levadas à Assembleia de Escola ou ao Conselho Pedagógico pelo Conselho Executivo.

Em jeito de conclusão, é possível sustentar que o Agrupamento tem investido no desenvolvimento de estratégias que visam operacionalizar o seu funcionamento quotidiano, embora nem sempre com o retorno desejado. Estão em causa práticas que resistem à mudança, algumas das quais radicadas em procedimentos burocráticos, outras que buscam salvaguardar a estrutura profissional, as quais nem sempre se articulam bem com as narrativas sobre a ‘qualidade’ e o espírito ‘empreendedor’ que a presidente do órgão de gestão instituiu no Agrupamento.

1.2 Comunicar para ser reconhecido

O sistema de identificação foi por nós definido como o conjunto de estratégias de comunicação que visam facilitar o reconhecimento de uma instituição, tendo em vista a aquisição e o reconhecimento do seu prestígio social.

Desde logo, é necessário sublinhar que o nome ‘Campos do Lis’ está bem presente no panorama educacional da região, umas vezes ligado à escola EB2,3 outras vezes ao próprio Agrupamento. Pode dizer-se que, entre a comunidade docente da região, a escola é significada de forma positiva, o que, mais à frente, será alvo de uma análise mais aprofundada por, na nossa perspectiva, se tratar de um fenómeno dificilmente dissociável do sistema de pertença. Por outro lado, o Agrupamento Campos do Lis há muito que aposta em diversificar as suas propostas educativas, conforme argumenta a presidente do órgão de gestão:

É assim, a escola é muito mais do que o contexto sala de aula! É aqui que entra a oferta formativa que nós temos, é aqui que entra um conjunto de projectos que nós temos, e é aqui que entra, por exemplo, o projecto de intercâmbio com o estrangeiro! (...) Depois, investimos sempre... Candidatamo-nos a tudo o que é projecto, para conseguimos financiamento, para termos recursos materiais e condições físicas que permitam uma melhor qualidade de trabalho, quer para os professores, quer para os alunos.

(Presidente do CE)

Sob a influência deste tipo de estratégia, o Agrupamento acaba por se envolver num conjunto de iniciativas e de eventos, que vão da participação em provas desportivas à realização de estágios, por via dos quais adquire alguma visibilidade social, até pelas referências que vai tendo na comunicação social ou na *internet*, conforme sublinha uma das educadoras que entrevistámos:

Eles tiveram aquela apresentação do livro, agora é o DVD, o ano passado foi o CD... E os miúdos têm aquelas coisas da Matemática, as Olimpíadas da Matemática, e até singram bastante! Têm agora essas actividades de Desporto, o PROSEP, que leva os miúdos a várias actividades... e a ‘Campos do Lis’ está sempre um bocado dentro disso! Mesmo o Projecto Comenius e Sócrates... Tu, no fundo, acabas por ter a ‘Campos do Lis’ envolvido na ‘net’ em muitas actividades! Pelos menos, não passa despercebida!

(Docente – pré-escolar)

Por outro lado, quando se pensa em meios destinados a facilitar o reconhecimento de uma organização, equacionam-se factores de imagem visual ou sonora que, além de nos dizerem algo sobre os traços distintivos de uma marca, de uma empresa ou de uma instituição, permitem uma identificação imediata - é o caso do nome, geralmente associado a um *lettering*, a um *slogan* ou a um *logótipo*.

Até há alguns anos atrás, o uso deste tipo de técnicas estava limitado ao mundo empresarial, constituindo uma poderosa arma de *marketing* com a qual as empresas procuravam distinguir-se no ‘mercado’ e estar ‘presentes no espírito do consumidor’. Ora, pela mão da nova gestão pública, os elementos de imagem visual foram ganhando um enorme prestígio nas instituições públicas, de tal forma que, hoje, ocupam uma fatia considerável do orçamento de algumas delas. Gewirtz, Ball e Bowe (1995) observaram este fenómeno de aposta em estratégias de *marketing* pelas escolas inglesas, face à ‘mercadorização’ e ‘managerialização’ do ensino secundário inglês. Não será o caso das nossas escolas de ensino básico e secundário, mas basta uma breve consulta na *internet* para vermos que são já poucos os agrupamentos que não têm um *logótipo*.

Ora, a Escola Campos do Lis já o tinha, muito antes de ser constituída em agrupamento. Não foi, no entanto, uma estratégia pensada e a própria presidente do órgão de gestão tem dificuldade em explicar de onde surgiu a ideia:

Foi apresentada a proposta em Pedagógico, isso, eu lembro-me! Foi alguém que falou nisto e nós achamos que faria sentido... Porquê o logótipo da escola? Se calhar, inconscientemente, pensámos - «ok, nós somos diferentes e é importante que as pessoas nos identifiquem, acho que foi um bocadinho esta a ideia, na altura!

(Presidente do CE)

Talvez se tenha tratado, apenas, de seguir a moda, mas a verdade é que quando o Agrupamento foi constituído, e de cada vez que foi reestruturado, houve a necessidade de reformular o logótipo, passando este a cumprir a função de elemento simbólico que procura materializar uma ideia de coesão e coerência interna.

Como já foi explicado, a actual configuração do Agrupamento Campos do Lis resultou da fusão, em duas fases distintas, de um agrupamento vertical e dois agrupamentos horizontais. O processo de integração foi particularmente complexo porque os agrupamentos horizontais cessaram por despacho. Os actores envolvidos não terão sido ouvidos e, a adicionar ao problema da diversidade de práticas, filosofias e experiências, surgiram algumas resistências e conflitos durante o processo de fusão. Nessa altura, a questão da identidade organizacional do Agrupamento colocou-se ao executivo como uma questão particularmente premente, e a reestruturação do logótipo surgiu, assim, como uma narrativa de coesão.

«A ideia que nós queríamos passar, é que, apesar de estamos distantes fisicamente, uns dos outros, estamos unidos! Repara, é o bonequinho, a cabeça, tronco e membros, como um todo! (...) Mas é engraçado que, se perguntares a qualquer pessoa, toda a gente sabe que aquilo é um menino contente a correr para a escola, que a bola azul é a escola-sede, que as outras são as escolas do 1.º ciclo e pré-escolar, e que o bonequinho é a unidade»

(Ibidem)

Hoje, o logótipo é usado nos mais variados suportes e todos os elementos da comunidade educativa conhecem o seu significado, usando-os, alguns, diariamente. Durante os três anos de desenvolvimento do nosso trabalho de campo, houve pelos menos dois momentos do ano em que o CE ofereceu a alunos, professores e funcionários, brindes com o *logótipo*: gorro, cachecol, guarda-chuva, chávena, caneca, caneta... Num desses anos, até a Árvore de Natal foi feita a partir do logótipo.

A este propósito, uma das últimas ofertas, foi um *pin*, que muitos alunos, professores e funcionários usam regularmente, e que, segundo nos foi relatado, todos (incluindo os encarregados de educação) fizeram questão de usar nos dias em que decorreu a avaliação externa do Agrupamento. O ‘amor à camisola’ terá sido levado ao extremo pelo docente responsável pelo *design*, que exibiu uma *t-shirt* com o *logótipo* no momento da entrevista, suscitando a inevitável pergunta do inspector «Afinal, o que vem a ser isso?».

No domínio da identificação, parece-nos ainda importante destacar a preocupação do executivo em ‘dar a cara’ em qualquer iniciativa relacionada com a vida do Agrupamento, ou que, simplesmente, decorra nas suas instalações, conforme nos dá conta a presidente do órgão de gestão:

É porque lá está, como nós fazemos aquelas reuniões no início do ano, fica sempre um rosto! (...)

As pessoas vieram e claro que lá esteve alguém da escola, a receber, porque eu acho que são estas pequenas coisas que vão fazendo com que a escola também seja divulgada, e faz com que os pais também optem pela escola!

(Presidente do CE)

A verdade é que, ao contrário do que acontece com outros agrupamentos, com os quais mantemos contacto, o conselho executivo não é uma entidade abstracta, assumindo, de facto, um rosto que é conhecido pelos diferentes actores. Talvez, por isso, seja frequente encontrá-los no gabinete do executivo, incluindo os encarregados de educação que ali se dirigem com alguma frequência.

Em suma, poderá dizer-se que o Agrupamento não tem uma estratégia de comunicação orientada para o sistema de identificação, no sentido em que, de forma directa, não define o seu reconhecimento social imediato como um objectivo prioritário. O reconhecimento que consegue obter surge como uma consequência indirecta dos dois grandes objectivos traçados pelo órgão de gestão: diversificar as propostas formativas e promover a coesão do Agrupamento. Ao procurar dar resposta a estas questões, a direcção do Agrupamento e os professores acabam por criar soluções que podem ser classificadas como estratégias de comunicação integradas no sistema de identificação, na medida em que permitem que a escola seja socialmente reconhecida no exterior, se diferencie das outras, e que, portanto, conquiste prestígio social.

1.3 Comunicar para divulgar

É sempre com alguma resistência que, tanto o meio académico como os actores educativos, reagem à ideia de desenvolvimento de estratégias de *marketing* nas instituições educativas, conforme já tivemos oportunidade de discutir no capítulo 2.

No nosso entender, reconhecer a existência destas estratégias nas escolas públicas tornou-se uma fronteira simbólica difícil de transpor, na medida em que significaria a vitória do ideal empreendedor e do *managerialismo* sobre o ideal profissional e a ética do serviço público.

Não obstante, o termo começa a circular dentro das paredes da escola, integrando já o léxico das conversas informais. Mesmo em contextos mais formais, o conceito de *marketing* começa a ser usado, tendo sido invocado várias vezes nos conselhos pedagógicos a que assistimos. Nas entrevistas que realizámos, enquanto alguns professores hesitaram quando confrontados com a ideia, outros aceitaram-na com naturalidade:

Portanto, existe alguma tentativa de... esse 'marketing' de que falou há pouco! Se isso se pode considerar 'marketing', não sei, mas são actividades que estão pensadas para...

(Docente – 3.º Ciclo)

Existe cada vez mais uma estratégia de 'marketing'! Quando há um evento, temos a preocupação de trazer à escola os II o 1.º Ciclo, a comunidade... Para mostrar o que está ser feito! Tem de ser uma escola aberta...

(Docente – 3.º Ciclo)

No âmbito deste estudo, classificamos como comunicação de *marketing* o conjunto de estratégias de comunicação desenvolvidas no sentido de divulgar o trabalho realizado e as próprias propostas formativas, com o objectivo de captar ou manter alunos, bem como de atrair novos parceiros. Ora, esta é uma das estratégias assumidas no Projecto Educativo do Agrupamento ‘Campos do Lis’, ainda que seja enunciada como forma de promover a integração da escola no meio envolvente.

Promover a escola e divulgar as suas iniciativas:

. Promovendo encontros entre os diversos parceiros educativos de forma a tornar visível a dinâmica do Agrupamento;

. Divulgando as actividades e iniciativas do Agrupamento através dos meios de comunicação social;

. Divulgando os clubes e projectos das diferentes escolas do Agrupamento junto dos alunos e da comunidade educativa;

. Proporcionando situações de partilha de experiências entre as escolas do Agrupamento e entre as escolas e a comunidade.

(PE 2006-09)

Haverá, certamente, várias razões pelas quais a integração da escola na comunidade constitui um objectivo importante para o Agrupamento. Sobre estas não nos vamos agora debruçar. Mas, basta atender à morfologia do Agrupamento para percebermos que, uma delas será, sem dúvida, a necessidade de atrair mais alunos ou, pelo menos, evitar que estes sejam recrutados pelos três colégios privados que o circundam. Emerge, assim, uma situação de competição com o ensino privado - uma competição local entre a escola pública e a privada que parece configurar um ‘quase mercado’ local. Como sublinha a presidente do Conselho Executivo:

E é claro que, a partir do momento que temos uma noção mais clara do que é que os colégios fazem para levar meninos, claro que nos fez a nós reagir! O projecto ‘Tinta permanente’ é uma reacção a isto! (...)

Estes projectos em comum, acabam por ser um aspecto importante, ainda que não sejam desenvolvidos apenas numa perspectiva de ‘marketing’, não! Aquele projecto, acabou por ser um... contra-ataque (passe a expressão) ao ‘marketing’ dos colégios, mas não surgiu por causa disso!

(Presidente do CE)

Neste contexto, ao longo das entrevistas que realizámos, não faltaram alusões ao que o Agrupamento faz para divulgar o seu trabalho, mas também sobre o que não faz e poderia vir a fazer. A questão que mais vezes é enfatizada no discurso dos vários actores é a da necessidade de captar as crianças do pré-escolar e das escolas do 1.º ciclo para a escola-sede. A razão invocada assenta, claramente, numa lógica de competição pela ‘sobrevivência’, mediante a influência na ‘procura’ do Agrupamento por parte das famílias e pela aquisição de maior poder social educativo para a escola pública. Embora o Agrupamento integre os jardins de infância e escolas do 1.º ciclo de oito freguesias, ao nível do 2.º e 3.º Ciclos, cinco dessas freguesias literalmente nas áreas de influência de dois colégios privados. Tal significa, por exemplo, que dos 226 alunos que frequentavam o 4.º ano em 2007/08, apenas 76 deveriam frequentar o 5.º ano na EB 2,3 Campos do Lis no ano seguinte. Analisando os dados disponíveis, vimos que, embora a escola tenha perdido uma turma do 5.º ano, foram matriculados 82 alunos, o que (mesmo sabendo que este número inclui alunos reprovados no ano anterior) permite afastar o cenário que mais preocupa a escola-sede - ver os alunos da sua área de influência serem recrutados pelo privado.

As estratégias de ‘fidelização’ que o Agrupamento procura desenvolver, são vistas como o resultado da qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido, mas também como o resultado da forma como ele tem sido divulgado e de como a escola-sede tem conseguido promover o sentimento de pertença ao Agrupamento, conforme explicitaremos adiante. Mais uma vez, este sentimento é exaltado no relatório de avaliação externa:

A realização de campanhas de solidariedade, os resultados da participação em concursos nacionais e em projectos internacionais (por exemplo, Olimpíadas da Matemática e Comenius-Europassort in Praxis), - bem como a formação organizada para pais e encarregados de educação (projecto ‘Pais+x’), têm vindo a projectar uma imagem positiva do Agrupamento na comunidade.

(Relatório de avaliação externa - 2008)

Em concreto, no domínio da divulgação do trabalho realizado e das suas propostas formativas, registamos como as mais referidas pelos actores entrevistados:

- A Semana Cultural, que procura incluir actividades para as crianças do pré-escolar e do 1.º ciclo, ainda que, por razões logísticas, nem sempre seja possível deslocar todos estes alunos à escola-sede;

- A articulação interciclos de projectos como o *Clube da Floresta* e de actividades como o Dia do Ambiente, o Dia do Livro, o Dia Mundial da Criança, etc;
- A realização de eventos que assinalem a realização de grandes actividades conjuntas como foi o lançamento do CD interactivo ‘Tinta Permanente: no mundo das histórias digitais’ em 2005/06 e de um DVD musical em 2008/09;
- A anual festa de encerramento do ano lectivo, envolvendo todas as escolas e parceiros do Agrupamento;
- A tentativa de divulgar estas iniciativas junto da comunicação social, ainda que até ao momento sem o sucesso pretendido.

Paralelamente a estas estratégias planeadas, os actores atribuem grande valor às estratégias não planeadas, baseadas na difusão informal da informação nas redes sociais locais. Estas constituem, afinal, uma das formas mais eficazes de ‘publicitar’ qualquer produto ou serviço, dado o carácter informal, personalizado e desinteressado com que surgem. Assim, os professores emergem como mediadores do ‘bom ambiente’ da escola, incluindo os professores do 1.º ciclo, que, numa primeira linha, se assumem como líderes de opinião junto dos pais, influenciando, frequentemente, a sua decisão à saída do 4.º ano. Numa segunda linha, os próprios alunos surgem como mediadores da informação sobre as actividades da escola junto dos pais:

Realmente fartei-me de fazer publicidade a esta escola! Aliás, até já pus o meu lugar em causa, porque tenho colegas, que estão à minha frente e que vão concorrer para aqui, de certeza! Não devia ter falado [risos]!!!

(Docente – 2.º Ciclo)

Se eu disser na minha turma o que estão a fazer os meninos do 8.º ano a estess meninos, por exemplo... Destes 20 alunos, se 2 ou 3 se lembrarem de dizer em casa, já vão ser mais pais a saber! A palavra vai passando e acho que também é uma boa publicidade. E é de graça! Depois há um ‘primito’ que até pensava ir para o Colégio, que fica a saber que esta escola até é dinâmica...

(Docente – 2.º Ciclo)

Podemos concluir que estas estratégias parecem estar a produzir efeitos positivos para o Agrupamento. Não só porque têm permitido fixar os alunos, mas também porque são iniciativas que fazem parte das memórias dos alunos que entrevistámos, do tempo em que ainda não frequentavam a EB 2, 3 Campos do Lis.

Já tínhamos vindo cá algumas vezes com a Primária, só isso! Mas não conhecia nada de especial! Gostava de aqui vir! Vínhamos em actividades da escola no Dia Mundial da Criança e assim... Dantes havia muito essas actividades assim! Agora não, nunca mais cá vieram! Mesmo as Primárias já não vão a lado nenhum!

(8.º ano)

Mesmo assim, o Agrupamento continua a sentir dificuldades. Constitui uma percepção generalizada entre os docentes que é preciso divulgar mais as actividades desenvolvidas. E já que a dificuldade em levar as crianças a visitar a escola-sede parece ser difícil de superar, pelos custos financeiros que envolve, a aposta terá que seguir outras direcções, em particular o reforço do investimento numa estratégia de divulgação de resultados no *site* do Agrupamento (conforme sugestão da própria equipa de avaliação externa) e na comunicação social.

1.4 Comunicar para partilhar valores e interesses comuns

Por sistema de pertença, designámos o conjunto de processos de comunicação que visam favorecer a adesão, a cooperação e o sentimento de pertença da comunidade educativa.

Entendendo a participação como sinal de pertença, quisemos saber até que ponto a participação da comunidade educativa é incentivada pelo órgão de gestão (ver quadro 9).

Quadro 9
Percepção do incentivo à participação

	Alunos	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente	Docentes
Muito	83%	16%	50%	30%
Bastante		45%	36%	70%
Pouco	17%	33%	14%	0%
Nada		5%	0%	0%

Na opinião de 89% dos alunos, a escola promove esta participação, enquanto para 61% dos encarregados de educação, o Conselho Executivo a incentiva *muito* ou *bastante*, promovendo o convívio (24%) e outras actividades com os pais (57%). Contudo, são ainda 38% os pais que consideram que o executivo incentiva *pouco* ou *nada* tal participação.

Quanto aos docentes, todos consideram que a participação da comunidade educativa é *muito* (30%) ou *bastante* (70%) incentivada pelo órgão de gestão, embora poucos sejam os que explicitam a forma que estes incentivos assumem - a comunicação com os encarregados de educação é invocada por 40% dos docentes que responderam a esta questão, assim como a promoção de actividades de convívio (40%), enquanto só 20% destaca a participação nos órgãos. No caso do grupo não docente a questão da pertença foi colocada em termos de união, com os funcionários não docentes a considerar que o executivo se esforça *muito* (50%) ou *bastante* (36%) por manter a união da comunidade educativa. Também aqui são muito poucos os que explicam como é promovida essa união, mas surgem referências a uma ‘política de porta aberta’ (44%) e à comunicação com os encarregados de educação (22%).

A adesão às práticas e políticas do Agrupamento

Um dos indicadores que seleccionámos para analisar a adesão às práticas e políticas do Agrupamento foi o conhecimento daqueles que tendem a ser invocados como os principais instrumentos de autonomia e, enquanto tal, documentos estruturantes da vida de um agrupamento – o Projecto Educativo, aqui concebido como «processo de interiorização de valores comuns e como lugar de mobilização dos vários membros da escola em torno de uma visão partilhada de futuro e de uma missão a cumprir» (Costa, 2003, p.78-83); e o Plano Anual de Actividades, enquanto eventual catalisador da participação da comunidade educativa.

Verificámos no quadro 6 (p.181) que, embora 55% dos encarregados de educação tenham afirmado conhecer o projecto educativo, só 42% dos funcionários não docentes consideravam conhecê-lo *razoavelmente*, ao passo que os alunos foram unânimes em afirmar que o desconheciam totalmente¹¹⁹.

Relativamente ao Plano Anual de Actividades, a maioria dos encarregados de educação (69%) afirmou conhecê-lo igualmente, havendo apenas 9% que confessa desconhecê-lo por completo. No caso dos não docentes, desce para 58% a percentagem dos que afirmam conhecer o documento, contra 10% que o desconhece totalmente.

¹¹⁹ Conforme já foi referido, uma vez que estes documentos são instrumentos de trabalho dos professores e educadores, deduzimos o seu conhecimento entre o grupo dos docentes, por isso, estas questões não lhes foram colocadas.

Quanto à eficácia destes documentos como instrumentos de promoção de adesão às práticas e políticas do Agrupamento, o facto de o Regulamento Interno ser, de todos, o documento mais divulgado entre a comunidade educativa, conduziu-nos a levantar a hipótese de que este fenómeno representa uma enfatização da dimensão normativa por parte do Agrupamento, em detrimento da partilha dos valores que lhe subjazem. Não obstante, a equipa de avaliação externa não teve dúvidas em afirmar que o Projecto Educativo e os Projectos Curriculares de Turma constituem documentos de planeamento estratégico, articulados de forma coerente, que estabelecem os objectivos e estratégias gerais do Agrupamento e se constituem como referenciais da acção das equipas pedagógicas, evidenciando, portanto, um rumo para o desenvolvimento da organização.

É certo que a adesão às práticas e políticas definidas pelo Agrupamento pode ser, também, avaliada a partir do respeito pelo Regulamento Interno e, em última análise, do próprio comportamento dos alunos. Neste sentido, consideramos que as estratégias de divulgação do Regulamento Interno devem, também, ser tidas em conta como acções de comunicação de pertença, tanto mais quanto foram objecto de um Plano Operacional, de onde surgiu, entre outros, o projecto ‘Carta de Condução Cívica’. Este projecto foi alvo de elogios por parte da equipa de avaliação externa, a par da distinção dos alunos e das turmas com melhor aproveitamento académico ou com bom comportamento:

As crianças e os alunos têm um comportamento correcto, em resultado de uma adequada definição e divulgação das normas, bem como de uma acção vigilante e articulada do pessoal docente e não docente. (...) As normas de convívio, bem como a resolução de situações de conflito, são especialmente trabalhadas nas aulas de Formação Cívica e de Área de Projecto. O projecto ‘Carta de condução’ veio dar resposta a comportamentos inadequados de um grupo de alunos.

(Relatório de avaliação externa – 2008)

Aquilo que podemos concluir é que a comunicação de pertença tem estado mais centrada na adesão às práticas do Agrupamento do que nas políticas que as sustentam. Ainda que as directrizes estejam bem formalizadas, as estratégias que envolvem a sua partilha com a comunidade educativa, as quais não podem deixar de ser inseridas no sistema de comunicação de pertença, parecem estar a produzir resultados pouco homogéneos.

A cooperação e o trabalho colectivo

Relativamente às estratégias de comunicação que visam promover o trabalho colectivo, bem como a participação e o envolvimento da comunidade educativa na vida da escola, parece-nos pertinente distinguir os processos de comunicação que podemos designar como ‘internos’, que se estabelecem ente os funcionários da escola (docentes e não docentes) e entre estes e os alunos; e os ‘externos’, que se estabelecem entre a escola e os restantes ‘públicos’, isto é, encarregados de educação e comunidade em geral.

Relativamente ao pessoal docente, parece-nos ser relevante o significado atribuído às reuniões interciclos, no âmbito de um trabalho de articulação de um conjunto extremamente vasto, disperso e heterogêneo de docentes. Na verdade, todos os docentes que entrevistámos centraram as suas narrativas sobre estas reuniões, conferindo-lhes um lugar central na vida do Agrupamento e no seu potencial de desenvolvimento organizacional.

Este lugar foi igualmente destacado pela equipa de avaliação externa, assim como por um docente do pré-escolar:

O Conselho Executivo tem uma estratégia clara de reforço da articulação interciclos, concretizada na realização de reuniões regulares com todos os coordenadores de departamento e na constituição de equipas de trabalho com docentes de diferentes ciclos de educação e ensino. A conjugação destas acções assegura a adequação dos processos de ensino e a sequencialidade das aprendizagens.

(Relatório de avaliação externa – 2008)

Uma das coisas que eu adorei neste Agrupamento, no início, foi as reuniões interciclos que se fizeram! (...) Nos primeiros 2 anos de Agrupamento, houve este trabalho, que foi ótimo porque fizeram-se trabalhos em que se discutia o ‘Português’, as ‘Ciências’, as ‘Culturas’... Para estabelecer as competências que o Agrupamento queria estabelecer, em termos gerais!

(Docente - pré-escolar)

Mas, foram, igualmente, referenciados outros espaços de cooperação e de interacção entre os docentes das várias escolas, alguns mais formais (como é o caso das reuniões de departamento curricular e dos conselhos de docentes), outras mais informais (como as horas do almoço ou as conversas na sala de professores) e outras intermédias (como as equipas de trabalho constituídas para os mais variados fins). Todas elas parecem essenciais

à troca de experiências e de materiais, mas também à constituição de projectos colectivos, como o trabalho em torno de uma mesma obra literária, a escrita de uma história colectiva ou a constituição do património comum constituído pela ‘biblioteca dos caixotes’.

Ao nível do grupo não docente, a aposta do executivo recai, sobretudo, na promoção de uma relação de confiança, que legitima o apelo à flexibilização de procedimentos, ao trabalho em equipa e ao espírito de solidariedade. Foram estes os reptos lançados numa das reuniões entre o executivo e os não docentes a que assistimos, onde a presidente do órgão de gestão, num claro apelo ao ‘amor à camisola’, fez questão de sublinhar que a ‘qualidade’ de uma escola depende mais dos funcionários não docentes do que dos professores. Não obstante, não podemos deixar de ter em conta que mais de metade do corpo não docente revelou desconhecer o projecto educativo, o que limita, necessariamente, o tipo de colaboração possível.

No caso dos alunos, uma questão que abordámos relativamente à sua participação na vida da escola foi a da inexistência de uma Associação de Estudantes, apesar de esta estar prevista no regulamento. Do diálogo estabelecido com estes actores, soubemos que já existiu um incentivo por parte de alguns docentes no sentido de a constituir, mas parece ter faltado, sobretudo, vontade ‘política’ para institucionalizar este projecto. De facto, 82% dos alunos entrevistados considera que seria positiva a existência de uma estrutura deste tipo, sobretudo pelo seu potencial de dinamismo e pela possibilidade de organizar actividades (59%), e não tanto pelo seu carácter representativo (24%).

Quadro 10
Representações sobre a AE segundo os alunos

	Alunos
Faz falta para nos representar	24%
Era importante para organizar actividades	59%
Não faz falta	18%

Contudo, estes resultados não têm significado estatístico, sobretudo, quando tentamos cruzar esta variável com o ano frequentado, uma relação que seria pertinente explorar. Posto isto, a participação dos alunos na vida da escola desenvolve-se a partir do grupo/turma e de projectos, que tanto podem ter uma natureza curricular, como extracurricular.

Relativamente aos parceiros e restantes elementos da comunidade educativa, constitui um dos objectivos do projecto educativo o desenvolvimento de processos de comunicação e de partilha de responsabilidade entre todos os intervenientes no processo educativo. Na perspectiva de uma ‘democracia participativa’ (Santos, 2003), o Agrupamento tem promovido acções de participação e de responsabilização entre todos os parceiros envolvidos no processo educativo, que vão desde a participação nas estruturas e actividades estipuladas no Regulamento Interno e em equipas de trabalho várias, à promoção de espaços de partilha e ao estabelecimento de parcerias com entidades sociais, culturais e económicas, que permitem uma oferta formativa alargada e diversificada.

Ao nível das estruturas organizativas, o destaque vai para a Associação de Pais que, contrariamente ao que sucede noutros agrupamentos, é única, obrigando ao desenvolvimento de processos de comunicação que garantam a articulação entre as 35 escolas que constituem o Agrupamento Campos do Lis:

A existência de uma única AP, não só permite a construção da nossa unidade, o Agrupamento como um todo e não um ‘ajuntamento’... que é o que acho que acaba por acontecer quando tens várias AP! (...) Se cada um tem a sua maneira de estar e de ver as coisas, senão trabalharmos em conjunto, criamos situações muito diferentes. Perante o mesmo problema há respostas diferentes! (...) Em todas as freguesias temos uma comissão, que articula com a AP, depois como há um elemento de cada freguesia na AP, é esse elemento que reúne com as comissões e faz a ponte!

(Presidente do CE)

Tratando-se a Associação de Pais de um órgão representativo dos encarregados de educação, não quisemos deixar de analisar a comunicação existente entre ‘representantes’ e ‘representados’. Como já tivemos oportunidade de referir, as assembleias gerais de encarregados de educação tendem a ser pouco participadas, além do que, a relação estabelecida entre as partes está longe de ser colaborativa. Dos 47% de pais que aceitaram pronunciar-se sobre a Associação de Pais, apenas 23% afirma ter uma boa opinião: 27% desconhece a sua actuação, 12% considera-a pouco próxima dos pais e 11% declara que tem pouco poder de intervenção. No entanto, a avaliar pelas posições manifestadas pelo órgão de gestão e pela generalidade dos docentes e não docentes, podemos concluir que a Associação de Pais tem uma participação bastante positiva na vida do Agrupamento, colaborando com os diferentes órgãos da escola, envolvendo-se activamente em inúmeras iniciativas e integrando diversas equipas de trabalho.

Tanto que, a Inspeção foi embora e nós fizemos um jantar para comemorar! Claro que não o resultado da coisa, porque não havia ainda resultados na altura, mas para festejar a forma como nos tínhamos unido! Porque, de repente, independentemente das diferenças que nós temos, na forma como olhamos para as coisas (...) Houve ali um momento em que todos sentimos - «Ok, estamos juntos pela mesma causa... defender a nossa Dama!». E a nossa Dama é aqui a nossa escola!

(Presidente do CE)

Tal parece significar que a representação que a Associação de Pais faz dos encarregados de educação tende a ser indirecta, levando-nos a concluir que a comunicação e a colaboração entre a escola e a família não dispensa intermediários institucionalizados - a Associação de Pais e o Conselho Executivo. De resto, a falta de envolvimento dos encarregados de educação continua a ser uma queixa permanente dos docentes, que acusam as famílias de não estar a cumprir a sua função de educadores e de não participarem na vida da escola (Silva, 2003a). Mas, a receptividade dos docentes a estratégias de envolvimento parental, como o projecto 'Pais+X', pareceu-nos pouco proporcional, dado o reduzido número de docentes mobilizados.

Tivemos, inicialmente, muitas pessoas inscritas, provisoriamente... É assim, as pessoas manifestaram algum interesse, mas na hora de começarem a vir... Tínhamos primeiro 2 turmas de 1.º Ciclo e uma do Pré-escolar, depois, acabámos por fundir as turmas do 1.º Ciclo. A meio do percurso, acabámos por fundir tudo num grupo porque não se justificava! O grupo, sendo demasiado pequeno também não funciona bem e, portanto, acabámos por fazer uma turma do pré-escolar e 1.º Ciclo. Depois havia grupos do 2.º e 3.º Ciclo... Também, foi a primeira vez que foi divulgado o projecto e não houve, se calhar, até mesmo da parte dos colegas, um grande conhecimento de causa, do que é que consistia o projecto, para poder incentivar os pais a...

(Docente – 2.º Ciclo)

Da parte da Associação de pais, também tem havido esforços no sentido de estreitar as relações com as famílias, promovendo acções de formação para pais e alunos:

Nós estamos com um plano de actividades interessante, queremos fazer umas acções de formação naquela escola, nomeadamente sobre o comportamento dos alunos... Reuniões para pais e para alunos! Queríamos também fazer reuniões sobre a obesidade e a alimentação, porque cada vez temos mais miúdos obesos, segurança...

(Representante dos EE)

As expectativas da Associação de Pais são bastante positivas quanto ao impacto futuro das suas estratégias de intervenção no Agrupamento, sendo, contudo, cedo para avaliar a eficácia do que é proposto.

Relativamente à comunidade em geral, um dos tipos de parceria que nos foi bastante referenciada é a que permite a constituição de estágios para os cursos de Educação e Formação (CEF), que, além de proporcionarem experiências motivadoras para os alunos, estreitam a ligação da escola ao meio.

Perante isto, a equipa de Avaliação Externa conclui, assertivamente, que o envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa constitui um objectivo estratégico que, através de uma acção sistemática, o Agrupamento prossegue com bons resultados. Em concreto, destaca o envolvimento das crianças e alunos no debate dos assuntos colectivos e das regras de funcionamento dos espaços, serviços e actividades, o incentivo à colaboração dos encarregados de educação na resolução de problemas e a sua integração em equipas de trabalho, como as que foram constituídas para a avaliação interna e para a elaboração do projecto educativo para 2010/12.

O Sentimento de pertença

Fazer deste conjunto de 38 escolas um verdadeiro Agrupamento, onde todos se sintam integrados e não um ‘ajuntamento’, como a presidente do órgão de gestão gosta de ironizar, constitui, porventura, desde que o Agrupamento foi constituído, o objectivo mais abrangente do seu órgão de gestão. Como é que este objectivo se tem traduzido no investimento em acções de comunicação, capazes de promover o sentimento de pertença, foi outro dos focos da investigação que desenvolvemos.

Relativamente à promoção do sentimento de pertença ao Agrupamento por parte do pessoal docente e não docente, pudemos identificar, desde logo, a procura de uma certa uniformização ou unificação das estratégias comunicacionais usadas: documentos, procedimentos e, até, espaços. A propósito da dimensão ‘identificação’, já aqui fizemos referência à importância atribuída ao *logótipo* como símbolo de união. Se adicionarmos ao *logótipo*, esta uniformização de procedimentos e a padronização de documentos, facilmente nos apercebemos que está em causa a tentativa de criar uma identidade de Agrupamento, por via da construção de um património colectivo que permita a coesão e a integração, forneça referências e crie estabilidades (Peralta & Anico, 2006).

Por isso é que eu acho que, neste processo todo, foi muito importante a forma como fomos criando a nossa identidade de Agrupamento, que acho que neste momento existe! Porquê? (...) as reuniões são sempre na escola-sede, não é por acaso! Essa foi desde o momento, aí sim, uma orientação minha!

(Presidente do CE)

Este tipo de pertença, próxima do conceito de identidade organizacional¹²⁰, é, ainda, reforçado pela existência de uma Associação de Pais única, pela realização de todas as reuniões na escola-sede, independentemente do nível de ensino em causa, pela definição de projectos de Agrupamento, capazes de enquadrar, por exemplo, os temas a tratar na Área de Projecto, ou a intervenção em áreas consideradas transversais como as TIC e, finalmente, por um órgão de gestão onde a divisão de competências por ciclo é muito ténue. Na verdade, uma das nossas primeiras notas de campo, à chegada ao Agrupamento, traduzia a constatação de que todos os elementos do executivo conheciam de perto os problemas de cada nível, de cada escola e dos muitos alunos e funcionários, docentes e não docentes, que o compõem.

Em paralelo, emerge todo um outro conjunto de acções de comunicação geralmente designadas por actividades de convívio, que traduzem um investimento claro na comunicação de pertença¹²¹:

Estamos numa outra vertente, parece que não estamos ali como professores, estamos ali como colegas e amigos... Uma parte recreativa... Essas coisas, eu acho que são muito positivas!

(Docente – pré-escolar)

De entre as iniciativas que observámos, destacamos o almoço que anualmente se segue à reunião geral de docentes do início do ano lectivo, servido pelo próprio executivo.

¹²⁰ No âmbito da análise organizacional, a identidade organizacional, tende a ser definida como o conjunto de crenças e percepções acerca dos elementos distintivos de uma organização. O ‘novo’ institucionalismo, sublinha, no entanto, que esta não deve ser concebida como real, mas como uma versão legitimada do que a organização deve ser e, neste sentido, como um instrumento que visa a legitimação externa, o que justifica desde logo uma atenção especial sobre os processos de comunicação, neste caso enquanto portadores de uma imagem que se quer transmitir externamente (Powell & DiMaggio, 1991; Scott & Meyer, 1994).

¹²¹ Actividades que a partir de 2009/10 passaram a estar documentadas num álbum de fotografias inserido no *site* do Agrupamento.

Acho que é um bom acolhimento, que não conheço de outros... Há a reunião com os professores todos, seguido de um almoço onde são os próprios colegas que estão no executivo que ajudam a servir. Acho que é uma forma de chegar a nós, mais acolhedora, com maior abertura...

(Docente – 1.º Ciclo)

Destacamos, ainda, o Jantar de Natal, para o qual são convidados não só o actual corpo docente e não docente, mas também todos os que lá exerceram funções no ano anterior, e o Almoço de Páscoa e Sardinhada de final de ano, organizados pelos não docentes, mas onde o executivo tem lugar como convidado.

Um outro espaço organizacional de convívio que a presidente do órgão de gestão considera fundamental é o Bar. Este espaço, cujo encerramento à hora do almoço esteve no centro de uma discórdia, que durou todo ano lectivo, é por ela encarado como um lugar de convívio fundamental, que, tal como a realização das reuniões na escola-sede, favorecia o sentimento de pertença ao Agrupamento entre os docentes do pré-escolar e do 1.º Ciclo.

Com os alunos, as estratégias assentam na própria oferta formativa, através do desenvolvimento de diversos projectos que parecem potenciar o sentimento de pertença ao Agrupamento. Destacamos, aqui, os vários projectos de intercâmbio internacional e o apetrechamento da escola a nível informático.

Sim temos orgulho na nossa escola! Muitas vezes eu já ouvi alunos a dizerem - «Ah, esta escola é uma prisão» e isto é aquilo... E eu, muitas vezes, viro-me para eles e digo - «Olha, vai lá dar uma voltinha à escola X e vai comparar». E eles acabam por reconsiderar...

(8.º ano)

Em relação à restante comunidade educativa, a estratégia sustenta-se, igualmente, em acções de comunicação centradas no convívio e na deslocação dos alunos do pré-escolar e do 1.º Ciclo à escola-sede.

Em termos de convívio, o evento mais consensual parece ser o Encerramento do Ano Lectivo, o que, como comprova o testemunho que se segue, tende a mobilizar toda a comunidade:

Tudo misturado! Principalmente quando é altura do Fim de Ano, essas festas grandes... Ou quando é na Páscoa ou no Natal, os pais vêm aí... Eu acho que é salutar! Aí é que se nota a dimensão, os pais vêm aí e trazem os filhos todos, os que andam aí e noutras escolas e... Nota-se a grandeza do Agrupamento!

(Auxiliar)

Mas, nem sempre esta mobilização é fácil. Há medida que o Agrupamento tem crescido, tem-se tornado difícil estimular a participação de uma comunidade que envolve 35 escolas de oito freguesias, que chegam a distar 25 Km. Desde logo, a deslocação das crianças à escola-sede, que era, até há algum tempo atrás, uma prática corrente, envolvendo visitas regulares, almoços e aulas de Educação Física para os alunos do pré-escolar e do 1.ºCiclo, constitui, hoje, um acontecimento excepcional, dado os custos que envolve.

As barreiras físicas têm levantado fronteiras identitárias que são difíceis de ultrapassar, o que torna as acções de comunicação particularmente importantes. Na impossibilidade de custear o transporte dos alunos, o Agrupamento tenta criar atractivos para que sejam os encarregados de educação a trazer os filhos à escola-sede, o que, também, nem sempre é fácil:

Eu só assisti a uma festa em que vi que os pais participaram, que foi o ano passado no final do ano, e que foi uma festa de arromba! Isto aqui também é uma questão estratégica, se nós quisermos os pais na escola, temos de pôr os meninos a fazer umas coisas! E eles vão! Nem os miúdos se calam...

(...) Lembro-me dessa festa e houve uma outra no José Lúcio da Silva, quando foi o lançamento do livro 'Tinta Permanente', em que nem todos puderam ir... Mas também os miúdos estavam a participar no espectáculo e, portanto, o Teatro encheu!

(Docente – 1.º Ciclo)

Se verificamos que os docentes como os não docentes consideram que o principal esforço comunicacional do Agrupamento vai para a promoção da participação da comunidade educativa na vida da escola (ver quadro 4, p.145) – procurando reforçar o sentimento de pertença e a identidade colectiva – e esta é a dimensão menos reconhecida pelos encarregados de educação, somos obrigados a concluir que, apesar do esforço, a comunicação de pertença não parece ter conseguido ultrapassar os muros da escola, e que mesmo no seu interior, nem sempre toca a todos:

Pronto, há sempre essa preocupação, que agente sinta uma identidade própria com o Agrupamento. Pode até... o Agrupamento é muito disperso e, naturalmente, há fugas... É difícil manter, mas, de facto, existe essa preocupação!

(Docente – pré-escolar)

De acordo com o autarca por nós entrevistado, o problema está na população, que vive de costas voltadas para a escola, porque representa a escola como um problema dos professores. Na perspectiva de uma docente, são os próprios docentes que estão mais frios e mais cansados, fruto das alterações legislativas mais recentes. Mas o investimento é amplamente reconhecido.

1.5 Comunicar para organizar o feedback

Tal como foi definido no capítulo 2, o sistema de auditoria e de controlo compreende todos os processos de comunicação que têm como finalidade a organização do *feedback*, quer no que respeita à promoção do diálogo com os diferentes actores, quer à monitorização constante das estratégias desenvolvidas e à evolução dos ‘mercados’.

A consulta aos actores

Antes de mais, quisemos saber até que ponto os diferentes actores sentem que a sua opinião é tida em conta pelo executivo. Como podemos ver no quadro 11, entre os alunos, a posição é quase unânime, já que 93% considera que a escola se preocupa em ouvi-los.

Quadro 11
Percepção da abertura do CE

	Alunos	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente	Docentes
Sempre	93%	41%	45%	45%
Frequentemente		36%	25%	45%
Raramente	7%	19%	30%	100%
Nunca		5%	0%	0%

A percentagem desce no caso dos encarregados de educação, mas ainda assim é bastante expressiva com 41% a considerar que o executivo ouve *sempre* a opinião dos pais e 36% a afirmar que a ouve *frequentemente*. A grande maioria dos não docentes considera que o Conselho Executivo procura *sempre* (45%) ou *frequentemente* (25%) consultar o pessoal quer formalmente, em reuniões (50%), quer informalmente (50%). Quanto aos docentes, 73% afirma que a procura de *feedback* é uma preocupação constante ou frequente, sobretudo pela promoção do diálogo (50%), mas também através dos órgãos representativos (25%). Admitimos a hipótese de existirem, a este nível, diferenças nas

respostas fornecidas ao questionário pelos docentes e não docentes, em função do tempo de permanência no Agrupamento (mais ou menos de 10 anos), isto é, antes ou depois da sua fundação em 2000. Por isso, explorámos as diferenças entre os dois grupos relativamente à variável ‘auscultação’, mas as diferenças não se revelaram significativas.

Na verdade, aferir o grau de satisfação da comunidade escolar em relação ao funcionamento do Agrupamento constitui um objectivo explícito no Projecto Educativo do Agrupamento. Nesse sentido, para além das conversas informais, com base nas quais a presidente do órgão de gestão admite tomar muitas das decisões e dos vários balanços e pedidos de sugestões que são solicitados pelo Conselho Pedagógico aos Departamentos Curriculares e aos Conselhos de Docentes, existe todo um conjunto de inquéritos de satisfação que, com alguma regularidade, são realizados junto dos vários elementos da comunidade escolar: alunos, encarregados de educação, pessoal docente e não docente. Esta última consulta decorreu no âmbito do processo de elaboração do Projecto Educativo de 20010/12, procurando envolver toda a comunidade educativa, de modo a que este novo projecto pudesse ir ao encontro das necessidades e sugestões dos diferentes actores.

Vale a pena sublinhar que, ao nível dos docentes, o reconhecimento das estratégias que têm em vista a promoção do diálogo com os diferentes actores é favorável à avaliação do ambiente e à da imagem do Agrupamento, sendo uma das únicas situações em que, a partir do cálculo do *rho de Spearman's* encontrámos uma correlação moderada entre variáveis – auscultação/ambiente (0,674) e auscultação/imagem (0,685)

A monitorização das práticas

A avaliação das políticas e das práticas desenvolvidas, tendo em vista a (re)formulação de estratégias, constitui, talvez, o mais recente investimento do Agrupamento, tendo em conta as novas exigências em matéria de avaliação. De resto, a capacidade de auto-regulação e melhoria do Agrupamento foi um dos muitos domínios em que o Agrupamento de Escolas de Campos do Lis obteve a classificação de *Bom* no Relatório da Avaliação Externa realizada em 2008, e foi, sem dúvida o aspecto mais vezes mencionado no documento, que se assume, ele próprio, como um instrumento de reflexão e de debate.

Na verdade, todos os entrevistados fizeram referência à preocupação do Agrupamento em monitorizar as suas práticas e avaliar os processos de mudança, mas

tenderam a considerar que esta poderia não ter o carácter sistemático que o programa de avaliação das escolas básicas e secundárias, consignado na Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro e regulamentado no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007 de 31 de Julho, introduzira. Mesmo assim, o referido relatório considera que:

O Agrupamento tem uma estratégia de avaliação interna, abrangendo diversas áreas organizacionais, assente em práticas diversificadas e participadas. É capaz de identificar os seus principais pontos fortes, garantir a continuidade das estratégias que se têm revelado eficazes e estabelecer planos de melhoria para os pontos fracos detectados.

(Relatório de avaliação externa – 2008)

E especifica que o Agrupamento:

- *Elabora, de forma sistemática, indicadores de sucesso académico, por disciplina, turma, ano e ciclo de ensino, os quais incluem informação qualitativa;*
- *Compara o sucesso alcançado com o obtido em anos lectivos anteriores;*
- *Confronta tais resultados com os obtidos nas provas de aferição e nos exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática;*
- *Passou, recentemente, a comparar os seus resultados académicos com uma escola próxima;*
- *Procede ao acompanhamento do percurso dos alunos após a saída do Agrupamento;*
- *Produz relatórios normalizados de cada uma das estruturas educativas, actividades e projectos;*
- *Constituiu, recentemente, uma equipa de avaliação interna.*

(Ibidem)

Tais práticas vão, de facto, ao encontro do que havíamos testemunhado em 2006/07, estando previstas no projecto educativo do Agrupamento desde 2006. Assim se justifica que, de acordo com os resultados observados tabela 11, a grande maioria dos docentes e não docentes tenha considerado que o executivo procura *sempre* (30% e 73%, respectivamente) ou frequentemente (50% e 13%) avaliar as suas decisões.

Assim se justifica, também, que duas das grandes estratégias assumidas no ano em que desenvolvemos o nosso trabalho de campo, com um resultado menos positivo - o encerramento Bar à hora do almoço e o plano de ocupação dos alunos - tenham sido reformuladas no ano seguinte.

Quadro 12 Percepção da monitorização das práticas pelo Agrupamento

	Pessoal não Docente	Docentes
Sempre	73%	30%
Frequentemente	13%	50%
Raramente	13%	20%
Nunca	13%	0%

Queremos, com isto, sublinhar que, indo ao encontro do que afirmávamos no início deste capítulo, as práticas, muitas vezes, antecipam cenários consignados nos normativos legais. Neste Agrupamento já existia a preocupação em monitorizar o trabalho desenvolvido, como também já existiam processos de comunicação que procuravam obter este *feedback*, mas, face aos novos diplomas legais, foi preciso sistematizá-las e conferir-lhes um novo enquadramento. O que justifica que, só na última redacção do Projecto Educativo de 2006/09, surjam discriminados indicadores específicos para a avaliação do próprio projecto educativo:

No final de cada ano lectivo deve ser feita uma avaliação do trabalho desenvolvido, sob a forma de relatório, o qual será analisado pelos órgãos competentes (Conselho Pedagógico e Assembleia) que decidirão da necessidade de reformulação deste documento.

(PE do Agrupamento de Escolas 'Campos do Lis' 2006-09 – 1.ª versão)

Sendo o Projecto Educativo um documento que deve ser concretizado no Plano Anual de Actividades, a sua avaliação deverá ser realizada mediante a contribuição das acções previstas para a concretização dos objectivos do Projecto Educativo e mediante a participação e o envolvimento dos dinamizadores e destinatários das mesmas.

Deverão ser criadas grelhas de avaliação para as actividades propostas e avaliadas em Conselho Pedagógico, uniformizando critérios de execução e avaliação. (...)

Dever-se-iam, ainda, implementar acções de carácter avaliativo, a cargo de uma equipa de avaliação da qualidade da escola, no intuito de avaliar qualitativamente a concretização das propostas deste projecto.

A qualidade das mesmas poderá ser aferida pela satisfação dos diversos intervenientes, pela taxa de frequência da utilização dos equipamentos, pelas taxas de abandono escolar, pelas taxas de sucesso e insucesso escolar e ainda pela qualidade da eficácia educativa, considerando os níveis de avaliação alcançados pelos alunos.

(PE do Agrupamento 2006-09 – 3.ª versão)

Resta sublinhar que, à semelhança do que aconteceu com a auscultação aos actores, também aqui verificámos que o reconhecimento do esforço de monitorização das práticas surge positivamente correlacionado com a avaliação do ambiente e da imagem do Agrupamento, no sentido em que esta avaliação é proporcional ao reconhecimento do esforço por avaliar as estratégias desenvolvidas, como o é relativamente à receptividade da direcção às propostas e sugestões dos actores.

A pesquisa de 'mercado'

A última dimensão da comunicação de auditoria e controlo diz respeito às estratégias que têm por objectivo vigiar os 'mercados', identificando necessidades e oportunidades, mas também conhecer a 'concorrência'. Verificámos que, também aqui, o Projecto Educativo prevê o desenvolvimento de instrumentos que permitam a adequação das actividades às características e as necessidades e interesses dos alunos.

Da mesma forma, o relatório da avaliação externa considera que o Conselho Executivo está atento a novas necessidades, discutindo nos diversos órgãos a oferta educativa a estabelecer, tendo por base os recursos existentes, a integração e recuperação dos alunos, as necessidades do mercado de trabalho e da comunidade.

Tendo em vista este objectivo, a presidente do órgão de gestão sublinhou, especificamente, a importância dos inquéritos socioeducativos que a escola sempre realizou, e que, actualmente, constituem parte integrante do Projecto Curricular de Turma. Além disso, foi-nos referida a consulta ao Instituto de Emprego e Formação Profissional com o objectivo de explorar o conhecimento das necessidades do mercado de trabalho. Não obstante, todos os processos de 'auscultação' e monitorização, que referimos anteriormente, se enquadram no trabalho de 'pesquisa de mercado', cumprindo esta tripla finalidade.

Por último, torna-se importante sublinhar que a comunicação de *feedback* - incluindo a auscultação aos diferentes actores, no sentido de os envolver nos processos de decisão, bem como na avaliação das práticas e das decisões tomadas - é a dimensão que tende a surgir no fundo da tabela em termos do reconhecimento do esforço comunicacional do Agrupamento (quadro 4, p.175). Mesmo assim, a avaliação que os diferentes grupos dela fazem é, como vimos, bastante satisfatória.

Por outro lado, observámos que se trata do aspecto mais vezes elogiado no relatório de avaliação externa do Agrupamento, demonstrando que os actores internos envolvidos no processo de avaliação terão conseguido conferir às práticas institucionais existentes o enquadramento preconizado pelo regime de avaliação, autonomia e gestão das escolas.

Síntese

Com o objectivo de traçarmos um ‘retrato’ global do investimento do Agrupamento nos diferentes domínios da comunicação, sintetizámos os dados obtidos com o questionário e com as entrevistas no quadro 13, o qual incide sobre as percepções sociais que os actores constroem desse mesmo investimento. Reunimos, então, as respostas dos actores a questões directas sobre o investimento do executivo na ‘transmissão de informação’, na ‘participação da comunidade educativa’, na ‘auscultação e na monitorização de práticas’¹²². Por outro lado, registámos o número de referências que encontramos para cada categoria, nas entrevistas e nos documentos consultados.

Quadro 13
Percepção do investimento nos diferentes sistemas de comunicação

Subsistemas	Avaliação do Investimento (Investe Muito ou Bastante)				N.º de referências	
	Alunos	E.E	Pessoal não docente	Pessoal Docente	Fontes	Excertos
Sistema Operacional	100%	80%	35%	80%	19	91
Sistema de identificação	*	*	*	*	5	12
Sistema de marketing	*	*	*	*	18	40
Sistema de pertença	89%	62%	86%	100%	20	104
Sistema de auditoria e controlo	93%	79%	78%**	86%**	15	49
Investimento global	**	58%	74%	92%	8	26
Corpus	-	-	-	-	36	1115

(*) Dados não quantificados

(**) Média entre as percentagens obtidas na questão sobre a auscultação e sobre a monitorização.

¹²² No quadro 4 trabalhámos com o esforço comunicacional comparado, calculado a partir dos valores obtidos no conjunto de questões com que construímos o índice de comunicação global, o que explica alguma discrepância nos valores obtidos.

Convém recordar que, no decurso da análise de conteúdo do discurso dos actores, são as representações dos professores as mais saturadas, ao contrário do que aconteceu com os questionários. Neste sentido, é particularmente interessante comparar as percentagens obtidas nos questionários administrados a este grupo com o número de referências obtidas. De notar, também, que na análise de conteúdo surgem novas fontes – documentais. Daí que o relatório da avaliação externa, realizada em 2008, e o Projecto Educativo de 2006/09, surjam associados a vários dos excertos analisados.

Da triangulação entre os resultados obtidos na análise quantitativa e qualitativa, apuramos que o maior investimento do Agrupamento, em matéria de comunicação, se verifica na comunicação de pertença e na comunicação operacional, ainda que se observem diferenças em função dos actores considerados. Os corpos docente e não docente, tantos nos questionários, como na análise de conteúdo, deixam claro o investimento assumido no sistema de pertença, enquanto os alunos e os encarregados de educação demonstram o investimento no sistema operacional.

A comunicação de auditoria e de controlo constitui o sistema de comunicação para o qual registamos maior unanimidade, ocupando a segunda posição para todos os actores analisados e a terceira posição no número de citações identificadas, embora estas estejam concentradas em poucas fontes. Se analisarmos as posições a partir do número de fontes, observamos que a comunicação de *marketing* ocupa o terceiro lugar no volume do discurso, com um número significativo de citações. Note-se que este sistema, tal como o sistema de identificação, não foram objecto de análise nos questionários, mas não temos qualquer dúvida em afirmar que enquanto o sistema de *marketing* representa um investimento importante para o Agrupamento Campos do Lis, o sistema de identificação corresponde ao menor investimento do Agrupamento em matéria de comunicação, até porque, como vimos, constitui um investimento indirecto.

Para uma análise mais sistemática e detalhada do investimento global, que serve de base ao esforço interpretativo das secções que se seguem, apresentamos na tabela 2 uma síntese da arquitectura global da comunicação do Agrupamento Campos do Lis. Nela destacamos, a partir da descrição realizada anteriormente, os processos/acções de comunicação identificados em cada subsistema, bem como o balanço relativo a cada um deles.

Tabela 2
Esboço comparativo do investimento nos diferentes sistemas de comunicação

	Estratégias de comunicação	Balço
Sistema Operacional	Reuniões gerais	. A aposta no comunicação <i>on line</i> é amplamente elogiada, apresentando potencialidades ainda por explorar;
	Reuniões das estruturas organizativas	. Docentes e não docentes privilegiam ainda mecanismos tradicionais de transmissão de informação;
	Constituição de equipas de trabalho	. As reuniões formais continuam a ser um espaço essencialmente informativo que fomenta a passividade;
	Contactos informais	. Os EE começam a dar sinais de interesse pela comunicação à distância;
	'Imersão tecnológica'	. As reuniões de trabalho desempenham um papel estratégico a nível operacional. . Apenas os não docentes fazem uma avaliação menos positiva da transmissão da informação;
	Formação ao nível das TIC	. A comunicação com o pessoal administrativo é, quase exclusivamente informal; . Na ausência de uma Associação de estudantes, há quem proponha uma Assembleia de Delegados de turma; . Falta uma publicação do Agrupamento;
	Estratégias de comunicação	Balço
Sistema de Identificação	Nome da escola	O Agrupamento não tem uma estratégia orientada para a notoriedade e para o reconhecimento, acaba por trabalhá-la indirectamente, com sucesso, no âmbito do sistema de <i>marketing</i> e no sistema de pertença.
	Logótipo	
	'Dar a cara'	
	Estratégias de comunicação	Balço
Sistema de Marketing	Visitas da comunidade ao Agrupamento:	. Com a expansão do Agrupamento, trazer as crianças à escola tornou-se uma despesa difícil de suportar;
	. Semana Cultural	
	. Encerramento do ano lectivo	. A participação num vasto conjunto de projectos e actividades tem projectado uma <i>imagem</i> positiva na comunidade;
	Projectos interciclos	. A comunicação social não tem dado cobertura às iniciativas da escola, o que é atribuído ao afastamento em relação à urbe;
	Projectos e actividades no site	. O relatório da avaliação externa sugere um maior investimento na divulgação de resultados na página Web, uma estratégia reforçada no ano 2009/10;
	Press-releases e convites aos jornalistas	. O 'passa-palavra' entre alunos, famílias e docentes tem permitido fixar os alunos e atrair um corpo docente activo.
	'Passa-palavra'	

	Estratégias de comunicação	Balço
Sistema de Auditoria e de Controlo	Conversas informais	. Todos os actores reconhecem uma acção sistemática de auscultação à comunidade educativa;
	Balanços e sugestões	
	Inquéritos de satisfação	. Embora sempre se tenha preocupado em monitorizar práticas, só no âmbito do programa de avaliação das escolas básicas e secundárias o Agrupamento passou a fazê-lo de forma sistemática;
	Avaliação externa	
	Equipa de avaliação interna	. A avaliação interna constitui o aspecto mais vezes referenciado no relatório da avaliação externa realizada em 2008;
	Relatórios das diferentes estruturas educativas	
	Comparação dos indicadores de sucesso académico com anos anteriores, com provas nacionais e com outras escolas	. As propostas educativas são decididas tendo em conta as necessidades e oportunidades da comunidade educativa, do meio envolvente e do mercado de trabalho.
	Acompanhamento do percurso dos alunos	
Inquéritos socioeducativos		
Consultas ao IIEFP		
	Estratégias de comunicação	Balço
Sistema de Pertença	Elaboração e divulgação: . Projecto Educativo . Plano Anual de Actividades . Projectos Curriculares de Turma . Regulamento Interno	. Os documentos de planeamento estratégico definem o rumo do Agrupamento, sendo conhecidos pela comunidade educativa; . Os representantes da comunidade educativa empenham-se activamente na definição de objectivos e estratégias gerais do Agrupamento, bem como na resolução de problemas;
	Plano operacional de divulgação do Regulamento Interno: . Carta de condução cívica; . Quadros de honra para alunos e turmas	. No entanto, a participação dos pais na vida da escola é vista como insuficiente; . A colaboração entre a escola e as famílias tende a ser estabelecida no quadro de estruturas representativas da escola e das famílias - Conselho Executivo e Associação de Pais;
	Uniformização de documentos, procedimentos e espaços	. À medida que o Agrupamento se tem expandido, tem-se tornado mais difícil mobilizar a comunidade educativa;
	Equipas de trabalho	
	Associação de Pais única	. Embora o Agrupamento invista bastante na promoção da participação da comunidade educativa, o esforço não é reconhecido pela generalidade dos encarregados de educação.
	Reuniões interciclos	
	Projectos colectivos	
	Projecto 'pais+ X'	
	Acções de formação para pais e alunos	
	Intercâmbios internacionais	
	Actividades de convívio	
	Parcerias com entidades sociais, culturais e económicas da região	
	Clima de confiança e abertura	

Naturalmente, a maioria dos processos de comunicação servem diferentes propósitos, alguns dos quais não foram sequer previstos aquando da sua criação. Se aqui procedemos a esta discriminação, a partir dos sistemas e dos subsistemas de comunicação que definimos, é porque queremos conhecer a arquitectura global da comunicação do Agrupamento, mas esta operação surge como um ‘artifício de investigação’.

A partir destes dados, parece-nos legítimo identificar, desde já, a presença de duas lógicas distintas no investimento comunicacional do Agrupamento Campos do Lis. Por um lado, o ideal burocrático está, de alguma forma, presente no que podemos designar como ‘imersão tecnológica’. Ainda que a aposta na comunicação on-line seja apresentada como uma forma de «agilizar e desburocratizar a comunicação», ela surge numa clara procura de ‘eficácia’ e de ‘eficiência’ que conduz ao uso das novas tecnologias numa perspectiva de standardização de procedimentos e de documentos. Esta ‘normalização’, resulta, essencialmente, da partilha de materiais entre os profissionais docentes, configurando um isomorfismo (DiMaggio & Powell, 1983) que parece situar-se a meio caminho entre o isomorfismo mimético (decorrente da imitação que visa limitar a incerteza e a instabilidade) e o isomorfismo normativo (decorrente de normas internas fundadas sobre práticas docentes anteriores). Nesta perspectiva, a standardização surge, por um lado, como um instrumento a favor do sentimento de pertença, por outro lado, como elemento fundamental de regulação e de controlo sobre o trabalho desenvolvido, fruto da pressão ‘empreendedora’ para a ‘auto-regulação’ (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005). Quer isto dizer que a pressão exercida pelo ideal empreendedor (Reed, 2002) sobre o Agrupamento, no sentido de sistematizar e operacionalizar a avaliação interna das suas práticas, produz uma resposta de tipo burocrático, que substitui o controlo que, até à implementação do programa de avaliação das escolas básicas e secundárias, em 2007, era exercido pelas estruturas profissionais, mediante práticas pouco sistematizadas. Não obstante, pensamos que o teor burocrático desta resposta resulta, essencialmente, da procura de uma estrutura formal capaz de fazer frente à expansão do Agrupamento, desde que foi constituído em 2000 com 15 escolas, até à actual configuração com 35 estabelecimentos.

Quanto ao ideal empreendedor, consideramos que está presente tanto nos *inputs* - pressões exercidas sobre o Agrupamento - como nos *outputs*, ou seja em algumas das práticas comunicacionais que lhe dão resposta. A adesão aos pressupostos da nova gestão

pública manifesta-se, especificamente, na orientação para a satisfação dos diferentes actores, para a inovação e para a capacidade de adaptação às novas exigências e necessidades, o que justifica o investimento em estruturas de comunicação e de articulação inter e intra organizacionais. É assim que a informatização ganha contornos ‘empreendedores’, instituindo-se como instrumento de resposta, rápida e eficaz, às ‘demandas’ dos diferentes actores. São os mesmos princípios que alimentam a procura de prestígio para o Agrupamento, tanto a nível interno (sob a forma de pertença), quanto a nível externo (sob a forma de *marketing*). É assim, também, que a proliferação de estratégias de auscultação e de mecanismos de avaliação e de controlo, assumem particular acuidade, em sintonia com os novos diplomas legais.

Podemos, então, concluir que o ideal burocrático está presente na comunicação operacional, na comunicação de pertença e na auditoria e controlo, enquanto o ideal empreendedor está presente em todos os subsistemas, ainda que, em alguns deles, assumam configurações mitigadas.

2. A comunicação como elemento estruturante da mudança nas organizações escolares

Quando afirmamos que, mais do que expressão da mudança, a comunicação constitui, ela própria, um elemento constitutivo dessa mudança, queremos sublinhar que é por via da comunicação que se estimula e promove a interacção entre os diferentes actores e que se produz e reproduz a própria realidade social. A teoria da estruturação demonstra, a este respeito, que é pela comunicação que se realizam as acções individuais, com base nas quais se criam e se recriam as estruturas e os sistemas (Giddens, 2000). Aqui, o papel da comunicação não se limita apenas aos padrões sistémicos de produção de sentido, é ela que viabiliza a partilha de significados nas sucessivas interacções que compõem as práticas quotidianas. É este o sentido com que afirmamos que a comunicação tece o contexto da mudança, influenciando o seu ritmo, receptividade e legitimidade, razão pela qual temos vindo a afirmar que os processos comunicacionais estabelecem a mediação entre a visão de futuro prometida pela mudança e a realidade presente.

Ora, perspectivar a comunicação e a mudança como processos mutuamente constitutivos, implica reconhecer que as instituições escolares são obrigadas a estar atentas aos meios, aos conteúdos, ao estilo e à natureza da comunicação formal e informal que

estabelecem. Mas, conforme temos vindo a demonstrar, tal não acontece, necessariamente, segundo um plano coerente e integrado, como defendem algumas teorias organizacionais. Assim como a mudança nas instituições escolares está longe de ser unívoca, também a comunicação tende a assumir contornos híbridos em cada escola, revelando a influência de múltiplas forças, internas e externas. Da mesma forma, há que reconhecer que a comunicação não favorece, necessariamente, a mudança, e que uma comunicação participada e corporativa pode até constituir-se como um obstáculo a essa mudança. O que a comunicação favorece, enquanto elemento estruturante da mudança nas organizações escolares, é o que Scott e Meyer (1994) designam como processo de institucionalização, desinstitucionalização e resinstitucionalização, essenciais na dinâmica de transformação identitária que, no entanto, podem emergir num registo conservador.

2.1 A comunicação na construção de uma identidade colectiva unificada

Vimos já que o conceito de identidade ocupa um lugar central na abordagem institucional, na medida em que permite estabelecer a relação entre o contexto político, a instituição e os actores, fazendo a ponte entre o que Giddens (2000) designa como a estrutura e a agência.

Em concreto, o conceito de identidade colectiva, perspectivada enquanto um dos artefactos de uma instituição, remete-nos para o significado que uma instituição atribui aos seus traços distintivos (e não tanto para a forma como actua), concebendo-a como produtora de significados. É por isso que, como Stensaker (2004), afirmamos que uma instituição é o que actores acreditam e querem que ela seja.

Dado que a ênfase concedida pela nova gestão pública à ‘qualidade’ dos sistemas educativos tem vindo a ser interpretada como sinónimo do envolvimento da comunidade educativa na vida de uma escola, parece-nos pertinente perspectivar a identidade colectiva à luz do conceito de clima de escola. Trata-se de analisar a percepção que os actores manifestam dos seus traços distintivos e o sentido que lhes atribuem, como catalisadora de comportamentos, isto é, como sendo capaz de potenciar o sucesso dos alunos e a eficácia dos professores (Brunet, 1995). Neste sentido, a identidade colectiva, unificada em torno de valores como o ‘espírito de missão’ ou o ‘sentimento de pertença’, revela-se uma construção que visa promover um clima de ‘abertura’, isto é, um ambiente favorável ao

reconhecimento do actor individual, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial e, portanto, capaz de o mobilizar em torno de um projecto partilhado.

Enquanto elementos essenciais da interacção social, os processos de comunicação assumem um papel preponderante na estruturação da identidade colectiva de uma instituição, tão importantes quanto a sua estrutura do poder. Daí que o investimento na comunicação, por parte de uma escola, que se assume como ‘empreendedora’, seja tido como indispensável, sobretudo, em momentos de mudança. É pela promoção de um sistema de comunicação participado, assente na consulta e no envolvimento dos diferentes actores na produção de consensos, que uma instituição afirma a sua ‘abertura’.

A título de exemplo, refere-se o caso da elaboração de um projecto educativo que traduz a produção de consensos, mesmo que estes sejam dinâmicos e se desenvolvam em torno de objectivos que, num dado momento, se querem partilhados. Quanto mais a comunidade educativa for envolvida na sua produção, mediante processos de reflexão e de discussão colectiva, mais mobilizada vai estar em torno de uma visão de futuro e da missão que o projecto educativo procura antecipar.

O clima do Agrupamento

Com objectivo de analisar o clima do Agrupamento Campos do Lis, começámos por procurar a opinião dos diferentes grupos de inquiridos sobre o Agrupamento. Ainda que a dispersão e a elevada taxa de não respostas possam questionar a significância estatística dos dados obtidos, pensamos ser possível concluir que a opinião dos vários grupos inquiridos é, francamente, positiva, conforme se observa nos adjectivos registados na tabela 3, escolhidos pelos actores para caracterizar o Agrupamento.

Tabela 3
Descrição do Agrupamento pelos actores

Encarregados de educação	Pessoal não docente	Docentes
Bem organizado (30%)	Harmonioso (44%)	Dinâmico (60%)
Dinâmico (6%)	Bem organizado (17%)	Eficiente (30%)
Atento (9%)		Solidário (30%)
Não atender a todos (6%)		Acolhedor (30%)
Disperso e heterogéneo (5%)		Cooperante (22%)
Pouco dialogante (3%)		

Assim, verificámos que os não docentes tendem a descrever o Agrupamento como harmonioso (44%) e bem organizado (17%), os mesmos atributos que escolhem os poucos que arriscam enunciar traços distintivos. Entre os docentes, os adjetivos que registam maior unanimidade são o dinamismo (60%) e a eficiência (30%), mas também a solidariedade (30%), o acolhimento (33%) e a cooperação (22%), indo ao encontro de vários testemunhos que recolhemos durante as entrevistas:

Eu, por exemplo, sou incapaz de lá ir, ir à Secretaria tratar de um assunto, sem ir ao CE dizer adeus! Pronto, é quase um hábito, um bom hábito! Eu faço isso e todos os colegas, acho que fazem de igual forma... Porque a gente sente-se bem recebida! E isso é bom! Mesma na Secretaria, os funcionários são muito amáveis, muito afáveis, tratam-nos sempre muito bem!

(Docente – Pré-escolar)

Eu já podia estar mais perto de casa, mas o ambiente também conta muito, as amizades, a pessoa sentir-se bem...

(Docente -2.º Ciclo)

Na mesma linha, o bom ambiente (nas dimensões do diálogo e do respeito) surge como uma característica valorizada no Agrupamento (56%) e como a primeira impressão na recepção dos novos docentes (40%), confirmando as expectativas geradas a partir do ‘passa-palavra’:

O que eu ouço dizer, porque nós depois falamos umas com as outras, é normal, não é!? E o que se ouve dizer é que, em termos humanos, o nosso Agrupamento é dos melhores. Em termos de relacionamento humano com as chefias, digamos, e o resto...

(Docente – 1.º Ciclo)

Ao nível dos encarregados de educação as respostas foram ainda mais escassas e mais dispersas. Analisando o sentido daquelas que conseguimos registar, verificamos que 53% das respostas apresenta uma direcção positiva, destacando-se a boa organização (30%), o dinamismo (6%), a preocupação com os alunos (5%) e a atenção à comunidade educativa (4%). Em sentido inverso, apenas 17% dos encarregados de educação nos dão uma opinião desfavorável, surgindo críticas como: o não atender às necessidades de todos (6%), a dispersão e heterogeneidade das escolas (5%) e a falta de diálogo com os encarregados de educação (3%). Vale a pena sublinhar que as diferenças que encontrámos entre os encarregados de educação com filhos na escola-sede ou noutra das escolas do Agrupamento apresentam diferenças estatisticamente significativas, segundo o teste do

Qui-Quadrado (com o valor de $p=0,045$). Na verdade, 70% dos pais da escola-sede indicam aspectos positivos, mas apenas 55% dos pais de alunos do pré-escolar e do 1.º CEB manifestam uma opinião, igualmente, positiva.

A apreciação global que os diferentes grupos fazem do clima que se vive no Agrupamento foi, também, medida através de escalas (quadro 14), tendo sido solicitado aos inquiridos que avaliassem um conjunto de parâmetros numa escala com quatro posições, à qual foi, propositadamente, retirada a hipótese de valor neutro.

Verificamos, assim, que 63% dos alunos considera o ambiente da escola *bom* ou *muito bom* (uma apreciação que surge sempre associada à falta de violência), sendo apenas 32% os que o consideram *razoável*. A verdade, é que ao longo do ano em que assistimos às reuniões do Conselho Pedagógico, surgiram algumas referências à prática de *bullying*, um problema que sabemos estar a afectar várias escolas, mas que o meio predominantemente rural que envolve o Agrupamento Campos do Lis não fazia prever.

Quadro 14
Avaliação do ambiente pelos actores

	Encarregados de educação	Alunos	Pessoal não Docente	Docentes
Muito Bom	10%	63%	9%	46%
Bom	49%		57%	46%
Razoável	39%	37%	30%	9%
Mau	1%		4%	0%

No caso dos encarregados de educação sobe a classificação de *razoável* para 39%, mas mais de metade considera o ambiente *bom* ou *muito bom* (59%). A tendência mantém-se, mas é mais pronunciada, no caso do pessoal docente e não docente com respectivamente 92% e 66% a considerarem o ambiente *bom* ou *muito bom* e 9% e 30% a considerarem-no como *razoável*. Tentámos verificar se havia diferenças entre a avaliação que os docentes e não docentes mais antigos fazem do ambiente, assim como entre quem desempenha funções na escola-sede ou noutra escola do Agrupamento, mas as diferenças registadas ao nível das respectivas médias não se revelaram estatisticamente significativas (teste de *Mann-Whitney*).

A qualidade das relações entre os elementos da comunidade educativa, alargada aos parceiros educativos, no caso do corpo docente, foi também medida a partir de uma escala

de múltiplos *itens*, a partir da qual calculámos o que designámos como ‘índice de relacionamento’ e analisámos o ‘relacionamento comparado’.

O que os dados nos mostram (quadro 15) é que a avaliação global das relações interpessoais e interinstitucionais que se estabelecem no seio do Agrupamento e com as instituições envolventes, é francamente positiva, situando-se, a maioria das respostas, acima do *razoável* para qualquer grupo. Analisando os diferentes grupos, verificamos que alunos e professores são os mais satisfeitos com a qualidade das relações.

Quadro 15
Relacionamento interpessoal e interinstitucional comparado

	Avaliação do relacionamento (Relações consideradas ‘muito boas ou’ boas’)			
	Alunos	E.E	Pessoal não docente	Pessoal Docente
Índice de Relacionamento Global	80%	50%	48%	69%
<i>Alfa de Cronbach</i>	0,493	0,541	0,828	0,761
Relação entre alunos/docentes	50%	-	-	-
Relação entre alunos/não docentes	50%	-	-	-
Relação docentes/não docentes	-	-	17%	11%
Relação Conselho Executivo/docentes	-	-	-	11%
Relação Conselho Executivo/ não docentes	-	-	21%	-
Relação EE/docentes	-	18%	17%	11%
Relação EE/ não docentes	-	13%	-	-
Relação EE / Associação de pais	-	12%	-	-
Relação Agrupamento/Associação de pais	-	14%	13%	11%
Relação Agrupamento/comunidade	-	16%	13%	11%
Relação escola Sede/outras escolas	-	16%	17%	11%
Relação Agrupamento/ Juntas de Freguesia	-	12%	-	11%
Relação Agrupamento / CML	-	-	-	6%
Relação Agrupamento/coordenação educativa	-	-	-	9%
Cooperação entre estruturas de gestão	-	-	-	8%
Total	100%	100%	100%	100%

Analisando os valores registados em cada escala, verificamos que 78% dos alunos classificam a relação com os professores como *boa*, sendo 83% os que classificam de igual forma a relação com os não docentes. A diferença está nos 6% que afirmam que a relação com os funcionários é *má*, contra os 0% verificados no caso da relação com os professores. Embora a fidelidade interna da escala fique bastante aquém do desejado (entre 0,7 e 1), os testemunhos que obtivemos junto dos alunos confirmam a existência de um ambiente de cumplicidade:

O ambiente é bom! Só que como há esta mistura do 2.º e 3.º ciclo, há grandes confusões! Tirando isso... Os 'stores' também ajudam muito e tiramos vantagem de ser uma escola pequena. Dá para ter um bom ambiente!

(9.º Ano)

Testemunhos como este, remetem-nos para um ambiente familiar que vai de encontro à representação manifestada por uma técnica do Instituto de Apoio à Criança, no âmbito do projecto de mediação escolar em que o Agrupamento estava envolvido. Esta técnica descrevia as auxiliares da acção educativa como 'mães da escola' - alguém que limpa, que cuida e que zela. A popularidade de que a D. Sandra goza entre os alunos, tendo arrebatado uma série de prémios na 'entrega das rainhas', na festa de final do ano lectivo, dá sentido a esta descrição, bem como o caso do Sr. Joaquim que, constantemente a repreender os alunos (quando não os professores), parece assumir o papel de 'pai da escola'.

Os encarregados de educação destacam-se pela tendência para classificar como *razoáveis* as relações interpessoais e intergrupais, ainda que a soma da avaliação do *bom* e do *muito bom* continue a superar os 50%. Os encarregados de educação, elogiam sobretudo a relação com os docentes e não docentes, situando-se a sua apreciação acima do *razoável* para 67% e para 51% dos inquiridos, respectivamente. No extremo oposto, a relação entre os encarregados de educação e a Associação de Pais é a menos bem ajuizada, com a percentagem de pais que a classificam como *boa* ou *muito boa* a quedar-se pelos 35%, conforme já demos conta a propósito dos processos de comunicação que visam promover a cooperação da comunidade educativa. Numa das reuniões do Conselho Pedagógico, um representante dos encarregados de educação chegou a desabafar que os pais desconfiam constantemente da Associação de Pais, um argumento com que viríamos a confrontar-nos durante as entrevistas:

Não sei porquê, deve ser um problema da nossa sociedade, olham sempre para a AP com uma certa desconfiança! Passam a olhá-la com outros olhos quando têm um problema que não conseguem resolver, já bateram a várias portas e ninguém conseguiu resolver, e depois, foram ter com o CE, o CE mandou-os vir ter connosco, as coisas até são mais ou menos encaminhadas...

(Representante dos encarregados de educação)

Por outro lado, é necessário sublinhar que à medida que fomos conhecendo melhor o Agrupamento, percepcionámos a existência de algumas cisões, que abordaremos adiante, as quais motivaram a criação de uma segunda Associação de Pais:

É que, neste momento, temos poucos representantes daqui, e estes pais nem sequer se revêem muito na AP que está. Tanto que andam a querer criar uma AP destas freguesias...

(Docente – 1.ºCiclo)

Para as restantes relações interpessoais e intergrupais consideradas, as posições dos encarregados de educação dividem-se entre o *bom* e o *razoável*, com a relação entre o Agrupamento e a Associação de Pais (positivamente avaliada por 46% dos pais), a superar a qualidade da relação entre os Encarregados de educação e a mesma associação.

Os docentes e não docentes apresentam valores semelhantes no que se refere à classificação de *bom* no índice de relacionamento, mas enquanto no caso dos não docentes a frequência do *razoável* surge em 2.º lugar, entre os docentes o *muito bom* é escolhido por uma elevada percentagem.

Acreditando que os não docentes se encontram numa situação relativamente privilegiada de observação, a meio caminho entre a condição de pais e membros da comunidade e a sua condição de funcionários do Agrupamento, pedimos-lhes que avaliassem a relação dos docentes com os encarregados de educação, assim como a relação entre o Agrupamento, a Associação de Pais e a comunidade. Na perspectiva deste grupo, as relações do Agrupamento com a comunidade e com a Associação de Pais, embora apresentando percentagens muito positivas (65% e 53% respectivamente), são as que menos vezes são avaliadas como *boas* ou *muito boas*. Vale a pena sublinhar que a relação personalizada entre docentes e encarregados de educação é avaliada de forma muito mais positiva (*boa* ou *muito boa* segundo 83% dos funcionários não docentes) do que a mediatizada pelo Agrupamento ou pela Associação de Pais (em ambos os casos positivamente avaliada por 53%). A relação melhor classificada pelos não docentes é, no entanto, a que eles próprios estabelecem com o Conselho Executivo, acima do *razoável* para 91%, uma percentagem superior à dos que classificam de igual forma a sua relação com os docentes (83%).

No caso dos docentes, quase todas as relações são avaliadas como *boas*, atingindo uma total unanimidade quando agrupamos as classificações de *bom* e de *muito bom*. Este tipo de relacionamento parece emergir para além dos limites da escola:

Eu acho que a escola já se abriu, desde há muito tempo à comunidade! Acho que há uma ligação muito forte entre os vários parceiros... Juntas de Freguesia, colectividades desportivas... O que quer que seja que exista no local!

(Docente – Pré-escolar)

De facto, logo na primeira reunião de recepção aos encarregados de educação a que assistimos, sentimos uma forte cumplicidade entre o órgão de gestão, a Associação de Pais, os presidentes das juntas de freguesia que estavam presentes e alguns pais – uns colegas, outros ex-alunos ou já bem conhecidos do Agrupamento pelo elevado número de filhos que o frequentam.

Menos positivas, são: a relação com a Câmara Municipal (CM), considerada *razoável* por 25% dos docentes e *má* por 13%; a relação com a Coordenação Educativa, avaliada como *razoável* por 14%; e a cooperação entre as estruturas de gestão, avaliada como *razoável* por 14% dos professores e educadores.

No caso da Câmara Municipal, convém referir que as relações com o Agrupamento estavam particularmente tensas à data desta investigação, dada a indefinição gerada em torno das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em 2006/07. A presidente do órgão de gestão recusara-se a assinar o protocolo com a CM, enquanto entidade promotora, por entender que havia situações que era necessário salvaguardar. A CM ficou de apresentar uma alternativa, mas o ano lectivo começou sem que tal tivesse acontecido. Foram necessárias várias reuniões, algumas delas particularmente tensas, para que fosse estabelecido um acordo. Esta polémica acabou por reforçar o argumento de que a CM tende a descartar as suas responsabilidades na participação na vida do Agrupamento.

Internamente, a cooperação entre as estruturas de gestão intermédia, é categorizada como *boa* por 64% dos docentes e *muito boa* por 18%. Surgem, no entanto, alguns problemas nos conselhos de directores de turma. Segundo sublinha um dos nossos entrevistados, emergem decisões que são tomadas pelo Conselho Pedagógico e contestadas pelos directores de turma, com base na argumentação que deveria ser quem está no terreno quem as deveria tomar. A emergência destas discussões ajuda a explicar os 14% de docentes que avaliam a cooperação entre estruturas como *razoável*, mas que, por tudo o que atrás foi dito, não colocam em causa o bom ambiente que ainda se vive no Agrupamento, embora este já tenha sido mais positivo.

Dado que o clima tende a ser perspectivado como catalisador de comportamentos, procurámos conhecer o envolvimento da comunidade educativa no Agrupamento, tal como é percepcionado pelos diferentes actores (quadro 16). Para isso, construímos uma nova escala de múltiplos *itens*, com indicadores adaptados aos diferentes grupos, a partir da qual calculámos o ‘índice de envolvimento’ e analisámos o ‘envolvimento comparado’.

Quadro 16
Envolvimento comparado dos diferentes actores

	Avaliação do envolvimento (envolvimento considerado ‘muito bom’ ou ‘bom’)		
	E.E	Pessoal não docente	Pessoal Docente
Índice de Envolvimento Global	50%	48%	69%
Alfa de Cronbach	0,684	0,568	0,905
Trabalho do Conselho Executivo	-	35%	29%
Trabalho da Associação de pais	24%	-	-
Envolvimento dos docentes	32%	28%	21%
Participação dos docentes nas decisões	-	-	21%
Envolvimento dos não docentes	25%	22%	18%
Participação dos Pessoal não docente nas decisões	-	11%	-
Participação dos Encarregados de Educação	19%	4%	11%
Total	100%	100%	100%

Analisando os resultados obtidos, verificamos que, embora este índice apresente, de novo, uma fidelidade interna relativamente baixa, no caso dos encarregados de educação e dos não docentes¹²³, manifesta-se alguma unanimidade nas respostas. Desde logo, na forma como o envolvimento é avaliado globalmente - a rondar os 50% no caso dos encarregados de educação e dos não docentes e com uma avaliação mais optimista da parte dos docentes (69%). Mas, o consenso emerge, também, ao nível do envolvimento reconhecido a cada uma das partes, o que sugere a existência de uma partilha colectiva de posições quanto às características que esta acção apresenta. Ilustrando este envolvimento, a presidente do órgão de gestão descreve-nos o clima gerado em torno do que fora um dos últimos desafios para o Agrupamento, ligado à avaliação externa:

¹²³ O que atribuímos ao facto de se verificarem grandes discrepâncias na avaliação que estes actores fazem do envolvimento dos diferentes elementos da comunidade educativa, enquanto os docentes apresentam uma avaliação mais homogénea.

A propósito da avaliação externa, foi muito interessante, e para mim reconfortante, ver a forma como as pessoas se mobilizaram para – ‘Ok, vamos lá preparar isto em conjunto, vamos lá lembrar o que é que nós fizemos, para termos todos o mesmo discurso!’ (...) E isto, quer os professores, quer os alunos, quer os pais, quer os funcionários... Portanto, toda a gente se mobilizou! (...) Eu não tive que pedir a ninguém... limitei-me a informar as pessoas, de quando é que tínhamos a avaliação externa, limitei-me a dizer em que consistia e com quem iriam falar

(Presidente do CE)

Numa análise mais detalhada, destaca-se, porém, o esforço do Conselho Executivo como o mais positivamente avaliado, sobretudo pelos não docentes, na medida em que é o que mais vezes é categorizado como *bom* ou *muito bom*. A política de ‘porta aberta’ e a disponibilidade que testemunhámos no órgão de gestão para receber os pais, juntas de freguesia ou qualquer elemento da comunidade, a qualquer dia e a qualquer hora, bem como o facto de a presidente do executivo facultar o número de telemóvel a todos os presentes nas reuniões, no início do ano lectivo, são estratégias que parecem estar a produzir resultados positivos, sendo o executivo chamado a intervir nas mais diversas situações.

Segue-se-lhe o envolvimento dos docentes, o grupo cujo empenho é particularmente destacado pelos encarregados de educação (avaliado em 66% dos casos como acima do *razoável*). De referir, também, que este envolvimento tende a ser positivamente avaliado por todos os actores, sendo este o único grupo que faz um juízo positivo do seu próprio empenho, bem como da participação que tem nos processos de decisão (em ambos os casos com 73% dos docentes a considerarem-nos *bons* ou *muito bons*). Esta apreciação vai de encontro à caracterização do corpo docente no Projecto Educativo do Agrupamento, onde é descrito como «jovem, dinâmico, com ideias para projectos que têm possibilitado muitas actividades de complemento curricular e outras desenvolvidas na escola», um elogio igualmente presente nas palavras de uma das docentes que entrevistámos:

A ‘Campos do Lis’ tem determinado professores ótimos nesse aspecto! Que se entregam ali, de corpo e alma para essas coisas.

(Docente – Pré-escolar)

Esta ideia, volta a estar presente no relatório da avaliação externa, conduzida em 2008, e pôde, por nós, ser constatado, por exemplo, quando na Semana Cultural um elevado número de professores respondeu ao convite do órgão de gestão para uma reunião

de trabalho que envolveu 12 professores de várias nacionalidades que estavam de visita à escola no âmbito de diferentes intercâmbios. Conforme sublinha a presidente do executivo, esta é a razão porque continua a manter-se, neste Agrupamento, um dia livre de actividades lectivas para os docentes, apesar das orientações contrárias do Ministério da Educação. Nas suas palavras:

As pessoas trabalham e ficam aqui... É preciso vir ao fim-de-semana, estão cá ao fim-de-semana! (...) O dia livre surge porque as pessoas trabalham para a escola e eu não tenho como lhes pagar horas extra!

(Presidente do CE)

Já o envolvimento dos não docentes surge sempre em penúltimo lugar, inclusivamente quando está em causa a sua auto-avaliação (com 50% a considerarem-no *razoável*). A participação nos processos de decisão reúne ainda menos consenso, sendo classificada como *razoável* por 67% dos funcionários não docentes, mas descrita como *boa* por apenas 13%. Há, contudo, que destacar a existência de situações muito díspares, motivadas pelo tipo de funções desempenhadas. Se, por um lado, o Agrupamento tem um chefe de pessoal que sabe o nome de cada aluno, e que, fazendo justiça à alcunha de ‘dono da escola’, parece ser sempre o primeiro a chegar e o último a sair, mesmo nos dias em que ainda de férias, não estava oficialmente ao serviço da escola, por outro lado, existe todo um conjunto de actores que, trabalhando diariamente na escola, parecem fazê-lo nas suas margens. Tal é visível no pessoal administrativo, com o qual nunca nos cruzámos e que nunca vimos representado em qualquer reunião ou órgão. Uma espécie de ‘entre-dois’ que parece preservar um estatuto à parte dentro da categoria dos ‘funcionários’ e sobre o qual acabámos por saber muito pouco, dada a sua recusa em responder aos nossos questionários, uma atitude que acabou por fechar as portas a esta investigação e que parece radicar no receio deste grupo em trair a teoria oficial (Argyris & Schön, 1978) do Agrupamento¹²⁴.

¹²⁴ Ao contrário do que aconteceu com o pessoal auxiliar, menos exposto às pressões superiores e menos formatado pelo modelo burocrático de organização, e com o corpo docente, legitimado por uma estrutura organizacional tradicionalmente profissional e corporativa, o pessoal administrativo manifestou enorme relutância em dar o seu testemunho ou emitir qualquer opinião. Tal atitude parece ficar a dever-se a uma cultura de desconfiança (em relação ao exterior) e de medo (relativamente à estruturas superiores), que resulta do controlo burocrático a que este grupo está, especialmente, sujeito.

A participação dos encarregados de educação raramente é avaliada como *boa* ou *muito boa*, sobretudo quando a avaliação parte dos outros grupos de actores - docentes e não docentes - mesmo assim só 18% e 25% a considerarem como *fraca*, respectivamente. Se olharmos para o envolvimento dos pais, a partir da Associação de Pais, a opinião generalizada é a de que esta estrutura coopera regularmente com o Agrupamento, embora já tenha sido mais dinâmica, conforme dão conta alguns dos testemunhos que recolhemos:

Lá está, também, o carisma... Eu lembro-me do Sr. Ferreira, que era o Presidente da Associação que saiu o ano passado, que era aquilo a que se chama um 'mouro de trabalho'! E ele não tinha problemas nenhuns, porque tinha isenção de horário, em deslocar-se a uma determinada escola, se sonhasse que havia lá qualquer coisa. E tinham uma dinâmica, que era a das reuniões semanais ou quinzenais, de Direcção. Curiosamente, ouvi ontem, o representante da AP que está agora no CP, disse-nos ontem que a última Assembleia de Pais teve 15 pessoas. Ora, isto não é normal! Num agrupamento destes?!

(Docente – 1.ºCiclo)

Quanto ao envolvimento directo dos encarregados de educação, são os próprios alunos que dela não fazem uma apreciação muito positiva:

Há muitos que não se preocupam. Eu tenho amigos meus que têm más notas e os pais fazem nada! Assinam, simplesmente, os recados, não ralham, não fazem nada! (...) Quando foi dos autocarros, houve problemas e os pais escreveram uma carta e...

(6.ºano)

Eu tenho na minha turma meninos complicados e os pais não ligam muito, não vêm à escola, não se importam, mesmo!

(5.ºano)

Testemunhando a prevalência de uma utilização limitada e tradicional do espaço escolar por parte dos encarregados de educação, 83% dos alunos por nós contactados, afirma que os pais só vão à escola se forem chamados ou, eventualmente, em ocasiões festivas, e 17% afirma que estes só vão à escola se forem chamados ou para vir buscar as 'notas'. Embora a maioria dos actores considere que o afastamento tende a agravar-se, com a «crise do associativismo», com «a população a viver de costas voltadas para escola» e os pais a terem «cada vez menos tempo livre», há quem percepcione uma inversão nesta tendência:

Conheço algumas escolas que, com frequência têm pais na escola, a falar... Por exemplo, há pais que são enfermeiros, não custa nada levar uma enfermeira a falar sobre primeiros socorros! E os pais vão, e estão ali...

(Docente – 1.º Ciclo)

Tem havido, creio que, uma evolução dos pais interessados, EE interessados nos filhos! Tem havido uma grande evolução! Antigamente, era uma meia dúzia deles que se interessava pela vida escolar dos filhos... Eu Tenho visto, ao longo destes anos todos, uma maior aproximação, um maior acompanhamento!

(Auxiliar)

Importa sublinhar que, ainda que a relação com os encarregados de educação tenha sido considerada como *boa* por 64% dos docentes e *muito boa* por 36%, presenciámos algumas situações reveladoras do *mito sociológico*¹²⁵, com os docentes a interpretar a não participação dos pais na vida da escola como sinal de desinteresse:

Infelizmente, aquele grupo que mais precisava de vir e que muito precisaria de ouvir certas coisas... e de falar com outros pais... Esses, não se dispõem a vir à escola, infelizmente é verdade.

(Docente – 3.ºCiclo)

Sabendo nós que os pais mais presentes na escola, são os que social e culturalmente estão mais próximos da cultura escolar, denotando uma clivagem sociológica na relação escola-família (Silva, 2003a), e que são, precisamente, os alunos oriundos das classes ditas populares os que mais beneficiariam desta relação, também aqui a participação desigual dos pais na vida do Agrupamento corre o risco de contribuir para a reprodução das desigualdades escolares e sociais (Rosenthal & Jacobson, 1968; Bourdieu, 1978).

Por último, é necessário sublinhar que, embora tenhamos relatado uma série de situações que testemunham o envolvimento da comunidade educativa, também nos deparámos com sinais de um certo afastamento ou indiferença, já que o envolvimento global da comunidade educativa só foi avaliado como *bom* ou *muito bom* por cerca de 50% de pais e dos não docentes, tendo sido classificado como *baixo* por 3% e por 6%

¹²⁵ Segundo o qual os professores tendem a interpretar o baixo envolvimento das classes sociais como sinal de desinteresse, tendendo a criar expectativas diferenciadas em relação aos alunos, em função da participação parental (Silva, 2003).

respectivamente. Mesmo entre os docentes, registámos algum descontentamento, com 26% a considerarem o envolvimento global razoável e 6% a considerarem-no baixo.

Desde logo, conforme explicitaremos adiante, quando abordarmos a questão da pertença, há que sublinhar que nos deparámos com uma clivagem entre as freguesias que integram o Agrupamento:

Uma comunidade restrita, não para comunidade em geral! Ali mais a comunidade central, (...) ali mais... Vamos lá a ver, talvez mais aos que iniciaram o Agrupamento! Percebes o que é que eu quero dizer?! Talvez eles tenham conseguido ‘pescar’ Terras Altas¹²⁶, também é ali mais central! Agora, nós aqui não vivenciamos muito! Muitas vezes, passa-nos ao lado!

(Docente – Pré-escolar)

Por outro lado, presenciámos alguns desabafos sobre o que um docente, num discurso inflamado, chegou a designar como ‘epidemia da indiferença’, manifestada na falta de adesão a alguns dos projectos da escola, no desconhecimento do trabalho dos outros ou mesmo das políticas de escola. Algo, que a presidente do órgão de gestão desvaloriza da seguinte forma:

Toda a gente já percebeu que a nossa dinâmica é esta, portanto... Ou acabamos por nos identificar com, e fazemos parte desta dinâmica, e é o que acontece na maior parte, para não dizer na totalidade, das situações, ou então é a tal história - fico no meu canto, dou as minhas ‘aulitas’, não estou disponível para projectos nem nada dessas coisas! Mas eu também já sei que não estão e, quer dizer... Acho que não vale a pena, e acho que alguns são muito bons numa coisa e outros são muito bons noutra e, pronto! Depois, também acontecem coisas giras, metamorfoses, como eu lhes chamo! (...) Não só mudou uma série de comportamentos e atitudes, como se identificou claramente com a nossa forma de estar e de trabalhar!

(Presidente do CE)

Na verdade, de entre as tensões por nós identificadas, ao longo dos três anos de investigação, a maior foi, sem dúvida, a que ensombrava as relações da classe docente com a Ministra da Educação, como resultado do novo Estatuto da Carreira Docente e do processo de avaliação dos professores em curso, uma tensão que interfere fortemente no funcionamento quotidiano das escolas:

¹²⁶ À semelhança do que aconteceu com os nomes das pessoas, também aos nomes das freguesias foram atribuídos nomes fictícios, a fim de preservar o seu anonimato.

Eu costumo dizer que, neste momento, nós estamos a fazer uma ‘gestão corrente’ da escola, o que nos deixa, de facto, desmotivados e infelizes e... Pronto! E vive-se um clima de tensão... Eu acho que não é dentro da escola... as pessoas sentem uma pressão enorme, mas não é porque, entretanto, aqui dentro nós estejamos a pressionar seja quem for...

(...) Eu acho que hoje vive-se um clima de medo nas escolas! Medo do que possa vir lá de cima, nalguns casos agravado pelo que está a acontecer a nível de escola!

(Ibidem)

Esta polémica, seria a ‘gota de água’ nos conflitos latentes, o que há muito vem sendo designado por *mal-estar docente* (Esteve, 1992), e que um dos nossos entrevistados resume da seguinte forma:

Houve mudanças enormes, e aquilo que se fazia com naturalidade, passou a ser uma coisa imposta. E a partir do momento em que é imposto, há sempre alguma relutância em aceitar!

(Docente – 1.ºCiclo)

Durante um diálogo que mantivemos com um dos docentes da escola, num contexto externo ao Agrupamento, após o nosso trabalho de campo, trocamos impressões sobre o processo de avaliação e o seu impacto nas escolas. A ideia que registámos, foi a de que a crise provocada pela avaliação dos docentes (e das escolas) parece estar a ser sentida como um momento de viragem, uma verdadeira revolução e não uma mera reforma. Segundo este professor, é o próprio paradigma do trabalho docente que está ser posto em causa, nomeadamente com a introdução da competição e do individualismo nas relações entre docentes, com repercussão no trabalho de equipa e na multidisciplinaridade. Como exemplo, referiu que no Plano de Actividades 2008/09 já não aparece o grupo disciplinar como proponente, mas o professor X e Y...

O sentimento de pertença

Outra dimensão da identidade que foi abordada no âmbito deste estudo relaciona-se com o sentimento de pertença ao Agrupamento, o qual procurámos analisar nas vertentes quantitativa e qualitativa. No caso dos alunos, perguntámos se sentiam existir alguma relação entre a escola-sede e as outras escolas do Agrupamento. A partir da sua experiência de frequência de várias dessas escolas ao nível do pré-escolar e do 1.º CEB, perspectivando esta questão do ponto de vista da escola-sede, 85% dos alunos considerou haver alguma ligação entre elas, contra 15% que negou a ligação. Por outro lado, 72% dos alunos

entrevistados revelou o seu sentimento de pertença local ao considerar a sua escola melhor do que as outras, ao mesmo tempo que afirmaram o orgulho que sentiam em frequentá-la, enquanto 28% considerou ser igual às outras.

Entre os actores docentes e não docentes, quisemos saber até que ponto sentiam que a escola onde desempenham funções pertence a um agrupamento. Para 86% dos auxiliares e 100% dos professores e educadores, o sentimento de pertença parecia ser *muito ou bastante forte*. Não obstante, nas entrevistas, a referência identitária revelada foi local - a escola e não o Agrupamento – traduzindo a herança de uma identidade anterior à constituição do Agrupamento, provavelmente ligada à manifestação de preservação das identidades locais.

Mas, a percepção do Agrupamento parece surgir, também, positivamente relacionada com o envolvimento na vida da escola:

Por um lado, sim! Mas, também porque me estou a envolver com outras coisas! Se eu me limitasse a vir aqui dar as 'aulinhas' não sentia! A não ser pelo cruzar com as pessoas!

(Docente – 2.º Ciclo)

Em termos de pertença, a comparação entre os resultados obtidos por nível de ensino não revelaram diferenças estatisticamente significativas, nem no caso dos docentes, nem dos não docentes, embora entre os auxiliares dos Jardins e 1.º CEB a percentagem daqueles que sentem pouco a pertença ao Agrupamento seja bastante superior à dos que exercem funções na escola-sede (25% contra 12%). Mesmo assim, as diferenças parecem ter vindo a esbater-se, no sentido da progressiva constituição do que a presidente do Executivo gosta de sublinhar ser um «verdadeiro Agrupamento» com «identidade própria»:

Eu sinto que faço parte do Agrupamento, identifico-me com ele e acho que não me identificaria em mais lado nenhum! (...) Quando foi constituído o Agrupamento, nós não nos sentíamos 'agrupamento'! No início, nós não nos sentíamos porque não éramos vistas com os mesmos olhos!

(Docente – 1.º Ciclo)

Partindo deste contexto retórico, procurámos conhecer a frequência e a natureza das deslocações que os docentes e não docentes do pré-escolar e do 1.º CEB fazem à escola-sede, bem como dos encarregados de educação com filhos nestes níveis de ensino. Calculado o 'índice de deslocações à escola-sede' (ver quadro 17) a partir de uma amostra

francamente reduzida, verificámos que as deslocações são *constantes* ou *frequentes* para 77% dos docentes, sobretudo se convocados (100%) ou se houver assuntos a tratar (100%). Quando se trata de convites, desce para 83% a percentagem dos que afirmam responder *sempre* a uma solicitação de presença. Da mesma forma, 67% dos docentes considera que *raramente* ou *nunca* vai à escola-sede para encontrar outros colegas, e só metade o faz para utilizar recursos.

Quadro 17
Índice de deslocação à escola-sede

	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente	Docentes
Sempre	41%	50%	67%
Frequentemente	14%	50%	10%
Raramente	35%	0%	17%
Nunca	10%	0%	7%
Total	100%	100	100%
<i>Alfa de Cronbach</i>	0,824	0,250	0,621

No caso dos actores não docentes, verificamos que os auxiliares da acção educativa se deslocam à escola-sede com regularidade (100%), para tratar de assuntos (75%) ou para ir a reuniões (50%), mas apenas 25% lá se desloca em ocasiões festivas. Quanto aos encarregados de educação, as respostas dividem-se: 55% afirma deslocar-se *constante* ou *frequentemente* à escola-sede, sobretudo se solicitado (72%), para tratar de assuntos (64%) ou de papelada (57%). Em contrapartida, 45% dos encarregados de educação confessa que *raramente* ou *nunca* o faz, nem pelo convívio (58%), nem para falar com o executivo (62%). Mas, mais significativo é que 28% dos pais admite que *raramente* ou *nunca* vá à escola-sede, mesmo quando é para tal solicitado.

Em todo o caso, não podemos deixar de notar variações que se prendem com a proximidade ou com o desempenho de funções de representação nas estruturas intermédias do Agrupamento. Este tipo de envolvimento obriga a visitas mais assíduas, favorecendo a ligação à escola-sede, e potenciando, conseqüentemente, o sentimento de pertença:

Quer queiramos quer não, eu como vou à escola-sede - vou às reuniões, conheço alguns professores, vejo o empenho deles, vejo que a escola tem boas condições a nível de infra-estruturas e vejo que as coisas até funcionam bem.

(Representante dos EE)

Num esforço comparativo, elaborámos um indicador global da pertença (quadro 18), a partir do sentido mais ou menos positivo da avaliação que os diferentes actores fazem do Agrupamento em vários parâmetros. Para isso, partimos do princípio que uma forte identificação com o Agrupamento implica uma atitude positiva para com ele.

Quadro 18
Índice de pertença

	Encarregados de educação	Pessoal não docente	Pessoal Docente
Forte	2%	0%	10%
Moderada	27%	15%	60%
Fraca	70%	54%	30%
Nula	2%	31%	0%
Alfa de Cronbach	0,863	0,750	0,796

Sem grandes surpresas, verificamos que são os docentes quem manifesta um maior sentimento de pertença ao Agrupamento, com 60% a revelar uma pertença *moderada* e 10% uma pertença *forte*, que é constantemente invocada no discurso da presidente do executivo:

É engraçado que uma delas está aposentada, mas continua a vir cá todas as semanas para trabalhar com os meninos com quem trabalhava!

(Presidente do CE)

Na mesma linha, no primeiro dia de aulas, não pudemos deixar de registar uma certa euforia entre a generalidade dos docentes, motivada pelo reencontro, sobretudo, entre aqueles que, depois de um afastamento, retornavam ao ‘Campos do Lis’. Este fenómeno parece ser recorrente, a ajuizar pelo testemunho de um dos funcionários que entrevistámos:

A professora Bianca, que saiu dois anos ou três... Foi para mais perto de casa, mas depois voltou!

(Auxiliar)

Não obstante, os actores não docentes apresentam resultados menos favoráveis, manifestando um sentimento de pertença *fraco* (54%) ou *nulo* (31%) para a maioria dos

entrevistados. Conforme temos vindo a sublinhar, o grupo dos não docentes é o que se considera menos satisfeitos com a comunicação dentro do Agrupamento, nomeadamente quando está em causa a transmissão de informação, o que talvez permita compreender melhor esta realidade.

Quanto aos encarregados de educação, não surpreende, também, que tenham revelado, na sua maioria, uma pertença *fraca* (70%). Mas não deixa de ser significativo que 27% registre uma pertença *moderada* e em 2% dos casos chegue mesmo a ser *forte*. Até porque, conforme nos dá conta uma das docentes entrevistadas, no pré-escolar e no 1.º Ciclo os encarregados de educação tendem a confundir a escola com o Agrupamento e o órgão de gestão com a coordenação da escola, pela mesma razão que alguns auxiliares da acção educativa desconhecem os elementos do executivo - «é que a única vivência que têm é a da escola».

Os pais ainda não estão muito habituados a que as coisas da escola, desta escola, agora têm de ser tratadas lá em cima, e não aqui.

(Docente – Pré-escolar)

Em todo o caso esta não é uma realidade uniforme. Em causa poderá estar uma clivagem que detectámos no decorrer das entrevistas, e que, mais do que a proximidade/afastamento em relação à escola-sede, parece decorrer da história do Agrupamento e das transformações nele operadas, com a integração de dois agrupamentos horizontais, que tinham como 2.º e 3.º ciclos naturais dois colégios privados.

Conforme sublinhámos no capítulo 3, o Agrupamento Campos do Lis foi constituído no ano 2000, estruturado em 15 estabelecimentos de ensino que serviam a população de três freguesias. Esta configuração inicial sofreu duas reestruturações que resultaram da fusão de dois agrupamentos horizontais vizinhos: em 2003 passou a servir mais três freguesias e em 2004 mais duas. Significa isto que, na sua configuração actual, o Agrupamento é constituído por 35 escolas de oito freguesias, sugerindo a representação do Agrupamento Campos do Lis como uma estrutura que conquista novos espaços geográficos. Tal processo, que parece ter produzido algum impacto na identidade colectiva do Agrupamento, faz parte da memória colectiva, reflectindo-se, ainda hoje, nas relações entre a sede do Agrupamento e as escolas das freguesias que se situam nas extremidades a

norte e a sul da área geográfica de influência do Agrupamento, designadas pelos actores como as ‘pontas’ do Agrupamento.

O discurso de uma das educadoras destas freguesias é elucidativo a este respeito, quando se refere ao ‘lado de lá’ e ao ‘lado cá’, a ‘nós’ e a ‘eles’, ou quando usa expressões como ‘agregação’, ‘aglutinação’ ou ‘anexação’.

Agora foi a Semana Cultural, tentámos incentivar os pais a levar os miúdos lá, mas... Perde-se um bocado! É o que eu digo, estes aqui estão mais virados para os colégios! Por isso, é que eu digo, aquelas actividades geram-se mais entre aqueles elementos que formaram o primeiro Agrupamento, estes que foram anexados depois...

No fundo, esta integração foi há 4 anos! Vieram por acréscimo! Se calhar, nem o próprio executivo, que no fundo se mantém quase o mesmo (...) consegue tomar esses lugares como sendo seus!

(Docente – pré-escolar)

Talvez por isso, a ‘ponta’ sul não se tenha revisto na dinâmica da única Associação de Pais que existia até 2008/09, a qual, segundo um outro docente, terá sido um legado da que existia no Agrupamento horizontal, a norte, acabando por fundar uma segunda Associação de Pais.

Face aos dados, somos induzidos a inferir que, embora seja evidente a existência de um núcleo duro de docentes, auxiliares e encarregados de educação que se identificam fortemente com o Agrupamento, o sentimento de pertença apresenta variações que se prendem com dois tipos de questões: por um lado, o envolvimento para com a escola, que parece positivamente relacionado com o desempenho de funções de representação nos órgãos de gestão intermédia; por outro lado, a distância entre as escolas, que, neste caso, se cruza com diferentes fases de integração no Agrupamento, e que faz com que as escolas geograficamente mais afastadas, tenham sido as últimas a ser integradas, segundo um processo nem sempre linear, que trouxe consigo resistências, conflitos e outras referências identitárias. Estas referências são históricas, ancoradas no tempo em que os dois agrupamentos horizontais viviam à sombra de colégios privados, mas são, também, actuais, na medida em que os colégios são ainda a instituição de acolhimento ‘natural’ para os alunos que frequentam o 1.º ciclo nas suas áreas de influência. Estas múltiplas pertenças, parecem afectar a comunidade, tanto quanto o pessoal docente e não docente, desenvolvendo configurações identitárias híbridas e diferenciadas.

As representações sobre a liderança

Vimos no capítulo 2 a importância que a teoria institucional confere às lideranças enquanto produtoras de significados. Os líderes formais, como os informais, são quem assegura a negociação desses significados, ao mesmo tempo que medeiam a relação entre a instituição e o meio envolvente, assumindo, desta forma, a condução do processo de (re)construção identitária (Selznick, 1957; Morgan, 1996; Stensaker, 2004;).

Ainda que não tenha o monopólio desta construção, o órgão de gestão de uma escola tem a capacidade de recompensar ou punir quem segue as suas orientações e, por isso encontra-se numa posição dominante na definição e reprodução de um determinado *ethos*. É, no entanto, através das relações que estabelece durante os processos de interacção que o executivo obtém a legitimidade necessária à partilha de representações e à formação de consensos que, mesmo sendo superficiais e, mais ou menos, provisórios, estruturam uma identidade colectiva unificada. É por isso que as características dos líderes institucionais e o tipo de liderança que exercem nos ajudam a compreender as diferenças entre instituições que são semelhantes, nomeadamente as diferenças que apresentam na forma como gerem as pressões a que estão sujeitas.

Sabendo que 46% dos docentes e 30% dos funcionários não docentes avaliam a relação com o Conselho Executivo como *muito boa*, quisemos saber como os docentes caracterizavam a liderança do Agrupamento Campos do Lis (ver quadro 19). Verificámos que a classificação de liderança democrática foi a que reuniu maior consenso (considerada *elevada* por 82% dos professores), bem como a liderança carismática (*elevada* na opinião de 60%), enquanto a liderança autoritária (sem significância estatística) foi considerada *baixa* ou *nula* por 82% dos docentes.

Se a estes dados adicionarmos o facto de a presidente do órgão de gestão permanecer no poder há 16 anos, sem que nunca tenha surgido uma alternativa, assim como sinais fornecidos nas entrevistas realizadas com os diferentes actores, podemos postular que o Agrupamento Campos do Lis apresenta uma estrutura de liderança forte e uma identidade colectiva forte, sob a influência da presidente do executivo.

De resto, argumentámos já que a liderança exercida pela presidente do órgão de gestão, situa-se muito além da gestão corrente, estendendo-se à atribuição de sentido ao próprio Agrupamento, ao estabelecimento de uma política global de escola, à afirmação de valores e, portanto, ao processo de construção de uma dada identidade colectiva.

Quadro 19
Percepção do tipo de liderança

		Pessoal
		Docente
Democrática	Elevada	82%
	Média	18%
	Baixa	0%
	Nula	0%
Carismática	Elevada	60%
	Média	0%
	Baixa	30%
	Nula	10%
Autoritária	Elevada	0%
	Média	18%
	Baixa	64%
	Nula	18%

Entre as características que mais vezes foram associados ao órgão de gestão, nos testemunhos que recolhemos, destacam-se a cordialidade, a forma de acolhimento, a abertura e a dedicação, conforme sintetiza um dos nossos entrevistados:

Temos abertura, e as ideias são acolhidas, tanto de um lado, como do outro! Eu costumo dizer que elas têm a ‘política da porta aberta’, e tem resultado! Não só em relação a nós, funcionários, os professores também sentem isso! Há uma dedicação, se calhar... Eu costumo dizer que elas, às vezes, exageram na dedicação, mas pronto...

(Auxiliar)

Mas, o traço dominante desta liderança parece ser a segurança que transmite a toda a comunidade educativa, sobre a qual encontramos inúmeras referências, explícitas ou indirectas:

Eu acho que o que acontece neste momento, é que já há um ‘à vontade’ tão grande e um fio condutor que vem tão de trás, que dá uma certa segurança (...) A certa altura, o que eu penso que acontece com esta liderança, é que há um ‘à vontade’ muito grande, um conhecimento de causa... Um ‘know-how’ de há muitos anos, que dá uma certa facilidade, dá aquele aspecto de naturalidade, do fluir das coisas!

(Docente – 3.ºCiclo)

Esta segurança, parece resultar, em grande medida, do carisma da própria presidente do órgão de gestão, nomeadamente da frontalidade com que lida com todos à sua volta, bem como da paixão que deposita em todos os projectos em que se envolve. Mas parece resultar, também, da sua capacidade em assumir riscos, tomando decisões que nem sempre vão ao encontro das orientações normativas do Ministério da Educação ou das Direcções Regionais, mas que entende serem benéficas para a escola.

Confiam muito nela! É um bocado isso! Porque sabem que ela assume, mas quando assume, assume bem! E, portanto, as pessoas estão descansadas!

(Docente – Pré-escolar)

A este respeito, é necessário destacar não só as práticas que chocam com as que são assumidas por outros agrupamentos, como resultado da interpretação que fazem dos diplomas legais, mas, também, inúmeras situações em que, explicitamente, é sublinhada a distinção entre os procedimentos formais e não formais. Neste sentido, pareceu-nos importante perceber de onde provém a segurança que a presidente do executivo transmite, se do domínio das zonas de incerteza (Crozier e Friedberg, 1977), se das alianças que estabelece ou de um eventual apoio de estruturas intermédias do Estado, como a extinta Coordenação Educativa ou a Direcção Regional da Educação do Centro. De resto, houve quem colocasse dúvidas quanto ao enquadramento legal de alguns dos procedimentos adoptados, o que nos fez reflectir sobre a forma como uma eventual oposição a esta liderança poderia descredibilizar as condutas e as acções da presidente do executivo, acusando-a de estar a assumir práticas ilícitas. A existir, esta oposição não emerge na vida quotidiana do Agrupamento, talvez porque o entusiasmo que a presidente do Executivo gera e a disponibilidade que demonstra para dialogar inibam a expressão de opiniões divergentes.

Se esta se poderia transformar numa crítica à liderança do Agrupamento, uma outra crítica seria a de que a presidente do órgão de gestão parece ter alguma dificuldade em delegar responsabilidades. Não está em causa a falta de negociação ou a tomada de decisões unilaterais. Como vimos, existe, neste Agrupamento a preocupação de consultar as diferentes partes, com alguma regularidade, e sobressai um constante apelo à discussão colectiva. Trata-se, antes, de assumir a liderança de todo e qualquer processo, o que aponta

para um certo esvaziamento das estruturas de gestão intermédia e, conseqüentemente, a emergência alguma centralização executiva do poder no topo:

Eu digo muitas vezes, ela tem o triplo do trabalho porque: ela dá 'carta branca' às pessoas, mas, no fundo, ela depois tem de abarcar o 'bolo'! As pessoas aqui trabalham, depois ela tem de pensar no conjunto, abarcar, e fazer, depois! Tem de fazer o papel de recolher daqui e dali... Unir as pontas para 'fazer o bolo'!

(Docente – pré-escolar)

Ora, é aqui que as alianças parecem assumir um papel central na estruturação do Agrupamento, pela cumplicidade que a presidente do Executivo estabelece com os representantes da comunidade educativa com assento nos órgãos de gestão. A cooperação que daqui resulta torna-se tanto mais notória quanto nos apercebemos de uma certa rotatividade nas funções de representação - algo que descobrimos na composição da Assembleia de Escola eleita no final de 2007/08, correspondente à composição do Conselho Pedagógico do ano anterior, então remodelado em consequência do concurso a professores titulares. A constituição deste núcleo duro de professores, funcionários, pais e autarcas, particularmente envolvidos na vida da escola, mas que definem os objectivos e estratégias globais do Agrupamento, numa lógica que é, muitas vezes, passiva, poderá transformar as estruturas de gestão intermédia em estruturas de apoio e de legitimação de determinadas posições, que adquirem, assim o estatuto de decisões participadas (Costa, 1997).

Visto que, com o passar do tempo, uma liderança deste tipo corre o risco de se tornar pouco democrática, procurámos construir a partir do questionário proposto aos actores docentes e não docentes, um 'índice de reconhecimento democrático', congregando os indicadores de uma postura democrática, cujos resultados representamos no quadro 20.

Quadro 20
Índice de reconhecimento democrático

	Pessoal não Docente	Docentes
Muito Bom	37%	46%
Bom	39%	42%
Razoável	24%	8%
Mau	0%	4%
Total	100%	100%
<i>Alfa de Cronbach</i>	0,824	0,749

Com uma validade interna bastante aceitável, os resultados obtidos com este índice vão ao encontro das posições manifestadas relativamente à satisfação para com o Conselho Executivo, com 76% dos não docentes e 88% dos docentes a considerarem acima do *razoável* a postura democrática do órgão de gestão. Também, aqui, quisemos comparar os juízos elaborados pelos actores que exercem funções na escola-sede e os vinculados a uma das outras escolas do Agrupamento. Recorremos, para isso, ao cruzamento de variáveis, e embora não possamos calcular a significância estatística dos resultados, verificámos que os docentes da escola-sede manifestam posições ligeiramente mais críticas, em comparação com os docentes das outras escolas do Agrupamento.

Quadro 21
Cruzamento do índice de reconhecimento democrático com o nível de ensino

	Índice de reconhecimento Democrático			
	MB	B	Razoável	Mau
	Docentes			
Pré-escolar e 1.º Ciclo	45%	49%	1%	5%
2.º e 3.º Ciclo	33 %	49%	15%	3%
	Não Docentes			
Pré-escolar e 1.º Ciclo	12%	62%	9%	7%
2.º e 3.º Ciclo	16%	44%	38%	3%

Embora se destaque, em ambos os casos, um juízo positivo de *bom* (49%), no caso dos educadores e professores do 1.ºCEB são 45% os que avaliam a postura democrática do Agrupamento como *muito boa*, uma percentagem que desce para 33% entre os professores do 2.º e 3.º CEB, em favor do *razoável* (15%). Em compensação, a percentagem dos que avaliam negativamente esta postura é superior no primeiro grupo (5%). Com os não docentes, o padrão é o mesmo, ainda que mais crítico.

Assim, parece ser relevante considerar que o poder interpessoal que a presidente do órgão de gestão exerce nesta comunidade educativa é estruturante para a identidade colectiva do Agrupamento. Este poder, não é, no entanto, sentido como um ataque à democraticidade dos processos, mas antes como um elemento de coesão e de mobilização, capaz de gerar um *clima* que tende a ser descrito como de ‘abertura’. A frontalidade e

informalidade com que lida com todos os actores, a capacidade de escuta, o espírito de iniciativa, dedicação e capacidade de trabalho são atributos que ninguém lhe nega, mas a este fenómeno parece somar-se uma grande experiência ao nível da gestão organizacional, que faz com que todas as decisões tomadas sejam partilhadas, através de processos de comunicação envolvendo o maior número possível de actores. Esta estratégia de envolvimento parece constituir, assim, um dispositivo crucial de legitimação das decisões.

Tal actuação, parece ir ao encontro da noção de líder transformacional, tal como é descrito por Fullan (1992) - um ‘criador de energia’ que combinando competências de gestão com valores éticos, procura responder aos desafios da mudança, definindo um projecto que acaba por ser personificado numa pessoa ou num grupo restrito, que se tornam lugares de identificação para os restantes actores. É este o sentido com que afirmamos que a identidade colectiva do Agrupamento Campos do Lis é construída à ‘imagem e semelhança’ da presidente do seu executivo.

Os traços distintivos

Se a identidade colectiva pode ser pensada a partir do significado que os actores conferem aos seus traços distintivos, não pudemos deixar de reflectir sobre as características que, directa ou indirectamente, se destacam no discurso dos actores como atributos do Agrupamento. Nesse sentido, registámos na tabela 4 a frequência dos adjectivos que os actores mais usaram nas entrevistas para exprimir a opinião sobre o Agrupamento.

Tabela 4
Principais atributos do Agrupamento

	N.º de referências	
	Fontes	Excertos
Humanista	8	18
Tecnológico	6	12
Dinâmico/inovador	2	12
Disperso	4	7
Eficiente	0	0
Corpus	36	1115

Antes, porém, vale a pena salientar a coincidência entre estes adjectivos e os que foram elencados pela presidente do órgão de gestão, quando questionada directamente

sobre o que distingue o Agrupamento Campos do Lis dos outros. Tal aponta para uma enorme consistência na forma como os diferentes actores vêem a instituição e, portanto, para uma identidade colectiva fortemente unificada.

Da análise deste quadro, sobressai, em primeiro lugar, a importância que a comunidade educativa atribui à forma como cada um é tratado no Agrupamento, indo ao encontro das características distintivas que tínhamos já identificado a propósito do clima do Agrupamento (ver tabela 3, p. 222). Ele era, então, descrito como: harmonioso, solidário, acolhedor, cooperante, flexível, dialogante, respeitador, preocupado com os alunos e atento à comunidade educativa, o que explica que o ambiente tenha sido classificado por todos como *bom* ou *muito bom*:

Há uma coisa que marca este Agrupamento, que é ter um Executivo tolerante, amigo e solidário dos professores (...) O humanismo está sempre presente, na forma como lidam com os problemas de toda a ordem que se colocam às pessoas... Dentro do que é possível, do que é legal, sem atropelar a Lei, tentam resolver!

(Docente – 2.º Ciclo)

Dado que o órgão de gestão é apontado pelos actores como responsável pelo bom ambiente, importa sublinhar que a política de ‘recursos humanos’ é, de facto, apresentada como uma prioridade do executivo. Este recusa-se a «olhar para as pessoas como números», aposta em respostas educativas que permitam às crianças «desenvolver-se enquanto pessoas», em «colocar a pessoa certa no lugar certo, no momento certo» e em «tranquilizar as pessoas».

Em segundo lugar, se constatámos que o investimento nas tecnologias era reconhecido por todos os actores, falta sublinhar que este investimento constitui, simbolicamente, uma referência importante para os actores, sendo invocado 12 vezes, em 6 dos 36 discursos analisados. A propósito disso, um aluno refere que:

Se não me engano acho que foi a nossa escola que foi pioneira na instalação do ‘smartboard’ e acho que fez bem! As tecnologias cada vez estão a evoluir mais e... as escolas têm de acompanhar essa evolução!

(8.ºAno)

Sendo consensual que o Agrupamento está na vanguarda da tecnologia, este é um traço que surge recorrentemente no discurso dos entrevistados como elemento distintivo do

Agrupamento Campos do Lis, associado à perplexidade que causa entre os que o visitam, incluindo alunos e professores de outros países. Entre os alunos, para quem o apetrechamento tecnológico alcançado constitui o principal factor de comparação com outras escolas, este investimento é valorizado pela rapidez e versatilidade que introduz ao nível da comunicação, mas, sobretudo, como factor de motivação quando associado à utilização das plataformas de *e-learning*.

Em terceiro lugar, surge o carácter dinâmico do Agrupamento, já referido a propósito do clima do Agrupamento, tendo sido um dos adjectivos mais escolhidos pelos docentes (60%) e encarregados de educação (6%) para descrever o Agrupamento no âmbito dos questionários. No discurso dos actores, o ‘dinamismo’/‘inovação’ surge empatado com o ‘desenvolvimento tecnológico’, ambos referidos 12 vezes, mas surge, também, associado a um menor número de fontes. Na verdade, se olharmos para essas fontes, verificamos que 10 dos 12 excertos se concentram numa única entrevista - a realizada com a presidente do órgão de gestão - permitindo-nos concluir que se trata de um atributo menos interiorizado do que à partida poderíamos supor. Analisando esses excertos, verificamos que constituem, sobretudo, referências a práticas em que o Agrupamento foi pioneiro, que acabaram por se generalizar¹²⁷ ou ser legalmente instituídas¹²⁸, e que ilustram uma das prioridades do Agrupamento – «tentar estar à frente, numa série de coisas». Importa, no entanto, sublinhar que a outra entrevista em que é invocado o dinamismo do Agrupamento é a de uma docente que foi colocada na escola no ano em que iniciámos este estudo, resultando a citação da sua descrição da *imagem* à chegada à escola:

Achei a escola muito mais dinâmica, mais acolhedora, inovadora... Essencialmente inovadora! Acho que tem muitos projectos, ideias muito giras...

(Docente – 2.º Ciclo)

Por outro lado, esta imagem corresponde, também, à que registámos, logo na nossa primeira incursão no Agrupamento, não só pelas práticas que testemunhámos, mas porque

¹²⁷ Como a realização de intercâmbios com o estrangeiro, a criação do logótipo, de um cartão electrónico e a de um auditório tecnologicamente apetrechado.

¹²⁸ O projecto Sala de estudo, numa dinâmica semelhante ao que viria a ser o estudo acompanhado; a oferta profissional sob a forma do ‘9+1’; a figura do Coordenador TIC; a representação dos pais e da autarquia na Assembleia de Escola; e os inquéritos socioeducativos que hoje são parte integrante do Projecto Curricular de Turma.

era uma imagem informalmente veiculada nas conversas de corredor e na sala de professores. Neste sentido, pensamos que o facto do ‘dinamismo’ e ‘inovação’ não terem sido invocados nas entrevistas, poderá dever-se ao facto de termos entrevistado, maioritariamente, docentes com vários anos de casa, para quem esta característica não é uma novidade, tanto mais que não têm termo de comparação. Entre os alunos, a inovação está implícita sempre que se referem às novas tecnologias.

Em quarto lugar surge, na tabela 4, a dispersão e heterogeneidade das escolas, a qual é referida nos questionários por 5% dos pais como a pior característica do Agrupamento, constituindo, igualmente, uma preocupação constante do executivo. Partilhada pelos docentes mais antigos da escola, esta característica afigura-se, então, como um traço negativo. Tendo assistido ao alargamento do Agrupamento, estes professores estão conscientes das dificuldades que o processo de integração vertical das escolas colocou ao nível da gestão e da construção de uma identidade organizacional:

Nós temos 8 freguesias, pensando numa AP por freguesia, seria um disparate a partir do momento em que eles quisessem reunir comigo! Já para não dizer que, se cada um tem a sua maneira de estar e de ver as coisas, senão trabalharmos em conjunto, criamos situações muito diferentes. Perante o mesmo problema há respostas diferentes!

(Presidente do CE)

Face a esta dispersão, não é surpreendente que a comunicação constitua uma forte aposta do Agrupamento, quer no sentido de operacionalizar o seu funcionamento quotidiano, com recurso às tecnologias de comunicação à distância, como no de promover a adesão, a cooperação e o sentimento de pertença da comunidade educativa.

Por último, ainda que a ‘eficiência’ seja apontada como um dos principais atributos da escola e a *boa organização* seja elogiada nos questionários pelos encarregados de educação (30%) e pelos não docentes (17%), este atributo não surge como traço distintivo do Agrupamento durante as entrevistas que realizámos. Naturalmente, surgiram várias referências aos resultados alcançados pela escola e, em certa medida, as referências ao investimento tecnológico surgem associadas à agilização e uniformização de respostas e processos, o que não pode deixar de ser compreendido à luz da eficiência. No entanto, esta não é uma característica que emerge do discurso dos entrevistados como factor de diferenciação.

Em jeito de conclusão, se afirmamos que uma instituição é o que os actores acreditam poder construir, podemos sustentar, com alguma segurança que o clima do Agrupamento Campos do Lis é estruturado por um ambiente aberto e dinâmico, que proporciona uma elevada familiaridade ente a comunidade educativa. É este o ‘cartão de visita’ do Agrupamento e o ‘espírito’ que a presidente do órgão de gestão, assessorada por um ‘núcleo duro’ de docentes e de funcionários, procura preservar, em estreita aliança com a Associação de Pais e com os autarcas. E é em torno deste discurso que se constrói a identidade colectiva (não una, mas unificada) e, como veremos de seguida, a própria imagem social do Agrupamento.

O que não invalida a co-existência de diferentes identidades, diferentes formas de ver, de estar e de sentir o Agrupamento Campos do Lis, que se prendem com a sua própria história e morfologia e com diferentes níveis de envolvimento no seu quotidiano.

2.2 A comunicação na afirmação de uma imagem distintiva

O conceito de identidade colectiva, ao sublinhar a importância da produção simbólica sobre o imaginário colectivo (Pais, 199; Peralta & Anico, 2006), chama-nos a atenção para o facto de a identidade de uma organização, mais do que real, surgir como um instrumento de legitimação externa, conforme argumenta o novo institucionalismo (DiMaggio & Powell, 1983; Zucker, 1983). É esta a perspectiva que nos conduz à reflexão sobre os processos de comunicação como portadores de uma imagem que se quer transmitir externamente.

Queremos com isto demonstrar que, se há uma série de factores que influenciam o recrutamento de alunos e a afectação de recursos a um agrupamento de escolas, os quais escapam ao seu controlo, a imagem é algo que, até certo ponto, pode ser internamente gerida. É esta a tese defendida por Gewirtz, Ball e Bowe (1995), quando, salvaguardando o facto de a produção de uma imagem não poder ser dissociada das práticas substantivas de uma escola, nem poder ser confundida com a mera actividade promocional, demonstram que as instituições educativas sempre produziram imagens sobre si. Estas imagens assumem diferentes graus de intencionalidade e expressam a existência de determinadas práticas e políticas de escola, de uma determinada vivência da arquitectura dos espaços escolares, dum estilo de gestão e de liderança e, acrescentamos nós, de um determinado sistema de comunicação. É neste quadro que entendemos que a actual autonomia

institucional das escolas se traduz num reforço do investimento em comunicação, eventualmente numa lógica ‘empreendedora’, visando o controlo do processo de produção simbólica. Ao sentirem a necessidade de se tornarem mais atractivas, as instituições educativas tornam-se mais reflexivas no processo de construção das mensagens que projectam para o exterior, desencadeando mudanças profundas no próprio estilo de gestão, que tende a aproximar-se do que Fullan (1992) define como o líder transformacional.

Ao analisarmos o Agrupamento Campos do Lis, preocupamo-nos em aceder à sua imagem organizacional, a partir da percepção que os actores têm de como ele é visto pelos outros. Procurámos, assim, indicadores relativos à notoriedade que lhe é reconhecida, a partir das representações sobre o impacto dos *rankings* de escolas e de outras formas de avaliação dos serviços prestados, mas, também, a partir das representações sobre as ‘vantagens competitivas’ do Agrupamento e de eventuais ameaças à sua imagem.

Tal como fizemos para as restantes dimensões da identidade, pedimos explicitamente aos docentes e aos encarregados de educação que qualificassem a imagem do Agrupamento¹²⁹, a qual foi categorizada como *boa* ou *muito boa* por 82% dos docentes (ver quadro 22). Apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, esta é uma avaliação que parece piorar com o passar dos anos, já que se situa nos 100% para os docentes com menos de 7 anos de serviço, mas desce para os 50% entre os professores mais antigos na escola. Por outro lado, importa sublinhar que identificámos uma forte correlação entre a avaliação que os docentes fazem da imagem do Agrupamento e o índice de comunicação global, assim como entre a imagem e a preocupação que revelam ter relativamente à concorrência de outras escolas. Neste caso, a correlação é, contudo, negativa, sendo difícil estabelecer qual a variável dependente - isto é, se uma avaliação desfavorável traduz uma preocupação dos docentes com o recrutamento dos alunos pelos colégios vizinhos, ou se é a percepção da concorrência que torna os juízos dos docentes mais severos, hipótese esta que nos parece mais plausível face à avaliação inicialmente realizada.

¹²⁹ Questão que não foi colocada aos alunos, nem aos não docentes por entendermos que estariam pouco sensibilizados para o conceito. Dada a natureza da sua pertença ao Agrupamento, como público interno e, simultaneamente, externo, entendemos que teriam dificuldade em distinguir a imagem, do ‘ambiente’, do ‘envolvimento’ e do ‘relacionamento’.

Quadro 22
Percepção da imagem do Agrupamento

	Encarregados de Educação	Docentes
Muito Boa	5%	27%
Boa	46%	55%
Razoável	47%	9%
Má	3%	9%

No caso dos encarregados de educação, mantém-se o sentido da avaliação, embora de forma menos vincada – 51% das famílias considera que a imagem no exterior é *boa* ou *muito Boa*, enquanto 47% a considera *razoável*. Embora com frequências muito pontuais, não podemos ignorar que 9% dos docentes e 3% dos encarregados de educação considerem que a imagem do Agrupamento é *má*.

Relativamente ao prestígio social do Agrupamento, fizemos já referência à forma como os vários projectos em que este se encontra envolvido contribuem para que o seu nome seja socialmente reconhecido. Da mesma forma, também já aqui foi sublinhada a imagem positiva do Agrupamento veiculada entre a comunidade docente da região, fundada sobre o ambiente encontrado por docentes que nele leccionaram. Ora, se este era um tipo de prestígio social que já presentíamos, durante o trabalho de campo pudemos apercebermo-nos de outros factores que contribuem para o reforço do reconhecimento social do Agrupamento no exterior.

Ao nível local, destacamos a realização de estágios pelos alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF's) em empresas da região, os quais têm vindo a abrir portas a novas formas de cooperação, bem como a utilização das instalações e dos recursos da escola-sede pela comunidade, nomeadamente no âmbito das actividades de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC's) e dos cursos de português para estrangeiros. Dado que a escola se encontra, como vimos, bem equipada, e o executivo disponibiliza todos os recursos a estes projectos, a comunidade não só se familiariza com a escola e com o próprio órgão de gestão, presente em todas estas manifestações, como tende a formar, por esta via, uma representação favorável das suas acções e condutas.

Numa esfera mais alargada, não podemos deixar de referir a importância dos vários intercâmbios com escolas de outros países, que visitam o Agrupamento com alguma regularidade, quer por iniciativas assumidas no quadro dos seus próprios programas, quer

pelos de outras escolas portuguesas que incluem a visita ao Agrupamento Campos do Lis nos seus roteiros, colocando-o, assim, no circuito das escolas europeias.

Confirma-se, então, que a promoção do prestígio social do Agrupamento surge como um objectivo institucional realizado, embora entendamos que este objectivo não é directamente procurado pela direcção, conforme demos conta na análise da arquitectura do sistema global de comunicação. Mesmo assim, por várias vezes, testemunhámos a decepção de quem esperava uma maior cobertura mediática das iniciativas realizadas, um sentimento que o facto de a Campos do Lis ter sido uma das duas escolas destacadas em edições sucessivas de um semanário regional, em 2008, poderá ter, entretanto, minimizado.

Considerando o *ranking* de escolas como um dos factores que contribuem para a configuração da imagem social de uma escola, tido como um indicador da sua ‘qualidade’, sobretudo pelo destaque lhe vem sendo dado pela comunicação social, quisemos saber até que ponto a posição do Agrupamento era conhecida dos actores e o significado que por estes lhe é atribuído. Verificámos, então, que apenas 32% dos alunos identifica o *ranking* de escolas, mas nenhum deles identifica a posição que nele a sua escola ocupa. Para nós, a surpresa foi a forma como os *rankings* são perspectivados por estes alunos, não tanto como factor de ponderação na escolha das escolas, mas, sobretudo, enquanto elemento de auto-regulação, ou mesmo, como factor de motivação, o que indicia uma forte pertença à escola:

Já, já ouvi falar no ‘ranking’ de escolas. Eu sei porque, uma vez, a minha DT falou disso e da classificação da nossa escola, mas eu já não me lembro. Serve para motivar os alunos, aqueles que gostam da escola, que estudem para que a escola seja bem representada, e acabam por beneficiar disso, também um pouco...

(8.ºAno)

No caso dos encarregados de educação, apenas um identifica a posição do Agrupamento nos *rankings*, interpretando-a meramente como «um sinal de que não é das piores escolas». Mesmo entre os docentes, o conhecimento da posição da escola não vai além dos 27%, o que se deverá ao facto de 18% não atribuir qualquer significado a este indicador e 55% não responder sequer à questão, desvalorizando os *rankings* como instrumento de estratificação do sistema e de hierarquização social das escolas:

Eu acho que [os pais] não têm noção nenhuma! Nem sei se nós próprios, que estamos aqui a dar aulas, temos a noção... Penso que nem é uma preocupação generalizada ou prioritária

para as pessoas que dão aqui aulas... Olhe, eu pessoalmente, também não sei! Eu penso que, neste Agrupamento, as pessoas dão o seu melhor, o melhor que podem, sem grande preocupação em relação a isso!

(Docente – 3.ºCiclo)

Porém, nas entrevistas que realizámos, as posições dos docentes sobre o peso dos *rankings* dividem-se. Se surgem professores que consideram que os encarregados de educação ignoram os *rankings* e que as variações anuais lhe retiram qualquer valor, outros consideram que, na opinião pública, este indicador começa a ter algum peso, mesmo que o seu impacto seja inexistente ao nível do ensino básico e em meios rurais como o de Campos do Lis:

Tem [impacto], quer queiramos, quer não, na opinião pública, tem! E nós, acabamos por também ter curiosidade em ver, e acho que qualquer professor fica contente, se a escola tiver um bom resultado! (...) Aqui não tanto, penso eu, neste nível de ensino não, mas mais tarde, tem! E depois, também em determinados meios... Aqui, como é uma zona mais rural, penso que isso não se reflecte muito... mas em grandes cidades, sim! Onde há mais escolas para escolher...

(Docente – 2.ºCiclo)

Na ausência de informação sobre os *rankings* do Agrupamento, pesquisámos na *internet* a posição nele ocupada pela escola-sede, não pela importância desta posição ao nível nacional, mas para a podermos comparar com a posição relativa dos colégios vizinhos. De facto, 78% dos docentes considera que a concorrência dos três colégios vizinhos do Agrupamento se faz sentir *muito* ou *bastante* na definição das suas estratégias educativas e formas de funcionar. Analisando o período em que decorreu esta investigação, a seriação das escolas divulgada pelo jornal *Expresso* está representada na tabela 5.

Tabela 5
Posição nos rankings dos estabelecimentos educativos envolventes

Escola /Ano	2006	2007	2008	2009
Colégio X	271	252	226	749
Agrupamento Campos do Lis	466	567	152	496
Colégio Y	585	583	632	812
Colégio Z	623	689	463	801

Se em 2006 e 2007 os exames nacionais de Português e Matemática colocavam o Colégio X no topo do *ranking* das escolas envolvidas e o colégio Z surgia em último lugar, a partir de 2008 verifica-se uma reordenação nas posições, com a Campos do Lis a passar para o primeiro lugar e o Colégio Z a ultrapassar o Colégio Y.

As posições obtidas a nível nacional sofreram fortes oscilações nos últimos 4 anos, mas isso é algo que parece ter pouca importância para cada uma das escolas. O que parece merecer alguma atenção é a posição relativa obtida a nível local, não só neste *ranking* divulgado na imprensa, que reflecte apenas os resultados dos exames do 9.º e 12.º anos, mas também nos resultados alcançados na globalidade dos exames nacionais. Ora, independentemente do valor que possamos atribuir a estes dados, a verdade é que os resultados contrariariam o panorama nacional, onde as escolas privadas ocupam, cada vez mais, os primeiros lugares do *ranking*, passando a mensagem de que «os colégios é que são bons! Os *rankings*, é isso que passam». Não terá sido em vão, que no Conselho Pedagógico de Julho de 2007 o coordenador do Departamento de Matemática se congratulou com os resultados obtidos nos exames nacionais de Matemática dos 4.º e 6.º anos, questionando os presentes sobre os resultados do Colégio Y (o mais próximo da escola-sede) e chamando a atenção para a importância de comparar os resultados do Agrupamento com os obtidos nas escolas vizinhas. Na sequência desta intervenção, a presidente do órgão de gestão, sublinhou a necessidade de divulgar «o que de bom se faz no Agrupamento» e alertou para a necessidade de «avançar urgentemente com um plano de *marketing*». Nesse ano, a escola havia perdido uma turma do 7.º ano e em 2007/08 viria a perder mais duas – uma do 5.º e outra do 9.º ano, números que viriam a estabilizar em 2008/09.

O clima concorrencial

A discussão lançada neste Conselho Pedagógico foi ao encontro dos 89% de docentes que, nas respostas ao questionário, reconheceram que a concorrência é uma questão que preocupa o Agrupamento. Por isso, quisemos avaliar a ‘fidelidade’ dos alunos e dos encarregados de educação. Foi possível observar que 21% dos delegados de turma já ponderou a hipótese de ir para outra escola e que 10% dos pais tencionam mudar os filhos para um colégio privado, antes do final da escolaridade obrigatória. Nestes casos, as razões invocadas são, sobretudo, os transportes e a proximidade (40%), o ir além do 9.º ano (15%) ou o terem lá irmãos (10%). As ‘melhores condições’, ‘professores mais esforçados’ ou

‘maior controlo sobre os alunos’ expressam posições meramente individuais, da mesma forma que a esperada correlação entre a intenção de manter os filhos no Agrupamento e a qualificação atribuída à sua imagem ou ambiente e o índice de comunicação global, se revelou sempre particularmente baixa, segundo os parâmetros definidos por Cohen e Holiday (1992).

Nas entrevistas realizadas com os docentes, a redução do número de alunos em favor dos colégios foi um tema recorrente, mas é preciso contextualizar um pouco melhor a situação concorrencial do Agrupamento Campos do Lis, uma vez que esta é vivida de forma diferente nas escolas do 1.ºCEB e na escola-sede. Antes de o colégio Y ser fundado, a EB 2,3 de Campos do Lis era frequentada, de facto, por um maior número de alunos, como testemunham os professores e os funcionários mais antigos:

Chegámos a ter quase 1000 alunos, portanto, muito mais alunos do que temos agora. Estamos reduzidos, praticamente, a metade! Logo aí, tem de haver diferenças... As turmas eram maiores, a escola estava lotadíssima, havia muito mais turmas... Depois, com a construção dos colégios à volta, nomeadamente, o Y, perdemos muitos alunos, daquela zona toda...

(Docente – 3.º Ciclo)

No entanto, torna-se importante sublinhar que a fundação dos colégios X e Z (nas décadas de 1940 e 1960), é muito anterior à criação da EB 2,3 de Campos do Lis (em 1989), e que mesmo o Colégio Y (fundado no início dos anos 1990) é anterior à constituição do Agrupamento no ano 2000. Neste sentido, é necessário olhar para as áreas de influência que foram definidas para os diferentes estabelecimentos para compreender que, até certo ponto, a redução sentida no número de alunos reflecte alterações na rede escolar e não propriamente a ‘fuga’ de alunos para o ensino privado.

Embora, na sequência da fundação do Colégio Y, este problema se tenha colocado, e esta seja a percepção imediata dos professores da escola-sede e de todos quantos comparam o número de alunos no 1.º ciclo com os que chegam ao 2.º ciclo, o que parece dever ser objecto de análise é o que acontece aos alunos que, no 1.ºciclo, frequentaram escolas das três freguesias da área de influência do Agrupamento, e que, no 5.º ano, não ingressam na EB 2,3 Campos do Lis.

A nível do 2.º e 3.º Ciclo é que surgiu a concorrência e, daquilo que eu me apercebi, as áreas pedagógicas de influência estão bem definidas – aquelas freguesias são para eles e estas

freguesias são para a 'Campos do Lis'. O que é que acontece?! Acontece que há sempre maneira de minar e há alguns alunos que deveriam estar aqui, que passam aqui à porta e vão para lá!

(Docente – 1.º Ciclo)

Ora, como vimos a propósito da comunicação de marketing, parecem ser cada vez menos os alunos que, pertencendo ao Agrupamento, escolhem o ingresso nos colégios. A tendência, segundo alguns docentes, parece até começar a inverter-se, o que vai ao encontro da manifestação de intenções revelada nos questionários, uma vez que 86% dos encarregados de educação reside em freguesias fora da área de influência do Agrupamento, mas só 10% revela a intenção de matricular os filhos nos respectivos colégios. Mesmo que parte destas intenções não venha a concretizar-se, a verdade é que 4 dos 19 alunos que entrevistámos residem em freguesias na zona de influência do colégio X, tendo optado por ingressar na escola-sede do Agrupamento.

Eu acho que se nós começarmos a olhar um bocadinho para trás, percebemos que houve uma série de coisas que foram lançando sementes, que nos permitem hoje ter esta realidade. Alunos que iam, tendencialmente para os colégios, estão a vir hoje para aqui, porque, lá está, a imagem da escola, aquilo que nós fazemos e o modo como trabalhamos, foi passando! Foi passando através dos professores, foi passando através dos presidentes de junta (...).

(Presidente o CE)

Quer isto significar que o trabalho de construção de uma imagem de prestígio social começa a produzir resultados, e que o Agrupamento parece estar a conseguir projectar uma imagem exterior 'vendável', em resposta às estratégias de *marketing* desenvolvidas pelos colégios, recorrentemente, relatadas pelos docentes.

Embora autores como Maria Manuel Vieira (2007) recusem a hipótese de 'escolha' no panorama educativo nacional, este é um problema premente no caso do Agrupamento Campos do Lis, o qual «entalado entre três colégios», se sente permanentemente ameaçado pela oferta logística destes estabelecimentos privados, em particular o sistema de transportes de que dispõem, que o Agrupamento, enquanto escola pública, não consegue igualar:

Lá fora aquilo que corre é que o Colégio X é uma referência por... Olhe, pelas instalações, pelos professores, pela exigência que é falada que os alunos têm em termos de aulas e do rigor... O próprio transporte, que funciona de uma forma perfeita, ou quase! (...)

Para já é aquele estigma da escola pública! E agora está muito na moda essa diferenciação, logo por aí... Até o facto de vir um autocarro do colégio e de até vir uma senhora idosa no autocarro do Tejo, ao lado de um miúdo da escola... Vê-se logo que aquilo é para todos e não só para alguns, enquanto no colégio não – vem a senhora com a bandeirinha à americana...

(Representante dos EE)

Por outro lado, emerge, também, aqui uma componente de tradição neste processo concorrencial entre a escola pública e a escola privada. Dois destes colégios são, como vimos, muito antigos e mantêm uma relação privilegiada com a população local ao nível do pré-escolar e do 1.º ciclo. Por isso, embora as escolas que asseguram estes níveis educativos pertençam ao Agrupamento Campos do Lis, são convidadas, com frequência, a participar nas iniciativas dos colégios, acabando por desenvolver identidades híbridas.

Talvez este desafio seja o móbil do Agrupamento, o que o faz reinventar-se e superar-se continuamente para fazer frente à concorrência. E isto de tal forma que a sua identidade parece ser construída por referência aos colégios, como o resultado de um jogo constante de aproximação ao ‘mercado’ e de distanciamento dos concorrentes mais próximos. Neste ‘jogo’, o *marketing* constitui um dispositivo amplamente usado neste jogo, embora não surja ainda nas práticas do Agrupamento numa perspectiva integrada, como refere a presidente do órgão de gestão.

Nós já falámos muitas vezes disso, de tentar arranjar aqui algum ‘marketing’ (...) Mas, isso é um assunto que não está, nem de perto nem de longe, prestes a ser uma realidade! Pelo menos, de uma forma consolidada, planificada, consistente. Agora, há muito tempo que nós percebemos que tínhamos aqui uma concorrência enorme! E é claro que, a partir do momento que temos uma noção mais clara do que é que os colégios fazem para levar meninos, claro que nos fez a nós reagir! (...)! Estes projectos em comum, acabam por ser um aspecto importante, ainda que não sejam desenvolvidos apenas numa perspectiva de ‘marketing’, não! Aquele projecto, acabou por ser um... contra-ataque (passe a expressão) ao ‘marketing’ do colégios, mas não surgiu por causa disso!

(Presidente do CE)

Em suma, torna-se importante sublinhar, que há alguns anos atrás, o Agrupamento teve de lidar com outro tipo de ameaças, relacionadas com problemas comportamentais de alunos e com níveis de insucesso escolar particularmente elevados, o que acabou por criar uma imagem negativa do ‘Campos do Lis’. O que agora podemos observar, é que o

Agrupamento não só parece ter conseguido controlar os problemas de droga, indisciplina e insegurança que ali se faziam sentir, como conseguiu melhorar os resultados académicos dos alunos e afirmar um conjunto de traços distintivos, que funcionam, hoje, como atractivo para os alunos e para as suas famílias: propostas formativas diferenciadas, boas instalações e equipamento informático avançado. Mas, no nosso entender, nada disto teria dado resultados se, através de um forte investimento na comunicação, o órgão de gestão não tivesse insistido na necessidade de construir uma imagem social distintiva, alicerçada sobre uma identidade colectiva unificada, veiculando para o exterior a ‘gestalt’ de um agrupamento aberto e dinâmico.

2.3 A comunicação na gestão da mudança

Conforme tivemos oportunidade de demonstrar, no capítulo 2, a teoria institucional tenta resolver a ambiguidade ente a estabilidade e o dinamismo dos processos de construção identitária, sublinhando a importância dos esquemas interpretativos. Segundo a abordagem neo-institucional da mudança (Selznick, 1996; Scott, 2001; Powell & DiMaggio, 1991), aquilo que confere dinamismo e capacidade de adaptação a uma organização é o constante processo de interpretação e de atribuição de sentido às pressões externas e às práticas quotidianas. Neste sentido, o processo de institucionalização, desinstitucionalização e resinstitucionalização, a que se referem Scott e Meyer (1994), remete para as classificações e categorias identitárias produzidas e não, necessariamente, para as estruturas ou para os comportamentos.

Vimos também, como neste processo de atribuição de sentido, os líderes organizacionais desempenham um papel fundamental, desencadeando, conduzindo e acompanhando o processo de interpretação e conferindo-lhe a legitimidade necessária à construção de uma identidade colectiva que se quer unificada. Não obstante, são os diferentes grupos que actuam na organização que asseguram o seu funcionamento quotidiano. Para isso, delimitam territórios, definem ritmos de trabalho, organizam as relações e imaginam soluções para os problemas e desafios que se colocam à organização. Isto significa que a transformação identitária não resulta de um acto de gestão autoritária, mas de um complexo jogo de interacção entre todos os actores, no qual os líderes, formais e/ou informais, ocupam um lugar importante.

Da mesma forma, a identidade colectiva que daqui resulta não é una, mas é unificada em torno de determinados ideais, tendo em vista o reconhecimento e a legitimidade institucional. Trata-se, por isso, de uma reconstrução concertada (Santiago, 1996), que esconde a negociação de diferentes significados, decorrentes do desempenho de diferentes papéis, e a desigual capacidade de apropriação, rejeição ou transformação das categorias identitárias. Ora, quando reclamamos a comunicação como elemento constituinte da mudança, queremos sublinhar a forma como os diferentes processos de comunicação estimulam e promovem a interacção entre os actores, viabilizando a circulação da informação e a troca de ideias, opiniões e sentimentos. Ao fazê-lo, estruturam o contexto em que decorre o processo de interpretação e de negociação de significados, influenciando a recepção, o ritmo e a legitimidade da transformação identitária.

Por outro lado, quando se assume que o comportamento organizacional dos actores é condicionado pela percepção que estes têm da instituição, a visão unificada da organização surge como tendo impacto não só ao nível da motivação para o desenvolvimento pessoal e para a aprendizagem, ou da satisfação e do rendimento, mas, sobretudo, ao nível da receptividade e da capacidade de implementar a mudança. Será esta uma das razões pela qual os ‘novos gestores escolares’, empossados pelo ‘espírito de inovação’ preconizado pela ideologia ‘empreendedora’, tanto se esforçam para que o clima das instituições educativas se pautem pela ‘abertura’ e pela ‘confiança mútua’. Tal pressupõe um forte investimento num sistema de comunicação diversificado em função de vários objectivos e fundado na heterogeneidade dos actores.

Os eixos da mudança

Foi a partir da conjugação entre a perspectiva neo-institucional e a teoria da estruturação que procurámos analisar a mudança no Agrupamento Campos do Lis. Neste sentido, não nos preocupámos em estudar nenhum processo de mudança em particular. Preocupámo-nos, antes, em compreender a forma como a mudança é sentida no Agrupamento – a percepção que os actores têm do sentido dessa mudança, dos seus motores e, sobretudo, a forma como esta se traduz em eventuais processos de reconstrução identitária.

Em todo o caso, procurámos identificar aqueles que nos pareceram ser os principais eixos da mudança, os quais, de uma forma ou de outra, se cruzam com a identidade

colectiva do Agrupamento. Compreendendo a mudança como o conjunto de transformações cognitivas, normativas ou simbólicas, que surgem na organização como resposta às pressões sobre ela exercidas, pudemos identificar no Agrupamento Campos do Lis três eixos de mudança.

Uma noção que no discurso dos actores surge muito associada à ideia de mudança é a de abertura das escolas à comunidade, em geral, e à comunidade educativa, em particular. Esta abertura, que demonstra a adesão ao ideal de ‘escola-comunidade’, é invocada a propósito da aproximação entre docentes e encarregados de educação, da participação dos pais nos órgãos de gestão intermédia e das iniciativas levadas a cabo no sentido de os aproximar à escola. Mas, é igualmente enaltecido o espírito de aliança que tem vindo a ser criado entre o executivo e a Associação de Pais, com as juntas de freguesia e com as organizações locais, tanto na perspectiva da criação de alianças que visam o envolvimento deste actores na vida da escola, como no sentido do usufruto das instalações e equipamento da escola para a realização das mais diversas iniciativas, que acabam por trazer a ela a comunidade.

Em segundo lugar, destacamos um conjunto de inovações que decorrem do que a presidente do órgão de gestão reconhece ser um dos ideias que prossegue, desde que assumiu funções há 15 anos, e que faz já parte do imaginário colectivo – a diversificação das propostas formativa e a flexibilização curricular. Esta orientação permite compreender que a escola-sede tenha sido uma das primeiras do distrito a apostar nos Cursos de Educação e Formação, integrando o projecto-piloto do que, na altura, ficou conhecido como o ‘programa 9.ºano+1’. Desde então, tem vindo a diversificar a proposta de cursos profissionais, procurando alinhá-la com o que é representado como sendo os interesses dos alunos e as necessidades do meio. Na mesma linha, o Agrupamento tem vindo a desenvolver vários projectos que visam proporcionar aos alunos o contacto com contextos e aprendizagens diversificadas, o que justifica a aposta, desde cedo, em programas de intercâmbio que são hoje a ‘imagem de marca’ do Agrupamento. Já ao nível curricular, a ‘sala de estudo’ surgiu como uma inovação, muito antes de o Estudo Acompanhado vir a ser integrado no elenco das Novas Áreas Curriculares. Igualmente inovador, o ‘Projecto 5.ºano’, apresentado à DREC como um programa de flexibilização curricular, a partir do trabalho por equipas pedagógicas, ficou por executar por falta de aprovação, em tempo útil, no ano de 2006. Em 2006/07 o executivo ainda tentou implementar a filosofia no terreno,

para depois intitucionalizar a sua implementação, mas o clima de instabilidade que desde então tem marcado o sistema educativo não tem sido favorável a projectos inovadores, e, aquele que é, muitas vezes, apresentado como o sonho da presidente do órgão de gestão, tem vindo a perder força.

Por fim, sublinhe-se a existência de um conjunto de práticas inovadoras que se inscrevem na tentativa de simplificar e flexibilizar procedimentos, a partir do recurso às modernas tecnologias de informação e comunicação. Como vimos, os diferentes actores manifestam, frequentemente, a sua adesão quanto à forma como a escola-sede está apetrechada em termos informáticos. Este equipamento tem permitido ao Agrupamento ser pioneiro numa série de acções: o cartão magnético, que hoje é uma prática comum, mas ali foi implementado há já vários anos, na sequência de uma visita à Finlândia; a constituição de dossiers digitais, a que os docentes podem aceder através de uma rede de *intranet* que, à época, constituía, também, uma novidade; o uso de plataformas de ensino à distância, com as quais alunos e professores se encontravam já bastante familiarizados em 2007. Naturalmente, este tipo de inovações tem obrigado a um forte investimento financeiro, mas tem induzido, também, a um enorme esforço na sensibilização e formação dos diferentes actores, razão pela qual foi requerido o destacamento de um docente como Coordenador das TIC, um ano antes da criação desta figura pelo Ministério da Educação.

Naturalmente, destacámos aqui as manifestações mais visíveis da mudança, aquelas que os próprios actores conseguem elencar, e que se situam, sobretudo, no plano normativo. Mas, se reflectimos sobre as tendências em que estas inovações se inscrevem, compreendemos o que elas significam em termos cognitivos e simbólicos: uma tentativa de adaptação às exigências institucionais de ‘qualidade’, eficiência e eficácia, marcadas pela influência da *nova gestão pública* na condução do sistema educativo pelo Estado.

Por outro lado, há que reconhecer que estes eixos de mudança são assumidos pela presidente do órgão de gestão como metas que se tem proposto alcançar em cada um dos seus mandatos. Neste sentido, não temos dúvidas quanto ao seu papel na definição da agenda da mudança.

A percepção da mudança

Quanto à percepção que os diferentes actores têm da mudança no Agrupamento, convém referir a baixa taxa de respostas ao conjunto de perguntas que colocámos nos

questionários sobre esta temática, o que deixa adivinhar ser esta a dimensão que os inquiridos têm mais dificuldade em avaliar. Esta dificuldade é tanto maior para os alunos, sobretudo, os mais novos, que não têm, ainda, uma percepção formada sobre a mudança, dada a sua escassa experiência no Agrupamento. Já os alunos mais velhos destacam o equipamento da escola, ao nível das tecnologias, e a proliferação de clubes e projectos a que se podem dedicar, mas também a melhoria no ambiente, considerado, agora, menos violento do que há 4/5 anos atrás.

Quanto aos encarregados de educação, dos 71% que manifestaram a sua opinião, a maioria considera que a escola tem vindo a mudar *pouco* (38%) ou *nada* (7%). No entanto, só 28% aceitou o desafio de se pronunciar sobre os aspectos que consideram ter mudado: 25% considera que a escola melhorou, sobretudo ao nível da ocupação dos alunos (8%), da abertura à comunidade educativa (6%) e do equipamento/infra-estruturas (5%). Dos 3% que considera que a escola tem vindo a piorar, metade refere o problema da insegurança.

Entre os não docentes a taxa de respostas foi ainda mais baixa (63%). Destes, 58% considera que houve mudanças nos últimos anos: positivas em 46% dos casos, negativas em 13%. Entre os aspectos que melhoraram, 25% destaca um maior empenho e dinamismo dos actores, enquanto 13% realça as infra-estruturas. Relativamente ao que tem vindo a piorar, as respostas são pontuais, mas apontam todas elas para as relações humanas, como vimos, o traço distintivo do Agrupamento mais reconhecido pelos actores. Neste sentido, alguns funcionários lamentam o afastamento entre os elementos da comunidade educativa, desânimo e a falta de comunicação entre os não docentes.

Entre o corpo docente a taxa de respostas oscilou entre 91% e 73%, consoante as perguntas se referem à escola, ao Agrupamento ou ao sistema educativo. Uma percentagem de 64% considera que se vive um clima de mudança, mudança essa que se tem verificado mais ao nível legislativo (36%) e da escola (56%) – com destaque para as infra-estruturas e equipamento (27%) e para a degradação das relações interpessoais (9%) – do que a nível do Agrupamento (40%) - onde as relações têm vindo a degradar-se (10%), a par da crescente resistência à mudança (10%).

Estes resultados significam que são os professores quem tem uma percepção mais alargada da mudança, seguidos dos não docentes e, finalmente, dos encarregados de educação, o que vai ao encontro do índice global de mudança (ver quadro 23). Note-se, porém, que não encontramos significância estatística para nenhuma das questões relativas à

mudança, e a própria fidelidade interna do índice calculado é reduzida. Por outro lado, percebemos pelas entrevistas que a mudança assinalada pelos docentes é vista como retórica, por não produzir qualquer transformação no processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, seis dos oito docentes entrevistados apontam para a reprodução das práticas existentes à luz de novas ideias e de novos discursos, ao mesmo tempo que confessam ter dificuldade em distinguir as consequências de vários processos que decorreram em simultâneo. Neste sentido, sublinham que a mudança só é assimilada com o passar do tempo e se for ao encontro da filosofia de escola, conforme sugere a presidente do órgão de gestão:

Quando eu fiz o meu trabalho de mestrado aqui, sobre o 'Estudo Acompanhado', foi muito giro perceber como as pessoas tinham um determinado discurso, e depois uma prática completamente diferente! (...)

Ninguém mudou porque, entretanto, saiu um Despacho a dizer isto ou aquilo (...) Pode haver aqui uma fase em que, aparentemente, nós mudámos todos e, aparentemente, estamos a fazer tudo ali, em conformidade com... Mas em dois tempos deixamos de o fazer. Quando deixarmos de ter alguém a vigiar ou a controlar... rapidamente deixamos de o fazer! Ou então, como dizes, recriamos aquilo a nosso jeito! Se virmos alguma utilidade, se não, nem isso fazemos!

(Presidente do CE)

Tal descrição aponta para o desenvolvimento de um processo de interpretação criativa, tal como é enunciado pela abordagem neo-institucional da mudança (Stensaker, 2004). Neste processo, a selecção e apropriação das novas políticas educativas parece ser feita à luz da identidade colectiva, uma tese que sai reforçada pela identificação da origem da mudança.

Os motores da mudança

Quando os actores são questionados sobre os motores da mudança no Agrupamento, 70% dos encarregados de educação, 71% dos docentes e 92% dos funcionários não docentes reconhecem que o órgão de gestão contribui *muito* ou *bastante* para este processo. Os juízos manifestados sobre as dinâmicas internas da escola, isto é, do contributo colectivo para a inovação, surgem sempre associados à liderança do órgão de gestão.

Quadro 23
Motores da mudança comparados

	Avaliação do impacto (classificação 'forte' e 'muito forte')		
	E.E	Pessoal não docente	Pessoal Docente
Índice global de mudança	54%	61%	77%
<i>Alfa de Cronbach</i>	0,792	0,048	0,732
Imposição das políticas educativas	15%	9%	22%
Dinâmica interna da escola	25%	23%	22%
Dinâmica do Agrupamento	-	-	13%
Influência do meio	20%	18%	4%
Liderança do Agrupamento	26%	27%	22%
Iniciativa dos pais	14%	-	-
Constituição do Agrupamento	-	23%	17%
Total	100%	100%	100%

Confirmando que a mudança é percebida como partindo, essencialmente, do interior da escola, 86% dos docentes consideraram que o impacto das transformações no meio envolvente *pouco* ou *nada* têm contribuído para este processo, ainda que só 46% dos encarregados de educação e 23% dos funcionários não docentes partilhe esta posição. O peso das políticas educativas parece ser reconhecido, exclusivamente, pelos docentes, unânimes ao considerarem que estas têm contribuído *muito* ou *bastante* para a mudança. A maioria (64%) considera que o Agrupamento se tem adaptado *razoavelmente* a estas pressões externas. Para os encarregados da educação e os actores não docentes as políticas educativas surgem no fim da lista dos factores de mudança, com 50% e 55%, respectivamente, a considerarem que o Governo contribui *pouco* ou *nada* para este processo.

Estes dados permitem-nos concluir que, embora o Agrupamento esteja constantemente exposto às pressões das novas directivas governamentais, apenas os docentes reconhecem nas políticas educativas um factor de mudança. O que os restantes actores percebem parece caracterizar-se como a adaptação das directivas centrais às características do Agrupamento e às necessidades do meio. Visto que o processo interpretativo é conduzido pela direcção do Agrupamento, muitas vezes inspirada em modelos externos no âmbito dos projectos de intercâmbio em que a escola está envolvida, os actores tendem a perceber as transformações ocorridas como sendo induzidas pela presidente do órgão de gestão:

*Ela, dantes, avançava logo! Saia uma coisa e ela ia logo á frente, pôr-se a fazer as coisas.
Agora não! Às vezes, já estava a antecipar! (...)*

*Inspira-se em modelos! Agora, aquele modelo do Porto já está em questão! Porque ela
tinha aquela ideia da escola aberta, do trabalho em equipas pedagógicas... É o sonho dela!*

(Docente – Pré-escolar)

No entanto, embora algumas das inovações introduzidas no Agrupamento pareçam, por vezes, personificadas nesta liderança, a dinâmica interna gerada em torno das propostas do órgão de gestão parece ser, de acordo com os testemunhos que recolhemos, favorecida por um corpo docente e não docente jovem, que gosta de inovar, que tem vivências de outras escolas e que se sente motivado pela forma como o executivo acolhe as suas sugestões. Isto faz com que as decisões finais sejam encaradas como a expressão da negociação colectiva:

*A mudança deve-se, sobretudo, à dinâmica interna que há na escola e que lhe permite
adequar-se às novas realidades.*

(Docente – 2.º Ciclo)

Em todo o caso, não pudemos deixar de notar que, graças a uma larga experiência de gestão e à instalação de um sistema de comunicação participado, a presidente do órgão de gestão procede, muitas vezes, a uma gestão de subjectividades, a qual visa, sobretudo, legitimar as transformações propostas. Talvez, por isso, os juízos elaborados pelos actores sobre a dinâmica da escola sejam indissociáveis da liderança do Agrupamento.

Para além dos actores responsáveis pela mudança, identificámos um conjunto de processos que funcionam, também eles, como motores da mudança. Um destes processos, que não havia sido ponderado por nós, à partida, foi o processo de formação em que muitos dos docentes se encontram envolvidos e que foi invocado por muitos dos entrevistados como um factor de motivação e inovação. Para além do processo de formação favorecer, por si só, um olhar diferente sobre a escola, que acaba por ser partilhado, de forma mais ou menos formal, com os colegas, percebemos que alguns dos projectos em curso no Agrupamento estavam ligados à investigação que os docentes estavam a desenvolver no âmbito dos seus mestrados e doutoramentos. Por outro lado, o Agrupamento tem proporcionado formação a docentes e não docentes nas áreas que considera prioritárias, em função do seu próprio projecto educativo, o que faz com que as horas de formação a que o

pessoal docente e não docente se encontra obrigado constituam uma mais-valia directa para a escola.

Outro processo que podemos designar como indutor da mudança é, por definição a auto-avaliação. Sublinhámos já, a propósito da comunicação de auditoria e controlo, o investimento que o Agrupamento tem vindo a realizar em processos de comunicação que visam avaliar as práticas desenvolvidas e conhecer as necessidades dos diferentes actores. Um investimento que só parece fazer sentido se os resultados forem objecto de uma reflexão participada permitindo, por um lado, a reformulação de práticas e, por outro lado, a adequação das respostas às solicitações internas e externas. Ora, daquilo que pudemos observar, as mudanças introduzidas, no início de cada ano lectivo, decorrem sempre do processo de consulta e da avaliação das experiências anteriores. Tal prática, tem uma tradução visível na revisão anual do projecto educativo, válido por três anos, sendo sobejamente elogiada pela equipa que procedeu à avaliação do Agrupamento em 2008.

Quanto à constituição do Agrupamento, um dos processos que acreditávamos, à partida, constituir um motor de mudança, verificámos que apenas 36% dos docentes considerou que a sua escola mudou *bastante* desde que este foi instituído há dez anos. Muito poucos sublinharam concretamente o que mudou, fazendo-o de forma dispersa. No caso dos actores não docentes, só 25% considera que a escola mudou *muito* ou *bastante* e apenas 13% justifica esta opinião, com exemplos muito pontuais. Em contrapartida, as transformações morfológicas a que o Agrupamento tem estado sujeito nos últimos seis anos parecem ter fortemente interferido com a identidade colectiva, ao mesmo tempo que vieram aumentar a necessidade de projectar uma imagem exterior ‘vendável’.

Na verdade, foi durante as entrevistas que nos apercebemos que talvez a integração das novas freguesias no Agrupamento tenha sido o grande motor da mudança. A falta de identificação destas freguesias com o Agrupamento e a persistência das referências aos colégios (à sombra de quem os extintos agrupamentos horizontais se desenvolveram) parecem justificar algumas das tensões e das resistências encontradas no Agrupamento, mas permitem, também, compreender algumas das suas novas dinâmicas. O Agrupamento terá passado por um processo de adaptação a uma configuração que lhe foi externamente imposta, tendo a identidade colectiva sido transformada pela negociação entre diferentes culturas. O resultado parece ter sido uma construção concertada, segundo um processo em que o investimento na comunicação assumiu um papel central. Desde logo, a nova

extensão e dispersão do Agrupamento obrigou a repensar a comunicação operacional, no sentido de diversificar os modos de transmissão de informação, alargar a reflexão e discussão e recriar processos de decisão inclusivos. Por outro lado, o facto de passar a servir as populações de duas freguesias que tinham as suas preferências para outras instituições educativas, induziu o Agrupamento a investir em processos de comunicação susceptíveis de favorecer a adesão, a cooperação e o sentimento de pertença da comunidade educativa.

Como vimos, esta preocupação com a coesão traduziu-se na aposta em símbolos de unificação, favoráveis ao reconhecimento social do Agrupamento, o que traduz um investimento num sistema simbólico de identificação. Mas, o alargamento do Agrupamento trouxe, sobretudo, numa nova responsabilidade - divulgar o trabalho realizado e a as propostas e projectos educativos para fazer frente à concorrência dos colégios privados, o que tem implicado um forte investimento em estratégias de *marketing*.

Por último, não podemos deixar de referir um outro processo que está a induzir mudanças no Agrupamento, ainda que, na perspectiva dos actores, de sinal negativo. Estamos a falar do processo de avaliação do desempenho, invocado por todos os entrevistados como um momento de viragem nas práticas docentes, mas, também como um elemento perturbador das identidades individuais e colectivas. Segundo a expressão de um docente com quem mantivemos um diálogo informal, é o próprio paradigma do trabalho docente que está a ser posto em causa com o novo Estatuto da Carreira docente e com o novo modelo de avaliação de desempenho. Na opinião dos entrevistados, a pressão deste e de outros processos de avaliação *a posteriori*, característicos da nova gestão pública, está a gerar: «stress», «desmotivação» e «cobardia» nos docentes; está a fazer com que estes se tornem mais «burocratas» e menos educadores; está a gerar «competição e individualismo nas relações entre docentes»; está a fazer com que os «objectivos sejam nivelados por baixo» e que alguns projectos sejam «abandonados»:

Se nós tínhamos 'n' projectos, se calhar não nos vamos envolver em 'n' projectos, porque estamos a ter consciência que não conseguimos realizar esses projectos todos e, ao mesmo tempo, descrever esses projectos todos! (...) Então não se vai pôr tanto! Se vamos ser avaliados por aquilo que conseguimos fazer, já não se arrisca tanto, já não vamos ser tão sonhadores!

(Docente – pré-escolar)

Importa sublinhar que, independentemente do desfecho que estes processos venham a ter, a contestação pública gerada em torno da avaliação do desempenho docente já produziu mudança. Induziu transformações nas práticas e nos quotidianos das escolas, produziu alterações na identidade colectiva de cada escola e na identidade profissional dos professores, quanto mais não seja porque colocou as instituições educativas e os docentes no topo da agenda política e mediática, multiplicando as pressões sobre as instituições educativas.

Síntese

Dada a centralidade que o conceito de identidade ocupa na nossa investigação, procurámos caracterizar a identidade colectiva do Agrupamento Campos do Lis como uma construção que decorre do sentido que os actores atribuem aos seus traços distintivos. Nesta nossa discussão, sublinhámos que a identidade colectiva é tanto instrumental quanto expressiva, podendo constituir-se como uma plataforma de entendimento a partir da qual se desencadeiam mudanças reais. Nesta perspectiva, a identidade colectiva não nos mostra apenas o que uma organização é e como actua, mostra-nos, sobretudo, a forma como ela se significa e, conseqüentemente, o caminho para onde quer seguir.

A partir do discurso dos actores descobrimos que o Agrupamento Campos do Lis tende a ser definido, interna e externamente, pelo seu humanismo, pela aposta nas novas tecnologias, pelo dinamismo, pela capacidade de inovação, ainda que esteja condicionado por uma forte dispersão das escolas que o compõem. A quase unanimidade registada em torno destes atributos, bem como o facto de eles irem ao encontro dos adjectivos usados pela presidente do órgão de gestão quando questionada sobre os traços distintivos do Agrupamento, levou-nos a sublinhar a consistência do processo de atribuição de sentido à instituição. Tal consistência permitiu-nos postular a existência de uma identidade colectiva que é unificada em torno destes ideais, ainda que subsistam diferentes identidades - diferentes formas de ver, de estar e de sentir o Agrupamento, que se prendem com a sua própria história e morfologia.

A tese que sustentamos é a de que, recorrendo às alianças que, ao longo dos anos tem estabelecido com um núcleo duro de docentes, funcionários não docentes, encarregados de educação e autarcas, a liderança formal do Agrupamento procede a uma gestão de subjectividades na qual os processos de comunicação desempenham um papel

indispensável. Por esta via, tenta garantir não só uma identidade colectiva unificada, mas o envolvimento colectivo na mudança. A transformação identitária assume-se, então, como uma reconstrução concertada, segundo um processo de negociação de significados, no qual o órgão de gestão assume a liderança.

Neste sentido, podemos dizer que a presidente do órgão de gestão está a cumprir com a sua função de mediadora na relação entre a instituição e o meio envolvente, contribuindo para a redefinição da missão do Agrupamento e das suas normas, sem deixar que as transformações operadas ponham em causa a sua integridade. Para isso, tem acrescentado propostas próprias aos objectivos formais externamente definidos, de acordo com os traços distintivos do Agrupamento, o que tem implicado a associação das normas e dos valores existentes às exigências da procura e às expectativas externas, nomeadamente as que se prendem com a ‘qualidade’, a eficiência e a eficácia dos ‘serviços prestados’.

3. A escola é aquilo que os actores acreditam e querem que ela seja - a comunicação como *meta-ideia*

Ainda que a missão da escola seja centralmente definida, a partir de políticas educativas que dão corpo a uma ideia de escola, e que, em determinado momento, configuram um contexto de mudança, o que temos vindo a argumentar é que persiste uma margem de autonomia para as interpretar localmente, de forma criativa (Lima, 1992). Esta margem é tanto maior quanto as directivas centrais tendem a revelar influências híbridas, que resultam da contradição entre a autonomização das instituições educativas (descentralização) e a centralização do poder político e estratégico (Reed, 2002). Dado que toma por referência a identidade colectiva, este processo interpretativo tende a comprometer, num projecto próprio e partilhado, os actores que interagem em cada escola, ou em cada agrupamento de escolas, o que pode constituir, por sua vez, o ponto de partida para a transformação identitária.

Quando afirmamos que cada escola é constituída, também, pelas representações, as crenças e as acções dos actores, queremos sublinhar que é a identidade formada neste processo que permite, muitas vezes, compreender as transformações reais nas atitudes e comportamentos dos actores, ainda que ela seja, necessariamente, o resultado de uma construção concertada. É este o sentido com que afirmamos que um conjunto de políticas tendencialmente centradas na ‘qualidade’ e no desempenho das escolas, traduzidas numa

sucessão de reformas e de medidas educativas, integraram as identidades instituídas, pondo em causa algumas das práticas e rotinas no plano da sua relação hierárquica com o Estado.

Sendo os processos comunicacionais a face mais visível das transformações ocorridas, o que aqui sustentamos é que a comunicação parece constituir-se, simultaneamente, como o ponto de convergência entre as diferentes ideologias educativas e entre estas e a sua implementação no terreno. Esta nossa hipótese parte da constatação da centralidade que o conceito de comunicação tem vindo a assumir no discurso político e organizacional, ainda que com sentidos relativamente ambíguos e nem sempre convergentes. Entendemos, por isso, tratar-se de uma *meta-ideia*, tão poderosa quanto o é a ‘qualidade’, conforme sugere Stensaker (2004).

Esta hipótese parece-nos tanto mais relevante quanto, invocados a propósito de diferentes ideais organizacionais, e dando sentido a práticas diferenciadas, os processos comunicacionais se configuram, eles próprios, como elementos estruturantes da identidade colectiva. É que, dada a importância que o ideal empreendedor da organização confere à comunicação e à articulação inter e intra-organizacional, o modo de comunicar tende a estar na génese dos rótulos identitários que a instituição atribui a si própria e com os quais procura legitimar-se-se externamente.

3.1 O projecto educativo como expressão de uma *identidade colectiva unificada*

Na primeira parte deste trabalho, discutimos já o papel do projecto educativo na definição da identidade de um agrupamento de escolas. Importa agora reflectir sobre o sentido que lhe é atribuído pela comunidade educativa.

Nesta lógica, não podemos deixar de reconhecer que o movimento dos projectos organizacionais não é específico das organizações escolares. Conforme sublinha Jorge Adelino Costa (2003), os projectos organizacionais surgem no âmbito das organizações empresariais como resposta à crise dos modelos de organização burocráticos e centralizados. No quadro da nova gestão pública, o ‘alvorço projectocrático’¹³⁰ é usado como agente de mobilização e de ‘empreendedorismo’ no sector público, tendo-se tornado

¹³⁰ Expressão usada por José Alberto Correia e Manuel Matos (2001) para descrever a azáfama de mudança vivida nas escolas nos últimos anos, desenvolvendo uma lógica de sobrevivência que se tem revelado pouco favorável à reflexividade.

objecto de preocupação política e de enquadramento legal. É nesta perspectiva que, nas organizações escolares, o projecto educativo é apresentado como um instrumento de autonomia - um documento de carácter pedagógico, supostamente elaborado com a participação de toda a comunidade educativa, e que confere sentido à acção colectiva - surgindo, pelo menos em termos simbólicos, como um registo formal de uma pretensa identidade própria. Por outras palavras, é o projecto educativo que operacionaliza a adequação das políticas educativas à situação concreta de uma determinada escola ou agrupamento, comprometendo os diferentes actores com um modelo geral de organização e com um conjunto de objectivos. Por isso, constitui um quadro de referência para os actores e um elemento de coerência e unidade para a acção educativa. Por esta via, e tal como é pensado pela nova gestão pública, o projecto educativo visa edificar uma lógica organizacional capaz de se sobrepor às lógicas ocupacionais, promovendo uma identidade colectiva de tal forma integrada que cada escola passa a poder ser pensada como um actor colectivo, racionalmente orientado.

Podemos, então, sustentar que o projecto educativo integra a arquitectura conceptual da concepção *managerialista* das instituições educativas, assumindo-se como um instrumento de gestão que tanto pode ser descrito como um operador de ‘ruptura’ quanto de ‘coerência’ (Costa, 2003, p.51). Operador de ruptura, porque a sua implementação visa romper com o paradigma burocrático e transmissivo: ao nível pedagógico e educativo (introduzindo a integração, a coordenação e o trabalho em equipa), mas também ao nível da gestão (apelando à eficiência e à eficácia organizacional, aos indicadores e ao controlo da ‘qualidade’), político (aprofundando a democracia participativa, a autonomia e a transparência) e organizacional (enquanto instrumento de direcção e gestão de estabelecimento de ensino e da sua responsabilização por meio de um contrato negociado). Operador de coerência, na medida em que, procurando promover a interacção e a articulação entre as diferentes componentes da organização escolar, pretende: pôr em prática novas formas de exercício do poder (mais eficazes e colectivamente legitimadas), desenvolver a coesão local (enquanto expressão de vontade colectiva, de conciliação de interesses, de acordos e de solidariedades), alargar a concepção de espaço (rompendo os muros da escola) e de tempo (projectando o futuro em articulação com o presente e com o passado).

Resta saber o que o projecto educativo representa em cada organização escolar, isto é, a forma como ele é interpretado à luz da história, das tradições e dos valores dominantes numa comunidade educativa. Em última análise, a compreensão da forma como é gerido localmente este equilíbrio, entre a ‘ruptura’ com práticas burocráticas e a ‘coerência’ da missão ‘empreendedora’, permite-nos aceder à forma como os princípios da nova gestão pública são assimilados por um determinado Agrupamento. Neste sentido, importa conhecer o significado atribuído a cada Projecto Educativo (PE), a mobilização e as dinâmicas geradas em torno da sua elaboração, a forma como está estruturado e a visibilidade que tem na comunidade educativa.

No caso do Agrupamento Campos do Lis, o que mais despertou a nossa atenção no projecto educativo que vigorou durante os três anos em que decorreu a nossa investigação, foram as alterações registadas entre a sua primeira versão, que nos foi apresentada no início do ano lectivo 2006/07, e a que foi colocada no *site* do Agrupamento no início de 2008/09. A nossa convicção é a de que a revisão anual do PE, de resto prevista no documento original, aponta no sentido de um crescente reconhecimento da sua dimensão projectiva e numa progressiva assimilação da retórica *managerialista*.

Na primeira versão que conhecemos do PE 2006/09 (cuja revisão foi aprovada na primeira sessão da Assembleia de Escola a que assistimos a 5 de Setembro de 2006), sobressaía o carácter descritivo e extremamente vago do documento. Nas 11 páginas que o compunham, destacavam-se o enquadramento legal do projecto, bem como uma breve caracterização da escola e do meio envolvente, com destaque para o historial e para os recursos físicos e humanos do Agrupamento. Os princípios orientadores para a acção pedagógica encontravam-se expostos, de forma pouco precisa e sistematizada, ao longo de uma página e meia.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o facto de alguns itens do PE terminarem com anotações que conferiam ao documento um aspecto provisório, que ainda se mantinha na versão que nos foi disponibilizada em Outubro de 2007. A natureza inacabada do documento era, aliás, assumida na introdução e nas disposições finais, a par de um apelo ao envolvimento colectivo na sua operacionalização e aperfeiçoamento. Nesta mesma linha, a monitorização do PE surgia contemplada com um tópico, mas não ia além

da enunciação de alguns critérios a ter em conta na avaliação a realizar no final de cada ano lectivo.

Em suma, esta primeira versão do PE do Agrupamento Campos do Lis para o triénio 2006/2009 ia ao encontro do que Jorge Adelino Costa (2003) designa como um relatório-diagnóstico do contexto escolar, no qual a análise do presente e do passado se sobrepunham, largamente, à dimensão futura. Ainda assim, sob o tópico ‘orientações para a acção educativa’, encontramos uma referência aos parceiros educativos, e era, sumariamente, apontado o papel do Projecto Curricular de Escola, do Projecto Curricular de Turma, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Actividades, enquanto documentos estruturantes da acção, deixando implícita a necessidade de proceder à sua articulação. Foi sempre a necessidade percebida desta articulação que tornou o PE um tema recorrente das várias reuniões a que assistimos durante o ano lectivo de 2006/07.

Relativamente ao teor do texto, torna-se importante sublinhar que o tom descritivo desta primeira versão contrasta com o título escolhido para o PE, o qual se nos afigura como o único indicador de uma visão ‘empreendedora’ e ‘projectocrática’ – ‘Diversificar e participar rumo ao sucesso’. Ainda assim, analisando as palavras mais usadas no documento, é notório o esforço por adequar a retórica do discurso ao novo paradigma educativo. Desde logo, porque ‘projecto’ é o vocábulo mais usado no documento, mas, também, porque depois das referências aos diferentes actores, as palavras mais vezes repetidas remetem para o universo *managerialista*: ‘articulação/comunicação’, ‘integração’, ‘avaliação’ e ‘qualidade’.

Comparando esta versão do PE com a que foi disponibilizada no *site* do Agrupamento, no início de 2008/09, encontramos diferenças significativas que sugerem a valorização da dimensão projectiva do documento, como podemos observar na tabela 6.

Na última versão do PE o tema é enquadrado na missão a desenvolver no quadro da sociedade actual. Além disso, no preâmbulo ao documento, surgem várias referências valorativas ao trabalho a desenvolver, num discurso que pretende ser de incentivo e de mobilização dos actores, mas também de afirmação pública de uma imagem de ‘qualidade’. Nesta linha, encontramos vários motes ao envolvimento colectivo num conjunto de desafios, que são agora sistematizados em torno de quatro eixos: qualidade do ensino, integração da escola no meio envolvente, igualdade de oportunidades e exercício da cidadania. Estas temáticas resultam da sistematização dos princípios que haviam sido

definidos na versão anterior, mas estes surgem, agora, desdobrados em objectivos e operacionalizados num conjunto de estratégias a desenvolver. Trata-se, portanto, de um projecto educativo vocacionado para veicular directrizes e, portanto, mais orientado para o futuro, assumindo-se como um documento estratégico.

Tabela 6
Esboço comparativo entre as duas versões do Projecto Educativo 2006-09

	Versão 2006/07	Versão 2008/09
Tema	'Diversificar e participar rumo ao sucesso'	
Introdução	Enquadramento legal, natureza inacabada do documento e apelo ao envolvimento colectivo	Sob a forma de preâmbulo enquadra a missão a desenvolver na sociedade actual. O tema é apresentado como mote ao envolvimento colectivo
Total de páginas	11 (letra 12)	36 (letra 10)
Diagnóstico	Caracterização do meio, historial e breve referência aos recursos físicos e humanos do Agrupamento (4 páginas)	Historial, caracterização geográfica, sócio-económica e cultural, seguida de apresentação pormenorizada dos recursos físicos e humanos (11 páginas)
Princípios orientadores	12 Objectivos não sistematizados (1 página)	Sistematização dos objectivos em 4 grandes áreas, tendo sido definidas estratégias de intervenção para cada uma delas (11 páginas)
Orientações para a orientação pedagógica e Administrativa	Referência ao papel do PCE, PCT, RI, PAA, Parceiros educativos (2 páginas)	São especificadas as parcerias e é apresentado o plano de formação (7 páginas)
Palavras mais usadas	Projecto (23) Alunos (11) Docentes (9) Comunicação/articulação (8) Comunidade (7) Encarregados de educação (5) Integração (4) Avaliação (4) 'qualidade' (4) Participação (3)	Alunos (54) Projecto (31) Formação (25) Comunidade (24) Avaliação (13) Comunicação /articulação (16) Docentes (14) Encarregados de educação (11) Integração (11) 'qualidade' (9)
Avaliação	Dois parágrafos que remetem para a necessidade de avaliar o documento, com referência aos critérios de avaliação	Referência ao PAA como elemento a ponderar na avaliação do PE e à necessidade uniformizar critérios de execução e avaliação das várias actividades

Analisando os objectivos e as estratégias definidas, a fim de perceber o sentido atribuído a cada um dos eixos de acção, verificamos que a qualidade do ensino convoca

directamente, as noções *managerialistas* de eficácia, responsabilização e excelência, associadas: ao trabalho de diagnóstico, aos resultados obtidos, à formação contínua dos docentes, à articulação curricular e à diversificação de instrumentos e espaços de trabalho, com destaque para a aposta nas novas tecnologias. A ‘qualidade’ surge, ainda, associada à participação dos alunos na vida da escola e à aposta na Matemática e na Língua Materna como pilares do processo de aprendizagem. Na mesma linha, a integração da escola no meio surge associada ao envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola, à promoção da escola e divulgação das suas iniciativas, ao estabelecimento de parcerias e à aferição da satisfação da comunidade educativa, preconizando uma acção orientada para o(s) ‘mercados(s)’ que vai ao encontro do ideal empreendedor da organização.

De um outro lado, a igualdade de oportunidades e o exercício da cidadania surgem como noções que parecem inscrever-se num outro tipo de discurso, porventura mais pedagógico e orientado para o paradigma da escola construtiva. No âmbito da igualdade de oportunidades emergem como objectivos: a diversificação da oferta formativa, a promoção de percursos alternativos e de apoios educativos, a diferenciação pedagógica, a prevenção do abandono escolar e a valorização de hábitos e métodos de trabalho. Quanto ao exercício da cidadania, esta é representada como a promoção de comportamentos saudáveis e do bom relacionamento inter pares, noções materializadas na intenção de valorização da consciência ecológica e da preservação do património, assim como na afirmação da responsabilização colectiva e do combate à indisciplina.

No seu conjunto, os princípios orientadores do PE 2006/09 caracterizam-se por um hibridismo que parece reflectir a presença de diferentes concepções de educação e do papel a desempenhar pelas instituições educativas. Um hibridismo que reflecte não só a justaposição de diferentes políticas educativas, mas também as diferentes interpretações que os vários actores lhe têm vindo a conferir. Neste sentido, torna-se claro como o PE surge como produto de uma negociação colectiva, assumindo-se como um instrumento da reconstrução concertada do Agrupamento - um consenso com o qual todos acabam por se comprometer. O estabelecimento de objectivos, que podem ser descritos como dicotómicos, aponta para uma solução de compromisso, que dá voz ao novo discurso político sem abandonar o discurso pedagógico. Tal sugere que algumas das mudanças resultantes da nova gestão pública podem ser mais retóricas do que substantivas, inscrevendo-se numa estratégia de bilinguismo, descrita por Clarke e Newman (1997). Por

esta via, a nova retórica parece ter sido institucionalmente assumida pelo ‘Campos do Lis’, o que não impediu que as antigas práticas se tenham mantido, mas integradas no novo discurso.

Este tipo de argumentação sai reforçada pelo facto de a última versão do PE revelar uma atenção redobrada com a avaliação, sendo notório o esforço por estabelecer indicadores de ‘qualidade’ e por diversificar estratégias de monitorização do trabalho desenvolvido, no sentido da uniformização de critérios de execução e de avaliação. A esta tendência não será estranho o facto da revisão do PE acontecer a par do processo de avaliação institucional, que teve lugar no final de 2008. Neste contexto, a mudança de discurso parece decorrer, directamente, da pressão da nova gestão pública para a auto-regulação, mas também do esforço por harmonizar o discurso da instituição com o discurso dominante no campo educativo, mediante o reforço dos elementos discursivos próprios da retórica *managerialista*. Resta dizer que a análise do relatório produzido pela equipa de avaliação externa do Agrupamento, que contém 30 menções à ‘avaliação’ e 23 referências aos ‘resultados’, reconhece este esforço, sendo a existência de mecanismos de auto-avaliação o aspecto mais vezes elogiado no discurso dos avaliadores.

Relativamente à centralidade do PE na vida do Agrupamento, e à sua influência sobre o discurso dos actores, discutimos já o grau de conhecimento do documento pela comunidade educativa, com base nos resultados dos questionários que realizámos. Conforme foi referido, menos de metade dos actores não docentes afirma conhecer *razoavelmente* o PE, 26% admite conhecê-lo *vagamente* o documento e 32% confessa *desconhecê-lo* totalmente. No caso dos encarregados de educação 13% considera conhecer *muito bem* o documento, subindo para 75% a percentagem dos que dizem conhecê-lo razoável ou *vagamente*. O aspecto mais crítico é que, embora só 12% dos pais admita não conhecer o PE, nos alunos esta percentagem atinge os 100%. No que respeita aos educadores e professores, enunciámos já que deduzimos o seu conhecimento do PE, com base na importância que este tem enquanto proposta estratégica para orientar a acção docente. Não obstante, optámos por examinar a frequência e o sentido com que ele foi invocado, durante as entrevistas, como um indicador do valor que lhe é atribuído pelos docentes. Concluímos, assim, que o PE foi citado 11 vezes, por cinco dos oito docentes entrevistados, não tendo sido referido por qualquer dos outros actores entrevistados. Analisando as citações, verificámos que estas surgem, sobretudo, a propósito da elaboração

do novo Projecto Educativo (para o triénio 2010/12), nomeadamente no que respeita ao trabalho de diagnóstico em curso e à necessidade de envolver os encarregados de educação nas equipas de trabalho entretanto constituídas. Relativamente ao PE em vigor, foi referido o cunho pessoal da presidente do órgão de gestão na sua elaboração, a forma como ele é, anualmente, divulgado junto da comunidade educativa e a necessidade de propor actividades em consonância com estas propostas, mas também a necessidade de reformular este projecto por pressão das novas normas referentes ao processo de avaliação, o que está na origem da versão que aqui temos vindo a analisar. A própria presidente do órgão de gestão só se referiu uma vez ao PE, ao elencar os temas tratados na recepção aos encarregados de educação.

Perante a hipótese do discurso dos actores estar mais próximo do discurso da presidente do órgão de gestão do que do registado no PE, optámos por comparar as palavras usadas nos três discursos com o objectivo de verificar o grau de convergência ou de divergência das representações que veiculam (tabela 7).

Durante as entrevistas, os vocábulos mais usados dão conta da centralidade dos próprios actores na vida do Agrupamento, ao mesmo tempo que sugerem uma certa hierarquia nas diferentes ocupações, muito próxima da implícita no discurso da presidente do órgão de gestão. Assim, os alunos surgem em primeiro lugar, seguidos dos encarregados de educação, dos docentes e do próprio Conselho Executivo, com destaque para a sua presidente (75 em 130 das referências). Já os não docentes são os que menos vezes são invocados pelos entrevistados (38), menos do que a comunidade em geral (70), as Juntas de Freguesia (46) ou a Câmara Municipal (45).

Tabela 7
Os 10 vocábulos mais usados nos diferentes discursos

Discurso dos entrevistados	Discurso da presidente do órgão de gestão	Projecto Educativo 2006/09 (2.ª versão)
Alunos (272)	Pessoas (119)	Alunos (54)
Encarregados de educação (266)	Alunos (40)	Projecto (31)
Docentes (149)	Encarregados de educação (38)	Formação (25)
Reuniões (144)	Docentes (27)	Comunidade (24)
Conselho Executivo (130)	Projecto (30)	Avaliação (13)
Diferença (84)	Concorrência/Colégios (28)	Comunicação /Articulação (16)
Comunidade (70)	Avaliação (16)	Docentes (14)
Colegas (70)	Colegas (12)	Encarregados de educação (11)
Projecto (66)	Diferença (12)	Integração (11)
Concorrência/Colégios (44)	Formação (9)	'qualidade' (9)

Um segundo conjunto de vocábulos remete-nos para a concepção da escola como estrutura profissional. As reuniões são recorrentemente mencionadas no discurso dos entrevistados, assim como as referências aos colegas, maioritariamente feitas por docentes (82), o que sugere a existência de valores colegiais como referência das práticas institucionais e profissionais. Nesta linha, a reflexão (19) e a formação (18) surgem, também, como elementos importantes do discurso dos entrevistados, mas com muito menor incidência.

Já o ideal empreendedor marca uma presença bastante assídua nos diferentes discursos, através de múltiplas referências a projectos e ao ambiente concorrencial, assim constituídos em elementos discursivos centrais em todos eles. A reforçar a retórica *managerialista*, surge um conjunto de palavras que têm especial incidência no PE e no discurso da presidente do órgão de gestão, mas que encontram eco no discurso dos restantes entrevistados: ‘avaliação’ (41), ‘Imagem’ (41), ‘comunicação/articulação’ (32) e ‘liderança’ (18).

Um quarto conjunto de vocábulos remete-nos para os traços identitários do Agrupamento. Desde logo, há que destacar a proclamação da diferença (84), invocada a partir do ambiente (32), do dinamismo (20) e, com menos frequência, do apetrechamento tecnológico (10).

Não obstante o fraco impacto que o PE parece produzir sobre a comunidade educativa do ‘Campos do Lis’, tendo em conta a frequência e a natureza das invocações que lhe são feitas, tanto quanto alguma discordância nos discursos adoptados, é importante sublinhar que os dados quantitativos trabalhados, e uma parte substancial dos testemunhos aqui analisados, foram recolhidos antes da revisão do PE e, portanto, antes do processo de avaliação externa do Agrupamento. Este sublinhado parece-nos pertinente tendo em atenção o facto de o envolvimento colectivo com o PE surgir como resultado do próprio processo de avaliação e da necessidade de sistematizar e dar visibilidade ao trabalho desenvolvido, conforme dá conta a própria presidente do órgão de gestão:

A propósito da avaliação externa, foi muito interessante, e para mim reconfortante, ver a forma como as pessoas se mobilizaram para - «Ok, vamos lá preparar isto em conjunto, vamos lá relembrar o que é que nós fizemos, para termos todos o mesmo discurso!». Depois, há medida que os painéis iam acontecendo, as pessoas vinham dizer-me o que é que tinham dito, o que é que tinha sido referido... E isto, quer os professores, quer os alunos, quer os pais, quer os funcionários... Portanto, toda a gente se mobilizou, no sentido de dar o seu melhor, e no

sentido de... Porque as pessoas diziam - «Nós fazemos tantas coisas, não nos podemos esquecer daquilo que fazemos e de referir as coisas que fazemos!». E isso era o discurso dominante! Eu não tive que pedir a ninguém... limitei-me a informar as pessoas, de quando é que tínhamos a avaliação externa, limitei-me a dizer em que consistia e com quem iriam falar.

(Presidente do CE)

À primeira vista, parece poder falar-se de uma inversão de procedimentos, já que a procura de sentido para acção surge orientada para o passado, legitimando o que foi feito, e não para o futuro, apontando uma direcção. Mas, é necessário sublinhar que quando teve lugar a avaliação externa, o Agrupamento já estava a trabalhar no novo PE. A equipa responsável pela sua elaboração já havia sido constituída e começava a ser pensado o diagnóstico inicial, razão pela qual algumas das referências que encontramos ao PE, nas poucas entrevistas que realizámos durante esse período, remetem para o PE que passaria a vigorar e não para aquele que aqui vem sendo analisado. A última versão do PE 2006/09 pode, então, ser perspectivada como uma antecipação do que viria a ser o PE 2010/2012, a qual surge como resposta à pressão do processo avaliativo e à consequente necessidade de dar sentido às práticas desenvolvidas, através da institucionalização de um discurso retoricamente alinhado com o cenário construído pelo discurso político.

Em suma, da análise do Projecto Educativo 2006/09, nas suas duas versões, podemos concluir pela existência de uma assimilação progressiva do ideal empreendedor, que parece decorrer de uma cedência gradual às pressões da nova gestão pública. Tal resulta, porém, no desenvolvimento de uma estratégia de bilinguismo que, pela recriação das práticas e dos normativos, combina a adesão a modelos burocrático-profissionais com a crescente aceitação dos imperativos do ‘mercado’.

Este processo parece ter origem no órgão de gestão e na tentativa de conciliar a orientação para o ‘mercado’ com o discurso pedagógico e com o ideal profissional, num articulado de objectivos e estratégias que procuram afirmar a ‘qualidade’ do Agrupamento com base no dinamismo com que assume responder a novos desafios e solicitações, no estreitamento das relações humanas e na inovação tecnológica. Depois de instituídas no projecto educativo, como princípios orientadores, sustentadas por estratégias que podemos enquadrar nos sistemas de comunicação de pertença e na comunicação de *marketing*, as metas, definidas pelo órgão de gestão, são legitimadas e transformadas em rótulos

identitários que dão sentido à acção colectiva, ao mesmo tempo que promovem a visibilidade do Agrupamento.

Por outro lado, torna-se importante sublinhar que a revisão do Projecto Educativo acontece no quadro da avaliação externa do Agrupamento, o que nos faz reflectir sobre a influência da avaliação institucional sobre a autonomia, gestão e administração das escolas, mas também sobre a forma como ela própria incorpora práticas e processos de gestão híbridos. À semelhança do que sustentam Santiago, Sarrico, Leite, Polidori & Leite (2003) para o ensino superior, também ao nível do ensino básico a avaliação institucional parece confrontar-se com diferentes princípios organizacionais e com uma interpenetração de racionalidades que a tornam mais complexa do que, à partida, poderíamos supor. Assim, por influência do modelo burocrático de gestão, a avaliação inscreve-se numa lógica de racionalidade absoluta e de eficiência organizacional, assente na coordenação, padronização e definição de critérios impessoais de desempenho, sendo perspectivada como um dispositivo de regulação de um processo representado como sistemático, coerente e sequencial. Mas, a avaliação institucional pode, igualmente, ser perspectivada como um suporte à gestão de subjectividades, no sentido da emergência de uma consciência colectiva que surge como o resultado do processo de negociação de significados que ela própria desencadeia. É que, também aqui, tomando por referência a colegialidade dos órgãos de gestão intermédia, o processo e/ou os resultados da avaliação podem servir de pretexto para o desenvolvimento de processos de decisão consensuais, que decorrem da adesão a valores institucionais comuns e do comprometimento com o colectivo, reforçando a imagem de harmonia institucional (Santiago *et al*, 2003, p.79).

Se cada escola constitui um sistema de acção, no interior do qual os actores individuais e colectivos se influenciam reciprocamente, se ajustam e coordenam, na tentativa de desenvolver uma acção colectiva, a avaliação institucional pode estar ao serviço desta necessidade de cooperar e de estabelecer consensos colectivos, o que parece depender, apenas, do grau de autonomia dos actores e das suas racionalidades. Nesta lógica, é razoável conceber que a avaliação institucional é influenciada pelos jogos de poder que se estabelecem entre os actores e pela sua capacidade de estabelecer coligações e de impor interpretações que legitimam determinadas estratégias ou decisões. Deste jogo decorre um sistema de valores organizacionais unificado que é apresentado sob a forma de interesse colectivo, no qual todos os actores acabam por ser forçados a rever-se. Tal vai ao

encontro da ideia, defendida por Santiago, Magalhães e Carvalho (2005), de que as «organizações estão a tornar-se mais coercivas, embora aparentemente mais flexíveis».

3.2 As TIC – Redes isomórficas e tendências burocratizantes

Embora tenhamos vindo a enfatizar a forma como a proclamada autonomia das instituições educativas tem vindo a responsabilizá-las, perante o Estado Central, tanto quanto perante o ‘mercado’, pressionando-as no sentido da adopção de uma atitude ‘empreendedora’, não temos deixado de assinalar a falta de ruptura com o paradigma burocrático e transmissivo. Emergem assim, mudanças com um carácter híbrido, que, sob a égide da ‘qualidade’ e numa lógica de modernização das escolas, têm vindo a reconfigurar as organizações escolares.

Aquilo a que agora nos propomos é analisar, de forma mais sistemática, o modo como a lógica da eficiência e de eficácia na gestão dos recursos tem vindo a combinar uma cultura de gestão centralizada e burocrática, com uma orientação mais próxima dos pressupostos e da prática da gestão privada e do mercado. Conforme temos enunciado, a nossa convicção é a de que as intromissões do *managerialismo* na educação se têm verificado, mais ao nível discursivo do que ao nível substantivo, à semelhança do que tem vindo a ser sustentado para o Ensino Superior por Santiago e colegas (Santiago *et al*, 2003; Santiago *et al* 2005; Santiago & Carvalho 2008). A diferença é que, neste nível de ensino, o modelo de gestão seguia tradicionalmente o modelo colegial, assente na autonomia profissional, enquanto no ensino básico e secundário a tradição era a de uma gestão burocrática e centralizada. Em ambos os casos, porém, a pressão *managerialista* parece resultar em configurações híbridas e no desenvolvimento de um bilinguismo que, como temos vindo a argumentar, permite que a incorporação de medidas adaptativas se transforme em mera integração de práticas antigas numa nova retórica. O caso da revisão do projecto educativo do ‘Campos do Lis’, que acabámos de descrever, inscreve-se nesta tendência. Este documento, que era suposto conduzir a acção educativa, foi reformulado no sentido da prestação de contas sobre práticas que já existiam, mas a sua reinvenção à luz dos pressupostos da nova gestão pública, serviu para que estas práticas fossem legitimadas, valorizadas e, assim, transformadas em mais-valia para o Agrupamento, face ao ‘mercado’ e à entidade avaliadora.

Ora, o que nos merece aqui especial atenção é o facto de a pressão *managerialista* para o reforço do controlo e da regulação privilegiar, por força da pressão normalizadora do Estado, a orientação para os resultados do desempenho (mais do que para a planificação *à priori*), traduzindo-se num conjunto de mecanismos de avaliação *à posteriori* que medem a prestação individual e institucional de acordo com metas, critérios e procedimentos padronizados e mensuráveis. Nesta perspectiva, o estabelecimento e divulgação pública dos *rankings* de escolas, bem como a criação de mecanismos de avaliação institucional, a nível nacional e internacional, e de avaliação do desempenho docente, têm vindo a assumir-se como formas mitigadas de controlo pós-burocrático com reflexos na autonomia profissional e institucional.

Um desses reflexos parece ser o recurso à padronização como forma de vigilância, mesmo quando existem pressões para a adopção de práticas inovadoras. Numa lógica mimética, que visa limitar a incerteza e a instabilidade decorrentes dos processos de mudança, os actores tendem a adoptar as práticas e os modelos implantados por outras escolas, mas, também, a seguir as estratégias de outros colegas dentro da própria instituição, a quem reconhecem competência profissional. Seja como for, a partilha de materiais representa uma fase de um processo de institucionalização de novos valores e práticas, configurando um fenómeno de isomorfismo que, como já tivemos oportunidade de afirmar, parece situar-se a meio caminho entre o que Powell e DiMaggio (1991) designam por isomorfismo mimético (decorrente da imitação de outras escolas como forma de limitar a incerteza e a instabilidade) e o isomorfismo normativo (decorrente de normas internas fundadas sobre práticas docentes anteriores).

A pressão normalizadora que daqui resulta faz com que a disciplina externa imposta às escolas e aos professores seja interiorizada, na perspectiva do que Michel Foucault (1975) designa como as tecnologias do *self*. Por esta via, os actores parecem transformar-se no princípio da sua própria sujeição¹³¹, o que permite compreender que algumas práticas burocráticas sejam autogeradas, tanto pelas escolas como pelos profissionais, favorecendo a institucionalização de processos conectados com uma lógica ‘empresarial’.

¹³¹ Michel Foucault (1988) refere-se às tecnologias do *self* para designar os mecanismos pelos quais os indivíduos efectuam, por conta própria ou com a ajuda dos outros, certo número de operações sobre o seu corpo ou mente, tendo em vista a transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Assim parece acontecer com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), que representam, actualmente, um dos principais investimentos da administração central e das próprias instituições educativas, tendo em vista a flexibilização de processos administrativos e pedagógicos. Ainda que a aposta na comunicação *on-line* seja perspectivada pelos actores como uma forma de promover uma comunicação rápida e eficiente entre toda a comunidade educativa, aumentando a capacidade da resposta às diferentes solicitações, a verdade é que, na prática, a instantaneidade e a interactividade que caracterizam as TIC são, muitas vezes, postas ao serviço da mera partilha de documentos e da padronização, e não tanto da reflexividade que a interactividade poderia potenciar.

Assim, durante as reuniões a que assistimos no Agrupamento Campos do Lis foram inúmeras as grelhas que alguém ficou de construir e disponibilizar *on-line*, bem como a referência a modelos disponíveis na *intranet* para os mais diversos fins: direcção de turmas, planificação de aulas, programação de visitas de estudo, avaliação das actividades desenvolvidas etc. Esta padronização parece, de resto, ser superiormente incentivada, dado o destaque que lhe é dado na avaliação institucional:

A definição de critérios de avaliação por disciplina/área disciplinar, a supervisão prévia dos enunciados dos testes (pelo responsável do departamento), a elaboração de matrizes e de provas formativas comuns (2.º e 3.º ciclos), bem como a comparação dos resultados académicos internos e externos com os obtidos no ano anterior, contribuem para a calibragem de testes e de classificações e o reforço da confiança na avaliação realizada. No 1.º Ciclo, está prevista a aplicação de provas de avaliação trimestral comuns, por área disciplinar.

(Relatório de Avaliação externa – 2008)

Ora, sabendo nós que a uniformização é característica de uma gestão burocrática e centralizada, não podemos deixar de reflectir sobre o paradoxo que este fenómeno representa - um agrupamento que se afirma pelo dinamismo e pela capacidade de inovação, e que faz, muitas vezes, uma gestão muito própria das zonas de incerteza, suscita, com esta gestão, a padronização de procedimentos, limitando a liberdade relativa dos seus profissionais e a sua margem de manobra enquanto instituição. Neste sentido, poderemos estar perante um efeito perverso e não intencional da procura de 'qualidade', responsabilidade e excelência.

Tal reflexão leva-nos a admitir que uma das consequências da sociedade em rede, tal como é descrita por Manuel Castells, possa ser a formação de redes burocráticas inter e intra organizacionais, que, privilegiando a função de controlo, desenvolvam tendências isomórficas, em vez das redes educativas preconizadas pelo ideal da escola-comunidade. Tal como as descreve Ferreira (2005), as redes educativas, ainda que construídas a partir dos estabelecimentos de ensino, não se assumem como centros de controlo burocrático, mas como elementos mediadores de territórios educativos constituídos em rede em torno de projectos integrados e integradores de formação e desenvolvimento de professores, crianças e comunidades. Uma perspectiva que decorre da concepção da autonomia como sinónimo de interdependência, e não de independência, sobre a qual se funda a visão colectiva e emancipatória da escola-comunidade.

Na verdade, ao reflectir sobre a penetração das novas tecnologias da informação e da comunicação nas diferentes esferas da actividade humana, Castells (2000) postula a formação de uma nova sociedade, onde há menor controlo social por parte das instituições tradicionais e onde o acesso à informação constitui um instrumento essencial da autonomia individual. Mas, nesta sociedade, tudo está articulado de forma transversal, pelo que se trata de uma autonomia que pressupõe, de facto, interdependência.

Ora, o que Castells também demonstra é que a revolução tecnológica a que assistimos, a partir dos anos 1980, se inscreve no quadro de reestruturação global do capitalismo, conferindo-lhe a desejável flexibilidade e adaptabilidade. As novas tecnologias não podem deixar de ser, então, perspectivadas como um instrumento que integra o mundo em redes globais de instrumentalidade. Uma vez colocadas ao serviço do controlo pós-burocrático, tais redes podem vir a aumentar a convergência institucional, comprometendo o processo de interpretação e de produção de respostas diferenciadas às pressões ambientais, que aqui temos vindo a destacar na perspectiva da abordagem neo-institucional da mudança e que parece indispensável ao exercício da autonomia das instituições educativas.

3.3 Os sistemas de comunicação como sistemas híbridos – um esforço de conceptualização e algumas hipóteses

Ao longo deste trabalho, o hibridismo constituiu um dos elementos centrais do nosso dispositivo de análise. Começámos por assinalar o hibridismo organizacional, que decorre

das contradições existentes no actual paradigma educativo com origem em diferentes representações sobre a escola - umas mais próximas dos pressupostos da escola construtiva, que surgem, sobretudo, na discussão acerca das finalidades actuais da escola; outras ancoradas no paradigma da escola burocrática e transmissiva, visíveis quando assistimos à reprodução de práticas enraizadas, mesmo que integradas em novos discursos.

Estas contradições, não só estão presentes no teor das reformas educativas a que temos assistido, desde a década de 1980, como têm contribuído para a criação e progressivo alargamento do fosso entre o discurso político e o discurso pedagógico, contrastando com uma certa unanimidade de convicções sobre o papel da educação na construção de uma sociedade democrática no período pós revolucionário. A pressão para a integração de Portugal na economia mundial aumentou a preocupação política com a normalização dos processos e das estruturas e com a retoma da escola meritocrática (burocrática e transmissiva), enquanto ao nível pedagógico continuaram a enfatizar-se as conquistas da revolução e a promoção da escola democrática (construtiva). Por consequência, o carácter híbrido do modelo da organização escolar não decorre apenas das contradições ao nível das políticas educativas, mas resulta, igualmente, do processo de interpretação dessas medidas por parte dos actores e, portanto, da apropriação que delas é feita ao nível das instituições educativas.

À medida que o processo de autonomia das instituições educativas vai avançando, o hibridismo vai sendo reforçado pela convivência de elementos organizacionais, que reportam a diferentes ideias organizacionais, e pela combinação entre os três mecanismos de regulação que a eles surgem associados. Assim, a par do ideal burocrático, que enfatiza a standardização e a burocratização, no sentido da racionalização dos esforços, subsiste, nas instituições educativas, o ideal profissional que, ao enfatizar a responsabilidade profissional, garante a ‘qualidade’ do processo de ensino-aprendizagem. Mas, por influência da nova gestão pública, a crescente responsabilização das escolas perante o Estado e perante o ‘mercado’, pressiona-as cada vez mais no sentido do ideal empreendedor, de inspiração empresarial.

Na prática, embora haja sinais de uma certa hegemonia da ideologia e das práticas *managerialistas* na actual gestão das escolas, fruto da introdução da lógica neo-liberal na reforma do sector público, o hibridismo político e institucional parece ser o traço dominante. A hipótese que temos vindo a sustentar, na sequência dos trabalhos que Rui

Santiago e colegas vêm desenvolvendo sobre a influência da nova gestão pública no ensino superior, é a de que talvez as mudanças ocorridas sejam mais retóricas do que substantivas, sendo a nova retórica institucionalmente assumida, enquanto as práticas antigas se mantêm ou, pelo menos parcialmente, integram esta nova retórica, reformulando-a e retirando-lhe alguma da sua força em relação aos impactos inicialmente esperados pelos seus acérrimos defensores (Santiago *et al*, 2003, p.91).

Em termos comunicacionais, a hipótese por nós enunciada, no final do capítulo 2, foi a de que o carácter híbrido das instituições educativas tem permitido integrar, numa perspectiva instrumental, diferentes processos, tipos e circuitos de comunicação, configurando sistemas de comunicação altamente complexos e, igualmente, híbridos. Este hibridismo comunicacional, que afasta a ideia de um plano de comunicação organizacional integrado, onde os processos comunicacionais constituiriam elementos de uma acção continuada, é tanto mais importante quanto condiciona a transformação identitária. É que a comunicação parece estruturar o contexto de mudança e estar na génese de alguns dos rótulos identitários que a instituição atribui a si própria.

Acreditando que o processo de reconstrução da identidade colectiva é largamente influenciado pelo sentido que os actores atribuem à comunicação e pela forma como a estruturam interna e externamente, enunciámos um conjunto de eixos de conceptualização que passamos a discutir à luz dos dados empíricos recolhidos nesta investigação.

1.º Os agrupamentos de escolas estão a desenvolver estratégias de comunicação orientadas para os seus diferentes públicos porque estão a ser pressionadas pela nova gestão pública no sentido do ideal empreendedor

Retomando a análise e discussão que fizemos da arquitectura do sistema de comunicação desenvolvido pelo Agrupamento Campos do Lis, concluímos que o ideal empreendedor estava presente em cada um dos subsistemas de comunicação enunciados, ainda que em alguns deles assumisse configurações mitigadas.

Ao nível do sistema de comunicação operacional, vimos que uma das principais apostas do Agrupamento é o apetrechamento tecnológico, numa lógica que corresponde à necessidade de inovação e de uma maior eficácia pedagógica e administrativa. Graças à introdução das novas tecnologias de informação e comunicação foi possível agilizar a troca de informação com os diferentes públicos: alunos, encarregados de educação, juntas de

freguesia e outros parceiros educativos, aumentando a capacidade de resposta do Agrupamento às mais variadas solicitações. Por outro lado, a comunicação *on-line* tem permitido ultrapassar a distância que separa alguns dos actores desta comunidade educativa, favorecendo a interacção e o envolvimento colectivo na discussão e nos processos de decisão.

Relativamente ao sistema de comunicação de identificação, vimos como o nome ‘Campos do Lis’ tem alguma projecção externa, a qual é alimentada por uma utilização bastante intensiva do logótipo do Agrupamento. Embora o recurso a este elemento gráfico tenha por objectivo o reforço da coesão interna, a verdade é que a associação ao Agrupamento começa a surgir, reforçando o seu prestígio social. Esta aposta em mecanismos que visam facilitar o reconhecimento de uma organização e a associação de elementos de imagem visual ou sonora a um conjunto de traços distintivos é típica das empresas privadas - uma técnica usada para ‘estar presente no espírito do consumidor’. No entanto, esta tem vindo a constituir-se como uma marca da nova gestão pública, dado o investimento crescente que as instituições públicas, em geral, e as educativas, em particular, têm feito nesta área, com o objectivo de conquistar espaço num determinado campo organizacional e adquirir vantagens competitivas face à ‘concorrência’.

Quanto ao sistema de comunicação de marketing demos conta de um vasto conjunto de estratégias que visam difundir o trabalho realizado pelo Agrupamento, pela divulgação das suas propostas formativas, dos projectos em que se encontra envolvido e dos resultados alcançados. Esta divulgação é feita com recurso a suportes que passam pelo *site* do Agrupamento e pela comunicação social, mas também pela promoção de eventos e pelo *passa-palavra*. No seu conjunto, estas estratégias dão conta do espírito ‘empreendedor’ da escola, que se empenha em captar e manter os alunos - tentando aumentar o número de crianças que, frequentando o 1.º ciclo em escolas do Agrupamento optam por prosseguir a sua escolaridade na escola-sede - mas que se esforça, também, por atrair mais e melhores parceiros educativos, tendo em vista uma oferta cada vez mais atractiva para os alunos e para as suas famílias.

A lista das estratégias que se inserem no sistema de comunicação de pertença, é, sem dúvida, a mais extensa, assumindo aqui a comunicação uma função estratégica e integrativa. Ao desenvolver processos de comunicação que visam favorecer a adesão de toda a comunidade educativa às práticas e políticas do Agrupamento (divulgando os

documentos estruturantes da acção educativa), ao fomentar o envolvimento colectivo na definição de documentos estratégicos e na resolução de problemas (constituindo equipas de trabalho alargadas) e ao promover o sentimento de pertença institucional dos actores (apostando em símbolos de coesão e criando momentos de partilha e de convívio), o Agrupamento Campos do Lis procura manter todos os públicos satisfeitos e motivados, tentando, para tal, criar um clima favorável ao desempenho e à responsabilização individual e colectiva. Por esta via, compromete todos os actores com um projecto colectivo, promovendo a construção de uma identidade colectiva unificada articulada com uma visão unificada da organização, actuando como um actor racional no ‘mercado’ da educação.

Por último, o conjunto de estratégias de comunicação que o Agrupamento desenvolve no âmbito do sistema de auditoria e de controlo, reflectem, claramente, a orientação para os resultados - uma das principais marcas do *managerialismo*, em geral, e da nova gestão pública, em particular. Neste sentido, identificámos no Agrupamento um conjunto de mecanismos que, de modo mais ou menos formal, procuram auscultar os diferentes públicos (através de conversas informais, pedidos de sugestões e da administração de inquéritos aos diferentes actores); monitorizar as práticas desenvolvidas (mediante a análise de relatórios de actividade, a comparação de resultados a partir de indicadores mensuráveis, o acompanhamento do percurso dos alunos e a constituição de uma equipa de avaliação interna); e acompanhar o ‘mercado’, antecipando motivações, necessidades e oportunidades (a partir dos indicadores já referidos, mas também da realização de inquéritos sociodeducativos aos alunos e de consultas regulares ao Centro de Emprego e Formação Profissional). Com base no *feedback* obtido, o Agrupamento esforça-se por reformular, constantemente, as suas práticas e por adequar as suas ofertas à procura, numa clara orientação para um ‘mercado’ local de educação (competição com os colégios rivais).

Podemos, então, afirmar que a pressão ‘empreendedora’ se reflecte nos processos de comunicação que o Agrupamento desenvolve no sentido de garantir a ‘qualidade’ e a excelência do Agrupamento, sendo estas entendidas como sinónimo de capacidade de resposta às solicitações do ‘mercado’. À luz deste ideal, o Agrupamento diz-se eficaz, porque através do sistema de comunicação criado, promove: a agilização de processos e procedimentos, tornando-se mais eficiente; a auscultação aos diferentes públicos,

permitindo-lhe ir ao encontro das suas necessidades e expectativas; a participação de todos estes públicos, desenvolvendo neles o espírito de ‘cooperação empreendedora’; o reconhecimento externo, atraindo mais e melhores ‘clientes’ e parceiros; e a avaliação sistemática dos resultados obtidos, com base na qual reformula, constantemente, as suas práticas e afirma um atitude responsável.

2.º No entanto, os agrupamentos desenvolvem outros processos comunicativos que revelam a influência de pressões híbridas

Se é verdade que o Agrupamento analisado parece assimilar, progressivamente, o ideal empreendedor, reflectindo as pressões da ‘ecologia do mercado’, no sentido de assumir a orientação para a prestação de contas, para a satisfação dos seus públicos e para a consolidação de uma imagem favorável nas relações que estabelece com o exterior, também é verdade que nele toma corpo um paradoxo: abandona algumas práticas de comunicação burocráticas, mas mantém a reprodução e auto-gestão de outras. Da mesma forma, os profissionais não deixam de exercer a sua pressão sobre a gestão do Agrupamento, recriando processos de comunicação que, por via da colegialidade, preservam a margem de manobra deste grupo e, deste modo, algumas das características da organização profissional (Mintzberg, 1995).

Verificamos, assim, que em nome dos objectivos preconizados pelo ideal empreendedor, se desenvolvem processos de comunicação que ocultam outros ideais organizacionais, simplesmente porque a proclamada ‘qualidade’ assume significados que nem sempre são convergentes, conforme a sistematização que apresentamos na tabela 8.

Tabela 8
O sistema de comunicação como sistema híbrido

Objectivo da comunicação (1)	Ideal organizacional (2)	Significado atribuído à ‘qualidade’ (3)	Estratégias de comunicação
<i>Comunicar para fazer funcionar</i>	<i>Organização Empreendedora</i>	Capacidade de resposta às solicitações do mercado	Equipas de trabalho alargadas; As TIC (rapidez e interactividade); Formação ao nível das TIC.
	<i>Organização Burocrática</i>	Eficiência Administrativa	As TIC (padronização); Reuniões gerais; Reuniões dos órgãos de <u>gestão intermédia.</u>
	<i>Organização Profissional</i>	Qualidade do processo de ensino-aprendizagem	Equipas de trabalho docente; Reuniões gerais de professores; Contactos informais.

Objectivo da comunicação	Ideal organizacional	Significado atribuído à 'qualidade'	Estratégias de comunicação
<i>Comunicar para ser reconhecido</i>	<i>Organização Empreendedora</i>	Capacidade de resposta às solicitações do mercado	Nome da escola; Logótipo
	<i>Organização Profissional</i>	Qualidade do processo de ensino-aprendizagem	'Dar a cara'- da Presidente do CE
<i>Comunicar para divulgar</i>	<i>Organização Empreendedora</i>	Capacidade de resposta às solicitações do mercado	Semana Cultural; Encerramento do ano lectivo; Projectos interciclos; Projectos e actividades na Web; Press-releases e convites aos <i>media</i> ; 'Passa-palavra'.
<i>Comunicar para partilhar valores e interesses comuns</i>	<i>Organização Empreendedora</i>	Capacidade de resposta às solicitações do mercado	Projecto Educativo; Plano Anual de Actividades; Projectos Curriculares de Turma; Equipas de trabalho alargadas; Projectos colectivos; Formação parental; Programas de intercâmbio; Actividades de convívio; Parcerias com a comunidade; Clima de confiança e abertura.
	<i>Organização Burocrática</i>	Eficiência Administrativa	Uniformização de documentos, procedimentos e espaços; Associação de Pais única; Regulamento Interno; Carta de condução cívica; Quadros de honra.
	<i>Organização Profissional</i>	Qualidade do processo de ensino-aprendizagem	Reuniões interciclos; Intercâmbio de experiências; Troca de materiais.
<i>Comunicar para organizar o feedback</i>	<i>Organização Empreendedora</i>	Capacidade de resposta às solicitações do mercado	Conversas informais; Balanços e sugestões; Inquéritos de satisfação; Avaliação Externa; Equipa de avaliação Interna.
	<i>Organização Burocrática</i>	Eficiência Administrativa	Relatórios; Comparação dos indicadores de sucesso académico com anos anteriores, com provas nacionais e com outras escolas; Acompanhamento do percurso dos alunos; Inquéritos socioeducativos; Consultas ao IIEFP.

(1) Na perspectiva da tipologia apresentada por Lendrevie, Lindon, Dionísio e Rodrigues (1993) que explicitamos na página 111.

(2) Segundo a proposta de B. Stensaker (2004) apresentada na página 112.

(3) Ver discussão na página 54.

Vimos já como, ao nível operacional, as TIC são colocadas ao serviço da eficiência administrativa, através do reforço da uniformização de procedimentos. A multiplicação de

grelhas, que procuram padronizar os relatórios das actividades desenvolvidas, tendo em vista avaliação de desempenho, foi também apontada como uma estratégia burocrática ao nível da comunicação de auditoria e de controlo. Da mesma forma, quando discutimos o papel das reuniões na comunicação operacional apresentámos como ponto crítico o facto de elas servirem, sobretudo, para a difusão de informações, sendo pouco exploradas enquanto espaço de reflexão e de debate. Na mesma linha, podemos argumentar que, ao nível da comunicação de pertença, a colaboração entre o Agrupamento e as famílias está ainda muito limitada às estruturas representativas da escola e das famílias – o Conselho Executivo e a Associação de Pais. A própria Associação de Pais se afigura como uma estrutura burocrática, onde é evidente uma certa hierarquização de papéis e a centralização do trabalho desenvolvido pelas comissões de freguesia, ainda que, tal como acontece com a uniformização de documentos, procedimentos e espaços, estas soluções organizacionais sejam apresentadas como estratégias de reforço da coesão interna e de promoção da identidade colectiva. Por fim, o regulamento interno e todas as estratégias que visam a conformidade da acção individual com este sistema pré-definido de regras e procedimentos, não são mais que o fruto da autoridade legal-racional sobre a qual se funda a organização burocrática.

Por outro lado, encontramos vestígios do ideal profissional nas estratégias de comunicação desenvolvidas, quando elas promovem a discussão entre pares e legitimam a tomada de decisão por parte dos profissionais docentes. Mesmo apesar do reforço da autoridade dos ‘novos gestores escolares’, e da disseminação do poder de decisão por outros elementos da comunidade educativa, bem visível no facto de os profissionais docentes deixarem de estar em maioria nos órgãos de gestão intermédia, mantém-se uma certa colegialidade que preserva parte da autonomia profissional dos professores. Estes parecem preservar uma ‘maioria qualitativa’, já que os restantes conselheiros continuam a ter uma participação passiva, se não submissa. Surgem, também, grupos de trabalho e outras estruturas que promovem a troca de experiência e de pontos de vista entre pares, fenómeno que parece favorável à socialização profissional, à endoutrinação e, em última análise, à produção de consensos. Este parece ser o verdadeiro *locus* de interpretação criativa das políticas educativas, cujo sentido é, depois, partilhado com os restantes actores.

O facto de o investimento na comunicação ser sempre representado como um investimento na ‘qualidade’, levou-nos a perspectivar a comunicação como uma *meta-*

ideia. É que, da mesma maneira que a ‘qualidade’ se constituiu na palavra-chave de qualquer política educativa, ainda que com sentidos divergentes consoante o ideal organizacional invocado, conforme demonstra Stensaker (2004), também uma escola que desenvolve novos processos de comunicação é tida como uma escola de ‘qualidade’, independentemente da forma que estes venham a assumir. Assim, tal como o conceito de ‘qualidade’, o conceito de ‘comunicação’ é apropriado por diferentes discursos políticos e adaptado aos ideais organizacionais que temos vindo a analisar, tendo em vista: a eficiência administrativa (organização burocrática), a capacidade de resposta às solicitações do ‘mercado’ (organização ‘empreendedora’) ou a qualidade do ensino-aprendizagem (organização profissional).

3.º Os complexos sistemas de comunicação constituídos pelos agrupamentos dão resposta a diferentes pressões externas, à luz da história e das tradições sobre as quais se funda a sua identidade colectiva.

À semelhança do que acontece com a interpretação das políticas educativas, também o significado atribuído à ‘qualidade’ depende de uma série de factores inter-organizacionais, como sejam a história do Agrupamento, a sua dimensão ou estatuto jurídico, mas também o estilo de liderança e os processos de decisão. Todos estes factores configuram o contexto institucional que, condicionando o processo de institucionalização, permite compreender a resistência a pressões isomórficas.

No Agrupamento em análise, a forma como ele foi constituído e a forma como se foi expandindo, a partir da integração progressiva de agrupamentos horizontais, fez com que a dispersão e a heterogeneidade da comunidade educativa se tenham vindo a constituir numa das principais preocupações do órgão de gestão. De resto, talvez seja este o principal factor de mudança por nós identificado. Tratando-se de um dos maiores agrupamentos da região, o ‘Campos do Lis’ integra, actualmente, 38 escolas de 8 freguesias que chegam a distar 25 km. Tal obriga a um reforço dos mecanismos de articulação e de comunicação entre as várias escolas, explicando, ao nível operacional, o investimento na comunicação à distância. Neste sentido, a ‘qualidade’ é sinónimo de eficiência administrativa, e é em nome dela que os processos comunicacionais são recriados.

A principal dificuldade que decorre da dispersão do Agrupamento parece colocar-se, porém, ao nível da identidade colectiva. A clivagem que encontrámos entre as freguesias

que os actores designam como as ‘3 pontas do Agrupamento’ e que está bem patente na forma como, nos seus discursos, vários actores se referem a ‘nós’ e ‘eles’, é alimentada pela distância física e pela persistência de vínculos com as escolas privadas, à sombra das quais estas comunidades se desenvolveram. Este fenómeno tem obstado à criação de laços identitários com a escola-sede, pondo em causa a coesão do Agrupamento, o que justifica que uma parte considerável dos esforços da gestão se voltem para a comunicação de pertença, com o objectivo de fomentar a adesão às práticas e políticas do Agrupamento, a cooperação da comunidade educativa e o sentimento de pertença. Todos os processos de comunicação que apontam para a uniformização e padronização, devem ser, então, entendidos como estratégias que visam promover uma visão unificada da organização.

Um outro factor intra-organizacional que nos permite compreender a comunicação no ‘Campos do Lis’ é a sua liderança. Não podemos ignorar o facto de a presidente do conselho executivo ocupar o cargo há mais de 15 anos. Tal significa que a escola-sede só teve mais dois presidentes, e que o Agrupamento já foi constituído sob esta liderança. Se acrescentarmos, a esta antiguidade, o carisma e a postura democrática que os diferentes actores lhe reconhecem, e que ela tenta afirmar, a partir de uma política de proximidade com todos os elementos da comunidade educativa, não é difícil perceber que a comunicação seja uma das apostas pessoais da presidente do órgão de gestão, na perspectiva de humanizar as relações, consultar os diferentes actores e envolver a comunidade num projecto colectivo. Não será demais afirmar que, ao fim de tantos anos de liderança, o Agrupamento cresceu à imagem e semelhança da sua presidente, alguém que, independentemente das pressões externas, é descrita como uma pessoa empreendedora. Não admira, portanto, que para ela a ‘qualidade’ seja sinónimo de capacidade de resposta às solicitações do meio, e que, graças ao seu carisma e à forma como gere as subjectividades dos actores, consiga envolver toda a comunidade educativa numa postura proactiva, apresentando soluções que são descritas, por alguns dos entrevistados, como cenários antecipadores das propostas do Ministério da Educação.

Por fim, há que fazer referência ao clima concorrencial em que o Agrupamento actua. Embora a presidente do órgão de gestão tenha rejeitado esta nossa interpretação, a impressão com que ficámos foi a de que é a concorrência dos colégios que move o Agrupamento. O facto de ele estar encravado entre três colégios parece estimular a procura de novas soluções, induzindo um certo dinamismo na forma como se representa e auto-

define. Mediante um constante processo de reinstitucionalização e desinstitucionalização, o ‘Campos do Lis’ parece reinventar-se continuamente a si próprio, procedendo a uma transformação identitária que parece assentar, por um lado, em mecanismos de aproximação às estratégias desenvolvidas pelas instituições privadas de ensino; por outro lado, na procura de elementos de diferenciação e de afastamento relativamente a este ‘segmento’, buscando um posicionamento no ‘mercado’ que lhe garanta a diferença.

4.º Os processos de comunicação dos agrupamentos constituem o contexto em que decorre o processo de (re)construção identitária, sendo neles que os actores buscam os traços distintivos com que legitimam interna e externamente a mudança

Acreditamos que o processo de reconstrução da identidade colectiva é largamente influenciado pelo sentido que os actores atribuem à comunicação e pela forma como a estruturam, interna e externamente, porque é ela que veicula a visão unificada que está na base da sua imagem distintiva. Por isso, dizemos que as instituições educativas buscam os traços distintivos da sua identidade no sistema de comunicação que desenvolvem.

Analisando os traços distintivos que identificámos para o Agrupamento Campos do Lis, verificamos que cada um deles pode ser associado a processos comunicativos já discutidos. Assim, os actores sublinham que o Agrupamento é ‘humanista’ porque desenvolve processos de comunicação democráticos e participados, que promovem um ambiente favorável ao envolvimento colectivo; dizem-no ‘tecnológico’, porque aposta nas novas tecnologias da comunicação e informação, promovendo uma comunicação instantânea, flexível e interactiva entre todos os actores; e dizem-no ‘dinâmico’, porque comunica constantemente com os diferentes públicos, o que lhe permite responder eficazmente às suas demandas e monitorizar o trabalho desenvolvido.

Por outro lado, o facto de a palavra ‘diferente’ figurar entre as 10 mais citadas pelos entrevistados, incluindo a presidente do órgão de gestão, confirma que o Agrupamento procura construir uma imagem distintiva de si próprio, reclamando uma posição no espaço concorrencial. A afirmação da diferença como forma de legitimação, parece contrabalançar as tendências isomórficas atrás enunciadas e está presente no discurso dos actores, dando voz a crenças partilhadas e institucionalizadas num quadro de mudança de ‘arquétipo’ (Greenwood & Hinings, 1996) que passa pela desinstitucionalização (Scott e Meyer, 1994) dos arquétipos anteriores.

Ainda que a mudança organizacional nas instituições educativas possa ser pensada a partir das tendências isomórficas reconhecidas pelo novo institucionalismo, que sugerem uma certa convergência institucional, não podemos ignorar as estratégias que as instituições desenvolvem no sentido da diferenciação, visando produzir uma imagem distintiva de si próprias com a qual legitimam, interna e externamente, a sua existência.

Se é verdade que o campo educativo delimita constrangimentos e oportunidades que pressionam as instituições educativas, no sentido da reprodução de um conjunto de práticas que asseguram a sua sobrevivência e o reconhecimento externo, há que reconhecer que tais pressões não neutralizam os objectivos fixados pela organização. É com estes objectivos que os actores se comprometem num projecto educativo, é neles que reconhecem o sentido para a acção colectiva e é a partir deles que produzem uma identidade colectiva unificada.

Assim se compreende que, embora à entrada do século XXI os agrupamentos de escolas portuguesas se estejam a tornar ‘empreendedores’, porque estão a ser pressionado pela ‘ecologia do mercado’, as suas práticas nunca tenham deixado de obedecer à lógica burocrática, e que os profissionais docentes continuem a exercer as suas pressões, recriando processos de comunicação que preservam a colegialidade do processo de decisão.

Sabemos que os conceitos de ‘qualidade’, responsabilidade e excelência são ingredientes típicos da nova gestão pública (Santiago *et al*, 2003), mas o que procurámos demonstrar é que uma escola que aposta na ‘comunicação’ é sempre representada como uma escola de ‘qualidade’, independentemente do que esta noção venha a significar em concreto. Neste sentido, os dados empíricos recolhidos confirmam os pressupostos que atrás enunciámos. Os agrupamentos de escolas estão a desenvolver estratégias de comunicação orientadas para os seus diferentes públicos porque estão a ser pressionadas pela nova gestão pública no sentido do ideal empreendedor. No entanto, no seu seio, desenvolvem outros processos comunicativos que revelam a influência de pressões híbridas, aos quais respondem, igualmente, com estratégias e processos híbridos de acção. Os complexos sistemas de comunicação que daqui resultam dão resposta a diferentes pressões externas, à luz da história e das tradições sobre as quais se funda a identidade colectiva. Com isso, constituem o contexto em que decorre o processo de (re)construção

identitária, sendo neles que os actores buscam os traços distintivos com que legitimam, interna e externamente, a mudança.

Conclusões

A escola, enquanto espaço organizacional (Lima, 1992) tem vindo a ser pressionada, nos últimos 30 anos, para a adopção de novas concepções sobre a educação escolar e sobre as estruturas e processos de decisão, considerados política e institucionalmente necessários para a sua aplicação no terreno. De acordo com diversos autores (Sarmiento & Formosinho, 1999; Correia & Matos, 2001a; Magalhães & Stoer, 2002) parece ser claro que, ao nível das políticas públicas da educação, emergiu um novo mandato para escola e para a educação escolar. Neste sentido, as instituições educativas estão a confrontar-se com complexos processos de redefinição da sua própria identidade, inspirados em ideais organizacionais híbridos e marcados por uma apropriação específica das políticas educativas que reflectem a história e as tradições vividas localmente (Stensaker, 2004). Se, ao nível político, assistimos à progressiva institucionalização de uma ‘ecologia do mercado’ no campo educativo (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005), o discurso pedagógico continua a proclamar os ideais da escola construtiva, ainda que, na prática, o paradigma burocrático de organização e o modelo transmissivo estejam ainda muito enraizados nas práticas educativas (Santiago, 1996).

Por força da nova gestão pública e em nome da autonomia das escolas, a *retórica* e as práticas *managerialistas* (Ferlie *et al*, 1996; Reed, 2002; Fulton, 2003; Pollit, 2003) têm vindo a impor uma visão homogénea das instituições educativas e da forma de as gerir, que procura a sua legitimação nas noções hegemónicas de ‘qualidade’, de ‘excelência’ e de ‘responsabilização’ pelos resultados (Santiago, Sarrico, Leite, Polidori e Leite, 2003). Estes ideais, com forte inspiração nos princípios neo-liberais, têm constituído o mote para a modernização e reestruturação das instituições educativas, pressionando-as no sentido da assunção do ideal empreendedor de organização. Porém, tais noções, em especial a da ‘qualidade’ (Stensaker, 2004), têm vindo a constituir-se como *meta-ideias*. O que significa que, embora fundada sobre o ideal empreendedor de organização e sobre os mecanismos de regulação do mercado, a orientação para a ‘qualidade’ tem sido integrada no discurso político e nas práticas educativas a partir de outros ideais organizacionais. Estes reflectem outros modos de regulação, nomeadamente a norma burocrática e a estrutura profissional (Reed, 2002), que estão na origem do ideal burocrático e do ideal profissional de organização. Assim se compreende que, contrariando a tese da

convergência, presente no novo institucionalismo (DiMaggio e Powell, 1983; Zucker, 1983) a transformação identitária das instituições educativas resulte em configurações únicas e originais. Conforme demonstra a abordagem neo-institucional da mudança (Oliver, 1991; Selznick, 1996), o isomorfismo não gera, necessariamente, inércia porque há factores que, num determinado campo ou numa determinada instituição, favorecem a resistência ou a conformidade com esta tendência. Ou seja, as pressões externas não eliminam a tentativa de a organização assumir a autonomia e o controlo sobre as condições ambientais, visando atingir os seus objectivos e a manutenção dos seus interesses, nem anulam os conflitos internos que daqui podem decorrer, fruto de diferentes lógicas de acção.

A importância estratégica que vem sendo reconhecida à comunicação organizacional (Kunsch, 2006) levou-nos a eleger como questão geral desta investigação o papel da comunicação na reconstrução identitária das instituições educativas, assumindo que ela encerra processos de interacção formal e informal, tão centrais à estruturação da identidade colectiva como a estrutura do poder (Gomes, Meireles, Peixoto e Pimentel, 1996). Com ela quisemos demonstrar que, mais do que uma variável dependente, a comunicação constitui um elemento estruturante da mudança (Reis, 2002), porque é indispensável aos processos de institucionalização, desinstitucionalização e reinstitucionalização (Scott & Meyer, 1994).

Nos processos de transformação identitária, os sistemas de comunicação não só são essenciais ao estabelecimento de padrões sistémicos de produção de significados, como possibilitam a partilha de significados nas sucessivas interacções que marcam as práticas quotidianas (Giddens, 1984). Por isso, a teoria da estruturação afirma que é pela comunicação que se realizam as acções individuais, através das quais se criam e recriam as estruturas e os sistemas sociais. O nosso argumento é o de que, ao nível das instituições educativas, os processos de comunicação constituem elementos centrais da recepção, interpretação e formulação de respostas às políticas educativas, assegurando não só a mediação entre os actores que interagem no campo educativo, mas, também, a mediação entre as pressões para a mudança e a construção de uma dada identidade colectiva. Nesta perspectiva, a comunicação pode constituir-se num poderoso instrumento de gestão, capaz de promover uma identidade colectiva unificada. Esta visão unificada da instituição,

reclamada pela nova gestão pública, desempenha um papel fundamental na promoção da sua notoriedade e na legitimação, externa e interna, da mudança.

Em termos metodológicos, as nossas opções não podem ser entendidas se não à luz do paradigma interpretativo. Assumindo o contexto desta investigação como um contexto de descoberta, desenvolvemos um olhar etnográfico sobre um agrupamento de escolas, privilegiando a triangulação constante dos dados e uma focalização gradual e progressiva do estudo. Consideramos que as diferentes aproximações metodológicas e a conjugação de dados qualitativos e quantitativos conferiram maior validade aos resultados alcançados. Mas, permitiram-nos, sobretudo, captar informação mais profunda e diversificada sobre o objecto de estudo, com base na qual conseguimos ‘pôr à prova’ o conjunto de conceitos que mobilizámos para esta investigação e, sempre que necessário, identificar um possível caminho para a sua reformulação.

Da análise e discussão dos dados empíricos, podemos retirar um conjunto de conclusões que, em termos gerais, apontam para a centralidade dos processos de comunicação na transformação induzida pela nova gestão pública, nomeadamente no que respeita à reconstrução da identidade colectiva dos agrupamentos de escolas.

Uma primeira conclusão, sustentada nos nossos resultados, relaciona-se com o facto de os sistemas de comunicação ocuparem um espaço cada vez mais central nas instituições educativas. No quadro do novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o investimento na comunicação começa a ser representado como um instrumento crucial de gestão, orientado para a produção de eficiência no funcionamento quotidiano dos agrupamentos. Este investimento é significado como sendo susceptível de favorecer a transmissão de informação, a discussão e a tomada de decisão, mas, também, parece surgir aos olhos dos actores como uma estratégia capaz de, por um lado, promover a adesão a determinadas práticas e políticas organizacionais, e, por outro lado, instigar a cooperação e o sentimento de pertença por parte da comunidade educativa. A monitorização das práticas (implicando a institucionalização de múltiplos processos de auto e hetero avaliação) e a consulta participada aos diferentes actores (mediante a diversificação dos canais de diálogo com a comunidade educativa) são, também, reconhecidas como estratégias de comunicação que visam a auditoria e o controlo sobre o trabalho desenvolvido. Neste sentido, podemos afirmar que a ideologia *managerialista* está bem presente nas práticas comunicacionais dos agrupamentos de escolas, que enfatizam a orientação para os

resultados e para a prestação de contas aos diferentes actores envolvidos no processo educativo, tanto a nível local como a nível central. Reflectindo a pressão das políticas impregnadas pelos princípios da nova gestão pública, a arquitectura global da comunicação destas instituições educativas é pensada para favorecer a inovação e a adaptação às exigências e necessidades do ‘mercado’, uma flexibilização que requer a multiplicação de estruturas de comunicação e de articulação inter e intra organizacionais.

Uma segunda conclusão do estudo prende-se com os processos de construção de uma dada identidade colectiva, que decorre do sentido que os actores atribuem aos seus traços distintivos. Esta construção é, simultaneamente, expressiva e instrumental, podendo constituir-se como uma plataforma de entendimento a partir da qual se desencadeiam mudanças reais. A consistência do processo de atribuição de sentido, da qual resulta uma visão unificada da instituição, tem vindo a ser favorecida por processos de comunicação que procuram gerir subjectividades, orientando-as para a identificação com um colectivo, estruturado em torno de um conjunto de ideias, nas quais, supostamente, todos os actores se têm de reconhecer e projectar. Situando-se o *locus* da iniciativa, ou da facilitação destes processos, na liderança formal de topo dos agrupamentos, o seu desenvolvimento parece constituir um ingrediente central na aceitação da retórica e das práticas de mudança, ligadas à legitimação da missão da escola, da sua morfologia e da sua estrutura de poder. Ao promoverem a coerência discursiva da instituição - sobre si e sobre o outro - os processos de comunicação organizacional estabelecem-se como uma instância mediadora entre os objectivos educativos, de tipo gestor, externamente impostos - ‘qualidade’, ‘excelência’ e ‘responsabilização’ - e os traços distintivos do Agrupamento. É neste jogo de mediação que se fundam as tentativas de procura de uma dupla legitimação da mudança: a interna, para obter a adesão dos actores à construção de uma identidade organizacional unificada, e a externa, no reconhecimento pela comunidade local do prestígio social do Agrupamento.

A terceira conclusão liga-se à importância que o ideal empreendedor confere às noções de comunicação e de articulação. O modo de comunicar tende a constituir-se como traço distintivo das instituições educativas e, portanto, a estar na génese dos rótulos identitários que elas atribuem a si próprias, e com as quais procuram legitimar-se externamente. As mais-valias esperadas como resultado do investimento na comunicação, tendem a ser inscritas nos projectos educativos como metas a alcançar pelo Agrupamento.

Uma vez que o projecto educativo procura comprometer os diferentes actores com os objectivos por ele preconizados, o modo de comunicar transforma-se, muitas vezes, num rótulo identitário que dá sentido à acção colectiva e que promove a própria visibilidade do Agrupamento – descrito como flexível, democrático, humano ou tecnológico.

Por último, uma quarta conclusão incide sobre a centralidade que a comunicação tem vindo a assumir nos discursos político e organizacional. Os processos comunicacionais constituem a face mais visível das transformações ocorridas nas instituições educativas a partir dos anos 90. Neste sentido, estes processos, parecem constituir o ponto de convergência entre as diferentes ideologias educativas e entre estas e a sua implementação no terreno. Não obstante, a ‘comunicação’ tem vindo a constituir-se como uma *meta-ideia* que, invocada a propósito de diferentes ideais organizacionais, dá sentido a práticas diferenciadas. É, por isso, que uma escola que aposta na comunicação é sempre apresentada como uma escola de ‘qualidade’, independentemente do significado que esta noção possa transportar. Tal vai ao encontro da ideia de que a progressiva assimilação do ideal empreendedor, por força da nova gestão pública, tem sido favorável ao desenvolvimento de um bilinguismo que procura harmonizar os imperativos de ‘mercado’ com o discurso pedagógico e com modelos burocrático-profissionais de organização.

Relativamente aos pressupostos que enunciámos como modelo conceptual para a análise da transformação identitária nas instituições educativas, os dados empíricos parecem confirmar que, reflectindo a pressão do ideal empreendedor de organização, os agrupamentos de escolas estão a desenvolver estratégias de comunicação que, na lógica da nova gestão pública, procuram promover a eficácia organizacional com base na agilização e flexibilização de processos e procedimentos, no estreitamento do diálogo com os diferentes actores, na promoção de um espírito corporativo e na diversificação de estratégias que visam avaliar o serviço prestado em função das necessidades e das expectativas do ‘mercado’. Não obstante, os sistemas de comunicação produzidos, na sua dimensão estratégica, operacional e simbólica, dão resposta a outro tipo de pressões que podem ser compreendidas à luz de outros ideais organizacionais, mas dependem também da natureza histórica e cultural das instituições. O carácter híbrido das pressões a que estão sujeitas as instituições educativas confere à arquitectura global da comunicação desenvolvida uma natureza híbrida, assente em diferentes interpretações das noções de

‘qualidade’ e de ‘excelência’. Sendo o processo de construção identitária fortemente influenciado pelo sentido que os actores atribuem à comunicação, e pela forma como a estruturam internamente, os agrupamentos tendem a buscar nestes complexos sistemas de comunicação os traços distintivos a partir dos quais constroem uma identidade organizacional unificada, sobre a qual se funda a sua imagem distintiva e a própria identidade colectiva.

Pensamos que esta investigação sugere um novo olhar sobre as instituições educativas e sobre a forma como a nova gestão pública tem vindo a ser assimilada no campo educativo. A discussão sobre o impacto da ideologia neo-conservadora na administração e na gestão pública que, entre nós, tem vindo a ser abordada no quadro dos estabelecimentos de ensino superior e não superior (Lima, 1997; Lima & Afonso, 2002; Barroso, 2003; Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005) e do sistema público de saúde (Carvalho, 2009), é aqui empiricamente enriquecida no âmbito do ensino básico, o qual, dada a sua tradicional submissão ao Estado Central, nos parece constituir uma realidade *sui generis*. Enquanto no ensino superior a autonomia académica e a colegialidade dos órgãos constituíram, desde sempre, os alicerces de uma gestão próxima do ideal profissional, as escolas de ensino básico e secundário foram, durante muitos anos, apresentadas como meras extensões locais de um sistema educativo nacional, sem uma identidade específica e desprovidas de autoridade local, seguindo um modelo de gestão predominantemente burocrático. Não surpreende, por isso, que as novas práticas de gestão sejam sentidas nas universidades como um ataque à autonomia institucional e à liberdade individual e profissional dos docentes, que condicionam as suas subjectividades e conformam as suas novas lógicas de acção (Carvalho & Santiago, 2007; Santiago & Carvalho, 2008). No ensino básico e secundário, porém, a nova forma de gerir e administrar as escolas é imposta como um regime que, paradoxalmente, visa desenvolver a autonomia das instituições educativas, tornando-as aparentemente mais flexíveis, porque menos sujeitas à regulação central. O carácter coercivo da regulação pelo ‘mercado’ é, assim, menos sentido por estes profissionais docentes que vêem no discurso ‘empreendedor’ a possibilidade de desburocratizar a gestão das escolas, e na retórica da qualidade uma oportunidade para a afirmação da autonomia local. Ao reflectir sobre esta outra realidade organizacional, este estudo poderá introduzir um novo tópico na discussão sobre a intrusão da lógica e modelos

da gestão privada no sistema educativo, sugerindo que o ensino básico poderá ser particularmente permeável às influências estruturantes da nova gestão pública.

Por outro lado, consideramos que o nosso olhar sobre as instituições educativas é inovador na medida em que parte de um aspecto pouco problematizado nas reflexões sobre a gestão educativa, ainda que largamente discutido no âmbito da gestão empresarial – a comunicação organizacional (Lendrevie *et al.*, 1993). Amplamente reconhecidos como elementos indispensáveis à interacção humana, os processos de comunicação são, frequentemente, apontados como condição de existência e de eficácia organizacional (Freixo, 2006), mas raramente são alvo de uma reflexão sistematizada fora do contexto empresarial, o que explica as dificuldades que sentimos na fase da revisão bibliográfica, mas também o entusiasmo com que enfrentámos o desafio do que entendemos como uma transgressão metodológica, isto é, a migração de conceitos e teorias entre diferentes contextos de investigação (Santos, 1988). Se no mundo empresarial a comunicação tende a ser pensada como elemento estruturante da dinâmica organizacional, sendo-lhe reconhecida uma função integrativa e mais ou menos estratégica, consoante se adopte uma perspectiva funcional, interpretativa ou crítica, não pudemos deixar de reflectir sobre a forma como o conceito de comunicação organizacional integra o discurso e as práticas *managerialistas*. A crença numa relação de causalidade entre a efectividade da comunicação e a performance organizacional (Kunsh, 2006) pareceu-nos um terreno bastante fértil para a nova gestão pública, cujos reflexos ao nível das instituições educativas estava ainda por problematizar.

O facto de um novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas ter sido implementado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, já depois de termos realizado o nosso trabalho de campo, levantou-nos, porém, algumas pistas de investigação que deixámos por explorar, dada a fase adiantada do estudo em que nos encontrávamos. Conforme tivemos oportunidade de argumentar ao longo deste trabalho, trata-se de uma medida que em nada parece alterar a tendência que vem sendo desenhada. Pelo contrário, parece enquadrar-se no conjunto de medidas que visa concretizar no ensino básico e secundário o que há já alguns anos vem sendo diagnosticado ao nível do ensino superior. A centralização do poder de decisão no Director de Escola, em detrimento dos órgãos colegiais, o reforço da participação das famílias e de entidades externas na direcção estratégica das escolas, a disseminação de mecanismos de avaliação e de estruturas

intermédias de controlo e de regulação, bem como a hierarquização do corpo docente com a criação da figura de professor titular, são alguns dos exemplos de como a autonomia das escolas está a ser arquitectada segundo uma matriz inspirada na cultura ‘empresarial/empreendedora’. Neste sentido, pensamos que seria pertinente analisar a forma como o Agrupamento por nós estudado assimilou as novas directrizes, comparando a estrutura organizacional e o sistema de comunicação que conhecemos com as estruturas entretanto criadas. É nossa convicção que as transformações ocorridas se inscrevem num contínuo, no qual a comunicação tem vindo a reforçar a sua centralidade estratégica, aproximando-se do cenário descrito por Gewirtz, Ball e Bowe (1995), não só porque o ideal organizacional que subjaz aos novos normativos se mantém, mas também porque o Agrupamento manteve a liderança. O que aqui fica por explorar é o impacto que as novas estruturas e o novo léxico poderão ter sobre o seu discurso e, portanto, sobre a identidade colectiva.

Por outro lado, julgamos que seria interessante analisar um agrupamento que tenha conhecido diferentes lideranças ao longo dos últimos anos, a fim de identificar diferentes formas de gerir as pressões externas e de proceder à mediação entre os novos objectivos educativos e os traços distintivos de um agrupamento. Ao longo deste estudo, sublinhámos a forma como a liderança do Agrupamento estudado se assumia como *locus* de produção de significados, procedendo a uma gestão de subjectividades favorável ao ideal empreendedor de organização. Mas sublinhámos, também, as suas particularidades: o facto de a presidente do órgão de gestão assumir a liderança há mais de 15 anos sem que nunca lhe tenha sido feita oposição em actos eleitorais, bem como os traços carismáticos da sua personalidade. Sabemos que noutros agrupamentos a adesão aos novos modelos de gestão tem sido menos pacífica, tendo a resistência à nova gestão pública resultado em conflitos internos e em rupturas que puseram em causa as lideranças instituídas. Nestes casos, parece ter emergido uma crise de legitimação que não é abordada no âmbito desta investigação, mas que consideramos indispensável analisar no quadro da discussão sobre o impacto da nova gestão pública no campo educativo, em geral, e no quadro do ensino básico, em particular.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro
Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro
Regime Jurídico de Autonomia das Escolas

Despacho Normativo n.º 27/97 de 12 de Maio
Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e das escolas dos ensinos básico e secundário no novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de ensino

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio
Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro
Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular no ensino básico

Lei n.º 31/2002 de 20 de Dezembro
Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior

Despacho n.º 12 591/2006 de 16 de Junho
Cria o Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro
Novo Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Despacho n.º 14 026/2007 de 3 de Julho
Estabelece as normas a observar na matrícula e sua renovação, na distribuição dos alunos, no período de funcionamento dos cursos e na constituição das turmas, no ensino básico e secundário

Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007 de 31 de Julho
Aprova a orgânica da Inspeção-Geral da Educação

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril
Novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas

Bibliografia

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Afonso, A. J. (1995). O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), pp. 73-86.
- Afonso, A. J. (1999). *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: CEEP/Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Almeida, A. (2005). Associativismo parental: O caso de uma associação concelhia. *Administração Educacional*, 5, pp. 89-94.
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma sociologia da infância*. Lisboa: ICS /Universidade de Lisboa.
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1986). Da teoria à investigação empírica: Problemas metodológicos gerais. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 55-78
- Almeida, J. F. e Pinto, J. M. (1982). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Presença.
- Apple, M. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37, pp. 409-423.
- Argyris, C. e Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. New York: Rotledge.
- Ball, S. (1990). Self-doubt and soft data: Social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3 (2), pp. 157-171.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école: Stratégies éducatives des familles*. Paris: Stock.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na Escola*. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.
- Barroso, J. - Org. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1998). Autonomia e gestão das escolas: Que formação de professores? In J. Nascimento (Coord.). *Actas do Seminário sobre Territorialização das Políticas Educativas*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 67-76.
- Barroso, J. – Org. (1999). *A escola entre o local e o global: Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, João - Org. (2003). *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização*. Porto: Asa.
- Bateson, G. and Ruesch J. (1951). *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company.

- Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bell, L. (1998), From symphony to jazz: The concept of strategy in education. *School Leadership and Management*, 4, pp. 449-460.
- Berger, P. L. e Luckman, T. (1983). *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Bernardo, C.; Garcia, F.; Lopes, S. e Pimentel, D. (2001). Estrutura e comunicação organizacionais: Uma autonomia relativa. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 36, pp. 143-158.
- Bernoux, P. (1994). *A sociologia das organizações*. Porto: Rés Editora.
- Bilhim, J.A.F. (1996). *Teoria organizacional: Estruturas e pessoas*. Lisboa: ISCSP.
- Bland, M. e Jackson. P. (1992). *A comunicação na empresa*. Lisboa: Presença.
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the evaluative state: New public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 33(3), pp. 299-316.
- Blumer H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs-NJ: Prentice-Hall.
- Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boudon, R.; Besnard, P.; Cherkaoui e M., Lécuyere, B.P. (1990). *Dicionário de sociologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Boudon, R. – Org. (1995) *Tratado de sociologia geral*. Lisboa: asa.
- Bourdieu, P. (1978). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas: Sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta.
- Bourdieu, P. - Org. (1998). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Breton, P. e Proulx, S. (2000). *A explosão da comunicação*. Lisboa: Bizâncio.
- Brito, C. (1991). *Gestão Escolar Participada: Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In António Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/IED, pp. 123-140.
- Burrell, G. and Morgan. G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann Educational Books.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper e Row.
- Bush, T. (2003). Gestão e liderança educacionais: Perspectivas inglesa e internacional. *Administração Educacional*, 3, pp. 111-1120.

- Caetano, J. e Rasquilha, L. (2007). *Gestão da comunicação*. Lisboa: Quimera Editores.
- Canário, R. - Org. (1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (1995). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos. In António Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 163-187.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Caria, T. (2000). *A cultura profissional dos professores: O uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Carvalho, T. e Santiago, R. (2007). NPM and 'middle management': How do deans influence institutional policies? In V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago and T. Carvalho. *The changing dynamics of higher education middle management*. London: Springer [no prelo].
- Carvalho, M. T. (2009). *Nova gestão pública e reformas da saúde: O profissionalismo numa encruzilhada*. Lisboa: Sílabo.
- Castells, M. (2000) *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra
- Castells, M. (2005). A Sociedade em rede. In G. Cardoso, A. F. Costa, C.P. Conceição e M. C. Gomes. *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras, pp.19-29.
- Castells, M. (2004) *A galáxia internet: Reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chamboredon, J. C. e Prévot, J. (1973). O ofício da criança. In Stephen Stoer e Sérgio Grácio (Org.). *Sociologia da educação I – Antologia. A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 51-77.
- Clarke, J. and Newman J. (1997). *The Managerial State*. London: Sage Publications.
- Cohen, L. e Holliday, M. (1982). *Statistics for Social Scientists*. London: Harper & Row.
- Cohen, M.; March J. and Olsen J.P. (1972). A garbage can model of organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1-25.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: ASA.
- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: ASA.
- Correia, J. A. e Matos, M. (2001a). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA.
- Correia, J. A. e Matos, M. (2001b) Da crise da escola ao escolocentrismo. In S. Stoer, L. Cortesão e J. A. Correia (Orgs.). *Transnacionalização da Educação: Da crise da educação à 'educação' da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 91-117.
- Costa, A.F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 129-148.

Costa, J. A. (1997). *O Projecto Educativo e as políticas educativas locais: Discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. A.; Neto-Mendes, A. e Ventura, A. – Org. (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Actas do III Simpósio sobre *Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, L. D. (1997). *Culturas e Escola: A sociologia da educação na formação de professores*. Lisboa: Horizonte.

Crozier, M. (1964). *The bureaucratic phenomenon*. Chicago: The University of Chicago Press.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Edition du Seuil.

Cruz, M. B. - Coord. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 23 (separata do nº 103-104).

Cunha, M. P. (2004). All that jazz: Três aplicações do conceito de improvisação organizacional. *Revista de Administração de empresas*, 43 (3), pp.36-42.

Cuche, D. (2003). *A Noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século.

Deal, T. E. (1988). The symbolism of effective schools. In Adam Westoby (Org.). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, pp.198-222.

Decker, C.B. e Michel, M. (2006). A imagem nas organizações públicas: Uma questão de política, poder, cultura e comunicação – Estudo de caso INSS em Pelotas. *BOCC* [online]. Covilhã: Universidade da Beira Interior [Acedido em 29 Fevereiro de 2008]. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/decker-cleiton-michel-margaret-imagem-nas-organizacoes.pdf>.

Denzin, N. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Dias, F. N. (2001). *Sistemas de comunicação de cultura e de conhecimento: Um olhar sociológico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dias, M. (2004). As políticas 'locais' de educação e a profissão de professor: Novos contextos de trabalho, novas Identidades profissionais. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.255-265.

Dilthey, W. (1992). *Teoria das concepções do mundo*. Lisboa: Edições 70.

DiMaggio, P. J. and Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48 (2), pp. 147-160.

Dinis, L. L. (2002). O Presidente do Conselho Directivo: Dilemas do profissional docente enquanto administrador escolar. *Administração Educacional*, 2, pp.115-136.

Dinis, L. L. (2003). As escolas como organizações profissionais. *Administração Educacional*, 3, pp.61-110.

Dinis, L. L. (2004). Das teorias das organizações à organização das teorias: Do mundo da gestão ao mundo da educação. *Administração Educacional*, 4, pp.79-98.

Diogo, J. (2004). Liderança das escolas: Sinfonia ou jazz. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.267-279.

- Durkheim, E. (1987). *As regras do método sociológico*. Lisboa: Presença.
- Ellström, P. E (1992). Understanding educational organizations: An institutional perspective. *Revista Portuguesa de Educação*. 5(3), pp. 9-22.
- Enders, J. (2000). A Chair System in Transition: Appointments, Promotions, and Gate-keeping in German Higher Education. In Philip G. Altbach (ed.) *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chestnut Hill: Boston College/Center for International Higher Education, pp. 36-60.
- Estêvão, C. e Afonso, A. J. (1991). Contextos organizacionais e construção da identidade profissional: Profissionalidade docente nos ensinos público e privado. *Inovação*, 4 (2-3), pp.155-165.
- Esteve, J. M. (1992) *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher
- Esteves, A. J. (1995). *Jovens e idosos: Família, escola e trabalho*. Porto: Afrontamento.
- Eiglier, P. and Langeard, E. (2002). *Servuction: A gestão marketing de empresas de serviços*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Faria, S. (2003). *9º e Agora? Um olhar sociológico sobre o processo de decisão à saída do ensino básico*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto [tese de dissertação de mestrado – texto policopiado].
- Faria, S. (2007). O envolvimento familiar no processo de decisão à saída do 9º ano. In Pedro Silva (Org.). *Escolas, Famílias e Lares: um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, pp. 115- 137.
- Farlie, E.; Ashburner, L.; Fitzgerald, L. and Pettigrew, A. (1996). *The new public management in action*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernandes, A. S. (2004). Município, cidade e territorialização educativa. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.35-44.
- Ferreira, F. I. (2004). Educação e local: Animação, gestão e parceria. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.61-80.
- Ferreira, F. I. (2005). Os Agrupamentos de escolas: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In A. Formosinho, S. Fernandes, J. Macedo e F.I. Ferreira. *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Asa, pp. 265-306.
- Ferreira, J. M. C.; Neves, J.; Abreu, P.N. e Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, M. (2003). Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças. In Telmo Caria (Org.). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 149-166
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 165-196.

Flores, M. (2004). Agrupamentos de escolas: Dinâmicas locais versus indução política: (des)articulações entre a lógica administrativa e pedagógica. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 125-134.

Fontura, M.M. (2005). Da lógica do sistema à lógica das suas transformações: A escola em construção. *Administração Educacional*, 5, pp. 57-72.

Formosinho, J. (1991). Concepções de escola na reforma educativa. In *Ciências da educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 31-51

Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Sarmiento, M. J. e Ferreira, F. I. (1999). *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho.

Formosinho, J.; Fernandes, S.; Macedo, J. e Ferreira, F.I. (2005). *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Asa.

Foucault, M. (1988). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1997) *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, M. E. (1991). *Cultura organizacional: Formação, tipologias e impactos*. Lisboa: McGraw-Hill.

Freixo, M. J. V. (2006) *Teorias e modelos de comunicação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: Dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget

Fullan, M. (1992). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Fulton, O. (2003). Managerialism in UK universities: Unstable hybridity and the complications of implementation. In A. Amaral, L. Meek and I. Larsen (eds). *The higher education managerial Revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 155-178.

Galissot, R. (1987). Sous l'identité, le processus d'identification. *L'homme et la société*, 83, pp. 12-67.

Geertz, C. (1973). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Geertz, C. (2001). *O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes.

Gellerman, S. (1963). *Motivation and Productivity*. New York: American Management Association.

Gewirtz, S.; Ball, S. and Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society outline of the theory of struration*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (2000). *Dualidade da estrutura: agência e estrutura*. Oeiras: Celta.

Gioia, D.; Shultz, M. and corley, K. (2000). Organizational identity, image and adaptative instability. *Academy of Management Review*, 25 (1), pp. 63-81.

- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glatter, R. (1995). A gestão como meio de inovação nas escolas. In António Nóvoa (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, J.; Meireles, R.; Peixoto, J. e Pimentel, D. (1996). Identidades culturais e dinâmicas comunicacionais: Uma simbiose quase perfeita. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 20, pp. 185-207.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Gouldner, A. (1979) *The Future of the Intellectuals and the Rise of the New Class*. London: Macmillan Publishing Company.
- Grácio, S. (1991). Crise juvenil e invenção da juventude: Notas para um programa de pesquisa. In S. Stoer (Org.). *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, pp. 33-57.
- Gray, J. (2000). *Falso amanhecer*. Lisboa: Gradiva
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.
- Greenwood, R. and Hinnings, C.R. (1996). Understanding Radical Organizational Change: Bringing together the old and the new institutionalism. *The Academy of Management Review*, 21 (4), pp. 1022-1054.
- Guerra, I. C. (2006) *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. London: Heinemann.
- Hargreaves, D. H. (1980). The occupational cultures of teachers. In Peter Woods. *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm, pp. 125-148.
- Hargreaves, A. (1999). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, D. H. (1986). *The challenge for the comprehensive school: Culture, curriculum and community*. London: Routledge & Kegan Paul, Lda.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Kunsch, M. M. (2006). Comunicação organizacional: Conceitos e dimensões dos estudos e das práticas. In Marlene Marchiori. *Faces da cultura e da comunicação organizacional*. São Caetano do Sul: Difusão Editora, pp. 167-190.
- Lane, J.E. (1990). *Institutional Reform: A public policy perspective*. Dartmouth: Aldershot.
- Lazarsfeld, P. (1974). *A sociologia*. Amadora: Bertrand.
- Lee, V. E.; Dedrick, R. F. and Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers 'efficacy' and satisfaction. *Sociology of education*, 64, pp.190-208.
- Lendrevie, J.; Lindon, D.; Dionísio, P. e Rodrigues, V. (1993). *Mercator: Teoria e prática de marketing*. Lisboa: Dom Quixote.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.

Lima, J. A. (2000), Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, pp. 47-72.

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, pp.43-59.

Lima, L. (1999). E depois de 25 de Abril 74: Centros(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), pp.57-80.

Lima, L. (2000). Administração escolar em Portugal: Da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In A. Catani e R. P. Oliveira (Org.). *Reformas educativas em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 41-76.

Lima, L. e Afonso, A. J (2002). *Reformas da educação pública: Democracia, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

Lima, L. (2007). A deliberação democrática nas escolas: Os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. F. Sanches, F. Sousa, Feliciano Veiga e Joaquim Pintassilgo (Orgs.). *Cidadania e Liderança*. Porto: Porto Editora/CIE - FCUL, pp. 39-57.

Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.

Lopes, A. (2003). *Estudo acompanhado: Espaço de inovação e reconstrução – utopia ou realidade*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto [tese de dissertação de mestrado – texto policopiado].

Lopes, J. T. (1996). *Tristes escolas: Práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento.

Lorenz, K. (1980). *A agressão: Uma história natural do mal*. Lisboa: Moraes.

Louro, P. e Cabral, P. (2005). Percepções dos docentes sobre o processo de agrupamento: Estudo de caso. *Administração Educacional*, 5, pp.138-151.

Machado-da-Silva, C. L.; Fonseca, B. e Crubellate, J. M. (2005). Estrutura, agência e interpretação: Elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. *Revista de Administração Contemporânea*, 9, pp.9-39.

Magalhães, A. e Stoer. S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.

Magalhães, A. e Stoer. S. (2006). *Reconfigurações: Educação, estado e cultura numa época de Globalização*. Porto: Profedições.

Maroco, J. e Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climpesi editores.

- Marques, C. A. e Cunha, M. P. - Coords. (1996). *Comportamento organizacional e gestão de empresas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Marshall, C. (1991). The chasm between administrator and teacher cultures: A micropolitical puzzle. In J. Blasé (ed.). *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*. London: Sage, pp.139-160.
- Martins, A. M. (1993). *A problemática da juventude em Portugal e as funções da escola enquanto instituição*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meighan, R. (1986). *A sociology of educating*. London: Cassell.
- Miles, M. B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Dom Quixote.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: ISCSP.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse: Son image et son public*. Paris: PUF
- Musgrave, P.W. (1984). *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. - Coord. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote/IIE.
- Nóvoa, A. - Org. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *The Academy of Management Review*, 16(1), pp.145-179.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência Histórica e Identidade: Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta.
- Peralta, E. e Anico, M. (2006). *Património e identidades*. Oeiras: Celta.
- Pereira, C. D. (2006) Prefácio in E. Peralta e M. Anico. *Património e identidades*. Oeiras: Celta.
- Perrenoud, P. et Montandon, C. - Dir. (1988). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Réalités Sociales.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrow, C. (1981). *Análise organizacional: Um enfoque sociológico*. São Paulo: Atlas.
- Pollitt, C. (2003). *The essential public manager*. Maidenhead/Philadelphia: Open University Press.
- Powell W. W. and DiMaggio, P. J. - Eds. (1991). *The New institutionalism in organizational analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Regouby, C. (1988). *La communication globale: Comment construire le capital image de l'entreprise*. Paris: Ed. d'Organisation.

Reed, M. (1997). *Sociologia da Gestão*. Oeiras: Celta.

Reed, M. (1999). From the Cage to the Gaze? The Dynamics of Organization Control in Late Modernity. In G. Morgan and L. Engwall (eds.). *Regulation and organizational Perspectives*. London: Routledge, pp. 17-49.

Reed, M. (2002). New managerialism, professional power and organizational governance in UK universities: A review and assessment. In A. Amaral, G. A. Jones and B. Karseth (eds.). *Governing higher education: national perspectives on institutional Governance*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 163-186.

Rénaud, A. (1989). Pensare l'Immagine Oggi. Nuove Immagini, Nuovo Regime del Visibile, Nuovo Immaginario. In A. Piromalo e A. Abruzzese. *Videoculture di Fine Secolo*. Napoli: Liguori, pp. 11-27.

Reto, L. e Lopes, A. (1990). *Identidade da empresa e gestão pela cultura*. Lisboa: Sílabo.

Reis, M. C. (2002). Sobre o inter-relacionamento entre comunicação e mudança organizacional. Comunicação apresentada no XXV Congresso brasileiro de Ciências da Comunicação: *Comunicação para a cidadania*. Salvador/ BA. Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: INTERCOM.

Robertson, S. e Dale, R. (2001). Regulação e risco na governação da educação: Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em estados competitivos. *Educação, Sociedade e Culturas*, 15, pp.117-147.

Rosa, L. (1992). *Sociologia da empresa*. Lisboa: Presença.

Rosa, L. (1994). *Cultura empresarial: Motivação e liderança*. Lisboa: Presença.

Rosenholtz, S. J. and Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teacher's commitment. *Sociology of Education*, 63, pp. 241-257.

Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ruivo, J. e Trigueiros, A. – Coords. (2009). *Avaliação de desempenho de professores*. Associação Nacional de Professores: RVJ editores.

Sá, V. (2007). Associações de pais e associações de estudantes: Articulações débeis e agendas em tensão. In P. Silva (Org.). *Escolas, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, pp. 231-250.

Sainsalieu, R. (1977). *L'identité au travail: Les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la FNSP.

Santiago, R.A. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santiago, R.A.; Sarrico, C.; Leite, D.; Polidori, M. e Leite, M.C.L. (2003). Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. *Revista Portuguesa de Educação*. 16(1), pp. 75-99.

Santiago, R.A.; Correia, M.F.; Tavares, O. e Pimenta, C. (2004). *Um olhar sobre os rankings*. Coimbra: CIPES.

- Santiago, R. A.; Magalhães, A. e Carvalho, T. (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra: CIPES.
- Santiago, R.A. e Carvalho, T. (2008). Academics in a new Works environment: The impact of public management on work conditions". *Higher Education Quarterly*, 62, pp. 204-223.
- Santos, B. S. (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. – Org. (2003). *Democratizar a democracia: Os caminhos para a democracia participativa*. Porto: Afrontamento.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Lisboa: ASA.
- Santos, L. (2005). Gerir a escola num contexto de mudança. *Administração Educacional*, 5, pp.114-120.
- Santos, M. E. B. – Dir. (1999). *Inovação - Autonomia das escolas*, 12 (3). Lisboa: IIE.
- Sarmento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores: Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- Sarmento, M.J. e Pinto, M. - Coords. (1997). *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmento, M. J. (1998). Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas. *Revista de Educação*, 7 (2), pp. 15-27.
- Sarmento, M. J. e Formosinho, J. (1999). A dimensão sócio-organizacional da escola-comunidade educativa. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmento e F.I. Ferreira. *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, pp. 71-87.
- Sarmento, M. J. e Ferreira, F. I. (1999). Comunidades educativas: A ideia pedagógica e a realidade organizacional. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmento e F.I. Ferreira. *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, pp. 89-133.
- Sarmento, M. J. e Cerisara, A. B. – Coords. (2004). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa.
- Sarmento, Manuel Jacinto (2004). As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmento e A. B. Cerisara (Coord.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*. Porto: Asa, pp.9-34.
- Sarmento, T.; Ferreira, F. I.; Silva, P. e Madeira, R. (2009). *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schatzman, L. and Strauss A. L. (1973). *Field research: Strategies for a natural sociology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Scott. W. R. and Meyer. J. W. - Eds. (1994) *Institutional environments and organizations: Structural Complexity and Individualism*. London: Sage.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage.

Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. New York: Harper & Row.

Selznick, P. (1996). Institutionalism 'Old' and 'new'. *Administrative Science Quarterly*, 41, pp.270-277.

Silva, C. G. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta.

Silva, J. M. (2009). A avaliação de professores e o desenvolvimento das lideranças intermédias nas escolas. In J. Ruivo e A. Trigueiros (Coords.). *Avaliação de desempenho de professores*. Associação Nacional de Professores: RVJ editores, pp. 43-58.

Silva, P. (2002). O poder invisível da directora de escola do 1º Ciclo: Algumas reflexões. *Administração Educacional*, 2, pp.108-114.

Silva, P. (2003a). *Escola-família: Uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (2003b). *Etnografia e educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.

Silva, P. (2004). Contexto organizacional e relação escola-família: Implicações e interdependências. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 81-94.

Silva, P. – Org. (2007). *Escolas, Famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.

Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Stacey R. (1996) *Complexity and Creativity in Organizations*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Stensaker. B. (2004). *The transformation of organizational identities: Interpretations of policies concerning the quality of teaching and learning in Norwegian higher education*. Twente: CHEPS/UT.

Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

Stoer, S. (1994). Construindo a escola através do campo de 'recontextualização pedagógica'. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1.

Taylor, J. R. (1993). *Rethinking the theory of organizational communication: How to read an organization*. Norwood, NJ: Ablex Publishing

Takahashi, A. (2004). Organizações escolares sob a luz da teoria institucional: Um estudo comparativo de caso em escolas públicas de Curitiba/Panamá - Brasil. *Administração Educacional*, 4, pp.126-144.

Teixeira, M. M. (1995). *O professor e a escola: Perspectivas organizacionais*. Amadora: McGraw-Hill.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.

- Thurler, M. G. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: Au-delà du culte de l'individualisme?". *Revue Française de Pédagogie*, 109, pp.19-39.
- Tyler, W. (1988). *School organisation: A sociological perspective*. London: Croom Helm Cop.
- Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: Da escola transmissiva à escola construtiva. *Análise Psicológica*, 1, pp.269-278.
- Tonnies, F. (1989). Comunidade e sociedade. In M. Braga da Cruz (Trad). *Teorias Sociológicas – 1.º vol. Os fundadores e os clássicos (Antologia de textos)*. Lisboa: F. Calouste Gulbenkian.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar: Representações de professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Vala, J.; Monteiro, M. B.; Lima, M L e Caetano, A. (1994). *Psicologia social das organizações: Estudos em empresas portuguesas*. Lisboa: Celta.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Viera, M. M. (2003). Famílias e escola: Processos de construção da democratização escolar. In M. M. Vieira, J. Pintasilgo e M. B. Melo (Org.). *Democratização escolar: Intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, pp. 75-103.
- Vieira, M. M. (2007). Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. In Pedro Silva (Org.). *Escolas, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições, pp. 270-282.
- Vieira, R. (2005). Professores e pais: Diálogo de surdos e relações de poder na comunicação. In S. Stoer e P. Silva (Orgs.). *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Viseu, S.; Barroso, J.; Dinis, L. L. e Macedo, B. (2004). A regulação interna das escolas e lógicas de acção dominantes: dois casos contrastantes. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.391-402.
- Waller, W.W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley.
- Weber, M. (1983) *Fundamentos da sociologia*. Porto: Rés.
- Weick, K. E. (1973). *A psicologia social da organização*. São Paulo: E. D. da Universidade de São Paulo.
- Woods, P. A.; Bagley, C. and Glatter, R. (1998). *School choice and competition: Markets in the public interest?* London: Routledge.
- Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography of educational research*. London: Routledge & Kegan Paul.

Susana Faria

Zucker, L. G. (1983). Organizations as institutions. In Samuel B. Bacharach. *Research in the Sociology of Organizations*. Greenwich: Jai Press, pp. 1-47.

Anexos

Anexo 1 - Síntese do trabalho de campo

Anexo 2 - Questões para reflexão a partir do trabalho de campo

Anexo 3 - Inquéritos por questionário

Anexo 4 - Guiões de entrevista

Anexo 5 - Transcrição de uma entrevista muito estruturada

Anexo 6 - Transcrição de uma entrevista semi-estruturada

Anexo 7 - Análise dos questionários

Anexo 8 - Árvore de categorias

Anexo 9 - Relatório de categorização (Nvivo 7)

Anexo 10 - Exemplo de categorização de uma entrevista (Nvivo 7)

Anexo 11 - Exemplo de codificação de uma categoria (Nvivo

Anexo 1
Síntese do trabalho de campo

A incursão no terreno

A minha entrada no Agrupamento de Escolas de Campos do Lis foi facilitada pela relação relativamente próxima que tinha com a Presidente do Conselho Executivo (CE) que, mediante autorização do Conselho Pedagógico, me autorizou a estar presente em todas as reuniões que me interessassem e me abriu completamente as portas do órgão de gestão. Por outro lado, já tinha algum conhecimento do Agrupamento devido ao trabalho de investigação que desenvolvi no âmbito da minha tese de Mestrado e devido à supervisão de dois estágios que ali havia supervisionado.

As primeiras impressões

A ideia que tinha do Agrupamento era a de um agrupamento jovem, aberto e dinâmico, com um ambiente de grande familiaridade ente a comunidade educativa. Mesmo assim, os 10 dias que passei na escola-sede e as 13 reuniões a que assisti entre 1 e 12 de Setembro de 2006 reservaram-me várias surpresas. Desde logo, apercebi-me que o ambiente, mais do que informal, chega a ser familiar. Quando o órgão de gestão afirma trabalhar de 'porta aberta' não o diz retoricamente, a forma como qualquer elemento da comunidade educativa entra no CE, seja para resolver um problema, usar a fotocopiadora ou a impressora, trocar 'dois dedos de prosa', ou simplesmente 'acender um cigarrinho', sempre ao som das sonoras gargalhadas com que a presidente reage a qualquer problema que surja, apanhou-se completamente desprevenida. Além disso, as portas estão mesmo abertas, chegando as instalações a ficar vazias ou ocupadas pela 'descendência', enquanto as três docentes que integram o executivo reuniam com os encarregados de educação (EE). Não será por acaso que a presidente do CE, há 15 anos no órgão de gestão, 12 dos quais como presidente, afirma com alguma frequência «Esta é a minha casa, depois tenho a outra onde vou dormir (às vezes)!». A comprovar esta ideia, o facto de as filhas de 3 dos elementos do órgão de gestão terem passado grande parte destes dias numa escola que nem sequer frequentam, usufruindo do espaço como se das suas casas se tratasse. A comprová-lo também as horas tardias a que estas chegaram a sair da escola por esta altura (nunca antes 20h, mas várias vezes às 3 da manhã) e as horas a que por vezes lá chegam (6h da manhã). O sentido de pertença que esta disponibilidade indicia parece ser compartilhado pelo mais antigo funcionário da escola, aliás um dos únicos que se mantêm desde a fundação, chefe do pessoal não docente e que fazendo justiça à alcunha de 'dono da escola' parece ser sempre o primeiro a chegar e o último a sair, mesmo nos dias em que ainda de férias, não estava oficialmente ao serviço da escola.

Outra das coisas que me surpreendeu, logo no dia 1 de Setembro, foi o facto de ser o próprio CE a fazer os horários das turmas e dos professores (uma tarefa geralmente entregue a uma equipa específica) e o à vontade com que qualquer um dos elementos falava de casos particulares, independentemente do nível de ensino. Na verdade, uma das conclusões que acabei por tirar logo ao fim dos primeiros dias de observação foi a de que, embora o CE seja composto por um elemento de cada nível de ensino (pré-escolar, 1.ºCEB, 2.ºCEB e 3.ºCEB), não existe neste Agrupamento uma divisão de competências rígida. Todos os elementos conhecem de perto os problemas de cada nível, de cada escola e dos muitos alunos e professores que compõem o Agrupamento, fazendo questão de conhecer de perto todas as escolas. Se acrescentarmos a isto o facto de pais, alunos e professores serem recebidos pelo órgão de gestão como um todo e serem incitados a frequentar os vários serviços da escola-sede e a contactar qualquer elemento do CE em caso de necessidade, pessoalmente ou via telefone, parecem indicadores da tentativa de promover o sentido de pertença e da preocupação em fazer deste conjunto de escolas um verdadeiro Agrupamento, onde todos se sintam integrados e não um 'ajuntamento' como a presidente do CE gosta de ironizar. Nesta mesma linha, parece-me relevante o facto de o regulamento interno do Agrupamento prever a formação de uma Associação de Pais única¹³² (profissionalizada e com quadros próprios), com representantes das várias freguesias e níveis de ensino, independentemente de poderem existir comissões mais restritas. Igualmente relevante, o facto de, sendo uma estrutura prevista no Regulamento Interno (RI), os alunos nunca se terem mobilizado no sentido de constituir uma Associação de Estudantes, apesar do incentivo dos professores.

As reuniões de preparação do ano lectivo

A primeira reunião a que fui convidada a assistir decorreu no dia 1 de Setembro ao final da tarde com os **parceiros locais**. Ali, estiveram representadas as oito Juntas de Freguesia (JF), a Associação de Pais (AP) e o Órgão de Gestão do Agrupamento. O Vereador da Educação também foi convidado, mas não compareceu.

Esta reunião, que decorreu num ambiente bastante informal, marcado por o que me pareceu ser um convívio de longos anos e um verdadeiro espírito de aliança, teve como ordem de trabalhos, a troca de informações, nomeadamente das relativas ao fornecimento de almoços no pré-escolar e 1.ºCEB (assegurado pelas JF) e a

¹³² Ainda que em 2007/08 viesse a ser constituída uma outra AP, com pais de freguesias que não se viam representados.

componente de apoio à família (da responsabilidade da AP), tendo em vista a preparação das reuniões com os EE dos vários níveis escolaridade e das diferentes freguesias. Estas reuniões decorreriam durante as noites de toda a semana seguinte, segundo calendarização própria, havendo necessidade de uniformizar discursos e definir estratégias.

Depois de feito o ponto da situação relativamente a cada freguesia, no que diz respeito a colocação de professores, almoços e actividades de tempos Livres (ATL's), a presidente do executivo deu conhecimento de algumas alterações a introduzir no funcionamento das escolas por imposição da tutela, as quais acabaram por ser o assunto dominante das reuniões com os pais. Algumas destas alterações geraram alguma polémica, não só porque a distribuição de competências se revelou pouco clara, mas sobretudo porque os termos das parcerias estavam ainda por definir e era preciso definir o que dizer aos pais:

1.º Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC): o assunto que veio a revelar-se mais polémico girou em torno da implementação do Despacho do Ministério da Educação (ME) que prevê AEC para os alunos do 1.ºCEB entre as 15h30 e as 17h30. Neste concelho foi designada a autarquia como a promotora das actividades, a saber: *Expressão Físico-Motora, Expressão Musical, Inglês e Apoio ao Estudo*. O *Apoio ao Estudo* seria assegurado pelos professores titulares da turma, mas para as restantes actividades, a autarquia abriu concurso para adjudicação a várias entidades. Acontece que este encontrava-se, à data do início do ano lectivo, ainda em fase de reclamações. Conforme deu conta a comunicação social, a introdução das AEC's foi pouco pacífica por todo o país, mas no caso concreto do Agrupamento de Escolas de Campos do Lis, levantaram-se problemas acrescidos. Primeiro, e atendendo à existência de várias escolas de lugar único, a autarquia previu a deslocação de alunos de algumas localidade para outras. Antecipando a revolta das localidades cujas crianças seria necessário deslocar, a presidente do órgão de gestão recusara-se, em Julho, a assinar o protocolo com esta entidade. Em segundo lugar, há no Agrupamento inúmeras escolas que não têm auxiliares de acção educativa, não havendo quem assegurasse os intervalos, as pausas lectivas e a supervisão das crianças na ausência do professor. Finalmente era de prever que os pais necessitassem de apoio além das 17h30, tendo ficado no ar a ideia de a AP continuar a garantir o ATL. Em Julho, e face à posição da Presidente do órgão de gestão, a autarquia ficara de pensar em alternativas, mas nas vésperas da abertura do ano lectivo não tinha dado qualquer indicação. Neste sentido, sendo este o primeiro Agrupamento do concelho a iniciar as actividades lectivas, todos se questionavam sobre a data de início das AEC e, sobretudo, sobre o que dizer aos

pais, lamentando-se a sistemática ausência do Vereador. A este propósito, convém referir que este havia publicamente assumido uma atitude crítica em relação às AEC. Depois de confessar a um dos principais órgãos de comunicação local que não haveria professores suficientes para assegurar estas horas (com direito a foto e destaque de 1.ª página) confessou, no âmbito de uma intervenção que fez no I *Encontro Nacional de Licenciados em Ciências de Educação*, ser muito céptico relativamente a este projecto. Esclareceu que, juntamente com a Câmara Municipal de Coimbra, esta autarquia teria sido a última a assinar o protocolo e afirmou tratar-se de um jeito que as Câmaras estão a fazer ao Governo, visto este ter congelado a contratação de pessoal¹³³

Perante todas estas indefinições ficou acertado que se iria garantir aos pais o início do *Apoio ao Estudo* a partir de 2 de Outubro, sublinhando-se a necessidade de deixar claro que as outras actividades estavam dependentes da autarquia. Por outro lado, atendendo a que a frequência destas actividades seria facultativa, entendeu-se aconselhar informalmente os pais a manterem os filhos nas actividades que habitualmente frequentavam, sob pena de a 2 de Outubro não terem onde deixar os filhos.

Convém referir que no dia 12 de manhã decorreu nova reunião para debater este assunto, desta vez com três representantes da **Divisão da Educação** que, de modo geral, se limitou a manter a proposta apresentada em Julho. Esta reunião decorreu num ambiente bastante tenso, com os presidentes das juntas a apresentar as dificuldades práticas da implementação da proposta e a reivindicar uma reunião com os pais das crianças a deslocar, na qual estivessem presentes os quatro parceiros, evitando-se, assim, mal-entendidos como os registados no ano anterior a propósito do enceramento de algumas escolas. A representante da autarquia salientou tratar-se de uma proposta aberta a reformulações, mas invocou razões pedagógicas, limitações impostas pelo Despacho 12 591/2006 de 16 de Junho e a gestão de fundos públicos como limites às negociações. Por outro lado, deixou no ar a proposta da AP manter os ATL (no horário habitual) sendo as AEC uma forma de minimizar recursos humanos e financeiros da componente de apoio à família. A AP lembrou que tinha pessoal nos quadros e custos fixos e que os pais, depois de divulgado o despacho, não estariam dispostos a pagar as actividades. A presidente do CE e a AP lamentaram o carácter tardio da reunião, enquanto um dos membros da AP invocou episódios antigos como

¹³³ Afirmações produzidas como orador do Painel II, subordinado ao tema *Animação e Desenvolvimento local: Espaço para a Educação e Cooperação* (ESEL - 29/09/2006)

representativos da falta de articulação entre o discurso da autarquia e as directivas que chegam ao Agrupamento. Num ambiente de tensão crescente, marcado por um sistema de comunicação pouco unívoco e transparente, a representante da autarquia afirmou estar a ser 'achincalhada' e acusada de decisões que nada tinham que ver com a Divisão da Educação. Por fim, garantiu que as escolas estariam abertas até às 17h30 a partir de 2 de Outubro, mesmo que os horários das actividades fossem provisórios, remetendo os ajustes necessários para uma próxima reunião entre a autarquia e o Agrupamento, onde seria tratada a deslocação de alunos, o problema das auxiliares da acção educativa¹³⁴ e das tarefeiras, bem como um outro problema, o dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

2.º Horário de funcionamento do Bar: outra questão que surgiu logo nesta primeira reunião e que, embora menos polémica, marcou as reuniões e conversas informais durante os 10 dias que passei na escola-sede foi a deliberação pela Assembleia de Escola de fechar o Bar durante a hora do almoço, sob o argumento de obrigar os alunos a manter uma dieta mais equilibrada. Sensível à realidade de os alunos trocarem frequentemente as senhas do almoço por bolos, sandes e sumos e à necessidade de promover uma alimentação saudável, a presidente do CE manifestou alguma preocupação com o facto de algumas educadoras e professores do 1.ºCEB se deslocarem à escola-sede durante o horário do almoço, aproveitando para tratar de alguns assuntos ou simplesmente para trocar 'dois dedos de conversa'. Para ela, encerrar o Bar durante esta hora significaria pôr fim a um espaço de convívio fundamental e ao cortar de um laço, que favoreceria o sentimento de pertença ao Agrupamento. Neste sentido, e uma vez que manter o Bar aberto para uso exclusivo dos docentes foi uma ideia unanimemente recusada, informou os presentes de que iria apresentar à Assembleia de Escola a proposta de limitar a venda de certos produtos durante a hora do almoço, esperando assim dissuadir os alunos de ali fazerem as suas refeições.

3.º Auxiliares e tarefeiras: Finalmente, entre comentários a professores, educadores e auxiliares de acção educativa mais polémicos, surgiu uma questão que me despertou alguma perplexidade. Compreendi que além das auxiliares da acção educativa, colocadas nas várias escolas pelo ME e das tarefeiras contratadas pelo Agrupamento, existem auxiliares de acção educativa afectas à autarquia, que as

¹³⁴ Actualmente designadas por técnicas operacionais.

coloca em escolas que considera deficitárias. O problema que por vezes ocorre, e que para mim foi uma surpresa, foi o facto de estas nem sempre reconhecerem autoridade ao Agrupamento, ignorando as directivas do órgão de gestão e tirando partido da deficiente comunicação entre o Agrupamento e a autarquia. A *zona de incerteza* que daqui decorre parece estar a originar problemas pontuais, reconhecendo-se a necessidade de reunir com todas as partes, de modo a evitar equívocos e, naturalmente, reduzir as *zonas de incerteza* e a 'margem de manobra' destas funcionárias.

A **reunião geral de professores** decorreu no dia 4 de Setembro em ambiente de festa. Para a maioria dos professores parece ter sido um reencontro com os colegas e, em alguns casos, um regresso após um ou dois anos ao serviço de outra escola. Talvez por isso ninguém me tenha parecido deslocado e mesmo os poucos professores novos, rapidamente me pareceram absorvidos pelo grupo disciplinar e pelo ambiente de festa.

Embora, em tom de brincadeira os professores tenham sido informados que a reunião era facultativa e que o almoço oferecido pela escola é que seria obrigatório, havia questões sérias a tratar. Depois de uma breve caracterização do Agrupamento e dos projectos em curso, foram comunicadas as principais alterações a introduzir no funcionamento das escolas, sempre de forma bem-humorada e bastante informal:

1.º Ensino Recorrente – A presidente informou que o tradicional Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis daria lugar ao Centro de Novas Oportunidades a funcionar com cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), mas cujos contornos estavam ainda por definir.

2.º Apoio ao estudo – Entre os professores do 1.º CEB gerou-se algum 'burburinho' perante a obrigatoriedade de ser o *professor titular* de turma a assegurar o *Apoio ao Estudo*, no âmbito do TE (Tempo no Estabelecimento).

3.º AEC e Plano de Ocupação dos Alunos do 2.º e 3.ºCEB: Um pouco à semelhança do que iria acontecer no 1.ºCEB, os professores foram informados que todos os alunos do 2.º e 3.º CEB terminariam as actividades lectivas às 15h30, horário a partir do qual a escola lhes proporcionaria um conjunto de actividades, segundo um plano ainda por aprovar em Conselho Pedagógico (CP) e Assembleia de Escola (AE).

4.º Formação de Equipas Pedagógicas: Na sequência do *projecto 5.º ano*, um projecto de diferenciação pedagógica apresentado à Direcção Regional da Educação do Centro (DREC) no sentido de promover a flexibilidade curricular, mas cuja falta de

aprovação em tempo útil deixara por executar, apelou-se ao trabalho por Equipas Pedagógicas relativas a cada ano de escolaridade. Os horários dos professores foram feitos tendo em conta esta possibilidade (tendo ficado cada professor com um único nível de ensino), no sentido de implementar a filosofia e criar no terreno condições para, no ano lectivo seguinte, implementar o projecto, generalizando-o a todo o 2.º e 3.º CEB.

5.º Esquema de substituições: Avaliada de forma negativa a forma como havia decorrido o trabalho de substituições no ano anterior, o CE apelou a que, sempre que possível, os professores procurassem trocas directas, sublinhando a vantagem do professor não ter falta e dos alunos verem a aula repostas. Nos casos de incompatibilidade de horários, o docente deveria deixar a planificação a outro professor do departamento. Desta forma, só em caso de faltas imprevistas entraria o 'professor bombeiro', promovendo o estudo e a realização de trabalhos de casa.

Por fim, o Órgão de Gestão sublinhou que todos os recursos do Agrupamento estariam ao dispor das várias escolas e deu algumas informações no sentido de agilizar e desburocratizar a comunicação entre o Agrupamento, privilegiando a informação *on-line*. O apelo causou algum incómodo, a avaliar pelo 'burburinho' e pela referência aos mais diversos obstáculos. Em contrapartida a substituição do servidor existente pela *intranet*, onde ficariam disponíveis o Regulamento Interno (RI), o Projecto Educativo (PE) e o Projecto Curricular de Escola (PCE), além de uma série de documentos e modelos tendo em vista a orientação e coordenação do trabalho a desenvolver, pareceu ser bem aceite. Aos novos professores, foi ainda explicada a utilização do cartão magnético, das chaves de salas e cacifos, requisição de material e outras normas de funcionamento interno.

Foi ainda elogiado o trabalho desenvolvido, no ano anterior, pelas educadoras, no âmbito do apoio à família, sugerindo-se a partilha desta experiência nos conselhos de docentes. No fim da reunião foi dado a conhecer o calendário das reuniões para planificação das actividades lectivas, sendo todos os professores convidados a estar presentes nas reuniões a realizar com os EE na sede do Agrupamento. Foi entregue uma pequena lembrança e procedeu-se à distribuição dos horários. O almoço foi servido no refeitório, com muita doçaria a reforçar a festa e o convívio, num ambiente onde apenas eu parecia deslocada...

A primeira **reunião com EE** a que assisti decorreu no dia 4 de Setembro e contou com a presença da AP (que antes e após estas reuniões procedeu durante toda a semana à entrega dos manuais escolares), os presidentes das respectivas JF e de

muitos docentes. Embora esta tenha sido a única das reuniões em que esteve presente todo o CE, foi a vice-presidente (coordenadora do 1.ºCEB) que presidiu a reunião.

Tal como viria a acontecer durante as quatro noites em que assisti à recepção aos EE das outras freguesias e dos restantes níveis de ensino (em alguns casos em reuniões simultâneas), foi caracterizado o Agrupamento, falou-se sobre os subsídios atribuídos pela autarquia, sublinhou a importância da caderneta escolar como meio de comunicação entre o professor e o EE e da necessidade de esta acompanhar sempre o aluno e ser regularmente consultada pelos pais. Falou-se, ainda, sobre os horários de funcionamento dos serviços da escola-sede, promovendo a ligação ao Agrupamento. Para o fim, ficaram as polémicas AEC, que o órgão de gestão explicou serem de carácter facultativo e da responsabilidade da autarquia (quer no que diz respeito às actividades oferecidas, quer à gestão dos recursos humanos), ficando reservado ao Agrupamento o acompanhamento e avaliação do serviço prestado. Convém referir que, tal como havia sido combinado na reunião com a AP e JF, a presidente do órgão de gestão fez uma intervenção muito frontal, fazendo-se valer da sua condição de mãe, no sentido de alertar para os problemas que poderiam surgir na implementação destas actividades.

Quanto às preocupações dos pais, as primeiras questões colocadas foram as do costume: distribuição dos livros escolares pela AP, fornecimento de almoços e transporte pelas JF, falta de auxiliares de acção educativa em escolas de lugar único e regras nas prioridades no acesso aos Jardins de Infância e aos apoios educativos. Como era esperado, foi em torno das AEC que se centraram a maior parte das intervenções, nomeadamente sobre o perfil dos professores responsáveis por estas actividades e as lacunas nas aprendizagens que dali poderiam vir a decorrer.

À parte o nervosismo natural da vice-presidente, pessoa tímida e menos habituada a este tipo de exposição, compensado por um ambiente de grande cumplicidade entre os elementos do órgão de gestão, os elementos presentes da AP, os presidentes de junta e até alguns pais (uns colegas, outros ex-alunos ou já bem conhecidos na escola pelo número de filhos que a frequentam), senti alguma tensão durante esta reunião. A atitude reivindicativa dos EE, no sentido de cobrar responsabilidades à AP, às JF, ao Agrupamento e à autarquia pareceu-me legítima e atribuí o tom grave e ponderado, ainda que sempre frontal e aberto, que marcou as intervenções da presidente do CE, à dificuldade em gerir as tensões existentes entre a comunidade e o poder central, que acabam por recair sobre o Agrupamento.

Se tal poderá ser uma realidade, a verdade é que nas reuniões posteriores a presidente do executivo retomou o seu estilo informal e bem-disposto, mesmo quando

o Coordenador da Área Educativa esteve presente nas reuniões com os pais ou quando reuniu com os não docentes, momentos em que esperava encontrar alguma tensão. Em conversa informal, percebi que a tensão naquela reunião se deveu apenas à presença de um casal que (ela professora, acusando conflitos antigos com a presidente do órgão de gestão) se tornara já conhecido no meio pelo facto se colocarem estrategicamente em extremos opostos da sala, incitando as pessoas que ficam por perto a fazer intervenções que destabilizam qualquer reunião em que estejam presentes. De resto, este era o tema dominante de todas as conversas à saída da reunião, quer entre professores, quer entre EE e membros da AP que, rapidamente, me puseram ao corrente da situação.

Quanto às reuniões com os EE dos alunos do 2.º e 3.º CEB (5 e 6 de Setembro), foi notório o decréscimo no número de professores presentes, compensado pelo aumento do número de alunos que acompanhavam os pais. Por outro lado, parece-me pertinente registar que por decorrerem mais para o final da semana, e à medida que se iam realizando outras reuniões com o corpo docente e não docente, as informações foram sendo actualizadas com as decisões que, entretanto, foram sendo tomadas. Quero com isto dizer que a informação dada aos EE não foi exactamente a mesma em todas as reuniões, não só porque se tratava de níveis de ensino diferentes, mas, sobretudo, porque o arranque do ano lectivo ia sendo progressivamente afinado. Neste aspecto parece-me ter faltado algum tempo de maturação interna das mudanças a implementar, a sua comunicação aos EE e, sobretudo, a sua aplicação, limitando a reflexividade necessária à implementação da mudança, o que parece decorrer de condicionantes externas, isto é, dos prazos impostos pelo ME para a recepção aos alunos.

Assim, aos EE dos alunos que frequentam a escola-sede, foram dadas informações sobre o 1.º dia de aulas, o funcionamento do cartão magnético, o plano de ocupação dos alunos (com especial referência para a criação de uma sala de estudo e para a necessidades de os pais preencherem o horário dos seus educandos, de acordo com as actividades propostas), o regime de substituições e os horários e percursos dos autocarros. Os EE foram esclarecidos que apesar de as aulas terminarem às 15h30 só haveria autocarros às 17h30 e que os alunos só poderiam sair da escola antes dessa hora, caso os EE prescindirem do plano de ocupação dos alunos. De resto, foi com alguma surpresa que percebi que, ali, é o CE quem articula, directamente, com a Rodoviária o transporte dos alunos das diferentes freguesias. Mais uma mediação de que não me tinha dado ainda conta. Esta última reunião terminou com a sensibilização dos EE para a necessidade de contactar sempre que necessário o Director de Turma (dentro ou fora do horário de atendimento) e para o combate à indisciplina.

A primeira reunião da **Assembleia de escola**, uma reunião extraordinária, decorreu a 5 de Setembro, presidida pela professora de Religião e Moral.

Na ordem de trabalhos estavam a análise das alterações a introduzir no RI e no Projecto PE para 2006/2009, a serem aprovados em Conselho Pedagógico no dia seguinte. A este respeito parece-me digno de nota a forma como nas reuniões dos vários órgãos, os documentos são projectados num *Smartboard*, dando provas da aposta que o Agrupamento faz nas novas tecnologias e do proveito que delas tira. Atendendo a que a maior parte dos presentes havia estado envolvido na reformulação do RI e partindo do princípio que parte do texto do PE se poderia manter (tendendo a reproduzir-se ao longo de vários anos), foram feitas apenas algumas correcções gramaticais ou que visavam tornar o texto suficientemente vago para criar *zonas de incerteza* e assim possibilitar a 'gestão caso a caso'.

Também tendo em vista a aprovação em Conselho Pedagógico, o coordenador do Departamento de Projectos apresentou uma proposta de dinamização do espaço interior da escola, mediante a colocação de placares versáteis nos corredores, os quais além de contribuírem para o embelezamento da escola, seriam adaptáveis a diferentes utilizações. Deu ainda a conhecer o *Projecto Sensibilizar - Plano Operacional para a divulgação e implementação do RI*; e o *Projecto Busca - Plano operacional para utilização da internet em contexto de sala de aula*.

O acontecimento mais marcante desta reunião não estava, porém, na ordem de trabalhos. A presidente do CE, sem direito de voto, apresentou a sua contraproposta relativamente ao horário do Bar. A Assembleia manteve a posição inicial, embora lhe tenha conferido um estatuto provisório. A presidente do executivo saiu derrotada e a Assembleia de Escola não reconheceu o Bar como espaço de pertença, insistindo na necessidade de fomentar uma alimentação regrada. A decisão em si foi, contudo, o que menos relevante me pareceu. O que, realmente, me despertou a minha atenção foi a forma como a questão foi discutida. Convém referir que, fora momentos informais, esta foi a primeira reunião a que assisti sem que o órgão de gestão estivesse presente, pelo menos a tempo inteiro, já que a presidente dividiu o seu tempo entre esta reunião e a preparação do Conselho Pedagógico que iria presidir no dia seguinte. Assim, depois de apresentar os seus argumentos e a respectiva contraproposta, abandonou a sala. Depois do que me pareceu ser alguma perplexidade por se estar a voltar a uma decisão que já havia sido tomada, os elementos da AE discutiram a contraproposta, reiteraram a necessidade de promover uma alimentação saudável e, alguns, contestaram o próprio argumento de que o Bar seria um espaço de convívio importante para as educadoras e professores do 1.º CEB.

Quando a presidente do executivo regressou, a professora que presidia a reunião presidente convidou os seus pares a expor os seus argumentos, mas ninguém usou da palavra. Nem mesmo os que mais se haviam mostrado indignados com a sugestão, ousaram expressar a sua opinião. A presidente da assembleia, desconfortável na sua função de presidir à reunião, sem coro, propôs como solução de compromisso que se experimentasse fechar o Bar à hora do almoço durante um mês, procedendo-se depois a uma avaliação da experiência. Uma decisão que parece ter deixado satisfeitos apenas os pais dos alunos do 3.º CEB, provavelmente os que mais tendem a trocar o Refeitório pelo Bar.

Confesso que fiquei algo perplexa com o silêncio dos elementos que, minutos antes, tanto se tinham manifestado. Percebi, então, que o ambiente não era tão consensual como me parecera até então e que a liderança do Agrupamento talvez não fosse tão pacífica como até então me tinha parecido. Percebi, sobretudo, que a resistência/oposição era latente, que a frontalidade com que a presidente do órgão de gestão lida com todos à sua volta, pode inibir a expressão de opiniões divergentes. Não sendo de descartar a possibilidade de uma eventual força de oposição. Tal hipótese, indo ao encontro das minhas mais recentes suposições, obrigou-me a repensar a minha postura enquanto observadora. Passado o período das reuniões, em que o CE foi fundamental para legitimar a minha presença nas escolas, procurei afastar-me do órgão de gestão, sob pena de eventuais tensões, uma das dimensões a estudar em qualquer organização, me poderem passar despercebidas.

A primeira Reunião de **Conselho Pedagógico**, realizada a 6 de Setembro, foi essencial porque ali confluíram inúmeras dúvidas suscitadas nas reuniões anteriores, nomeadamente nos conselhos de docentes (JI e 1.º CEB) e reuniões de departamento que tiveram lugar após a reunião geral de professores e às quais eu achei prematuro assistir nesta fase. Neste sentido, foram prestadas informações complementares por parte do CE, mas foram também operacionalizadas algumas das mudanças a implementar. Nomeadamente foram estabelecidos critérios para a afectação das horas a cumprir pelos professores no estabelecimento (TE) e outras actividades (OA), de modo a assegurar o acompanhamento da sala de estudo e o funcionamento de *ateliês* e projectos que, em conjunto, viriam a definir o plano de ocupação dos alunos, diariamente das 15h30 às 17h30, com excepção das 4.ªs-feiras, reservadas para reuniões. Com o mesmo objectivo, foi criada uma *sala lúdica*, uma sala de informática que durante os intervalos seria frequentada pelos alunos, sob a vigilância de professores e de um grupo voluntário de alunos.

No âmbito da planificação das actividades do início do ano lectivo, a presidente do órgão de gestão propôs que o trabalho fosse desenvolvido em Equipas Pedagógicas por ano de escolaridade, tendo em vista a promoção da interdisciplinaridade e a uniformização de procedimentos. A proposta foi aprovada como experiência, a implementar durante o arranque do ano lectivo, ficando agendada para o CP seguinte a avaliação dos resultados. Em função desta avaliação seria decidida a continuidade das Equipas Pedagógicas que poderiam vir a substituir os tradicionais conselhos de turma.

Outra questão debatida foi a forma do documento a facultar aos EE com o currículo e critérios de avaliação de cada disciplina. Depois de alguma discussão sobre o nível de pormenor a adoptar, no sentido de tornar o documento acessível aos pais, sem criar vínculos irreversíveis, decidiu-se pela criação de um modelo a disponibilizar *on-line* a todos os docentes.

Neta reunião foi ainda reeleita a presidente do CE como Presidente do CP, bem como a Comissão Especializada para Avaliação do Corpo Docente. Foram aprovados os projectos: *Sensibilizar* e *Busca* e foram sugeridas algumas actividades para o embelezamento da escola e dinamização do Jornal de parede, no sentido de fazer dele o jornal do Agrupamento, a ser publicado em papel e *on-line*¹³⁵.

Os **directores de turma** (DT) reuniram no dia 7 de Setembro, um conselho em que pela primeira vez não esteve presente a presidente do CE, sendo conduzido com grande firmeza e abertura pela coordenadora dos DT. Além de informações sobre os códigos de acesso ao software especialmente criado para o desempenho desta função e da distribuição de vários documentos de apoio (legislação, fichas, etc.), foram dadas indicações sobre a forma como deveria decorrer a recepção aos alunos, bem como a eleição dos representantes dos alunos e dos EE de cada turma.

Mais uma vez, foram discutidas algumas medidas relativas à implementação do plano de ocupação dos alunos. O excesso de carga horária para os alunos, o controlo da assiduidade e o carácter compulsivo das actividades extra-curriculares foram algumas das questões levantadas. Quanto ao documento a fornecer aos EE com o currículo e instrumentos de avaliação para cada disciplina, a decisão tomada em CP gerou alguma polémica, sendo divergente a interpretação dada a 'dar a conhecer aos pais...'. Depois de alguma discussão, com algumas manifestações mais ou menos corporativas, decidiu-se que o referido documento deveria ficar arquivado na sala de

¹³⁵ Algo que acabou por não ter seguimento, acabando o projecto por esmorecer, conforme dei conta nas entrevistas aos alunos, ano e meio mais tarde.

DT's, para efeito de consulta. Na mesma lógica de defesa, foi sugerido o registo na secretaria de toda a correspondência expedida pelos DT's.

O esquema de substituições e o funcionamento das Equipas Pedagógicas foram temas que também suscitaram algumas dúvidas, denotando-se alguma insegurança sobre os novos procedimentos a adoptar. Neste sentido, é de realçar a forma como a coordenadora dos DT conduziu a reunião, explicando a razão de ser de cada mudança e mostrando-se sempre receptiva a novas sugestões. Convém referir que nesta reunião, estavam pelo menos duas professoras novas no Agrupamento, com as quais procurei estabelecer imediatamente contacto. Ambas já tinham compreendido estar numa escola que funciona de forma muito particular, esforçando-se por assimilar o que posteriormente uma delas classificou como 'uma maneira diferente de trabalhar. Mas boa!'

Particularmente controversa, foi a comunicação da decisão da Assembleia de Escola de manter o horário de funcionamento do Bar, uma notícia que gerou algum mal-estar, sendo inúmeros os testemunhos sobre as implicações práticas da decisão.

Parece-me poder concluir-se que foi a este nível (que podemos considerar como de gestão intermédia) que surgiram as principais resistências à mudança. Algumas decisões tomadas pela AE, pelo CP e CE geraram alguma discussão entre aqueles que, no fundo, estão no terreno e temem a aplicações práticas das novas medidas, nomeadamente a alteração das suas rotinas e o trabalho adicional que delas pode decorrer. Convém, no entanto, esclarecer que as questões suscitadas me pareceram, regra geral, pertinentes, denotando, essencialmente, uma forte pressão decorrente da falta de tempo para reflexão e interiorização das novas práticas.

A **Equipa Pedagógica** do 5.º ano reuniu no dia 7 de Setembro, excepcionalmente presidida pela presidente do órgão de gestão, dadas as inúmeras dúvidas que havia, ainda, sobre os moldes em que estas deveriam funcionar. A ordem de trabalhos dos 14 professores presentes incluía a planificação de actividades, lectivas e não lectivas, definição de estratégias e discussão de critérios de avaliação, bem como a caracterização das turmas, em especial dos alunos com NEE.

Embora não tenha estado presente em toda a reunião, ficou clara desde o início a confusão sobre o que fazer naquela que acabou por ficar designada como a reunião '0' das Equipas Pedagógicas. Depois de muitas hesitações, decidiu-se que o trabalho a desenvolver com as turmas do 5.º ano, no âmbito da *Formação Cívica* e da *Área de Projecto* incidiria sobre o RI, indo ao encontro Projecto *Sensibilizar*, proposto pela coordenação de projectos. Quanto à planificação do trabalho lectivo, afinaram-se mais uma vez os procedimentos relativos à forma de dar a conhecer os currículos aos pais.

Quanto à tão procurada interdisciplinaridade, limitou-se, nesta fase, à troca de contactos e ao cruzamento de horários, tendo sido remetida para uma fase posterior a abordagem dos conteúdos. Segundo fui informada, após a minha saída, pouco mais se fez do que uma breve caracterização de cada turma pelo respectivo DT, com especial referência aos alunos com NEE.

A **recepção aos alunos** aconteceu no dia 11 de Setembro, logo no primeiro dia proposto pelo ME, sendo o Agrupamento de Escolas de Campos do Lis o primeiro a iniciar as actividades no concelho. Visto que na reunião de DT's fiquei ao lado de uma das novas professoras a quem foi atribuída uma direcção de turma, pedi-lhe para estar presente na recepção à sua turma.

Cumprindo a planificação elaborada pelo CE, os alunos do 2.º Ciclo, acompanhados dos EE, foram recebidos pelo respectivo DT e por outro professor, tendo sido transmitidas informações sobre horários, algumas regras de funcionamento e actividades disponíveis. Foram distribuídas as cadernetas de aluno, passes e cartões magnéticos, e foi eleito o representante dos EE, curiosamente uma professora que no ano anterior havia leccionado no Agrupamento. Seguiu-se uma visita guiada à escola, neste caso pela professora de Religião Moral, já que a DT também não conhecia 'os cantos à casa'. Depois, foi a vez de o órgão de gestão dar as boas-vindas aos alunos no polivalente anexo ao Bar. Durante esta sessão, a presidente do CE apelou ao cumprimento das normas, explicou o funcionamento das actividades extra-curriculares e exibiu um vídeo de apresentação do Agrupamento e de algumas das actividades que este tem vindo a desenvolver.

Com os alunos do 3.º Ciclo, o processo foi o inverso. Foram primeiro recebidos pelo órgão de gestão e só depois reuniram com os DT's. Aqui parece que a presença dos EE não foi tão massiva, o que se compreende se atendermos a que, salvo raras excepções, estes alunos já conheciam bem a escola.

Às 12h os autocarros vieram buscar os alunos e grande parte dos professores também partiu, voltando o silêncio a que já me tinha habituado e que por momentos havia sido quebrado.

Depois de dois adiamentos, a reunião com os não docentes da escola-sede¹³⁶, acabou por acontecer na tarde do dia 11 de Setembro, ou seja, após a recepção aos

¹³⁶ Onde não estiveram presentes os funcionários administrativos, nem os não docentes das restantes escolas, aparentemente excluídos de todas as categorias com as quais o CE teve o cuidado de reunir tendo em vista a preparação do ano lectivo.

alunos. Devo confessar que fui para esta reunião munida de algumas pré-noções. Concretamente, esperava encontrar alguma resistência à mudança, quer àquela que era procurada pelo órgão de gestão, antecipando a formação de vícios pela longa permanência numa ou outra função, quer a decorrente das alterações introduzidas neste ano lectivo no funcionamento da escola. Mas os meus pré-conceitos caíram imediatamente por terra.

Elucidativo do ambiente em que decorreu a reunião, foi a forma inédita como esta começou. Durante a manhã desse dia ouvi várias referências 'à escola que a presidente limpou', o que eu entendi como 'a escola que a presidente do CE mandou limpar'. Foi enquanto aguardávamos que a assembleia estivesse completa que, entre gargalhadas, me foi contado o sucedido: na semana anterior à recepção aos alunos, o Agrupamento terá recebido a informação de que havia uma escola do 1.ºCEB que não estaria em condições de receber os alunos, visto não ter sido limpa no final do ano lectivo anterior pela tarefaira que lhe estava afecta. Contactada a JF, que ficou de enviar alguém para fazer a limpeza, pensou-se que o problema estaria resolvido. Na 6.ª feira à hora do almoço, a professora colocada na escola queixou-se ao Agrupamento do estado em que a escola permanecia, o que levou o órgão de gestão a contactar, de novo, a junta. A meio da tarde, surge um telefonema a explicar que a escola não fora limpa porque a referida tarefaira teria impedido a funcionária da junta de entrar, chegando mesmo a ameaçá-la. Furiosa, a presidente do órgão de gestão pegou nas funcionárias que se encontravam de serviço na escola-sede e 'de esfregona em punho', dirigiram-se à escola e 'deixaram-na num brinco', não sem antes despedir a tarefaira em causa¹³⁷. Resultado, saíram de lá perto da meia-noite e a aventura foi descrita com tal requinte de humor que, na reunião, havia quem lamentasse não ter sido convocada.

Contra todas as minhas expectativas, e contrariando a expressão grave da vice-presidente do executivo e do responsável pelo pessoal auxiliar que a acompanhavam na mesa, a presidente do CE foi mais informal do que em qualquer outra reunião, revelando uma proximidade e cumplicidade que parecem explicar a forma como todas as alterações foram aceites e todos os problemas resolvidos, sendo os próprios auxiliares a propor soluções para ultrapassar obstáculos que só eles foram capazes de diagnosticar, nomeadamente, problemas nos horários das limpezas que obrigaram à reformulação dos horários do pessoal. Sem esquecer as condicionantes e problemas

¹³⁷ Uma atitude que esteve, aliás, na origem de um problema legal com que o órgão de gestão se veio a debater mais tarde.

individuais de cada um, os horários e funções foram, assim, ajustados às novas necessidades, em alguns casos informal e internamente, em resposta ao apelo, lançado pela presidente do executivo, no sentido da flexibilização de procedimentos, do trabalho em equipa e do espírito de solidariedade. Neste sentido, e independentemente das decisões que o CE se limitou a transmitir, esta reunião foi um exemplo da forma como a negociação e as decisões partilhadas podem superar obstáculos, desde que se parta de um ambiente de abertura e de confiança mútua.

A terminar, e explicando que a escola pretende institucionalizar os processos de comunicação *on-line*, os funcionários foram incentivados a visitar a intranet para consulta de actas de reuniões e comunicações internas, podendo fazê-lo a partir da sala de professores ou da Biblioteca. A presidente do CE terminou a sessão afirmando que a qualidade de uma escola depende mais dos funcionários do que dos professores, pediu que se esquecessem desavenças antigas e que respondessem a todos com um sorriso, mesmo quando às vezes fossem maltratados, uma estratégia que a própria parece cultivar.

Voltei à escola-sede a 3 de Outubro, cerca de três semanas após o início do ano lectivo. Por um lado, era suposto já terem começado as AEC, por outro lado, teria lugar o 2.º Conselho Pedagógico do ano.

Quanto ao plano de ocupação dos alunos do 2.º e 3.º CEB com actividades extra-curriculares, e de acordo com a calendarização prevista, tinha sido já implementado, tendo surgido apenas dificuldades em assegurar o funcionamento da sala de estudo à 6.ª feira por indisponibilidade do corpo docente. Por essa razão, e atendendo a tratar-se da véspera de fim-de-semana, optou-se por assegurar o regresso dos alunos a casa às 15h30, à semelhança do que acontecia às 4.ªs feiras. Visto haver alguns clubes e projectos a funcionar neste horário, a Rodoviária virá também às 17h30, flexibilizando-se desta forma o horário de saída.

Quanto às AEC ao nível do 1.ºCEB, a situação era, no entanto, bem mais complicada. O colégio que ganhara o concurso de adjudicação, informara não ter professores de Educação Física, nem de Educação Musical para 30 grupos, não tendo qualquer professor de Inglês antes do dia 11 de Outubro. A situação tornava-se tanto mais grave quanto a autarquia, apercebendo-se da impossibilidade de assegurar o transporte dos alunos, tinha acabado por ceder aos apelos do Agrupamento no sentido de não juntar escolas. Tendo esta alteração sido realizada após o concurso, significava isto que o número de professores em falta seria muito superior ao comunicado pelo colégio. Se atendermos a que todas as entidades responsáveis pela implementação das AEC lidavam com o problema da falta de professores, indo ao encontro do cenário

traçado pelo Vereador em Julho desse ano, não se vislumbrava uma solução a curto prazo. Por outro lado, no protocolo finalmente assinado entre o Agrupamento e a autarquia ficara omissa a questão do acompanhamento das crianças, visto que a presidente do órgão de gestão se recusou a assumir tal responsabilidade, ficando a questão em aberto. Perante este cenário, as escolas do 1.ºCEB arrancaram apenas com o 'apoio ao estudo', componente assegurada pelos professores titulares.

Em contrapartida, uma das professoras novas na escola dizia-se perfeitamente adaptada, lamentando apenas o afastamento em relação à sua residência, dizendo que o ideal seria levar esta escola para a porta de casa.

As assembleias de escola

A primeira reunião ordinária da AE a que assisti aconteceu no dia 11 de **Novembro**, sendo marcada, essencialmente, pelos dois assuntos que se haviam revelado polémicos desde o início do ano: as AEC e o encerramento do Bar.

De resto, foi comunicado que a DREC havia pedido um interlocutor para o combate ao insucesso escolar, tendo-se oferecido voluntariamente uma professora do 1.ºCEB, alvo de um louvor por parte da presidente do órgão de gestão, por não vir a beneficiar de horas para o efeito. Houve ainda uma nova tentativa de aprovar o Plano Anual de Actividades (PAA), mas, mais uma vez, optou-se por novo adiamento a fim de uma análise mais aprofundada por todos os elementos da assembleia. A este propósito, um representante dos EE lamentou que a convocatória que chega aos elementos exteriores à escola não tenha uma ordem de trabalhos pormenorizada, bem como a falta de acesso prévio aos documentos a tratar, impedindo assim a formulação de opiniões devidamente fundamentadas. Da mesma forma, questionou o facto de não ser feita a leitura das respectivas actas. A presidente do órgão de gestão, que dirigiu a reunião até chegar a presidente da AE mostrou-se reticente em avançar com alguma decisão, recordando que o seu estatuto na assembleia não lhe dava sequer direito a voto. Não obstante, e após alguma insistência por parte dos presentes, acabou por facultar a *password* de acesso à *intranet* onde os referidos documentos poderiam ser consultados. Quando posta ao corrente da situação, a presidente da AE mostrou algum desconforto e embaraço para com a situação, confessando que tal observação já lhe havia sido feita no ano anterior, tendo, finalmente, concordado com o procedimento sugerido pela presidente do órgão de gestão.

Relativamente às AEC, uma das representantes do 1.ºCEB deu conta da falta de auxiliares para tomar conta das crianças durante as horas de almoço e no final do dia, função que vinha sendo assegurada por alguns docentes, mas que, não sendo da

competência da sua competência, não deveria ser generalizada. Por outro lado, chamou a atenção para as assimetrias geradas dentro do Agrupamento, pelo facto de apenas só algumas escolas estarem a beneficiar das actividades. Nesse sentido, sugeriu uma assembleia geral com EE, professores, JF e autarquia, para que os EE pudessem compreender as responsabilidades de cada uma das partes envolvidas. Levantada a questão, um representante da AP ameaçou pôr fim às AEC por «estar farto de ser gozado», na sequência do que a professora do 1.ºCEB, defendendo a pertinência das actividades, responsabilizou o ME por avançar sem os recursos humanos estivessem assegurados. Perante a proposta de assembleia geral, a presidente do Órgão de Gestão e o representante dos EE argumentaram que o Vereador nunca estaria presente, como nunca havia estado nas outras reuniões em que estes problemas já haviam sido denunciados, incluindo uma reunião que chegou a estar agenda com o Coordenador da Área Educativa. O Colégio a quem a autarquia entregou as AEC, também foi visado, sendo acusado de não ter tido a coragem de afirmar a sua incapacidade para servir todas as freguesias que lhe foram entregues, quando, na verdade, só havia concorrido a três. Em tom irónico, foi referido que estas são as três freguesias da sua zona de influência e as únicas onde tudo parecia correr bem, comprometendo a imagem do Agrupamento. O Vereador chegou a ser confrontado com a hipótese de uma eventual renúncia do contrato com o colégio, situação que não veio a concretizar-se. Gerou-se, então, grande contestação em torno do comportamento da autarquia, que «a certa altura propôs a contratação de tarefas por parte do Agrupamento, depois concluiu que não haveria crédito de horas, chegando a falar em horas virtuais». A AP aproveitou para esclarecer que aquando da publicação do Despacho teve de enviar para o fundo de desemprego funcionárias que agora estavam a fazer falta e lamentou que o projecto que havia apresentado, antes da proposta do ME, que poderia assegurar estas actividades, tenha sido abortado pela autarquia, quando num outro concelho as AEC foram entregues às AP. Perante o descontentamento geral, a presidente do órgão de gestão chegou a sugerir «medidas drásticas por parte dos EE», mas a única decisão tomada foi a de convocar o Vereador, por carta registada, para uma reunião, no lugar do tradicional convite.

No que respeita ao encerramento do Bar, foi dada a conhecer a reclamação do CP sobre a decisão tomada pela AE, tendo sido discutidos os argumentos invocadas pelos conselheiros para a reabertura. Falou-se em «perseguição em aos professores que integram a AE», «manipulação dos alunos no sentido de reivindicarem a abertura do Bar» e foi referido que um dos maiores defensores do encerramento, «chegou a ser apelidado de fascista», na sequência do que terá ponderado pôr o lugar à disposição.

Não havendo a registar queixas por parte dos EE ou dos alunos, concluiu-se tratar-se de uma atitude corporativa por parte dos docentes. A presidente do órgão de gestão mostrou-se «estarecida com as informações sobre as pressões exercidas pelos professores», afirmando que, embora sempre tenha sido contra o encerramento, rejeitava, agora, qualquer hipótese de reabertura, chegando a colocar a equacionar a convocação de uma reunião geral visando a repreensão dos docentes. Mesmo assim, não conseguiu evitar que o órgão de gestão fosse responsabilizado pela presidente da AE, por ter «incentivado» a contestação. Digna de nota, a intervenção do representante dos EE que manifestou a sua indignação e «preocupação com os professores que os nossos filhos têm». Posto isto, a decisão final não poderia deixar de ser a da manutenção do encerramento.

Em **Julho** assisti à última reunião da AE que, sendo a primeira da equipa eleita a 24 de Abril, assinalou o termo do ano lectivo de 2007/08. Neste sentido, a reunião teve início com a apresentação dos novos representantes e com a definição de uma série de questões práticas relativamente ao modo de trabalho, seguidas do cumprimento de uma série de procedimentos rotineiros, tais como: a aprovação do calendário escolar, de uma nova assessoria para o CE e do regimento da componente de apoio à família no pré-escolar, bem como a apresentação do balanço da avaliação interna e externa feita pelos vários departamentos.

Devo dizer que o que mais me despertou a atenção nesta assembleia foi a sua composição, já que apenas 5 dos 12 elementos se mantiveram da assembleia anterior: uma das três representantes dos docentes do 2.º e 3.º CEB, os dois representantes dos não docentes e o representante da autarquia, além da presidente do órgão de gestão, que continuaria a participar nas reuniões como convidada. Tal renovação parece relevante se atendermos a que do corpo docente se manteve apenas uma das representantes. Visto que tanto ela como os novos representantes na AE eram professores que em Setembro perderiam o assento que tinham em CP¹³⁸, convém termos presente que a introdução da figura de *professor titular* punha em causa a representatividade dos docentes em CP (com os delegados a deixarem de ser eleitos), ao passo que a AE, resultando directamente da eleição de uma lista, se tornava o órgão representativo por excelência. O facto de estes professores terem integrado até então o CP, levou-nos a equacionar numa eventual 'dança de cadeiras,

¹³⁸ Embora à última da hora dois deles tenham acabado por ser integrados pelo desempenho de cargos, que a insuficiência de professor titulares deixou por ocupar.

em que um núcleo duro de docentes parece assumir, de uma forma ou de outra, o comando da escola, numa eventual aliança com o CE. Neste sentido, não surpreendeu o facto de a primeira deliberação desta assembleia ter sido a reabertura do Bar à hora de almoço, uma medida pouco consensual tomada pelos seus antecessores e que nunca tivera o apoio do CE ou do CP.

A questão foi introduzida pelo próprio presidente, quase em jeito de promessa eleitoral, propondo que o Bar se mantivesse aberto entre as 12 e as 13h30. O representante dos não docentes, um dos principais defensores do encerramento, reagiu mal à proposta, mantendo o sentido de voto, com o apoio da outra auxiliar de acção educativa presente, por acaso sua esposa. Saturado pelo facto de esta questão estar constantemente a ser levantada e contestada pelo CP este representante exaltou-se. Entrando em discussão directa com o presidente da AE argumentou com a duplicação das refeições servidas no refeitório, durante a fase em que o Bar esteve fechado, e criticou o mau exemplo de alguns professores. Um dos maiores críticos do encerramento, chamou a atenção para a necessidade de distinguir os adultos das crianças e apresentou algumas das estratégias desenvolvidas pelos alunos para comer no bar, argumentos corroborados pela coordenadora dos DT e pela representante dos EE. Por sua vez, o representante da Autarquia, enquanto presidente de uma das JF, insistiu na necessidade de os professores darem o exemplo, tendo sido contestado pelo representante dos EE que, apoiado pelas educadoras, sublinhou a necessidade de as crianças compreenderem que «há coisas que os adultos fazem e as crianças não podem fazer». A unanimidade surgiu em torno do caso dos alunos subsidiados, que, beneficiando de almoço gratuito no refeitório, optam por almoçar no Bar, «quando esta podia ser a única refeição completa do dia».

Durante toda a discussão, a presidente do órgão de gestão manteve o silêncio, dando a impressão de um entendimento prévio com o presidente da assembleia. Acabou por intervir, dando conta de como no questionário passado aos docentes durante o ano lectivo o encerramento do Bar constituía o principal motivo de descontentamento. Além disso, salientou o ambiente de contestação e o mal-estar gerado a este propósito. Neste sentido, defendeu a reabertura do Bar, com selecção prévia dos produtos e o estabelecimento de regras, nomeadamente um controlo apertado sobre os alunos subsidiados no 'escalão A'. Antes ainda da votação uma funcionária do Bar confessou a sobrecarga de trabalho durante a hora do almoço. Finalmente, pareceu-me clara a razão por que os funcionários sempre haviam defendido o encerramento. Uma atitude corporativa encoberta, que parece explicar a divergência entre pessoal docente e não docente relativamente a esta questão.

A reabertura do Bar acabou por ser votada favoravelmente, com o voto contra dos funcionários e a justificação do sentido de voto por parte da docente que integrava a assembleia anterior, que votou a favor da reabertura devido à pressão e aos pedidos dos colegas. A situação dos alunos do 'escalão A' foi salvaguardada pela possibilidade de perda do direito ao subsídio, caso desperdicem o almoço que lhes é oferecido no refeitório e depois de notificados os EE.

No final da reunião, a presidente do executivo falou sobre a necessidade de uma campanha de *marketing*, dando conhecimento da publicação do Despacho 14026/2007 de 3 de Julho, que autorizava os EE a matricular os filhos na escola que entendessem. A este propósito, um dos EE relatou o episódio de uma festa dinamizada num colégio, durante a qual foram distribuídas *t-shirts* às crianças, na sequência do que a sua própria filha pediu, imediatamente, para ir para o colégio. Dando conta do desespero que sentira durante o fim-de-semana, ao tentar fazer a distribuição do serviço docente para 2007/08, a presidente do órgão de gestão afirmou «Nós temos de ir lá, temos de trazer os meninos cá! No passado, o Agrupamento já fez isso e os pais ficaram muito espantados com as condições da escola-sede, dizendo que os colégios não têm nada disto...». «Nós fazemos coisas e não divulgamos, eles fazem qualquer coisita e divulgam logo nos jornais!», lamentou o novo presidente da Assembleia, enquanto o chefe do pessoal auxiliar lamentava o facto da página da escola estar ainda em construção. Já a representante do pré-escolar testemunhou ter sido muito bem recebida quando chegou ao Agrupamento, sentindo-se imediatamente parte dele. Lamentou, no entanto, não ter ainda conseguido passar esse sentimento aos pais, talvez porque algumas das práticas que promoviam a integração tivessem sido, entretanto, abandonadas pelos custos de transportes que envolviam. A assembleia terminou com o desafio, novamente lançado, da articulação interciclos, não a nível pedagógico, mas de projectos

Os conselhos pedagógicos

O Conselho Pedagógico de **Outubro**, que se veio a revelar longo e extenuante para quem, como a maioria dos professores, tinha iniciado as actividades lectivas às 8h30, consistiu essencialmente na discussão das informações que a presidente do órgão de gestão trouxe da reunião com a Coordenação Educativa, com implicações, directas, a curto prazo.

Assim, uma das primeiras questões a serem abordadas foi o impasse em que se encontravam ainda as AEC, bem como o Ensino Recorrente. Os cursos EFA continuavam por homologar, sendo certo apenas que as Unidades de Ensino

Capitalizável não iriam avançar, ainda que algumas escolas com recursos humanos excedentários tenham decidido fazê-lo.

Relativamente à Educação Especial, foi dada a informação de que o Agrupamento não poderia contar com crédito de horas para as tarefas que habitualmente acompanham os alunos com NEE, obrigando à redistribuição do serviço dos não docentes do pré-escolar e 1.º CEB. Por outro lado, o CP foi informado que no âmbito de um protocolo entre o Agrupamento e a CERCILEI, esta passaria a dar apoio na avaliação psicológica dos alunos e que a Coordenação Educativa de Leiria iria dar formação a todos os professores sobre a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF), a fim de que todas as partes pudessem passar a intervir no diagnóstico e caracterização destes alunos¹³⁹. A verdade, é que extinto o ECAE, passaram as ser as escolas quem, a partir de 2007/2008 procede à sinalização dos alunos com necessidades educativas especiais, um acréscimo de responsabilidade, bem sublinhado pela presidente do órgão de gestão e pela coordenadora dos Apoios Educativos.

Relativamente a questões internas, foi dada a informação que a equipa das TIC iria dar formação a todos os interessados em utilizar o Moodle, institucionalizando desta forma a informatização de vários procedimentos e da comunicação on-line. A presidente do CE solicitou, ainda, a ajuda de todos no preenchimento de uma série de mapas a entregar à Coordenação Educativa.

Ainda no âmbito das informações, o Coordenador do Departamento de Expressões Artísticas, deu a conhecer as linhas gerais do projecto a desenvolver com uma turma no sentido de criar uma 'Carta de Condução Cívica'. Indo ao encontro do projecto *sensibilizar*, sugeriu a realização de um teste sobre os direitos e deveres contemplados no RI, o qual conferiria uma carta de condução, onde pessoal docente e não docente poderia registar as infracções cometidas pelos alunos. Atingido o limite das infracções, o aluno seria penalizado de acordo com regulamentação a criar. A propósito deste projecto, foram discutidos diversos casos de infracção, quer por parte de alunos (nomeadamente o caso de dois alunos que esgotadas todas as possibilidades foram encaminhados para a DREC, sem que tivesse sido obtida qualquer resposta), quer de professores (que além de alguns maus exemplos, permitem que as salas e equipamentos sejam danificados no decorrer das suas aulas), concluindo-se pela necessidade de uma maior responsabilização de todos.

¹³⁹ Algo que viria a acontecer, depois de vários adiamentos, em Julho, numa reunião com todos os professores do Agrupamento

Foi ainda aprovado o Regimento Interno do Conselho Pedagógico e as actividades a decorrer antes do dia 6 de Novembro, data em que viria a ser aprovado o PAA. Fez-se o balanço das primeiras reuniões das Equipas Pedagógicas, cuja continuidade foi aceite por unanimidade, e planificado o trabalho a desenvolver nas reuniões intercalares a realizar a 11 e 18 de Outubro. A finalizar os conselheiros manifestara-se em unísono contra o encerramento do Bar à hora do almoço, chamando a atenção para alguns dos problemas suscitados pelo encerramento: falta de garrafas de água, alunos que não estavam a comer e outros que se abasteciam no Bar antes da hora de fecho. A coordenadora do Apoios Educativos chamou a atenção par o facto de esta ser uma forma de «educar pela privação», da qual discorda. Apenas um conselheiro, defensor do encerramento na AE, classificou como positiva a experiência, insistindo na necessidade de sensibilizar os alunos para a importância de uma dieta equilibrada.

Desta reunião, vale a pena sublinhar a forma como as novas representantes do pré-escolar se entrosaram, partilhando ideias e procurando adaptar alguns projectos da escola-sede aos jardins de infância - um «fervilhar de ideias interessante e bonito de se ver», elogiado pela presidente do órgão de gestão.

O Conselho Pedagógico de **Novembro** foi calmo, na medida em que a ordem de trabalhos foi tratada com bastante celeridade e sem grandes incidentes. Em contrapartida, a presidente do órgão de gestão apresentava alguns sinais de mal-estar, que no final da reunião admitiu dever-se ao cansaço que vai sentindo relativamente a algumas estratégias que, em seu entender, procuravam pôr em causa o CE. A este propósito, confessou que o facto de estar há muito tempo no órgão de gestão lhe permitia antecipar o sentido com que são feitas algumas intervenções e que, por isso «antes de as pessoas falarem, já sei onde querem chegar e o que querem... Isso às vezes torna-se pesado!». Outro factor perturbador, prendia-se com um telefonema que havia recebido e que dava conta da possibilidade de a escola vir a ser alvo de processo disciplinar pelo despedimento de uma tarefeira durante o mês de Setembro, sem que antes lhe tivesse sido aplicado o respectivo processo disciplinar.

Quanto à ordem de trabalhos, o aspecto mais significativo consistiu no balanço do funcionamento da escola, feito pelos vários departamentos, tendo sido referido:

O alargamento do horário da reprografia e da secretária durante a hora do almoço e além das 15h30, para que as educadoras e professores do 1.ºCEB pudessem usufruir dos seus serviços;

A necessidade de os departamentos reflectirem sobre o funcionamento das actividades extracurriculares, nomeadamente sobre o que estaria a correr menos bem: falta de motivação e conseqüente destabilização da sala de estudo, alunos que

ficavam pela escola sem frequentar qualquer actividades, dificuldade em controlar quais os alunos que têm ou não autorização para sair da escola após as actividades lectivas, falta de controlo sobre a assiduidade nas diferentes actividades, algumas sobreposições entre apoios educativos e actividades extracurriculares, alguma perturbação das poucas aulas a decorrer após as 15h30 devido ao tempo de espera entre o final do período lectivo e o início das actividades. A este propósito, reflectiu-se sobre a necessidade de criar um espaço de comunicação com os DT, a fim de que qualquer professor pudesse dar conta de qualquer ocorrência com a referida turma;

A necessidade de ajustar os toques de entrada e saída aos novos horários, motivou alguma discussão sobre a sua pertinência, tendo-se decidido pela sua abolição a partir de Fevereiro;

A necessidade de os professores estarem mais atentos à conservação, limpeza e arrumação das salas de aula foi mais uma vez referida;

A dificuldade em controlar o tabagismo e alguma violência durante os recreios, devido à falta de funcionários. Houve quem sugerisse que os professores pudessem fazer uma 'ronda' durante as horas de almoço, algo que a presidente do órgão de gestão afirmou não se atrever a propor, a não ser que se tratasse de uma deliberação do CP. Admitiu, no entanto, a possibilidade de sensibilizar os professores e constituir equipas para o efeito, em regime de voluntariado. Na sequência desta questão, gerou-se alguma discussão sobre a existência de pequenos 'gangs' que parecem aterrorizar e pressionar os restantes alunos e sobre a melhor forma de lidar com o problema (*Bullying*). Neste sentido, colocou-se a hipótese de chamar a escola segura durante a hora do almoço, mas a questão acabou por ficar em aberto. O coordenador dos projectos acabou por lamentar a falta de envolvimento de um maior número de turmas no projecto *sensibilizar*, assim como a falta de envolvimento no jornal escolar, apontando o dedo ao que designou como uma «epidemia da indiferença»;

A necessidade de aprofundar ou completar os dossiers digitais de cada departamento, de modo a rentabilizar a recente instalação do sistema *wireless* na escola-sede, bem como o acesso à *Intranet* via *Internet*.

O Conselho Pedagógico de **Janeiro** foi bastante rotineiro, tendo a ordem de trabalhos girado em torno dos resultados da avaliação do 1.º Período e das orientações para o trabalho a desenvolver durante o 2.º Período. A única questão que mereceu alguma discussão foi sobre o horário das reuniões de avaliação intercalar. Tendo sido comunicado à partida que estas decorreriam em conselho de turma (e não por Equipas Pedagógicas como acontecera no 1.º Período), foi levada a votação a hipótese de estas virem a decorrer em horário pós-laboral. Embora a esmagadora

maioria tenha votado no pós-laboral, dois professores votaram contra, alegando a falta de concentração dos professores no final de um dia de trabalho, que poria em causa a qualidade do trabalho desenvolvido. Por outro lado, chamaram a atenção para o facto das interrupções lectivas se justificarem para a realização destas reuniões, podendo vir a ser extintas se as escolas não as aproveitassem para esse efeito.

Outro assunto a merecer algum destaque, foi a análise de um questionário feito aos docentes sobre o funcionamento da escola-sede e que foi decidido alargar aos Conselhos de Docentes do pré-escolar e do 1.º CEB. Embora as principais conclusões tenham sido divulgadas, foram consideradas provisórias, visto que apenas 41 dos professores responderam, considerando-se não estarem a ser cumpridas as condições de anonimato. Neste sentido, foi sugerida a colocação de uma caixa na sala de professores para colocação dos questionários, em vez da devolução em mão no CE, esperando-se obter, assim, maior representatividade.

O pedagógico de **Fevereiro** decorreu num ambiente de grande ironia e cepticismo relativamente a um conjunto de medidas divulgadas pelo ME, motivando o descontentamento geral da classe docente. Assim aconteceu a propósito: da informação de que o tempo de serviço entre Agosto de 2005 e Dezembro de 2007 não iria contar para a progressão na carreira; das horas de crédito recebidas no âmbito do Plano de Acção da Matemática que não poderiam ser utilizadas para completar os horários dos docentes; da resposta ao pedido de apoio ao nível da terapia da fala, que depois da sugestão de deslocar os alunos a outro Agrupamento já saturado, acabou por ser delegado nos professores, mediante «consulta de bibliografia especializada»; da instabilidade pedagógica e descrédito gerados pela indefinição em torno da CLEBS (nova terminologia para o ensino da gramática em língua portuguesa).

Nesta linha de descontentamento, um dos assuntos que motivou maior polémica foi o da definição de critérios para selecção dos professores contratados. Em reunião com a DREC o CE fora alertado para a necessária complexidade, objectividade e legalidade dos critérios, não deixando grande alternativa à habilitação profissional e ao tempo de serviço, como critérios a adoptar. A grande perplexidade surgiu quando a presidente do órgão de gestão esclareceu sobre os procedimentos relativos a estas contratações, nomeadamente: a possibilidade de haver um período experimental de 15 ou 30 dias, pedido pela escola ou pelo professor, com eventuais implicações na necessidade de repetir concursos; a perda de regalias como a ADSE ou a CGA por parte destes docentes, sujeitos a contrato administrativo de provimento; a concentração do poder de contratação na pessoa do presidente do executivo que passaria, então, a ter responsabilidade civil no processo.

Na verdade, a maioria dos conselheiros desconheciam o desaparecimento da base nacional de recrutamento, reagindo com grande cepticismo e indignação a tais alterações, sobretudo à falta de controlo sobre as decisões do CE, visto este não ser sequer, obrigado a confirmar a recepção de candidaturas e não haver lugar a qualquer período de reclamações. Face à possibilidade de situações de compadrio, a presidente do CE informou que fará questão de afixar a lista de graduação dos candidatos, sublinhando, no entanto, que não é obrigada a fazê-lo. A perplexidade geral resumiu-se na questão colocada por uma professora prestes a entrar em licença de maternidade «Nestas condições, quem vai fazer substituições?!!!».

A coordenadora do departamento de Português manifestou o seu desagrado pelo carácter tardio com que a informação oficial lhe é comunicada. Com o apoio do coordenador de Matemática afirmou-se ultrapassada pela internet e pôs em causa a prioridade dada ao correio electrónico como meio de comunicação entre o ME e a sede de Agrupamento, sobretudo por ser usado um endereço electrónico obsoleto.

A propósito da visita dos directores do *Programa Comenius* à escola-sede, a presidente do órgão de gestão deu conhecimento da temática escolhida pela escola austríaca para o próximo triénio, tendo-se gerado grande silêncio em torno da possibilidade de o Agrupamento vir ou não a participar.

Depois de apresentados sucintamente os programas das várias actividades que viriam a decorrer em simultâneo entre 19 e 27 Março (Semana Cultural, visita dos directores do *Programa Comenius* e intercâmbio com a Escola de Rheine), procedeu-se finalmente à discussão dos resultados da avaliação interna do Agrupamento, que haviam ficado pendentes do CP anterior e da qual sobressaíram os seguintes aspectos:

O relacionamento e profissionalismo do CE na direcção das escolas e Agrupamento foram avaliados por todos os níveis de ensino com 4 e 5;

O comportamento dos alunos, participação dos EE na escola, espaços de reflexão acerca das aprendizagens realizadas, bem como a gestão dos recursos humanos, aparecem como aspectos a melhorar;

Nas perguntas abertas foram aspectos claramente valorizados: o relacionamento humano, os equipamentos e a aposta nos suportes digitais, ainda que ao nível do 1.ºCEB a intranet surja como um dos aspectos a melhorar, sugerindo algum desequilíbrio entre as diferentes partes que constituem o Agrupamento;

Como aspectos negativos surgiram críticas ao processo de tomada de decisão, ainda que na escola-sede a crítica vá no sentido de alguma falta de ponderação, enquanto ao nível do 1.ºCEB se considere pouco participado e no pré-escolar se ponha em causa o rigor na aplicação das decisões.

Posto isto, a presidente do órgão de gestão sublinhou a necessidade de reflectir sobre os aspectos a melhorar, mas também de descodificar algumas das respostas obtidas.

Relativamente ao Bar, assunto que foi alvo de alguma curiosidade, 38 contra 4 dos professores da escola-sede manifestaram-se contra o encerramento durante a hora do almoço, surpreendentemente uma tendência contrária à verificada entre o pré-escolar e 1.º CEB.

No que diz respeito às AEC, e face aos problemas disciplinares que se vinham verificando, o delegado do 1.º CEB sugeriu que fosse criado um regulamento disciplinar próprio. Dando conta das críticas que recebe diariamente por parte dos EE, manifestando o seu descontentamento relativamente à falta de docentes, às sucessivas substituição de professores e à falta de supervisão pedagógica por parte do Agrupamento, a presidente do executivo sugeriu que, da mesma forma que vinha sendo solicitado aos EE que se manifestem por escrito, o regulamento disciplinar a criar viesse a ser assinado pelos EE, comprovando o seu conhecimento. Na sequência desta intervenção, gerou-se grande discussão sobre o papel do EE na vida escolar dos alunos. Os representantes dos EE concordaram com a maioria das críticas. Acusando alguns pais de desconfiarem da AP, tanto quanto dos professores, queixaram-se de serem constantemente confrontados com queixas sobre comportamentos que não são os dos seus filhos e com os quais se recusam a compactuar. Neste sentido, a coordenadora de Inglês lamentou o afastamento dos pais. Neste sentido, sublinhou a importância de trazer os pais à escola, propondo encontros de pais e acções promotoras da comunicação com as famílias - «estamos todos de costas voltadas». Trazida à discussão uma experiência desenvolvida no ano anterior, a qual, após alguma resistência inicial, conseguiu a adesão dos pais, a coordenadora de Inglês disponibilizou-se para colaborar com a AP no sentido de promover a 'formação parental'. A ideia foi bem acolhida pelos representantes dos EE, pela coordenadora dos DT e por uma das representantes do 1.º CEB, mas pareceu-me ter sido ignorada pelos restantes conselheiros.

O CP de Fevereiro terminou com o que penso ter sido a manifestação de dois conflitos mais ou menos latentes: entre o Agrupamento e um dos três colégios vizinhos e entre o CE e os professores do 1.º CEB. Tudo começou com um convite feito pelo Colégio aos alunos do 1.º CEB para uma visita à sua Semana Cultural. O impasse criado em torno do horário em que tal deveria ocorrer (durante ou após a componente lectiva), pareceu-me revelador de uma certa resistência por parte da presidente do órgão de gestão já que, quer queiramos quer não, o colégio faz

'concorrência', recrutando os melhores alunos do 1.º CEB. Por outro lado, a resistência dos professores do 1.ºCEB a que a visita decorresse durante o período das AEC parece-me ter sido interpretada como o que a presidente do órgão de gestão classificou como uma «recorrente fuga às actividades lectivas». Registe-se que tendo esta proposta surgido no final do CP, a maioria dos conselheiros estava mais preocupada em dar por terminada a reunião, desvalorizando o assunto – por se tratar de uma questão do 1.ºCEB, e, portanto, menos relevante, ou por não compreenderem o 'finca pé'?

Da acta do pedagógico de 7 de **Março**, em que não estive presente destaca-se a calendarização dos processos eleitorais para a Assembleia de Escola (24 de Abril), da qual resultou uma composição completamente renovada, e para o Conselho Executivo (16 de Maio), tendo sido reeleita a equipa em funções.

O Pedagógico de **Abril** teve início as habituais informações, entre as quais se destacaram as orientações para o primeiro concurso para professores titulares; a convocação de todos os docentes do Agrupamento para uma reunião a realizar no dia 2 de Maio no Cine-Teatro de Monte Real para esclarecimento sobre os procedimentos relativos à CIF para os alunos com NEE, uma reunião que após sucessivos adiamentos viria a acontecer apenas a 11 de Julho na escola-sede. Foi ainda dado conhecimento de algo que já circulava informalmente, causando alguma preocupação – a confirmação de que os alunos conheciam as *passwords* de acesso ao ambiente de trabalho dos professores; à base de dados da escola e a todos os documentos que circulavam na intranet, incluindo os administrativos; bem como à gestão dos cartões de alunos e professores. Nesse sentido, e após alguma reflexão colectiva sobre o caso, apelou-se a uma atitude mais cautelosa por parte dos professores, nomeadamente ao respeito por normas de segurança básica, como o não facultar aos alunos portáteis reservados para requisição exclusiva dos docentes.

Depois da rotineira análise dos resultados da avaliação do 2.º Período nos diferentes níveis de ensino o órgão de gestão sugeriu que, nas reuniões de Departamento fosse eliminado o ponto das 'informações', já que estas estavam disponíveis na intranet, privilegiando-se desta forma o trabalho de planificação, a produção de materiais, a redefinição de estratégias e de metodologias e a reflexão sobre o trabalho realizado pelos alunos. De maneira geral, a proposta foi elogiada, propondo-se até o seu alargamento às reuniões de DT. O coordenador de Projectos alertou, no entanto, para o perigo da total marginalização de algumas pessoas, pouco familiarizadas com a consulta *on-line*. Embora, tenha sido contra-argumentada a

obrigatoriedade de cada um se informar, o delegado para o 1.º CEB salvaguardou a situação deste nível de ensino, recordando que algumas escolas continuavam sem acesso à internet. Visto que a ideia subjacente à proposta era a de fomentar o hábito de aceder a intranet, decidiu-se implementar a experiência na escola-sede, sem prejuízo de que alguma questão mais urgente ou polémica pudesse vir a ser incluída na ordem de trabalhos, devendo cada coordenador gerir essa necessidade. Na lógica da informatização dos processos, e esquecendo o percalço com as *password's*, o representante das Expressões Artísticas sugeriu que as actas das reuniões passassem a ser entregues em suporte de papel e digital. Seria uma forma de generalizar a utilização de suportes digitais, facilitando a consulta de actas anteriores e concretizando a constituição dos tão aclamados 'dossiers digitais de Departamento', que parecem existir apenas no caso da Matemática e das Expressões Artísticas.

A questão que motivou maior discussão neste pedagógico foi, no entanto, a organização das reuniões de avaliação intercalar, agendadas para o final do mês de Maio. Tendo-se questionado sobre a pertinência / obrigatoriedade de realizar tais reuniões a um mês do final das actividades lectivas, surgiram várias posições que me pareceram reveladoras de diferentes racionalidades. A posição defendida pelo CE foi a de que as reuniões se justificariam para realizar algumas tarefas que, ficando habitualmente remetidas para o final do ano lectivo, altura sempre conturbada, acabam por ser, sistematicamente, adiadas, com implicações na preparação do ano lectivo seguinte. Deu o exemplo da identificação de situações que justificam medidas de apoio extraordinário ou de encaminhamento de alunos para os CEF, com implicações na gestão de recursos e na distribuição de serviço. No fundo, a ideia seria antecipar o trabalho de balanço e preparação do ano lectivo seguinte. A questão dos apoios educativos motivou, aliás, alguma discussão sobre as diferentes modalidades de os implementar, nomeadamente sobre a possibilidade do trabalho de apoio poder vir a ser realizado na sala de aula, em regime de co-docência, uma opção menos clássica, mas bem acolhida pelos professores e representantes dos EE. Não obstante, a maioria dos docentes considerou prematuro fazer este diagnóstico antes das reuniões finais de avaliação, tendo sido decidido manter as reuniões intercalares, antecipando-as uma semana em relação à data inicial. Importa sublinhar que não ficou muito clara a ordem de trabalhos, permanecendo a dúvida sobre se estas reuniões deveriam seguir os moldes tradicionais ou a proposta do CE.

Por outro lado, surgiram dúvidas sobre a forma de organizar as reuniões: em conselho de turma, em Equipas Pedagógicas ou, como solução intermédia, proposta pelo CE, agrupando algumas turmas. Depois de alguma discussão, que trouxe à luz a experiência das Equipas Pedagógicas no 1.º Período, a decisão acabou também aqui

por ser pouco clara. No fundo, foi dada liberdade para os DT se organizarem como melhor entendessem, a propósito do que percebi ter sido já a prática no 2.º Período.

Tendo sido solicitada pelo CE uma auscultação aos departamentos sobre a viabilidade do *projecto 5.º ano*, no ano lectivo seguinte, a avaliação do trabalho em Equipas Pedagógicas foi genericamente negativa. Houve críticas sobre a falta de informação sobre o projecto e sobre a forma como haviam decorrido as reuniões das Equipas Pedagógicas, com uma ordem de trabalhos muito extensa e directivas pouco claras. A conclusão geral foi a de que «se aplicou o modelo antigo a uma ideia nova», a propósito do que a presidente do órgão de gestão sublinhou que o *projecto 5.º ano* teria de ser um projecto de escola e não pessoal, pelo que, não havendo vontade, ela seria a primeira a opor-se à sua implementação - «não havendo unanimidade ou dizer-se *'não me oponho, mas não estou disponível'*, não vale a pena!». Esclareceu ainda que, no ano anterior, quando se pensara em avançar com este projecto, havia um grupo de professores voluntários. Como havia dúvidas sobre a aprovação superior, e uma vez que era necessária a autorização do Secretário de Estado para afectar professores do 3.º ciclo ao 2.º ciclo, tinha-se decidido não avançar, mas decidira-se experimentar o trabalho por Equipas Pedagógicas. «A questão é que já não se baseava no voluntariado». A este propósito, coordenador de projectos lamentou a falta de hábitos de discussão «sobre o que se quer para a escola» e a falta de «raízes na escola», ao que o coordenador das expressões artísticas contrapôs a insatisfação e desânimo geral dos docentes como factor desmobilizador. Depois de alguma discussão sobre o projecto em causa, e da insistência de alguns elementos do pedagógico para que a presidente avançasse, por ser algo em que depositava grandes expectativas, esta decidiu pedir voluntários, em função do que tomaria, posteriormente, uma decisão¹⁴⁰.

No final da reunião foi sugerida a criação de uma coordenação para as Novas Áreas Curriculares (NAC) e para os CEF. Foi aceite a proposta, embora tenha sido salvaguardado o facto de os coordenadores a eleger não terem direito a assento no pedagógico. Quanto às funções a desempenhar por esta coordenação, remeteu-se a discussão para as reuniões de departamento, embora o aspecto mais sublinhado tenha sido a coordenação de projectos.

¹⁴⁰ O *projecto 5.º ano* viria a ser sucessivamente adiado, dado o agravamento do clima de desmobilização que se gerou em torno do novo estatuto da carreira docente, do concurso a professores titulares e do processo de avaliação dos professores.

Do pedagógico de **Maio**, destaca-se a referência a uma reunião de presidentes de conselho executivo para a eleição do Conselho das Escolas - um órgão consultivo do ME, então constituído com o objectivo de contribuir para uma participação mais efectiva das escolas na definição da política educativa. Para o efeito, passou a integrar 60 elementos, dos quais 3 representariam o distrito de Leiria.

A partir do Pedagógico de **Junho** a maioria dos assuntos debatidos teve em vista a preparação do ano lectivo seguinte, com especial incidência sobre novos despachos e medidas introduzidas pelo ME. Foi esse o teor das informações transmitidas pela presidente do órgão de gestão relativamente aos dois assuntos que mais discussões geraram durante todo o ano lectivo 2006/07: as AEC - cuja manutenção da entidade promotora foi anunciada; e o Bar - cujas normas de funcionamento passariam a ser alvo de uma nova circular emitida superiormente. Foram, ainda, dadas orientações para o processo de matrículas e comunicado que a organização e arranque do ano lectivo seriam acompanhados de perto por uma inspecção que estaria, mais uma vez, na escola-sede entre 25/07 e 10/8 e entre 19/9 e 31/10, uma presença a que o Agrupamento parecia já habituado.

No âmbito da definição das linhas orientadoras para o ano lectivo 2007/08 e do trabalho a desenvolver ainda antes das férias, a presidente do órgão de gestão deixou alguns recados:

Comunicou que havia informado superiormente que não iria recusar a matrícula de alunos de fora da área de influência pedagógica do Agrupamento, antecipando o que viria a ser alvo de despacho do ME¹⁴¹, tendo alegado a 'anarquia' gerada em torno da falsificação de documentos que visavam a matrícula de alunos em escolas de fora da respectiva área de residência. Convém recordar que o Agrupamento de Campos do Lis é atravessado pelas áreas de influência pedagógica de dois colégios privados, verificando-se anualmente um número significativo de pedidos de transferência;

Propôs a alteração do PE, na sequência da necessidade de alterar o RI, tendo sido constituído um grupo de trabalho para o efeito;

Remeteu para os departamentos curriculares e Conselho de Docentes a definição de medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas. Invocando o que já acontecera na disciplina de Matemática, insistiu na definição de propostas

¹⁴¹ Autorizando a matrícula dos alunos em qualquer escola, em função da área de residência, do trabalho dos pais ou do percurso realizado pelos alunos (Dedpacho 14026/2007 de 3 de Julho).

pedagógicas diversificadas e adequadas à especificidade de cada grupo de alunos, sublinhando a implicação de tais medidas na distribuição do serviço docente¹⁴²;

Sugeriu que se voltasse ao modelo das duas tardes livres para cada turma e da tarde de 4.^a para todos, deixando implícito um balanço negativo da sala de estudo;

Solicitou aos departamentos curriculares e Conselho de Docentes o balanço do ano lectivo e a definição de propostas concretas relativamente aos aspectos a melhorar, a fim de serem debatidas no CP seguinte;

Voltou a apelar para que fosse definida uma semana para a realização de todas as actividades que implicassem paragem das actividades lectivas, tendo suscitado alguma discussão sobre a imposição externa de datas para algumas dessas actividades, casos das Olimpíadas das Matemática, de provas desportivas e dos programas de intercâmbio;

Lançou algumas pistas de reflexão em torno da necessidade de repensar o número de alunos com NEE por turma e de uma eventual campanha de sensibilização de alunos e professores para as ameaças do 'mundo informático' e do *bullying*.

Relativamente ao final do ano lectivo em curso, a coordenadora dos DT transmitiu algumas orientações sobre os procedimentos a adoptar nas reuniões de avaliação do 3.º Período. Neste sentido alertou para o facto de o conceito de *retenção repetida* dizer respeito ao percurso dos alunos do 1.º ao 3.º ciclo, com implicações nos relatórios e contactos com os EE. Da mesma forma, chamou a atenção para os critérios definidos em CP sobre a intervenção do Conselho de Turma na transição do aluno, aproveitando para distinguir o significado dos termos *transição* (fim de ano) e *aprovação* (fim de ciclo). Rentabilizando o investimento tecnológico, foi sugerida a utilização de um portátil nas reuniões de conselho de turma a fim de proceder à ratificação das pautas *on-line*, passando estas a ser impressas quando prontas a assinar pelo executivo.

O segundo CP de **Julho** teve início com mais algumas informações relativas a recomendações superiores para o ano lectivo seguinte, nomeadamente ao nível das AEC e da formação contínua dos professores.

Tratando-se do último pedagógico do ano foi essencialmente uma reunião de balanço, tendo em vista a definição de linhas orientadoras para o ano de 2007/2008.

¹⁴² Uma tentativa de sensibilização que, sem grande êxito, já havia feito em Abril a propósito das reuniões intercalares.

Neste sentido, foram analisados os resultados dos exames nacionais de Matemática e Português e cada departamento, a pedido da presidente do CP, apresentou propostas de actividades e planos de acção, com base na reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Congratulando-se com os resultados obtidos nos exames nacionais de Matemática do 4.º e 6.º ano, o coordenador do departamento de Matemática, questionou os presentes sobre os resultados do um dos colégios, chamando a atenção para a importância de comparar os resultados do Agrupamento com os obtidos nas escolas vizinhas. A presidente do CE foi mais longe, sublinhando a necessidade de divulgar «o que de bom se faz no Agrupamento» e alertou - «É preciso avançar urgentemente com um plano de *marketing*, sob pena de a escola fechar!». No ano 2007/08 a escola perderia uma turma do 2.º ciclo e iria perder mais ainda no 3.º ciclo, tendo sido difícil completar horários. «Ou nós começamos a passar uma imagem... (porque eu acho que somos uma escola de qualidade) ou qualquer dia não temos meninos». Neste sentido, o coordenador de projectos lamentou que as tentativas de divulgar iniciativas junto da comunicação social não tenham surtido efeito, enquanto a presidente do órgão de gestão sublinhou a necessidade de articular actividades e projectos com o 1.º CEB, onde seria notória a 'sedução e namoro por parte do colégio'. A título de exemplo foi referido o recrutamento massivo de alunos nas escolas em que os professores das AEC vinham do colégio.

O recado parece ter sido compreendido, já que quando os delegados do 1.º CEB apresentaram a sua sugestão de actividades para 2007/2008, foram várias as propostas de articulação com os diferentes departamentos: com a Matemática, alargando as actividades do departamento ao 1.º CEB; com as Ciências da Natureza aproveitando o Dia do Ambiente; com a Língua Materna planificando actividades para o Dia do Livro; com o Clube da Floresta, alargando o seu público-alvo; levando as crianças do pré-escolar à escola-sede no Dia Mundial da Criança.

Entre os planos de acção propostos, destaca-se o pedido de professores coadjuvantes para dar apoio aos alunos com NEE, dando continuidade a uma prática já testada, bem como o pedido de recuperação do *Projecto Pais +X* desenvolvido em 2005/2006, pela coordenadora do departamento de Línguas Estrangeiras, mas adormecido em 2007/08 por indisponibilidade da docente. Aproveitando o ímpeto da articulação interciclos, lançou-se a possibilidade de estender este projecto ao 1.º CEB.

Alvo de alguma polémica foi a alteração à matriz curricular do 2.º e 3.º CEB, nomeadamente a afectação do 'meio bloco a decidir pela escola' às TIC, à Matemática ou ao Inglês. Centrada no coordenador de Matemática e no dos Projectos, a discussão girou em torno das prioridades a estabelecer: privilegiando os conteúdos (avanzando na matéria e cumprindo os programas) ou o desenvolvimento de competências

alternativas. Sensível a ambas as posições, e não escondendo a importância da lógica administrativa, isto é, a necessidade de completar horários, a presidente do órgão de gestão defendeu a ideia de que as TIC pudessem ser trabalhadas ao nível da Área de Projecto, desde que os professores a quem forem atribuídas estas horas tivessem (ou pudessem vir a ter) formação a este nível. Neste sentido, a proposta que veio a ser aprovada foi a da afectação do meio bloco à Matemática, na condição de o 1.º Período da Área de Projecto ser vocacionado para a introdução às TIC. A este propósito, o coordenador de projectos questionou os conselheiros sobre a pertinência de haver uma sugestão prévia dos temas a tratar na Área de Projecto, no sentido de definir um projecto de escola. A impressão deste docente fora a de que os DT terão reagido mal à ideia implantada no ano que então terminava, o que segundo ele deitaria por terra a ideia de coordenação. O representante da Matemática, entretanto eleito como presidente da AE, recordou que «o Conselho Pedagógico não teria de 'andar a reboque' do sentir da escola, sob pena das suas decisões perderem credibilidade». A posição foi apoiada pelos presentes, que sublinharam o carácter abrangente das temáticas escolhidas e a necessidade de sensibilizar os professores da Área de Projecto para a importância dos projectos de escola.

Já no final da reunião gerou-se alguma perplexidade em torno de uma intervenção da coordenadora da Língua Materna, dando voz à indignação sentida pelo departamento pelo facto de a coordenadora do Departamento de Francês (constituído por apenas duas docentes) ter sido integrada num grupo de trabalho com este departamento. Sendo de esperar a extinção do departamento de Francês, ninguém parecia compreender a natureza do conflito, que tudo indicava ser pessoal. Afinal, a polémica parecia ser antiga, tendo sido agudizada pela proximidade do concurso a *professor titular*. Depois de algumas manifestações de saturação, acabou por ser votada favoravelmente a criação do Departamento de Línguas Estrangeiras, conforme aliás já estava previsto no RI, mas, até então, por concretizar.

As Equipas Pedagógicas

Ainda que sem qualquer enquadramento legal, as Equipas Pedagógicas voltaram a reunir no início de Outubro no âmbito das reuniões intercalares entre docentes e representantes dos EE.

Ainda com grandes dúvidas sobre a forma de conduzir estas reuniões, não obstante o guião que a coordenadora pedagógica do 2.º CEB teve o cuidado de elaborar, foi curiosa a forma como se passou directamente à caracterização de cada

turma a partir dos inquéritos sócio-educativos realizados pelo DT, sem que fosse feita qualquer apresentação prévia dos presentes, nomeadamente dos professores e EE de cada turma. Apenas a terceira DT a falar, talvez por ser nova na escola, teve a iniciativa de fazer as apresentações, tendo-lhe seguido o exemplo os seguintes intervenientes. Esta foi, também, a única DT a dar a dar a palavra à representante dos EE, mas mais do que isso, senti um certo desconforto pela forma como foram feitas algumas afirmações, revelando os 'eternos' preconceitos dos docentes em relação às famílias:

- «Os meninos dizem ter ajuda em casa, mas olhando para as habilitações imagina-se o acompanhamento que recebem...»;
- «Há uma mãe analfabeta. A criança é ajudada pelos avós, imagina-se a ajuda que ela pode dar...»;
- «A família não lhe dá apoio porque se calhar não quer... Porque tempo tem...».

Por outro lado, e a propósito da apresentação dos alunos com NEE, bem como dos casos de alunos vindos do estrangeiro, a coordenadora dos Apoios Educativos prestou alguns esclarecimentos sobre a nova terminologia a adoptar, nomeadamente a substituição da designação «*adaptação curricular*» por «*currículo escolar próprio*» ou «*currículo alternativo*» no caso dos alunos enquadrados na *alínea 'I'*, em qualquer dos casos sempre relativo a cada disciplina e da responsabilidade do próprio docente. Neste caso, fiquei algo perplexa com o desconhecimento que alguns professores revelaram sobre o trabalho desenvolvido por parte da equipa do Ensino Especial, bem como a 'leviandade' com que se parecem retirar e introduzir alíneas a alunos nas diferentes disciplinas.

Um dado a reter relativamente à questão dos alunos com NEE reside no facto de uma das representantes dos EE ser mãe de um destes alunos, o que poderia, noutro estudo, vir a revelar-se um bom elemento para a análise da forma como os docentes interagem com estes alunos e respectivos EE. Tanto mais que a mãe em causa se revelou uma mãe particularmente atenta e participativa, revelando inclusivamente um grande conhecimento sobre a turma, na qual o filho já estava integrado desde o pré-escolar.

Quanto ao balanço feito ao trabalho das Equipas Pedagógicas, os docentes pareceram-me divididos entre aqueles que reconheceram que «as coisas ainda não estão muito bem afinadas» e aqueles que, com atitudes mais ou menos extremadas, reagiram negativamente à mudança, responsabilizando o órgão de gestão: por ter marcado as reuniões de 2 em 2 horas levando a que alguns professores ficassem retidos numa reunião e impedidos de estar presentes na reunião seguinte e pelo facto

de alguns professores, tendo apenas uma turma de determinado nível, serem obrigados a acompanhar toda a reunião, situação que se estende aos EE, que acabam por se sentir deslocados durante uma boa parte da reunião. A verdade, é que me pareceu que alguns professores chegaram a 'perder a compostura', entrando e saindo da sala, gesticulando com os colegas através da janela e prestando pouca atenção ao assunto em debate - os 'casos especiais'. A certa altura a viabilidade das Equipas Pedagógicas acabou por ser discutida, bem como a própria continuidade da sessão, já que a assembleia se viu reduzida a metade, limitada aos DT e respectivos secretários.

O Conselho de Docentes do 1.º CEB

O único conselho de docentes do 1.º CEB a que assisti decorreu no dia 24 de Abril - uma reunião ordinária na sequência do CP de Abril. Presidida pelo único homem que integra o grupo dos três delegados que representam este nível de ensino, a reunião decorreu com grande informalidade, marcada por alguns momentos de sátira que deixaram transparecer aquele que era já um ambiente de ironia e crítica face à mais recente actuação do ME. Neste sentido, parece de assinalar o facto de a reunião ter começado por ser pouco participada, marcada apenas pela preocupação em estipular o que deixar em acta. À medida que a reunião avançou, os ânimos foram-se exaltando, chegando a dificultar o seu próprio andamento.

Em discussão, estiveram os resultados da avaliação do 2.º Período e os procedimentos relativos à adopção de manuais escolares para o ano seguinte. No fim, os delegados deram a conhecer as informações veiculadas em CP, sendo notória o 'trabalho de casa' realizado pelos delegados, no sentido de aprofundar os assuntos mais pertinentes para o 1.º CEB, alguns dos quais abordados muito superficialmente em pedagógico.

Relativamente à análise dos resultados da avaliação e à adopção de manuais escolares, tive a sensação de estar perante um ritual periódico, perfeitamente mecanizado e rotinado, o que parece justificar a forma passiva como decorreu a primeira parte da reunião. Apenas fiquei algo perplexa, com o facto e os manuais escolares serem analisados e escolhidos por cada freguesia, tendo em vista uma proposta colectiva por parte do conselho de docentes, cabendo a decisão final ao Agrupamento.

Menos consensual foi a forma como algumas das informações transmitidas em CP foram recebidas pelo Conselho de Docentes. O carácter obrigatório da reunião sobre os procedimentos relativos à CIF levantou, desde logo, alguma agitação, pondo-se imediatamente em causa a pessoa que dirigiria a reunião e que estaria na origem da

sua convocatória- «mas quem é a Dr.^a X?». A discussão acabou por levar ao novo Estatuto da Carreira Docente, ao concurso para *professor titular* e ao congelamento da progressão na carreira, revelando mais uma vez o ambiente de descontentamento então vivido. As orientações para as provas de aferição do 4.º ano, a realizar a 22 e 24 de Maio, alimentaram o clima de contestação, pelo facto de incidirem sobre o feriado municipal e por ter sido sugerido pelo ME que se realizassem com os alunos dos outros anos «... piqueniques, visitas ao meio e outras actividades, de modo a não perturbar os colegas que estão em prova».

Actividades diversas

Um dos momentos de convívio que pude acompanhar no Agrupamento foram as **comemorações de Natal**. Assim, no último dia de aulas do 1.º Período lectivo presenciei o final de uma festa que decorreu durante toda a manhã no pavilhão da escola-sede. Organizados por turmas pelas bancadas, os alunos assistiram entusiasmadamente à entrega dos prémios obtidos no ano anterior em diferentes modalidades desportivas. Seguiram-se várias actuações, com destaque para o encerramento da jornada com os professores no centro do pavilhão a cantar uma música de Natal, com direito a 'invasão de campo' por parte dos alunos.

Na hora dos 'presentes', cada DT reuniu com a sua turma, entregando a cada aluno uma lembrança escolhida pelo CE – nesse ano, uma caneca com o logótipo da escola. Já na sala de professores, as quatro professoras que integravam o órgão de gestão ofereceram a cada um dos docentes um guarda-chuva com o mesmo logótipo. Seguiu-se um almoço de confraternização em que não pude estar presente.

Mas as festividades natalícias não ficaram por aqui. Na 2.ª feira seguinte, após as reuniões de conselho de turma, decorreu o já «tradicional jantar de Natal do Campos do Lis», para o qual são convidados não apenas o pessoal docente e não docente do Agrupamento, mas também todos os que por lá passaram no anterior. Juntando o prazer do reencontro ao espírito de Natal, o ambiente não pôde deixar de ser de festa, com direito a troca de presentes. Foi, no entanto, com alguma perplexidade que notei que aqueles que para mim costumavam ser os rostos da escola (no fundo os que julgava serem as figuras mais proeminentes) não estavam presentes: o coordenador dos projectos, o delegado das Expressões Artríticas e o chefe do pessoal não docente... Segundo um dos elementos do CE, o último «nunca costuma vir a estas coisas!». Uma

simples questão de carácter ou de identidade para com a escola¹⁴³, o certo é que os actores pareciam ter mudado: os animadores não pareciam ser os mesmos que se destacavam no dia-a-dia, pelo menos nas estruturas de gestão e nos momentos mais formais, realidade à qual a minha observação se limitara até então.

Neste jantar pude ainda conhecer duas figuras de que já ouvira falar: a psicóloga e uma assistente social que voluntariamente se tinha oferecido para colaborar com a escola. Foi então que tomei conhecimento do projecto de criação de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) em colaboração com o Instituto de Apoio à Criança (IAC), um projecto que conhecera no ano anterior numa outra escola (através de uma supervisão de estágio) e que já me ocorrera ser pertinente para este Agrupamento.

Na sequência da criação do GAAF, decorreu em Janeiro uma sessão de apresentação do projecto de **mediação escolar** pelo IAC, para a qual foram convidados todos os professores da escola-sede, mas na qual poucos estiveram presentes.

A palestra centrou-se no trabalho de campo desenvolvido em 1997 pelo Dr. Jorge Roque Martins numa escola de Alcantra e que esteve na origem do projecto de *mediação escolar*. Das problemáticas então analisadas (insucesso, abandono, absentismo e violência) foi diagnosticada a necessidade de humanizar a escola no seu espaço informal. A experiência decorreu, na altura, com um grupo de voluntários, composto essencialmente por estudantes das áreas do Serviço Social e de Psicologia, cujo trabalho consistiu em prestar atenção e ouvir as crianças, ao mesmo tempo que tentavam sensibilizá-las para irem para a sala de aula. O resultado foi a recolha de «inúmeras informações sobre problemas que estavam na origem de comportamentos escolares desviantes e que se situavam a montante da escola: nas famílias e na comunidade. (...) os problemas não são da escola, mas reflectem-se na escola». Tal levou à constituição de um *staff* técnico para lidar com estes problemas e, mais tarde, à criação do GAAF que, em articulação com os gabinetes de psicologia e orientação escolar, tinha como campo de actuação o espaço informal com 'animadores de pátio'.

Referindo-se ao trabalho desenvolvido pelos GAAf's 10 anos mais tarde, o técnico responsável pela *mediação escolar* salientou a vantagem de se tratar de um projecto de intervenção coordenado e integrado na escola, com a possibilidade de trabalhar em

¹⁴³ Vim a saber um ano mais tarde, na entrevista que fiz ao próprio, que, no seu caso, se tratava de uma antiga desavença, que o havia levado a jurar que, enquanto o jantar de Natal fosse feito na escola, não voltaria a marcar presença.

rede com instituições que tradicionalmente trabalham em paralelo com a escola. «De uma maneira geral estes miúdos constituem a 3.^a ou 4.^a geração de exclusão. (...) Trabalhar estes miúdos sem escola é o mesmo que trabalhá-los sem família». Por outro lado, procura desenvolver-se um trabalho preventivo, que começou por surgir ao nível do 2.º e 3.º CEB, mas que a constituição dos agrupamentos tem permitido antecipar. Neste sentido, o projecto estava, então, a ser analisado pela DREC, no sentido de poder vir a ser financiado.

Entre os professores presentes, as dúvidas recaíram sobretudo sobre o seu papel no processo, um trabalho que, segundo os técnicos responsáveis, deveria ser de sinalização, acompanhamento e avaliação da intervenção. Neste sentido, muitos professores manifestaram interesse em participar activamente, nomeadamente integrando grupos de voluntários para actuar nos pátios da escola.

Quatro meses depois, no final do ano lectivo e assinalando o final dos estágios das duas alunas que ali desenvolveram actividades, os professores foram convidados para uma nova reunião de trabalho, onde foi feito um balanço do trabalho realizado: dos 44 alunos sinalizados, foram acompanhados 30, tendo chegado 5 alunos por vontade própria, 2 através do CE e 15 sinalizados pelos DT, registando-se a maioria das incidências ao nível do 5.º ano (tutelas, maus tratos, etc.).

Questionada sobre a continuidade do projecto, a representante do IAC explicou que existiam, então, cerca de 60 GAAP's a funcionar, sempre com o objectivo de trazer para a escola outros técnicos que não os professores. Tal implicou «a procura de respostas criativas no que diz respeito à questão do financiamento». Neste sentido, havia gabinetes em Lisboa e Setúbal (TAPE's de 2.^a geração) financiados pelo ME mas, na maioria dos casos, trabalhava-se com base na lei do mecenato e nos estágios profissionais. Haveria, no entanto, outros caminhos a explorar, a Suécia e França, por exemplo, haviam apostado na tutoria por parte dos alunos mais velhos. Aliás, o facto de o IAC recorrer a alunos estagiários teria que ver com a proximidade etária.

Eva, uma professora há muito ligada ao IAC e responsável por um GAAP explicou que «a mediação escolar sempre se fez, nomeadamente com o Padre da aldeia. Os GAAP's representam apenas uma nova forma de fazer *mediação escolar*». Da mesma forma, salientou o papel das auxiliares de acção educativa como 'mães da escola', «alguém que limpa, que cuida e que zela», sendo necessário envolvê-las e consciencializá-las deste papel. Daí a importância da sua formação, nomeadamente ao nível da gestão dos conflitos.

Dos professores presentes, os que pelas intervenções que fizeram demonstraram maior interesse pelo projecto foram os do 1.ºCEB, talvez por não terem estado presentes na sessão anterior ou por sentirem mais a falta deste tipo apoio, mas

convém ter em conta que os professores do 2.º e 3.º CEB tinham outras reuniões marcadas, as quais acabaram por se atrasar devido ao prolongamento desta reunião, acusando os docentes o cansaço típico do final de ano lectivo. Sobre a *mediação escolar* ao nível do 1.º CEB, Paula Ribeiro explicou que os GAAF's haviam já abandonado o regime de itinerância, privilegiando então o trabalho na escola-sede dos agrupamentos, embora, pontualmente, já tivesse surgido a necessidade de intervir numa ou outra escola.

No âmbito da visita dos directores do *programa Sócrates-comenius* foi organizada uma **reunião de trabalho** em que se pretendeu promover a troca de experiências, tirando partido da convergência de vários projectos de intercâmbio. Aproveitando a dispensa de aulas por ocasião da Semana Cultural, 12 professores da Áustria, República Checa, Eslovénia e Polónia, foram convidados a apresentar a sua escola e respectivo sistema de ensino aos 24 docentes portugueses que responderam ao convite do CE, mas também aos professores Alemães que acompanhavam os alunos no intercâmbio com a escola de Rheine.

A **feira de final de ano lectivo** aconteceu no dia 22 de Junho, de manhã, com actividades promovidas pelos diferentes departamentos (*peddy-papper*, teatro e prova de Matemática) e à noite, com um arraial organizado pelas JF e AP em colaboração com o órgão de gestão.

Tendo chegado à escola para o arraial, pude ainda assistir à última sessão da peça *Os amores de Pedro e Inês*, uma apresentação para os EE do trabalho desenvolvido no âmbito da Área de Projecto pela turma que, curiosamente, acompanhei no dia da recepção aos alunos. Tal coincidência serviu de pretexto para trocar impressões com a DT, que no final do seu primeiro ano nesta escola me reafirmou o seu agrado por este «modo diferente de trabalhar».

O arraial foi muito animado. Tendo como atracções várias tasquinhas, um porco no espeto, patrocinado pela AP e um espectáculo de encerramento. Ali se fez sentir o envolvimento de toda a comunidade. Também, neste dia, não faltaram as novas tecnologias dando um ar profissional à festa – computadores portáteis e projectores formaram um ecrã gigante ao lado do palco, enquanto numa parede foi projectada uma apresentação das actividades desenvolvidas ao longo do ano.

Por contraste, a presidente do órgão de gestão mostrava-se bastante tensa e aborrecida pelo facto de a comunicação social não ter comparecido, nem respondido ao convite que lhe havia sido dirigido «Em Leiria alguma vez se faz uma festa destas?

Em escola nenhuma! As cabeleireiras estiveram todo o dia a pentear e a maquilhar as crianças... Em Leiria faz-se qualquer coisa e é logo notícia!».

Naquele dia, não tive qualquer dúvida que aquela escola é, para o bem e para o mal, um projecto pessoal da presidente do Agrupamento, que naquele momento necessitava de reconhecimento externo e que o facto de não o ter tido, foi sentido como um ataque pessoal.

Anexo 2
Questões para reflexão
a partir do trabalho de campo

a) O investimento do Agrupamento de Escolas Campos do Lis nas novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) é algo que salta à vista de quem entra na escola-sede. Um investimento que se verifica, quer ao nível do equipamento adquirido¹⁴⁴, quer ao nível dos produtos criados¹⁴⁵. Tudo conseguido através de uma série de projectos a que o Agrupamento se tem candidatado e do esforço de um conjunto de professores com direito a designação própria (*Grupo TIC*) e a uma assessoria oficial ao CE a partir de 2007/08. Neste sentido é notória a intenção de promover uma rápida e eficaz comunicação entre os vários actores, através da institucionalização da comunicação *on-line*. Atendendo a estarmos perante um meio eminentemente rural, económica e socialmente desfavorecido e marcado por grandes clivagens, impõe-se perguntar até onde chega esta forma de comunicação. O 'burburinho' suscitado na reunião geral de professores do início do ano, aquando da referência à intranet, lembra-nos que o domínio das TIC não faz ainda parte das competências da maioria dos docentes, sobretudo dos educadores e professores do 1.ºCEB, menos expostos à sua influência. Até porque a falta de acessibilidade a partir de algumas das escolas do 1.º CEB foi uma questão referida por várias vezes pelos representantes deste ciclo em CP. Embora o CE pareça estar consciente deste desequilíbrio, investindo ao longo do ano em aperfeiçoar a rede informática e apostando na formação (assegurada pelo *Grupo TIC*) de todos os professores e na sensibilização constante de todos (incluindo EE e pessoal não docente) para a sua utilização, importa saber até que ponto os professores sentem necessidade de se adaptar a esta nova realidade e se não poderão desenvolver alguma resistência a este processo, acabando algumas escolas e/ou professores por ser marginalizados dentro do Agrupamento. Da mesma forma, se entre os alunos se adivinha uma grande apetência para desenvolver aprendizagens ao nível das TIC, o mesmo não se poderá dizer das suas famílias e dos não docentes, podendo a institucionalização das TIC traduzir-se no acentuar das clivagens existentes, entre aqueles que tiram o máximo proveito dos recursos existentes e os que permanecem à margem de todo o processo, afastando-se cada vez mais da escola.

¹⁴⁴ Duas salas de informática devidamente equipadas, além de um centro de recursos a funcionar na Biblioteca, *wireless*, oito quadros interactivos, dois projectores multimédia, cerca de 24 computadores portáteis e dois digitalizadores, além do material audiovisual e da afectação de todos os serviços à utilização de um cartão magnético.

¹⁴⁵ Um *site* na em processo de reconstrução, um servidor agora transformado em intranet e uma plataforma onde os professores podem encontrar *software* e aplicações desenvolvidas à medida das necessidades que vão surgindo, além de um conjunto de produtos multimédia bastante diversificado.

b) A questão das clivagens existentes dentro do Agrupamento, leva-nos a pensar até que ponto vai o sentimento de pertença ao Agrupamento por parte das escolas do 1.ºCEB e dos Jardins-de-infância. Neste sentido, merece-nos alguma reflexão o facto de os assuntos debatidos em pedagógico serem na maioria das vezes pouco pertinentes para o 1.ºCEB e JI, enquanto os que dizem respeito a estes níveis de ensino são superficialmente discutidos, quando não remetidos para uma conversa informal entre os seus delegados e o CE, sob pena de os restantes professores se alhearem completamente do debate, como aconteceu no CP de Fevereiro a propósito da visita a um colégio privado. Neste sentido, as informações dadas em Conselho de Docentes a 24 de Abril, na sequência do CP de Abril, parecem reflectir a divergência de interesses, mas sobretudo o trabalho paralelo que os delegados para o 1.º CEB e JI desenvolvem em consonância com o CE.

c) Outro objectivo que transparece do investimento nas novas tecnologias, embora de forma menos evidente, é o da uniformização de procedimentos. Durante as reuniões a que assisti foram inúmeras as grelhas que alguém ficou de fazer e disponibilizar *on-line*, bem como a referência a documentos disponíveis na intranet para os mais diversos fins: direcção de turmas, planificação de aulas, programação de visitas de estudo, etc. Sabendo nós que a uniformização tende a traduzir-se em burocracia, não deixa de ser contraditório que uma escola que, conforme explicaremos adiante, parece ter como traço distintivo uma gestão muito própria das zonas de incerteza, procure a padronização de procedimentos, limitando a liberdade relativa dos professores e a margem de manobra que sabemos ser essencial aos processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, poderemos estar perante um efeito perverso e não intencional que se traduz no reforço dos processos burocráticos, numa escola onde se assume a flexibilização das directivas centrais e que tem como grande objectivo a flexibilidade curricular.

d) Confirmada a ideia de que esta é uma escola em permanente mudança, havendo todos os anos novas medidas e experiências a implementar, percebemos que a comunidade escolar já se habituou a esse ritmo. Por outro lado, tanto o corpo docente como o corpo não docente são relativamente jovens. A estes dois factores se deverá alguma predisposição para a mudança ou, pelo menos, a inexistência de grandes resistências. Em todo o caso, parece-nos fundamental perceber até que ponto a mudança é monitorizada, isto é até que ponto se procede a uma avaliação sistemática dos processos de mudança.

e) Do mesmo modo, uma questão levantada por um dos professores cuja presença mais se faz sentir na escola, foi a da inexistência de hábitos de discussão, capazes de criar verdadeiras «raízes na escola», a partir da «reflexão sobre o que se quer para escola». Cruzando esta questão com a sugestão feita no CP de Abril para que se eliminasse das ordens de trabalhos o ponto das 'informações', questionei-me sobre o peso das componentes informativa, reflexiva e decisória nas reuniões a que assisti. Neste sentido, parece-me que a transmissão de informações assume, na maioria dos casos, um peso excessivo. Surgindo sempre como primeiro ponto da ordem de trabalhos, as informações acabam por ocupar grande parte do tempo da reunião e, sobretudo, a maior parte do tempo útil, atendendo à decrescente atenção e disponibilidade dos elementos para a discussão. Assim, muitas vezes, é no final das reuniões que surgem questões sobre as quais é necessário tomar posição, acabando por haver pouca ou nenhuma discussão sobre os assuntos em causa. Por outro lado, parece-me haver uma duplicação da informação, que embora ajustada a cada reunião, acaba por se tornar algo redundante. Outra consequência do que me parece ser uma sobrevalorização da função informativa nas diferentes reuniões, parece-me ser a de um certo comodismo por parte da generalidade dos professores que, embora tenha à disposição várias alternativas de aceder à informação, aguarda passivamente pelas reuniões (de pedagógico, de departamento ou de DT's) para se manter minimamente informado sobre o que se passa, quer ao nível da escola, quer ao nível do sistema de ensino ou da sua própria carreira, gerando uma dependência que parece, no mínimo, alienatória.

f) Nesta mesma linha, algumas das actividades e projectos em que o Agrupamento se encontra envolvido parecem, por vezes, estar excessivamente identificadas com a presidente do órgão de gestão. Embora não os queira assumir como seus, a presidente do CE parece ter, por vezes, dificuldade em mobilizar o corpo docente que, embora não se oponha à participação da escola, nem sempre dá mostras de grande envolvimento. Um exemplo de como esta escola pode ser vista como um projecto pessoal da presidente do órgão de gestão foi a necessidade de reconhecimento revelada na festa de encerramento do ano lectivo, quando a ausência da comunicação social foi sentida quase como uma derrota pessoal - «Em Leiria alguma vez se faz uma festa destas? Em escola nenhuma! As cabeleireiras estiveram todo o dia a pentear e a maquilhar as crianças... Em Leiria faz-se qualquer coisa e é logo notícia!».

g) Ao entrarmos na escola-sede, algo de que nos apercebemos imediatamente é de que estamos perante 'uma forma diferente de trabalhar'. Foi isso que me fez tomar

este caso como uma realidade a estudar e disso tiveram imediatamente consciência os professores que ali foram colocados pela primeira vez. Esta singularidade, sobre a qual acredito gerar-se uma forte identidade, parece resultar de uma apropriação que o Agrupamento faz das directivas centrais, adaptando-as às necessidades do meio em que está inserida. Nesse sentido, muitas das medidas inovadoras que encontramos parecem situar-se nos limites da 'alegalidade'¹⁴⁶, tirando o máximo proveito das *zonas de incerteza*. A questão que se me coloca é precisamente a dos limites entre legalidade, ilegalidade e 'alegalidade'. Neste sentido, parece-me fundamental analisar a forma como o Agrupamento se relaciona com o poder local (CML e Coordenação Educativa) e regional (DREC) a fim de perceber até que ponto estes órgãos descentralizados do Estado apoiam esta postura. Do que me foi dado entender, a presidente do órgão de gestão tem tido uma relação privilegiada com estes agentes educativos, resta saber se se trata de uma relação institucionalizada ou de natureza pessoal, o que nos leva à questão da liderança.

h) Na segunda reunião de CP houve quem colocasse a questão do enquadramento legal de alguns dos procedimentos adoptados, o que me fez pensar na forma como uma eventual oposição à liderança estabelecida poderia descredibilizá-la, acusando-a de estar a cometer alguma ilegalidade. Atendendo às inúmeras situações em que o CE chama a atenção para a distinção entre os procedimentos formais e não formais a adoptar (nem sempre coincidentes), parece-me que tal só não acontece enquanto a liderança for reconhecida como legítima. Em todo o caso, penso ser fundamental confrontar o órgão de gestão com esta questão, a fim de perceber de onde vem a segurança que transmite, se do domínio dos limites da incerteza e do apoio das estruturas superiores ou se de alguma ingenuidade própria de quem se pauta por uma enorme frontalidade. Em última análise, parece estar em causa perceber até que ponto vai a tão aclamada autonomia das escolas

i) A questão da liderança parece-me ser incontornável neste Agrupamento. A este propósito, convém recordar que a presidente do órgão de gestão integra o CE há 14 anos, 12 dos quais como presidente, embora com diferentes equipas. Neste sentido importa perceber o que era escola antes da sua chegada (questão sobre à qual só o chefe do pessoal não docente nos poderá elucidar) a fim de cruzarmos a história do Agrupamento com a história de vida da sua presidente, e porque razão as equipas não

¹⁴⁶ Situado entre o legal e o ilegal.

se têm mantido. Em todo o caso, com as excepções que já foram referidas, e outras que ainda desconheceri, sente-se na escola um ambiente de grande sintonia e cumplicidade, visível no envolvimento que todos os elementos da comunidade educativa parecem ter para com a escola e os seus projectos e na forma como todos parecem partilhar os mesmos objectivos. O sentimento de pertença que daqui nos parece poder deduzir-se, o espírito de partilha e o empenho que todos revelam, no sentido de implementar a mudança, só pode ter duas causas: ou estamos perante uma organização verdadeiramente democrática, onde as decisões são, de facto, partilhadas; ou estamos perante um caso de liderança carismática. Não restam grandes dúvidas sobre o poder interpessoal que a presidente do órgão de gestão exerce sobre toda a comunidade - a frontalidade e informalidade com que lida com qualquer um, a capacidade de escuta, o espírito de iniciativa, dedicação e capacidade de trabalho são atributos que ninguém lhe nega, mas a isto parece acrescer uma grande experiência ao nível da gestão organizacional, que faz com que todas as decisões tomadas sejam partilhadas através de um plano global de comunicação que visa o envolvimento de todos na mudança (incluído os outros elementos do CE) que sai assim legitimada. Mas esta é uma hipótese cuja comprovação implica ir além do aparente e dos discursos oficiais, o que passa por 'medir' o sentimento de pertença e o envolvimento dos actores, bem como o reconhecimento da liderança, junto de todos os elementos da comunidade educativa. Atendendo a que poderá haver uma oposição ao actual CE, torna-se crucial perceber de onde vem esta oposição e se o envolvimento que senti atinge todos os actores ou apenas aqueles que, sendo 'simpatizantes' do actual CE, acabam por ter maior visibilidade.

j) A renovação da AE no final do ano lectivo parece relevante se atendermos a que do corpo docente se manteve apenas uma das representantes. Visto que tanto ela como os novos representantes eram professores que em Setembro perderiam o assento que tinham em CP¹⁴⁷, convém referir que com a introdução da figura do *professor titular* o CP deixa de ser um órgão representativo no que diz respeito ao corpo docente¹⁴⁸, enquanto a AE, resultando directamente de uma lista eleita, se torna o órgão representativo por excelência. Mas mais do que isso, o facto de estes professores integrarem até então o CP, faz-nos pensar numa eventual 'dança de

¹⁴⁷ Embora à última da hora dois deles tenham acabado por ser integrados pelo desempenho de outros cargos, que a insuficiência de professores titulares deixou por ocupar.

¹⁴⁸ Por inerência os coordenadores de departamento, que deixam de ser eleitos.

cadeiras', em que um grupo relativamente restrito de docentes parece assumir, de uma forma ou de outra, o comando da escola, em suposta aliança com o CE. Neste sentido, não é de surpreender que a primeira deliberação desta assembleia tenha sido a reabertura do Bar durante a hora de almoço, contrariando uma medida pouco consensual tomada um ano antes pelos seus antecessores e que nunca foi apoiada pelo órgão de gestão.

k) Por outro lado, se vimos que a integração de todas as escolas e jardins-de-infância que compõem o Agrupamento é algo que é procurado pelo órgão de gestão, importa perceber até que ponto ela é conseguida. Em última análise, importa perceber se estas escolas constituem, de facto, um agrupamento, partilhando objectivos, projectos e estratégias, ou apenas o 'ajuntamento' a que ironicamente se refere, algumas vezes, a presidente do órgão de gestão, partilhando apenas recursos. Tal leva-nos de novo à necessidade ouvir os educadores e os professores do 1.ºCEB, mas também os EE destes alunos, a fim de perceber a forma com sentem a sua pertença ao Agrupamento. Nos últimos pedagógicos, foi muito falada a necessidade de recuperar a prática, desenvolvida em anos anteriores, de trazer os alunos dos JI e escolas do 1.º CEB à escola-sede e de os envolver em projectos comuns, a fim de desenvolver esta pertença. As reuniões interciclos que decorreram no início do ano lectivo de 2007/08, procuraram este tipo de articulação, indo ao encontro do 'plano de *marketing*' que a presidente do CE no último pedagógico do ano de 2006/07 considerou urgente desenvolver.

l) No jantar de Natal causou-me alguma perplexidade a ausência de alguns dos elementos que para mim constituíam o 'rosto da escola', quer pela sua assiduidade no dia-a-dia da escola, quer pela forma como me pareciam envolvidos em diferentes projectos e actividades. Em contrapartida, surgiram outros 'actores principais', até ali desconhecidos, que revelavam idêntica cumplicidade com o órgão de gestão. Poderá ter sido uma coincidência, poderá ter a ver com uma questão de personalidades, até porque este foi o primeiro momento de convívio que pude observar. Em todo o caso não pude deixar de me questionar sobre a existência de diferentes formas de pertença em relação à escola e, neste sentido, diferentes identidades - uma mais *proactiva*, outra marcada por uma orientação mais *convivencial* - convergindo no sentido de aliança(s) com o CE. Em todo o caso, estes actores estiveram presentes na festa do final do ano lectivo. Cairá por terra o eventual desinteresse pelo convívio ou será que a esta festa, por envolver toda a comunidade, é conferido um *sentido pedagógico*?

m) Ainda durante o jantar de Natal, o notório prazer do reencontro por parte dos professores que no ano anterior exerceram funções no Agrupamento, associado à alegria que no início do ano lectivo senti entre os professores que 'retornavam' à casa, pareceram-me indicadores da sua satisfação em relação ao Agrupamento, mesmo reconhecendo a eventualidade de os menos satisfeitos serem aqueles que não procuram o reencontro. Tal reflexão, fez-me pensar nos antigos professores, funcionários e alunos como actores pertinentes e auscultar, no sentido de avaliar o ambiente e o sentido de pertença ao Agrupamento, de uma forma eventualmente menos comprometida.

n) A propósito dos EE outra questão com que nos confrontámos foi sobre o funcionamento da AP. Sendo esta, única, e composta por elementos de todos os níveis de ensino e freguesias, importa perceber se todos se sentem igualmente representados. Por outro lado, sendo evidente a cumplicidade entre a associação e o órgão de gestão, importa perceber como ela articula com os EE. No fundo, está em causa perceber se estamos perante dois canais de comunicação simultâneos (EE-CE / EE-AP) ou de dois níveis de comunicação (EE-AP-CE). Sabendo que o órgão de gestão incentiva os EE a frequentar a escola-sede e a contactar qualquer elemento do CE, parece-nos que a realidade estará mais próxima do primeiro cenário, cabendo-nos indagar sobre a existência de momentos formais ou informais de auscultação aos EE por parte da AP. A intervenção de um dos representantes dos EE no CP de Fevereiro parece revelar, inclusivamente, que a relação entre a AP e os EE, nem sempre é consensual.

o) Mesmo havendo a preocupação do órgão de gestão em dialogar com os EE e em estender até eles a pertença ao Agrupamento, a postura dos professores parece não fugir à regra da tradicional responsabilização mútua. Quer em pedagógico, quer nas reuniões de equipas pedagógicas os pais foram várias vezes acusados de não estar a cumprir a sua função de educadores ou de não participarem na vida da escola, mas a receptividade a estratégias de envolvimento parental pareceu-nos pouco proporcional.

p) Sendo a população estudantil bastante heterogénea do ponto de vista económico-social, talvez possamos falar da existência de inúmeros casos do que muitas vezes se designa como 'miséria camuflada'. A criação do GAAF, em parceria com o IAC, dinamizado por estagiárias de Serviço Social da ESEL, poderá trazer novas pistas de investigação, sobretudo no que diz respeito à importância da *mediação escolar*. Neste sentido, são de realçar as várias referências a eventuais 'gangs' de

alunos que agredem e pressionam os estudantes, um problema que parece estar a generalizar-se a várias escolas, mas que o meio predominantemente rural em que se situa o Agrupamento tornava pouco previsível. Sendo as problemáticas da exclusão, da indisciplina, do abandono escolar e da violência, problemáticas a que os GAAF's tentam fazer frente, estreitando as ligações entre os alunos, as famílias e a escola, parece-me importante acompanhar a sua implementação.

q) A propósito da *mediação escolar* foi referido o papel das auxiliares da acção educativa enquanto 'mães da escola, que limpam, cuidam e zelam. Tal vai ao encontro da popularidade de uma das funcionárias, que arrebatou uma série de prémios na 'entrega das rainhas' na festa de final do ano lectivo. Mas faz-nos pensar também no chefe do pessoal auxiliar que, sempre a repreender os alunos (quando não os professores) parece assumir o papel de 'pai da escola'.

r) Falando dos não docentes, não podemos deixar de reflectir sobre o facto de haver um conjunto de pessoas que, trabalhando diariamente na escola, parecem trabalhar à margem dela. Estou a falar do Pessoal Administrativo, com quem nunca me cruzei e que nunca vi representados em qualquer reunião ou órgão. Uma espécie de *entre-deois* que parece dar lugar a um estatuto à parte. Terão estado presentes nas festas de Natal e de final de ano?

s) Outra questão que parece merecer alguma atenção é a da inexistência de uma Associação de Estudantes, apesar de esta estrutura estar prevista no RI e de os professores já terem incitado os alunos nesse sentido. Numa idade onde as reivindicações tendem a ser muitas, parece estranho que nunca estes alunos se tenham organizado no sentido de constituírem uma associação. Estarão eles integrados e satisfeitos ao ponto de a considerarem supérflua ou será pura ausência de espírito associativo, motivada pela faixa etária dominante ou pelas características sócio-culturais do meio? De novo, teremos de buscar respostas junto dos actores.

Anexo 3
Inquéritos por questionário

Questionário aos Encarregados de Educação

O questionário que se segue insere-se num projecto de investigação sobre a comunicação organizacional e a sua influência na construção da identidade do Agrupamento. Trata-se de um projecto de doutoramento que vem sendo realizado no Agrupamento de Escolas [REDACTED] desde 2006.

Agradecendo desde já a sua disponibilidade, peço-lhe que responda de forma sincera às perguntas que se seguem e cujas respostas são confidenciais.

Grata pela atenção dispensada,
Susana Faria

Parte I

Sexo:

Masculino
Feminino

Profissão? _____

Nível de escolaridade? _____

Qual a sua idade?

Menos de 25 anos 25 a 34 anos 35 e 44 anos Mais de 45 anos

Quantos filhos tem a frequentar o Agrupamento? _____

Em que anos? _____

Já alguma vez fez parte de algum órgão da escola? Sim Não

Se sim, qual? _____ Há quanto tempo? _____

Faz ou fez parte da Associação de pais? Sim Não

Enquanto aluno/a frequentou algum das escolas do Agrupamento?

Sim Não

Parte II

Qual sua opinião sobre este Agrupamento?

Acha que é diferente de outros que conhece? Em quê?

Como classifica cada um dos seguintes aspectos:

	MB	Bom	Razoável	Mau
O ambiente da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A imagem do Agrupamento no exterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O trabalho da Associação de Pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A participação dos pais nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O empenho dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O empenho do pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como avalia a relação,

	MB	Bom	Razoável	Má
Do Agrupamento com a população	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da escola-sede com as outras escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do Agrupamento com a Associação de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da escola com a Junta de Freguesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dos pais com a Associação de Pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dos docentes com os pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do pessoal não docente com os pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Conhece a posição da escola nos *rankings* de escolas? Sim Não

Se sim, que significado tem para si?

Tenciona que o(s) seu(s) filho(s) frequentem o Agrupamento até ao final da escolaridade obrigatória?

Sim Não

Se não, onde pretende matriculá-lo?

Porquê?

Vai à escola-sede quando:

(Responda apenas se tem filhos na pré e/ou no 1.º CEB)

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
É chamado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem assuntos a tratar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Precisa de tratar de papelada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Precisa de falar ao órgão de gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É convidado/a para algum convívio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte III

Acha que esta escola tem vindo a mudar? Muito Pouco Nada

Em quê?

Considera que as mudanças se devem:

(Por favor, avalie cada um dos aspectos que se seguem)

	Muito	Bastante	Pouco	Nada
À vontade do Governo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às pessoas que trabalham nas escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às mudanças no meio envolvente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao órgão de gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À iniciativa dos pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra _____				

Parte IV

Considera que a participação da comunidade educativa na vida da escola é incentivada pelo órgão de gestão?

Sempre Bastante Pouco Nada

Se sim, como?

Assinale o seu grau de conhecimento dos seguintes documentos:

	Muito bem	Razoavelmente	Vagamente	Desconheço
Projecto Educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regulamento Interno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plano anual de actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Costuma haver reuniões entre os Encarregados de Educação e a Associação de pais?

Uma vez por mês Uma vez por período Ocasionalmente Nunca

O que lhe parece da actuação da Associação de pais?

Considera que recebe as informações importantes:

Atempadamente Em cima da hora Tarde de mais Nunca

Como costuma tomar conhecimento das informações importantes?

(por favor, avalie cada um dos aspectos que se seguem)

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Nas reuniões formais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em conversas informais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Via Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pela caderneta do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por recados enviados pelos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Acha que o órgão de gestão se esforça por ouvir os pais?

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

Questionário ao pessoal não docente

O questionário que se segue insere-se num projecto de investigação sobre a comunicação organizacional e a sua influência na construção da identidade do Agrupamento. Trata-se de um projecto de doutoramento que vem sendo realizado no Agrupamento de Escolas [REDACTED] desde 2006.

Agradecendo desde já a sua disponibilidade, peço-lhe que responda de forma sincera às perguntas que se seguem e cujas respostas são confidenciais.

Grata pela atenção dispensada,
Susana Faria

Parte I

Sexo:

Masculino
Feminino

A sua escola é um estabelecimento:

Pré-escolar
1.º CEB
Escola-sede

Qual a sua idade?

Menos de 25 anos
Entre 25 e 34 anos
Entre 35 e 44 anos
Mais de 45 anos

Qual o seu nível de escolaridade?

4ª Classe
2.º Ciclo
3.º Ciclo
Ensino secundário
Licenciatura

Há quantos anos está no Agrupamento?

Menos de 2 anos
Entre 2 e 6 anos
Entre 7 e 12 anos
Entre 13 e 18 anos

Quais as funções que desempenha?

Administrativas
Auxiliares

Já alguma vez fez parte de algum órgão da escola? Sim Não

Se sim, qual? _____

Há quanto tempo? _____

Tem ou teve filho(s) a estudar no Agrupamento? Sim Não

Se sim, em que ano(s) _____

Parte II

Qual a sua opinião sobre este Agrupamento?

Acha que é diferente das outras escolas? Em quê?

Como classifica cada um dos seguintes aspectos?

	Muito Bom	Bom	Razoável	Mau
O ambiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O trabalho do Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A participação dos funcionários nas decisões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O empenho dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
empenho do pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A participação dos Encarregados de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como avalia a relação,

	Muito Boa	Boa	Razoável	Má
Da escola com a população	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do Executivo com o pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da escola-sede com as outras escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da Escola com a Associação de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dos docentes com os EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dos docentes com o pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sente que a escola em que trabalha faz parte de um agrupamento?

Muito Bastante Pouco Nada

Vai à escola-sede quando:

(Apenas para funcionários dos Jardins de infância e do 1.º Ciclo)

Tem alguma reunião

Tem assuntos a tratar

Há alguma festa

Outra? _____

Parte III

Nos últimos anos, sentiu que houve mudanças na sua escola?

Sim Não

Quais?

Considera que as mudanças ocorridas na sua escola se devem:

(por favor, avalie cada um dos aspectos que se seguem)

	Muito	Bastante	Pouco	Nada
Ao Governo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às pessoas que trabalham na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às mudanças no meio envolvente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
À iniciativa dos pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Acha que a sua escola mudou desde que passou a fazer parte do Agrupamento?

Muito Bastante Pouco Nada

Em quê?

Parte IV

Assinale o seu grau de conhecimento para cada um dos seguintes documentos:

	Muito bem	Razoavelmente	Vagamente	Desconheço
Projecto Educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regulamento Interno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plano anual de actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Costuma haver reuniões entre o pessoal não docente?

Uma vez por mês Uma vez por período Ocasionalmente Nunca

Com que frequência costumam reunir com o Conselho Executivo?

Uma vez por mês Uma vez por período Ocasionalmente Nunca

Considera que recebe as informações importantes:

Atempadamente Em cima da hora Tarde de mais Nunca

Como costuma tomar conhecimento das informações importantes?

(por favor, avalie cada um dos aspectos que se seguem)

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
Nas reuniões formais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Em conversas informais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pela Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No <i>placard</i> de informações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por ofício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como avalia o investimento do Agrupamento em equipamento informático?

Pertinente Desnecessário

Suficiente Insuficiente

Como avalia a informatização de alguns procedimentos?

Urgente Vantajosa Desnecessária Um erro

Acha que o órgão de gestão se esforça por unir a comunidade educativa?

Sempre Bastante Pouco Nada

Como?

Acha que o órgão de gestão se preocupa em ouvir o pessoal não docente?

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

Como?

Acha que o órgão de gestão se preocupa em avaliar as decisões que toma?

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

Como?

Questionário aos docentes

O questionário que se segue insere-se num projecto de investigação sobre a comunicação organizacional e a sua influência na construção da identidade do Agrupamento. Trata-se de um projecto de doutoramento que vem sendo realizado no Agrupamento de Escolas ██████████ desde 2006.

Agradecendo desde já a sua disponibilidade, peço-lhe que responda de forma sincera às perguntas que se seguem e cujas respostas são confidenciais.

Grata pela atenção dispensada,

Susana Faria

Parte I

Sexo:

Masculino
Feminino

Nível de ensino:

Pré-escolar
1.º CEB
2.º CEB
3.º CEB
2.º e 3.º CEB

Anos de carreira:

Menos de 5 anos
5 a 9 anos
10 a 14 anos
15 a 19 anos
Mais de 20 anos

Antiguidade no Agrupamento:

Menos de 2 anos
2 a 7 anos
7 a 13 anos
13 a 18 anos

Categoria profissional:

Professor titular
Professor QND
Professor QZP
Professor contratado
Outra _____

Residência

Freguesia do Agrupamento
Leiria
Coimbra
Figueira da Foz
Outra? _____

A sua colocação neste Agrupamento levou-o/a a mudar de residência?

Sim Não Apenas durante a semana

Já alguma vez integrou algum órgão de gestão? Sim Não

Se sim, qual? _____

Há quanto tempo? _____

Tem filho(s) a estudar no Agrupamento? Sim Não

Se sim, em que ano(s) _____

Parte II

Escolha 3 palavras para caracterizar o Agrupamento

Na sua opinião o que ele tem de melhor? _____

E de pior? _____

Na sua opinião, o que distingue este Agrupamento dos outros?

Quando chegou à escola, qual a ideia com que ficou?

Como foi acolhido/a?

Como avalia cada um dos seguintes aspectos,

	MB	Bom	Razoável	Mau
O ambiente no Agrupamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A imagem do Agrupamento no exterior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A actuação do CE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A participação dos docentes na tomada de decisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O envolvimento dos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O envolvimento do pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O envolvimento dos EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A cooperação entre as estruturas de gestão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como avalia a relação,

	MB	Bom	Razoável	Má
Do Agrupamento com meio em que se insere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do CE com os docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da escola-sede com as outras escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do Agrupamento com a Associação de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dos docentes com os EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dos docentes com o pessoal não docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do Agrupamento com a CML	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do Agrupamento com as Juntas de Freguesias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Do Agrupamento com a Coordenação Educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Conhece a posição da escola nos *rankings*? Sim Não

Que significado tem para si?

Como classifica a liderança do Agrupamento?

(por favor, avalie cada um dos parâmetros que se seguem)

	Elevada	Média	Baixa	Nula
Carismática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Democrática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoritária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sente que a sua escola faz parte de um agrupamento?

Muito Bastante Pouco Nada

Vai à escola-sede quando:

(Apenas para Educadores e Professores do 1.º CEB)

	Sempre	Frequentemente	Raramente	Nunca
É convocado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É convidado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem assuntos a tratar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para utilização de recursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quer encontrar outras colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra? _____				

Parte III

Desde que está nesta escola, sentiu transformações?

Sim Não Não se aplica

Se sim, a que nível?

A sua imagem sobre o Agrupamento mudou?

Sim Não Não se aplica

Se sim, porquê?

Considera que se vive um clima de mudança? Sim Não

Se sim, a que nível?

Considera que as mudanças ocorridas na sua escola se devem:

(por favor, avalie cada um dos parâmetros que se seguem)

Muito Bastante Pouco Nada

Às políticas educativas

À dinâmica interna da escola

À dinâmica do Agrupamento

À influência do meio

À liderança do Agrupamento

Outra? _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considera que a sua escola mudou desde que foi constituída em agrupamento?

Muito Bastante Pouco Nada Não se aplica

Se sim, em quê?

Considera que o Agrupamento tem conseguido adaptar-se às novas políticas educativas?

Muito bem Razoavelmente Nem sempre Não

Acha que a escola é alvo de concorrência?

Pública Privada

A concorrência sente-se:

Muito Bastante Pouco Nada

Acha que a concorrência constitui uma preocupação do Agrupamento?

Muito Bastante Pouco Nada

Parte IV

Considera que existem práticas de reflexão e discussão?

	Sim	Não	Formais	Informais	Não se aplica
Entre docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre docentes e EE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre docentes e alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considera o nível de burocracia existente no Agrupamento,

Elevado Razoável Baixo Nulo

Considera que a participação da comunidade educativa na vida da escola é incentivada pelo órgão de gestão?

Sempre Bastante Pouco Nada

Se sim, como?

Considera que a comunicação interna constitui uma preocupação do Agrupamento?

Constante Esporádica Rara Nula

Considera que a comunicação externa constitui uma preocupação do Agrupamento?

Constante Esporádica Rara Nula

Considera-se informado/a sobre as políticas de escola?

Bastante Razoavelmente Pouco Nada

Como avalia o investimento do Agrupamento nas novas tecnologias?

Pertinente Desnecessário

Suficiente Insuficiente

Como avalia a informatização de procedimentos?

Urgente Vantajosa Desnecessária Um erro

Considera que recebe as informações importantes:

Atempadamente Em cima da hora Tarde de mais Nunca

Como costuma tomar conhecimento das informações importantes?

(por favor, avalie cada um dos parâmetros que se seguem)

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

Nas reuniões formais

Em conversas informais

Via Internet

No *placard* de informações

Por ofício

Outra? _____

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Considera que o órgão de gestão fomenta o sentimento de pertença ao Agrupamento?

Sempre Bastante Pouco Nada

De que forma?

Considera que o órgão de gestão se preocupa em auscultar o pessoal docente?

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

De que forma?

Considera que o órgão de gestão se preocupa em avaliar as novas práticas?

Sempre Frequentemente Raramente Nunca

De que forma?

Anexo 4
Guiões de entrevista

Entrevista aos alunos

Parte I – Identidade

1. Como caracterizas o ambiente?
2. Achas que a tua escola se distingue de outras que conheças? Em quê?
3. Quando chegaste à escola, qual foi a tua primeira impressão?
4. Como te sentiste recebido/a?
5. Tiveste dificuldades em adaptar-te? O que mais te custou?
6. Como caracterizas a relação dos professores com os alunos?
7. E a dos alunos com os funcionários?
8. Qual a tua opinião sobre os clubes e projectos existentes na escola?
9. Como avalias a área de projecto?
10. Sabes o que é o ranking de escolas? Conheces a posição da tua escola? Que significado tem isso para ti?
11. Alguma vez pensaste em ir para outra escola? Se sim, para onde? Porquê?
12. Sentes que há ligação entre a escola-sede e as escolas da pré e do 1.º CEB? De que tipo?

Parte II – Mudança

13. Sentes que a tua escola está a mudar? Em quê?
14. Como avalias essas mudanças?

Parte III – Comunicação

15. Conheces o Projecto Educativo da Escola? Como tomaste conhecimento?
16. E o Regulamento Interno? Como o conhecestes?
17. O que te parece do investimento da escola nas novas tecnologias?
Achas que há uma boa comunicação na escola?
18. Consideras que estás informado sobre o que se passa na escola?
19. Como costumavas receber informações sobre o que se vai passando na escola?
(DT, professores, Internet, Jornal Escolar, cartazes afixados, pais ou colegas)
20. Achas que a tua escola promove a participação de todos (alunos, professores, funcionários e pais) na vida da escola? Como?
21. Achas que os pais costumam vir à escola? Fazer o quê?
22. Consideras que a tua escola se preocupa em ouvir os alunos? De que forma?
23. Achas que faz falta uma Associação de estudantes? Porquê? Por que nunca se constituiu?
24. Como delegado/a, tens tido muito trabalho?

Entrevista aos Docentes

Parte I – Identidade

1. Como caracteriza o Agrupamento?
2. Na sua opinião, o que o distingue de outros que conheça?
3. Quando chegou à escola, qual foi a primeira impressão que teve?
4. Como foi acolhido/a?
5. Qual é que acha que é a imagem do Agrupamento no exterior?
6. Acha que há uma boa relação com a comunidade?
7. E com a concorrência? Sente-se que existe concorrência? De quem? E o Agrupamento, entra na luta?
8. Qual a sua opinião sobre os rankings, acha que têm algum impacto?
9. Como classifica a liderança do Agrupamento? Carismática, democrática ou autoritária...
10. O que é que acha da articulação entre as diferentes estruturas/órgãos
11. Sente que a sua escola faz parte de um agrupamento? A que nível?
12. Identifica-se com a escola ou com o Agrupamento?
13. Como vê a actuação da Associação de Pais? Acha que representa os encarregados de educação? Acha que colabora com o órgão de gestão?
14. Considera mais pertinente uma só AP ou várias, em função das freguesias?
15. Qual a sua opinião sobre a inexistência de uma associação de estudantes?

Parte II – Mudança

16. Acha que neste Agrupamento se vive um ambiente de mudança? A que nível? É o resultado de quê? Do Governo, das pessoas, do meio ou do CE?
17. Acha que esta escola mudou desde que foi constituída em agrupamento? Em quê?
18. Considera que o Agrupamento tem conseguido adaptar-se às novas políticas educativas?
19. As relações entre a comunidade educativa têm mudado? A que nível?
20. E isso, tem produzido transformações na vida da escola? A que níveis?
21. Acha que a escola de Campos do Lis é uma ‘Escola a tempo inteiro’? O que é que isso significa para si?
22. Prefere o conceito de ‘Escola a tempo inteiro’ ou de ‘Escola da Comunidade’? Porquê?

Parte III- Comunicação

23. Considera que existem práticas de reflexão e discussão no Agrupamento? A que nível?
24. Acha que o órgão de gestão se preocupa em auscultar o pessoal docente?
25. Acha que esta é uma escola burocrática?
26. Considera que a comunidade educativa participa na vida da escola? Como?

27. Acha que o órgão de gestão fomenta o sentimento de pertença ao Agrupamento?
Como?
28. Considera que há uma boa comunicação interna no Agrupamento?
29. Considera-se informado/a sobre as políticas de escola? As decisões, os objectivos, o caminho para cada ano...
30. Como avalia o investimento do Agrupamento nas novas tecnologias?
31. Como avalia a informatização de procedimentos?
32. Acha que o órgão de gestão se preocupa avaliar as novas práticas?
33. Considera que a comunicação externa constitui uma preocupação do Agrupamento?
A que nível?
34. Acha que o Agrupamento tem uma boa relação com a autarquia (CM e JF)?
35. E com a Coordenação Educativa/equipa de apoio às escolas?

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo

Parte I – Comunicação e Identidade

1. Uma das ideias com que fiquei, depois destes anos é que este Agrupamento procura ser diferente.
 - Esta é uma preocupação do órgão de gestão?
 - A que nível?
2. Pode dizer-se que por trás de tudo isso está a comunicação?
3. Reparei que em várias ocasiões o CE combina algumas brincadeiras, em termos de acessórios ou indumentárias, é para dar sorte, é alguma coisa entre vocês, ou querem dizer alguma coisa com isso?
4. Ao nível da comunicação, a vossa prioridade vai para a comunicação interna ou externa?
 - informativo (eficiência)
 - transmissão da política de escola (corporativo)
 - auscultação (discussão e participação)
 - interação (troca de experiências e homogeneização)
 - avaliação de práticas (reflexivo)
 - imagem
 - divulgação
5. Penso que há já muito tempo têm um logótipo. Porque sentiram essa necessidade?
6. Essas apostas na comunicação têm dado resultados?
7. Num CP a que assisti falou-se da abolição das ‘informações’ para promover a consulta on-line e, sobretudo, deixar mais espaço à reflexão e à partilha.
 - Essa ideia chegou a ir adiante?
8. O que aconteceu ao ‘projecto do 5.º ano’ é às equipas Pedagógicas?
9. Como é que avalia o ambiente que se vive dentro do Agrupamento?
 - Entre docentes, alunos, pessoal não docente
 - Entre ciclos
10. Têm alguma política relativa a antigos alunos, professores ou funcionários?
11. E a relação com a comunidade? Como é?
12. Como vê a actuação das Associações de Pais?
 - Colabora com o órgão de gestão?
 - O facto de ter a parecido uma 2ª AP significa que alguns EE não se sentiam representados?
 - O regulamento interno regulamenta esta questão?
 - Ao nível dos alunos, faz falta uma Associação de estudantes?
13. Qual acha que é actualmente a imagem do Agrupamento no exterior? Não sei que tipo de feedback têm...
14. Essa imagem corresponde à da escola-sede?
15. A história do Agrupamento faz lembrar um pouco as conquistas de D. Afonso Henriques, avançando no território de forma faseada. Isso reflecte-se em termos do sentimento de pertença?

16. A dispersão do Agrupamento faz-vos lidar com um mercado altamente concorrido... Segundo as minhas contas, 3 colégios e 3 agrupamentos.
 - No fundo, quem faz concorrência a quem?
 - Isso também vos estimula, ou não?
 - Já foi definido um 'plano de marketing'?
17. Como é que tem corrido a 'concorrência' com os colégios? O ano passado uma professora do 1.º CEB acreditava numa eventual inversão de tendências...
18. Acha que a posição da escola no ranking tem algum impacto na escolha final?
19. Como é que é a relação com os parceiros educativos?
 - Autarquia (CML e Juntas de Freguesia)
 - Coordenação Educativa/ equipa de apoio às escolas?

Parte II – Comunicação e Mudança

20. Considera que o Agrupamento tem conseguido adaptar-se às novas políticas educativas?
 - As mudanças que têm ocorrido devem-se a essas novas políticas ou à própria escola? Às pessoas que aqui trabalham, à comunidade ou à liderança do executivo?
21. Acha que as escolas têm alguma margem de manobra?
 - Há receptividade da parte dos órgãos intermédios?
 - Podemos chamar a isso autonomia?
22. E na escola, qual é a receptividade à mudança?
23. Como explica que ao longo destes anos se tenha mantido como presidente? Tem sentido oposição?
24. Por que foram mudando as equipas? Por vontade sua ou dos restantes elementos?
25. Mas, ao longo dos mandatos, o fio condutor, tem-se mantido?
26. Ainda há coragem para a Direcção de Escola?
27. Acha que esta escola mudou desde que foi constituída em agrupamento? Em quê?
28. E as expectativas para os Centros Educativos, como vão funcionar num agrupamento tão grande e tão disperso?
29. Prefere o conceito de 'Escola a tempo inteiro' ou de 'Escola da Comunidade'?
Porquê?
30. O ambiente de contestação e desmotivação que se gerou nestes últimos anos, tem-se reflectido na cultura do Agrupamento?

Entrevista ao chefe do Pessoal Auxiliar

1. Qual a sua opinião sobre o ambiente que se vive nesta escola?
2. Acha que é diferente das outras? Em quê?
3. Nunca pensou em sair daqui?
4. Acha que há aqui 'amor à camisola'? Mais da parte de quem, dos alunos, dos professores ou dos funcionários?
5. Ao nível dos alunos, costumam vir visitar a escola depois de terminarem o 9.º ano? Quem é que eles procuram? Como são recebidos?
6. E os antigos professores e funcionários, voltam cá?
7. Costuma vir à escola em momentos de convívio? Acha que são importantes?
8. Parece que é o único elemento que cá está desde a fundação, de lá para cá tem mudado muita coisa? A que nível?
9. Se calhar foi também o único que conheceu outra liderança (12 anos), notou muitas diferenças entre o estilo do/a presidente anterior e o da actual?
10. Desde que a escola foi constituída em agrupamento, notou-se muita diferença?
11. Aqui na escola-sede sente-se que se faz parte de um agrupamento?
12. Acha que há uma boa relação com a comunidade?
13. É complicado lidar com os pais quando aqui vêm?
14. Vêm mais para falar com os professores ou com o órgão de gestão?
15. E em termos de imagem, acha que as pessoas têm uma boa imagem?
16. Acha que o pessoal não docente é devidamente informado sobre o que passa na escola, nomeadamente sobre as mudanças que vai havendo?
 - Quem vos informa?
 - Como?
17. Acha que neste Agrupamento as pessoas têm espaço para dar as suas opiniões? Quando?
18. Costumam ser acatadas (servem para alguma coisa)?
19. Sendo representante do pessoal não docente, qual a sua relação com o pessoal administrativo?
 - Costuma reunir com eles ou reúnem todos juntos?
 - E há convívio entre vocês?

Entrevista à chefe do Pessoal Administrativo

1. Qual a sua opinião sobre o ambiente que se vive nesta escola?
2. Acha que é diferente das outras? Em quê?
3. Há quantos anos cá esta? Nunca pensou em sair daqui?
4. Acha que há aqui 'amor à camisola'? Mais da parte de quem, dos alunos, dos professores ou dos funcionários?
5. Tendo pouco contacto com os alunos, o pessoal administrativo sente-se integrado no dia-a-dia da escola (ou passa-lhe um bocado ao lado)?
6. Costuma vir à escola em momentos de convívio? Acha que são importantes?
7. Desde que para cá veio, tem mudado muita coisa? A que nível?
8. Desde que a escola foi constituída em agrupamento, notou-se muita diferença?
9. No dia-a-dia, sente-se que esta escola faz parte de um agrupamento?
10. Acha que há uma boa relação com a comunidade?
11. E em termos de imagem, acha que as pessoas têm uma boa imagem?
12. Acha que o pessoal não docente é devidamente informado sobre o que passa na escola, nomeadamente sobre as mudanças que vai havendo?
 - Quem vos informa? Como?
13. Acha que neste Agrupamento as pessoas têm espaço para dar as suas opiniões?
 - Como?
14. Costumam ser acatadas (servem para alguma coisa)?
15. Qual é a vossa representação nos órgãos da escola? Sentem-se representados?
16. De quem se sentem mais próximos, do pessoal docente ou do pessoal auxiliar?
 - Costumam reunir todos juntos (o pessoal não docente)?
 - E há convívio entre vocês?

Entrevista a um presidente de Junta de Freguesia

1. Enquanto presidente de Junta, não sei se tem ligação a outro Agrupamento ou colégio que sirvam de comparação, mas qual a opinião que tem deste Agrupamento?
2. Qual é, neste momento, o domínio de intervenção das juntas ao nível dos agrupamentos?
3. Acha que há coisas a melhorar? A que nível?
4. Quem é o vosso principal interlocutor, o órgão de gestão ou os docentes?
5. Como tem sido a vossa relação?
6. Com tantas mudanças a nível da autonomia e da gestão das escolas, considera que a troca de informação tem sido eficaz?
7. E a CML, tem sido uma boa parceira?
8. A nível das escolas do 1.º CEB e JI, a Junta lida directamente com as escolas, ou é tudo via CE?
9. Como vê a actuação da Associação de Pais? Acha que representa os encarregados de educação? Acha que colabora com o órgão de gestão?
10. Considera mais pertinente uma só AP ou várias, em função das freguesias?
11. Acha que este Agrupamento tem uma boa imagem junto da comunidade?
12. E acha que a comunidade participa na vida do Agrupamento?
13. A Junta costuma ser procurada pelos pais para resolver problemas da escola ou vão directamente à escola-sede?
14. Como se sente na Assembleia de Escola? Sente-se capacitado para intervir nas decisões?
15. Estando lá em representação da autarquia, acha que consegue representar as outras freguesias?
16. Como tem sido a relação com as outras Juntas?
17. Prefere o conceito de 'Escola a tempo inteiro' ou de 'Escola da Comunidade'? Porquê?

Entrevista a um elemento da Associação de Pais

1. Há quantos anos foi criada esta AP?
2. Quais são, neste momento, as principais preocupações da Associação de pais?
3. Até ao ano passado havia apenas uma AP em todo o Agrupamento, como vê o surgimento de uma outra AP? Considera positivo?
4. Acha que nem todos os pais se sentiam representados?
5. Isso reflecte conflitos entre as freguesias?
6. Então, agora cada AP cobre um conjunto de freguesias, mas cada uma delas representa diferentes níveis de ensino não é? Acha que faria sentido haver associações diferentes para os diferentes ciclos?
7. Como é a vossa relação com os EE?
8. Tem ideia do número ou da percentagem de EE que são sócios?
9. Reúnem regularmente em assembleia ou apenas a direcção?
10. Quando há problemas, os EE procuram-vos ou vão directamente ao órgão de gestão?
11. Na escola o vosso principal interlocutor é o órgão de gestão? Como tem sido a vossa relação?
12. Com tantas mudanças a afectar as escolas, considera que a comunicação entre órgão de gestão, os pais e a Associação de Pais tem sido eficaz?
13. E com os outros docentes e funcionários, há alguma colaboração?
14. E a CM e as JF, têm sido boas parceiras?
15. Como vê a actuação das várias Juntas de Freguesia? Colaboram directamente convosco ou com o órgão de gestão?
16. Acha que este Agrupamento tem uma boa imagem junto da comunidade?
17. E acha que a comunidade participa na vida do Agrupamento?
18. Como se sente no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola? Sente-se capacitado para intervir nas decisões?
19. Representa os EE ou a AP?

Anexo 5
Transcrição de uma entrevista muito estruturada

Entrevista 6
16/05/2008

Aluno nº 10
Delegado de turma do 8.º Ano

Consegues definir a escola numa palavra?

Futuro. Porque sem a escola não há futuro, para ninguém!

Como caracterizas o ambiente?

É bom!

Há uma boa relação com os professores e com os funcionários?

Sim.

Achas que a tua escola é diferente das outras que conheces? Não sei se conheces outras...

Conheço, por exemplo, o colégio [REDACTED]. Acho que lá é muita gente, porque, não só tem mais gente nos anos, como tem as turmas do secundário. Eu acho que isso é muita confusão, do 5.º até ao 12.º!

E a nível de equipamento?

Está bem equipada a nossa escola! Se não me engano, acho que foi a nossa escola que foi pioneira na instalação de *smartboard's* e acho que fez bem nisso! As tecnologias cada vez estão a evoluir mais e as escolas têm de acompanhar essa evolução.

E isso muda as aulas?

Muda! Se calhar, facilita mais o trabalho dos professores e também o dos alunos, porque não têm de estar sempre a ver... Podem pôr mais imagens, enquanto no quadro de giz só podem escrever e pouco mais. No *smartboard* sempre podem pôr umas imagens mais elaboradas.

Costumam usar o *moodle*?

O *moodle* é mais para nos dar fichas para podermos fazer em casa. Materiais que os professores encontram na internet... Mesmo que não tenhamos algum material podemos ir à *internet* buscar.

E o que achas do *site* da escola?

Não sei, por acaso, eu nunca usei muito o *site*...

Quando chegaste à escola, qual foi a tua primeira impressão?

Mudança! Era muito diferente da 'primária', era muito mais gente! Os que estavam cá eram muito maiores que eu... Sentia-me muito pequenino!

Tiveste dificuldade em adaptar-te?

Ao princípio fiquei um bocadinho assustado, mas depois habituei-me!

Já tinhas vindo à escola-sede?

Houve uns anos que os almoços eram aqui. Vínhamos na carrinha e os almoços eram dados aqui na escola. Vínhamos cá todos os dias! Acho que devíamos almoçar enquanto os outros estavam a ter aulas!

E que impressão tinhas?

Gostava! Era diferente, estava deserto para vir cá para cima!

Nunca pensaste ir para outra escola?

Não! Também, porque andou cá sempre a minha irmã e o meu primo...

E isso ajudou a tua integração?

Foi o meu primo e os meus colegas. Perguntava aos funcionários, professores, colegas...

Qual a tua opinião sobre os clubes e os projectos existentes na escola?

Houve uns anos que andei no Desporto escolar, no badmington! Cheguei a andar no Clube da Floresta, no Jornal da Escola...

O jornal ainda existe?

Não! Na Biblioteca há um *dossiê* que tem o jornal, mas depois, como o professor não tinha gente que escrevesse para lá, preferiu acabar. Não sei se foi desinteresse dos alunos, se dava muito trabalho, não sei! Às vezes penso em juntar-me outra vez com o professor para fazer o jornal, só que depois... acho que não há assim muita coisa de que falar!

Então e como é que recibes informações sobre o que se passa na escola?

Normalmente, ou é pelos professores, pelos funcionários... ou então é alguém que sabe e diz!

Voltando aos clubes e projectos, achas que aproximam as pessoas?

Sim, porque, normalmente, os clubes são feitos por professores da escola, e os alunos estão habituados a lidar com eles dentro da sala. Às vezes, é diferente, estarmos a lidar com os professores dentro da sala e nos clubes, é completamente diferente... Ajuda a compreender mais os professores!

Já ouviste falar sobre os *rankings* de escolas?

Já, acho que é bom para saber... Normalmente, o *ranking* é feito pela qualidade da escola, e deve ser mais alguma coisa, que eu não sei muito... Mas acho que é bom porque assim dá para medir coisas e para saber o que é que nós podemos

melhorar. Há sempre qualquer coisa para melhorar e sabendo o nosso lugar, sabemos o que é que os outros têm de melhor do que nós e podemos aumentar isso para aumentar o nosso nível!

E achas que a posição da escola influencia a escolha dos alunos?

Acho que não!

Sentes que a tua escola tem vindo a mudar?

Sim, para melhor! Desde que eu ando no 5.º ano, sempre houve uma melhoria. Na segurança, no equipamento de aprendizagem, materiais... a Biblioteca... E mais... São pequenas coisas que vão aparecendo!

Conheces o Projecto Educativo da escola?

Não!

E o Regulamento Interno?

É mostrado todos os anos uma pequena parte aos alunos. A parte dos deveres e dos direitos! E mesmo nas cadernetas, vem uma pequena parte dele.

Achas que a escola promove a participação de todos na vida da escola?

Sim, se há alguma coisa que... eu noto isso porque sou delegado, mas sempre que é preciso alguma coisa, tento colaborar com os professores, mesmo a nível de manter a turma ordenada e isso... para não haver muita confusão. Mas acho que deve haver, entre alunos e funcionários ou funcionários e professores...

Como delegado, tens tido muito trabalho?

Fui este ano e fui uma vez no 5.º ano. Tenho uma turma que é boazinha para mim, não me dá muito trabalho! O que eu faço é, mais, ajudar os professores e funcionários quando há 'furos' e estamos à espera do professor de substituição (o que às vezes é um bocadinho difícil) e passar a palavra se um professor me dá um recado para a turma. Dar fichas, quando alguém falta guardar fichas para lhe dar...

E costumas ser chamado, quando há algum problema?

Depende, também, do problema! Se for assim um problema da turma, ou mesmo pessoais... Mas nós temos um DT muito bom! Na minha opinião é um excelente DT, nunca tive queixa dele... E há sempre, mesmo quando há problemas pessoais ou da turma, há sempre uma confiança no 'stor'. Vamos falar sempre com o 'stor'! Às vezes também ajudo, tento ajudá-los. Às vezes também tenho que dizer ao professor o que se passa...

Já alguma vez tiveste de ir ao Conselho Executivo?

Foi só em casos de... Quando não havia professor de substituição, pedir para ter 'furo'...

Achas que aqui nesta escola se dá ouvidos aos alunos?

Acho que sim! Por exemplo, quando há alguma coisa mal, normalmente, os alunos queixam-se! Ao ouvir essas queixas, a escola, normalmente, tenta fazer alguma coisa para melhorar. Foi o que aconteceu com o Bar.

Achas que faz falta uma Associação de Estudantes?

Eu já falei disso com muita gente. Há pessoas que dizem que é bom! Eu não acho muito bem ideia de AE, gosto mais da ideia de Conselho de Delegados de Turma. Porque a AE é um grupo de jovens que se junta para organizar festas, para atender aos pedidos dos alunos, etc. Mas, por exemplo, se a AE só se preocupar com uma coisa, é mau! Só se preocupar com ela, ou com a turma dela, ou qualquer coisa do género... Uma Assembleia de Delegados de Turma podia, tendo lá todos os anos ou só a partir do 7.º ano, sempre podia debater mais os assuntos. Esta ideia... Eu ouvi esta ideia do meu DT, uma vez que falámos sobre isso em Formação Cívica, e ele deixou essa ideia no ar... Mas nunca ninguém pegou nela.

Anexo 6
Transcrição de uma entrevista semi-estruturada

Entrevista 3

24/04/08
(sala de aula)

Educadora

20 Anos de serviço
(Há 6 nesta escola)

(...) Efectivei nos Açores e depois vim para cá. Fui contratada no Distrito e, durante muitos anos, andava sempre de escola em escola! Vivo aqui perto, mas não somos de cá, somos do norte. Mas a vida de professor é assim, um bocadinho de itinerância...

Então não chegou a conhecer outro Agrupamento...

Não, aqui não havia a realidade dos agrupamentos. Vim dos Açores, de uma realidade que não era também a de Agrupamento, era a da 'Área-escolar'. Lá, a pré funcionava no mesmo edifício do 1.º Ciclo, eu até estava numa situação interessantíssima, que aqui no Continente nunca verifiquei! Eu era Educadora e trabalhava numa escola do 1.º Ciclo, a dar apoio aos meninos do 1.º ano com dificuldades, que iam sinalizados do pré-escolar... Era mesmo uma transição! Era uma coisa que funcionava muito bem... Estavam, tipo... 70% na escola e depois, os outros 30%, tinham actividades fora da escola, numa chamada 'Área de Intervenção Prioritária'... Tinha uma sala própria para eles... Eu tenho que dizer, era uma equipa fabulosa... Desde termos Psicóloga, Terapeuta da Fala, Hipismo... Aqui não conheço esta realidade...

Nessa altura aqui como era? A pré estava ligada a alguma coisa?

Aqui não! Quer dizer, ainda éramos mais individualizadas... O 1.º CEB ali num canto, o pré-escolar sem qualquer ligação... E lá... Isto já há 7/8 anos, era tudo num edifício... Neste aspecto, os agrupamentos trouxeram muitos benefícios. Assim há uma identidade. Agente sabe que pertence a... Antes disso, não! Tínhamos a Delegação Escolar, que era o nosso órgão representativo de... De papéis! Mas nada assim de... Ou identidade pedagógica ou assim... Não! Havia os Conselhos de Docentes, mas era do género... A tua freguesia juntava-se! Mas não se ia muito além, grandes projectos ou assim, não!

Então e a que distância fica o Agrupamento daqui?

Aí uns 10 Kms. Indo aqui por esta estrada... Não é longe! Se bem que os miúdos aqui, quando saem do 1.ºCiclo, têm tendência a ir para o Colégio!

Por ser Colégio?

Ah... O transporte é mais fácil, provavelmente... E talvez seja uma tradição, também¹⁴⁹!

Qual é a ideia que tem do Agrupamento?

Por aquilo que oiço, eu sinto-me muito feliz onde estou! Portanto, não posso falar pelos outros, não é?! Mas pela proximidade de colegas, daqui de perto... As pessoas que estão no Agrupamento são excelentes, em termos de... Solidárias, de apoio, de ajuda... Eu nunca tive momentos em que não ouvissem as minhas dificuldades, se eu quero expor as minhas opiniões, etc....

E isso, tanto o órgão de gestão como os outros colegas?

O órgão de gestão, mas até mesmo os próprios colegas, mesmo os da escola-sede! Eu falo pessoalmente, até mesmo a minha experiencia no Pedagógico, se calhar ajudou-me a que eu veja os colegas com outros olhos, com outra abertura... Outra coisa fantástica neste Agrupamento – tu vais ao CE e está a porta sempre aberta! É uma

¹⁴⁹ Na verdade, e ainda que o Agrupamento integre estes jardins e escolas do 1.ºCiclo, ao nível do 2.º e 3.º Ciclo 3 das 8 freguesias pertencem à zona de influência deste Colégio.

porta sempre aberta, e isso para mim... O que eu oiço falar de outros colegas, de teres de bater à porta... E mesmo na sala de professores! Não há essa questão... Aqui está o 2.º Ciclo, aqui está o 3.º Ciclo... Eu, pessoalmente, não sinto, e acho que a maior parte dos colegas não sente isso! Noutros agrupamentos sente-se, há um distanciamento... O 1.º Ciclo não se mistura com o 2.º e o 3.º e por aí além.... Há sempre aquela barreira de ciclo! Aqui, eu acho isso se ultrapassa!

Eu vejo, a minha filha é aluna no noutro Agrupamento e... Por aquilo que eu me apercebo, até mesmo como EE... A minha filha está no 3.º CEB e eu sinto que há ali um corte entre o 2.º e o 3.º Ciclo, não há comunicabilidade. Os alunos que vão para o 3.º Ciclo... Não sinto que os professores saibam o que recebem... E aqui é uma preocupação que há! Saber que tipo de alunos vão receber, que tipo de turma têm nas mãos... Eu acho que isso aqui é fundamental!

O ano passado em CP até se chegou a falar em reuniões interciclos, chegaram a fazer-se?

Fizemos, eu estive numa dessas reuniões! Tanto que está a concretizar-se uma das situações que se pôs na mesa, na altura, que era o tal CD/DVD que estamos a gravar agora. São os professores de música que estão a fazer... ligando com o 1.º Ciclo e o pré-escolar, alunos, professores e funcionários. Foi muito giro, a parte dos professores... Eu fiz parte do grupo coral e foi muito giro! Estamos numa outra vertente, parece que não estamos ali como professores, estamos ali como colegas e amigos... Uma parte recreativa... Essas coisas, eu acho que são muito positivas!

Os miúdos e os pais, têm essa noção de Agrupamento?

Eu acho que têm! Principalmente naqueles locais mais próximos da escola-sede. Nós aqui no, se calhar, não temos uma percepção, porque estamos um bocadinho distantes e, como te digo, o facto de termos aqui o Colégio... é uma tradição, já!

Mas reconheço que há pessoas que têm muito boa impressão do Agrupamento. Olha, por exemplo, na Ginástica, portanto fora da escola, por acaso conheci uma senhora que tem os filhos na escola-sede e a senhora fala... Sem saber de nada, fala assim maravilhas do Agrupamento! Eu acho, pelo menos é a impressão que eu tenho, é que a imagem que passa é muito positiva!

Ir com estes meninos à escola-sede é complicado....

Muito complicado... Isso aqui é mesmo uma barreira quase intransponível! Por isso é que as pessoas aqui não têm tanto a percepção dessa proximidade!

E nas festas de final de ano lectivo, aí vão?

Pois, se for como no ano passado, que as crianças foram participar na festa, os pais acompanham... Caso as crianças não vão fazer nada, duvido que grande parte dos pais se desloque! Mas o ano passado, por exemplo, os pais daqui foram em peso porque tinham os seus meninos a dançar, tinham que ver as suas crianças!

E quando há exposições, eu tenho visto trabalhos das várias escolas e Jardins...

Sempre! Nós agora, por exemplo, no pré-escolar, temos um livro... Uma estória que começou num Jardim (nem eu sei quem começou a história) e que vai circular pelos jardins todos, para darmos continuidade à estória. Portanto, vamos ler de início, vamos ver como é que está, vamos dar seguimento à história e, no final do ano, será exposta em painéis enormes no Agrupamento. Esperamos que esteja feita, que esteja pronta no dia da festa final!

Então, ficou logo com boa impressão?

Logo, logo com boa impressão! Ainda bem que vim parar aqui, graças a Deus! E tenho muito medo... Tenho muito medo de vir a sair por qualquer motivo! Eu sou Quadro de

escola, mas agora já não é garantido! Esperamos que sim, que fique por cá, nem que seja a colar selos...

(...)

Voltando à questão dos colégios, são uma preocupação para o Agrupamento, não é?

Cativar... E tem de passar por aí, cativar o 1.º Ciclo! E uma das melhores formas é tentar levar a comunidade à escola-sede, o que é uma tarefa muito difícil por causa dos transportes! Como é que os meninos daqui têm a percepção da realidade de lá? Os mais próximos é fácil, há mais facilidade de ir lá!... Mas eu acho que tem que haver, por parte do Agrupamento, maior esforço no sentido de os levar lá, para conhecer o trabalho! Ou então, imagino por exemplo, uma turma x ser tutora de uma turma y do 1.ºCiclo... Alguma coisa que permita haver uma ligação, mas contínua... Sei lá, alguma coisa que os ligue mais!

E os rankings, acha que pesam?

Eu não sei se os pais aqui têm tanta informação quanto isso, ao ponto de se preocuparem... Não, sem sequer têm essa preocupação! Aqui é mesmo pela proximidade e pela tradição, há já muitos anos que aquele colégio está ali...

E depois, eles também têm a preocupação de manter o contacto... Ao longo do ano há sempre actividades que eles desenvolvem connosco! Telefonam, vêm cá, nós vamos lá à semana cultural... Mesmo com a pré! Este ano, é engraçado... Estou a sentir uma certa frieza, um maior distanciamento, não sei se eles estão mais envolvidos com outras coisas, e não estão tão em cima como noutros anos?!

É a tal ligação contínua, não é?

Têm transporte, vêm-nos buscar e vão-nos levar, é fácil!

Em termos da liderança do Agrupamento, acha que é democrática...

Bastante democrática! Eu acho que a presidente é uma pessoa que é facilitadora nas relações humanas! Sabe ouvir... Acho que é especialmente dotada no saber ouvir! É mesmo uma excelente qualidade, porque atende às várias percepções das pessoas. Mas, ao mesmo tempo que ela sabe ouvir, também sabe impor a sua ideia, sabe contornar muito bem a situação. Tem muito bom perfil para liderar o Agrupamento, acho que estamos muito bem representados!

Acha que é carismática?

É mais pela via democrática! Eu acho que ela se preocupa em saber ouvir... Acho que é uma preocupação que passa pela liderança dela! Depois, decide com base naquilo que ouviu e naquilo que pode ou consegue fazer!

A nível dos órgãos, acha que o pré-escolar e o 1.º Ciclo são ouvidos?

Acho que sempre me foi dada a possibilidade de expor as situações do pré-escolar, de ser ouvida e as nossas opiniões serem tomadas em consideração. Portanto, quando dizem que o pré-escolar nunca é escutado, eu não tive essa percepção. Ali, no Pedagógico deste Agrupamento, não tive!

Ao nível do Conselho de Docentes, acha que existem práticas de reflexão? Ou são encontros mais informativos...

Informativos também têm de ser, mas, pelos menos no nosso caso, acho que tentamos sempre partilhar saberes e experiências... Isso passa em quase todos os conselhos, tentamos sempre levar ao Conselho de Docentes projectos e trabalhos que resultem numa uniformidade de ideias.

E têm outro tipo de reuniões de coordenação, por níveis ou assim?

Não, temos só os Conselhos de Docentes e depois, eventualmente, há outros, extraordinários. Ou pode haver interciclos, se houver um projecto em comum... Por exemplo, neste Agrupamento, fazemos uma reunião em Setembro, entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo, para a transmissão dos alunos, a passagem do processo da criança...

Como é que vê a Associação de Pais?

Ah... Eu conheço muito mal a AP, é um órgão que não é muito presente, ainda! Principalmente aqui, nesta área, provavelmente noutras áreas... Aqui a nossa freguesia é representada por um elemento de outra localidade. Mas não está muito presente, não!

Mesmo no Pedagógico, havia sempre um representante, mas nunca se deu assim... Se calhar, também não há assim problemas graves... Não quer dizer que eles estejam só presentes para os problemas muito graves, também devem estar presentes noutros momentos...

Em relação ao ambiente de mudança que se vive, acha que as mudanças têm tido tradução nas práticas?

Não, são mais mudanças para fora, no nosso estatuto e tal, do que propriamente a forma de trabalharmos. O que está a mudar não são os conteúdos programáticos do trabalho com os meninos, isto a nível de todos ciclos! Não está em questão a parte pedagógica, está mais em questão a parte burocrática!

(...)

Aqui no pré-escolar, eu na minha actividade pedagógica também não sofri ainda grandes alterações, embora agora me pareça que se calhar vou ter de sofrer algumas... E também essas alterações que eu vou ter de sofrer, eu acho que também não são do mais positivo! Acho que me vai obrigar a trabalhar muito mais com papéis, a despende muito mais tempo com papéis do que a preparar a minha actividade com os miúdos. Aquelas grelhas, aqueles, portfolios, aquelas coisas todas... Vou estar muito mais preocupada com isso e, se calhar, corro o risco de me despreocupar, ou ser menos exigente em saber se os meus meninos estão felizes, se há competências e conhecimentos que eles vão ultrapassando. Eu não quero que isso me venha a afectar dessa maneira e vou lutar para que isso não aconteça, mas... Possivelmente, não vou conseguir passar impune! Tens que ser super profissional nas áreas burocráticas, na administração, no conhecimento das leis e... Depois, falta-te tempo, de facto, para desenvolver uma actividade pedagógica como deve ser! E isso, tenho muita pena que venha a acontecer, se isso vier a acontecer!

Em relação aos ideias 'escola a tempo inteiro' e 'escola comunidade', em qual se revê mais?

Tem que se responder à 'escola a tempo inteiro'... E está a funcionar, acho eu, em todo o Agrupamento! 'escola da comunidade'?... Não sei muito bem o que é que eles querem com essa 'escola da comunidade'... Maior colaboração dos pais, da comunidade, da população?... Eu acho que a escola já se abriu, desde há muito tempo à comunidade! Acho que há uma ligação muito forte entre os vários parceiros... Juntas de Freguesia, colectividades desportivas... O que quer que seja que exista no local!

Sobretudo em meios como este, não é?!

Porque é tudo muito pequenino, torna-se tudo muito familiar... Há uma ligação muito estreita da comunidade aqui com a escola... Por exemplo, a minha auxiliar está de atestado... Bastou-me telefonar ao Presidente da Junta, para me deixar esta senhora que está ali com os meninos, estar aqui um tempinho a ajudar-me! É mais uma entreatajuda e, nesse aspecto, resulta muito bem, pelo menos aqui, isso resulta muito bem!

A propósito, acha que o Agrupamento é burocrático?

Não, não! Portanto, exige-se aquilo que, realmente, é de lei! Mas, não nos 'entopem' com papéis, com pedidos... Graças a Deus, não! Porque então... Era o descalabro total! Porque há, existem agrupamentos assim, 'mais papistas do que o Papa'!

Em relação ao sentimento de pertença, acha que é uma preocupação do Agrupamento?

Eu acho que sim, que tem essa preocupação! Pode não chegar a todo o lado, não chega muito aqui... Lá está, pela distância e pela facilidade que tem aqui o Colégio...

E a nível do pessoal docente e não docente?

Ah, eu acho que sim, que se preocupa que haja uma identidade... Eu acho que sim! Através de actividades... Mesmo as festas, as reuniões no início do ano lectivo... O chamar a comunidade às reuniões... Faz sempre um convite a todos os pais! Pronto, há sempre essa preocupação, que a gente sinta uma identidade própria com o Agrupamento. Pode até... o Agrupamento é muito disperso e, naturalmente, há fugas... É difícil manter, mas, de facto, existe essa preocupação!

Isso quer dizer que há uma boa comunicação?

Acho que há uma boa comunicação! Mesmo, às vezes, por um motivou ou outro, há pais que até se dirigem ao Agrupamento... E depois, o que transparece aqui, o que se fala, é que sim, que foram bem recebidos, conseguiram expor a suas ideias, as suas dificuldades...

Ao nível das políticas de escola, e não estando este ano em CP, acha que chegam a todos os docentes?

Acho que as colegas têm a preocupação de passar a mensagem convenientemente! E depois, também há... Nós podemos consultar o guião do pedagógico, uma pessoa que queira saber mais alguma coisa do que aquilo que foi dito em Conselho de Docentes, tem essa possibilidade, de se informar!

Essa é outra questão, o Agrupamento tem apostado muito...

Não, aposta muito na informatização da informação! Eu aqui, por exemplo, não tenho internet, mas, se precisar, vou à escola do 1.º Ciclo, que é aqui ao lado! E pronto, sempre que há uma mensagem que venha do Agrupamento, a colega põe-me sempre a par! Mesmo na intranet, está tudo disponível e facilita. Mesmo para enviar papéis, os mapas do leite... Vai tudo por mail, não necessitamos sequer de nos estarmos a deslocar! Se bem que também é bom, é bom ir lá! Também é um pretexto, quanto mais não seja para dizer 'olá'!

É sinal que tem bom ambiente...

Tem, tem muito bom ambiente! Eu, por exemplo, sou incapaz de lá ir, ir à Secretaria tratar de um assunto, sem ir ao CE dizer adeus! Pronto, é quase um hábito, um bom hábito! Eu faço isso e todos os colegas, acho que fazem de igual forma... Porque a gente sente-se bem recebida! E isso é bom! Mesma na Secretaria, os funcionários são muito amáveis, muito afáveis, tratam-nos sempre muito bem! Há escolas onde, às vezes, há assim um chefe de Secretaria mais... Que uma pessoa chega ali e estão sempre com uma 'carranca'... Ali não, resolvem sempre os problemas que têm que resolver, com amabilidade!

Quando são feitas experiências, há a preocupação em fazer a avaliação?

Ah, não sei, de facto não sei! Eu acho que... Aquelas que são mais concretizáveis... Porque, sei lá, há inovações que, às vezes, no início do ano lectivo tem-se a ideia mas não chegam a... Mas aquelas que acabam por ser concretizadas, acho que sim, que passam por uma avaliação! Esta parte da informática, tem havido essa preocupação, se chega a toda a gente, se está a ser recebida...

E houve alguma formação, nomeadamente para a pré e 1.º Ciclo?

Não, aqui, se temos alguma dificuldade telefonamos e falamos com o colega que está mais responsável por estas áreas. Mas, lá está, é mais difícil chegar lá! Houve um ano que havia um crédito de horário qualquer... Havia dois colegas que andavam pelas escolas a ajudar, a dar apoio na parte da informática, deve ter sido no 1.º ano que eu vim para cá! Aí há uns 6 anos, talvez!... Se bem que agora o Agrupamento, há pouco tempo, fez formação na área do Moodle... Aberta a todos os ciclos...

A nível externo, acha que o Agrupamento se preocupa com a comunicação, com outras instituições, com a população...

Sim, eu acho que há até muito boa relação do Agrupamento com as várias JF aqui do nosso Agrupamento, que são muitas! Eu lembro-me que o ano passado, até houve uma reunião do CE com todas as juntas, a propósito de um documento que foi organizado sobre a CAF (Componente de Apoio à família), pronto, com todos os parceiros e... Pronto, eu acho que se consegue dialogar muito bem, a presidente consegue chegar aí também...

E em termos de imagem?

Se se esforça por mostrar... Faz-se um bom trabalho e eu acho que é visível, até ao nível do 2.º e 3.º ciclo, lá na escola-sede! A maneira como os professores trabalham, se empenham nos resultados dos alunos... É o que oiço falar outros EE, em conversas mais informais. Eu acho que passa a imagem que é um agrupamento que se esforça por que os alunos tenham bons resultados, que estudem... Nesse aspecto, acho que passa uma boa imagem!

E se calhar, o ano passado, o facto de estar no Pedagógico, deu-me essa percepção... A maneira como eles se envolvem com os alunos, com as dificuldades dos alunos... Trabalham muito para os alunos! E é engraçado, eu ouvi uma vez uma descrição de uma EE que tinha a filha noutra Agrupamento e que passou para a campos do Liz e disse exactamente - «Eu sinto que na ali se trabalha muito para o aluno, enquanto dou outro lado se trabalha mais para o professor!».

Por falar nisso, como é aqui o contacto com os EE, costuma haver reuniões?

Aqui? Fazemos! Fazemos várias... Mais entre períodos, em cada período faz-se uma reunião, para dar conhecimento das actividades que se vão desenvolver. No início do ano faz-se uma reunião geral... Sobre o que se irá proceder durante o ano lectivo todo. No final do ano, também se faz uma avaliação daquilo que correu bem, correu mal... No Natal, às vezes também se faz, para organizar a festa....

Não tanto para dar *feedback*, não é? Já percebi que nem em todos os JI se faz avaliação...

Aqui faz-se, neste Agrupamento faz-se em todos os jardins. É uma decisão nossa, de Agrupamento! No 1.º período, temos uma abordagem mais informal uma conversa informal com os pais, faz-se o registo dessa conversa. Depois, no 2.º momento há uma ficha de auto-avaliação que nós fazemos com os meninos e damos aos pais. Numa 3ª fase, então é mais descritivo, uma ficha de observação para dar aos pais. E eu acho que isso resulta muito bem, dá uma visibilidade diferente ao pré-escolar! Porque pensa-se que no pré-escolar vão brincar, que não há outra substância que não seja o brincar, e não é assim! Saber o que se faz, e que há um projecto, que há um currículo...

E depois, é uma forma de trazer os pais à escola! Em que se fala um bocadinho... Por exemplo, agora os meninos vão para o 1.º Ciclo, a preparação dos meninos, como é que vai ser, hábitos que vão ter de criar... Eu acho que isso também é muito importante!

E os pais correspondem?

Correspondem! Vem toda a gente! É marcada a hora, marcado o dia e vem toda a gente! Acho que também é um hábito que já está enraizado, já não é o 1.º ano, já se sabe que o 1.º Ciclo tem o seu período de avaliação e o pré-escolar tem o seu. Já se criou uma rotina!...

Memo:

A entrevista decorreu durante o horário lectivo, enquanto a auxiliar (afinal funcionária da Junta) se encarregou de entreter as crianças no exterior e decorreu com o à vontade de uma conversa informal.

Embora desconhecesse esse facto aquando da selecção dos docentes a entrevistar, esta educadora havia feito parte do CP em 2006/07, ano em que assisti à maioria das sessões. Talvez por isso se tenha gerado uma empatia imediata, visível no facto de me ter tratado sempre por 'tu', como se de uma colega se tratasse.

Ao todo, estive no jardim quase 2 horas, porque para além de uma interrupção da colega do 1.º Ciclo a propósito do trabalho conjunto para o Dia da Mãe, ficámos à conversa muito além do tempo da gravação.

Esta educadora teve uma experiência diferente numa 'Área escolar' dos Açores e tem uma filha a frequentar o 3.º Ciclo de um agrupamento vizinho, o que lhe serve de comparação. Talvez por isso, elogie tanto o Agrupamento Campos do Lis e receie ter de lá sair, se o lugar for extinto. Para além disso, pareceu-me ser uma pessoa apaixonada por natureza, daí o entusiasmo constante no seu discurso.

Anexo 7
Análise dos questionários

A fim de obter uma radiografia da população sobre a qual incide este estudo, foi inquirida por meio de questionário uma amostra composta pelos diferentes actores que constituem a comunidade educativa do Agrupamento. O objectivo não foi o de proceder a generalizações sobre o universo de análise, até porque a amostra veio a constituir-se menos representativa do que havíamos planeado. A nossa intenção foi, antes, identificar traços gerais que servissem de base à elaboração de guiões para as entrevistas, que as complementassem e que permitissem a triangulação entre os dados obtidos.

Por outro lado, o inquérito permitiria preservar o anonimato, o que no caso dos encarregados de educação acabou por não acontecer, visto termos recorrido aos docentes como intermediários na sua administração. No caso dos alunos (apenas para os 2.º e 3.º CEB), foi quebrado o anonimato a partir do momento em que optámos por substituir o questionário de administração directa por entrevistas muito estruturadas, ganhando em clareza, rigor e profundidade das respostas o que certamente perdemos em sinceridade.

Relativamente ao pessoal docente e não docente, surgiram-nos problemas de outra natureza. No caso do pessoal docente, tivemos um baixo número de devolução dos questionários, sobretudo ao nível do 2.º e 3.º CEB. Acreditamos que o ter-se tratado de um ano particularmente atribulado, com incertezas relativamente ao processo de avaliação a pairar sobre o trabalho docente e com orientações normativas a surgirem em todas as frentes, levou a que o ritmo e a carga de trabalho não tenham chegado a abrandar o suficiente para que os docentes pudessem reflectir sobre as questões que lhes colocámos. Mas também sentimos ter-se gerado um ambiente pouco favorável a intromissões externas no dia-a-dia do Agrupamento.

Ao nível dos não docentes, e embora este seja o grupo mais representado na nossa amostra, não podemos ignorar o facto de o Pessoal Administrativo se ter recusado a responder, mesmo depois da confirmação do Conselho Executivo em como estariam autorizados a fazê-lo. Pensamos que o facto de não ter havido qualquer contacto anterior com este grupo, até pelo relativo isolamento a que pensamos que está sujeito (e sobre o qual reflectiremos oportunamente) levou a que algumas das questões colocadas tenham sido interpretadas como excessivamente 'inquisitivas' ou 'avaliadoras'.

Com todas estas ressalvas, a ter em conta na própria análise dos resultados mediante a reflexão sobre os casos omissos, entendemos que, enquanto elementos de caracterização geral, os resultados obtidos por questionário permanecem válidos e merecem ser quantificados, sobretudo na perspectiva de proceder à sua triangulação

com os dados qualitativos obtidos pela observação e mediante a realização de entrevistas pouco estruturadas

Relativamente ao tratamento estatístico, e dada a natureza qualitativa da maior parte das variáveis com que trabalhamos, a par da reduzida dimensão das amostras dos diferentes grupos, privilegiámos a *estatística descritiva*, ainda que aqui ou ali nos tenhamos aventurado pela *análise bivariada*. Assim, procedemos à *análise de frequências* de escalas e de variáveis de nível *binominal* ou *ordinal*, aferindo a sua *significância estatística*, mediante 'testes não paramétricos, para um grupo' (*Teste Binominal*, *Teste de Qui-Quadrado* e *Teste Kolmogorov-Smirnov*). A fim de explorar diferenças nos resultados relativos a determinados grupos, aplicámos alguns 'testes para duas ou mais amostras independentes' (*Teste de Qui-Quadrado*, de *Kolmogorov-Smirnov*, de *Mann-Whitney*¹⁵⁰ e *H* de *Kruskal-Wallis*). Em alguns casos, construímos *escalas de múltiplos itens*, tendo sido calculada a fidelidade interna a partir do valor de *Alfade Cronbach*. Foi sobretudo com estas variáveis, nos casos que julgámos pertinentes e que apresentaram uma fidelidade interna aceitável (entre 0,7 e 1), que partimos para a análise da *correlação ordinal* (através do cálculo do *Ró de Spearman*), não perdendo nunca de vista que não se tratava de variáveis verdadeiramente numéricas, mas, antes, de variáveis ordinais codificadas numericamente, o uso de testes estatísticos que partem do valor da *média* ou do *desvio-padrão* nos merecem sempre algumas reservas.

Composição da amostra

Relativamente ao número de escolas contempladas na nossa amostra, importa referir que para além da escola-sede do Agrupamento, seleccionámos para este estudo dois jardins de infância e três escolas do 1.º CEB que, tendo em conta critérios como a proximidade relativamente à escola-sede, a sua dimensão, área de influência e representação nos órgãos de gestão, entendemos cobrirem a diversidade existente no Agrupamento¹⁵¹. Assim, foi com base na unidade de análise 'estabelecimento' que seleccionámos os docentes e não docentes a inquirir por meio de questionário, bem como os encarregados de educação para estes níveis de ensino, e foi também a partir

¹⁵⁰ O teste *Kolmogorov-Smirnov* (que compara a distribuição e se adequa especialmente a amostras pequenas – inferiores a 30 sujeitos) foi utilizado na análise dos questionários aos alunos, pessoal docente e não docente. O teste de *Mann-whitney* (que compara as médias e é considerado um teste mais potente) foi usado no caso dos encarregados de educação.

¹⁵¹ Afastando-nos da ideia de *amostragem estatística*, que procura ser representativa, tendo em vista a generalização, procurámos obter uma *amostragem teórica* (ou social), usada pela Teoria Fundamentada enquanto selecção criteriosa de casos ilustrativos da realidade estudada, a partir do quadro teórico que vai sendo construído.

dela que escolhemos os docentes para as entrevistas semi-directivas. No caso da escola-sede, tomámos como unidade de análise a 'turma', quer para os encarregados de educação (uma turma de cada nível), quer para os alunos (tendo sido inquiridos todos os delegados de turma), enquanto para o pessoal docente e não docente deixámos que a amostra se definisse, ela própria, a partir do número de questionários devolvidos.

Quadro 1 - Composição da amostra

	Escolas			Turmas			Docentes			Não docente			E.E.		
	T*	n	%	T*	n	%	T*	n	%	T*	n	%	T*	n	%
Pré-escolar	13	2	15%	13	2	15%	22	2	9%	8	2	25%	348	42	12%
1.ºCEB	21	3	14%	40	6	15%	72	4	5%	31	2	6%	855	106	12%
2.º CEB	1	1	100%	9	2	22%	82	5	6%	31	20	65%	177	32	18%
3.º CEB				10	3	30%							243	43	22%
Total	35	6	17%	72	13	18%	176	11	6%	70	24	34%	1575	223	22%

* Dados relativos ao ano lectivo 2007/08, conforme Projecto Educativo 2006/09, não contemplando as turmas de CEF's.

Quanto aos docentes, verificamos que a nossa amostra corresponde a apenas 6%, da população o que se deve à base de amostragem (nos pré-escolar e 1.ºCEB), mas também à baixa taxa de devolução dos questionários (no 2.º e 3.º CEB).

Os não docentes estão representados em 34%, estando a escola-sede claramente sobrerrepresentada por termos trabalhado com o critério 'escola'. Tal percentagem, que será superior se tivermos em conta que no caso da escola-sede está representado apenas o pessoal auxiliar (83%).

O reduzido número de inquiridos no caso dos docentes (11), dos não docentes (24) e dos alunos (19) permite compreender por que é que a maioria dos testes (não paramétricos) revelou tantas vezes a insignificância estatística dos resultados. Da mesma forma, sempre que procurámos analisar diferenças entre grupos, através de testes não paramétricos para duas amostras (comparando, por exemplo, os níveis pré-escolar e 1.ºCEB com o 2.º e 3.ºCEB, tanto no caso dos docentes, como no dos não docentes e encarregados de educação), não conseguimos nunca obter significância estatística. É que o número de casos foi assim drasticamente reduzido¹⁵².

¹⁵² Concretamente, testámos a existência de diferenças significativas nas respostas destes dois grupos relativamente a: imagem do Agrupamento, conhecimento do *ranking*, ambiente da escola, pertença ao Agrupamento, mudanças introduzidas pela constituição do Agrupamento, conhecimento dos vários documentos, fontes de informação privilegiadas, incentivo à participação e procura de *feedback* por parte do Executivo. Apenas no caso do ambiente verificámos que a média encontrada para os encarregados de

Ao nível das famílias, os desequilíbrios que encontramos na composição dos 22% de encarregados de educação inquiridos, se tivermos em conta o peso dos diferentes ciclos, deve-se ao facto de nos 2.º e 3.º ciclos nos termos preocupado em contemplar uma turma de cada ano.

Caracterização geral da Amostra

Relativamente ao **género**, a nossa amostra apresenta um claro predomínio de indivíduos do sexo feminino, demonstrando que o universo escolar continua fortemente marcado pela presença das mulheres, quer na escola (82% dos docentes, 88% dos funcionários e 74% dos delegados de turma), quer no acompanhamento do quotidiano escolar pelas famílias, já que 83% dos encarregados de educação são mães.

Quanto à **idade** dos nossos entrevistados, a faixa etária entre os 35-44 anos é a mais representada, situando-se neste intervalo 64% dos encarregados de educação e 71% dos não docentes. Quanto aos docentes, a distribuição pelos intervalos considerados para os anos de carreira é bastante equilibrada, mas 55% têm menos de 15 anos de serviço, o que nos permite deduzir que se trata de um corpo docente bastante jovem, uma das mais-valias apresentadas no Projecto Educativo do Agrupamento. Por outro lado, se tivermos em conta que os mesmos 55% têm vínculo ao Agrupamento e que residem no próprio concelho, podemos antecipar alguma estabilidade em termos futuros.

Sobre a **antiguidade**, os dados indicam-nos que 75% dos funcionários exerce funções no Agrupamento há mais de 7 anos, o que significa que a grande maioria entrou ao serviço ainda antes da constituição das escolas em agrupamento. Em compensação, se tivermos em conta que a Presidente do Conselho Executivo ocupa o cargo há 15 anos, constatamos que só 38% dos não docentes conheceram outra liderança. Entre os docentes a tendência inverte-se, já que 63% está há menos de 7 anos no Agrupamento e apenas 18% tem lugar numa das suas escolas há mais de 15 anos. Não obstante, convém esclarecer que sempre que procurámos diferenças nas respostas dadas pelo pessoal com mais ou com menos de 7 anos de serviço, elas não se revelaram nunca estatisticamente significativas.

educação da pré e 1.ºCEB (74) apresentava diferenças significativas com a registada no caso do 2.º e 3.º CEB (94) e no caso da opinião sobre a escola, em que o teste de Qui-quadrado, nos revelou que as diferenças encontradas nas respostas dos encarregados de educação dos dois grupos têm significância estatística ($p=0,023$).

Ao nível das **habilitações escolares**, verificámos alguma heterogeneidade entre o corpo não docente, a qual pensamos reflectir a democratização do ensino e o progressivo aumento da escolaridade obrigatória para as gerações mais novas. Assim, 33% dos não docentes não foi além do 2.º Ciclo e outros 33% ficaram-se pelo 9.º ano de escolaridade. Não obstante, 30% terminou o ensino secundário e 4% apresenta uma licenciatura. Convém, no entanto, sublinhar que, tal como acontece com a distribuição por género, pelas classes etárias e antiguidade, apenas os dados relativos ao grupo dos encarregados de educação se revelaram estatisticamente significativos. Entre estes, surge-nos uma percentagem de 4% que não tem qualquer escolaridade formal e 55% que se ficou pelo 2.ºCiclo - a escolaridade obrigatória para a geração a que pertence a maioria destes indivíduos. Só 22% detém a actual escolaridade obrigatória e 13% completou o ensino secundário, enquanto a licenciatura foi acessível a apenas 5%.

As fracas habilitações dos encarregados de educação reflectem-se nas suas **ocupações profissionais**, com 9% de desempregados e 27% de mães a posicionarem-se como domésticas, uma designação que sabemos ocultar sempre algumas situações de desemprego. Dos que apresentam uma profissão, a maioria distribui-se pelo grupo do *Pessoal Administrativo e Similar*¹⁵³ (14%), pelo grupo dos *Operários Artífices e Trabalhadores Similares* (13%), com destaque para o sector da construção civil, pelo grupo dos *Trabalhadores Não Qualificados* (11%) e pelo *Pessoal dos Serviços e Vendedores* (9%). Os grupos profissionais socialmente mais valorizados não vão além dos 13%, se somarmos os *Quadros Superiores*, os *Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas* e os *Técnicos e Profissionais Intermédios*.

Resta dizer que, contrariando as nossas previsões, apenas 42% dos encarregados de educação **foram alunos** de estabelecimentos de ensino que agora integram o Agrupamento, indiciando algum acréscimo populacional nas freguesias que o constituem. Porém, também estes resultados não são estatisticamente significativos, como não o são as diferenças na opinião que os ex-alunos têm da escola ou na avaliação que fazem da sua imagem.

Menos ainda são os encarregados de educação que afirmam integrar ou ter integrado a **Associação de Pais** (10%) ou qualquer um dos **órgãos da escola** (2%), não revelando esta experiência, qualquer relação com a opinião ou com imagem que dela

¹⁵³ Segundo a Classificação Nacional das Profissões

têm. Esta última percentagem, sobe para 10% no caso dos docentes e para 25% entre os não docentes.

Por fim, 71% dos funcionários não docentes diz ter **filhos** que frequentam ou frequentaram escolas do Agrupamento, indicando que residem na sua área de influência, ao contrário dos docentes, não tendo sido inquirido qualquer professor com filhos a estudar no Agrupamento.

A identidade colectiva

A percepção da **imagem** do Agrupamento foi pedida aos docentes e aos encarregados de educação, sendo classificada por 82% dos docentes como *boa* ou *muito Boa*. Não obstante as diferenças não serem estatisticamente significativas, como já referimos, esta é uma avaliação que parece piorar com o passar dos anos, já que se situa nos 100% para os docentes com menos de 7 anos de serviço, mas desce para os 50% entre os professores mais antigos na escola. No caso dos encarregados de educação, mantém-se a tendência, mas menos vincada – 51% considera que a imagem no exterior é *Boa* ou *Muito Boa*, enquanto 47% a consideram *razoável*. Embora com frequências muito pontuais, não podemos ignorar que 9% dos docentes e 3% dos encarregados de educação considerem a imagem negativa.

Quadro 2 - Percepção da imagem do Agrupamento

	Encarregados de Educação	Docentes
Muito Boa	5%	27%
Boa	46%	55%
Razoável	47%	9%
Má	3%	9%

Considerando o **ranking** de escolas como um dos factores que contribuem para a definição da imagem de uma escola, tido como um indicador da sua qualidade, quisemos saber até que ponto a posição da escola-sede era conhecida e o significado que lhe é atribuído pelos diferentes actores. Verificámos então que apenas 32% dos alunos sabe o que é o ranking de escolas, mas nenhum conhece a posição que ela ocupa. No caso dos encarregados de educação apenas um pai afirma conhecer esta posição, interpretando-a apenas como um sinal de que «não é das piores escolas». Mesmo entre os docentes, o conhecimento da posição da escola não vai além dos 27%, o que se deverá ao facto de 18% não atribuir qualquer significado a este indicador e 55% não responder sequer à questão, pondo em causa a significância estatística dos resultados encontrados.

Porque 78% dos docentes considera que a **concorrência** dos três colégios que circundam o Agrupamento se faz sentir *muito* ou *bastante*, sendo ainda superior

(89%) a percentagem daqueles que reconhecem ser esta uma questão que preocupa o Agrupamento, quisemos avaliar a **'fidelidade'** dos alunos e dos encarregados de educação. Ficámos a saber que 21% dos delegados de turma já ponderou a hipótese de ir para outra escola e que 10% dos pais tencionam mudar os filhos para um colégio privado antes do final da escolaridade obrigatória. Nestes casos, as razões invocadas são, sobretudo, os 'transportes' e a 'proximidade' (40%), a possibilidade de lá permanecer além do 9.º ano (15%) ou o 'ter lá irmãos' (10%). As 'melhores condições', 'professores mais esforçados' ou 'maior controlo sobre os alunos' são posições individuais.

Analisando a **opinião** dos diferentes grupos de inquiridos relativamente ao Agrupamento verificamos, desde logo, serem francamente positivas, ainda que a dispersão dos dados relativamente a este conjunto de questões, por se tratar de perguntas abertas, e a elevada taxa de não respostas, ponha em causa a significância estatística dos dados obtidos. Assim, verificamos que os não docentes tendem a descrevê-lo como harmonioso (44%) e bem organizado (17%), os mesmos atributos que escolhem os poucos que arriscam enunciar traços distintivos.

Entre os docentes, os adjectivos que registam mais votos são o 'dinamismo' (60%), a 'eficiência' (30%), a 'solidariedade' (30%), o 'acolhimento' (33%) e a 'cooperação' (22%). Na mesma linha, o 'bom ambiente' (nas dimensões do diálogo e do respeito) surge como o que o Agrupamento tem de melhor (56%) e como a primeira impressão à chegada à escola (40%), ainda que também aqui o passar dos anos aponte para alguma degradação das relações - embora sem significância estatística, 80% dos docentes com menos de 7 anos de serviço destacam o 'ambiente' como o que o Agrupamento tem de melhor, quando apenas 25% dos que estão no Agrupamento há mais de 7 anos apontam este trunfo. A 'flexibilidade' é o traço distintivo mais referido pelos docentes (22%), embora nesta questão os dados se apresentem bastante dispersos (pondo em causa a sua significância) e a mesma percentagem de docentes afirme não ter elementos de comparação. Não obstante, os 46% de docentes que consideram que a escola apresenta um baixo **nível de burocratização** e os 27% que afirmam que ela assume uma dimensão razoável, parecem ir ao encontro de uma certa flexibilização de processos. No extremo oposto, apenas 36% responde à pergunta sobre o que o Agrupamento tem de pior, estando as respostas dispersas por questões como a coordenação com as Juntas de Freguesia e Câmara Municipal, a indisciplina dos alunos durante os intervalos, o excesso de 'à vontade' dos não docentes e o afastamento dos encarregados de educação (com 25% cada).

Ao nível dos encarregados de educação, o principal destaque vai para os 39% que não nos dão a sua opinião sobre o Agrupamento. De entre os poucos que respondem a

esta questão, os maiores consensos (estatisticamente significativos segundo o *teste do qui-quadrado*) vão para a 'boa organização' (30%), o 'desconhecimento' (18%) e a convicção de que 'poderia melhorar' (10%). Todas as outras respostas apresentam uma frequência extremamente baixa. Analisando o sentido das respostas, verificamos que 53% aponta para uma opinião favorável, destacando-se além da 'boa organização', o 'dinamismo' (6%), a 'preocupação com os alunos' (5%) e a 'atenção à comunidade educativa' (4%). Em sentido inverso, temos 17% de respostas que nos dão uma opinião desfavorável, surgindo argumentos como o 'não atender às necessidades de todos' (6%), a 'dispersão e heterogeneidade das escolas' (5%) e a 'falta de diálogo com os encarregados de educação' (3%). No entanto, as diferenças que encontramos entre os encarregados de educação com filhos na escola-sede ou noutra das escolas do Agrupamento apresenta aqui diferenças significativas, com 70% dos pais da escola-sede a apontarem aspectos positivos, quando apenas 55% dos pais de alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo a manifestam opiniões favoráveis.

Foram ainda menos os encarregados de educação capazes de definir traços distintivos para o Agrupamento: 63% não respondeu, 27% afirma não ter termo de comparação e 2% não vê grande diferença. Uma dificuldade que não foi sentida pelos alunos, já que 72% avalia a sua escola como sendo melhor do que as outras, apontando como factores de diferenciação o 'ambiente' (42%) e o 'equipamento tecnológico disponível' (17%).

A apreciação que os diferentes grupos fazem do 'clima' que se vive no Agrupamento foi medida através de escalas, tendo sido pedido aos indivíduos que avaliassem um conjunto de parâmetros numa escala com quatro posições (muito bom, bom, razoável e mau), retirando-se propositadamente a hipótese de valor neutro.

Verificamos, assim, que 63% dos alunos considera o **ambiente** da escola *bom* ou *muito bom* (uma apreciação que surge sempre associada à falta de violência), contra 32% que o consideram *razoável*. No caso dos encarregados de educação sobe a classificação de *razoável* para 39%, mas mais de metade consideram-no *bom* ou *muito bom* (59%).

Quadro 3 -Avaliação do ambiente pelos actores

	Encarregados de educação	Alunos	Pessoal não Docente	Docentes
Muito Bom	10%	63%	9%	46%
Bom	49%		57%	46%
Razoável	39%	37%	30%	9%
Mau	1%		4%	0%

A tendência mantém-se, mas é ainda mais pronunciada no caso do pessoal docente e não docente com, respectivamente, 90% e 65% a considerar o ambiente *bom* ou *muito bom* e 9% e 30% a considerá-lo como *razoável*. Tentámos verificar se havia diferenças entre a avaliação que os docentes e não docentes mais antigos fazem do ambiente, assim como entre quem desempenha funções na escola-sede ou noutra escola do Agrupamento, mas, mais uma vez, as diferenças registadas ao nível das respectivas médias não se revelaram estatisticamente significativas segundo o teste *de Mann-Whitney*.

O **envolvimento** da comunidade educativa para com o Agrupamento, tal como ele é avaliado pelos diferentes actores, foi calculado a partir de uma *escala de múltiplos itens*, com indicadores adaptados aos diferentes grupos. A partir das respostas construímos um '**índice de envolvimento**' e analisámos o '**envolvimento comparado**'. A fidelidade interna destas escalas foi medida a partir do teste *Alfa de Cronbach*.

Quadro 4 - Índice de envolvimento segundo os diferentes grupos

	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente	Docentes
Muito Bom	7,5%	17,9%	29,1%
Bom	42,7%	30,5%	40,0%
Razoável	46,5%	45,3%	25,5%
Mau	3,3%	6,3%	5,5%
Total	100%	100%	100%
Alfa de Cronbach	0,684 ⁱ	0,568 ⁱⁱ	0,905 ⁱⁱⁱ

Analisando os dados, verificamos que embora o índice de envolvimento apresente uma fidelidade relativamente baixa no caso dos encarregados de educação e dos não docentes¹⁵⁴, existe alguma unanimidade na forma como este é avaliado globalmente (ainda que aqui a visão dos docentes seja a mais optimista), mas também no nível do envolvimento reconhecido a cada uma das partes.

Ainda assim, destaca-se o esforço do Conselho Executivo como o mais positivamente avaliado, sobretudo pelos não docentes, na medida em que é o que mais vezes é avaliado como *bom* ou *muito bom*. Segue-se-lhe o envolvimento dos docentes, o grupo mais bem cotado para os encarregados de educação (avaliado em 66% dos casos como acima do *razoável*). De referir também que o envolvimento dos docentes tende a ser positivamente avaliado por todos os grupos, sendo este o único grupo que

¹⁵⁴ O que em nosso entender se deve ao facto de se verificarem grandes discrepâncias na avaliação que estes indivíduos fazem do envolvimento dos diferentes actores, enquanto os docentes apresentam uma avaliação mais homogénea.

avalia positivamente o seu próprio empenho, bem como a participação que tem nos processos de decisão (em ambos os casos com 73% dos docentes a considerá-los *bons* ou *muito bons*).

Quadro 5 – Envolvimento comparado (frequência de *bom* ou *muito bom*)

	EE	Pessoal N.D.	Docentes
Trabalho do Conselho Executivo	-	35%	29%
Trabalho da Associação de pais	24%	-	-
Envolvimento dos docentes	32%	28%	21%
Participação dos docentes nas decisões	-	-	21%
Envolvimento dos não docentes	25%	22%	18%
Participação dos Pessoal não docente nas decisões	-	11%	-
Participação dos Encarregados de Educação	19%	4%	11%
Total	100%	100%	100%

O envolvimento dos não docentes surge sempre em penúltimo lugar, inclusivamente quando está em causa uma auto-avaliação (com 50% a considerá-lo *razoável*), mas a participação nas decisões reúne ainda menos consenso quanto a uma classificação acima do *razoável* (já que 67% a considera *razoável* e 10% a classifica como *baixa*). A participação dos encarregados de educação raramente é avaliada como *boa* ou *muito boa*, sobretudo quando a avaliação parte dos outros grupos – docentes e não docentes (mesmo assim, só 18% e 25% a considera como *fraca*, respectivamente). Indirectamente, os alunos também não fazem uma apreciação muito positiva do envolvimento dos encarregados de educação, já que 83% considera que os pais vão à escola se forem chamados ou, eventualmente, em ocasiões festivas, e 17% afirma que os encarregados de educação só vão à escola se forem chamados ou para ir buscar as notas.

A qualidade das relações entre os elementos da comunidade educativa, alargada aos parceiros educativos no caso do corpo docente, foi também medida a partir de uma escala de itens múltiplos que designámos como ‘**Índice de relacionamento**’ e da análise do ‘**relacionamento comparado**’.

Quadro 7 - Índice de relacionamento segundo os diferentes grupos

	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente	Docentes	alunos
Muito Bom	8%	18%	36%	0%
Bom	45%	56%	56%	80%
Razoável	46%	26%	7%	17%
Mau	2%	1%	1%	3%
Total	100%	100%	100%	100%
Alfa de Cronbach	0,541 ^{iv}	0,828 ^v	0,761 ^{vi}	0,493 ^{vii}

O que os dados nos mostram é que a avaliação global das relações que se estabelecem no seio do Agrupamento, é francamente positiva, situando-se a maioria das respostas acima do *razoável* para qualquer grupo. Analisando os diferentes grupos, verificamos que os alunos e os professores são os mais satisfeitos com a qualidade das relações, embora no caso dos alunos sejam apenas avaliadas as relações com os docentes e com os não docentes e a fidelidade interna da escala fique bastante aquém do desejado. Em compensação, os encarregados de educação destacam-se pela tendência para classificar como *razoáveis* as relações, ainda que a soma da avaliação do *bom* e do *muito bom* continue a superar os 50%, mas também aqui a fidelidade interna da medida se revela baixa. O pessoal docente e não docente apresenta valores semelhantes no que diz respeito à classificação de *bom*, mas enquanto no caso dos não docentes a frequência do *razoável* surge em 2.º lugar, entre os docentes o *muito bom* é escolhido por uma elevada percentagem.

Quadro 8 – Relacionamento comparado (frequência de *bom* ou *muito bom*)

	EE	Não Docentes	Docentes	Alunos
Relação entre alunos/docentes	-	-	-	50%
Relação entre alunos/não docentes	-	-	-	50%
Relação docentes/não docentes	-	17%	11%	-
Relação Conselho Executivo/docentes	-	-	11%	-
Relação Conselho Executivo/ não docentes	-	21%	-	-
Relação EE/docentes	18%	17%	11%	-
Relação EE/ não docentes	13%	-	-	-
Relação EE / Associação de pais	12%	-	-	-
Relação Agrupamento/Associação de pais	14%	13%	11%	-
Relação Agrupamento/comunidade	16%	13%	11%	-
Relação escola Sede/outras escolas	16%	17%	11%	-
Relação Agrupamento/ Juntas de Freguesia	12%	-	11%	-
Relação Agrupamento / CML	-	-	6%	-
Relação Agrupamento/coordenação educativa	-	-	9%	-
Cooperação entre estruturas de gestão	-	-	8%	-
Total	100%	100%	100%	100%

Analisando o relacionamento comparado, destaca-se uma distribuição muito equitativa da atribuição do nível *bom* ou *muito bom*. Na verdade, 78% dos alunos classifica a relação com os professores como *boa*, sendo 83% os que classifica de igual forma a relação com os não docentes. A diferença está nos 6% que afirma que a relação com os funcionários é *má*, contra os 0% verificados no caso da relação com os professores. Note-se que, à semelhança do que aconteceu com outras pares, não pedimos ao corpo docente, nem ao pessoal auxiliar que avaliasse a sua relação com os alunos por

acreditarmos tratar-se de uma pergunta retórica, cujas respostas poderiam distorcer os resultados. Partimos então do pressuposto de que seriam os alunos quem melhor poderia avaliar a qualidade destas relações.

Da mesma forma, não pedimos aos não docentes que avaliassem a sua relação com os encarregados de educação, em compensação pedimos-lhes que avaliassem a relação dos docentes com os encarregados de educação, assim como a relação entre o Agrupamento, a Associação de Pais e a comunidade. Esta opção deveu-se a acreditarmos que os não docentes se encontram numa situação relativamente privilegiada de observação, a meio caminho entre a condição de pais e membros da comunidade e a sua condição de funcionários do Agrupamento. Assim, para este grupo, as relações do Agrupamento com a comunidade e com a Associação de Pais são as que menos vezes são avaliadas como *boas* ou *muito boas*, mesmo assim, com percentagens muito positivas (65% e 53% respectivamente). É curioso verificar que, na perspectiva dos não docentes, a relação personalizada entre docentes e encarregados de educação seja mais positiva (*boa* ou *muito boa* em 83% dos casos) do que a mediatizada pelo Agrupamento ou pela Associação de Pais (em ambos 53%). A relação mais positivamente avaliada pelos não docentes é, no entanto, a que eles próprios estabelecem com o Conselho Executivo, acima do *razoável* para 91%, mais do que os que classificam de igual forma a sua relação com os docentes (83%).

Os encarregados de educação, elogiam sobretudo a relação com os docentes e não docentes, acima do *razoável* para 67% e 51% dos casos, respectivamente. No extremo oposto, a relação entre os encarregados de educação e a Associação de Pais é a menos bem classificada, com a percentagem de pais que a classificam como *boa* ou *muito boa* a ficar nos 35%. Para as restantes relações consideradas, as posições dividem-se entre o *bom* e o *razoável*, com a relação entre o Agrupamento e a Associação de Pais (positivamente avaliada por 46% dos pais), a superar a qualidade da relação entre os encarregados de educação e a Associação de Pais.

No caso dos docentes, quase todas as relações são avaliadas como *boas*, atingindo total unanimidade quando agrupamos as classificações de *bom* e *muito bom*. As únicas excepções à regra são: a relação com a Câmara Municipal, considerada *razoável* por 25% dos docentes e *má* por 13%; a relação com a Coordenação Educativa, avaliada como *razoável* em 14% dos casos; e a cooperação entre as estruturas de gestão, avaliada como *razoável* por 14% dos professores e educadores. Porém, os dados voltam aqui a perder significância estatística.

Juntando os indicadores do 'envolvimento' com os do 'relacionamento' e ainda a avaliação do ambiente e da imagem do Agrupamento, obtivemos uma apreciação global do que designámos como '**clima do Agrupamento**'.

Quadro 9 - Índice do clima do Agrupamento segundo os diferentes grupos

	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente	Docentes
Muito Bom	7%	21%	35%
Bom	45%	53%	49%
Razoável	45%	25%	13%
Mau	2%	1%	3%
Total	100%	100	100
Alfa de Cronbach	0,738	0,825	0,927

Aqui se destaca com uma fidelidade interna satisfatória uma avaliação bastante positiva do clima vivido no Agrupamento, com mais de metade dos inquiridos a considerá-lo acima do *razoável*. Mais uma vez, o corpo docente surge como o mais satisfeito, com 84% dos inquiridos a classificá-lo como *bom* ou *muito bom*, mas mesmo entre os menos satisfeitos – os encarregados de educação – esta percentagem fica acima dos 50%.

Tentando comparar a avaliação que os diferentes actores fazem do clima do Agrupamento em função das escolas (JI e 1.ºCEB ou escola-sede), e embora não possamos efectuar testes de significância estatística para escalas de itens múltiplos, verificámos, através do cruzamento de variáveis, que os docentes do pré-escolar e do 1.º ciclo fazem uma avaliação mais positiva do clima, com 49% e 50% a considerarem-no *muito bom* e *bom*, enquanto nos docentes da escola-sede o *bom* (61%) e o *razoável* (23%), são as categorias mais representadas. O mesmo se pode dizer sobre os não docentes, onde a tendência se mantém. Ao nível dos encarregados de educação, a sequência altera-se (*razoável*, *bom* e *muito bom*), mas é semelhante nos dois grupos considerados

Quadro 10 - Cruzamento do nível da escola com a avaliação do clima

			Docentes				
			Clima				
			MB	B	Razoável	Mau	Total
Nível	JI e 1.º CEB	Count	44	47	3	0	94
		% within nível	46,8%	50,0%	3,2%	,0%	
	2.º e 3.º CEB	Count	8	50	19	5	82
		% within nível	9,8%	61,0%	23,2%	6,1%	
	Total	Count	52	97	22	5	176

Não docentes

			Clima				
			MB	B	Razoável	Mau	Total
Nível	JI e 1.º CEB	Count	10	28	4	3	45
		% within nível	22,2%	62,2%	8,9%	6,7%	
	2.º e 3.º CEB	Count	37	103	88	6	234
		% within nível	15,8%	44,0%	37,6%	2,6%	
Total	Count	47	131	92	9	279	

Encarregados de Educação

			Clima				
			MB	B	Razoável	Mau	Total
Nível	JI e 1.º CEB	Count	107	360	382	47	896
		% within nível	11,9%	40,2%	42,6%	5,2%	
	2.º e 3.º CEB	Count	39	495	516	28	1078
		% within nível	3,6%	45,9%	47,9%	2,6%	
Total	Count	1974	1974	1974	1974	1974	

Visto que 46% dos docentes e 30% dos funcionários considera a relação com o Conselho Executivo como *muito boa*, quisemos saber como os docentes caracterizavam a **liderança** do Agrupamento. Verificámos que a classificação de 'liderança democrática' foi a que reuniu maior consenso (considerada *elevada* por 82% dos professores), bem como a 'liderança carismática' (*elevada* na opinião de 60%), enquanto a 'liderança autoritária' (sem significância estatística) foi considerada *baixa* ou *nula* por 82% dos docentes.

Quadro 11 - Percepção do tipo de liderança

		Pessoal
		Docente
Democrática	Elevada	82%
	Média	18%
	Baixa	0%
	Nula	0%
Carismática	Elevada	60%
	Média	0%
	Baixa	30%
	Nula	10%
Autoritária	Elevada	0%
	Média	18%
	Baixa	64%
	Nula	18%

Paralelamente, procurámos construir um '**índice de reconhecimento democrático**', congregando os indicadores de uma postura democrática que colocámos ao longo dos questionários ao pessoal docente e não docente.

Quadro 12- Índice de reconhecimento democrático segundo os diferentes grupos

	Pessoal não Docente	Docentes
Muito Bom	37%	46%
Bom	39%	42%
Razoável	24%	8%
Mau	0%	4%
Total	100%	100%
Alfa de Cronbach	0,824 ^{viii}	0,749 ^{ix}

Os resultados vão ao encontro das posições manifestadas relativamente à satisfação para com o Conselho Executivo, com 76% dos não docentes e 88% dos docentes a considerarem acima do *razoável* a postura democrática do órgão de gestão. Também aqui quisemos comparar a avaliação feita entre os docentes e não docentes que exercem funções na escola-sede e aqueles que trabalham numa das outras escolas do Agrupamento. Recorremos ao cruzamento de variáveis e, embora não possamos calcular a significância estatística dos dados, verificámos que os docentes da escola-sede são ligeiramente mais críticos.

Embora se destaque em ambos os casos a avaliação de *bom* (49%), no caso dos educadores e professores do 1.ºCEB são 45% os que avaliam a postura democrática do Agrupamento como *muito boa*, uma percentagem que desce para 33% entre os professores do 2.º e 3.º CEB, em favor do *razoável* (15%). Em compensação, a percentagem dos que avaliam negativamente esta postura é superior no primeiro grupo (5%). Com os não docentes, o padrão é o mesmo, ainda que mais crítico, conforme se pode ver nos dados apresentados na Quadro 13.

Quadro 13- Cruzamento do índice de reconhecimento democrático com o nível da escola.

			Docentes				
			Índice de reconhecimento Democrático				
			MB	B	Razoável	Mau	Total
Nível	JI e 1.º CEB	Count	37	40	1	4	82
		% within nível	45,1%	48,8%	1,2%	4,9%	
	2.º e 3.º CEB	Count	24	36	11	2	73
		% within nível	32,9%	49,3%	15,1%	2,7%	
	Total	Count	61	76	12	6	155

Não docentes

			Índice de reconhecimento Democrático				
			MB	B	Razoável	Mau	Total
Nível	JI e 1.º CEB	Count	10	28	4	3	45
		% within nível	22,2%	62,2%	8,9%	6,7%	
	2.º e 3.º CEB	Count	37	103	88	6	234
		% within nível	15,8%	44,0%	37,6%	2,6%	
Total		Count	47	131	92	9	279

Outra dimensão da identidade que foi contemplada nestes questionários foi a do sentimento de **pertença ao Agrupamento**. No caso dos alunos, perguntámos se sentiam haver alguma relação entre a escola-sede e as outras escolas do Agrupamento. A partir da experiência de terem frequentado várias dessas escolas e vendo agora as coisas do ponto de vista da escola-sede, 85% dos alunos considerou haver alguma ligação. Entre o pessoal docente e não docente, quisemos saber até que ponto sentiam que a sua escola pertence a um agrupamento - *muito* ou *bastante* para 86% dos auxiliares e para 100% dos professores e educadores. Conforme já foi referido a comparação entre os resultados obtidos por nível de ensino não revelaram diferenças estatisticamente significativas, nem no caso dos docentes, nem dos não docentes, embora entre os auxiliares dos jardins de infância e escolas do 1.º CEB a percentagem daqueles que sentem pouco a pertença ao Agrupamento, seja bastante superior (25% contra 12%).

Paralelamente, procurámos conhecer a frequência e a natureza das deslocações que os educadores e os professores do 1.ºCEB, bem como os não docentes destas escolas fazem à escola-sede. Calculando o '**índice de deslocações à escola-sede**' com uma amostra francamente reduzida, chegámos ao seguinte quadro:

Quadro 14- Índice de deslocações à escola-sede para os níveis do pré-escolar e 1.º CEB

	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente	Docentes
Sempre	41%	50%	67%
Frequentemente	14%	50%	10%
Raramente	35%	0%	17%
Nunca	10%	0%	7%
Total	100%	100	100%
Alfa de Cronbach	0,824 ^x	0,250 ^{xi}	0,621 ^{xii}

Relativamente à frequência das deslocações, os dados não nos reservam grandes surpresas. As deslocações são *constantes* ou *frequentes* para todos os docentes, sobretudo se convocados (100%) ou se houver assuntos a tratar (100%). Quando se

trata de convites, desce para 83% a percentagem dos que afirmam responder *sempre* ao chamado. Da mesma forma, 67% considera que *raramente* ou *nunca* vai à escola-sede para encontrar outros colegas e só metade o faz para utilizar recursos. No caso dos não docentes, verificamos que se deslocam à escola-sede para tratar de assuntos (75%) ou para ir a reuniões (50%), mas apenas 25% lá vai em ocasiões festivas. Quanto aos encarregados de educação, as respostas dividem-se: 55% afirma deslocar-se *constante* ou *frequentemente* à escola-sede, sobretudo se chamado (72%), para tratar de assuntos (64%) ou de papelada (57%). Em contrapartida, 45% dos encarregados de educação confessa que *raramente* ou *nunca* o faz, nem pelo convívio (58%), nem para falar com o executivo (62%). Mais significativo é que 28% dos pais admita que *raramente* ou *nunca* vá à escola-sede, mesmo quando é chamado.

Num esforço comparativo e de síntese, elaborámos um indicador global da pertença, que traduz o sentido mais ou menos positivo da avaliação do Agrupamento em vários parâmetros, tendo partido do princípio que uma forte identificação com o Agrupamento induz uma atitude positiva para com ele.

Quadro 15 – Índice de pertença

	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente	Docentes
Forte	2%	0%	10%
Moderada	27%	15%	60%
Fraca	70%	54%	30%
Nula	2%	31%	0%
Total	100%	100	100%
Alfa de Cronbach	0,863 ^{xiii}	0,750 ^{xv}	0,796 ^{xv}

A partir dos resultados obtidos verificamos que são os docentes quem apresenta uma maior pertença, já que 60% revela uma pertença *moderada* e 10% uma pertença *forte*. Os encarregados de educação revelam na sua maioria uma pertença *fraca* (70%), mas não deixa de ser significativo que 27% registe uma pertença *moderada* e em 2% chegue mesmo a ser *forte*. Os não docentes são o grupo que apresenta resultados menos favoráveis, apresentando uma pertença *fraca* (54%) ou *nula* (31%) para a maioria dos entrevistados. A propósito, não deixa de ser curioso verificarmos que este é o grupo que mais elogia o trabalho do Executivo, mas é também o mais crítico em relação à sua postura democrática, se considerarmos as respostas aos itens a partir dos quais calculámos o índice de reconhecimento democrático. Conforme

veremos adiante, os não docentes são os que se consideram menos satisfeitos com a comunicação dentro do Agrupamento, nomeadamente quando está em causa a transmissão de informação, o que talvez permita compreender alguma insatisfação e uma menor pertença ao Agrupamento.

Transformação e mudança

A avaliar pela baixa taxa de respostas ao conjunto de perguntas que colocámos sobre a **mudança**, e que constatámos em todos os grupos, esta parece ser a dimensão que os inquiridos têm mais dificuldade em avaliar. Dos 71% de encarregados de educação que manifestaram a sua posição, a maioria considera que a escola tem vindo a mudar *pouco* (38%) ou *nada* (7%). Assim, só 28% dos encarregados de educação aceitou o desafio de se pronunciar sobre os aspectos que consideram terem mudado: 25% considera que a escola tem vindo a melhorar - sobretudo ao nível da ocupação dos alunos (8%), da abertura à comunidade educativa (6%) e do equipamento/infra-estruturas (5%). Dos 3% que consideram que a escola tem vindo a piorar, metade refere o problema da insegurança.

Entre os não docentes, a taxa de respostas foi ainda mais baixa (63%). Destes, 58% considera que houve mudanças nos últimos anos: positivas para 46%, negativas para 13%. Entre os aspectos que melhoraram, 25% destaca o empenho e dinamismo, enquanto 13% realça as infra-estruturas. Relativamente ao que tem vindo a piorar, as respostas são pontuais, mas apontam todas elas para as relações humanas: afastamento entre os elementos da comunidade educativa, desânimo e falta de comunicação entre pessoal não docente.

Ao nível do corpo docente a taxa de respostas oscilou entre 91% e 73% consoante as perguntas se referem à escola, ao Agrupamento ou ao sistema educativo. Uma percentagem de 64% considera que se vive um clima de mudança, mudanças essas que se têm verificado sobretudo ao nível legislativo (36%) e da escola (56%) - a nível de infra-estruturas e equipamento (27%) e da degradação das relações interpessoais (9%) - mais do que ao nível do Agrupamento (40%) - onde as relações têm vindo a degradar-se (10%), a par da resistência à mudança (10%). Note-se porém que não encontramos significância estatística para nenhuma destas questões.

Ao mesmo tempo que tentámos identificar os '**motores da mudança**', procurámos quantificar a '**percepção da mudança**' pelos diferentes grupos, a partir de uma escala de itens múltiplos:

Quadro 16- Índice de mudança, tal como é percebida pelos diferentes grupos

	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente	Docentes
Muito	16%	28%	20%
Bastante	38%	33%	57%
Pouco	36%	25%	17%
Nada	10%	14%	7%
Total	100%	100%	100%
Alfa de Cronbach	0,792 ^{xi}	0,048 ^{xvii}	0,732 ^{xviii}

A primeira conclusão a retirar destes resultados é que quando mudamos os termos da pergunta, no sentido de distinguir o contributo de diferentes factores e não apenas admitir a mudança, a percentagem dos que consideram que a escola mudou *muito* ou *bastante* sobe para todos os grupos: de 28% para 54% no caso dos encarregados de educação, de 58% para 61% no caso dos não docentes (embora aqui a fidelidade interna da medida seja extremamente baixa) e de 64% para 67% nos docentes. Em todo o caso, mantém-se a tendência – são os professores quem tem maior percepção da mudança, seguidos dos não docentes e, finalmente, dos encarregados de educação, o grupo que menos percebe a mudança.

Quadro 17 – Motores da mudança comparados (frequência de *muito* ou *bastante*)

	EE	Pessoal N.D.	Docentes
Imposição das políticas educativas	15%	9%	22%
Dinâmica interna da escola	25%	23%	22%
Dinâmica do Agrupamento	-	-	13%
Influência do meio	20%	18%	4%
Liderança do Agrupamento	26%	27%	22%
Iniciativa dos pais	14%	-	-
Constituição do Agrupamento	-	23%	17%
Total	100%	100%	100

Quanto aos **motores da mudança**, o Conselho Executivo dá provas do seu estatuto de líder, com 70% dos encarregados de educação, 71% dos docentes e 92% dos funcionários a reconhecer que contribui *muito* ou *bastante* para ela. A apreciação que é feita da dinâmica interna da escola, isto é, do trabalho das pessoas que nela trabalham, surge sempre associada a esta liderança. Confirmando que a mudança é percebida pelos professores como partindo, essencialmente, do interior da escola, 86% dos professores considerarem que o impacto das transformações no meio envolvente *pouco* ou *nada* têm contribuído para a mudança, mas apenas 46% dos

encarregados de educação e 23% dos funcionários não docentes partilha esta posição. O peso das políticas educativas parece ser reconhecido apenas pelos docentes, unânimes ao considerarem que tem contribuído *muito* ou *bastante* para a mudança, e com a maioria (64%) a considerar que o Agrupamento se tem adaptado *razoavelmente* a estas pressões externas. Para os encarregados da educação e pessoal não docente as políticas educativas surgem no fim da lista com 50% e 55%, respectivamente, a considerarem que o Governo contribui *pouco* ou *nada* para a mudança.

Analisando o impacto de uma transformação importante, a **constituição do Agrupamento**, apenas 36% dos docentes considerou que a sua escola mudou *bastante* desde que foi constituído o Agrupamento, e foram muito poucos os que explicam em que é que mudou, fazendo-o de forma dispersa. No caso dos não docentes, só 25% considera que a escola mudou *muito* ou *bastante*, e apenas 13% justifica esta opinião, dando exemplos muito pontuais.

Comunicação como mediação

Sistema Operacional

Uma das dimensões da comunicação por nós estudada foi, naturalmente, a da transmissão da informação. Neste sentido, procurámos saber até que ponto os diferentes grupos se consideravam **informados**, ao mesmo tempo que procurámos avaliar comparativamente o peso das 'fontes de informação'.

Os alunos são unânimes (100%) em considerar-se informados sobre o que se passa na escola, elegendo os *placares* informativos (32%), as conversas informais (26%) e os Directores de Turma (21%), como principais **fontes de informação**. Da mesma forma, 80% dos encarregados de educação consideram receber informações *atempadamente*, enquanto 14% afirma recebê-las *em cima da hora*.

Quanto aos docentes, 55% dizem-se *bastante* a par das políticas de escola e 80% considera que recebe as informações *atempadamente*. Quanto aos restantes, 20% afirmam receber as informações *em cima da hora* e 18% considera-se *pouco* ou *nada* informado sobre as políticas de escola. A tendência inverte-se no caso dos não docentes, com 57% a afirmar que recebe as informações *em cima da hora* e 9% a considerar que as recebe *tarde de mais*.

Analisando as fontes de informação, verificámos que os encarregados de educação elegem claramente a caderneta do aluno (90%), os recados (66%) e com muito menos unanimidade as reuniões (43%). A *internet raramente* ou *nunca* constitui fonte de informação para as famílias (98%), assim como as conversas informais (79%).

Quadro 18 – Fontes de informação (frequência de *sempre* ou *frequentemente*)

	EE	Pessoal N.D.	Docentes
Reuniões	19%	32%	26%
Conversas informais	10%	17%	14%
Internet/intranet	1%	17%	26%
Placar informativo	-	29%	19%
Ofício	-	5%	14%
Caderneta do aluno	41%	-	-
Recados enviados pelos alunos	30%	-	-
Total	100%	100%	100%

No caso dos não docentes as reuniões surgem claramente como a principal fonte de informação, com 68% dos inquiridos a afirmar que as informações importantes lhe chegam *sempre* ou *frequentemente* por esta via, mas o *placar* informativo é igualmente importante para 56% dos funcionários não docentes. Não deixa de ser interessante que a *internet* apareça para este grupo com algum destaque, com 33% dos não docentes a referi-la como fonte de informação, o que contrasta com os 46% que afirmam nunca ser informados por esta via. A *internet* surge com uma frequência ligeiramente superior às conversas informais (32%) e bastante superior ao ofício (10%).

Os docentes, são unânimes em eleger, também, as reuniões como principal fonte de informação, com os professores a considerarem que recebem *sempre* (73%) ou *frequentemente* (27%) as informações importantes por esta via. A *internet/intranet* reúne idêntica unanimidade, mas desce para 64% a percentagem dos que indicam que recebem *sempre* a informação *on-line*. Ainda assim, o *placar* informativo constitui fonte de informação para 73% dos professores, enquanto o ofício serve ainda a 55%. Ao nível da transmissão de informação, parece poder concluir-se que a comunicação entre docentes, com os alunos e com os encarregados de educação, funciona de forma bastante eficaz, no sentido em que é positivamente avaliada pelos actores em causa. Os não docentes parecem ser, no entanto, o grupo com o qual a comunicação tende a ser mais problemática. Acreditamos que tal se deverá às fontes de informação por eles privilegiadas – as reuniões, que como veremos adiante acontecem com uma periodicidade que tende a ser alargada, e o *placar* informativo, onde sabemos que a periodicidade com que é consultado fica ao critério de cada um. Não deixa de ser curioso que só 32% dos não docentes admita o peso das conversas informais, quando verificámos, pela observação directa, que esta é a forma como a própria gestão do trabalho diário tende a ser feita. Admitimos que a resposta a esta questão tenha por base diferentes concepções de 'informações' e de 'conversas informais' e que,

nomeadamente, alguns destes funcionários tenham querido manter o distanciamento em relação ao 'boato' e à 'má língua'.

Ainda do ponto de vista da transmissão da informação, quisemos saber até que ponto os encarregados de educação e os não docentes tinham conhecimento de documentos considerados essenciais à vida do Agrupamento. A partir do conhecimento do Projecto Educativo, do Plano Anual de Actividades e do Regulamento Interno, construímos um novo índice, que designamos por '**índice de conhecimento de documentos essenciais**':

Quadro 19- Índice de conhecimento de documentos essenciais

	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente
Muito Bem	14%	4%
Razoavelmente	47%	54%
Vagamente	28%	28%
Desconhece	11%	14%
Total	100%	100%
Alfa de Cronbach	0,759 ^{xxx}	0,741 ^{xx}

Não tendo sido abordada esta questão com os professores, por considerarmos tratarem-se de ferramentas indispensáveis ao exercício das suas funções, concluímos que, nos dois grupos analisados, mais de 50% dos inquiridos considera conhecer *muito bem* ou *razoavelmente* os documentos, ainda que o número dos encarregados de educação que afirmam conhecer os documentos *muito bem* seja bastante superior, uma diferença que acreditamos não poder ser dissociada do facto de os Pais terem de assinar um documento, no início do ano lectivo, a confirmar que tomaram conhecimento do Projecto Educativo. Quisemos, então, comparar o conhecimento dos actores relativamente a cada um dos documentos em causa.

Com excepção dos encarregados de educação, o Projecto Educativo é o documento com que a comunidade educativa parece menos familiarizada, enquanto o Regulamento Interno é o mais divulgado. A percentagem dos funcionários que considera conhecer razoavelmente o Projecto Educativo situa-se abaixo dos 50%, com 26% a admitir que conhece vagamente o documento e 32% a afirmar desconhecer-lo de todo.

Quadro 20 - Conhecimento comparado dos principais instrumentos de autonomia

	Alunos	EE	Pessoal N.D.
Projecto Educativo	0%	55%	42%
Regulamento Interno	95%	53%	77%
Plano Anual de Actividades	-	61%	58%

Nota: Somatório da frequência da opção 'muito bem' e 'razoavelmente'.

Não obstante, e porque desde o início deste estudo concebemos a comunicação como muito mais do que a simples circulação da informação, centrando a nossa atenção na sua função de mediação, nomeadamente ao nível da (re)definição da identidade colectiva, definimos um conjunto de outras dimensões que entendemos operacionalizar a teorização desenvolvida no segundo capítulo.

Sendo o *sistema operacional* por nós definido como o *conjunto de mecanismos de comunicação que assegura o funcionamento quotidiano do Agrupamento, com carácter funcional e instrumental*, não pudemos deixar de analisar os dispositivos que asseguram em concreto a negociação de significados, bem como os veículos pelos quais se expressam e institucionalizam (formal e informalmente) os consensos organizacionais sobre os quais se funda a própria identidade colectiva e se define o rumo do Agrupamento. As múltiplas reuniões pelas quais se desdobram os diferentes elementos da comunidade educativa surgem aqui com especial destaque, enquanto palco desta negociação.

Assim, entre os não docentes, percebemos que as **reuniões** com o Conselho Executivo acontecem *uma vez por período*, enquanto as reuniões entre os não docentes acontecem *ocasionalmente*¹⁵⁵. No entanto, percebemos que alguns inquiridos não estabeleceram a distinção entre umas e outras, já que a distribuição apontada é a mesma para os dois tipos de reuniões, não sendo isso que se verifica na realidade. Curioso é, também, o facto de 17% dos auxiliares afirmar *nunca* haver reuniões, nem de um nem de outro tipo, o que sabemos, atendendo à observação que fizemos, não corresponder à realidade. Em todo o caso, as reuniões parecem cumprir neste grupo com a sua função já que, como vimos, constituem a fonte de informação privilegiada

¹⁵⁵ Conforme demos conta na entrevista com a chefe do Pessoal Administrativo, esta é uma periodicidade que não se aplica a esta categoria de funcionários, já que há já bastante tempo que não reúnem formalmente com o Executivo. Entre eles conversam apenas informalmente e não estão presentes nas reuniões dos não docentes, pensadas para o pessoal auxiliar. Não tendo este grupo respondido aos questionários, ficámos sem saber qual a avaliação que fazem da comunicação do Agrupamento, nas suas diferentes dimensões.

para 68% dos não docentes, sendo igualmente referidas como local de discussão (11%) e de auscultação (50%).

Quadro 21 - Percepção da periodicidade das reuniões

	Entre CE e pessoal não docente	Entre os não docentes	Entre EE e AP
Uma vez por mês	0%	4%	3%
Uma vez por período	55%	48%	19%
Ocasionalmente	27%	30%	51%
Nunca	18%	17%	27%

No caso dos encarregados de educação, sabemos, a partir da observação que fizemos, que costuma haver uma reunião geral do Agrupamento no início do ano lectivo, além das reuniões com o Director de Turma ou com o docente titular de turma, que se fazem uma vez por período. No âmbito deste questionário, foram analisadas as reuniões com a Associação de Pais. A grande maioria dos encarregados de educação afirma que estas reuniões acontecem *ocasionalmente* (51%) ou uma vez por período (19%), mas parece significativo que 27% considere que *nunca* acontecem e que apenas 3% afirme que acontecem uma vez por mês, indo ao encontro da periodicidade definida pela Associação do Pais. Sendo do conhecimento geral o baixo número de presenças verificado nas assembleias da Associação de Pais, que aliás vai ao encontro dos 27% de encarregados de educação que afirma desconhecer o seu trabalho e dos 25% que manifesta uma atitude crítica face à sua actuação, parece legítimo concluir que muitos dos encarregados da educação terão respondido de acordo com a sua presença nestas reuniões, e não com a frequência com que elas são realizadas. Por tudo isto, não nos parece que as Assembleias de Pais desempenhem um papel muito significativo ao nível do *sistema operacional*, ao contrário do que parece acontecer com os inúmeros e diversificados contactos entre a Direcção desta associação e o Conselho Executivo, dando sentido à «forte e tradicional colaboração» testemunhada nas entrevistas.

Na mesma linha, procurámos conhecer os **hábitos de reflexão** do Agrupamento, tal como eles são percebidos pelos docentes. Verificámos que a reflexão entre docentes tende a ser sobretudo *formal* (44%) ou *mista* (33%), enquanto a reflexão com os alunos tende a assumir uma natureza *informal* (63%), tal como a que se desenvolve com os encarregados de educação (50%).

Quadro 22 - Percepção pelos docentes dos hábitos de reflexão no Agrupamento

	Entre docentes	Com os EE	Com os alunos
Formal	44%	25%	13%
Informal	11%	50%	63%
Mista	33%	25%	25%
Nula	11%	0%	0%

O destaque com que a *internet/intranet* surge como fonte de informação para alguns grupos, faz-nos a reflectir sobre a avaliação que os diferentes actores fazem do investimento do Agrupamento nas **novas tecnologias da informação** (TIC) e na **informatização dos procedimentos**. Assim, verificamos que 80% dos alunos considera o investimento nas TIC *bom* ou *muito bom*, não se verificando diferenças significativas para os diferentes anos ($p=0,390$ segundo o *Teste de Kruskal-Wallis*). No caso dos não docentes, 83% considera o esforço efectuado *pertinente* e 88% considera a informatização dos procedimentos *vantajosa*, mas apenas 72% considera o investimento realizado *suficiente*. Já os docentes, e embora sem significância estatística, são unânimes em considerar o investimento nas TIC como *pertinente* e *suficiente*, mas quanto à informatização de procedimentos 40% dos professores revela querer ir mais além, considerando que mais do que *vantajosa*, ela é *urgente*. Em todo o caso, o estudo da correlação sugere-nos apenas uma correlação *moderada* (e pouco significativa) entre o receber as informações importantes via *internet* e o considerar que recebe informações atempadamente (Rho de Spearman's = 0,612)

Sendo o **Regulamento Interno** um documento que visa operacionalizar os valores e os objectivos fundamentais definidos pelo Agrupamento, assegurando o respeito pelas normas que deles decorrem por referência aos 'consensos' organizacionais institucionalizados, considerámos o seu conhecimento como um indicador da 'Comunicação Operacional'. Assim, de acordo com o quadro 20 verificámos que 95% dos alunos conhece este instrumento de regulação, ao passo que 77% dos não docentes e 53% dos encarregados de educação consideram que o conhecem *razoavelmente* ou *muito bem*.

Sistema de Identificação

Destinados a *facilitar o reconhecimento do Agrupamento, tendo em vista uma certa notoriedade*, os meios de comunicação que visam a identificação não foram contemplados nos questionários, sendo alvo da observação directa.

Sistema de Pertença

Um dos indicadores que seleccionámos para a 'comunicação de pertença', definida como uma forma de comunicação que procura *favorecer a adesão, a cooperação e o sentimento de pertença da comunidade educativa*, foi o conhecimento daqueles que tendem a ser invocados como os principais instrumentos de autonomia e documentos estruturantes da vida de um agrupamento – O Projecto Educativo¹⁵⁶ e o Plano Anual de Actividades¹⁵⁷.

Conforme já foi referido, uma vez que estes documentos são instrumentos de trabalho dos professores e educadores, deduzimos o seu conhecimento entre o grupo dos docentes, por isso, colocámos a questão apenas aos não docentes, encarregados de educação e alunos. Esmiuçando os dados do quadro 20, verificámos já que apenas 42% dos não docentes afirma conhecer *razoavelmente* o **Projecto Educativo**, a mesma frequência verificada no caso dos encarregados de educação. Voltando aos não docentes, 26% considera conhecê-lo *vagamente* e 32% confessa *desconhecê-lo*. Entre os encarregados de educação, aumenta para 33% o número dos que dizem conhecer *vagamente* o documento, enquanto apenas 12% admite não o conhecer de todo. Nas entrevistas aos alunos, verificámos que o desconhecimento é total (100%), contrastando com o que se passa com o Regulamento Interno.

Por contraste com os não docentes, em que nenhum funcionário considera conhecer *muito bem* o Projecto Educativo, 13% dos pais afirmam conhecê-lo *muito bem*, uma percentagem que sobe no caso do **Plano Anual de Actividades** para 16%. Visto que 53% dos encarregados de educação considera conhecer *razoavelmente* este segundo documento, 24% consideram conhecê-lo *vagamente* e apenas 8 % o *desconhece*, podemos considerar que o Plano Anual de Actividades é o documento mais divulgado entre os encarregados de educação, a seguir ao Projecto Educativo. Entre os não docentes, o Plano Anual de Actividades é *muito bem* conhecido por 10% dos não docentes, mas desconhecido por outros 10%, são 48% os que o conhecem *razoavelmente* e 33% os que o conhecem *de forma vaga*.

Outro indicador da 'comunicação de pertença' por nós abordado foi a **participação** da comunidade educativa na vida da escola. Nesse sentido, quisemos saber até que ponto ela é incentivada pelo órgão de gestão. Na opinião de 83% dos alunos, esta participação é promovida pela escola. Para 61% dos encarregados de educação, o

¹⁵⁶ Aqui concebido como processo de interiorização de valores comuns e como lugar de mobilização dos vários membros da escola em torno de uma visão partilhada de futuro e de uma missão a cumprir (Costa, 1003: pp. 78-83)

¹⁵⁷ Enquanto eventual catalisador da participação da comunidade educativa.

Conselho Executivo incentiva *muito* ou *bastante* a participação, promovendo o convívio (24%) e outras actividades com os pais (57%). Contudo, são ainda 39% aqueles que consideram que o executivo incentiva *pouco* ou *nada* tal participação.

Quadro 23 - Percepção do incentivo à participação

	Alunos	EE	Pessoal não Docente	Docentes
Muito	83%	16%	50%	30%
Bastante		45%	36%	70%
Pouco	17%	33%	14%	0%
Nada		5%	0%	0%

Quanto aos docentes, todos consideram que a participação da comunidade educativa é *muito* (30%) ou *bastante* (70%) incentivada pelo órgão de gestão, embora poucos sejam os que exemplificam como - a comunicação com os encarregados de educação é invocada por 40% dos docentes que responderam a esta questão, assim como a promoção de actividades de convívio (40%), enquanto só 20% destaca a participação nos órgãos. No caso dos não docentes a questão foi colocada em termos de união, com os funcionários não docentes a considerarem que o executivo se esforça *muito* (50%) ou *bastante* (36%) por manter a união da comunidade educativa. Também aqui são muito poucos os que explicam como é promovida a união, mas surgem referências a uma *política de porta aberta* (44%) e à comunicação com os encarregados de educação (22%).

Sendo a **Associação de Pais** um órgão representativo dos encarregados de educação, não quisemos deixar de analisar a comunicação existente entre 'representantes' e 'representados'. Como vimos, as reuniões gerais de encarregados de educação tendem a ser escassas e pouco frequentadas, além de que a relação estabelecida entre as partes está longe de ser colaborativa. Dos 47% de pais que aceitaram pronunciar-se sobre a Associação de Pais, apenas 23% afirma ter uma boa opinião: 27% desconhece a sua actuação, 12% considera-a pouco próxima dos pais e 11% acha que tem pouco poder de intervenção. A avaliar pelas posições manifestadas pelo órgão de gestão e pela generalidade do pessoal docente e não docente, podemos concluir que a Associação de Pais tem uma participação bastante positiva, colaborando com os diferentes órgãos da escola e envolvendo-se activamente em inúmeras iniciativas da escola, mas pelo que verificamos, a representação que faz dos pais acaba por ser indirecta.

No caso dos alunos, uma questão abordada relativamente à participação foi a da inexistência de uma **Associação de Estudantes**. Das conversas que tivemos, sabemos que já houve o incentivo por parte de alguns docentes no sentido de a constituir, mas parece ter faltado, sobretudo, a iniciativa, já que apenas 18% dos alunos considera não fazer falta.

Quadro 24 - Representações sobre a AE segundo os alunos

	Alunos
Faz falta para nos representar	24%
Era importante para organizar actividades	59%
Não faz falta	18%

Quanto aos que consideram que seria uma experiência interessante, atrai-os sobretudo o potencial de dinamismo, pela iniciativa de organizar actividades (59%) e não tanto o carácter representativo (24%), mas mais uma vez o teste de *qui-quadrado* diz-nos tratarem-se de resultados sem significância estatística, inclusivamente quando tentamos cruzar esta variável com o ano frequentado.

Sistema de Marketing

As estratégias de comunicação desenvolvidas no sentido de *divulgar o trabalho realizado e a própria oferta educativa* não foram contempladas nos questionários, sendo objecto das entrevistas e da observação directa.

Sistema de auditoria e de controlo

Tal como foi definido no capítulo 2, o *sistema de auditoria e controlo compreende todas as formas de comunicação que têm como finalidade a organização do feedback, quer no que diz respeito à evolução dos mercados, quer no que diz respeito a promoção do diálogo com os diferentes actores e à monitorização constante das estratégias desenvolvidas.*

Assim, quisemos saber até que ponto os diferentes grupos sentem que a sua opinião é tida em conta. Entre os alunos, a posição é quase unânime, já que 93% considera que a escola se preocupa em **ouvi-los**.

Quadro 25 - Percepção da abertura do CE

	Alunos	EE	Pessoal não Docente	Docentes
Sempre	93%	41%	45%	45%
Frequentemente		36%	25%	45%
Raramente	7%	19%	30%	100%
Nunca		5%	0%	0%

A percentagem desce no caso dos encarregados de educação, mas ainda assim é bastante expressiva com 41% a considerar que o executivo ouve *sempre* a opinião dos pais e 36% a afirmar que a ouve *frequentemente*. A grande maioria dos não docentes considera que o Conselho Executivo procura *sempre* (45%) ou *frequentemente* (25%) auscultar o pessoal, quer formalmente, em reuniões (50%), quer informalmente, promovendo o diálogo (50%).

Quanto aos docentes, 73% afirma que a procura de *feedback* é uma preocupação constante ou frequente, sobretudo pela promoção do diálogo (50%), mas também através dos órgãos representativos (25%). Admitimos a hipótese de haver a este nível diferenças nas respostas dadas pelos docentes e não docentes que estão há mais ou menos de 7 anos no Agrupamento, por isso explorámos as diferenças entre os dois grupos relativamente à variável 'auscultação', mas mais uma vez as diferenças encontradas não se revelaram significativas.

Em todo o caso, verificámos que ao nível dos docentes o reconhecimento desta promoção da auscultação é favorável ao 'ambiente' e à 'imagem' do Agrupamento, já que foi encontrada uma *correlação moderada* entre as duas variáveis (*rho de Spearman's* = 0,674 e 0,685 respectivamente).

A **avaliação das decisões** por parte do órgão de gestão, foi outro dos indicadores que considerámos na 'comunicação de feedback'.

Quadro 26 - Percepção da monitorização das práticas pelo Agrupamento

	Pessoal não Docente	Docentes
Sempre	73%	30%
Frequentemente	13%	50%
Raramente	13%	20%
Nunca	13%	0%

Aqui, embora apenas um dos funcionários não docentes tenha sabido exemplificar formas de o fazer (auscultando os Departamentos), a grande maioria considerou que o executivo procura *sempre* (73%) ou *frequentemente* (13%) avaliar as suas decisões, uma percentagem que desce para 30% e 50% no caso dos docentes. Também aqui, o estudo da *correlação* demonstra que o esforço por monitorizar as práticas favorece o 'ambiente' e a 'imagem' do Agrupamento, já que o valor de *rho de Spearman's* é de 0, 625 e 0,753 respectivamente.

Em jeito de conclusão, congregámos os indicadores relativos às várias dimensões da comunicação numa escala de itens múltiplos, que denominámos como '**índice de comunicação global**' e que dá conta da avaliação que os vários actores fazem do esforço e dos resultados da comunicação:

Quadro 27- Índice de comunicação global, tal como é percebido pelos diferentes grupos

	Encarregados de Educação	Pessoal não Docente	Docentes
Muito boa	22%	20%	49%
Boa	36%	54%	43%
Reduzida	33%	18%	7%
Nula	8%	7%	1%
Total	100%	100%	100%
Alfa de Cronbach	0,682 ^{xxi}	0,403 ^{xxii}	0,913 ^{xxiii}

Apesar da fraca fidelidade interna das variáveis, verificámos que a grande maioria dos não docentes (74%) se posiciona favoravelmente em relação à comunicação no Agrupamento, uma percentagem que sobe no caso do pessoal docente para 92%. No caso dos encarregados de educação, a tendência mantém-se, mas de forma menos expressiva, baixando para 58% a percentagem daqueles que avaliam a comunicação global *como muito boa* ou *boa*.

Ao mesmo tempo, procurámos conhecer o peso da componente **interna e externa** na arquitectura da comunicação global do Agrupamento. Assim, e segundo 89% dos docentes, a comunicação interna constitui uma preocupação constante do Agrupamento, enquanto apenas 50% reconheceu idêntica preocupação a nível externo.

Na mesma linha, quisemos comparar o **esforço comunicacional** nas várias dimensões, tal como ele é sentido pelos diferentes actores:

Quadro 28- Esforço comunicacional comparado (Frequência de *sempre* ou *frequentemente*)

	EE	Pessoal N.D.	Docentes
Transmissão da informação	73%	19%	25%
Participação da Comunidade Educativa	4%	28%	28%
Auscultação aos diferentes actores	23%	26%	22%
Monitorização de práticas	-	28%	25%
Total	100%	100%	100

Verificámos assim que os não docentes reconhecem que o Agrupamento investe *muito* ou *bastante* na 'comunicação de pertença' e na avaliação das decisões tomadas. Com menor unanimidade, reconhecem o investimento na auscultação à comunidade educativa, mas poucos reconhecem um investimento significativo na 'comunicação operacional'. No caso dos docentes, verifica-se uma distribuição que é, sobretudo, bastante homogénea, sugerindo o reconhecimento de um esforço comunicacional equilibrado. Também o corpo docente reconhece, essencialmente, o esforço por promover a participação da comunidade educativa, mas confirmam o investimento na transmissão da informação necessária ao funcionamento do Agrupamento, na avaliação das práticas e na auscultação aos diferentes elementos da comunidade educativa.

Quanto aos encarregados de educação reconhecem, sobretudo, o esforço do Agrupamento por transmitir a informação atempadamente. A auscultação à comunidade educativa é pouco reconhecida, assim como o incentivo à participação.

Assim, se verificamos que tanto o pessoal docente como o não docente consideram que o principal esforço comunicacional do Agrupamento vai para a promoção da participação da comunidade educativa na vida da escola – procurando reforçar o sentimento de pertença e a identidade colectiva - e esta é a dimensão menos reconhecida pelos encarregados de educação, somos obrigados a concluir que, apesar do esforço, a 'comunicação de pertença' não parece ter conseguido ultrapassar os muros da escola.

Quanto à 'comunicação operacional' – privilegiando a transmissão da informação necessária ao dia-a-dia do Agrupamento - parece estar a ser eficaz no caso dos docentes e dos encarregados de educação, mas não tanto no caso do pessoal auxiliar. Tal é tanto mais digno de reflexão quanto, neste grupo, confirmámos uma *correlação* moderada (e significativa) entre o reconhecimento do esforço informativo e o sentimento de pertença ao Agrupamento.

A 'comunicação de feedback' - incluindo a auscultação aos diferentes actores, no sentido de lhes dar ouvidos e de os envolver nos processos de decisão, bem como a avaliação das práticas e decisões tomadas – é a dimensão que tende a surgir no fundo da tabela em termos de esforço comunicacional do Agrupamento, mesmo assim a avaliação que os diferentes grupos fazem dela é, como vimos, bastante satisfatória.

A 'comunicação de *marketing*' e a 'comunicação de identificação' não foram analisadas no âmbito dos questionários realizados.

O papel da comunicação na (re)criação da identidade colectiva

Tendo a nossa investigação como objecto de estudo a influência dos processos de comunicação na construção da identidade colectiva e na imagem do Agrupamento, em contextos de mudança, entendemos como fundamental estabelecer a correlação entre os principais indicadores da identidade colectiva e aquelas variáveis que entendemos estarem, directa ou indirectamente, ligadas a aspectos da comunicação.

Assim, tomando o **ambiente** como um dos principais indicadores da *identidade colectiva*, procurámos analisar a sua correlação com um conjunto de variáveis que entendemos estarem ligadas aos diferentes domínios da comunicação. Verificámos que, no caso dos docentes, o envolvimento e a participação na tomada de decisões, apresenta uma *elevada correlação*¹⁵⁸ com o ambiente, assim como com o próprio índice de comunicação global. Já a actuação do Conselho Executivo, a relação deste órgão com os docentes, a cooperação entre as estruturas de gestão e a informação sobre as políticas de escola, revelam uma *correlação moderada com o ambiente*. Igualmente *moderada*, mas com valores mais baixos e sem significância estatística, surge-nos o *timing* na transmissão de informação, a percepção do investimento na comunicação interna em geral, na 'comunicação de pertença' e na 'comunicação de *feedback*'. Embora sem significância estatística, surge-nos um dado curioso, é que a liderança carismática apresenta uma *correlação positiva e moderada* com a avaliação do ambiente (0,449), enquanto no caso da liderança democrática não só a *correlação é muito baixa*, como é *negativa*. Todas as variáveis que apontam para factores de mudança, incluindo a pertença ao Agrupamento, apresentam uma *correlação baixa* e estatisticamente pouco significativa.

No caso dos não docentes, todas as variáveis que tentámos relacionar com a avaliação do ambiente revelaram uma *correlação muito baixa* e sem qualquer significância estatística.

Ao nível dos Encarregados de Educação, os dados de que dispomos apresentam níveis de significância aceitáveis para quase todas as variáveis, no entanto, apenas é sugerida uma *correlação moderada* no caso da relação Agrupamento/população e da relação entre os não docentes e os encarregados de educação. Neste sentido, não deixa de ser curioso que a relação com os docentes apresente uma *correlação baixa*,

¹⁵⁸ Embora exista alguma dificuldade em estabelecer orientações consensuais para a interpretação do coeficiente de correlação, Cohen e Holliday (1982) sugerem o seguinte critério: abaixo de 0,19 é considerada muito baixa; de 0,20 a 0,39 é baixa; entre 0,40 e 0,69 é moderada; entre 0,70 e 0,89 é alta; e de 0,90 a 1 é considerada muito alta.

tal como a avaliação do trabalho desenvolvido pela Associação de Pais e a percepção da mudança.

Quando está em causa a **imagem** do Agrupamento no exterior, além do índice de comunicação global, apenas a percepção da concorrência e da forma como esta constitui uma preocupação para o Agrupamento por parte dos docentes, apresentam uma **correlação forte** e estatisticamente significativa. Esta correlação é, contudo, negativa, sendo difícil estabelecer qual a variável dependente – se uma imagem desfavorável do Agrupamento faz os docentes estar mais atentos e preocupados com a concorrência, ou se é a percepção da concorrência que põe em causa a imagem do Agrupamento aos olhos dos docentes, hipótese que nos parece mais sustentável. Quanto às variáveis que apontam para factores de mudança, apenas as mudanças provocadas pela dinâmica interna apresentam uma *correlação moderada negativa*, mas não significativa, com a imagem, apontando para a hipótese dos professores sentirem a falta de reconhecimento externo desta dinâmica. Por outro lado, tal como verificámos acontecer com o ambiente e a percepção do investimento na comunicação interna, também a correlação entre a imagem e o investimento na comunicação externa se revelou baixa e estatisticamente pouco significativa.

Ao nível dos não docentes, partimos da relação Escola-comunidade para analisar a sua percepção da imagem. Verificamos, no entanto, que apenas o reconhecimento da dinâmica interna e das mudanças no meio como factores de mudança no Agrupamento sugerem uma *correlação moderada*, mas com pouca significância, com a avaliação que é feita da Imagem.

No caso dos encarregados de educação a *correlação é baixa* com praticamente todas as variáveis, com excepção da opinião manifestada sobre o Agrupamento, onde, como seria de esperar, verificámos uma correlação *forte* com a percepção da imagem no exterior, e o caso da relação com o pessoal auxiliar, que tal como no caso do ambiente, apresenta uma *correlação moderada*. Quanto à esperada correlação entre a intenção de manter os filhos no Agrupamento e a avaliação da imagem, do ambiente e da comunicação global do Agrupamento, esta revelou-se sempre particularmente baixa, segundo os parâmetros definidos por Cohen e Holliday (1982)

Em síntese, cruzando o **índice de pertença** com o **índice de comunicação global** verificamos que a *correlação é forte* e estatisticamente significativa no caso dos professores, embora seja, mais uma vez, difícil estabelecer qual a variável dependente. Quer isto dizer, que não restam grandes dúvidas sobre a existência de uma relação entre a percepção do investimento na comunicação por parte do Agrupamento e a pertença que com os actores estabelecem (*Rho de Spearman's* =

0,800), mas é difícil determinar se é o investimento na comunicação que favorece a identificação colectiva ou se é a existência de uma pertença forte que dá aos docentes maior percepção do investimento na comunicação.

No caso dos não docentes não encontramos qualquer correlação a este nível, a qual é igualmente baixa no caso dos encarregados de educação (*Rho de Spearman's* = 0,378).

Em compensação, entre os Encarregados de educação, o índice de pertença apresenta uma *correlação moderada* e estatisticamente significativa com o **índice de mudança** (*Rho de Spearman's* = 0,438), ainda que mais uma vez fiquemos na dúvida se é a percepção da mudança que (por ser positivamente avaliada) favorece a pertença ou se é a identificação com o Agrupamento que aumenta a percepção da mudança. Visto que a correlação entre o investimento na transmissão de informação e a percepção da mudança se nos apresenta *fraca* para este grupo, apostamos mais na segunda hipótese. Tais correlações, ainda que apresentem coeficientes de determinação (*Rho de Spearman's*) muito semelhantes no caso do pessoal docente e não docente, são difíceis de confirmar por falta de significância estatística.

Resta sublinhar que tendo em conta a predominância de variáveis nominais nos questionários aos alunos, procedemos à análise da relação entre algumas variáveis através de *quadros de continência*. No entanto, a falta de significância estatística dos dados, juntamente com os baixos valores encontrados nos *testes de associação*, através do cálculo do *V de Cramer*, não nos permitiram tirar quaisquer conclusões.

ⁱ Validade interna do **índice de envolvimento pelo EE**, construído a partir das seguintes variáveis: trabalho da Associação de Pais, participação dos pais, empenho dos docentes e empenho de não docentes.

ⁱⁱ Validade interna do **índice de envolvimento pelos não docentes**, construído a partir das seguintes variáveis: trabalho do Conselho Executivo, participação dos funcionários, empenho dos não docentes, empenho dos docentes e participação dos pais.

ⁱⁱⁱ Validade interna do **índice de envolvimento pelos docentes**, construído a partir das seguintes variáveis: actuação do Conselho Executivo, participação dos docentes, envolvimento dos docentes, envolvimento dos não docentes, envolvimento dos encarregados de educação.

^{iv} Validade interna do **índice de relacionamento pelos EE**, construído a partir das seguintes variáveis: relação entre Agrupamento/ população, escola-sede/outras escolas, agrupamento/Associação de pais, escola/juntas, pais/ Associação de Pais, docentes/pais, pessoal não docente e pais.

^v Validade interna do **índice de relacionamento pelos não docentes**, construído a partir das seguintes variáveis: relação entre escola/comunidade, Conselho Executivo/pessoal não docente, escola-sede/outras escolas, escola/Associação de Pais, docentes/EE, docentes/não docentes.

^{vi} Validade interna do **índice de relacionamento pelos docentes**, construído a partir das seguintes variáveis: cooperação entre estruturas de gestão, relação entre Agrupamento/ comunidade, Conselho

Executivo/docentes, escola-sede/outras escolas, agrupamento/Associação de pais, docentes/EE, docentes/não docentes, agrupamento/ Câmara, agrupamento/ juntas e Agrupamento/Coordenação Educativa.

vii Validade interna do **índice de relacionamento pelos alunos**, construído a partir das seguintes variáveis: relação professores/ alunos e funcionários/ alunos.

viii Validade interna do **índice de reconhecimento democrático pelos não docentes**, construído a partir das seguintes variáveis: trabalho do Conselho Executivo, participação dos funcionários, relação escola/ comunidade, relação Executivo/ pessoal não docente, relação sede/escolas, relação escola / AP, mudanças induzidas pelo Executivo, Executivo promove a união da comunidade educativa, Executivo procura feedback e Executivo avalia as suas acções.

ix Validade interna para o **índice de reconhecimento democrático pelos docentes**, construído a partir das seguintes variáveis: actuação do Conselho Executivo, participação dos docentes nas decisões, cooperação entre estruturas intermédias, relação Agrupamento/ comunidade, relação Executivo/ docentes, relação sede/escolas, liderança democrática, liderança carismática, reflexão entre docentes, relação escola / AP, mudanças induzidas pelo Executivo, Executivo promove a participação da comunidade educativa, considera-se informado sobre as políticas de escola, Executivo procura feedback e Executivo avalia as suas acções.

xx Validade interna para o **índice de deslocações à sede pelos EE**, construído a partir das seguintes variáveis: deslocação à sede se chamado, para tratar de assuntos, para tratar da papelada, para falar com o Executivo e se convidado para actividades de convívio.

xi Validade interna para o **índice de deslocações à sede pelos não docentes** dos JI e 1.ºCEB, construído a partir das seguintes variáveis: deslocação à sede para reuniões, para tratar de assuntos e se convidado para alguma festa.

xii Validade interna para o **índice de deslocações à sede pelos educadores e docentes** do 1.ºCEB, construído a partir das seguintes variáveis: deslocação à sede se convocado para reuniões, para tratar de assuntos, para usar recursos, se convidado para actividades de ou se quiser encontrar colegas.

xiii Validade interna para o **índice de pertença entre os EE**, construído pelo somatório das seguintes escalas: ambiente, imagem, participação dos pais nas decisões, relação da escola com a comunidade, relação da escola-sede com as outras escolas, relação dos pais com a Associação de Pais, relação do Agrupamento com a Associação de Pais, relação dos pais com os docentes e com os não docentes, fidelidade à escola e deslocação à escola para efeito de convívio.

xiv Validade interna para o **índice de pertença entre os não docentes**, construído pelo somatório das seguintes escalas: ambiente, imagem, participação dos funcionários nas decisões, relação do Conselho Executivo com os funcionários, relação dos docentes com os não docentes, relação da escola com a comunidade, relação da escola-sede com as outras escolas, relação dos pais com os docentes, relação da escola com a Associação de pais, deslocação à escola para efeito de convívio e pertença ao Agrupamento.

xv Validade interna para o **índice de pertença entre os docentes**, construído pelo somatório das seguintes escalas: ambiente, imagem, participação dos docentes nas decisões, relação do Agrupamento com a comunidade, relação da escola-sede com as outras escolas, relação do Agrupamento com a Associação de pais, relação do Conselho Executivo com os docentes, relação dos docentes com os não docentes, deslocação à escola para efeito de convívio e pertença ao Agrupamento.

xvi Validade interna para o **índice de percepção da mudança pelos EE**, construído a partir das seguintes variáveis: mudanças provocadas pelo Governo, pelas pessoas que trabalham no Agrupamento, pelas transformações no meio e induzidas pelo Conselho Executivo.

xvii Validade interna para o **índice de percepção da mudança pelos não docentes**, construído a partir das seguintes variáveis: mudanças provocadas pelo Governo, pelas pessoas que trabalham no Agrupamento,

pelas transformações do meio, pelos pais, induzidas pelo Conselho Executivo e pela constituição em agrupamento

^{xviii} Validade interna para ***o índice de percepção da mudança pelos docentes***, construído a partir das seguintes variáveis: mudanças provocadas pelas políticas educativas, pela dinâmica do Agrupamento, pelas transformações do meio, induzidas pela liderança e pela constituição em agrupamento.

^{xix} Validade interna para ***o índice de conhecimento de documentos pelos EE***, construído a partir do conhecimento: do Projecto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano anual de actividades.

^{xx} Validade interna para ***o índice de conhecimento de documentos pelos não docentes***, construído a partir do conhecimento: do Projecto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano anual de actividades.

^{xxi} Validade interna para ***o índice de comunicação global segundo os EE***, construído a partir das seguintes variáveis: imagem do Agrupamento, participação dos pais nas decisões, CE promove a participação da CE, conhecimento do Projecto Educativo, conhecimento do RI, conhecimento do Plano Anual de Actividades, periodicidade das reuniões com a AP, recebe informações importantes atempadamente e o CE ouve os EE.

^{xxii} Validade interna para ***o índice de comunicação global, segundo os não docentes***, construído a partir das seguintes variáveis: participação dos funcionários nas decisões, conhecimento do Projecto Educativo, conhecimento do RI, conhecimento do Plano Anual de Actividades, CE promove a participação da CE, periodicidade das reuniões entre pessoal não docente, reuniões com o CE, recebe informações importantes atempadamente, o CE ouve os não docentes e o CE preocupa-se em avaliar as suas práticas

^{xxiii} Validade interna para ***o índice de comunicação global segundo pessoal docente***, construído a partir das seguintes variáveis: imagem do Agrupamento, participação dos docentes nas decisões, CE incentiva a participação da comunidade educativa, preocupa-se com a comunicação interna, com a comunicação externa, promove o sentimento de pertença, ouve os docentes e avalia as suas práticas, considera-se informado sobre as políticas de escola, recebe informações importantes atempadamente.

Anexo 8
Árvore de categorias

Identidade	
Características que permitem que uma instituição se situe e seja situada num determinado campo	
Imagem organizacional	
Percepção que os actores têm de como a organização é vista pelos outros	
Notoriedade	Indicadores da presença positiva do Agrupamento no espírito da comunidade
Rankings	Representações sobre o impacto dos rankings e de outras formas de avaliação da qualidade dos serviços prestados
Trunfos	Representações de vantagem competitiva do Agrupamento
Ameaças	Ameaças ao agrupamento e à sua imagem
Identidade colectiva	
Expressão simbólica, normativa e cognitiva de uma organização	
Envolvimento	Manifestações do envolvimento e mobilização dos diferentes actores
Relacionamento	Manifestações do ambiente e do relacionamento entre os diferentes actores
Cumplicidades	Indicadores de alianças e cumplicidades no seio do Agrupamento
Tensões	Indicadores de focos de tensão ou conflito no seio do Agrupamento
Sentimento de pertença	Manifestações do sentimento de pertença ao Agrupamento pelos diferentes actores
Traços identitários	Manifestações da opinião que os actores têm do Agrupamento e dos seus traços distintivos
Liderança	Manifestações de liderança e do tipo de liderança exercido segundo os actores
Democrática	Indicadores de uma liderança democrática (participada – próxima do quarteto de jazz)
Carismática	Indicadores de uma liderança carismática (forte – próxima da orquestra sinfónica)
Oposição	Indicadores de oposição à liderança do Agrupamento
Alianças	Indicadores de relações privilegiadas com outros actores

Mudança	
Conjunto de transformações (normativas, cognitivas ou simbólicas) que surgem como resposta às pressões exercidas sobre uma organização	
Eixos	
Indicadores dos principais eixos de mudança (transformação, mudança, inovação ou incorporação) observados ou testemunhados pelos actores	
Abertura	Abertura à comunidade e a todos os elementos da comunidade educativa, estabelecendo parcerias (transformação?)
Burocratização	Limitações e constrangimentos a que os actores se sentem mais sujeitos, mas também efeitos perversos da uniformização de procedimentos no Agrupamento tendo em vista a eficácia. (incorporação?)
Eficácia	Agilização e uniformização de procedimentos, tirando partido das novas TIC (incorporação?)
Flexibilização	Flexibilização, diferenciação e simplificação tirando partido das TIC e de alguma autonomia (inovação?)
Percepção	
Indicadores da percepção da mudança pelos actores	
Receptividade	
Atitudes face à mudança – resistências ou abertura identificadas ou testemunhadas pelos actores	
Motores	
Factores de mudança identificados a partir do discurso dos actores	

Comunicação	
Conjunto de sinais emitidos pelo Agrupamento em direcção aos diferentes grupos que dele fazem parte	
Representações	
Testemunhos dos actores sobre a comunicação no Agrupamento, tanto ao nível do esforço desenvolvido, como das fontes privilegiadas e da sua eficácia	
Recepção da informação	Manifestações sobre a eficácia dos sistemas de comunicação
Fontes de informação	Fontes de informação privilegiadas pelo discurso dos actores
Esforço comunicacional	Avaliação pelos actores do investimento feito pelo Agrupamento ao nível da comunicação
Estratégias	
Estratégias de comunicação desenvolvidas, em função do sistema sobre o qual incidem. Inclui tanto as suas manifestações (observadas), quanto as referências pelos actores	
Sistema operacional	Mecanismos de comunicação que asseguram o funcionamento quotidiano do Agrupamento, com carácter funcional e instrumental.
Transmissão	Indicadores da forma como é feita a transmissão da Informação
Reflexão e discussão	Indicadores de práticas reflexivas e da negociação de significados
Processos de decisão	Indicadores da forma como são tomadas as decisões
Sistema de identificação	Estratégias que visam facilitar o reconhecimento do Agrupamento, tendo em vista a sua notoriedade.
Sistema de marketing	Estratégias de comunicação desenvolvidas no sentido de divulgar o trabalho realizado e a própria oferta educativa.
Sistema de pertença	Estratégias que visam favorecer a adesão, a cooperação e o sentimento de pertença da comunidade educativa
Adesão	Estratégias que visam favorecer a adesão da Comunidade educativa às práticas e políticas do Agrupamento
Cooperação	Estratégias que visam promover o trabalho colectivo, bem como a participação e o envolvimento da comunidade educativa na vida da escola
Pertença	Estratégias que visam promover o sentimento de pertença de toda a comunidade educativa
Sistema de auditoria e controlo	Formas de comunicação que têm em vista a organização do feedback, quer no que diz respeito à evolução dos mercados, quer no que diz respeito a promoção do diálogo com os diferentes actores e à monitorização constante das estratégias desenvolvidas.
audição	Estratégias que visam promover o diálogo com os diferentes actores
Monitorização	Estratégias que visam a avaliação das políticas e das práticas desenvolvidas, tendo em vista a (re)formulação de estratégias.
Pesquisa de Mercado	Estratégias que visam a vigilância atenta dos mercados, identificando necessidades, oportunidades e concorrentes

Anexo 9
Relatório de categorização
(Nvivo 7)

Tree Nodes

Name	Sources	Reference
Comunicação	0	0
Estratégias	0	0
Sistema de auditoria e controlo	0	0
Escuta	7	12
monitorização	5	7
Pesquisa de mercado	2	2
Sistema de identificação	4	11
Sistema de marketing	10	36
Sistema de pertença	0	0
Adesão	4	5
Cooperação	9	26
Pertença (promoção)	13	42
Sistema operacional	0	0
Processos de Decisão	8	12
Reflexão e discussão	16	41
Transmissão	11	28
Representações	0	0
Esforço comunicacional	11	36
Fontes de informação	7	16
Recepção da informação	7	19
Identidade	0	0
identidade colectiva, cultura, ethos (a explicitar)	0	0
Envolvimento	0	0
afastamento	13	68
mobilização	12	39
liderança	0	0
Alianças	6	21
Carismática	10	36
Democrática	12	31
Oposição	2	7
relacionamento	0	0
Cumplicidades	14	37
Tensões	12	46
Sentimento de pertença	0	0
Forte	8	29
Fraca	12	39
traços identitários	0	0
dinâmico e inovador	2	12
disperso	4	7

Tree Nodes

Name	✓	Sources	Reference
eficiente	0	0	
Humanista	8	18	
tecnológico	3	12	
Imagem externa		0	0
ameaças	0	0	
colégios	11	40	
problemas comportamentais (droga, indis	6	11	
notoriedade	5	9	
rankings	7	14	
trunfos	4	15	
Mudança		0	0
eixos		0	0
Abertura	2	3	
burocratização	5	10	
Eficácia	4	7	
Flexibilização	0	0	
motores		11	51
alargamento do agrupamento	3	8	
auditoria e controlo	2	3	
CE	0	0	
concorrência	1	1	
dinâmica interna	3	8	
Estado	3	3	
formação	3	3	
modelos	2	2	
processo de avaliação	8	21	
transformação social	0	0	
Percepção		0	0
produção de mudança	5	7	
reprodução das práticas existentes	6	14	
Receptividade		0	0
gestão das zonas de incerteza	4	7	
receptividade	4	8	
resistencia	5	12	

Anexo 10
Exemplo de categorização de uma entrevista
(Nvivo 7)

Coding Summary Report

Project: Comunicação e identidade em contexto de mudança
Generated: 1/10/2009 12:01

Entrevista 3		Document
JI [REDACTED] 20 anos de serviço, há 6 neste jardim.		
Total References 62		
Node Coding	Tree	References 1 Coverage 0,39 %
	Nodes\Comunicação\Estratégias\Sistema de auditoria e controlo\aucultação	
<i>Reference 1</i>	<i>Character Range 8.824 - 8.903</i>	
Depois, decide com base naquilo que ouviu e naquilo que pode ou consegue fazer!		
Node Coding	Tree	References 1 Coverage 0,63 %
	Nodes\Comunicação\Estratégias\Sistema de marketing	
<i>Reference 1</i>	<i>Character Range 6.880 - 7.007</i>	
uma das melhores formas é tentar levar a comunidade à escola-sede, o que é uma tarefa muito difícil por causa dos transportes!		
Node Coding	Tree	References 2 Coverage 1,01 %
	Nodes\Comunicação\Estratégias\Sistema de pertença\Cooperação	
<i>Reference 1</i>	<i>Character Range 6.058 - 6.205</i>	
Uma estória que começou num Jardim (nem eu sei quem começou a história) e que vai circular pelos jardins todos, para darmos continuidade à estória.		
<i>Reference 2</i>	<i>Character Range 9.806 - 9.862</i>	
pode haver intercícios, se houver um projecto em comum...		
Node Coding	Tree	References 5 Coverage 3,88 %
	Nodes\Comunicação\Estratégias\Sistema de pertença\Pertença (promoção)	
<i>Reference 1</i>	<i>Character Range 4.251 - 4.414</i>	
tal CD/DVD que estamos a gravar agora. São os professores de música que estão a fazer... ligando com o 1ºCiclo e o pré-escolar, alunos, professores e funcionários.		
<i>Reference 2</i>	<i>Character Range 4.501 - 4.678</i>	
Estamos numa outra vertente, parece que não estamos ali como professores, estamos ali como colegas e amigos... Uma parte recreativa... Essas coisas, eu acho que são muito positivas!		
<i>Reference 3</i>	<i>Character Range 5.784 - 5.912</i>	
o ano passado, por exemplo, os pais daqui foram em peso porque tinham os seus meninos a dançar, tinham que ver as suas crianças!		
<i>Reference 4</i>	<i>Character Range 6.058 - 6.205</i>	
Uma estória que começou num Jardim (nem eu sei quem começou a história) e que vai circular pelos jardins todos, para darmos continuidade à estória.		
<i>Reference 5</i>	<i>Character Range 7.264 - 7.432</i>	
imagino por exemplo, uma turma x ser tutora de uma turma y do 1ºCiclo... Alguma coisa que permita haver uma ligação, mas contínua... Sei lá, alguma coisa que os ligue mais!		
Node Coding	Tree	References 1 Coverage 0,39 %
	Nodes\Comunicação\Estratégias\Sistema operacional\Processos de Decisão	
<i>Reference 1</i>	<i>Character Range 8.824 - 8.903</i>	

Depois, decide com base naquilo que ouviu e naquilo que pode ou consegue fazer!

Node Coding Tree **References 3** **Coverage 1,71 %**
Nodes\ Comunicação\Estratégias\Sistema operacional\Reflexão e discussão

Reference 1 *Character Range 8.975 - 9.122*
 Acho que sempre me foi dada a possibilidade de expor as situações do pré-escolar, de ser ouvida e as nossas opiniões serem tomadas em consideração.

Reference 2 *Character Range 9.443 - 9.532*
 tentamos sempre partilhar saberes e experiências... Isso passa em quase todos os conselhos,

Reference 3 *Character Range 9.533 - 9.642*
 tentamos sempre levar ao Conselho de docentes projectos e trabalhos que resultem numa uniformidade de ideias.

Node Coding Tree **References 4** **Coverage 2,21 %**
Nodes\ Comunicação\Estratégias\Sistema operacional\Transmissão

Reference 1 *Character Range 3.923 - 4.029*
 Saber que tipo de alunos vão receber, que tipo de turma têm nas mãos... Eu acho que isso aqui é fundamental!

Reference 2 *Character Range 9.894 - 10.025*
 Fazemos uma reunião em Setembro, entre o pré-escolar e o 1ºCiclo, para a transmissão dos alunos, a passagem do processo da criança...

Reference 3 *Character Range 14.525 - 14.601*
 Acho que as colegas têm a preocupação de passar a mensagem convenientemente!

Reference 4 *Character Range 16.730 - 16.864*
 Havia dois colegas que andavam pelas escolas a ajudar, a dar apoio na parte da informática, deve ter sido no 1º ano que eu vim para cá

Node Coding Tree **References 4** **Coverage 2,69 %**
Nodes\ Comunicação\Representações\Esfôrço comunicacional

Reference 1 *Character Range 7.130 - 7.253*
 Mas eu acho que tem que haver, por parte do Agrupamento, maior esforço no sentido de os levar lá, para conhecer o trabalho!

Reference 2 *Character Range 13.766 - 13.895*
 Mesmo as festas, as reuniões no início do ano lectivo... O chamar a comunidade às reuniões... Faz sempre um convite a todos os pais!

Reference 3 *Character Range 13.903 - 14.117*
 há sempre essa preocupação, que agente sinta uma identidade própria com o Agrupamento. Pode até... o Agrupamento é muito disperso e, naturalmente, há fugas... É difícil manter, mas, de facto, existe essa preocupação!

Reference 4 *Character Range 14.525 - 14.601*
 Acho que as colegas têm a preocupação de passar a mensagem convenientemente!

Node Coding Tree **References 2** **Coverage 0,60 %**
Nodes\ Comunicação\Representações\Fontes de informação

Reference 1 *Character Range 14.525 - 14.601*
 Acho que as colegas têm a preocupação de passar a mensagem convenientemente!

Reference 2 *Character Range 14.623 - 14.667*
 Nós podemos consultar o guião do pedagógico,

Node Coding	Tree Nodes\Identidade\identidade colectiva, cultura, ethos (a explicitar)\Envolvimento\afastamento	References 2	Coverage 0,72 %
<i>Reference 1</i>	<i>Character Range</i> 10.068 - 10.138 Eu conheço muito mal a AP, é um órgão que não é muito presente, ainda!		
<i>Reference 2</i>	<i>Character Range</i> 10.303 - 10.378 Mesmo no Pedagógico, havia sempre um representante, mas nunca se deu assim...		
Node Coding	Tree Nodes\Identidade\identidade colectiva, cultura, ethos (a explicitar)\Envolvimento\mobilização	References 3	Coverage 2,55 %
<i>Reference 1</i>	<i>Character Range</i> 12.679 - 12.803 Porque é tudo muito pequenino, torna-se tudo muito familiar... Há uma ligação muito estreita da comunidade aqui com a escola...		
<i>Reference 2</i>	<i>Character Range</i> 17.252 - 17.523 Eu lembro-me que o ano passado, até houve uma reunião do CE com todas as juntas de freguesias, a propósito de um documento que foi organizado sobre a CAF (Componente de Apoio à família), pronto, com todos os parceiros e... Pronto, eu acho que se consegue dialogar muito bem		
<i>Reference 3</i>	<i>Character Range</i> 19.968 - 20.089 Vem toda a gente! É marcada a hora, marcado o dia e vem toda a gente! Acho que também é um hábito que já está enraizado,		
Node Coding	Tree Nodes\Identidade\identidade colectiva, cultura, ethos (a explicitar)\liderança\Alianças	References 1	Coverage 0,64 %
<i>Reference 1</i>	<i>Character Range</i> 17.122 - 17.251 eu acho que há até muito boa relação do Agrupamento com as várias juntas de freguesias aqui do nosso Agrupamento, que são muitas!		
Node Coding	Tree Nodes\Identidade\identidade colectiva, cultura, ethos (a explicitar)\liderança\Carismática	References 1	Coverage 0,99 %
<i>Reference 1</i>	<i>Character Range</i> 8.468 - 8.668 Mas, ao mesmo tempo que ela sabe ouvir, também sabe impor a sua ideia, sabe contornar muito bem a situação. Tem muito bom perfil para liderar o Agrupamento, acho que estamos muito bem representados!		
Node Coding	Tree Nodes\Identidade\identidade colectiva, cultura, ethos (a explicitar)\liderança\Democrática	References 4	Coverage 2,50 %
<i>Reference 1</i>	<i>Character Range</i> 2.633 - 2.743 Eu nunca tive momentos em que não ouvissem as minhas dificuldades, se eu quero expor as minhas opiniões, etc...		
<i>Reference 2</i>	<i>Character Range</i> 3.074 - 3.227 tu vais ao CE e está a porta sempre aberta! É uma porta sempre aberta, e isso para mim... O que eu oiço falar de outros colegas, de teres de bater à porta...		
<i>Reference 3</i>	<i>Character Range</i> 8.327 - 8.468 Sabe ouvir... Acho que é especialmente dotada no saber ouvir! É mesmo uma excelente qualidade, porque atende às várias percepções das pessoas.		
<i>Reference 4</i>	<i>Character Range</i> 8.722 - 8.824 Eu acho que ela se preocupa em saber ouvir... Acho que é uma preocupação que passa pela liderança dela!		
Node Coding	Tree Nodes\Identidade\identidade colectiva, cultura, ethos (a explicitar)\relacionamento\Cumplicidades	References 7	Coverage 5,48 %

Reference 1 *Character Range* 2.535 - 2.632
As pessoas que estão no Agrupamento são excelentes, em termos de... Solidárias, de apoio, de ajuda...

Reference 2 *Character Range* 3.260 - 3.405
Não há essa questão... Aqui está o 2º Cido, aqui está o 3ºCiclo... Eu, pessoalmente, não sinto, e acho que a maior parte dos colegas não sente isso!

Reference 3 *Character Range* 12.428 - 12.637
a escola já se abriu, desde há muito tempo à comunidade! Acho que há uma ligação muito forte entre os vários parceiros... Juntas de Freguesia, colectividades desportivas... O que quer que seja que exista no local!

Reference 4 *Character Range* 12.851 - 13.081
Bastou-me telefonar ao Presidente da Junta, para me deixa esta senhora que está com os meninos, estar aqui um tempinho a ajudar-me! É mais uma entreajuda e, nesse aspecto, resulta muito bem, pelo menos aqui, isso resulta muito bem

Reference 5 *Character Range* 15.281 - 15.379
Se bem que também é bom, é bom ir lá! Também é um pretexto, quanto mais não seja para dizer "olá"!

Reference 6 *Character Range* 15.458 - 15.688
sou incapaz de lá ir, ir à secretaria tratar de um assunto, sem ir ao CE dizer adeus! Pronto, é quase um hábito, um bom hábito! Eu faço isso e todos os colegas, acho que fazem de igual forma... Porque a gente sente-se bem recebida!

Reference 7 *Character Range* 15.702 - 15.801
Mesma na secretaria, os funcionários são muito amáveis, muito afáveis, tratam-nos sempre muito bem!

Node Coding Tree Nodes\Identidade\identidade colectiva, cultura, ethos (a explicitar)\Sentimento de pertença\Forte **References** 1 **Coverage** 0,35 %

Reference 1 *Character Range* 1.660 - 1.730
Assim há uma identidade. Agente sabe que pertence a... Antes disso, não!

Node Coding Tree Nodes\Identidade\identidade colectiva, cultura, ethos (a explicitar)\Sentimento de pertença\Fraca **References** 1 **Coverage** 0,76 %

Reference 1 *Character Range* 4.750 - 4.903
Principalmente naqueles locais mais próximos da [redacted] Nós aqui no [redacted] se calhar, não temos uma percepção, porque estamos um bocadinho distantes

Node Coding Tree Nodes\Identidade\identidade colectiva, cultura, ethos (a explicitar)\traços identitários\Humanista **References** 2 **Coverage** 1,00 %

Reference 1 *Character Range* 2.377 - 2.434
Por aquilo que oiço, eu sinto-me muito feliz onde estou!

Reference 2 *Character Range* 6.472 - 6.618
Logo, logo com boa impressão! Ainda bem que vim parar aqui, graças a Deus! E tenho muito medo... Tenho muito medo de vir a sair por qualquer motivo!

Node Coding Tree Nodes\Identidade\Imagem externa\ameaças\colégios **References** 5 **Coverage** 3,12 %

Reference 1 *Character Range* 2.138 - 2.232
os miúdos aqui, quando saem do 1ºCiclo, têm tendência a ir para M [redacted] b, para o Colégio!

Reference 2 *Character Range* 2.253 - 2.334
Ah... O transporte é mais fácil, provavelmente... E talvez seja uma tradição, também!

Reference 3 *Character Range* 7.593 - 7.686
Aqui é mesmo pela proximidade e pela tradição, há já muitos anos que aquele colégio está ali...

<i>Reference 4</i>		<i>Character Range 7.688 - 7.871</i>	
E depois, eles também têm a preocupação de manter o contacto... Ao longo do ano há sempre actividades que eles desenvolvem connosco! Telefonam, vêm cá, nós vamos lá à semana cultural...			
<i>Reference 5</i>		<i>Character Range 7.889 - 8.072</i>	
Este ano, é engraçado... Estou a sentir uma certa frieza, um maior distanciamento, não sei se eles estão mais envolvidos com outras coisas, e não estão tão em cima como noutros anos?!			
Node Coding	Tree Nodes\Identidade\Imagem externa\notoriedade	References 2	Coverage 0,71 %
<i>Reference 1</i>		<i>Character Range 5.011 - 5.098</i>	
há pessoas que têm muito boa impressão do Agrupamento. Olha, por exemplo, na Ginástica,			
<i>Reference 2</i>		<i>Character Range 5.202 - 5.258</i>	
Sem saber de nada, fala assim maravilhas do Agrupamento!			
Node Coding	Tree Nodes\Identidade\Imagem externa\rankings	References 1	Coverage 0,62 %
<i>Reference 1</i>		<i>Character Range 7.466 - 7.592</i>	
Eu não sei se os pais aqui têm tanta informação quanto isso, ao ponto de se preocuparem... Não, têm sequer têm essa preocupação!			
Node Coding	Tree Nodes\Identidade\Imagem externa\trunfos	References 2	Coverage 1,96 %
<i>Reference 1</i>		<i>Character Range 17.850 - 18.014</i>	
Eu acho que passa a imagem que é um agrupamento que se esforça por que os alunos tenham bons resultados, que estudem... Nesse aspecto, acho que passa uma boa imagem!			
<i>Reference 2</i>		<i>Character Range 18.225 - 18.458</i>	
eu ouvi uma vez uma descrição de uma EE que tinha a filha na [REDACTED] e que passou para a [REDACTED] e disse exactamente - «Eu sinto que na [REDACTED] se trabalha muito para o aluno, enquanto na Vieira se trabalha mais para o professor!».			
Node Coding	Tree Nodes\Mudança\eixos\burocratização	References 1	Coverage 1,06 %
<i>Reference 1</i>		<i>Character Range 11.429 - 11.644</i>	
Vou estar muito mais preocupada com isso e, se calhar, corro o risco de me despreocupar, ou ser menos exigente em saber se os meus meninos estão felizes, se há competências e conhecimentos que eles vão ultrapassando			
Node Coding	Tree Nodes\Mudança\motores	References 1	Coverage 0,75 %
<i>Reference 1</i>		<i>Character Range 11.217 - 11.369</i>	
Acho que me vai obrigar a trabalhar muito mais com papéis, a despender muito mais tempo com papéis do que a preparar a minha actividade com os miúdos.			
Node Coding	Tree Nodes\Mudança\motores\processo de avaliação	References 1	Coverage 0,75 %
<i>Reference 1</i>		<i>Character Range 11.217 - 11.369</i>	
Acho que me vai obrigar a trabalhar muito mais com papéis, a despender muito mais tempo com papéis do que a preparar a minha actividade com os miúdos.			
Node Coding	Tree Nodes\Mudança\Percepção\produção de mudança	References 2	Coverage 0,76 %
<i>Reference 1</i>		<i>Character Range 1.600 - 1.659</i>	
Neste aspecto, os agrupamentos trouxeram muitos benefícios.			
<i>Reference 2</i>		<i>Character Range 11.120 - 11.216</i>	
É também essas alterações que eu vou ter de sofrer, eu acho que também não são do mais positivo!			

Anexo 11
Exemplo de codificação de uma categoria

Name: Tree Nodes\Comunicação\Estratégias\Sistema de marketing

Description: estratégias de comunicação desenvolvidas no sentido de divulgar o trabalho realizado e a própria oferta educativa.

<Documents\Entrevista 1> - § 2 references coded [1,27% Coverage]

Reference 1 - 0,66% Coverage

Às vezes já tenho notado, até nas reuniões... Que é preciso dizermos isto ou fazermos aquilo, porque senão os meninos fogem-nos!

Reference 2 - 0,61% Coverage

ainda há dias houve a semana cultural, nós como somos uma escola privilegiada porque estamos aqui mais perto, fomos!

<Documents\Entrevista 14> - § 8 references coded [1,92% Coverage]

Reference 1 - 0,20% Coverage

Tinta Permanente, que foi um trabalho feito com o contributo dos alunos do pré-escolar e 1º Ciclo de todas as freguesias, coordenado por professores da escola-sede...

Reference 2 - 0,17% Coverage

Isso permite que, realmente, os professores aconselhem os pais a ir para a [redacted] mesmo os que não são da nossa área de influência!

Reference 3 - 0,27% Coverage

as pessoas vieram e claro que lá estive alguém da escola, a receber, porque eu acho que são estas pequenas coisas que vão fazendo com que a escola também seja divulgada, e faz com que os pais também optem pela escola!

Reference 4 - 0,23% Coverage

a partir do momento que temos uma noção mais clara do que é que os colégios fazem para levar meninos, claro que nos fez a nós reagir! O projecto *Tinta permanente* é uma reacção a isto!

Reference 5 - 0,20% Coverage

Porque não foi só vir por vir, houve actividades, que estavam programadas para eles, houve, mais uma vez, interacção com os professores daqui, com os alunos daqui...

Reference 6 - 0,33% Coverage

Estes projectos em comum, acabam por ser um aspecto importante, ainda que não sejam

desenvolvidos apenas numa perspectiva de *marketing*, não! Aquele projecto, acabou por ser um... contra-ataque (passe a expressão) ao *marketing* do colégios, mas não surgiu por causa disso!

Reference 7 - 0,28% Coverage

Tal como, o ano passado, tivemos o lançamento de um DVD musical que, claramente, não teve nada a ver com *marketing* - foi um projecto de natureza única e exclusivamente pedagógica... é evidente que teve aqui um efeito de *marketing*!

Reference 8 - 0,23% Coverage

temos a *Semana Cultural*, não tivemos os miúdos todos a vir, porque não tínhamos disponibilidade financeira para pagar o transporte, que é o nosso grande drama, mas convidámos os pais.

<Documents\Entrevista 2> - § 2 references coded [1,24% Coverage]

Reference 1 - 0,48% Coverage

Todos os anos há uma actividade ou outra em que as crianças se deslocam lá...

Reference 2 - 0,77% Coverage

se houvesse possibilidades, era bom que eles se deslocassem mais vezes, para ter mais contacto com a escola, mas ligação...

<Documents\Entrevista 3> - § 1 reference coded [0,63% Coverage]

Reference 1 - 0,63% Coverage

uma das melhores formas é tentar levar a comunidade à escola-sede, o que é uma tarefa muito difícil por causa dos transportes!

<Documents\Entrevista 4> - § 4 references coded [1,96% Coverage]

Reference 1 - 0,75% Coverage

O Pedagógico este ano, foi uma das lutas em termos de Plano Anual de Actividades - criar determinadas actividades que levem os miúdos lá! Para começarem a familiarizar-se com a [redacted] e a ter uma preferência de opção ou a influenciar os pais a colocá-los lá...

Reference 2 - 0,38% Coverage

Mostrar que é uma escola dinâmica e que tem determinadas actividades em que singra e em que se salienta! Tem um bocado de brio nisso!

Reference 3 - 0,58% Coverage

Carreira está sempre um bocado dentro disso! Mesmo o Projecto *Comenius* e *Sócrates*... Tu, no fundo, acabas por ter a [redacted] envolvida na net em muitas actividades! Pelos menos, não passa despercebida!

Reference 4 - 0,24% Coverage

Agora foi a Semana Cultural, tentámos incentivar os pais a levar os miúdos lá, mas...

<Documents\Entrevista 5> - § 1 reference coded [0,44% Coverage]

Reference 1 - 0,44% Coverage

eu penso que o Agrupamento, a pouco e pouco, está a tomar algumas atitudes, até algumas estratégias, conducentes a que os alunos que são de cá fiquem cá! Os de lá, eu não estou a ver...

<Documents\Entrevista 7> - § 1 reference coded [1,47% Coverage]

Reference 1 - 1,47% Coverage

Existe cada vez mais uma estratégia de *marketing*! Quando há um evento, temos a preocupação de trazer à escola os JI o 1ºCiclo, a comunidade... Para mostrar o que está ser feito! Tem de ser uma escola aberta...

<Documents\Entrevista 8> - § 6 references coded [2,80% Coverage]

Reference 1 - 0,33% Coverage

Realmente fiz-me de fazer publicidade a esta escola! Aliás, até já pus o meu lugar em causa,

Reference 2 - 0,45% Coverage

O Anuário seria distribuído af pelas colectividades e etc. Acho que era uma forma de fazer chegar aquilo que se fez durante o ano!

Reference 3 - 0,22% Coverage

Acho que uma divulgação sistemática no 1º Ciclo é fundamental,

Reference 4 - 0,26% Coverage

também é importante que eles levem para casa aquilo que se faz cá na escola!

Reference 5 - 1,29% Coverage

Se eu disser na minha turma o que estão a fazer o meninos do 8º ano, por exemplo, estes pequenitos, estes 20 alunos... se 2 ou 3 se lembrarem de dizer em casa, já vão ser mais pais a

saber! A palavra vai passando e acho que também é uma boa publicidade. E é de graça! Depois há um primito que até pensava ir para o colégio, que fica a saber que esta escola até é dinâmica...

Reference 6 - 0,24% Coverage

Temos de concentrat tudo isso na Semana Cultural e no Final do Ano!

<Documents\Entrevista 9> - § 4 references coded [1,96% Coverage]

Reference 1 - 0,49% Coverage

Gostaríamos muito de os trazer à escola, uma vez que estamos a perder alunos, e de fazer aquilo que o particular pode fazer

Reference 2 - 0,62% Coverage

existe alguma tentativa de... esse *marketing* de que falou há pouco! Se isso se pode considerar *marketing*, não sei, mas são actividades que estão pensadas para...

Reference 3 - 0,44% Coverage

o desejável seria trazê-los aqui com frequência, abrir as portas da escola, dar a conhecer o seu funcionamento...

Reference 4 - 0,40% Coverage

os que cá estiveram, acho que têm uma imagem positiva da escola e acredito que vão pôr os filhos aqui!